

## Kokeva Opo -hankkeen sadonkorjuu



– opinto-ohjaajaopiskelijoiden ja kouluttajien  
ajatuksia, kokemuksia ja kehittämissideoita

**Eija Honkanen & Elisa Tuominen (toim.)**

ESR-rahoitteisessa Kokeva Opo- hankkeessa keskityttiin opinto-ohjauksen kehittämiseen vuosina 2005–2007. Tähän hankejulkaisuun on koottu keskeisiä ohjaukseen liittyviä teemoja projektiin osallistuneiden opinto-ohjaajaopiskelijoiden ja kouluttajien näkökulmasta. Artikkeleissaan opiskelijat ja kouluttajat kuvaavat ajatuksiaan, kokemuksiaan ja kehittämisideoitaan liittyen ohjaukseen. Ohjauksen teemoina ovat mm. ratkaisukeskeinen toimintamalli ohjauksessa, erityisopiskelijoiden ohjaus, ammattiosaamisen näyttöihin ohjaaminen ja verkko-ohjaus.



**Kokeva Opo -hankkeen sadonkorjuu**  
– opinto-ohjaajaopiskelijoiden ja kouluttajien ajatuksia,  
kokemuksia ja kehittämisideoita

**Eija Honkanen & Elisa Tuominen (toim.)**

**Hämeen ammattikorkeakoulu**  
**Ammatillinen opettajakorkeakoulu**

Eija Honkanen & Elisa Tuominen (toim.)  
Kokeva Opo -hankkeen sadonkorjuu – opinto-ohjaajaopiskelijoiden  
ja kouluttajien ajatuksia, kokemuksia ja kehittämisideoita

ISBN 978-951-784-449-9 (PDF)  
ISSN 1795-424X  
HAMKin e-julkaisu 12/2007

© Hämeen ammattikorkeakoulu ja kirjoittajat

**JULKAISIJA – PUBLISHER**

Hämeen ammattikorkeakoulu  
PL 230  
13101 HÄMEENLINNA  
puh. (03) 6461  
faksi (03) 646 4259  
julkaisut@hamk.fi  
www.hamk.fi/julkaisut

Ulkoasun suunnittelu: HAMK Julkaisut

Hämeenlinna, lokakuu 2007

## On sadonkorjuun aika!

Syksyllä on aika korjata satoa – sitä, mitä on kylvetty aiemmin. Näin on myös projektien päättyessä. Kädessäsi on julkaisu, joka on syntynyt KOKEVA OPO -projektin opinto-ohjaajakoulutuksen aikana – korjaamme siis satoa ammatillisen koulutuksen maastosta.

Kuten monet hyvät ideat, tämänkin projektin hankeidea syntyi moniammatillisen keskustelun yhteistyönä. Ideaa kehitettiin eteenpäin ja syntyi KOKEVA OPO -projektisuunnitelma. Projektin aikana toteutettiin ammatillinen opinto-ohjaajakoulutus (60 op), teemaseminaareja koulutukseen osallistuvien opiskelijoiden oppilaitoksissa sekä kehitettiin verkko-opetusta. Opinto-ohjaajakoulutuksen järjestämisen lisäksi projektin tavoitteena on ollut osallistuvien oppilaitosten toiminnan sekä alueyhteistyön kehittäminen.

KOKEVA OPO on Hämeen ammattikorkeakoulun ammatillisen opettajakorkeakoulun hallinnoima ESR-osarahoitteinen projekti, joka käynnistyi elokuussa 2005 ja päättyi lokakuun lopussa 2007. Projekti on osa ammatillisen peruskoulutuksen toimijoiden koulutus-, kehitys- ja valmennusohjelmaa (KOKEVA), jonka rahoittajaviranomainen oli Länsi-Suomen lääninhallitus. Projektiin osallistui 24 ammatillista koulutuksen järjestäjää eri puolilta projektin Tavoite 3 -aluetta.

Opinto-ohjaajaopiskelijat opiskelivat viidessä alueryhmässä, jotka olivat Häme/pääkaupunkiseutu, Lahti, Länsi-Suomi, Oulu ja Kokkola/Seinäjoki. Kaikille yhteisiä lähiopetusjaksoja järjestettiin myös säännöllisesti opettajakorkeakoululla Hämeenlinnassa.

Tässä julkaisussa tarkastelemme ohjaukseen liittyviä teemoja ja toteutuksia opiskelijoiden ja kouluttajien näkökulmasta. Kehittämishankkeiden hedelmiä -osiossa tuodaan esille opinto-ohjaajaopiskelijoidemme hyviä ohjauskäytänteitä. Asiantuntijoiden kylvämistä siemenistä ja saamasta sadosta voi lukea kouluttajiemme kirjoittamista artikkeleista, joissa kuvataan projektista ja koulutuksesta saatuja kokemuksia sekä näkökulmia ohjaukseen.

### Nauttikaa sadosta!

Haluamme esittää lämpimät kiitoksemme kaikille artikkelien kirjoittajille – teitte mahdolliseksi tämän projektijulkaisun tekemisen.

Hämeenlinnassa 21. syyskuuta 2007

Eija Honkanen

Elisa Tuominen

projektipäällikkö  
KOKEVA OPO

projektiassistentti  
KOKEVA OPO

## Kirjoittajat

**Johanna Leinonen** toimii opinto-ohjaajana Keski-Uudenmaan ammattiopistossa Järvenpäässä tekniikan ja kulttuurin alalla.

**Tuija Penkkimäki** toimi opinto-ohjaajakoulutuksen aikana opinto-ohjaajana Ammatti 10:llä Vammalan ammattikoulussa ja nykyisin hän toimii opinto-ohjaajana Pirkanmaan ammattiopistossa Tampereella.

**Mari Torvinen** toimii opinto-ohjaajana ja kuraattorina Koulutuskeskus Salpauksessa, Päijänne-instituutissa Asikkalassa.

**Seija Kovala** toimii opinto-ohjaajana Helsingin sosiaali- ja terveystieteiden oppilaitoksessa.

**Raili Hakala** toimii apulaisrehtorina Karkun kotitalous- ja sosiaalialan oppilaitoksessa.

**Merja Nurmi** toimii lehtorina ja opinto-ohjaajana Porin ammattiopistossa.

**Maarit Pouttu-Alanko** toimi opinto-ohjaajakoulutuksen aikana opinto-ohjaajana Seinäjoen koulutuskeskuksessa ja nykyisin hän toimii peruskoulun ja lukion oppilaanohjauksen lehtorina Ylistaron kunnassa.

**Heli Stenius** toimi opinto-ohjaajakoulutuksen aikana opinto-ohjaajana Ilmajoen maatalousoppilaitoksessa ja nykyisin hän toimii peruskoulun ja lukion oppilaanohjauksen lehtorina Kurikassa.

**Timo Töyri** toimii pääopinto-ohjaajana Helsingin tekniikan alan oppilaitoksen Käpylän koulutusyksikössä.

**Sari Soini** toimii opinto-ohjauksen lehtorina ja oli Kokeva Opo -projektin kouluttajana Hämeen ammattikorkeakoulun ammatillisessa opettajakorkeakoulussa Hämeenlinnassa.

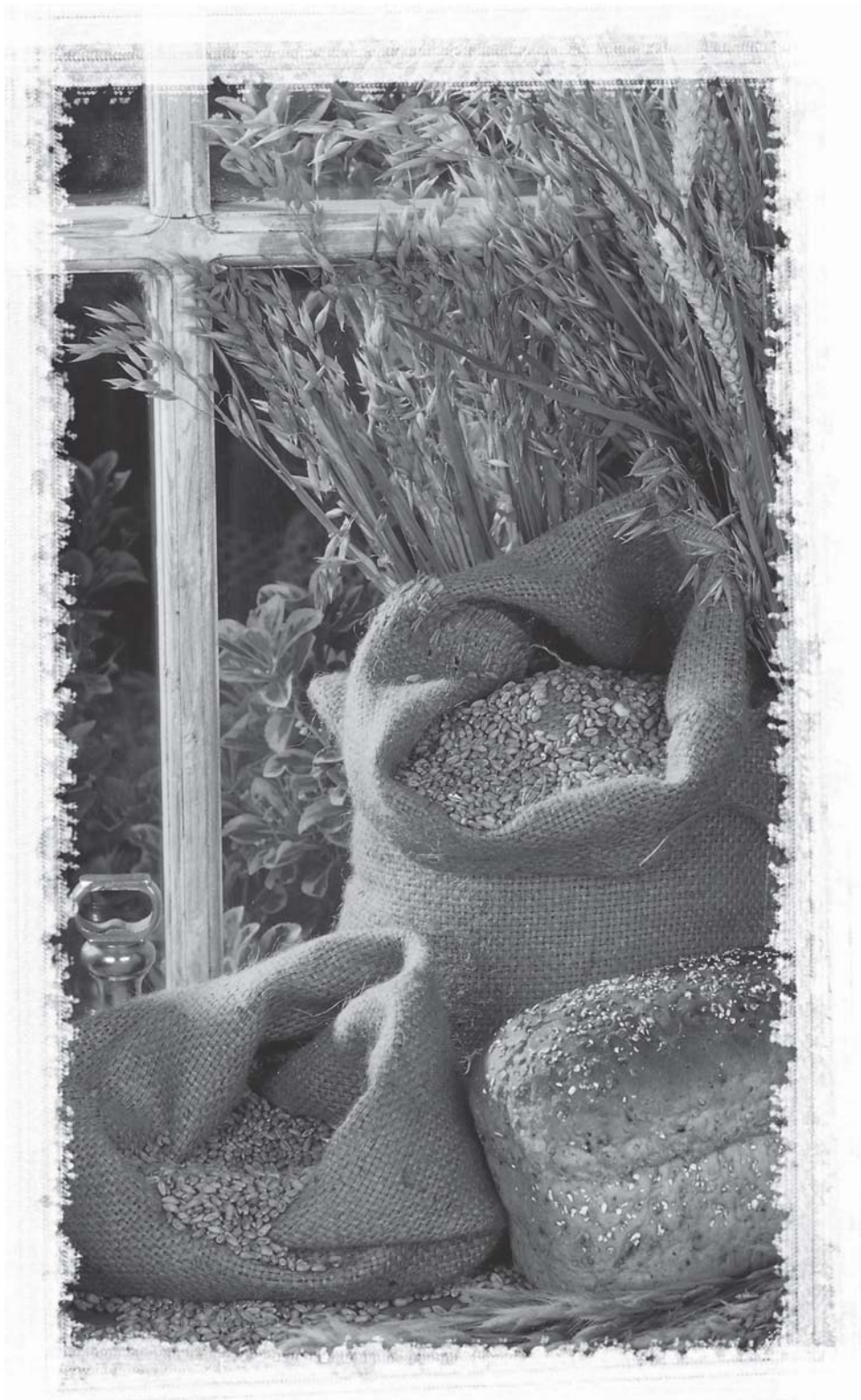
**Jaakko Helander** toimii opinto-ohjauksen yliopettajana ja oli Kokeva Opo -projektin kouluttaja Hämeen ammattikorkeakoulun ammatillisessa opettajakorkeakoulussa Hämeenlinnassa.

**Eija Honkanen** toimii koulutusohjelmajohtajana ja Kokeva Opo -projektin projektipäällikkönä Hämeen ammattikorkeakoulun ammatillisessa opettajakorkeakoulussa Hämeenlinnassa.

**Ari Jussila** toimii lehtorina ja oli Kokeva Opo -projektin kouluttaja Hämeen ammattikorkeakoulun ammatillisessa opettajakorkeakoulussa Hämeenlinnassa.

## Sisällys

<b>On sadonkorjuun aika! .....</b>	<b>3</b>
<b>Kirjoittajat .....</b>	<b>4</b>
<b>Kehittämishankkeiden hedelmiä</b>	
<b>Pohtimisen aika.....</b> Johanna Leinonen	<b>9</b>
<b>Ammatti-10 toimintamalli Vammalasta - vaihtoehto peruskoulunsa päättävälle nuorelle .....</b> Tuija Penkkimäki	<b>15</b>
<b>Ongelmista ratkaisuihin – Ratkaisusuuntautunut työtapa opinto-ohjaajan työkaluna ja haasteena .....</b> Mari Torvinen	<b>25</b>
<b>Verkko opinto-ohjauksessa, opinto-ohjaus verkossa.....</b> Seija Kovalu	<b>29</b>
<b>Ammattiosaamisen näytöt ja opintojen ohjaus .....</b> Raili Hakala	<b>39</b>
<b>Aikuisten ohjaus näyttötutkintojärjestelmässä.....</b> Merja Nurmi	<b>49</b>
<b>Notkahtivatko opiskelijan polvet vai pettikö opinto-ohjaus? .....</b> Maarit Pouttu-Alanko & Heli Stenius	<b>55</b>
<b>Mitä ammatillisen koulutuksen jälkeen?.....</b> Timo Töyri	<b>65</b>
<b>Kouluttajien kylvämiä siemeniä ja saamaa satoa</b>	
<b>Etiikkaa verkossa.....</b> Sari Soini	<b>73</b>
<b>Mikä meitä liikuttaa? Voimavara- ja ratkaisusuuntautuneita ajatuksia opinto-ohjauksesta.....</b> Jaakko Helander	<b>81</b>
<b>Eriyisopiskelijan ohjaus ammatillisessa peruskoulutuksessa .....</b> Eija Honkanen	<b>85</b>
<b>Alueellisuus ja opinto-ohjaus .....</b> Ari Jussila ja Sari Soini	<b>99</b>
<b>Teemaseminaarit osana ohjauksen kehittämistä .....</b> Ari Jussila & Eija Honkanen	<b>107</b>





## **Kehittämishankkeiden hedelmiä**



# Pohtimisen aika

**Johanna Leinonen**

Meille on annettu aikaa – aikaa elää, nauttia, oppia, kerätä kokemuksia ja ennen kaikkea aikaa elää omaa ja ainutlaatuista elämää. Ihmisen eri elämän vaiheet ja kokemukset kuluttavat aikaa, mutta ajan käyttämisen hyödyllinen tapa on myös pohtia mennyttä ja tulevaa aikaa. Pohtiminen täydentää ja syventää ajan luomia asioita ja elämästämme tulee vielä ainutlaatuisempi, kun ymmärrämme asioiden merkityksen. Vaikka jokainen meistä rakentaa elämänsä itse, ei siihen voi olla vaikuttamatta toiset ihmiset ja ympäristö. Näillekin asioille meidän on annettava aikaa ja ajan antaminen toinen toisillemme on elämää rikastuttavaa.

Tavatessani tuttavan, opettajakollegan tai opiskelijan ja kysyessäni tavallisen kysymyksen; ”Mitä kuuluu?” on vastaus poikkeuksetta- ”Eipä mitään erikoista, mutta kiirettä pitää.” Useat meistä juoksevat kiireen perässä saamatta sitä kuitenkaan kiinni. Eikö silloin kannattaisi hiljentää vauhtia ja pysähtyä miettimään, minne on kiire ja miksi on kiire? Ehkä kiire on toisen kiireen luo ja näin ajan käsittelemisestä syntyy kaaos, eikä sitten ole senkään vertaa aikaa. Veikko Huovisen kirjassa Konsta Pylkänen etsii kortteeria, Konsta pohtii ajan määrittettä; ”Aikaa on runsaasti olemassa, mutta toisesta päästä se kuitenkin hupeni. Konsta pohti loppuuko aika koskaan, ettei ole murustakaan jäljellä. Jonkun ihmisen tai asian kohdalta se loppuu, mutta ei yleisesti. Sitä vain jostain löytyy entisen kulutetun sijalle. Aika on sukua avaruudelle. Aika ei ole ainetta tai kaasua tai savua. Se vain on.” Eli aikaa kyllä on, mutta sitä on meille jokaiselle annettu vain tietty määrä käytettäväksi ja se vähenee sieltä väärästä päästä iän karttuessa jokaisen kohdalta. Siksi aika kannattaa käyttää parhaaksi katsomallaan tavalla hyödyksi.

Internetissä Wikipediassa aika määritellään seuraavasti; ”Aika on ihmisen luoma käsite tapahtumahetkien suhteista. Ajasta, niin kuin me ihmiset sen ymmärrämme, on ollut varmasti jonkinlainen käsitys niin kauan kuin on ollut ihmisiä, jotka tietävät kuolevansa jonain päivänä ja pystyvät suunnittelemaan tulevaisuutta. Aikaa on ensin mitattu sen selkeimmistä merkeistä eli vuorokausina (päivän ja yön vaihteluna) ja vuodenaikoina, minkä perusteella on kehitetty kalentereita. Vanhimmatkin tuntemamme sivilisaatiot ovat jakaneet aikaa ainakin kuukausiksi ja tunneiksi. Babylonialaisissa teksteissä 3000 vuotta sitten puhutaan, miten kuukauden 7., 14., 21. ja 28. ovat lepopäiviä: viikotkin ovat siis olleet käytössä jo kauan. Minuutit ja sekunnit ovat tulleet tarpeeseen vasta tähtitieteen myötä, ja vaikka nekin on tunnettu jo pari tuhat

ta vuotta, on niitä käytetty vasta 1600-luvulta lähtien. Tunnin ja minuutin jako kymmenjärjestelmästä poiketen kuuteenkymmeneen periytyy babylonialaisilta. Jossain vaiheessa myös sekunti jaettiin 60 terttiin, jotka puolestaan jaettiin 60 kvarttiin.

Ajan määrittäminen suhteessa ikään on kai helpoimmin havaittavissa. Nuorena aika kului hitaasti, joskus jopa matelemalla, kun odotti äidin tai isän saapumista kotiin. Silloin ennätti touhuta monenlaisia asioita päivässä, ehti kiiruhtamaan paikasta toiseen ja elämään kokemuksesta toiseen. Elimme nuoruuden voimasta ja innosta.

Vanhetessamme aika hidastuu. Päivässä tuntuu aina vain olevan vähemmän aikaa tehdä työtä ja aika kiittää nopeasti ja samalla ajan menettämisestä tulee murheelliseksi. Aivan kuin ei ennättäisi enää nauttia elämästä eikä kerätä kaikkia niitä ajan mukana tuomia kokemuksia tarpeeksi ja tulee kiire elämään. Martti Lindqvist toteaa kirjassaan Toivosta ja Epätoivosta, että ihminen sairastaa aikaansa. Ennen vanhaan kaikki oli toisin, mutta vanhetessaan aika on erilaista. Se ikään kuin imee meistä kaiken ja myrkyttää oloa. ”On tietenkin mahdollista, että ilmiössä on kysymys omasta vanhenemisestä, josta olen tullut viime aikoina entistä tietoisemmaksi. Ihmisen, joka on vähitellen irtautumassa haluamisesta, pyrkimyksistä ja saavuttamisesta, kuuluukin oikeasti olla muukalainen ajassaan.”

Jos tarkastellaan koulussa tapahtuvaa toimintaa, on niin opettajien kuin opiskelijoiden töissä tehtävä ratkaisuja. Ratkaisujen tekeminen on usein vaikeaa ja sitä ei usein haluttaisi tehdä, mutta tehtävien eteenpäin viemisessä se on välttämätöntä. Usein kiireessä tehdyt ratkaisut eivät tuota oikeanlaista tulosta, varsinkaan jos asioista ei ole kokemusta. Vanha sanonta ”Nukutaan yön yli” on oivallinen vaihtoehto vaikeiden asioiden ratkaisemisen suhteen. Vaistomaisesti me työstämme ajatuksissamme ratkaisemattomia asioita ja ne ikään kuin selviävät seuraavana päivänä. Tämä on ajan kunnioittamista. Aika tekee tehtävänsä ja asiat ratkevat kuin itsestään.

”Ehkä on ollut parempiakin aikoja, mutta tämä on meidän omamme.” Tämä tarkoittaa, että me elämme suhteessa vallitsevaan ympäristöön ja sen olosuhteisiin. Me elämme tässä ajassa ja paikassa. Lindqvist kuvaa kirjassaan aikamme pinta-arvoja ja kiteyttää sen Elisa yhtiön mainostekstiin, ”Tahdon olla joka hetki kaikkien kanssa kaikkialla. Nyt ja aina.” Tämä kuulostaa kuin Raamatun tekstiltä, pitääkö meidän kaikkien olla kaikkialla ”Se joka on kaikkialla, ei erotu mistään. Häntä itseään ei ole, vaan hän samastuu kaikkeen vastaantulevaan.” Elämän ja ihmisen yksilöllisyys häviää suhteessa aikaan, hetkeen ja kokemuksiin.

Hektisessä arjessa ajan kunnioittaminen unohtuu. Jos vaikka työssämme tai yksityiselämässä tulee vastaan ikäviä tai jopa tuskallisia asioita, mutta jotka ovat joka tapauksessa edessämme, on murheen tai surun tunne kestettävä ja annettava tunteelle aikaa muuttua paremmaksi tai siedettäväksi, mukauduttava asiaan.

Eva Dalhgren kirjoittaa kirjassaan ”Mihin kadotin itseni” tapauksesta, jossa vaikean sairauden kourissa elävä ihminen yrittää löytää voimia parantuakseen ja löytää lohtua satunnaisesta kirjasta ja löytää yhden selityksen: ”Ihminen ei elä ainoastaan omakohtaisesti, yksilönä, vaan tietoisesti tai tietämättään oman aikakautensa osana.” Ja kun selaan muutaman sivun eteenpäin: ”Palaamme tältä kohdista jo esittämäämme vihjeeseen, otaksumaan, että ajan aiheuttamat persoonallisen elämän rajoitukset saattavat vaikuttaa ihmisen ruumiilliseen olemukseen.”

”Entä jos vika onkin ajassa? Silloin en kai parane koskaan.”

Kaikilla tunteilla on aikansa, niin surulla kuin ilollakin. ”Ihminen tarvitsee vähemmän murhetta ja enemmän taukoja, mutta hiljaisuus pelottaa. Silloinhan voi tulla jokunen omakin ajatus niin kuin itku tai oksennus ja mitä sitten. Sitten pitää itkeä. Nuohota sielua!” kirjoittaa Suhola artikkelissaan Etelä-Suomen Sanomissa.

Tunteelle - itkulle tai naurulle pitää antaa aikaa. Ajan kuluessa tunteen - hyvän tai huonon, vähitellen hyväksyy ja ymmärtää asiat paremmin ja osaa ne järkevämmiin suhteuttaa elämässä eteen tuleviin asioihin. Näin estetään tunnekuohussa tehtyjen harkitsemattomien ratkaisujen tekeminen ja näiden tunteiden kautta tuntee vähitellen oppimaan myös itsensä.

Liikkuminen paikasta toiseen aiheuttaa myös erilaisia tuntemuksia. Joihinkin paikkoihin sisältyy voimakkaita tunteita, mutta niihin ei jää tai niille ei anneta aikaa, ei ennätetä pysähtyä tuntemaan paikkaa. Muistan kun mummoni sanoi aikoinaan, että täytyy istahtaa, että sielukin ennättää mukaan, eli hän osasi antaa aikaa tunteelle, sille, mitä missäkin paikassa tunsit. Tunteet ovat hyvä syy pysähtymiselle, tunne kuin tunne opitaan kohtaamisien ja kokemusten kautta.

Opinto-ohjauksessa yksi tärkeimmistä asioista on opiskelijan kuunteleminen ja siitä syntyvä dialogi ohjaajan ja opiskelijan välillä. Keskustelussa ilmenevien asioiden suhteiden pohtiminen on erityisen tärkeää. Asioiden puntarointi ja pohtiminen on hyvä ja tärkeä taito ja se vaatii aikaa. Ja siihen käytetty aika on usein hyödyllinen. Jos päätettävillä asioilla ei anna aikaa, syntyy hätiköityjä päätöksiä ja niiden korjaamiseen menee ehkä vieläkin enemmän sitä kallisarvoista aikaa.

Ohjaukseen liittyvissä valinnoissa opiskelijalle olisi opetettava ajan ja asioiden suhteuttamisen merkitys. Ohjaajan tulisi opettaa opiskelijaa pohtimaan asioita. Niissä valinnoissa, missä selkeää ratkaisua ei ole, vaikeat asiat yleensä ratkeavat ajan myötä ja usein myös haluamallamme tavalla. Ajan arvostuksen myötä, ajatteleminen vaatii tai siihen muodostuu jokaiselle aivan erityinen paikka. Kenellä se on metsässä kulkeminen, toiselle kaupungin liikkeiden seuraaminen kahvilassa, autolla ajaminen jne. Pääasia, että jokaisella olisi paikka pysähtyä ja ajatella.

Ohjauksen nivelvaiheessa ajalla on tärkeä merkitys. Peruskoulusta siirtyminen ammatilliseen koulutukseen tai lukioon ei ole useallakaan nuorelle helppo eikä itsestään selvä. Tarjolla olevia koulutusvaihtoehtoja on paljon ja oman ammattialan löytäminen on vaikeaa. Tässä vaiheessa se, mitä opiskelija todella tahtoo, muodostuu vaikeaksi ja ahdistavaksi tahtotilaksi. Vaikka vanhemmat tässä vaiheessa haluavat myös vaikuttaa asiaan, on se nuoren oma päätös, jossa vanhemmat ovat tukena. Jos selkeää ratkaisua ei synny, on hyvä ja oivallinen vaihtoehto miettimiselle kymppiluokka tai ohjaava- ja valmistava koulutus. Vuoden aikana opiskelijalla on mahdollisuus korottaa peruskoulun arvosanoja ja syventää tietoja mahdollisista tulevaisuuden koulutusmahdollisuuksista.

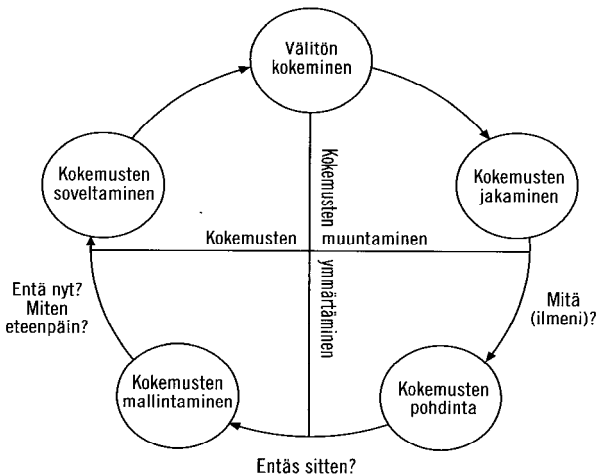
Huovisen aikaisemmin mainitsemassani kirjassa Konsta tuumii ajattelemisen paikasta: ”Mutta parasta Konstasta oli mahtava haapa pihamökin takana. Johan on ylväs puu. Osittain punaisena se nousi syystaivaalle. Ja hittolainen, sen alla oli leveä kanto. Kannolla voi istua ison haapapuun varjossa kesäiltana. Siinä voi ajatella.” Nivelvaiheessa toteutuu Konstan ajatus. Nuori saa aikaa ja paikan ajatella asioita.

Oppiminen vaatii paljon aikaa ja ammatillinen koulutusaika on siihen liian lyhyt. Valitettavasti opiskelijalle ei ennätä syntyä tarpeeksi paljon kokemusta oivaltaa ammatillisen osaamisen taitoja.

Oppimisessa tarvitsemme aikaa tunteiden, tuntemusten ja kokemusten käsittelemiseen. Niiden käsittelemisen aika voi olla konkreettisesti tiedostettua tai tiedostamattomaa. Molemmissa tapauksissa kuluu aikaa kokemusten tunnistamiseen – tiedostetussa se on konkreettista ajan käyttöä ja tiedostamattomassa ajan huomaamatonta kulumista, vaikka todellisuudessa oppimisen tiedostamaton ajattelemisen vaatii aikaa. Asioita työstää tiedostamattaan ja asioiden oivaltamisen ymmärtää vasta aikojen päästä.

Muistan filosofi Matti Vilkan luennon, missä hän määritteli oppimista suhteessa aikaan ja selvitti oppimisen eri vaiheiden merkitystä osaamisen tavoitteeseen pääsemiseen. Hän esitti oppimisen tavoitteen suorana janana. Janan alkupäässä on kohta, ettei osaa asioita ja janan lopussa on osaamisen huipentuma, että osaa asioista. Ajan myötä oppimisessa tapahtuu suorasta janasta poiketen ylöspäin tai alaspäin meneviä viivoja. Nämä suorasta janasta eroavat viivat ovat tärkeitä asioita oppimisen suhteen, eikä saa unohtaa niitä seikkoja, jotka vaikuttavat opitun asian oivaltamiseen. Nämä vaiheet sisältävät erilaisia kokemuksia tai sovellutuksia asiasta, jotka syventävät tietoa tai taitoa. Vasta vuosien päästä on nähtävissä opitun asian todellinen oppiminen ja asian oivaltaminen. Tästä kuvasta vasta ymmärsin, miksi vasta nyt kymmenien vuosien päästä ymmärrän erilaisten aineiden ja kokemusten oppimisen merkityksen tämän hetkiseen osaamiseen. Aika ja siihen liittyvät vaiheet ovat muodostuneet kokonaisuudeksi ja tuloksena on vankka ammattitaito ja tieto siitä, että tavoitteeseen pääsemiseksi tarvitaan vielä lisää oppimista.

Kolbin kokemuksellisen oppimisen kehässä ymmärtäminen on tiedostamattomaa kokemuksesta suoraan käsitteellistämiseen (kokemusten ymmärtäminen) ja tiedostettua on konkreettinen kokemuksen muuntaminen kokemuksen pohtimisen vaiheesta aktiiviseen toimintaan (kokemusten muuntaminen) (kuvio 1).



Kuvio 1. Kokemuksellisen oppimisen kehä

Kokemuksellisen oppimisen kehä rakentuu tavoitteelliseen toimintaan, kokemus lähtökohtanaan. Kokemuksesta keskustellaan, syntyy vuorovaikutustilanteita, saadaan uusia näkökulmia, kokemusta kritisoidaan, eli näin syntyy kokemuksen käsittelemistä. Pohdintavaiheessa kokemuksesta tehdään analyysi; jaetaan se osiin ja kehän toiminnan mukaan loppujen lopuksi kokemuksen eri tunteiden tai vaikuttavien

seikkojen summasta tehdään synteesi. Erityisesti pohdintavaiheessa tarvitaan aikaa käsittelemään kokemusta ennen kuin se käsitteellistetään/mallinnetaan uuden kokemuksen pohjaksi. Näiden vaiheiden kautta kokemus sovelletaan jo aikaisemmin koettuun tai siirrytään aktiiviseen toimintaan ja siitä syntyy taas uusi kokemus. Kokemuksen kautta syntynyttä tietoa tapahtuu monta kertaa tavallisen arkipäivän aikana.

Kokemukselliseen oppimisen kehään voitaneen myös soveltaa ammatillisessa koulutuksessa olevien opiskelijoiden koko koulutusaikaa. Ammatillisten perusteiden hallinta alkaa uudesta kokemuksesta, halusta tehdä tai oppia uusia asioita tai taitoja. Vähitellen opiskelija ymmärtää, pohtii, että ajan myötä asioita tai taitoa voi jo soveltaa olemassa oleviin tietoihin tai jo aikaisemmin opittuihin taitoihin. Ei se, että opiskelija tarvitsee aikaa oppiakseen käytännössä ammattialaan liittyviä taitoja, opiskelija tarvitsee aikaa kasvaakseen alan ammattilaiseksi. Vähitellen vasta ajan myötä opiskelijalle muodostuu oma ammatillinen identiteetti. Ammatillisen taidon ymmärtää vasta vuosien päästä kun huomaa oppineensa tai oivaltaneensa ammatillisesti oleellisen asian. Oppimispolun reitti kulkee ylös ja alas. Se kuvaa oppimisen onnistumista ja epäonnistumista ja näiden synteessinä syntyy vieläkin parempi ja kokemuksista rikkaampi ammattitaito.

Vaikka ajan voi käyttää hyödyllisesti tekemällä töitä tai pohtimalla asioiden eri näkökulmia, on kuitenkin kaikkein tärkeintä elämässä antaa aikaa haaveille ja unelmille. Jos elämässä on unelmia, on siinä myös tavoitteita ja ne luovat vastaavasti elämää edistävää toimintaa – niin kauan kuin sitä on kullekin ihmiselle suotu. Ja loppujen lopuksi – ”Ei meiltä lopu aika, meiltä loppuu tarve siihen.”

## Lähteet

- Dahlgren, E. 2007. *Mihin kadotin itseni?: Dokumenttiromaani työuupumisesta*. Helsinki: WSOY.
- Huovinen, V. 2004. *Konsta Pylkkänen etsii korttteeria*. Helsinki: WSOY.
- Isokorpi, T. & Viitanen, P. 2001. *Tunnevoimaa!*. Helsinki: Tammi.
- Lindqvist, M. 2004. *Toivosta ja epätoivosta*. Helsinki: Kirjapaja.
- Suhola, A. 2007. *Murheenpilaajia ja taukojen kerääjiä*. Keski-Suomen Sanomat 3.6.2007.
- Wikipedia: <<http://fi.wikipedia.org/wiki/Aika>> luettu 1.6.2007.





## **Ammatti-10 toimintamalli Vammalasta - vaihtoehto peruskoulunsa päättävälle nuorelle**

**Tuija Penkkimäki**

**Tämä artikkeli esittelee peruskoulunsa päättävälle nuorelle tarkoitettua lisäopetusta, jota Vammalassa toteutetaan. Lisäopetuksen tarve on ollut viime vuosina kasvussa ja siksi sitä Opetushallituksen ohjaamana toteutetaan tällä hetkellä useissa eri oppilaitoksissa, hieman erilaisina versioina. Perinteisesti lisäopetusta on annettu perusopetuksen ns. kymppi-luokilla, mutta nyt sen rinnalle ovat tulleet ammattikymppit, ammattiin ohjaavat ja valmentavat koulutukset sekä ammatilliseen koulutukseen valmentavat ja kuntouttavat koulutukset. Vaikka näiden erinäisistä toimivien koulutusten sisällöt poikkeavat jonkin verran toisistaan, nousee niissä kaikissa keskeiseen asemaan ohjaus. Toimin ohjaajana Vammalan ammatti-10:llä. Kokeva opo -koulutuksen aikana laadin kehittämiss-hankkeena koulutukseemme ohjaussuunnitelman. Artikkelissani ker-ron, mikä on Ammatti-10 ja miten ohjausta siellä toteutetaan.**

### **Mihin päästään, minne joudutaan?**

Keväällä peruskoulun päättyessä moni nuori miettii, mitä peruskoulun jälkeen? Mihin pääsee tai joutuu, vai meneekö mihinkään? Vuonna 2004 1500 peruskoulun päättäneitä nuorta ei hakenut jatko-opintopaikkaa. Päätötodistuksen saaneista 5% ei jatkanut opintoja. Tämän lisäksi yhteishaussa 10200 nuorta valittiin ammatillisiin opintoihin, joihin he eivät ensisijaisesti halunneet. Koulu ja opiskelu ovat osalle nuorista ”pakkopulla” ja välttämätön paha, vaikka koulutusta perinteisesti pidetään porttina hyvään tulevaisuuteen. Koululahuttomuuden syytä on monia ja nuoren elämässä yksittäiset syyt usein kietoutuvat toisiinsa monimutkaisiksi kokonaisuuksiksi, jolla on merkitystä sekä koulumenestykseen että jatkokoulutushalukkuuteen.

Peruskoulusta toiselle asteelle siirtyminen ja järkevän uravalinnan tekeminen on vaikea tehtävä 15-vuotiaalle nuorelle. Nuorella pitäisi olla motivaatio tehtävälle ratkaisulle, koulutuslaskusta tulisi olla tietoa ja mielellään myös hieman omaa kokemusta. Moni nuori valitsee lukion ottaakseen aikalisän tulevaisuuden suunnittelun suhteen. Kaikille nuorille lukio ei kuitenkaan ole paras mahdollinen vaihtoehto ja tästä syystä myös lukion jälkeen monilla nuorilla on edelleen vaikeuksia tehdä ratkaisuja niistä jatko-opintovaihtoehdoista, jotka lukion jälkeen olisivat heille tarjolla. Paljon on kui-

tenkin myös niitä nuoria, joille lukion tuoma aikalisä ei ole mahdollinen vaihtoehto. Tähän peruskoulun jälkeiseen valinnan vaikeuteen tai joskus jopa mahdottomuuteen haluttiin lähteä etsimään toimintamallia, joka takaisi nuorelle jatkokoulutusmahdollisuuden ja tätä kautta osallisuuden tulevaisuuden työmarkkinoilla. Opetusministeriön suunnitelmalla vuodelle 2006 lupaa parannusta joustavaan koulutusvalintaan. Ammatillisen koulutuksen järjestäjät voivat luvanvaraisesti aloittaa ”ammattikymppin”, joka toteutetaan joustavana ammatilliseen koulutukseen valmentavana vuotena. Tällä hetkellä Kangasalan ammattioppilaitos, Pohjois-Pirkanmaan koulutusinstituutti ja Vammalan ammattikoulu testaavat ESR-rahoituksella ”ammattikymppiä”.

## **Ammatti-10 toimintamalli Vammalassa**

Ammatti-10 on ESR-projekti, jota yhteistyössä toteuttavat Vammalan kaupungin perusopetus ja Vammalan seudun ammatillisen koulutuksen kuntayhtymä. Projektile on myönnetty rahoitusta 1.1.2005 alkaen ja projektirahoitus päättyy 31.12.2007. Ammatti-10 antaa nuorelle mahdollisuuden tutustua eri ammattialojen opintoihin toisella asteella ja suorittaa ammatillisia yhteisiä opintoja sekä parantaa peruskoulun päättötodistuksen numeroita. Koulutus on tarkoitettu peruskoulunsa päättäneelle nuorelle, joka on jäänyt vaille jatko-opintopaikkaa, haluaa korottaa peruskoulun päättötodistuksen numeroita tai hänellä on vielä selkeytymätön urasuunnitelma. Ammatti-10:llä opiskelevat nuoret ovat hallinnollisesti Vammalan kaupungin perusopetuksen oppilaita, mutta opetus tapahtuu Vammalan ammattikoulun tiloissa.

Ammatti-10 opetus on jaettu viiteen moduliin, joista kaksi tähtää perusopetuksen arvosanojen korottamiseen. Yhden modulin aikana opiskelija voi suorittaa ammatillisen koulutuksen kaikille yhteisten aineiden opintoja, joiden hyväksytysti suoritettut osiot voidaan tunnustaa (hyväksilukea), jos opiskelija päättää jatkaa lisäopetuksen jälkeen ammatillisessa koulutuksessa. Kahden modulin tarkoituksena on eri ammatteihin ja työelämään tutustuminen henkilökohtaisen opetussuunnitelman mukaan. Opetus järjestetään Vammalan ammattikoulun tiloissa ja opiskelijat (enintään 12) valitaan haastattelujen perusteella.

Ammatti-10 pohjautuu produktiiviseen oppimalliin, jossa opiskelun suhteen kaikkein tärkeintä on nuoren motivoituminen opiskeluun ja itsensä kehittämiseen. Taustalla on myös nuoren oppiminen vastuunottoon omassa elämässä, jolloin tavoitteena on lähentää nuoren arkielämää ja ympäröivää yhteiskuntaa ja sen odotuksia. Projektin tuloksena yhteistyö perusopetuksen ja ammatilliseen koulutukseen siirtyvien opiskelijoiden osalta syvenee ja tätä kautta syrjäytymisuhan alla olevien opiskelijoiden elämäntilanne paranee ja näin he saavat edellytyksiä jatkaa tasapainoista elämää. Hyvin kehitettynä tämä hanke tukee opiskelijoiden ja opettajien työssäjaksamista.

## **Koulutuksen suunnittelu**

Ammatti-10:n toiminnan suunnittelu perustui hakemukseen, joka sisälsi päälinjat siitä, miten opetus tässä projektissa järjestetään. Uusien käytänteiden suunnittelu ja luominen oli kuitenkin suuri haaste projektin alkaessa. Suunnitelman mukaan opetuksen tuli sisältää 2/5 työpaikkaopintoja, jotka voivat olla joko työpaikkavierailuja, työhöntutustumista tai linjatutustumisia 2/5 peruskoulun aineita (korotettavia numeroita) ja 1/5 ammatillisia yhteisiä aineita (tämä osaaminen voidaan tulevissa opinnoissa tunnustaa). Aluksi päätettiin aineet, joita ammattikymppillä opetetaan,

miten aineet järjestetään lukujärjestykseen ja kuinka varsinainen opetus tullaan järjestämään.

Projektityöntekijänä vastasin Ammatti-10-luokan toiminnan suunnittelusta ja käytännön toiminnan organisoinnista. En vastannut eri opintokokonaisuuksien opettamisesta ja arvioinnista. Kaikkien aineiden opettamiseen olisi tarvittu laaja-alaisen erityisopettajan pätevyys, mutta sellaista ei hakijoiden joukossa ollut, joten perusopetuksen numeroiden korotus ja ammatillisten yhteisten aineiden opetuksen suunnitelma lähti siitä, että eri aineisiin palkataan aineenopettajia, jotka vastaavat oman aineensa opetuksesta. Peruskoulun päättötodistuksen aineita korotettaessa tämä toimintamalli tarkoitti käytännössä sitä, että peruskoulun aineenopettaja opettaa esim. kemiasta keskeiset sisällöt ja jättää opiskelijalle runsaasti harjoitustehtäviä, joita hän tekee ohjaajan johdolla. Näin toimien voidaan esim. 26 tunnin opetuksella opiskella koko yläkoulun kemian oppimäärä, jolloin opiskelijat voivat korottaa kemiannumeroa osallistumalla nk. korotustenttiin. Ammatillisten yhteisten aineiden osalta opetusta annettiin pääasiallisesti integroimalla ammatti-10-luokan opiskelijat ammattikoulun opiskelijoiden kanssa samoihin opetusryhmiin. Vain ammatillisen äidinkielen kohdalla opetus tapahtui samalla periaatteella kuin peruskoulun aineita korotettaessakin eli ryhmä sai opetusta sellaiselta opettajalta, joka opettaa ammatillista äidinkieltä myös toisella asteella. Lisäksi opettaja jätti suuren määrän tehtäviä, joita ryhmä teki ohjaajan avustamana. Näin nuoret saivat kokemuksen opiskelusta toisella asteella, vaikka tunteja olikin vähemmän kuin yleensä toisen asteen opetuksessa, toisaalta ohjaajan tuella tehtävien tekemisessä oli suuri merkitys

Lukujärjestyksen suunnittelussa mietin ensin työpaikkaopintojen sekä koulutukseen tutustumisten eli nk.linjatutustumisten jaksot. Nämä opinnot järjestettiin viikon tai kahdenmittaisissa jaksoissa. Syyslukukaudella ja talvella ennen yhteishakua nuoret tutustuivat eri koulutusvaihtoehtoihin oppilaitoksessamme. Nämä linjatutustumiset toteutettiin pareittain, jolloin nuorten oli helpompi mennä vieraaseen ryhmään. Lukujärjestyksessä oli tyhjää tilaa myös yritysvierailuille, joita teimme opiskelijoiden kanssa useisiin yrityksiin, jotta nuoret voisivat nähdä millaista työ todellisuudessa on. Kuulimme myös yritysten edustajilta, millaista osaamista yrityksissä tarvitaan. Keväämmällä toteutettiin työkokeiluja eri yrityksissä 1–2 viikon mittaisina jaksoina. Yritykset, joihin nuoret hakeutuivat työhöntutustumisjaksoille valittiin jokaisen nuoren oman kiinnostuksen perusteella. Osa nuorista hankki tutustumispaikkansa itsenäisesti, osa yhteistyössä ohjaajan kanssa. Tarvittaessa ohjaaja kävi etukäteen nuoren kanssa tutustumassa yritykseen, mutta monet hoitivat myös tämän ”ennakkohaastattelun” itsenäisesti. Näiden työpaikkaopintojen huolellinen ennakkovalmistelu oli erityisen tärkeää, koska tutusta ryhmästä siirtyminen yrityksen harjoittelijaksi/työhöntutustujaksi on aina haasteellinen tilanne. Yksilölliset polut antoivat nuorille kuitenkin sekä runsaasti onnistumisen kokemuksia että lisävahvistusta suunniteltaessa jatkokoulutusvalintaa. Linja- ja työhöntutustumisjaksojen aikana opiskelijat pitivät päiväkirjaa, josta kävi ilmi mikä on ollut opiskeltava asia ja mitä opiskelija työpäivän aikana on tehnyt. Siihen tuli myös opiskelijan oma sekä ohjaavan opettajan tai työnantajan arvio siitä, mitä opiskelija on oppinut ja miten jakso on mennyt. Lisäksi työhöntutustumisjaksoille opiskelija täytti lomakkeen, josta kävi ilmi työnantajan yhteystiedot ja jakson tavoite. Tähän lomakkeeseen työnantajan edustaja kirjoitti myös arvioinnin, joka oli suhteessa jaksolle asetettuihin tavoitteisiin.

Jaksojen välissä opiskelijat opiskelivat peruskoulun oppiaineita ja ammatillisia yhteisiä aineita. Peruskoulun aineet oli valittu siten, että niiden korottamisesta olisi hyötyä yhteishaussa sekä tulevilla opinnoilla toisella asteella. Opiskeltavina aineina ensimmäisenä projektin toimintavuotena olivat matematiikka, englanti, ruotsi, fy-

siikka, kemia, äidinkieli, maantieto ja kotitalous. Toisena toimintavuotena opetusta annettiin edellä mainittujen lisäksi myös biologiassa, yhteiskuntaopissa ja liikunnassa. Ammatillisiksi yhteisiksi opinnoiksi valittiin aineita, joita voitiin opiskella riippumatta siitä, mikä on nuoren tuleva ammatinvalinta. Tällaisia opintokokonaisuuksia olivat äidinkieli, liikunta, terveystieto ja taide ja kulttuuri.

Opintokokonaisuuksien suunnittelun ja lukujärjestyksen lisäksi oli käytävä keskustelua siitä, keitä ovat ne opettajat, jotka sitoutuvat opettamaan projektissa. Ensimmäisenä syksynä opetettaviin aineisiin opettajat löytyivät omasta kuntayhtymästä, sosiaali- ja terveysalan oppilaitoksesta. Keväällä sekä toisena toimintavuotena tätä ryhmää on täydennetty myös perusopetuksen opettajilla.

## Opiskelijan ohjaus Ammatti-10:llä

Nuorten uraohjausta suunniteltaessa on muistettava, että ohjaus on jatkumo. Toimiva ohjausjärjestelmä kattaa ajallisesti opiskelijan koko opintopolun eli ohjaus ei liity vain opintojen alkuun tai loppuvaiheeseen, jatko-opintoihin tai työelämään siirtymiseen. Ohjaus on mukana oleellisesti myös ennen opintojen alkua, opintojen aikana ja vielä opintojen päätyttyäkin. Nuoren hakeutumiseen Ammatti-10:lle liittyy usein jo yksi epäonnistumiseen päättynyt hakuprosessi. Vain muutama Vammalan Ammatti-10:lle hakeneista nuorista on pitänyt ensimmäisenä hakutoiveenaan ammatti-10-luokkaa. Ammatti-10-valintaprosessiin kuuluu haastattelu, jossa käydään läpi nuoren toiveita ja etsitään parasta mahdollista ratkaisua jatko-opintoihin. Haastattelujen perusteella valitaan ne nuoret, joiden motivaatio on korkein ja joiden katsotaan eniten hyötyvän Ammatti-10-vuodesta.

Ohjaus Ammatti-10:llä lähtee perusopetuksen lisäopetuksen opetussuunnitelman perusteista, jossa määritellään, että opiskelijalle tulee olla mahdollisuus tutustua eri ammatteihin ja työelämään ja hän voi suorittaa opintojaan myös muualla kuin oppilaitoksessa. Lisäopetus tulee järjestää siten, että se tarjoaa opiskelijalle myönteisiä oppimiskokemuksia erilaisissa oppimisympäristöissä. Jokaisella opiskelijalla tulee olla mahdollisuus saada henkilökohtaista ohjausta ja neuvontaa opintojensa suunnittelussa ja suorittamisessa, jatko-opintojen valinnassa sekä uran ja elämän suunnittelussa.

Lisäopetuksen tavoitteena on perusopetuksen tehtävää jatkaen tukea opiskelijan kasvua ja kehitystä sekä ehkäistä syrjäytymistä. Opetussuunnitelmassa yksilöidään seuraavia tavoitteita, jotka ovat keskeisiä elementtejä myös Ammatti-10-ohjaussuunnitelmassa. Tavoitteena on, että opiskelija

- oppii yhteistyö- ja vuorovaikutustaitoja
- oppii itsenäisyyttä ja vastuullisuutta ja kehittää itsetuntemustaan
- kehittää opiskelutaitojaan
- kehittää valmiuksiaan tehdä päätöksiä ja suunnitella jatko-opintojaan, uransa ja tulevaisuuttaan
- oppii arvioimaan omaa toimintaansa ja toteuttamaan suunnitelmiaan muuttuvissa olosuhteissa

- parantaa jatko-opintoihin pääsyedellytyksiään sekä opinnoissa tarvittavaa tietotaitopohjaa
- oppii hankkimaan opinnoissa, yhteiskunnassa ja muussa elämässä tarvittavia tietoja käyttäen hyväksi tieto- ja viestintäteknologiaa
- oppii kehittämään taitojaan selvitä erilaisissa elämäntilanteissa.

Lisäksi tavoitteeksi asetetaan, että lisäopetuksen jälkeen jokaisella opiskelijalla on sekä suunnitelma jatko-opinnoista että valmiudet aloittaa opinnot.

Ammatti-10-lukuvuoden alussa ohjaaja laatii kaikille henkilökohtaisen opiskelusuunnitelman, joka pitää sisällään sekä lisäopetuksen opetussuunnitelman että Ammatti-10-projektihakemuksen opetukselle asettamat tavoitteet. Suunnitelma voidaan jakaa kolmeen eri osaan, joista jokainen tukee toistaan:

1. peruskoulun opinnot
2. ammatilliset yhteiset opinnot
3. ammatilliseen koulutukseen tutustuminen ja työelämään tutustuminen

Ohjauskeskustelun aluksi ohjaaja käy opiskelijan kanssa läpi Ammatti-10 lukuvuoden tavoitteen, joka tuodaan opiskelijalle hyvin konkreettisina asioina, joihin hän voi sitoutua. Tavoite voi olla esim. oman koulutusalan löytäminen tai peruskoulun päättötodistuksen arvosanojen nostaminen, jotta voisi päästä haluamalleen koulutusalalle. Jokaiselle nuorelle on tärkeää löytää myös toiseksi paras vaihtoehto, ja joillekin myös kolmanneksi paras vaihtoehto, jotta näin voitaisiin varmistaa opiskelupaikan saaminen seuraavan vuoden yhteishaussa.

Peruskoulun korotettavien aineiden osalta opiskelija käy ohjaajan kanssa läpi peruskoulun päättötodistuksensa silmällä pitäen sitä, mitkä ovat ne aineet, joita hän haluaisi korottaa. Korotustarpeita määrittää myös nuoren tuleva hakutoive, sillä hakutoiveen ja nuoren päättötodistuksen välinen ”piste-ero” täytyisi kuroa kiinni, jotta hakutoive olisi realistinen. Tämän lisäksi nuori voi valita aineita, joiden opetukseen hän osallistuu vahvistaakseen taitojaan, vaikka ajattelisivatkin, ettei halua korottaa kyseisen aineen numeroa. Tämä kohta, jossa nuori ilmoittaa osallistuvansa opetukseen ja haluavansa vahvistaa taitojaan, vaikkei ajattelekaan korottaa numeroaan, on osoittautunut hyvin hyödylliseksi oppilaiden kannalta. Monet ovat silti osallistuneet myös kokeisiin. Opetukseen osallistuminen ja aiheeseen liittyvät harjoitukset ovat auttaneet nuorta niin, että koetulokset ovat parempia kuin edellisen vuoden numero. Näin nuoren itsetunto kohenee, hän saa positiivisia oppimiskokemuksia ja tehdessään ohjatusti harjoituksia, nuori oppii myös sitä, miten harjoitella/lukea siten, että oppiminen olisi mahdollisimman tehokasta. Näin nuori saa tietoa omasta oppimistylistään.

Ammatti-10:llä opiskellaan myös ammatillisia yhteisiä aineita. Näiden aineiden opiskelu antaa nuorelle kuvaa siitä, millaista on opiskella ammatillisessa koulutuksessa. Jos nuori saa nämä opinnot suoritettua hyväksytyllä arvosanalla, voidaan ne tunnustaa tulevissa ammatillisissa opinnoissa. Tämän mahdollisuuden nuoret ovat ko-

keneet helpottavan ammatilliseen koulutukseen siirtymistä. Lisäksi osaa nuorista se on motivoinut, sillä he kokevat, että osa ammatillista koulutusta on jo suoritettu.

Kolmantena kohtana nuoren alkuvaiheen ohjauksessa oli päättää mihin eri koulutusaloihin hän haluaa tutustua. Mitkä ovat ne yritykset tai työtehtävät, joihin nuori ajattelee haluavansa tutustua tai mennä harjoittelemaan. Näihin kaikkiin kohtiin nuoren olisi valittava vähintään kolme vaihtoehtoa. Eri vaihtoehtoihin tutustumista on pidetty tärkeänä, sillä monesti nuorella ei ole koulutusvalintaa tehdessään kovin paljoo tietoa opintojen sisällöstä, tulevista työtehtävistä tai työllistymismahdollisuuksista. Käytännössä viime vuoden perusteella on havaittu, että se valinta, jonka nuori on lukuvuoden alussa laittanut sijalle yksi, on muuttunut. Muutosta on tapahtunut jopa useita kertoja, sitä mukaan kun tutustumiset eri koulutusaloille ovat edenneet. Vasta useiden kokeilujen jälkeen osa nuorista on kyennyt valitsemaan koulutusalan, joka myös koulutuskokeilun perusteella on tuntunut mielekkäältä. Ammatti-10-lukuvuoden aikana nuorille annetaan yhteistyössä työvoimaviranomaisten kanssa ajantasais- ta tietoa eri koulutusalojen työllistymismahdollisuuksista. Näiden kahden projektin toimintavuoden aikana on havaittu, että tietoisuus alueellisista työllistymismahdol- lisuuksista motivoi nuoria nostamaan oppiaineiden numeroitaan, jotta heillä olisi mahdollisuus päästä opiskelemaan alalle, jossa on hyvät mahdollisuudet työllistyä opintojen päätyttyä.

Nuoren uravalinnan ohjaus Ammatti-10:llä pitää sisällään myös tiiviin yhteistyön kotiin. Heti lukuvuoden alussa ohjaaja pitää vanhempainillan, jossa vanhemmille tiedotetaan Ammatti-10-lukuvuoden oppisisällöistä ja lukuvuoden jaksotuksesta ja luokan toimintatavoista ja tavoitteista. Henkilökohtaisen opiskelusuunnitelman laatimisen jälkeen vanhemmat kutsutaan koululle, jossa ohjaaja yhdessä kotiväen ja nuoren kanssa käy läpi nuoren opiskelusuunnitelman, joka lopuksi allekirjoitetaan. Ammatti-10:llä on katsottu tärkeäksi, että myös vanhemmat sitoutuvat tukemaan nuoren opintoja ja koulu pyrkii tiedottamaan kotiväelle erityisesti nuoren onnistu- misista.

Parhaaksi tavaksi onnistuneille koulutuslavalinnoille on Ammatti-10:llä havaittu henkilökohtaisen opetussuunnitelman perustaksi käytävät ohjauskeskustelut ja kou- lutuskokeilut. Ohjauskeskustelut antavat nuorelle sitä tietopohjaa, jonka varassa hän voi suunnitella omaa uravalintaansa, toisaalta koulutuskokeilut antavat käytännön tietoa siitä, millaista opiskelu eri koulutusaloilla on. Tämän päivän nuorilla ei kovin usein ole todellista kuvaa eri ammattialoista ja niihin liittyvistä opinnoista.

## **Opiskelutaitojen ohjaus Ammatti-10:llä**

Opiskelutaitojen ohjaus on tärkeä osa nuorten ohjausta Ammatti-10-lukuvuoden ai- kana. Ammatillisen äidinkielen opintoihin sisältyy oppimaan oppimista, jossa käy- dään läpi erilaisia oppimistekniikoita. Äidinkielen opettaja tekee myös testin, jolla kartoitetaan lukivaikkeitä, sekä testin, jolla kartoitetaan opiskelijan käsityksiä it- sestään oppijana. Lisäksi jokainen aineenopettaja antaa opiskelijalle ohjausta siitä, miten heidän tulisi opiskella kyseistä ainetta. Ammatti-10:llä opiskelu sisältää run- saasti ohjattua tehtävien tekemistä. Näillä ns. läksytunneilla ohjaaja antaa ohjausta tehtävien tekemiseen ja esim. matematiikassa käydään opiskelijan kanssa läpi sitä, millaisen päättelyprosessin kautta hän on saavuttanut kyseisen tuloksen ja tarvitta- essa opiskelija miettii yhdessä ohjaajan kanssa uudenlaisen ajattelumallin kyseisen ongelman ratkaisuun. Lukuaineissa opiskelija kokeilee ohjatusti erilaisia muistiin- panotekniikoita ja lukutekniikoita sekä tekee tehtäviä. Tehtäviä tehtäessä on ohjaus-

ta tarvittu erityisesti sen selvittämiseen, mitä tehtävässä kysytään ja miten vastaus muodostetaan.

Opiskelutaitojen kehittymisen kannalta tärkeä ohjauksen muoto on palautteen antaminen. Opiskelijalle annettava yksilöity palaute auttaa opiskelijaa huomaamaan, millä tavoilla hän saavuttaa hyviä tuloksia. Positiivinen palaute lisää opiskelumotiivaatiota ja muuttaa asennetta opiskeltavia asioita kohtaan. Monet nuoret ovat tottuneet siihen, että huomiota saa käyttäytymällä huonosti. Ammatti-10:llä ohjauksessa keskitytään positiivisen palautteen antamiseen. Se on koettu hyvin tehokkaaksi keinoksi niiden oppilaiden kohdalla, jotka aikaisemmin ovat hakeneet huomiota lähinnä ei toivotulla käyttäytymisellä.

Linjatutustumisten aikana opiskelijat tutustuvat eri ammattien opiskeluun toisella asteella. Tutustumisjaksojen aikana nuorelle muodostuu kuva siitä millaista opiskelu eri opintolinjoilla on. Hän saa kokeilla käytännössä eri alojen työtehtäviin liittyviä harjoituksia. Esimerkiksi kone- ja metallialan tutustumisjaksolla opiskelijat tutustuvat koneisiin ja laitteisiin yhdessä ammattikoulun opiskelijoiden kanssa ja saavat harjoitella esim. hitsausta tehdessään pieniä käyttöesineitä. Hotelli- ja ravintola-alalla opiskelijat osallistuvat ravintolakeittöillä yhdessä toisen asteen opiskelijoiden kanssa ruoka-annosten valmistukseen ravintolan asiakkaille. Opiskelijoiden integrointi ammatillisen koulutuksen ryhmiin antaa heille realistisen kuvan ammatin opiskelusta. Ammatti-10:n opiskelijat saavat ohjausta ammatinopettajilta sekä palautetta tutustumisjakson tavoitteiden saavuttamisesta. Nämä opiskelijoiden saamat kokemukset eri linjatutustumisjaksoilta, ammatillisten opettajien antamat palautteet sekä opiskelijan ja ohjaajan käymät linjatutustumisten palautekeskustelut antavat opiskelijalle tietoa yhteisvalintapäätöksen tekemiseen.

## **Eritysisopiskelijoiden ohjaus Ammatti-10:llä**

Eritysispedagogiikan lähtökohtana on nähtävä nuoren tarpeet eivätkä vammaisuuden kategoriat kuten aiemmin. Nykyisin erityispedagogiikassa korostuu kasvatettavan persoonallisuus kokonaisuutena ja hänen elämäntilanteensa kokonaiskuva. Siksi erityispedagogiikassa tarvitaan monitieteellistä osaamista, esimerkiksi lääketiedettä, psykologiaa sekä sosiaali- ja yhteiskuntapolitiikkaa, jotta yksilön persoonallisuus ja elämäntilanne voidaan kartoittaa kokonaisuutena.

Eritysisopiskelijan ohjaus perustuu Ammatti-10:llä kokonaisvaltaiseen näkemykseen opiskelijan taidoista, kyvyistä, kiinnostuksen kohteista ja realistisista vaihtoehtoista. Tämän ajatuksen takana on holistinen ihmiskäsitys, joka lähtee ajatuksesta, että ihminen on kokonaisuus. Ohjauskeskusteluissa tulee käydä opiskelijan kanssa läpi hänen sekä kiinnostuksen kohteensa ja vahvuutensa sekä erityisyyden tuomat rajoitteet ja sitä kautta realistiset vaihtoehdot tulevien opintojen suhteen. Eritysisopiskelijoiden uraohjauksessa on nähtävä myös koulutusvalintaa pidemmälle eli mahdollisuuteen työllistyä. Mikäli opiskelija haluaa tutkintoon johtavaan koulutukseen peruskoulun jälkeen, on hänen käytännössä valittava ammatillinen koulutus, koska lukion tavoitteita ei voida mukauttaa. Nykyisessä lukion lainsäädännössä ei ole säädöksiä erityisopetuksesta. Ylioppilaskirjoitusten vuoksi opetusta ei voida mukauttaa tavoitteiden tai arvosanojen osalta, vaikka se opetusmenetelmien osalta onkin mahdollista.

Eritysisopiskelijan on mahdollista saada tutkintoon johtavaa koulutusta ammatillista koulutusta järjestävissä ammatillisissa oppilaitoksissa, ammatillisissa erityisoppilaitoksissa ja muissa oppilaitoksissa ja oppisopimuskoulutuksessa. Vaikka ammatilli-

sen koulutuksen tavoitteena on kouluttaa nuoria ammattiin ja yleissivistykseen sekä antaa jatkokoulutuskelpoisuus, niin ammatillisen koulutuksen opetuksen tavoitteita voidaan myös mukauttaa. Mukauttamisen mahdollisuuden vuoksi suuri osa erityistä tukea tarvitsevista nuorista siirtyy peruskoulun jälkeen tai hieman myöhemmin ammatillisiin oppilaitoksiin.

Vammalan ammatti-10:lle hakeutuvalle erityisopiskelijalle laaditaan heti opintojen alkaessa henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS), jossa otetaan huomioon nuoren erityistarpeet. Opintovuoden aikana eri oppiaineita voidaan eriyttää tarpeen mukaan ja nuorta ohjataan opiskelutaidoissa. Ammatillisten yhteisten aineiden opinnoissa nuorelle suunnataan samankaltaisia tukitoimia, jotka Vammalan ammattikoulussakin on käytössä. Käytännössä tämä tarkoittaa tehtävien ja kokeiden erilaistamista, sekä opettajan ohjausta tehtäviä suoritettaessa.

Ammatti-10:llä opiskelevat erityisopiskelijat osallistuivat linjatutustumisiin, yritysvierailuihin ja työhöntutustumiseen yleisen opetussuunnitelman mukaisesti. Linjatutustumisten aikana erityisopiskelijalla on mahdollisuus kokeilla eri ammattialojen opiskelua, saada käytännön kokemusta siitä, millaista opiskelu kyseisellä alalla on sekä verrata tätä tietoa omiin taitoihin ja kiinnostuksen kohteisiin. Kokeilun aikana ja sen jälkeen ammatinopettajat antavat nuorelle palautetta, jota voidaan käyttää mietittäessä tulevaa ammatinvalintaa. Käytännössä nämä linjatutustumiset ovat antaneet erityisopiskelijalle erittäin arvokasta tietoa siitä, miten omat kiinnostuksen kohteet ja kyvyt ovat suhteessa opintojen vaativuuteen.

## Mitä Ammatti-10:n jälkeen?

Projektissa toteutetun ammatti-10:n opiskelijoiden voidaan sanoa hyötynneen opetuksesta. Parasta antia oli peruskoulun päättötodistusten numeroiden korotukset, sillä osa oppilaista korotti useita numeroita, osa jopa kahdella tai eritystapauksissa kolmella numerolla/aine. Nämä numeroiden korotukset vaikuttivat konkreettisesti jatkokoulutusmahdollisuuksien paranemiseen. Paremman todistuksen myötä nuorelle aukeni monia sellaisia jatko-opintomahdollisuuksia, joihin hänellä ei ilman todistuksen korottamista olisi ollut mitään mahdollisuutta. Näin nuoret pystyivät hakeutumaan jatkokoulutukseen sille alalle, josta he olivat eniten kiinnostuneita ja projektin ensimmäisen toimintavuoden ”kympeistä” vain yksi ei päässyt ensimmäiseksi asettamaansa hakutoiveeseen. Tällä menestyksellä oli merkitystä paitsi näille opiskelijoille niin myös seuraavana vuonna aloittaville kympeille. Sillä moni heistä oli jo kuullut siitä, mitkä mahdollisuudet kympillä on, jos vain jaksaa yrittää.

Jatko-opiskelupaikka ja parantuneet numerot peruskoulun päättötodistuksessa eivät olleet ainoat positiiviset asiat Ammatti-10:n käyneiden nuorten kohdalla. Lisäksi positiivisten asioiden listaan voidaan lisätä se, että Ammatti-10:n aikana parantuneet opiskelutaidot ovat auttaneet heitä myös ammatillisissa opinnoissa. Nuoret itse kävivät kertomassa Ammatti-10-luokan ohjaajalle siitä, kuinka he ovat onnistuneet opinnoissaan. Myös ammatinopettajat sekä yhteisten aineiden opettajat antavat tietoa siitä, miten ”entiset ammattikympit” menestyvät opinnoissaan. Näistä kertomuksista on havaittavissa se, että parantuneet opiskelutaidot ovat vaikuttaneet nuorten itsetuntoon ja opiskelumotivaatioon ja sitä kautta myös opintomenestykseen ammatillisessa koulutuksessa.



## Miten kokemukset ovat vaikuttaneet opsin sisältöön?

Ensimmäisen toimintavuoden valinnat linjatutustumisista/työhöntutustumisista ja toisen asteen yhteisten aineiden sekä perusopetuksen päättötodistuksen numeroiden korottamisesta ovat osoittautuneet myös käytännössä toimiviksi ratkaisuuksi. Toisen toimintavuoden kohdalla tätä toimivaa peruspakettia muunneltiin, jotta opiskelijoiden peruskoulun päättötodistuksen numeroiden korotustarpeet saatiin vastaamaan kunkin nuoren tavoitetta. Tämä perusopetuksen päättötodistuksen numeroiden korotustarpeen vaihtelu on kuitenkin arvioitava joka vuosi uudelleen, sillä korotustarpeet lähtevät aina yksilöllisesti jokaisen nuoren omasta tavoitteesta.

### Lähteet:

- Honkanen, E. 2005. Ohjaus ammatillisen peruskoulutuksen erityisopetuksessa. Helsingin yliopisto, käyttäytymistieteiden tiedekunta, soveltavan kasvatustieteen laitos, erityispedagogiikka. Lisensiaattityö.
- Koskinen, T. (toim.) 2006. Toisen asteen yhteys? Opetusalan koulutuskeskus (Opeko). Domus-Offset Oy. Tampere.
- Lairio, M., Pukari, S. (toim.) 2001. Muutoksista mahdollisuuksiin. Ohjauksen uutta identiteettiä etsimässä. Jyväskylän yliopistopaino. Jyväskylä.
- Lisäopetuksen opetussuunnitelman perusteet 1999. Opetushallitus. Helsinki.
- Ojanen, S. 2000. Ohjauksesta oivallukseen. Ohjausteorian kehittelyä. Saarijärven Offiset Oy. Saarijärvi.
- Peavy, V. R. 1999. Sosiodynaaminen ohjaus. Konstruktivistinen näkökulma 21. vuosisadan ohjaustyön. Psykologien Kustannus Oy. Helsinki.
- Pirttiniemi, J. 2005. Ura- ja rekrytointipalvelujen tulevaisuus nuorten ammatillisessa koulutuksessa. Teoksessa J. Lerkkanen 2005. Opinto-ohjauksen tarkoitus. Opinto-ohjauksen 20-vuotisjuhlakirja. Jyväskylän yliopistopaino.
- Vammalan seudun nivelvaiheyhteistyön kehittäminen. 2005. Projektihakemus.
- Vehkamäki, A. O. 2005. ESO-pilotin lähtökohdat ja toimintaympäristö. Teoksessa Saattaen omille teilleen. T. Koskinen (toim.). 2005. Saarijärven Offiset Oy. Saarijärvi.



# Ongelmista ratkaisuihin – Ratkaisusuuntautunut työtapa opinto-ohjaajan työkaluna ja haasteena

**Mari Torvinen**

**Vuorovaikutus, yhteistyö, myönteisyys, huumori, omien voimavarojen hyödyntäminen, toiveikkuus ja tulevaisuuteen suuntautuminen – siinä ratkaisusuuntautuneen työtavan avainsanoja ja asioita, joiden voisi luulla kuuluvan luonnollisena osana ohjaustyötä tekevän arkeen. Mutta mitä ne oikeastaan tarkoittavat ratkaisusuuntautuneessa ohjauksessa? Entä mitä haasteita näiden tapojen taakse kätkeytyy?**

## **Myönteisen toiveikas rohkaisu**

”Kun emme moiti, on helpompi arvostaa ja hyväksyä.” Ohjattavan ei-toivottua käyttäytymistä ei saa automaattisesti nähdä häiriökäyttäytymisenä tai sairautena. Myönteinen kohtaaminen, ihmisen olemuksesta tai teoista huolimatta, on ratkaisusuuntautuneen työtavan pohja. Ohjaajan kannattaa miettiä, miten hän puhuu ohjattavan asiasta ja miten asennoituu siihen.

Toiveikkuuden säilyttäminen – se ettei ohjaaja koskaan menetä toivoaan ohjattavan suhteen – on myös työtavan yksi peruspilari. Ohjaaja huomaa pienet onnistumisen hetket ja antaa niistä tunnustusta, mikä voi olla suuremman muutoksen alku. Täysin toivottomia tilanteita ei ole. Aina voi löytää uuden toivon kipinän, joka voi olla vaikkapa se, ettei tilanne ole päässyt huononemaan.

Ohjattava pääsee asiassaan eteenpäin, kun hän saa rakentavaa ja todenmukaista palautetta. Liiallisen myönteisyyden tai myötäilyn ansaan ohjaajan ei pidä langeta. Todenmukaisen palautteen voi kääntää moitteista toiveiksi niin, että se ei lannista ohjattavaa vaan ohjattava voi ne hyväksyä.

## **Vuorovaikutus ja yhteistyö**

Aito vuorovaikutus syntyy siitä, että ohjaaja on kiinnostunut ohjattavan asioista ja tavasta ratkaista ongelmia. Ratkaisusuuntautuneen ohjauksen periaatteena on pyrkiä pois syyttelystä ja negatiivisesta keskusteluilmapiiiristä. Haasteena onkin se, miten saa luotua toimivan vuorovaikutuksen ja yhteistyön ilmapiiriin, jossa mielipide-erot, määräily tai puolustelu eivät haittaa asian käsittelyä.

Haastetta tuo myös ajanpuute; vuorovaikutusta ei voi pakottaa syntymään puolen tunnin ohjauskeskustelun aikana. Jos asian käsittelylle tai keskustelulle ei ole tarpeeksi aikaa, tulee vuorovaikutuksesta mekaanista. Ajatellaan, että ohjattava ongelmiseen tai asioineen on ikään kuin potilas, joka tulee vastaanotolle selittämään ongelmansa ja saamaan siihen lääkkeen.

Aidon vuorovaikutuksen syntyä saattaa haitata myös se, että ohjattava odottaa opinto-ohjaajan antavan yhden ja oikean vastauksen tai ratkaisun tilanteeseensa. Ohjaajan ei kuitenkaan tarvitse etukäteen tietää valmiita toimintatapoja tai ratkaisuja. Hänen pitää vuorovaikutustilanteessa kuunnella opiskelijaa, jotta hän pystyy arvioimaan tilannetta ja etsimään niitä keinoja, joilla ohjattava pääsee asiassaan eteenpäin. Kaikkia asioita ei voi välttämättä ratkaista, mutta niistä selviämiseen voidaan löytää keinoja tai asioiden uudelleen kohtaamiseen voimavaroja.

Ohjaajan kannalta ratkaisusuuntautunut työtapa on hyvin armollinen: ohjausta tekevän ei tarvitse välttämättä miettiä ratkaisuja kahdestaan ohjattavan kanssa, vaan mukaan voidaan ottaa muitakin henkilöitä. Ohjattava osallistuu myös sopivan ryhmän kokoamiseen. Alaikäisten kohdalla vanhempien läsnäolo on usein välttämätöntä, mutta ohjattavan tukena voi olla myös ystävä tai tukihenkilö.

Yhteistyön avulla saadaan esille useita vaihtoehtoja ja erilaisia näkökantoja. Keskustelu täytyy lopuksi koota yhteen; pelkän aivoriihimäisen omaisen jutustelutuokion jälkeen ei olla vielä matkalla kohti ratkaisua.

## Tulevaisuuteen tavoitteita kohti

Ratkaisusuuntautunut ohjaus keskittyy nimensä mukaisesti asian/ongelman ratkaisuun, ei siihen, millainen asia/ongelma on tai miksi se on. Ongelman määrittely on tärkeää, mutta asiassa tulee edetä kohti eri ratkaisuvaihtoehtojen pohdintaa. Ohjattavan taustaa ja ongelmien syytä ei ole tarkoitus analysoida perin pohjin, vaan miettiä käsillä olevaa hetkeä ja tulevaa. Ohjattavan kanssa yritetään löytää ajankohtaisin ja tärkein asia, johon paneudutaan. Energian keskittäminen tulevaan luo toiveikkautta paitsi ohjattavalle myös ohjaajalle.

Ongelman konkretisointiin on syytä kiinnittää huomiota. Ohjattava saa kertoa itse tarinansa. Nuori ei monesti osaa itsekään suoraan sanoa, mikä hänen varsinainen ongelmansa on. Huonoa oloa kuvaillaan vaikkapa niin, että kaikki on pielessä tai mikään ei onnistu. Nuori kertoo ohutta tarinaa, joka koostuu vain negatiivisista asioista. Ohjaajan on syytä kyselemällä selvittää, mistä maailmoja syleilevässä pahassa olossa on kysymys, mistä konkreettisista osatekijöistä paha olo koostuu. Ohueen tarinaan ei kuitenkaan jäädä kiinni, vaan aletaan kehittää toista tarinaa, jonka avulla ongelmaa tai tilannetta lähestytään eri lähtökohdista.

Ohjauksessa pyritään asettamaan tavoitteita ja vielä niin, että ohjattava *itse* asettaa tavoitteensa. Tavoitteiden määrittelyssä apuna voi käyttää Ihmekysymystä: Kuvitellaan, että tapahtuisi ihme ja ongelma olisi tipotiessään. Mistä tietäisit, että ongelma on ratkennut? Ohjattavan kanssa visioidaan ihannetilanne. Ratkaisuja voidaan hahmottaa myös kysymyssarjojen ja avointen kysymysten avulla.

Entä jos ohjattavan tavoite on epärealistinen? Tällöin ohjaajan on osattava hienovaraisesti puuttua tavoitteen määrittelyyn, jotta saadaan selville riittävän hyvä tavoite, ei sellainen, jonka saavuttaminen tuottaa lisää paineita tai jonka saavuttaminen on

mahdotonta. Tilanteesta riippuen voidaan asettaa välitavoitteita, pienempiä tai isompia tavoitteita. Ohjattava voi lähteä ohjaustilanteesta tehtävään yhdeksi päiväksi, viikoksi tai opintojaksoksi asetettu tavoite. Matka kohti ratkaisua on eri yksilöillä eripituinen; joillakin pieni muutos saa aikaan ratkaisun, joillakin prosessi kestää pitempään. Puhutaan myös arkisista tavoitteista, jotka ovat pieniä, konkreettisia ja mahdollisia nimenomaan määrittelijän eli ohjattavan näkökulmasta. Tavoitteiden tulisi aloittaa jotain uutta ja parempaa, sillä tavoitteena on ei-ongelmallinen tila.

Haasteeksi saattaa nousta se, että ohjattava ei usko pienten tavoitteiden saavuttamisen auttavan häntä eikä sitoudu yrittämään. Hän voi myös lannistua siitä, ettei mitään muutosta heti tapahdukaan. Tällöin voidaan käydä läpi sitä, mitä ohjattava on tehnyt, ettei tilanne ole muuttunut entistä pahemmaksi.

Ohjattava voi myös kuvitella ongelman poistuvan liian helposti yksinkertaisen ratkaisun avulla tai hän voi olla liian luottavainen ongelmansa ratkeamisen suhteen, jos muutos tapahtuu hyvin nopeasti.

Tavoitteiden toteutumisen seuranta on ensiarvoisen tärkeää, jotta huomataan muutokset tai voidaan muuttaa tavoitteita.

### **Ohjattavan omat voimavarat käyttöön**

Yleensä on niin, että ohjattava itse tietää ratkaisun ongelmaansa. Hän ei ehkä vain ole ymmärtänyt sitä tai tarvitsee epämääräisille ajatuksilleen vahvistusta muilta. Ratkaisusuuntautuneessa ohjauksessa pyritään löytämään ohjattavan sellaisia kykyjä, taitoja ja osaamista, jotka auttavat ohjattavaa ongelman ratkaisussa tai tavoitteiden saavuttamisessa. Ohjaaja auttaa ohjattavaa toimimaan luontevasti hänen omien tavoitteidensa hyväksi.

Opiskelijoiden kanssa työskennellessä nousee monesti esiin menneisyyden kokemusten negatiivinen vaikutus nykyhetkeen. Aiemmat epäonnistumiset luovat tunteen siitä, ettei nykyään voi onnistua. Opinto-ohjaaja saattaa olla usean opiskelijan kohdalla merkkihenkilö: opinto-ohjaajalle kerrotaan tai ohjauksen aikana paljastuu, että aikaisemmin on tapahtunut asioita, jotka tuntuvat vaikuttavan opiskelijaan vieläkin. Menneisyyden kokemukset voidaan kuitenkin valjastaa voimavaraksi. Vaikeat elämänvaiheet ovat tehneet meidät sellaisiksi kuin me nyt olemme, ehkä vahvemmiksi.

### **Poikkeukset ja konkreettinen tekeminen**

On tärkeää miettiä niitä hetkiä, jolloin ongelmaa ei esiinny. Millaisten olosuhteiden vallitessa ongelmaa ei esiinny? Mitä silloin tapahtui, kun ongelmaa ei esiintynyt? Miksi onnistuit viime kerralla? Ongelmaa poistavia tai lieventäviä tapoja kannattaa käyttää uudestaan. Seurantavaiheessa keskitytään mahdolliseen muutokseen: mitä ohjattava teki, jotta hän sai aikaa muutoksen? Pienten poikkeusten löytäminen auttaa toivon säilymisessä; ongelmasta nakerretaan pieniä paloja – poikkeuksia – pois. Näin ongelma ei enää näyttäydy elämää sataprosenttisesti hallitsevana asiana.

Ratkaisusuuntautuneessa toiminnassa korostuu konkreettinen tekeminen: toiminta, ratkaisuvaihtoehtojen kokeilu, kehittäminen ja arviointi. Kotitehtävien antaminen on yksi tapa aktivoida ohjattavaa. Tavoitteet ja keinot konkretisoituvat ja niitä

on helpompi havainnollistaa. Ongelmien ratkaisu ei saa ajautua pelkäksi temppujen kokeiluksi, vaan toiminnalla pitää olla joku tarkoitus. Toisaalta kokeilu vapauttaa: on lupa testata ja muuttaa suuntaa tarvittaessa.

### **Esimerkki ratkaisukeskeisyydestä käytännössä**

Ratkaisusuuntautunutta toimintatapaa voi soveltaa moneen opetukselliseen tai ohjaukselliseen tilanteeseen. Esimerkiksi vertaissovittelussa tulevaisuuteen suuntautuva ratkaisujen etsiminen on todettu toimivaksi menetelmäksi, joka säästää aikaa kun haetaan ratkaisua, ei syyllisiä.

Ratkaisusuuntautuneen sovittelutilanteen kaava on muotoa:

### **TERVEHTIMINEN – TARINAT – RATKAISUT – SOPIMINEN – SEURANTA**

Menettelyn avulla voidaan ratkaista ongelmatilanteita, mutta myös hoitaa nuorten mielenterveyttä ja kehittää vuorovaikutustaitoja. Luotetaan nuorten kykyyn ratkaista ongelmia, muttei jätetä heitä yksin asioiden kanssa. Kun asioita ratkotaan ikätoverin kanssa, saattaa yhteys syntyä hyvin luontevasti. Opiskelijat pääsevät itse vaikuttamaan opiskeluilmapiiriin ja siihen, että isommat kärhämät saadaan estettyä.

### **Lähteet**

- Furman, B. 1997. Ei koskaan liian myöhäistä saada onnellinen lapsuus. WSOY.
- Furman, B. & Ahola, T. 1993. Muuttuset. Terapiasta ratkaisuihin. Lyhytterapiainstituutti.
- Hirvihuhta, H. & Litovaara, A. 2003. Ratkaisun taito. Tammi.
- Laaksonen, P. & Wiegand, E. 1989. Oppilasko ongelma? Oppilashuolto koulun systeemeissä. Gummerus.
- Sundman, P. 2006. Ratkaisukeskeinen työmenetelmä
- <http://www.valt.helsinki.fi/yhpo/sosweb/sivut/tekstiversio/ratkaisu.htm>
- Tarkkanen, T. 1990. Ratkaiseva ajatus, MLL.
- Tikkanen, T. 2007. Sovun helppo kaava – Opettaja-lehti 10/2007, 9.3.2007. OAJ.

## Verkko opinto-ohjauksessa, opinto-ohjaus verkossa

Seija Kovala

**Artikkelissa selvitetään voisiko Helsingin ammatillisissa oppilaitoksissa käytössä olevasta Fronter-oppimisalustasta olla hyötyä opinto-ohjauksessa ja miten suunnitellaan ja käytetään alustaa ohjauksessa opintojen eri vaiheessa. Lopuksi kerron kokemuksiani alustan käytöstä opinto-ohjauksessa.**

### Johdanto

Opinto-ohjauksen tarve on lisääntynyt valinnaisuuksien lisääntyessä kaikilla asteilla. Toisaalta opinto-ohjauksen resursseja ei ole lisätty samaan tahtiin. Aika ei riitä kaikkeen ja internetissä tietoa on valtavasti. Tieto pitäisi saada kerättyä yhteen niin, että opiskelijoilla olisi käytössä elämäntilanteisiinsa nähden oikeaa ja ajanmukaista tietoa. Rutiininomaisten ja usein toistuvissa ohjaustehtävissä internet säästää ohjaajan aikaa varsinaisiin ohjauskeskusteluihin ja vuorovaikutuksen vahvistamiseen. (Vuorinen 2006, 6.)

Lisäksi viime vuosina on korostettu ohjaus- ja neuvontapalveluiden saatavuutta elinikäisen ohjauksen näkökulmasta. Raimo Vuorinen toteaa, että ”perusopetuksen uusien opetussuunnitelmien perusteiden mukaan oppilaiden tulee tutustua jo koulun aikana verkon kautta välitettäviin julkisiin koulutus- ja urasuunnittelupalveluihin. Tavoitteena on myös oppia arvioimaan verkossa olevien palveluiden laatua oman urasuunnittelun kannalta. Kysymyksessä on myös tietoyhteiskunnassa toimivien kansalaisten perusvalmius”. (Vuorinen 2004, 296.) Verkko-ohjauksella tarkoitetaan ohjausta, jossa hyödynnetään verkkopohjaisia, avoimia oppimisympäristöjä.

Tässä artikkelissa haluan selvittää voisiko perus- ja toisen asteen oppilaitoksissa käytössä olevasta Fronter-oppimisalustasta olla hyötyä opinto-ohjauksessa. Helsingissä alusta on asteittain otettu käyttöön peruskouluissa, lukioissa ja ammatillisissa oppilaitoksissa (Helsingin palvelualojen, Helsingin sosiaali- ja terveystieteiden ja Helsingin tekniikan alan oppilaitoksissa). Helsingissä Mediakeskus kouluttaa joka lukukausi tietyn määrän Helsingin peruskoulujen henkilökuntaa Fronter-oppimisalustan käyttöön. Fronter-alusta on oppilaitoksessa kirjoilla olevien käytössä eli ulkopuoliset eivät pääse sinne ilman, että heille luodaan käyttäjätunnukset ja salasana. Tämä rajaa opinto-ohjaukseen käytettävän ohjauksen ja materiaalin koskemaan vain oppilaitok-

sessä jo opiskelevia opiskelijoita. Toisin sanoen pohdin miten opinto-ohjauksessa voisi hyödyntää verkon antamia mahdollisuuksia opiskeluaikana.

Onko oppimisalustasta – Fronterista – apua ohjaustyössä ja päätöksentekoprosessin tukena? Miten opiskelija hyötyy alustasta? Mitä hyötyä siitä on opinto-ohjaajille ja ohjauksessa oleville henkilöille?

## Opinto-ohjauksesta verkossa

Raimo Vuorinen painottaa, että ”tietoinen koko ohjausprosessin kattava internetin käyttö edellyttää ohjaajalta sen tiedostamista, mitä ohjaus on tai miten ohjaaja määrittelee itselleen ohjauksen tavoitteet ohjauksen eri osa-alueilla.” (Vuorinen 2006, 7.)

Ohjaus-käsitteelle löytyy lukuisia määrittelyjä ja teorioita. Peavy (1999, 18) mainitsee, että mikään yksittäinen teoria ei ole osoittautunut selvästi toisia paremmaksi ja siihen on monia syitä. Ohjaajan persoonallisuus on yhtä tärkeä kuin hänen käyttämä menetelmänsä. Yhteen ainoaan ohjausmenetelmään pitäytyminen estää ohjaajaa tydyttämästä asiakkaan yksilöllisiä tarpeita.

Opinto-ohjauksen suunnittelussa on syytä miettiä opiskelijoiden valmiuksia toimia verkossa. Vuorinen (2004, 296) korostaa, että uusien opetussuunnitelmien perusteiden mukaan perusopetuksessa oppilaiden tulee tutustua jo koulun aikana verkon kautta välitettäviin julkisiin koulutus- ja urasuunnittelupalveluihin.

Verkko-ohjauksessa korostuu ohjaajan rooli motivoijana ja aktivoijana. Verkossa sekä ohjaaja että opiskelija ovat aktiivisia. Verkko-ohjauksessa erityishaasteena ovat opiskelijat, joiden on vaikea motivoitua. Opiskelijan motivaation opiskeluun on säilyttävä silloinkin, kun kasvokkain tapahtuvaa yhteyttä ei ole. Opiskelijan oma itseohjautuvuus kasvaa. Tämä asettaa verkko-ohjaajalle jatkuvia haasteita ja tehtäviä.

Suurimmalla osalla opiskelijoista on tarve kasvotusten annettavaan ohjaukseen. Toisin sanoen verkko ei poista ohjaajan antamaa henkilökohtaista ohjausta, sillä kaikki opiskelijat eivät ole tarvittavan itsenäisiä ja eivät osaa vielä itse ottaa vastuu omasta opiskelustaan. Myös Vuorinen (2006, 6) päätyi väitöskirjatutkimuksessaan toteamaan, että ohjaajia tarvitaan tukena internetissä olevien koulutus ja ammattitietopalvelujen käytön ohjaamiseen, ja opetus- ja ohjausalan ammattilaisia tarvitaan myös arvioimaan uusien teknisten sovellusten vaikutuksia ja mahdollisuuksia käytännössä.

Edellä pohdittiin opiskelijoiden verkko-opiskeluvaihtoehtoja, mutta entä ohjaajan taidot? Hanne Koli ja Pasi Silander (2002, 83) painottavat sitä, että ohjaajalla pitää olla omakohtaisia kokemuksia verkko-oppimisesta oppijana, jota ohjausta voi mielekkäästi suunnitella. He kertovat miten verkko-ohjauksen taidot kehittyvät asteittain. Koli ja Silander (2002, 59) korostavat, ”ohjaajan itsetuntemus ja selkeät perusteet omalle toimintatavalle ovat tärkeitä ohjauksellisia taitoja, sillä yksilöt ja ryhmät tarjoavat ohjaajalle mahdollisuuksia tipahtaa yksilön tai ryhmän tilaan sopivaan rooli-dotukseen.” He kertovat muutaman esimerkin odotuksista:

***Pelastaja / ihmeiden tekijä:*** taustalla on odotuksia siitä, että ohjaaja tarjoaisi lahjan ja pelastaisi hankalasta tilanteesta, joskus jopa niin, että tekisi mahdollottoman mahdolliseksi, suorastaan ihmeen.



**Terapeutti:** tätä roolia tarjotaan erityisesti silloin kun ryhmässä on vaikeaksi koettu henkilö, joka esimerkiksi tuo esille yksityiselämän ongelmia. Ohjausapua saatetaan hakea hankalan henkilön hoitamiseksi ryhmästä. Toisaalta terapeutilta odotetaan ohjattavan tarpeiden ja ongelmien rajatonta kuuntelemista ja ymmärtämistä. Oletetaan keralla kuulluksi tuleminen riittäisi pulman hoitoon.

**Tietäjä:** ohjaajalta saatetaan odottaa aivan uutta, ihmeellistä, muilta salattua, jopa mystistä tietämystä, joka ratkaisisi ohjattavien ongelmat. Tämä näkyy usein tuskastumisena työskentelyyn, kun ohjaaja toimiikin prosessin ohjaajana ja kaivaa tietoa ohjattavista itsestään.

**Viestinvälittäjä:** ohjaajaa houkutellessaan myös viestinvälittäjäksi tulehtuneisiin ryhmäsuhteisiin. Hänen odotetaan viestivän ”järkeä” ryhmän jäsenille.

Vältyäkseen rooliodotusten houkutusilta on ohjaajan tiedostettava oman työskentelynsä perusteet. On hyvä pitää mielessä ohjaajan työnkuva ja luoda realistinen kuva ohjaajan mahdollisuuksista ja muistaa, ettei ohjaaja ole jatkuvasti saatavilla tai yhtä kuin terapeutti.

## Verkon käytöstä opinto-ohjauksessa

Verkkopohjaisen oppimisalustan käyttöä ohjauksessa voi tarkastella eri osa-alueiden kautta. Ensiksi ohjaaja voi internetin avulla hakea, välittää ja hallinnoida ohjauksessa käytettävää tietoa ja materiaalia esimerkiksi tilastotietoa ja ennusteita tulevaisuuden työvoimatarpeista eri aloilla. Toiseksi ohjaajat voivat integroida Internetissä olevia tietoja ja harjoituksia osaksi urasuunnitteluprosessia. Kolmanneksi ohjaaja voi käyttää oppimisalustaa keskustelukanavana etäohjauksessa. Ohjaus ei ole täysin aikaan ja paikkaan sidottua ja ohjauskeskusteluista jää aikaisemmat kommentit näkyviin eli voidaan palata aikaisempiin kysymyksiin myöhemminkin.

Ohjauksessa on monesti jäänyt verkon antamat mahdollisuudet osittain käyttämättä, sillä aikaisemmin paperimuodossa ollut tieto on vain siirretty verkkoalustalle. Toisaalta verkko-ohjaukseen siirtymien on tapahtunut vaiheittain. Ensimmäisessä vaiheessa on kerätty tietoa verkko-oppimisalustalle ja käytön lisääntyessä on otettu keskustelupalstat ja muut interaktiiviset työkalut käyttöön, jotka edellyttävät dialogin käyttöä ohjauksessa. Dialogin käyttö vaatii harjoittelua sekä ohjaajilta että opiskelijoilta. Tosin tällä hetkellä jo peruskoulun alimmilla luokilla harjoitellaan Frontier-alustan käyttöä useimmissa Helsingin kouluissa eli nykyisten peruskoululaisten siirtyessä toiselle asteelle, heidän valmiutensa verkon käyttöön ohjauksessa ovat aivan toiset kuin nykyisten opiskelijoiden, jotka opiskelevat ammatillisessa oppilaitoksessa.

### Dialoginen ohjaus verkossa

Helena Aarnio ja Jouni Enqvist (2001, 4) ovat kehittäneet toimintamallin, DIANA-malli, oppimiseen verkossa. Se on lyhenne sanoista Dialogical Authentic Netlearning Activity. DIANA-mallin mukaisen oppimisprosessin ydinelementtejä ovat autentti-

suus ja dialogi tiedon luomisessa. Nämä merkitsevät oppijälhtöisyyttä ja yhteisöllisyyttä oppimisessa. (Aarnio, 2006.)

DIANA-mallin mukaan ohjaaja ja ohjattavat työstävät ongelmia siten, että he käyttävät hyväkseen verkkoa, tuovat omaa ajatteluaan näkyväksi oppimisalustalle ja ottavat huomioon myös toisten mukaantulot. Sen jälkeen he rakentavat taas omaa osuuttaan ja liittävät sen muiden esittämään ajatustenkulkuun ja kehittelyihin oppimisalustalla. Verkkotyöskentely ohjauksessa vaatii valmentautumista ja valmentamista. Sekä ohjaajan että ohjattavien tulee kyetä toimimaan teknisessä verkkoympäristössä, osata dialogin periaatteet, ja ymmärtää osaamisen rakentamisen yhteisöllinen luonne. Lisäksi ohjaajan tulee hallita työskentelyn jäsentäminen ja järjestäminen verkossa. Hän auttaa ohjattavia pääsemään mukaan dialogiseen rakentamiseen. Ohjattavat perehtyvät oppimisalustaan, ohjauksen strukturointiin, tavoitteisiin, aikataulutukseen ja osallistumisohjeisiin. Ohjattavien olisi hyvä kokeilla ohjatusti jotakin oppimisen toteutusta verkossa, jotta osallistujat oppivat toimintatapoja ja näkevät myös verkkooppimisesta saatavan hyödyn. (Aarnio, H. & Enqvist, J. 2001.)

Diana-mallissa tuodaan mm. esille se, että ohjaaminen on usein tiedustelemista; avoimien kysymysten esittämistä, uusille poluille ohjaamista, uusien toimintatapojen avaamista. Ohjaajalla on tässä haastava rooli, kuinka saada ”tiedustelu” toimimaan.

### ***Diana mallissa käytettyjä käsitteitä***

Diana malli sisältää joitakin käsitteitä kuten silloittaminen ja synteessin teko, jotka on ohjauksen kannalta tärkeä ymmärtää.

#### **Silloittaminen**

Oppiminen ymmärretään yksilöllisenä tiedonhankintana, osallistumisena keskusteluun vertaisten ja asiantuntijoiden kanssa sekä yksilö- tai ryhmäkohtaisena tiedon luomisena. Ihminen oppii silloin, kun hän saa yhteyden johonkin asiaan, ihmisiin ja reaali maailmaan. Keskeistä on kognitiivisen yhteyden saaminen tai synnyttäminen. Jos näitä yhteyksiä ei synny, oppija menettää oppimisen tilaisuuden ja tilanne raukeaa. (Aarnio, H. 2006, 51-56.)

#### **Synteessin teko**

Dialogisen keskustelun synteessiin kootaan keskustelualueen tietyn vaiheen puheenvuoroista eli mukaantuloista olennaisin asia eli ohjauskeskustelujen keskeisin anti.

Dialogeista ei tehdä automaattisesti synteesejä verkossa. Synteessin tekeminen vaatii harjoittelua, sillä myös kokeneet opettajat haluavat harjoitella synteessin tekemistä verkkotyöskentelyssä. Synteessit rakentavat punaisen langan oppimisprosessille, auttavat artefaktin/tuotoksen rakentamista ja ovat osa dialogista tiedon luomista verkossa.

Synteessi luo kokonaiskuvausta siitä, mihin keskustelussa on päästy. Lisäksi synteessi auttaa palaamaan keskustelussa asioihin, joita ei vielä riittävästi käsitelty. Esimerkiksi keskustelu voi lähteä kulkemaan johonkin tiettyyn suuntaan ja alun perin esitetty ongelma jääkin vain vähäiseen tarkasteluun.

## **Dialogisen ohjauksen käyttöteoriaa**

### **Ohjauksen aika ja tila**

Vaikka verkko-ohjaus voi olla aikaan ja paikkaan sitomatonta, niin silti aikaan ja tilaan tulisi kiinnittää huomiota. Verkossa ohjaamisessa työskentelytilan täytyy olla rauhaisa ja häiriötekijät täytyy poistaa, jotta saavutettu vireystila ja ohjauksen virta eivät katkeaisi. Henkilökohtaista ohjausta varten tulisi aika ja paikka varata hyvässä ajoin oppituntien ulkopuolelta riippumatta siitä tapahtuuko ohjaus oppilaitoksen tiloissa tai muualla esimerkiksi kotoa käsin. Aikaa varataan riittävästi, kummatkin osapuolet voivat valmistautua etukäteen mahdollisuuksien mukaan (vaikkapa kysymyksiin/vastauksiin). On myös tärkeää, että ohjaaja reagoi tarvittaessa välittömästi opiskelijan tarpeeseen ja virittää itsensä opiskelijan aaltopituudelle.

Ohjaajan henkinen ”tila”, oikea asennoituminen ja viretila kuvastuu parhaiten hänen tavassaan käsitellä asiaa. Vireystilan aikaansaamiseksi ohjaajan täytyy keskittyä vain ja ainoastaan ohjaustilanteeseen.

Verkossa ilmeet ja ruumiinkieli eivät ole mukana, jos ei käytetä web-kameraa. Ohjaaja ei välttämättä huomaa, ettei asia tullutkaan vielä täysin ymmärretyksi. Avoimien syventävien kysymysten avulla voidaan saada tietoa ohjattavan tunnetilasta. Verkossa ohjaajan pitäisi nopeasti pystyä vastaamaan ohjattavan kysymyksiin. Ohjaajan verkkopäivystysajankohdat olisi hyvä olla opiskelijoiden tiedossa.

### **Miten kartoitetaan opiskelijan ongelma?**

Opiskelijan ohjauksen tarpeen kartoittaminen lähtee parhaiten käyntiin siten, että ohjaaja pyrkii vuorovaikutukselliseen keskusteluun huomalla luottamuksen ilmapiirin. Alkuvaiheen ohjauksessa ohjaaja yrittää käsitteellistää ohjattavan ajatusmaailmaa ja avata sitä. Dialogista tiedustelua voi käyttää ongelman selvittämisessä.

Ongelmia kartoitetaan puhtailla avoimilla kysymyksillä. Avoimia kysymyksiä esitetäessä, ohjaajan tulisi sulkea omat tuntemukset ja kokemukset taka-alalle. Dialogisessa ohjauksessa pitää muistaa, ettei anna valmiita toimintamalleja tai omia etukäteisosoitettamuksia ja kuvitelmia sisältäviä suljettuja kysymyksiä.

Tarkentavia kysymyksiä tehdään heti, kun ohjaajasta tuntuu siltä, että ohjattavan viestissä tulee esiin ns. kuumia sanoja. Tarkentavat kysymykset alkavat jollakin kysymyssanalla.

Tarkentavia ja avoimia kysymyksiä voisi olla esimerkiksi:

- *Mitä siitä seuraa, kun jatkat toimimista tällä tavalla?*
- *Missä asioissa olet onnistunut (kaikesta huolimatta) hyvin? Mitä voisit vielä tehdä, jotta tilanne tästä vielä paranisi?*
- *Minkälainen olisi sinusta hyvä tulos tämän keskustelun pohjalta?*
- *Miten näet tilanteen esimerkiksi vuoden päästä tässä, missä silloin olet, jos toiminta jatkuu tällaisena?*
- *Mitä tekisit toisin, jotta tuohon tulokseen päästäisiin? Tai mitä sinun pitäisi tehdä, jotta tuohon tulokseen pääsisit?*

Ongelmakartoituksen rakennustelineet voidaan muodostaa keskittymällä faktoihin, opiskelijan arvomaailmaan, käsityksiin, tunteisiin ja toimintatapoihin. Selittävinä ja selvittävinä keinoina voidaan käyttää ilmiöitä ja periaatteita, syy- ja seuraussuhteita, analogioita ja vertailuja (metaforia) sekä analyyseja ja synteesejä.

### **Luottamuksen saavuttaminen verkossa ohjattavaan**

Luottamuksellinen suhde ohjaajan ja ohjattavan välille syntyy siitä että ohjaaja käyttäytyy ”omana itsenään” ja on aidosti kiinnostunut ohjattavan kysymyksistä tai ongelmista. Lisäksi luottamus liittyy myös sitoutumiseen. Sitoutumisessa osapuolet voivat antaa itsestään jotain ja yhdessä ratkaista kysymyksiä (dialogin emotionaaliset elementit).

Ensi kontakti verkko-ohjauksessa on peruspilareita luottamuksellista suhdetta luottaessa. Ohjaajan kannattaa murtaa jäätä aluksi vapaamuotoisilla ”small talk” -tyyppisillä keskustelun aiheilla.

Eri kulttuuritaustaisen opiskelijan kohtaaminen on hankalampaa, koska heillä on erilaisia odotuksia ja käsityksiä ohjauksesta. Se muuttaa ohjaajan toimintaa. Dialogisen mallin mukaisesti avoimien kysymysten avulla tiedustellaan ja siten yritetään löytää yhteistä ymmärrystä ohjaajan ja ohjattavan välille. Venäjän- ja vironkieliset opiskelijat haluavat hyvin pitkälle ns. johtajatyylisiä, autoritääristä ohjausta tai opetusta tunnilla. Auktoriteetilla on merkitystä ohjauskeskustelun eteenpäin viemisessä, mutta ehkä kuitenkin enemmän siinä mielessä, että se edustaa ”kokemusta, viisautta ja vaihtoehtoja” johon ohjattavan on helppo tukeutua. Eikä niinkään voimakasta johtamis- tai ohjaamistyylillä.

Aidosti kuuntelemalla ja kyselemällä ohjaaja johdattaa opiskelijaa ongelman ytimeen. Aina se ei onnistu eli yhteistä ymmärrystä ei vain synny syystä tai toisesta. Usein syynä on kiire. Ohjattava haluaa valmiin ratkaisun nyt ja heti. Näissä tapauksissa yleensä päädytään siihen, että varataan tapaamisaika henkilökohtaiseen keskusteluun kasvotusten.

### **Fronter-oppimisolustan mahdollisuudet ja rajoitukset opinto-ohjauksessa**

Oppimisolustan suunnittelussa on lähtökohtana kohderyhmä. Koska Fronter on suljettu alusta, johon pääsee vain oppilaitoksella kirjoilla olevat opiskelijat, on kohderyhmänä vähintään peruskoulun käyneet opiskelijat, jotka opiskelevat sosiaali- ja terveysalan perustutkintoja. Lisämausteensa tuo maahanmuuttaja- ja erityisopiskelijat. Varsinkin maahanmuuttajissa on useita eri kansalaisuuksia ja heillä saattaa olla paljon aikaisempia tutkintoja omasta maastaan. Erityisopiskelijoilla on paljon mm. lukivaikeuksia. Toisin sanoen miten suunnitella alusta, joka palvelisi varsin heterogeenistä kohderyhmää.

#### ***Fronter oppimisolustan rakenne***

Fronter-ympäristössä toimitaan niin sanotun oma-avaimen (käyttäjätunnuksen ja salasanan) määrittämässä tiloissa eli huoneissa esimerkiksi opinto-ohjauksen huone tai oma luokkahuone. Fronter on siis virtuaalinen rakennus, jonne kirjaudutaan sisään omalla avaimella.

Avaimen oikeudet määrittävät, mihin osiin rakennusta käyttäjä pääsee ja mitä hän voi siellä tehdä. Käyttäjän rooli eri huoneissa voi vaihdella oikeuksista riippuen luku-oikeuden, kirjoitusoikeuden, poisto-oikeuden ja kurssin pääomistajuuden välillä.

Frontier -rakennus sisältää erilaisia huoneita, jotka on kalustettu tarpeen mukaisilla työkaluilla. Huoneen omistaja (opettaja tai opinto-ohjaaja) valitsee käytössä olevat työkalut Fronterin laajasta työkaluvalikoimasta esimerkiksi keskustelut, uutiset, osallistujat, arkisto jne. Yhteiset huoneet ovat joko yksityisiä tai julkisia. Yksityisiin huoneisiin kuuluu valittu ryhmä opiskelijoita esimerkiksi tietyn tutkinnon suorittajat tai tietyn vuosikurssin opiskelijat, kun taas julkisiin huoneisiin voidaan hakea itse jäsenyyttä. Julkisuus ei tarkoita sitä, että oppilaitoksen ulkopuolisilla henkilöillä olisi pääsy alustalle vaan huoneen omistaja voi päättää päästääkö tietyn Helsingin oppilaitoksen henkilön huoneeseensa.

### ***Opinto-ohjauksen suunnittelu oppimisalustalle***

Oppimisalustan tyhjä pohja eli ”huone”, johon tulisi valita tarkoituksenmukaiset työkalut. Työkalut tulevat esille vasemman puoleiselle palkille. Työkalujen valinnassa on ensin syytä miettiä ohjauksessa käytettävä kansiorakenne eli ohjauksen runko. Otsikointi tulee olla selkeää ja käytettävissä olevan tilan takia lyhyt. Sisällön runko rakentuu esimerkiksi seuraavista asioista kuten opiskelu, oppimisen tukeminen, uutiset, urasuunnittelu, HOPSin laadinta ja seuranta.

Edellä mainitut asiat sisältyvät otsikon mukaan valittuihin kansioihin. Kansiomuotoja on joko arkisto tai dokumentit. Käytännössä näillä kansiomuodoilla ei ole sanottavaa eroa. Kansioden näkymisen voi rajata niin, että kansio on kaikkien tai vain ohjaajan nähtävänä. Tätä ominaisuutta voi hyödyntää esimerkiksi tekemällä opiskelijoiden nähtäväksi pelkistetyn kansion, jossa on vain muutama linkki ja ohjaajalle laajemman kansion, jossa on useita linkkejä. Tämä sen vuoksi, että linkkien päivitys on työlästä ja voi sekoittaa opiskelijaa. Ohjaaja voi aina tarkentaa linkkejä kohderyhmää silmälläpitäen. Toisin sanoen opinto-ohjaaja ei pääse lepäämään laakereillaan sen jälkeen kun on suunnitellut alustan, vaan joutuu aina päivittämään ja uusimaan alustaa kohderyhmien ja muuttuvien tietojen takia.

Arkistotyökalun kuten myös kaikkien muidenkin työkalujen nimen voi muuttaa kuvaamaan enemmän kyseisen työkalun käyttötarkoitusta. Esimerkiksi ”arkisto” kansion nimeksi voi antaa ”urasuunnittelu” jne. Lomakkeita ja muuta materiaali varten on myös oma kansionsa.

### ***Miten opinto-ohjaaja voi käyttää Frontier-oppimisalustaa ohjauksessa?***

#### **Opintojen alussa**

Opinto-ohjaaja kertoo ja näyttää opiskelijoille minkälainen on opinto-ohjauksen ”huone”. Ohjaaja kertoo dialogisen keskustelun ja nettietiketin periaatteet, joka jälkeen opiskelijat harjoittelevat keskustelua ohjatusti keskustelupalstalla. Opintojen edetessä voidaan opettaa muita verkkotyökaluja kuten reaaliajassa tapahtuvien Chatin, Skypen tai Teamspeakin käyttöä ohjatusti oppilaitoksen tietokoneluokassa. On tärkeää, että opiskelijat tietävät milloin opinto-ohjaaja on tavattavissa verkossa esimerkiksi kahtena päivänä viikossa. Mikäli reaaliajassa olevat työkalut ovat käytössä, niin päivystysajat on syytä olla kaikkien opiskelijoiden tiedossa.

### **Opintojen aikana**

Opinto-ohjaaja voi käyttää alustaa yksilö- tai ryhmäohjauksessa antamalla opiskelijoille tehtäväksi esim. henkilökohtaisen opiskelusuunnitelman (HOPS), jotka he palauttavat alustalle kansioon, johon pääsevät vain ohjaaja ja kyseisen opiskelija. Sovittuina aikoina ohjaaja on tavattavissa verkossa ja käy keskustelupalstalla kommentoimassa.

Opinto-ohjaajan kalenterista opiskelijat voivat varata myös henkilökohtaista tapaa-misaikaa Chat-,Skype- tai Teamspeak -keskusteluja varten. Skypeen ja Teamspekin käyttö edellyttää oppilaitokselta lisäinvestointeja. Opiskelijoille pitäisi järjestää huone, jossa he voivat käyttää tietokoneita, kuulokkeita ja mahdollisesti web-kameraa.

Opinto-ohjaaja voi myös lähettää sähköpostiviestejä joko yhdelle tai useammalle opiskelijalle kerralla alustan kautta esimerkiksi silloin kun on tarvetta selvittää poisaoloja jne. Myös uutispalstalla voi ilmoittaa tärkeitä tapahtumista.

### **Opiskelujen loppuvaiheessa**

Opinto-ohjaaja voi ohjata opiskelijoita käyttämään uraohjauslinkkejä. He voivat suunnitella oman ansioluettelon, josta opinto-ohjaaja voi antaa palautetta sekä lähettää ura- tai jatko-opintoihin liittyviä kysymyksiä keskustelupalstalle.

### ***Kokemuksia oppimisalustan käytöstä***

Valitsin testattavaksi toisen vuosikurssin opiskelijat, joiden ryhmänohjaajana olin toiminut ensimmäisen vuoden ajan. Alusta on ollut heidän käytössään vasta pari kuukautta. Lisäksi testiryhmä on jo ensimmäisen lukukauden aikana tottunut käymään luonani eli uusien käytänteiden luominen ei välttämättä onnistu hetkessä.

Esittelin opinto-ohjausalustan ATK-luokassa, jossa harjoittelimme mm. keskustelupalstan käyttöä ja samalla varmistin, että kaikki pääsevät ja osaavat toimia alustalla.

Portfoliotyökalun avulla pääsen katsomaan miten opiskelijat vierailevat ohjauksen huoneessa ja kuinka monta käyntiä he sinne tekevät. Toiset ovat käyneet vain muuttaman kerran, mutta ne jotka ovat sen löytäneet, ovat käyttäneet sitä sitäkin enemmän.

Testiryhmän kanssa huomasin, että keskustelupalsta on syytä laittaa jokaisen kansion sisälle eikä erikseen yhteiseksi koskemaan kaikkia aiheita eli salkkuja. Tällöin esimerkiksi uraohjauksen kysymykset ja keskustelut löytyvät helposti yhdestä paikasta jne.

Opiskelijat kokivat hyväksi opinto-ohjaajan kalenterin. He tiesivät milloin ohjaajalla on päivystysajat verkossa tai puhelimella tapahtuvaa ohjausta varten. Opiskelijoilta tuli hyvää palautetta myös siitä, että he pystyivät tulostamaan erilaisia lomakkeita kuten hyväksiluku- ja opintojen keskeyttämislomakkeen suoraan Fronterista. Alusta ei sido aikaan eikä paikkaan ja palvelee niitä, jotka ovat esimerkiksi työssäoppimassa toisella paikkakunnalla tai ulkomailla.

Yhteenvetona voin todeta, että Fronter -alusta ei ole vielä täysin valmis vaan kaipaa viimeistelyä ja hiomista. Esimerkiksi miten värit vaikuttavat? Värien valinnassa tulisi huomioida niiden kulttuurinen luonne. Länsimaalaisille sininen merkitsee viile-

yttä ja tiedotusta kun taas iranilainen kokee sen negatiivisena jne. Toisaalta alusta ei tule koskaan olemaan täysin valmis vaan vaatii ohjaajalta jatkuvaa päivitystä mm. linkkien ja tiedon muuttuessa.

## Pohdinta

Oppimisalusta ei poista opinto-ohjaajan tarvetta, mutta se antaa opinto-ohjaajalle enemmän aikaa yksilölliseen ohjaukseen. Itseohjautuvat opiskelijat voivat itsenäisesti löytää verkon kautta ratkaisuja esimerkiksi uraan ja rekrytointiin liittyviin kysymyksiin. Lisäksi opiskelijat voivat perehtyä ennen ohjauskeskusteluun tuloa erilaisiin esim. koulutuksiin ja uraa koskeviin kysymyksiin. Ohjauskeskustelussa päästään siten käsittelemään enemmän henkilökohtaisia asioita.

Oppimisalustan kautta annetun ohjauksen haasteena on ollut ennen kaikkea viestinnän tekstipohjaisuus. Itsensä ilmaiseminen kirjallisesti voi olla vaikeaa niin opiskelijoille kuin ohjaajalle, joka on perinteisesti ollut puhetyöläinen. Tekstipohjaisuuden vuoksi kaikki oheisviestintä, kuten eleet ja äänensävyt, puuttuu kommunikaatiosta. Opiskelijoiden tunnetilaa ei saa selville. Aika näyttää miten web-kamera ja muut reaaliaikaiset työkalut muuttavat verkon kautta annettavan opinto-ohjauksen luonnetta.

Haasteena on myös dialogisen ohjaamisen opettaminen ja oppiminen. Pohdittavaksi jää kuka opettaa opiskelijoille dialogia. Voitaisiinko opiskelijat opettaa dialogin käyttöön esimerkiksi äidinkielen tunneilla? Toisaalta verkon etuna on sen mahdollistama anonymisuus, joka edesauttaa sellaisten opiskelijoiden hakeutumisen ohjaukseen, jotka eivät muuten sitä tekisi.

Verkon vaikutusta ihmisen ajatteluun, oppimiseen ja toimintaan psykologiselta kannalta ei vielä täysin tunneta. Mikä vaikutus opinto-ohjauksen verkko-ohjauksella on pitkällä tähtäimellä ja miten ohjausta verkossa voisi tehostaa, ovat kysymyksiä joihin ei ole vielä varmaa vastausta.

Opinto-ohjaus verkossa on uusi asia niin opinto-ohjaajille kuin opiskelijoille. Aina, kun tapahtuu muutos, on myös muutosvastarintaa. Luopuminen aikaisemmista tuntuista ja turvallisiksi koetuista tavoista työskennellä ei ole kenellekään helppoa. Kestää aikansa ennen kuin uudet ohjauskäsitykset ja niihin pohjautuvat käytänteet alkavat tuottaa onnistumisen kokemuksia.

## Lähteet

- Aarnio, H. & Enqvist, J. 2001. Dialoginen oppiminen verkossa -DIANA-malli ammatillisen osaamisen rakentamiseen. Kehittyvä koulutus 2/2001. Opetushallitus.
- Aarnio, H. 2006. Oppijälähtöisyyttä ja yhteisöllisyyttä tietoverkkoja ja verkostoja hyödyntävään oppimiseen: Tutkimustuloksia DIANA-klinikalta. Hämeen ammattikorkeakoulun ja Tampereen yliopiston Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskuksen julkaisuja 2/2006, 51-56.

- Keskinen, A. 2003. Aihe projektin verkko-ohjauksen asiantuntijaryhmä. Saatavana html-muodossa: <http://www.google.fi/search?q=%22Antti+Keskinen%22&hl=fi&start=50&sa=N>, luettu 14.9.2006.
- Koli, H. & Silander, P. 2002. Verkko-oppiminen. Oppimisprosessin suunnittelu ja ohjaus. Hämeenlinna. Hämeen ammattikorkeakoulu.
- Peavy, R. V. 1999. Sosiodynaaminen ohjaus. Konstruktivistinen näkökulma 21. vuosisadan ohjaustyöhön. Helsinki. Psykologien kustannus Oy.
- Vuorinen, R. 2004. Ohjauksen arviointi OECD:n ja Euroopan unionin jäsenmaissa 2001 – 2004. Teoksessa Onnismaa, J., Pasanen, H. & Spangar, T. (toim.) 2004. Ohjaus ammattina ja tieteenalana. Osa 3. Ohjaustyön välineet. Jyväskylä. PS-kustannus.
- Vuorinen, R. 2006. Internet ohjauksessa vai ohjaus internetissä? Ohjaajien käsityksiä internetin merkityksestä työvälineenä. Jyväskylä. Jyväskylän yliopistopaino.



## **Ammattiosaamisen näytöt ja opintojen ohjaus**

**Raili Hakala**

**Ammattiosaamisen näytöt on otettu käyttöön kaikissa ammatillisissa perustutkinnoissa elokuussa 2006 alkaneista koulutuksista. Ammattiosaamisen näytöt muuttavat ammatillisen opettajan työnkuvaa ja asettavat oppilaitoksissa uusia vaatimuksia opintojen ohjauksen kehittämiseksi. Ohjausta ammattiosaamisen näyttöihin antavat useat toimijat. Ohjauksen osuvuutta ja laatua voidaan parantaa mm. opiskelijan ohjausprosessin kokonaisuutta kehittämällä ja yhtenäisin ohjausaineistoin. Karkun kotitalous- ja sosiaalialan oppilaitoksessa yhtenäinen ohjausaineisto on kehitetty sekä opiskelijoiden että työpaikkaohjaajien ohjauksen tueksi.**

### **Ammattiosaamisen näyttöjä on kehitetty useita vuosia**

Ammattiosaamisen näyttöjä ja niiden toteuttamista tukevia kansallisia näyttöaineistoja on kaikkiin ammatillisiin perustutkintoihin kehitetty Opetushallituksen ohjauksessa jo vuodesta 1999, ensin kansallisena kehittämishankkeena ja sitten vuodesta 2000 Euroopan Sosiaalirahaston tuella yhteensä yli kuudessakymmenessä kehittämissuunnitelmassa. Projekteja on toteuttanut noin puolet ammatillisen koulutuksen järjestäjistä ja niihin on osallistunut runsas kymmenen prosenttia eri koulutusalojen ammatillisista oppilaitoksista (Harrinkari & Vertanen 2004). Kokemusta ammattiosaamisen näyttöjen toteuttamisesta on siis kertynyt, mutta moni opettaja on tällä hetkellä tekemisissä uuden asian kanssa.

Ammattiosaamisen näyttöjen tarkoituksena on varmistaa koulutuksen laatua ja vahvistaa työelämäyhteyksiä. Näytöillä pyritään yhtenäistämään opiskelijan arviointia ja antamaan palautetta opiskelijan käytännön ammattitaidosta. Tavoitteena on, että näytöt helpottavat opiskelijan siirtymistä työelämään. Koulutuksen järjestäjille näytöt ovat osa itsearviointin toteuttamista – ne antavat tietoa opetussuunnitelmien, opetusjärjestelyiden sekä ohjaus- ja tukitoimien toimivuudesta. (Ammattiosaamisen näytöt käyttöön 2006.)

Ammattiosaamisen näyttöjen kehittämistä ja näyttöjen vaikutuksia ammatilliseen koulutukseen on seurattu koko kehittämishankkeiden toteuttamisajan selvitys- ja

tutkimustoiminnalla. Selvitykset ja tutkimukset ovat luettavissa Opetushallituksen [www-sivuilla](http://www.sivuilla) ([www.oph.fi/ammattillinenesr](http://www.oph.fi/ammattillinenesr)).

### **Mitä ammattiosaamisen näytöt ovat?**

Ammattiosaamisen näytössä opiskelija osoittaa tekemällä käytännön työtehtäviä mahdollisimman aidoissa työtilanteissa, miten hyvin hän on saavuttanut opetussuunnitelman perusteiden ammatillisten opintojen tavoitteissa määriteltyä työelämän edellyttämän ammattitaidon. Ammattiosaamisen näytöt annetaan kaikista ammatillisten opintojen opintokokonaisuuksista (90 ov). Poikkeuksena ovat ne valinnaiset opinnot, jotka sisällöltään ovat yhteisiä opintoja tai lukio-opintoja; näitä ei arvioida näytöllä. Koulutuksen järjestäjän päätöksellä ammattiosaamisen näyttö voidaan antaa myös vapaasti valittavista opinnoista (10 ov), mikäli ne ovat ammatillisia. Yhteisistä opinnoista (20 ov) ei anneta erillisiä näyttöjä. (Ammattiosaamisen näytöt käyttöön 2006, 6.) Yhteisten opintojen tavoitteiden mukaista osaamista voidaan arvioida ammattiosaamisen näytön yhteydessä, mikäli tällaisen osaamisen osoittaminen näytössä on luontevasti mahdollista ja arvioitavissa erikseen.

Ammattiosaamisen näyttö voidaan antaa yhdestä opintokokonaisuudesta kerrallaan, osasta opintokokonaisuutta tai useammasta opintokokonaisuudesta tai niiden osista. Arviointi tapahtuu aina opintokokonaisuuksittain. Näytöt ajoitetaan koko koulutuksen ajalle niin, että opiskelijalla on ollut mahdollisuus oppia ammattiosaamisen näytössä arvioitava osaaminen ennen osaamisen näyttämistä ja että opiskelijalla on mahdollisuus parantaa suoritustaan ammattiosaamisen näytöistä saadun palautteen perusteella. (Ammatillisen peruskoulutuksen opetussuunnitelman ja näyttötutkinnon perusteet 2005, 2.) Oppilaitoksen tavoitteena on, että ammattiosaamisen näyttöjen lukumäärä pysyy kohtuullisena – osanäyttöjen suorittaminen eri opintokokonaisuuksissa tulee olla aina erikseen perusteltua ja käytännössä poikkeustilanteita.

Ammattiosaamisen näyttöjen suunnittelua ja toteuttamista varten koulutuksen järjestäjä asettaa enintään kolmeksi vuodeksi kerrallaan toimielimen, joka hyväksyy koulutuksen järjestäjän opetussuunnitelman osana olevat suunnitelmat ammattiosaamisen näyttöjen toteuttamisesta ja arvioinnista, valvoo näyttötoimintaa ja päättää ammattiosaamisen näyttöjen arvioijista. Ammattiosaamisen näyttöjen suorittaminen ja arviointi tapahtuu toimielimen hyväksymän ammattiosaamisen näyttöjen toteuttamis- ja arviointisuunnitelman mukaisesti, johon sisältyy periaatteet työsaippimisen ja ammattiosaamisen näyttöjen yhteensovittamisesta. Toimielimeen kuuluu koulutuksen järjestäjää, opettajia ja opiskelijoita sekä asianomaisten alan tai asianomaisten alojen työ- ja elinkeinoelämää edustavia jäseniä. Toimielin käsittelee myös kaikki opiskelijan arviointia koskevat oikaisuvaatimukset. (L 601/2005.)

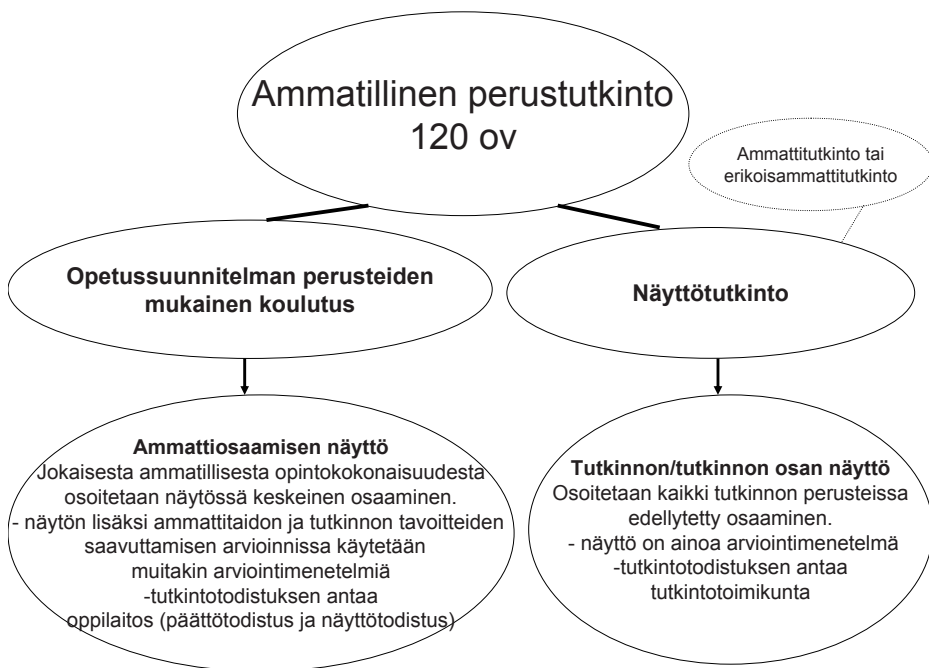
Opiskelijalle laaditaan opetussuunnitelman pohjalta henkilökohtainen opiskelusuunnitelma. Siinä otetaan huomioon opiskelijan opintoja koskevat valinnat, osaamisen tunnustaminen, työsaippiminen ja ammattiosaamisen näytöt. (Ammatillisen peruskoulutuksen opetussuunnitelman ja näyttötutkinnon perusteet 2005, 9.)

Kun opiskelija on suorittanut hyväksytysti tutkintoon kuuluvat opinnot ja ammattiosaamisen näytöt, hänelle annetaan tutkintotodistus suoritetusta tutkinnosta. Tutkintotodistus sisältää päättötodistuksen ja näyttötodistuksen. Tutkintotodistuksen antaa koulutuksen järjestäjä. Näyttötodistuksen allekirjoittaa ammattiosaamisen näyttöjen suunnittelusta ja toteuttamisesta vastaavan toimielimen puheenjohtaja.

(L 601/2005.) Näyttötodistuksessa on lyhyesti kuvattu opiskelijan suorittamien ammattiosaamisen näyttöjen sisältö ja toimintaympäristöt, joissa näytöt on suoritettu.

Kaikkiin ammatillisiin perustutkintoihin on laadittu kansalliset ammattiosaamisen näyttöaineistot voimassa olevan opetussuunnitelman ja näyttötutkinnon perusteiden pohjalta. Aineisto on tukimateriaali, jota koulutuksen järjestäjät, opettajat ja työpaikkaohjaajat voivat käyttää ammattiosaamisen näyttöjen suunnittelun ja toteuttamisen apuna. Aineisto ohjaa ammattiosaamisen näyttöjen paikallista toteuttamista ja yhdenmukaistaa opiskelijan arviointia. (Ammattiosaamisen näytöt käyttöön 2006, 9-10.) Karkun kotitalous- ja sosiaalialan oppilaitoksen ammattiosaamisen näyttöjen toteuttamis- ja arviointisuunnitelmat perustuvat kansallisiin näyttöaineistoihin. Ammattiosaamisen näyttöjä toteutetaan sosiaali- ja terveystieteiden, kotitalous- ja kulluttajapalvelujen sekä catering-alan perustutkinnoissa. Catering-alan perustutkintoa oppilaitoksessa suoritetaan vain erityisopetuksena. Tämän tutkinnon näyttöaineisto on oppilaitoksessa laadittu kansallisen näyttöaineiston pohjalta erityisopetukseen soveltuvaksi. Kaikki tämän tutkinnon erityisopiskelijat suorittavat opintojaan mukautetun opetussuunnitelman mukaisesti.

Ammatillisen perustutkinnon suorittamistapoja voidaan havainnollistaa kuvion 1. mukaisesti (Hakala 2006, 9).



Kuvio 1. Ammattiosaamisen näyttö ja näyttötutkinto.

Ammattiosaamisen näytöt on syytä erottaa näyttötutkintojen näytöistä. Ammatillinen perustutkinto voidaan suorittaa joko opetussuunnitelman perusteiden mukaisessa koulutuksessa tai näyttötutkintojärjestelmässä näyttötutkintona. Kumpikin perustutkinnon suorittamistapa antaa valmiudet yhtäläisiin tehtäviin työelämässä.

Opetussuunnitelman ja näyttötutkinnon perusteet on yksi asiakirja, jossa ammatillisten opintokokonaisuuksien ja niitä vastaavien tutkinnon osien tavoitteet ovat samat. Opetussuunnitelman perusteiden mukaisessa koulutuksessa tutkinto suoritetaan osallistumalla koulutukseen, työssäoppimalla ja suorittamalla ammattiosaamisen näytöt eri opintokokonaisuuksien edellyttämästä ammattitaidosta. Näyttötutkinnossa tutkinnon suorittaminen ei edellytä valmistavaan koulutukseen osallistumista, vaikka se käytännössä onkin tavallista. Opetussuunnitelman perusteiden mukaisessa koulutuksessa opiskelijan arviointi koostuu ammattiosaamisen näytöstä ja muusta arvioinnista. Näyttötutkinnossa arviointi tehdään ainoastaan näytön perusteella. Opetussuunnitelman perusteiden mukaisessa koulutuksessa tutkintotodistuksen antaa koulutuksen järjestäjä, näyttötutkinnossa kyseisen tutkinnon tutkintotoimikunta. (ks. Ammattiosaamisen näytöt käyttöön 2006, 10-14.)

### **Ammattiosaamisen näytöt ja ohjaus- ammattiin kasvamisen ohjaaminen**

Ammattiosaamisen näytöt ovat osa koulutusta ja sijoittuvat koko koulutuksen ajalle. Näytöt annetaan kaikista ammatillisten opintojen opintokokonaisuuksista. Näytöt ovat yksi ja samalla keskeinen ammattitaidon arviointimenetelmä. Näytöt toteutetaan ja arvioidaan työelämän edustajien ja opettajien yhteistyönä. Arvioinnin tavoitteena on antaa opiskelijalle palautetta hänen osaamisestaan. Arviointipalautteen perusteella opiskelijalla tulisi olla mahdollisuus määrittellä tulevia ammatillisia oppimistavoitteitaan. Ammattiosaamisen näyttöjen arvioinnin tulisi olla kehittävää arviointia. (ks. Ammattiosaamisen näytöt käyttöön 2006.) Nämä tavoitteet asettavat suuria vaatimuksia ammattiosaamisen näyttöihin liittyvälle ohjaukselle. Miten opettajat ja työpaikkaohjaajat toimivat, jotta kehittävän arvioinnin näkökulma toteutuu jo siinä vaiheessa, kun opiskelijaa perehdytetään ammattiosaamisen näyttöihin?

Näyttö on opiskelijalle mahdollisuus osoittaa ammatillista osaamistaan työelämässä. Opiskelijoille tulee turvata tasavertaiset mahdollisuudet osoittaa näytöissä ammatillisten opintojen tavoitteiden saavuttaminen ja työelämän edellyttämä ammattitaito. Erilaisille oppijoille tulee olla mahdollisuus erilaisiin näytön osoittamistapoihin. Näyttöä edeltävien opintojen ja näyttöjen suorittaminen tulee tapahtua joustavasti. Opiskelijan näkökulmasta oppilaitoksessa tulee olla mahdollisuus yksilöllisiin oppimisjärjestelyihin sekä ohjaus- ja tukitoimiin. (ks. [www.oph.fi/ammattilinenesr](http://www.oph.fi/ammattilinenesr).)

Olen tammikuussa 2007 jättänyt Opetushallitukselle tutkimuksen ammattiosaamisen näyttöjen vaikutuksista opettajan ja työpaikkaohjaajan työkuvaan (Hakala 2007b). Tutkimusaineisto oli kerätty näyttöprojekteja toteuttaneista oppilaitoksista. Tutkimuksen mukaan oppilaitoksissa pyrittiin ammattiosaamisen näyttöjen käyttöönoton seurauksena kehittämään opiskelijan ohjausprosessia kokonaisuutena. Opiskelijan valmentaminen ja ohjaus ammattiosaamisen näyttöihin tapahtui vaihteitain. Käytännöt vaihtelivat oppilaitoksittain ja niiden kehittämisvaihe oli yhteydessä ammattiosaamisen näyttöjen toteuttamisesta kertyneisiin kokemuksiin. Niissä oppilaitoksissa, missä näyttöjä oli toteutettu useita vuosia, opiskelijan ohjausprosessia oli kehitetty näyttöjärjestelmän kehittämisen myötä siten, että se kattaa opiskelijan koko opiskeluajan ja sisältyy koulutuksen järjestäjän opetussuunnitelmaan. Opettajien näkemyksen mukaan ohjaukseen oli kokonaisuudessaan tullut ammattiosaamisen näyttöjen myötä enemmän suunnitelmallisuutta.

Tutkimuksen (emt.) mukaan ammattiosaamisen näyttöjen ohjausprosessi ja sen toteuttaminen vastuuhenkilöineen on eriteltävissä seuraaviin vaiheisiin:

- yleisinformaatio ammattiosaamisen näytöistä ennen opintoja opiskelijoille ja huoltajille kirjeitse
  - opinto-ohjaaja, koulutuslavastaava
- yleisinformaatio näytöistä opintojen alkuvaiheessa opiskelijoille oppilaitoksessa
  - ryhmäohjaus
  - koulutuslavastaava, ryhmäohjaaja
- näyttökohtainen valmennus opintojen edetessä oppilaitoksessa
  - ryhmäohjaus, henkilökohtainen ohjaus, vertaisohjaus
  - työssäoppimista ohjaava opettaja, ryhmäohjaaja, vanhemmat opiskelijat
- ohjaus henkilökohtaisen näyttösuunnitelman teossa
  - ryhmäohjaus, henkilökohtainen ohjaus
  - työssäoppimista ohjaava opettaja, työpaikkaohjaaja
- ohjaus näytön aikana
  - henkilökohtainen ohjaus
  - työpaikkaohjaaja, työssäoppimista ohjaava opettaja
- henkilökohtainen palaute- ja arviointikeskustelu näytön jälkeen
  - henkilökohtainen ohjaus
  - työssäoppimista ohjaava opettaja, työpaikkaohjaaja
- näyttökohtaiset palautekeskustelut opintojen edetessä
  - ryhmäohjaus
  - ryhmäohjaaja, työssäoppimista ohjaava opettaja
- kokonaisuutta koskeva palautekeskustelu opintojen päättövaiheessa

Tutkimuksen mukaan (emt.) opiskelijoiden henkilökohtainen ohjaus näyttää oppilaitoksissa kehittyneen erityisesti työelämässä suoritettavien näyttöjen myötä. Tutkimusaineistosta voi päätellä, että käsitys opintojen ohjauksesta painottuu aikaisempaa enemmän ammatillisen oppimisen ja kasvun ohjaukseen, koska ammatinopettajien rooli ammattiosaamisen näyttöjen ohjaajina korostuu vahvasti. Opinto-ohjauksen tilaa koskevassa selvityksessä (Numminen ym. 2002) todettiin, että ammattiin opiskelevista opiskelijoista 43 % ilmoitti saaneensa henkilökohtaista ohjausta liian vähän. Ammattiosaamisen näytöt näyttävätkin vaikuttavan myönteisellä tavalla nimenomaan henkilökohtaisen ohjauksen kehittämiseen oppilaitoksissa.

## Opiskelijan ohjaus opintojen eri vaiheissa

Opiskelijan ohjaus ammattiosaamisen näyttöihin on jatkuva prosessi, joka alkaa jo siinä vaiheessa, kun opiskelijat ovat hakeutumassa ammatillisiin opintoihin. Tässä Karkun kotitalous- ja sosiaalialan oppilaitoksen toimintamallissa ohjausprosessi on vaiheistettu seuraavasti (Hakala 2007a):

1. ohjaus ennen opintoja

2. ohjaus opintojen aloitusvaiheessa
3. työssäoppimisen käynnistyminen ja ammattiosaamisen näyttöihin orientoituminen ennen näyttöjä
4. ohjaus ja tuki ammattiosaamisen näytön aikana
5. ohjaus ja tuki ammattiosaamisen näytön jälkeen

## Ohjaus ennen opintoja

Perusopetuksen oppilaille ja lukion opiskelijoille tiedotetaan ammatillisen koulutuksen esittelytilaisuuksissa ammattiosaamisen näytöistä. Tiedottamisesta vastaavat opinto-ohjaaja, osastonjohtajat ja esittelytilaisuuksiin osallistuvat ammatinopettajat.

Perusopetuksen oppilaat käyvät ryhmissä tutustumassa ammatilliseen oppilaitokseen. Tutustumiskäyntien yhteydessä heille kerrotaan myös ammattiosaamisen näytöistä. Tiedottamisesta vastaavat opinto-ohjaaja ja tutustumiskäyntien toteuttamiseen osallistuvat opettajat.

Karkun kotitalous- ja sosiaalialan oppilaitokseen opiskelijaksi valituille lähetetään kutsukirje, johon sisällytetään lyhyt informaatio ammattiosaamisen näytöistä.

## Ohjaus opintojen aloitusvaiheessa

Opintojen ohjauksen tavoitteena opintojen aloitusvaiheessa on herättää opiskelijan opiskelumotivaatio ja tukea häntä siinä. Opiskelijan tulisi heti alussa saada riittävät opiskeluvälmiudet ja taidot, sitoutua opiskeluun ja ottaa vastuuta omasta opiskelusta. Samalla hänen oma itsetuntemuksensa lisääntyy. Jokaiselle opiskelijalle laaditaan henkilökohtainen opiskelusuunnitelma (HOPS) ja tarvittaessa henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS). Tarvittavien ohjaus- ja tukitoimien tulee käynnistyä mahdollisimman varhain.

Opintojen alkuvaiheessa osastonjohtaja pitää opiskelijoille tiedotustilaisuuden, jossa esitellään pääpiirteissään

- opintojen eteneminen ja etenemisen esteet
- opintojen arviointia koskevat asiat
- työssäoppiminen ja ammattiosaamisen näytöt
- opiskelijatutoroinnin käynnistyminen ja vertaistuen antaminen
- yhteistyön käynnistäminen vanhempien kanssa (alaikäiset opiskelijat), vanhempainillat
- tutustuminen oman alan toimintaympäristöihin ja työntekijöihin
- opintokäynnit, ammattijärjestöinfot, asiantuntijavierailut oppilaitoksessa (työelämän työpaikkaohjaajat).

Ryhmänohjaaja perehdyttää oman opiskelijaryhmänsä tutkinnon rakenteeseen, tavoitteisiin ja oppilaitoksen opetussuunnitelmaan. Tässä yhteydessä ryhmänohjaaja

tiedottaa opiskelijoille myös työssäoppimisesta ja ammattiosaamisen näytöistä yhtenä ammattitaidon arviointimenetelmänä. Ryhmänohjaaja voi hyödyntää yhteistä materiaalia.

Henkilökohtaisen opiskelusuunnitelman (HOPS) laatiminen käynnistyy ryhmänohjaajan ohjauksessa. Henkilökohtaiseen opiskelusuunnitelmaan sisältyy alustava työssäoppimisen suunnitelma ja suunnitelma ammattiosaamisen näyttöjen suorittamisesta. Henkilökohtaisen opiskelusuunnitelman allekirjoittavat opiskelija, ryhmänohjaaja ja alaikäisen opiskelijan huoltaja.

Jos opiskelija määrittellään erityisopiskelijaksi, hänelle laaditaan ryhmänohjaajan ohjauksessa henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS). Ryhmänohjaaja tiedottaa tästä alaikäisen huoltajalle ja hankkii opiskelijan ja alaikäisen opiskelijan huoltajan kirjallisen suostumuksen. Erityisopiskelijoiden ja muiden erityistä tukea tarvitsevien tukitoimet huomioidaan opintojen ja niiden tukemisen suunnittelussa (opinto-ohjaaja, opiskelijahuoltoryhmä).

### **Työssäoppimisen käynnistyminen ja ammattiosaamisen näyttöihin orientoituminen ennen näyttöjä**

Ammattiosaamisen näytöt toteutetaan pääsääntöisesti työssäoppimisen yhteydessä. Ohjauksen tavoitteena on, että opiskelija etenee opinnoissaan ja kehittyi sekä persoonallisissa että ammatillisissa taidoissaan. Opiskelijan mahdolliset oppimisen esteet, lisätarpeet ja ongelmat pyritään tunnistamaan ajoissa ja käynnistämään tukitoimet välittömästi. Ohjausta toteutetaan siten, että opiskelija ymmärtää näytöt luontevaksi osaksi opiskeluaan ja näkee ne mahdollisuutena osoittaa saavuttaneensa opintojen tavoitteet ja työelämässä vaadittavan ammattitaidon. Opiskelijan tulee saada riittävät tiedot näyttöön liittyvistä asioista ja lähteä antamaan näyttöä ilman näyttöpelkoa. Opiskelijalle pyritään valitsemaan tarkoituksenmukainen, hänelle sopeva työssäoppimis- ja näyttöpaikka.

Opiskelijalle on nimetty työssäoppimista ohjaava opettaja, joka toimii myös näytön arvioijana. Tämä opettaja vastaa opiskelijan valmentamisesta työssäoppimisen jaksolle ja näyttöön. Opettaja järjestää ohjattavana olevalle opiskelijaryhmälle työssäoppimis- ja näyttöinfon ennen työssäoppimisjakson alkua. Ammattiosaamisen näyttöjen osalta ohjaava opettaja voi infoa toteuttaessaan hyödyntää yhteistä ohjausmateriaalia.

Työssäoppimis- ja näyttöinfo toteutetaan jokaisen opintokokonaisuuden osalta erikseen. Infotilaisuudessa opiskelijalle jaetaan oppilaitoksen näyttösuunnitelmaan sisältyvä asianomaisen opintokokonaisuuden näytön ja näyttöympäristön kuvaus, henkilökohtainen näyttösuunnitelma-lomake ja näytön arviointikriteerit. Ohjaava opettaja vastaa opiskelijoiden perehdyttämisestä näihin asiakirjoihin ja näytön arviointimennettelyyn siten, että opiskelija osaa valmistautua näytön suorittamiseen ja siihen liittyvään arviointikeskusteluun.

Tärkeää on, että opiskelijalla on mahdollisuus tutustua opiskelun tavoitteisiin, sisältöihin ja arviointikriteereihin hyvissä ajoin ja useamman kerran. Tarvittaessa opiskelijalla on mahdollisuus henkilökohtaiseen ohjaukseen. Henkilökohtaista ohjausta saa työssäoppimista ohjaavalta opettajalta ja ryhmänohjaajalta.

Ryhmänohjaaja vastaa opiskelijan opiskeluvaiheen ja opintosuoritusten tarkistamisesta. Mikäli opintosuorituksia puuttuu, tarkennetaan selkeästi niiden vaikutus työssäoppimisjaksoon ja näytön suorittamiseen. Tarvittaessa opiskelijalle suunnitellaan jo tässä vaiheessa henkilökohtainen ohjelma ja työssäoppimisen ja näytön myöhen-netty ajankohta.

Opiskelija perehdytetään näyttöprosessiin vaiheittain eli hänelle selvitetään seuraavia asioita sekä suullisesti että kirjallisesti:

- mihin vaiheeseen opintokokonaisuutta näyttö sijoittuu,
- mistä näyttö koostuu ja mitkä ovat sen suoritusperiaatteet ja näyttöympäristöt,
- mitä ohjaus- ja tukipalveluja opiskelijalla on käytettävissä näytön aikana ja miten opiskelijan henkilökohtaiset oppimis- ja/tai erityistarpeet huomioidaan,
- miten näyttö arvioidaan ja miten arvioinnin korottaminen tapahtuu,
- miten toimitaan, jos näyttö hylätään,
- miten näyttö vaikuttaa opintojen seuraavaan vaiheeseen,
- miten näyttö vaikuttaa opintokokonaisuuksien arviointiin ja tutkintotodistukseen,
- mitkä ovat näyttöön osallistuvien osapuolten roolit, vastuut ja tehtävät.

Työssäoppimisjakson alussa ohjaava opettaja käy työpaikalla työssäoppimisen tavoitete keskustelun opiskelijan ja hänelle nimetyn työpaikkaohjaajan kanssa. Tässä yhdessä keskustellaan myös näytöstä, sen suunnittelusta, arviointikriteereistä ja toteutusajankohdasta. Ennen näytön aloittamista ohjaava opettaja varmistaa yhdessä työpaikkaohjaajan kanssa, että opiskelijalla on edellytykset näytön suorittamiseen. Työpaikkaohjaaja antaa opiskelijalle ohjaavaa ja rakentavaa, mutta realistista palautetta opiskelijan edistymisestä.

## **Ohjaus ja tuki ammattiosaamisen näytön aikana**

Tavoitteena on, että opiskelija kokee saaneensa riittävän ohjauksen ja tuen ennen ammattiosaamisen näyttöä ja että hänellä on mahdollisuus tukeen ja ohjaukseen tarvittaessa pulmatilanteissa. Näytön epäonnistuessa opiskelija tietää, miksi näin tapahtui ja miten toimitaan tästä eteenpäin.

Työpaikkaohjaaja käy näytön aikana opiskelijan kanssa ohjaavaa keskustelua ja antaa opiskelijalle suullista palautetta. Opiskelija ja työpaikkaohjaaja ottavat ohjaavaan opettajaan yhteyttä välittömästi, jos ongelmia ilmenee. Opiskelijalla on mahdollisuus näytön osa-alueiden uusimiseen näyttöprosessin kuluessa. Opiskelija saa palautetta ja ohjausta siitä, mitä hänen tulee toiminnassaan varmentaa tai muuttaa, jotta onnistumisen mahdollisuudet ovat olemassa. Jos asiakkaan tai potilaan turvallisuus vaarantuu näytön aikana, näyttö keskeytetään. Opiskelijalle tarkennetaan, että hän on



tietoinen tilanteesta. Näytön keskeyttäminen perustellaan opiskelijalle kirjallisesti ja samalla tehdään kirjallinen suunnitelma lisä- tai tukiopetuksesta, työssäoppimisesta ja uudesta näyttömahdollisuudesta. Suunnitelman laatimisesta vastaa ohjaava opettaja.

## **Ohjaus ja tuki ammattiosaamisen näytön jälkeen**

Tavoitteena on, että opiskelija kokee onnistuneensa näytössä, saavuttaneensa tavoitteensa ja saaneensa riittävän tuen ja ohjauksen näytön aikana. Opiskelijalla tulee olla mahdollisuus käsitellä turvallisesti näyttöön liittyneet tunteet, kokemukset ja ajatukset. Näin opiskelija suhtautuu luottavaisesti seuraavaan näyttöön ja valmistautuu siihen ajoissa. Opiskelijalta pyydetään palautetta näyttöprosesseista.

Oppilaitoksen käytännön mukaan työssäoppiminen arvioidaan asteikolla hyväksyty/hylätty ja näyttö arvosanoilla 1–5. Sekä työssäoppimista että näyttöä koskeva arviointikeskustelu käydään samassa yhteydessä opiskelijan, ohjaavan opettajan ja työpaikkaohjaajan kesken. Arviointikeskustelussa opiskelija saa osaamisestaan suullisen ja kirjallisen palautteen. Päättyessään opintonsa opiskelija saa näytöistä erillisen näyttötodistuksen.

Näytön jälkeen opiskelijalla on mahdollisuus omassa ryhmässään käydä keskustelua omista kokemuksistaan. Palautekeskustelusta vastaa työssäoppimista ohjannut ja näytön arviointiin osallistunut opettaja. Opiskelijalla on mahdollisuus tarvittaessa myös yksilölliseen ohjaukseen. Keskustelujen tarkoituksena on helpottaa opiskelijoiden valmistautumista seuraavaan näyttöön ja sitouttaa ja motivoida heitä edelleen opintojen tavoitteiden saavuttamiseen ja työelämän edellyttämän ammattitaidon osoittamiseen näytöissä.

## **Ammatillinen opettaja muuttuu entistä enemmän ohjaajaksi**

Ammattiosaamisen näytöt ovat näyttöjen kehittämishankkeissa nostaneet esille opiskelijan ohjausprosessin kehittämisen kokonaisuudessaan. Ohjausprosessin toteuttamisessa ammatillisella opettajalla on tärkeä tehtävä ja keskeisen toimijan rooli. Opettajan työnkuvassa painottuu perinteisen kouluttajan tehtävän ohella erityisesti ohjaajan tehtävä. Opiskelijoiden lisäksi myös työpaikkaohjaajat ja muut työelämän edustajat yhteistyökumppaneina tarvitsevat tukea ja ohjausta ammattiosaamisen näyttöjen toteuttamisessa ja arvioinnissa. Työelämäyhteistyön toteuttaminen vaatii ammatilliselta opettajalta ammatillisen koulutuksen, ohjauksen ja arvioinnin asiantuntemusta. Opettajan hyvät vuorovaikutustaidot ovat onnistuneen yhteistyön edellytys. (Hakala 2007b.)

Koulutuksen järjestäjät ja oppilaitokset voivat tukea ammatillisia opettajiaan ohjaajina tekemällä ohjauksen prosesseja näkyviksi ja kehittämällä yhtenäisiä ohjausaineistoja opettajien ohjaustyön tueksi. Ohjausprosessien kehittäminen on osa ammatillisen koulutuksen laadun varmistamista.

## Lähteet

- Hakala, R. 2006. Ammattiosaamisen näyttöjen vaikutus opetusjärjestelyihin ja opetusmenetelmiin – vain hyviä ajatuksia vai todellista toiminnan muutosta? Opetushallitus.
- Hakala, R. 2007 a. Opiskelijan ohjaus ammattiosaamisen näyttöihin. Ohjauksen toteuttaminen Karkun kotitalous- ja sosiaalialan oppilaitoksessa. Kehittämisshanke. KOKEVA OPO-projektin Ammatillinen opinto-ohjaajakoulutus. Hämeen ammattikorkeakoulu. Ammatillinen opettajakorkeakoulu.
- Hakala, R. 2007 b. Ammattiosaamisen näyttöjen vaikutus opettajan ja työpaikkaohjaajan työkuvaan. Opetushallitus. Julkaisematon käsikirjoitus.
- Harrinkari, E. & Vertanen, I. 2004. Näyttöjen alakohtaiset erot. Opetushallitus.
- Laki ammatillisesta koulutuksesta annetun lain muuttamisesta 15.7.2005, 601/2005.
- Numminen, U., Jankko, T., Lyra-Katz, A., Nyholm, N., Siniharju, M. & Svedlin, R. 2002. Opinto-ohjauksen tila 2002. Opinto-ohjauksen arviointi perusopetuksessa, lukiossa ja ammatillisessa koulutuksessa sekä koulutuksen siirtymävaiheissa. Arviointi 8/2002. Opetushallitus.
- Ammatillisen peruskoulutuksen opetussuunnitelman ja näyttötutkinnon perusteet. 2005. Opetushallitus. Määräys 30.9.2005, 32/011/2005.
- Ammattiosaamisen näytöt käyttöön. 2006. Opetushallitus.

### *Internet-lähteet*

[www.oph.fi/amatillinenesr](http://www.oph.fi/amatillinenesr)

# Aikuisten ohjaus näyttötutkintojärjestelmässä

**Merja Nurmi**

**Opinto-ohjaajakoulutukseni aikana opiskeluun liittyvän kehittämishankkeeni aiheena oli Aikuisopiskelijan ohjauksen haasteet ammatillisessa koulutuksessa. Tarkastelin hankkeessani aikuisten ohjausta sosiaali- ja terveysalalla henkilökohtaistamisprosessin vaiheiden mukaan. Kehittämishankkeen tekeminen herätti monia ohjaukseen liittyviä ajatuksia ja toi esiin joitakin aikuisten ohjaukseen liittyviä kehittämistarpeita.**

## Näyttötutkintojärjestelmän kehittyminen

Aikuiskoulutus ja siihen liittyvät erityiskysymykset ovat nousseet muutaman viime vuoden aikana tärkeäksi keskustelunaiheeksi suomalaisessa yhteiskunnassa.

Yksi syy vilkastuneeseen keskusteluun on ainakin se, että Suomen työmarkkinoilla on edelleen paljon sellaisia työntekijöitä, joilla ei ole työhönsä ammatillista peruskoulutusta. Tämä näkyy usein esimerkiksi sosiaali- ja terveysalalla. 1960 – 1970- ja vielä 1980-luvullakin alalla oli tarjolla paljon työpaikkoja, joihin pääsi ilman koulutusta tai käytyään jonkin alaan liittyvän lyhyen kurssin. Nyky-yhteiskunnassa nähdään, että jos työntekijöillä on riittävä ammatillinen koulutus, myös työ on laadukkaampaa ja sillä saavutetaan parempia tuloksia.

Opetushallitus on linjannut aikuisten ammatillista koulutusta 1990-luvun alussa niin, että suurin osa tutkinnoista suoritetaan tällä hetkellä näyttötutkintoina. Näyttötutkintojen perusteiden mukaan näyttötutkintojen osat ovat työelämästä ja sen kehittämistarpeista johdettuja ammattipätevyden osa-alueita, jotka voidaan erottaa luonnollisesta työprosessista itsenäisiksi ja arvioitaviksi kokonaisuuksiksi.

Kolmiportainen ammattitutkintojärjestelmä astui voimaan 1994. Tutkinnot jakautuvat perus-, ammatti- ja erikoisammattitutkintoihin. Näyttötutkintojärjestelmässä on oleellista se, että tutkinnon suorittaminen ei ole sidoksissa tapaan, jolla ammattitaito on hankittu. Joillakin aloilla on siis mahdollista suorittaa tutkinto osallistumatta oppilaitosten järjestämään valmistavaan koulutukseen, joillakin aloilla tietty määrä

valmistavaa koulutusta on pakko suorittaa. Näin on esimerkiksi sosiaali- ja terveystieteiden alalla sekä perus-, ammatti- että erikoisammattitutkinnoissa.

## Tutkintoon henkilökohtaisia polkuja pitkin

Tarkastelen tässä sosiaali- ja terveystieteiden alalla perustutkintojen, lähinnä lähihoitaja koulutuksen suorittamisen vaiheita ja niihin liittyvää ohjausta. Oppilaitoksissa on löydettävissä sellaisia tapoja järjestää opetusta, opettaa ja ohjata, että myös aikuisille on mahdollista suorittaa tutkintoja missä elämänvaiheessa tahansa. Jo elinikäisen oppimisen periaate, joka on yhtenä tavoitteena suomalaisessa koulutusjärjestelmässä, edellyttää tätä.

Nuorille järjestetty opetus on pitkälti määräytynyt järjestelmästä käsin. Määrittelyt on tuotettu valtakunnallisella tasolla opetussuunnitelmien muodossa ja oppilaitosten tasolla oppilaitoskohtaisten opetussuunnitelmien kautta.

Aikuisten koulutuksessa tavoitteena pitää olla se, että tutkinnon suorittamisessa otetaan huomioon yhä enenevässä määrin aikuisten opiskelijoiden lähtökohdat. Voidaan puhua asiakas/ opiskelijälähtöisestä tavasta järjestää opiskelumahdollisuuksia. Aikuisten opiskelumuoto voi olla nuorisosaasteen koulutukseen verrattuna hyvin erilainen. Aikuiset suorittavat tutkintonsa usein työn ohessa, joka edellyttää sitä, että opiskelu ja opetus on järjestettävä monimuotoisesti. Osa opetusta on lähiopetusta, joka tapahtuu useimmiten oppilaitoksessa. Lähiopetusjaksot ovat iltaisin tai viikonloppuisin. Yhä suurempi osa oppimisesta tapahtuu itsenäisen opiskelun kautta ja työelämässä työssäoppimisjaksojen aikana. Itsenäistä opiskelua voidaan toteuttaa velvoittamalla opiskelijat hankkimaan opintojaksoon liittyvää tietoa eri lähteistä itsenäisesti ja tuottamalla opiskelusta jokin arvioitava tuotos; kirjallinen työ, suullinen esitys tai tenttimällä koko opintojakson sisältö. Virtuaalisesti kokonaan tai osittain toteutettu opetus antaa uudenlaisen tavan opiskella. Tämä opiskelumuoto sopii erityisen hyvin sellaisille opiskelijoille, jotka ovat hyvin itseohjautuvia ja hallitsevat myös hyvin tietotekniikan käytön. Virtuaalisesti järjestetty opetus tekee opiskelun mahdolliseksi opiskelun myös sellaisille aikuisille, joilla on pitkä matka oppilaitokseen tai joiden on vaikea irtaantua kotoaan kovin usein esimerkiksi lastenhoidon vuoksi.

Kun opiskelumuodot monipuolistuvat, on varmistuttava siitä, että aikuisella on riittävät edellytykset suoriutua esimerkiksi paljon itseohjautuvuuteen perustuvasta opiskelusta. Tällaisessa tilanteessa nousee tärkeäksi se ohjaus, jota oppilaitoksen edustajat tai esimerkiksi työvoimatoimiston työntekijät tarjoavat tutkinnon suorittamisesta kiinnostuneelle aikuiselle jo silloin, kun hän miettii, mitä alkaisi opiskella tai alkaisiko ylipäätään opiskella.

Toteutettavaa ohjausta on hyvä tarkastella aikuisten kohdalla henkilökohtaistamisprosessin kautta. Opetushallituksen koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelmassa vuosille 1999–2004 veloitettiin kehittämään koulutusta elinikäistä oppimista painottavaan suuntaan. Koulutusjärjestelmän tehokkuuden ja joustavuuden takaamiseksi aiempien opintosuoritusten tarkoituksenmukainen hyväksilukeminen on tärkeää. Suunnitelmassa veloitettiin lähinnä oppilaitoksia kehittämään järjestelmiä, joilla myös muualla kuin muodollisessa koulutuksessa hankittu osaaminen voidaan tunnustaa ja tunnustaa. Opetushallitus antoi vuonna 2000 määräyksen (47/011/2000) henkilökohtaisten opiskeluohjelmien laatimisesta. Jo aiemmin oppilaitokset oli veloitettu tekemään jokaiselle aikuiselle opiskelijalle oma suunnitelma, mutta niiden tekeminen oli edelleen hyvin vaihtelevaa, monet oppilaitokset eivät

tehneet niitä ollenkaan tai ne olivat kovin suppeita. Asiaa vauhdittaakseen Opetushallitus aloitti vuosille 2000 – 2004 ajoittuvan ESR-hankkeen Aikuisopiskelun henkilökohtaistaminen. Hanke on kulkenut nimellä AiHe-projekti. Projekti on tuottanut paljon hyvää materiaalia oppilaitosten käyttöön ja kehittänyt myös henkilökohtaistamisprosessiin liittyvää arviointia.

AiHe-projektin yhtenä tuotoksena on syntynyt kaavio siitä, kuinka aikuisopiskelijan ohjausta voisi näyttötutkinoprosessin aikana toteuttaa. Vaikka tässä kaaviossa ei suoraan käytetä samoja termejä, kun käytetään henkilökohtaistamisen vaiheita kuvattaessa, näyttää siltä, että henkilökohtaistamissuunnitelman rinnalle on hyvä kytkeä tämän kaavion suosituksia siitä, kuinka ja kenen toimesta ohjausta tulisi toteuttaa ja millaista ohjauksen tulisi olla.

### **Käytännön kokeiluja henkilökohtaistamisesta ja kokemuksia ohjauksesta**

Porin ammattiopiston sosiaali- ja terveysalalle nimettiin syksyllä 2005 neljän hengen työryhmä, jonka tehtävänä oli luoda koulutuslalle toimiva henkilökohtaistamisjärjestelmä erityisesti aikuisopiskelijoita varten. Olin työryhmässä jäsenenä ja työ saatiin valmiiksi keväällä 2006. Siinä tuotiin esille prosessikuvauksen muodossa se, ketkä toimivat mukana henkilökohtaistamisprosessissa ja missä vaiheissa kukin toimii. Henkilökohtaistamisen vaiheita ovat: hakeutumisvaihe, tutkinnon suorittamisen vaihe ja tarvittavan ammattitaidon hankkimisen vaihe. Keskityn tässä tarkastelemaan hakeutumisvaiheeseen liittyvää ohjausta, koska näyttää siltä, että sillä mitä tapahtuu ennen varsinaisen valmistavan koulutuksen alkamista, on suuri merkitys. Jos tämän vaiheen ohjaus laiminlyödään tai toteutetaan heikosti, on monella tutkinnon suorittajalla heikot mahdollisuudet pohtia valintojaan realistisesti.

Hakeutumisvaiheen henkilökohtaistamisessa pidetään tärkeänä sitä, että sellainen aikuinen, joka miettii ammatinhankintaan tai -vaihtamiseen liittyviä kysymyksiä, voisi jo hyvin alkuvaiheessa saada riittävästi ajankohtaista tietoa ja asiantuntevaa tukea ja ohjausta opiskelunsa suunnittelun kehittelyyn. Hänen tulee saada tietoa opiskelumahdollisuuksista ja tiedon varassa häntä on tuettava pohdinnassaan: Onko hän kiinnostunut tietystä alasta? Haluaako hän todella opiskelemaan kyseistä alaa? Jos aikuinen päätyy edellisten kysymysten kohdalla myönteiseen vastaukseen, on häntä seuraavaksi ohjattava pohtimaan ja arvioimaan niitä vaatimuksia, joita tutkinnon suorittaminen tulee hänen kohdallaan sisältämään. Ohjauksen on tässä vaiheessa sisällettävä riittävästi tietoa pääsyvaatimuksista, tutkinnon suorittamisajasta ja muusta koulutusalan valintaan vaikuttavista asioista. Aikuisen on pohdittava ainakin seuraavia asioita: Onko hänellä mahdollisuuksia päästä opiskelemaan tutkintoa? Täyttääkö hän opiskeluun vaadittavat kriteerit?

Kun aikuinen on päätenyt hakemaan opiskelupaikkaa esimerkiksi sosiaali- ja terveysalalta, hän tekee asianmukaiset hakemukset, osallistuu esikarsinnan läpäistyään soveltuvuustestiin ja sen läpäistyään saa kutsun opiskelemaan, hän usein myös päätyy ottamaan opiskelupaikan vastaan. Myös tässä prosessissa hän tarvitsee ohjausta ainakin käytännön asioissa.

Seuraavassa vaiheessa, heti sen jälkeen kun tutkinnon suorittaja on tullut oppilaitokseen, käynnistyy tutkinnon suorittamista tukeva ohjaus. Porin ammattiopistossa, sosiaali- ja terveysalalla tämän vaiheen ohjauksessa käytetään myös vuoden aikana valmistettua henkilökohtaistamissuunnitelma-lomaketta. Lomake on rakennettu niin, että kun tutkinnon suorittaja käy sitä ensin itsenäisesti läpi, hän jo sen kautta

hahmottaa tutkintojärjestelmää ja siihen liittyviä termejä. Lomake on monipuolinen ja tutkinnon suorittaja käy sen läpi ryhmänohjaajan kanssa. Tässä vaiheessa tutkinnon suorittaja saa selvästi eniten ohjausta ryhmänohjaajaltaan.

Tutkinnon suorittaja tekee henkilökohtaistamissuunnitelman yhdessä ryhmänohjaajan kanssa. Henkilökohtaisissa keskusteluissa ryhmänohjaaja kartoittaa tutkinnon suorittajan aiempaa osaamista. Kun ollaan vakuuttuneita siitä, että osaaminen joltakin osa-alueelta on olemassa, voidaan osaaminen tunnustaa ja se kirjataan henkilökohtaistamissuunnitelmaan. Osaamisen tunnustamisen tekemisessä ryhmäohjaaja konsultoi valmistavan koulutuksen opettajia, opinto-ohjaajaa, tutkinnon osan arvioijia ja aikuiskoulutusvastaavaa. Näin taataan se, että päätös on riittävän perusteltu. Keskusteluissa käydään myös läpi tutkinnon suorittajan elämäntilannetta ja hänen valmiuksiaan opiskella.

Elämäntilanteesta keskustelemalla pyritään siihen, että tutkinnon suorittaja pystyisi jo opiskelun alkuvaiheessa pohtimaan elämäntilanteeseensa kulloinkin liittyviä asioita ja kykenisi arvioimaan niiden vaikutusta tutkinnon suorittamiseen. Tutkinnon suorittaja voi tämän perusteella miettiä, millaiseen tutkinnon suorittamisaikaan ja tapaan hän pyrkii.

Tutkintoon valmistava koulutus alkaa yleensä muutaman viikon orientoivalla jaksolla, jonka on tarkoitus antaa eväitä opiskelun läpiviemiseen. Orientoivaa vaihetta on ryhmänohjaajan lisäksi toteuttamassa muutama valmistavan koulutuksen opettaja. Tämän jakson tarkoituksena on sen lisäksi, että annetaan tietoa esimerkiksi oppimaan oppimisesta, ryhmän toiminnasta, psykologiasta, tietotekniikasta ja äidinkielestä, myös kannustaa tutkinnon suorittajaa aloittamaan omien vahvuksiensa kehittämiskohteidensa pohdinta ja tunnistaminen. Tutkinnon suorittaja joutuu pohtimaan: Millainen olen oppijana? Millaista tietoa vielä tarvitsen? Tässä vaiheessa tutkinnon suorittaja tarvitsee myös paljon ohjausta siinä, kun hän asettaa tavoitteita opiskelulle ja kun hän pohtii omaa osaamistaan suhteessa tutkinnon ammattitaitovaatimukseen.

Ammatillinen kasvu käynnistyy myös jo heti opiskelun alkuvaiheessa ja aikuisilta edellytetäänkin, että he kykenevät kaikissa tutkinnon suorittamisen vaiheissa arvioimaan senhetkistä ammatillista osaamistaan realistisesti. Jotta ammatillisen kasvun prosessi käynnistyisi, tarvitsee tutkinnon suorittaja jälleen riittävästi ohjausta, tietoa tutkinnosta ja sen suorittamisesta sekä siitä, millaisissa oppimisympäristöissä oppiminen tapahtuu. Aiempien kokemusten perusteella on huomattu, että on erityisen tärkeää kertoa tutkinnon suorittajille jo opiskelun alkuvaiheessa näytöistä ja niihin valmistautumisesta.

## Ohjauksen kehittämishaasteita

Kyselyssä, jonka toteutin oppilaitoksessamme opiskelevalle kolmelle aikuisopiskelijaryhmälle keväällä 2007, nousi selvästi esiin se, että tutkinnon suorittajat kokivat näyttöihin liittyvät asiat kaikkein hankalimpina tutkinnon suorittamisessa. Tämän vaiheen ohjausta on syytä tehostaa ja miettiä tarkkaan sitä, miten näyttöihin liittyvää ohjausta voitaisiin toteuttaa niin, että opiskelija saisi paremmat valmiudet tutkinnon näyttöjen suorittamiseen. Toimiva malli voisi olla sellainen, että, että aikuisryhmän ryhmänohjaaja esimerkiksi oppimaan oppimisen jakson aikana aloittaisi puhumisen ja ohjauksen näyttöön liittyvistä asioista. Ryhmänohjaajan ohjausta tukisivat valmistavan koulutuksen ammatillisten aineiden opettajat nostamalla opetuksessaan

esille esimerkiksi joitakin näytön arviointilomakkeeseen sisältyviä kriteereitä ja kytkien niitä opetussisältöihinsä. Tämä toimintatapa edellyttää tietenkin sitä, että sekä ryhmänohjaajalla että valmistavan koulutuksen opettajilla on riittävästi tietoa näyttötutkintojärjestelmästä. Kun koko ajan tutkinnon osan valmistavan koulutuksen aikana pidetään näyttöön liittyviä asioita asiantuntevasti esillä, luodaan tutkinnon suorittajille paremmat mahdollisuudet sisäistää tutkinnon osan näyttöihin liittyviä asioita. Tutkinnon suorittajien ohjaus ja sujuva perehdyttäminen näyttöihin edellyttää myös, että oppilaitoksen näytön arvioijat on nimetty riittävän aikaisin ja heille varataan riittävästi aikaa tutustuttaa tutkinnon suorittajia näytön periaatteisiin ja varsinkin henkilökohtaisen näytön toteuttamissuunnitelman tekemiseen.

Kun hakeutumisvaiheen ohjaus on toteutettu monipuolisesti ja tarkastellen opiskelijalähtöisesti opiskeluun liittyviä asioita, pääsee tutkinnon suorittaja sujuvasti eteneeseen tutkinnon suorittamisen vaiheeseen. Hän kykenee myös realistisesti hahmottamaan millaista ammattitaitoa hänen pitää hankkia esimerkiksi valmistavan koulutuksen jaksoille osallistumalla, jotta hänellä on riittävät tiedot ja taidot selviytyä tutkinnon osan näytöstä.

Aikuinen opiskelija on ohjattavana erilainen kuin nuori opiskelija. Aikuinen ei yleensä kovinkaan helposti hae ohjausta, vaan moni kokee, että aikuisten edellytetään selvittävän myös opiskeluunsa liittyvät ongelmat itseohjautuvasti. Opinto-ohjauksen mahdollisuuksia ja tapoja on syytä myös esitellä opintojen alussa riittävän laajasti ja luoda opinto-ohjauksesta selkeästi sellainen kuva, että sen saaminen kuuluu tutkinnon suorittajan oikeuksiin. Ohjausta toteuttavien henkilöiden on myös oltava tutkinnon suorittajien suhteen ”kuulolla” ja ottaa myös oma-aloitteisesti esille sellaisia asioita, joista tutkinnon suorittajilla näyttää olevan epätietoisuutta tai ongelmia. Jotta tutkinnon suorittajien kokonaistilanteesta pysyttäisiin mahdollisimman hyvin selvillä, on tärkeää, että tieto eri ohjauksen toteuttajien välillä kulkee reaaliajassa ja riittävän monipuolisena.

### **Lähteet:**

- Gunnar, M., Pasanen, H., Pekkanen, M., Räsänen, L. ja Vuolle-Salonen, M. 2004. Ohjaus näyttötutkinnon ja valmistavan koulutuksen henkilökohtaistamisessa. Opetushallitus. Helsinki.
- Harju, A. 2007. Henkilökohtaistaminen tutkintotavoitteisessa koulutuksessa. Opetushallitus, AiHe-projekti. Helsinki.
- Opetushallitus, 2000. Määräys henkilökohtaisten opiskeluohjelmien laatimisesta 47/011/2000.
- Koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelma 1999-2004. Opetushallitus.
- Nurmi, M. 2007. Aikuisopiskelijan ohjauksen haasteet ammatillisessa aikuiskoulutuksessa. Ulvila.
- Porin ammattiopisto: Henkilökohtaistamissuunnitelma. 2006. Pori.
- Riekkinen, A., Heikkinen E., Ihanainen P. ja Nurmi E-L. 2004. AiHe-projekti - aikuisopiskelun henkilökohtaistaminen näyttötutkintotoiminnassa 2000-2003. Opetushallitus. Helsinki.





# Notkahtivatko opiskelijan polvet vai pettikö opinto-ohjaus?

**Maarit Pouttu-Alanko & Heli Stenius**

**Artikkeli perustuu selvitykseen, joka tehtiin vuonna 2006 Seinäjoen koulutuskeskuksen oppilaitoksissa sekä Kurikan ammattioppilaitoksessa. Selvityksessä haettiin vastausta siihen, miksi opinnot siirtyvät osalla opiskelijoista neljännelle vuodelle. Lisäksi kartoitettiin kyseisten oppilaitoksien opinto-ohjauksen tilaa käyttäen mallina opinto-ohjauksen jäsentämistä opintoajan mukaan.**

## **Opintojen pitkittyminen heijastuu yksilöön ja yhteiskuntaan**

Ammatillinen toisen asteen tutkinto on lähtökohtaisesti suunniteltu suoritettavaksi kolmessa vuodessa. Kaikki opiskelijat eivät kuitenkaan selviydy tässä aikataulussa. Toisille opintojen liu'uttaminen neljännelle vuodelle on suunniteltu opintojen henkilökohtaistamisen myötä. Tällöin on usein kyseessä kahden tutkinnon suorittaja, paljon aikaa vaativan harrastuksen harrastaja tai opinnoissa heikosti menestynyt opiskelija, jonka opintojen alkuvaiheessa huomioidaan ammatillisten taitojen kehittymisen vaatima lisäaika. Toisille opintojen pitkittäminen ei ole suunniteltua, vaan se tulee esiin opintojen aikana ja ilmenee yleensä puuttuvina opintosuorituksina.

Suomessa ei ole tehty tarkempia tutkimuksia opintojen siirtymisestä neljännelle vuodelle ammatillisen koulutuksen osalta. Kirjallisuudesta löytyy viittauksia opiskelumotivaation merkityksestä opintojen etenemiseen, opinnoissa alisuoriutumiseen sekä ryhmäytymisen merkityksestä opintoihin sitoutumiseen. Ammatillisten opintojen siirtymistä koskevien tutkimusten puutteeseen voinee vaikuttaa se, että viimeisin koulutus uudistus toisella asteella toteutettiin vuosina 1999–2001 alkaneissa koulutusohjelmissa, joten kolmivuotisesta tutkinnosta ei ole vielä kovin paljon kokemusta.

Tutkintotodistuksen saamisen viivästyminen tulee tarkastella sekä yksilön että yhteiskunnan näkökulmasta. Opiskelijan näkökulmasta viivästyminen aiheuttaa muun muassa epäonnistumisen tunteita, syrjäytymisen riskin sekä työelämään siirtymisen ja mahdollisesti asepalveluksen suorittamisen viivästyminen. Nuori ei ole myöskään kolmannen opiskeluvuoden jälkeisenä kesänä opintososiaalisten eikä työvoimapolitiittisten tukien piirissä.

Yhteiskunnallisesti opintojen viivästymisellä on merkitystä muun muassa siksi, että Suomessa on suorittavan työn tekijöistä jo nyt joillakin aloilla pula. Tulevan kymmenen vuoden aikana työntekijäpula on todellisuutta lähes kaikilla ammattialoilla. Yhteiskunta on tilanteessa, jossa työelämästä siirtyy pois enemmän henkilöitä kuin sinne siirtyy koulutuksen kautta uusia työntekijöitä. Neljäs opiskeluvuosi tuo myös lisäkustannuksia.

## Selvitys opintojen pitkittymisestä

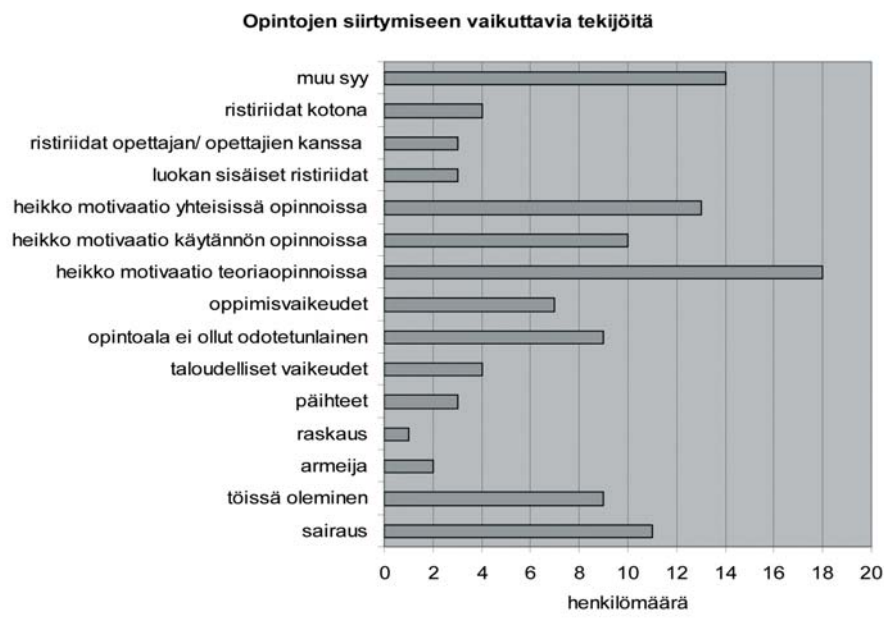
Selvitystä lähdettiin toteuttamaan keväällä 2006 Seinäjoen koulutuskeskuksen oppilaitoksissa sekä Kurikan ammattioppilaitoksessa kyselyllä, jossa kartoitettiin opiskelijoiden taustatietoja ja opintojen siirtymiseen vaikuttaneita tekijöitä. Lisäksi opiskelijoita pyydettiin väittämien kautta arvioimaan oman oppilaitoksensa opinto-ohjauksen toimivuutta. Väittämät oli jäsennetty opintoajan mukaan ja ne oli johdettu Opetushallituksen ”Miten tuemme opiskelijaa oppilaitoksessamme” -oppaan kysymysten pohjalta.

Selvityksessä olivat mukana Seinäjoen koulutuskeskuksen Seinäjoen ammattioppilaitos, Seinäjoen palvelualueen oppilaitos, Maatalous- ja metsäoppilaitos, Taidon ja kulttuurin oppilaitos ja Kauhajoen palvelualueen oppilaitos sekä Kurikan ammattioppilaitos. Selvityksessä tehtiin kysely, jonka avulla kartoitettiin syitä, miksi opinnot siirtyvät osalla opiskelijoita neljännelle vuodelle. Kysely toteutettiin niille kolmannen vuoden opiskelijoille (112 henkilöä), joiden opinnot siirtyivät neljännelle vuodelle.

Kyselyyn vastasi 49 opiskelijaa eli vastausprosentti oli 44 ja se oli oppilaitoskohtaisesti vaihteleva, joten tuloksia voidaan pitää suuntaa antavina. Vastausprosentti jäi melko alhaiseksi, koska opiskelijoita oli vaikea tavoittaa. Kyselyn toteuttamisen aikaan toukokuussa 2006 osa opiskelijoista oli työssäoppimassa tai töissä, ja osalla kolmannen vuoden opinnot olivat jo loppuneet. Osa opiskelijoista ei saanut tietoa kyselystä ja osa ei katsonut tarpeelliseksi vastata kyselyyn.

## Opintojen siirtymiseen oli monia syitä

Vastanneista 73 % ilmoitti, että opintojen siirtyminen neljännelle vuodelle oli suunnittelematonta. Opintojen siirtymiseen vaikuttavia tekijöitä oli paljon ja suurimmalla osalla siirtymiseen oli vaikuttanut useampi kuin yksi tekijä (kuvio 1). Opintojen siirtyminen oli suunniteltua 27 %:lla vastanneista ja myös suunniteltuun siirtymiseen oli monia syitä. Avoimissa vastauksissa (kuviossa kohta muu syy) syiksi mainittiin muun muassa raskaus, töissä oleminen, opintojen päällekkäisyyden välttäminen kahden tutkinnon suorittamisessa, vaikea elämäntilanne, opiskelumotivaation väliaikainen lopahtaminen ja liiallinen poissaolo.



Kuvio 1. Opintojen siirtymiseen vaikuttaneet tekijät.

Yleisellä tasolla opintojen suunnittemattomaan siirtymiseen vaikutti selkeästi eniten heikko opiskelumotivaatio, joka ilmeni teoriaopinnoissa, yhteisissä opinnoissa sekä käytännön opinnoissa. Opintojen etenemistä vaikeuttivat myös sairaudet, töissä oleminen, oppimisvaikeudet sekä se, että opintoala ei ollut odotetunlainen. Lisäksi avoimista vastauksista ilmeni muita siirtymiseen vaikuttavia tekijöitä. Näistä esimerkkeinä seuraavat:

*Koska opettajia ei näy koulussa ja menee sitten mielenkiinto koko hommaan kun koulussa ei toimi mikään.*

*Väsymys, uniongelmia, stressiä, pelaaminen.*

*Nukkumisvaikeudet, heräämisvaikeudet.*

*Laiskuus ja välinpitämättömyys.*

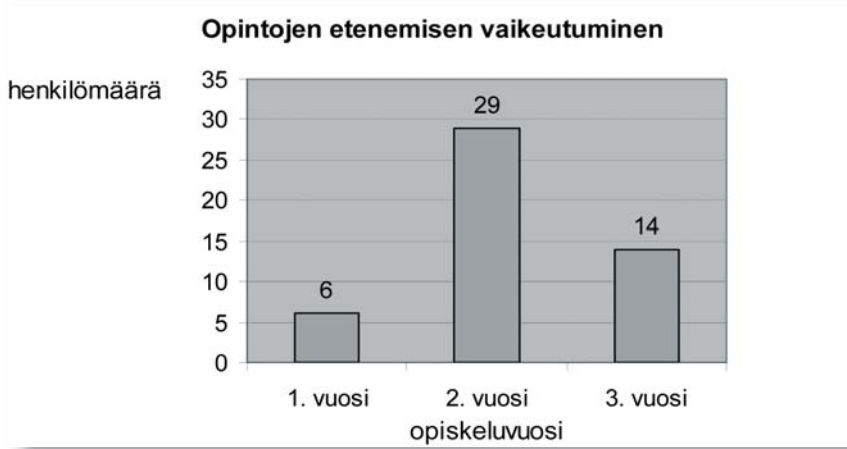
*Ongelma: koulukiusaaminen ja sen hoitamattomuus.*

*Poissaolo.*

*Lopetin aikoinani kesken ja nyt jatkan samassa koulussa jossa on tullut paljon uusia asioita joita en ole suorittanut.*

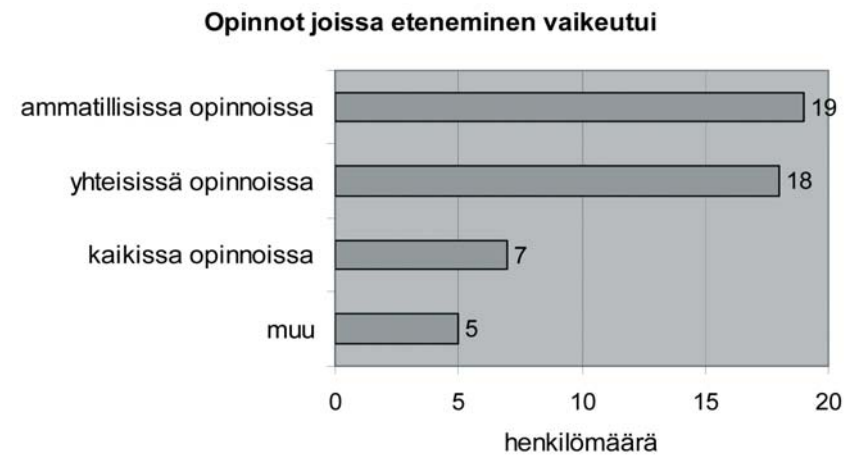
## Opintojen eteneminen vaikeutui toisena vuonna

Selvityksessä havaittiin opintojen etenemisen vaikeutuvan selvästi eniten toisen opiskeluvuoden aikana (kuvio 2). Yli puolella (59 %) opiskelijoista opintojen eteneminen vaikeutui toisen opiskeluvuoden aikana. Vain kuusi opiskelijaa vastasi opintojen etenemisen vaikeutuneen ensimmäisenä opiskeluvuotena. Neljatoista opiskelijaa vastasi opintojen etenemisen vaikeutuneen kolmantena opiskeluvuotena.



Kuvio 2. Opintojen etenemisen vaikeutuminen opintojen aikana.

Arkiajattelun myötä kuulee usein puhuttavan, että varsinkin yhteiset opinnot aiheuttavat motivaatio-ongelmia opiskeluun. Kyselyyn vastanneiden mukaan ongelmia oli lähes saman verran myös ammatillisissa opinnoissa (kuvio 3).



Kuvio 3. Opinnot joissa opintojen eteneminen vaikeutui.

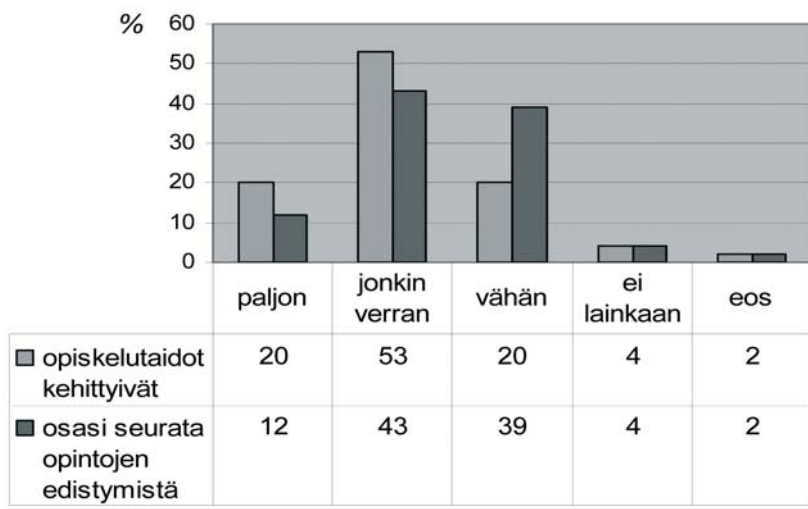
Opintojen eteneminen vaikeutui eniten ammatillisissa opinnoissa, joihin luettiin avoimista vastauksista kuuluvaksi myös työssäoppiminen ja opinnäytetyö. Lähes yhtä monella vastaajalla oli vaikeuksia yhteisissä opinnoissa. Vastajat toivat esiin erityisesti luonnontieteet, joista merkittävimpana opintojen etenemistä vaikeuttavana aineena oli matematiikka. Seitsemän opiskelijaa vastasi, että heillä oli vaikeuksia kaikissa opinnoissa. Kolme opiskelijaa ei osannut sanoa missä opinnoissa opintojen eteneminen vaikeutui. Lisäksi avoimista vastauksista ilmeni muita siirtymiseen vaikuttavia tekijöitä, joista esimerkkeinä seuraavat:

*Hitaasti etenevissä ja ns. helpoissa joista tulikin vaikeita.*

*Paljon tehtäviä sisältävät kurssit.*

Kyselyn mukaan opintojen alussa opiskelutaitoihin oli saanut ohjausta vain vähän tai ei lainkaan 53 % opiskelijoista. Jonkin verran ohjausta oli saanut 33 % vastanneista. Kun kysyttiin opiskelutaitojen kehittymistä opintojen aikana, yli puolet vastasi, että opiskelutaidot olivat kehittyneet opintojen aikana jonkin verran. Kuitenkin 24 % koki, että opiskelutaidot olivat kehittyneet vain vähän tai ei lainkaan. Opintojensa edistymistä osasi seurata jonkin verran 43 % vastanneista. Saman verran koki, että osasi seurata opintojensa edistymistä joko vähän tai ei lainkaan (kuvio 4).

#### Opiskelutaitojen kehittyminen ja opintojen seuraaminen



Kuvio 4. Opiskelutaitojen kehittyminen ja opintojen etenemisen seuraaminen opintojen aikana.

## Keitä neljännelle vuodelle siirtyvät opiskelijat ovat?

Kyselyä toteutettaessa ilmeni, että neljännelle vuodelle siirtyviin opiskelijoihin asenoiduttiin monesti niin, että heitä pidettiin tiedollisesti, taidollisesti ja sosiaalisesti heikompina opiskelijoina. Tämä tuli esiin muun muassa opettajien kommentteina: *Nämä ny on tälläisiä; Kyllähän nämä neloset tiedetään.* Kyselyn mukaan neljännelle vuodelle siirtyvät opiskelijat eivät ole ainoastaan niin sanottuja heikompia opiskelijoita, vaan opintojen siirtymiseen on monia syitä ja usein opintojen siirtymiseen vaikuttaa useampi kuin yksi syy.

Opintojen siirtymiseen vaikutti eniten heikko motivaatio niin teoria kuin käytännön opinnoissa, mutta myös sairaudet ja töissä oleminen vaikeuttivat opintojen etenemistä. Avoimista vastauksista ilmeni myös paljon yksittäisiä syitä, jotka olivat vaikuttaneet opintojen siirtymiseen. Se, että syyt opintojen siirtymiseen ovat yksilöllisiä ja moninaisia, vaatii ohjaukselta ja opiskelijahuollolta aikaa paneutua opiskelijan tilanteeseen ja opiskelusuunnitelman tekemiseen.

Kyselyssä haluttiin tietää, oliko siirtyminen suunniteltu vai suunnittelematon. Suunniteltu opintojen siirtyminen tarkoittaa, että opiskelijalle tehdään henkilökohtainen opiskelusuunnitelma siinä vaiheessa, kun opiskelijan elämäntilanne vaatii opiskelujärjestelyjä. Tämä edellyttää avoimuutta ja hyväksymistä opiskelijan eri elämäntilanteiden huomioimiseen. Oppilaitoksissa pitää osata panostaa opintojen oikea-aikaiseen henkilökohtaistamiseen. Esimerkiksi opiskelun ja työn yhteensovittamisessa voidaan suunnitella opiskeluaikaa neljäksi vuodeksi, ihan vastaavasti kuin kahden tutkinnon suorittajilla on mahdollisuus opiskella kahdessa oppilaitoksessa ja urheilijalla on mahdollisuus urheilun ja opiskelun yhdistämiseen. Henkilökohtaistamisen myötä opiskelijalla on mahdollisuus olla myös töissä, ilman että hänelle tulee poissaoloja, hän leimautuu huonoksi opiskelijaksi ja kokee huonoa omaatuntoa sekä opintoja että opettajia kohtaan. Käytännön toiminnassa on kuitenkin huomioitava, että esimerkiksi lukujärjestystekniikka asettaa henkilökohtaistamisen toteutukselle haasteita, koska opintojaksot ovat lukujärjestyksessä tarjolla pääsääntöisesti vain kerran vuodessa ja opintojaksot olisi hyvä suorittaa kronologisessa järjestyksessä.

Opintojen siirtymiseen neljännelle vuodelle oli monia syitä ja siksi henkilökohtaistaminen vaatii paljon aikaa. Opinto-ohjauksen kehittämisessä tulee miettiä, miten osataan ja voidaan poimia mahdollisimman varhaisessa vaiheessa ne nuoret, jotka tarvitsevat tukea ja ohjausta muita enemmän. Ohjausta pitäisi pystyä antamaan ja kohdentamaan oikea-aikaisesti niille, jotka sitä tarvitsevat. Itseohjautuva opiskelija tarvitsee ohjausta vähemmän ja eri tavalla kuin vaikeassa elämäntilanteessa oleva tai heikompi opiskelija.

## Saavatko opiskelijat riittävästi ohjausta opiskelutaitoihin?

Selvityksen mukaan suurimmalla osalla opintojen eteneminen vaikeutui toisena opiskeluvuonna. Oletuksena oli, että opinnot vaikeutuvat pääasiassa yhteisissä opinnoissa. Vastaukset kertoivat kuitenkin, että opinnot vaikeutuvat lähes yhtä paljon sekä yhteisissä opinnoissa että ammatillisissa opinnoissa.

Kyselyssä ei kysytty opintomenestystä ensimmäisen vuoden aikana. Kuitenkin kun tarkastellaan opintojen vaikeutumista toisena vuonna, tulisi tarkastella myös opintosuorituksia ensimmäisen vuoden ajalta. Onko ensimmäisenä vuonna hylättyjä tai

tyyydyttäviä arvosanoja niin paljon, että siitä seuraa opintojen vaikeutumisen toisena vuonna?

Opintojen etenemisen vaikeutumisen syy saattaa olla se, että ensimmäisen vuoden perusopintojen jälkeen siirrytään haastavampiin ja syvällisempiin opintojaksoihin. Jos ensimmäisen vuoden opinnot ovat sujuneet tyydyttävän arvosanoin, voivat haastavammat opinnot aiheuttaa opiskelumotivaation heikkenemisen ja opintojen etenemisen vaikeutumisen. Samaan opintojen vaiheeseen liittyy myös itseohjautuvuuden lisääntyminen. Jos opiskelijalla ei ole valmiuksia itseohjautuvaan opiskeluun, on oletettavaa, että opintojen eteneminen vaikeutuu. Toisena opiskeluvuonna sekä ammat- tiaineissa että yhteisissä aineissa opiskeluun liittyvien tehtävien määrä ja vaativuus lisääntyvät ja opiskelijoilta odotetaan itseohjautuvuutta, mutta voidaan kysyä, onko opiskelijoita ohjattu itseohjautuvuuteen riittävästi ensimmäisen opiskeluvuoden aikana.

Tutkimuksissa ja kirjallisuudessa kiinnitetään huomioita opiskelijoiden heikkoihin opiskelutaitoihin. Vaikuttaa kuitenkin siltä, että asiaa ei huomioida oppilaitoksissa riittävästi ja monesti oletetaan, että opiskelutaidot ovat sisäsyntyisiä tai kehittyvät ikään kuin itsestään. Etenkin perusasteelta toiselle asteelle siirryttäessä saattavat toisen asteen opettajat olettaa nuorella olevan valmiudet ammatilliseen opiskeluun ja itseohjautuvuuteen jo aiemmin kuin mitä todellisuudessa on. Jatkossa olisi hyvä selvittää minkälaiset opiskeluvälmiudet nuorilla todella on, kun he tulevat ammat- tiliseen koulutukseen ja miten heidän taitonsa kehittyvät opintojen aikana. Samalla olisi hyvä selvittää minkälaisia opetusmenetelmiä opettajat käyttävät ja miten hyvin he osaavat ohjata opiskelijoita uusiin opiskelutapoihin ja itseohjautuvuuteen.

## Ohjauksen resurssointi vaihtelee

Seinäjoen koulutuskeskuksen oppilaitoksissa ja Kurikan ammattioppilaitoksessa oli opinto-ohjaus ja opiskelijahuolto resursoitu hyvin eri tavoin. Opinto-ohjauksen resurssin määrittäminen on vaikeaa, koska oppilaitokset ovat erikokoisia, koulutusalat, maantieteellinen sijainti, toimintaympäristö ja -kulttuuri ovat erilaisia, ohjaukseen käytettävä aika on oppilaitoksissa erilainen, ohjaustehtävät ovat moninaisia ja oppilaitoksissa on erilaiset ohjauskäytännöt. Osassa oppilaitoksia on yksi tai useampi kokoaikainen opinto-ohjaaja ja osassa opinto-ohjaaja on sivutoiminen. Lisäksi oppilaitosten opinto-ohjaajien työtehtävät ovat hyvin erilaisia ja moninaisia.

Oppilaitosten opiskelijahuoltotyö on kehitykseltään eri vaiheissa ja opiskelijahuoltohenkilöstön määrä opiskelijaa kohti vaihtelee. Kaikissa oppilaitoksissa ei ole ku- raattoria, kokoaikaista terveydenhoitajaa, kokoaikaista opinto-ohjaajaa tai luokan- valvoja / ryhmänohjaajia. Näin ollen opiskelijat ovat opiskelijahuollon näkökulmasta eriarvoisessa asemassa eri oppilaitoksissa. Oppilaitosten erilaisuus vaikeuttaa koulu- tuksen järjestäjien tasolla yhteisten ohjauksen toimintamallien kehittämistä.

## Pohdintaa

Selvityksen alkuvaiheessa yhtenä kysymyksenä oli, että pettävätkö opiskelijan pol- vet vai huajuuko opinto-ohjaus opintopolun aikana, jos opinnot siirtyvät neljännelle vuodelle. Tämä ei kuitenkaan ole yksiselitteistä, sillä kyselystä tuli esiin, että opinto- jen etenemisen vaikeutumiseen on monia erilaisia syitä, joista osa liittyy opiskelutek- niikkaan ja oppimiskykyyn ja osa on elämäntilanteeseen liittyviä vaikeuksia.

Kun nuori siirtyy perusopetuksesta toiselle asteelle, hänen elämässään tapahtuu paljon muutoksia. Hän siirtyy perusopetuksen tiukasti ohjatusta toiminnasta ja tutusta ryhmästä huomattavasti enemmän valinnaisuutta ja itseohjautuvuutta vaativiin opintoihin sekä uuteen ryhmään, jossa sekoittuvat eri kulttuuritaustat. Lisäksi moni opiskelija elää kehitysvaihetta nuoresta nuoreksi aikuiseksi. Tähän ikävaiheeseen kuuluu itsenäistymistä lapsuuden kodista, oman identiteetin rakentamista, parisuhteen luomista ja oman paikan hakemista yhteiskunnassa. Nämä muutokset tuovat mukanaan myös vastuunottamisen omasta itsestä ja opinnoista.

Orientoituminen toisen asteen ammatillisiin opintoihin ottaa oman aikansa, eli opiskelija tarvitsee totuttelu-aikaa opiskeluun. Kun työtehtäviinsä pätevätyvä ammattilainen tarvitsee yleisen ajatuksen mukaan kokonaisen vuoden tullakseen tutuksi ja tietoiseksi työstään ja työyhteisön tavoista, niin kuinka nuori voisi olla heti valmis toisen asteen opiskelijaksi? Jos hän käyttää muutamasta kuukaudesta vuoteen opiakseen opiskelijaksi, voidaan puhua vain luonnollisesta kehityksestä. Muutos perusopetuksesta ammatillisiin opintoihin on niin iso, että vain osa nuorista pystyy sopeutumaan siihen nopeasti.

Opiskelijoiden vastaukset siitä, että eteneminen opinnoissa vaikeutui toisena opiskeluvuonna, kertovat opiskelijoiden kokemuksen, eivät välttämättä todellista tilannetta. On todennäköistä, että osatekijät opintojen etenemisen vaikeutumiseen muodostuvat jo ensimmäisenä vuonna. Poikkeuksena ovat yllättävät elämäntilanteen muutokset. Ensimmäisenä opiskeluvuonna ohjauksessa onkin kiinnostava enemmän huomiota opiskelutaitojen oppimisen ohjaamiseen ja ohjata opiskelijaa sen kautta pikku hiljaa itseohjautuvammaksi.

Ensimmäisen vuoden opinnoissa korostuu myös opiskelijan kehittymisen ja kasvun seuranta. Tämän lisäksi opiskelijan läsnäoloa ja opintojen etenemistä on seurattava tarkasti. Seurantamenetelmiin ja -tapoihin ei voida antaa yksiselitteisiä ohjeita tai ratkaisuja, koska oppilaitokset ovat niin erilaisia. Oppilaitosten on itse mietittävä ja kehitettävä tapoja ja menetelmiä oman oppilaitoksensa lähtökohdista monialaisena työryhmänä.

Oppilaitoksissa tulee ottaa käyttöön myös erilaisia tapoja suorittaa opintoja. Pitää päästä pois ajatuksesta, että oppimista tapahtuu vain kouluympäristössä ja että kaikkien tulee suorittaa opintojaksot samalla tavalla. Tällä hetkellä opintojen erilaisista suoritustavoista on käyty keskustelua oppilaitoksien henkilöstön keskuudessa. On tärkeää, että jatkossa erilaisista suorittamistavoista keskustellaan enemmän myös opiskelijoiden kanssa, että hekin hyväksyvät erilaiset tavat oppia asioita.

Vaikka ohjausta tehostetaan opintojen alkuvaiheessa, se ei poista sitä tosiasiaa, että tulevaisuudessa on opiskelijoita, joiden opinnot ajoittuvat neljään vuoteen muunkin kuin esimerkiksi kahden tutkinnon suorittamisen tai vaativan harrastuksen vuoksi. On tärkeää, että opintojen siirtyminen neljännelle vuodelle on suunnitelmallista. Tällöin opintojen henkilökohtaistamisen merkitys korostuu. Opiskelijahuollon ja ohjauksen tulee reagoida oikealla hetkellä ja opiskelijan opinnot tulee suunnitella ennakoiden neljälle vuodelle. Suunnitelmallisuus edesauttaa myös sitä, että neljännen vuoden opiskelija hyväksytään oppilaitoksessa samanarvoisena opiskelijana kuin muutkin eikä hän koe olevansa muita huonompi opiskelija.

Opintojen siirtymiseen neljännelle vuodelle on monia syitä, eikä sitä voi tarkastella pelkästään opiskelijan polvien notkahtamisena eikä opinto-ohjauksen pullonkauloi-



na. Tästä syystä opintojen suunniteltua ajoittumista neljälle vuodelle tulee oppilaitoksissa tarkastella ja suunnitella monialaisissa työryhmissä.

### Lähteet:

- Annala, H. 1986. Alisuoriutumiseen liittyvistä tekijöistä ja niihin vaikuttamisesta. Odotusvaikutusteorian sovellus alisuoriutumisen lieventämiseen. Oulun yliopisto. [Viitattu 6.12.2005]. Saatavissa: [http://www.utaj.fi/koulu/psykologia/sangin\\_opet/johdant.html](http://www.utaj.fi/koulu/psykologia/sangin_opet/johdant.html)
- Heikkinen, E.-P. 2000. Luentopäiväkirja teknillistieteellisen alan pedagogisen asiantuntijuuden työpajaan. Oulun yliopisto. Prosessitekniikan osasto. Prosessimetallurgian laboratorio.
- Kallio, P. ja Kurhila, A. 2000. Onnismaa, J., Pasanen, H. ja Spangar T. (toim.). Ohjaus ammattina ja tieteenalana 2. Ohjauksen toimintakentät. Porvoo. WS Bookwell.
- Kasurinen, H. 2004. Ohjauksen järjestäminen oppilaitoksessa. Kasurinen, H. (toim.). Ohjausta opintoihin ja elämään: opintojen ohjaus oppilaitoksessa. Helsinki. Opetushallitus.
- Kiviniemi, K. 2000. Opettajan työtodellisuus haasteena opettajankoulutukselle: opettajien ja opettajankouluttajien käsityksiä opettajan työstä, opettajuuden muuttumisesta sekä opettajakoulutuksen kehittämishaasteista. Helsinki. Opetushallitus.
- Kotitalous- ja kuluttajapalvelun perustutkinto 2000. Ammatillisen peruskoulutuksen opetussuunnitelman ja näyttötutkinnon perusteet. Määräys 16/011/2000. Opetushallitus. Helsinki. Hakapaino.
- Laki ammatillisesta koulutuksesta 2003. 13.6.2003/479.
- Multimäki, K. ja Venna, Y. 1983. Psykologian perustietoa ja käytäntöä. Helsinki: WSOY. [Viitattu 6.12.2005]. Saatavissa: [http://www.utaj.fi/koulu/psykologia/sangin\\_opet/johdant.html](http://www.utaj.fi/koulu/psykologia/sangin_opet/johdant.html).
- Numminen, U., Jankko, T., Lyra-Katz, A., Nyholm, N., Siniharju, M. & Svedlin, R. 2002. Opinto-ohjauksen tila 2002. Opinto-ohjauksen arviointi perusopetuksessa, lukiossa ja ammatillisessa koulutuksessa sekä koulutuksen siirtymävaiheissa. Arviointi 8/2002. Helsinki. Opetushallitus.
- Numminen, U., Heino, J., Joronen.-Vallin, K., Karlsson, R., Lerkkanen J., Virtanen, R., Pirttiniemi, J. 2005. Miten tuemme opiskelijaa oppilaitoksessamme? Opas ammatillisen oppilaitoksen opinto-ohjaussuunnitelman laatimiseen. Opetushallitus.
- Numminen, U. 2002. Ohjaus Suomessa 2002. Vuorinen, R. ja Kasurinen, H. (toim.). Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä. Kirjapaino Oma.

Nuutinen, P. 1998. Alisaavuttajia yliopistoissa? Teoksessa A. Nuutinen ja H. Kumpula (toim.) Opetus ja oppiminen tiedeyhteisöissä. Jyväskylä. Jyväskylän yliopistopaino, kannet ER-paino, 149-154.

Opetushallitus 2004. Kodin ja oppilaitoksen yhteistyö sekä opiskelijahuolto. Opetushallituksen määräys 28/011/2004. [Viitattu 6.9.2006]

Opinto-ohjaajien monimuotokoulutus 2006-2007. Opiskelijan käsikirja. Jyväskylän ammattikorkeakoulu, Ammatillinen opettajakorkeakoulu.

Projektihakemus 2004. Lyhty-hankkeen projektihakemus 29.10.2004. Seinäjoen ammattioppilaitos.

Routti, J., Hakulin, B. 1991. Teknillisen korkeakouluopintojen tehostaminen. Jyväskylä. Gummerus Kirjapaino.

Seinäjoen koulutuskeskus 2006. Opetussuunnitelman yhteinen osa.

Vuorinen, I. 2001. Tuhat tapaa opettaa. Vammala. Vammalan Kirjapaino.

## Mitä ammatillisen koulutuksen jälkeen?

Kysely Koulutuskeskus Salpauksesta keväällä 2006 valmistuneille

Timo Töyri

**”Opinto-ohjaus on yksi opiskelijoiden valintoja ja opintoja edistävä toimintamuoto. Opiskelija kohtaa opintopolullaan useita vaiheita, joissa opintojen ohjauksella on merkittävä rooli. Ohjauksen tarve korostuu opintojen solmukohdissa, joten ohjausta tulee saada koko opintokaaren ajan, myös opintojen päättymisen jälkeen. Opetussuunnitelman perusteiden mukaan opinto-ohjauksen tavoitteena on mm. että opiskelija saa tietoa ja kokemusta työelämästä, yrittäjyydestä ja ammateista ja osaa tutkinnon jälkeen hakea työtä tai jatkokoulutuspaikkaa.” (Ammatillisen peruskoulutuksen opetussuunnitelman ja näyttötutkintojen perusteet 2001, luku 5.1.)**

Nuorten siirtyminen koulutuksesta työelämään on aiempaa haastavampaa, sillä työelämä on muuttunut vaativammaksi osaamisen suhteen. Työurien hallinta nopeasti muuttuvilla työmarkkinoilla edellyttää nuorilta hyvän koulutuksen hankkimista sekä ammattitaidon jatkuvaa kehittämistä elinikäisen oppimisen periaatteiden mukaisesti. Nuoriin kohdistuvien koulutusvaatimusten kiristyessä, koulutuksensa kesken jättävät nuoret ovat yhä suuremmassa vaarassa syrjäytyä vaativilla työmarkkinoilta.

Koulutus- ja työuraan liittyvissä siirrymissä, kuten koulutusasteelta toiselle tai koulutuksesta työelämään siirryttäessä, onnistuminen vaikuttaa usein nuorten myöhempiin työelämäkokemuksiin. Epäonnistumiset opintouralla, sattumanvaraiset uravalinnat, työttömyysjaksot ja lyhytaikaiset, huonolaatuiset työsuhteet sekä puutteellinen perehdytys työelämään voivat heikentää nuorten ammatillista itsetuntoa, urahallintaa ja jopa mielenterveyttä ja näin edesauttaa nuorten syrjäytymistä opintojensa jälkeen. Syrjäytymisen estämiseksi opiskelijan aikaisella ohjauksella ja opintojen jälkeisellä seurannalla onkin suuri merkitys.

Ammatillisessa koulutuksessa painotetaan ammatti-identiteetin kehittämistä, ammatillista erikoistumista ja yleistä työelämään suuntautumista. Kun ammatillisessa koulutuksessa on lisätty valinnaisuutta, suunnittelutaitojen merkitys on korostunut. Järkevän ja vastuullisen päätöksenteon tueksi opiskelijalla on oltava tietoa opintotarjonnasta ja kyky jäsentää ja täsmentää tavoitteitaan. Tavoitteiden asettamiseksi ja saavuttamiseksi tarvitaan jälkimodernissa työelämässä myös taitoa neuvotella ympäristön kanssa. Tällaisia sosiaalisia, elämän suunnittelun ja päätöksenteon taitoja tulisi myös ohjauksen avulla parantaa. (Puukari, Lairio & Nissilä 2001, 184–189.)

Suomessa harjoitettavan koulutuspolitiikan tavoitteena on, että jokaisella henkilöllä on vähintään toisen asteen koulutus. Suomesta puuttuu kuitenkin tällä hetkellä kattava seurantajärjestelmä, jolla saadaan tietoa siitä, miten opiskelijat pysyvät koulutuksessa ja miten he sen jälkeen työllistyvät. Opinto-ohjauksen asemaa onkin maamme koulujärjestelmässä vahvistettu viime vuosien aikana. Tästä on osoitukseksi muun muassa eri kouluasteille tehdyt opinto-ohjauksen arvioinnit sekä tavoitteet, joita opinto-ohjauksen tehostamiselle on asetettu opetusministeriön koulutuksen kehittämissuunnitelmassa. (Kasurinen & Vuorinen 2002, 37.)

## Oppilaitoksen toimiva ohjausjärjestelmä

Nykyinen koulujärjestelmämme ja -lainsäädäntömme antavat oppilaitoksille suu-remmat mahdollisuudet määritellä itse opinto-ohjauksensa tavoitteet ja painoalueet. Toimivan ohjausjärjestelmän kehittämiseksi tarvitaan niin oppilaitoksen sidosver-  
kostoihin laajenevaa yhteistyötä kuin opiskelijoille tarjottavien ohjauspalveluiden yksilöimistä oppilaitoskohtaisiksi. Oppilaitosten kannalta toimiva ohjausjärjestelmä merkitsee laatua, vetovoimaisuutta ja kustannustehokkuutta. Kun ohjausjärjestelmä on suunniteltu sidosryhmien yhteistyönä ja se toimii tehokkaasti opiskelupolun jokaisessa vaiheessa, se ehkäisee turhia keskeyttämisä, auttaa opiskelijoita rakentamaan työelämän kannalta ammattitaitoisen tutkinnon ja valmiuksia, ja helpottaa näin nuorten siirtymistä työelämään. Työnantajia toimiva ohjausjärjestelmä auttaa saamaan osaavaa ja motivoitunutta työvoimaa. (Vuorinen 1998, 67–73.) Opiskelijoiden hyvää työllistymistä voitaneen pitää eräänä toimivan ohjauksen merkinä, vaikka tehokaskaan ohjaus ei auta tilanteessa, jos työpaikkoja ei ole tarjolla. Ura- ja rekrytointipalveluiden tehtävänä tulisikin olla myös opiskelijoiden valmistaminen tuleviin haasteisiin ja jopa pettymyksiin sekä erityisesti yritteliäisyyden lisääminen. (Lehtinen & Jokinen 1996, 113–119.)

Oppilaitoksen toimiva ohjausjärjestelmä kattaa ajallisesti opiskelijan koko opiskelupolun. Hyvä ohjaus vastaa opiskelijan ohjaustarpeeseen. Hyvässä ohjausjärjestelmässä ohjaus on asiantuntevaa, kannustaa itsenäiseen opiskeluun, kattaa koko opiskeluaajan, on yksilöllistä ja vuorovaikutuksellista sekä tiedottamisen osalta riittävää ja selkeää. (Lairio, Puukari & Peltosalmi 1999, 117–121.) Toimivassa ohjauksessa on kyse opiskelijan kannalta siitä, että ohjauspalveluita on tulevaisuuden suunnittelun ja päätöksenteon tueksi tarjolla riittävästi, oikea-aikaisesti ja ohjattavalle sopivassa muodossa. (Vuorinen 1998, 75.) On tärkeää huomioida, että ohjaustarpeet vaihtelevat opiskelupolun eri vaiheissa. Opiskelijan tulisikin saada ohjausta ennen opintojen alkua, opintojen aloitusvaiheessa, varsinaisena opiskeluaikana, opintojen päättö- ja siirtymävaiheessa sekä opintojen jälkeisessä seurantavaiheessa.

Opetusministeriön Koulutus ja tutkimus 2003 – 2008 kehittämissuunnitelman (2003, 20–24) mukaan erityistä huomiota on kiinnitettävä koulutuksen nivelkohtiin ja siirtymisiin koulustasteelta toiselle. Ammatillisessa peruskoulutuksessa on tavoitteeksi asetettu keskeyttämisten vähentäminen. Koulutusjärjestelmän tehokkuuden lisääminen, opintojen nopea eteneminen, näyttöjärjestelmän kehittäminen sekä koulutustakuuajattelu edellyttävät ohjaus- ja tukitoimien kehittämistä ammatillisessa koulutuksessa.

Oppilaitos voi seurata opiskelijoiden sijoittumista työhön tai jatko-opintoihin. Siten voidaan osaltaan saada tietoa oppilaitoksen omaa arviointia ja toiminnan kehittämistä varten. Seurantaan voidaan käyttää tilastokeskuksen tietoja, jotka tulevat kuitenkin parin vuoden viiveellä. Oppilaitos voi myös itse hoitaa seurannan erilaisin kyse-

lyin. Seurantavaiheessa oppilaitoksen ohjausjärjestelmä kerää valmistuneiden opiskelijoiden jatko-opintoihin ja työelämään sijoittumista koskevaa tietoa. Yhteydenpito valmistuneisiin opiskelijoihin on myös kannattavaa, koska heillä on uraohjauksen kannalta hyödyllistä tietoa ja kokemusta. Työelämään sijoittuneilta valmistuneilta opiskelijoilta voi kerätä palautetietoa ja ehdotuksia koulutusorganisaation ja opetuksen sisällön kehittämiseksi, myös alan jatko- ja täydennyskoulutuspalveluiden kehittämisen kannalta. Koulutukseensa tyytyväiset entiset opiskelijat ovat oppilaitoksen ulkoisen tiedottamisen kannalta erittäin käyttökelpoinen verkosto; mikä olisikaan parempaa mainontaa oppilaitokselle kuin koulutukseensa tyytyväiset, työllistyneet opiskelijat.

### **Jälkiseuranta kehittämishankkeena**

Kuusi Koulutuskeskus Salpauksen opettajaa teki Hämeen ammattikorkeakoulun ammatillisen opinto-ohjaajankoulutuksen kehittämishankkeena selvityksen keväällä 2006 Koulutuskeskus Salpauksesta valmistuneiden opiskelijoiden (parturi-kampaaajat, ravintola- ja suurतालouskokit, kosmetologit, media-assistentit, eläintenhoitajat ja kalastuksenohjaajat sekä luontoyrittäjät ja ympäristönhoitajat) siirtymisestä työelämään ja jatko-opintoihin. Tavoitteena oli selvittää valmistuneiden tilannetta marraskuussa 2006 työllisyyden, työttömyyden ja jatko-opintojen näkökulmasta sekä sitä, olivatko he töissä opintojen aikana ja heti valmistumisen jälkeen. Valmistuneet arvioivat myös tilanteeseensa vaikuttaneita seikkoja, työn vaativuustasoa verrattuna koulutukseen sekä opintojen päättövaiheen ohjausta.

Alustavana tarkoituksena oli kokeilla erilaisia seurantamenetelmiä: kirjettä, puhelinyhteydenottoa ja sähköpostia. Lopulta päädyimme kuitenkin yhteen menetelmään ja valitsimme parhaimmaksi ja helpoimmaksi menetelmäksi sähköpostin kautta lähetettävän Webropol-kyselyn. Webropol on selaimella käytettävä sovellus, jolla on helppo suunnitella ja toteuttaa kyselyt lomakkeen luonnista tulosten raportointiin. Lomakkeelle voi laittaa erilaisia kysymystyyppejä, kuten monivalinta- tai vapaa tekstikenttä -kysymyksiä. Hankkeen kysely oli jo tiedossa huhtikuussa 2006, jolloin oli helppo ja kannattavaa käydä kertomassa valmistuville opiskelijoille etukäteen tulevasta kyselystä ja siitä, kuinka se tullaan toteuttamaan. Tässä vaiheessa opiskelijoille kerrottiin kyselyn taustoista ja tavoitteista. Poikkeuksetta he olivat halukkaita vastaamaan kyselyyn. Toukokuun loppupuolella oli vielä mahdollisuus käydä luokassa muistuttamassa opiskelijoita kyselystä ja tarkistaa kaikkien yhteystiedot.

Kyselyn suunnittelussa aluksi tarkastelimme eri oppilaitosten käytössä olevia seurantakyselyjä. Näiden tietojen pohjalta suunnittelimme tarkoitukseemme soveltuvan kyselylomakkeen. Kysely rakentui kolmen pääteeman – työllistymisen, työttömyyden ja jatko-opintojen – ympärille. Kysymyslomakkeessa on kaiken kaikkiaan kahdeksan pääkohtaa, joiden alla on useampia kysymyksiä, myös avoimia. Ensimmäisiin henkilö- ja koulutustietoja, sitten työllistymistietoja. Tämän jälkeen vastaajia ohjattiin siirtymään siihen kohtaan, joka parhaiten kuvasi heidän tilannettaan marraskuussa 2006 (työssä, työtön tai opiskelija).

### **Mitä ammatillisen koulutuksen jälkeen?**

Kyselyn vastausprosentti oli 85,2 ja sitä voidaan pitää hyvänä. Kyselyn tulokset olivat mielenkiintoisia, jos kuitenkin kyselyn suorittaneiden opettajien ennakoimia. Hyvänä tuloksena voidaan pitää sitä, että lähes 90 % prosenttia valmistuneista on jollakin

tavalla mukana työelämässä puoli vuotta valmistumisen jälkeen: koulutusta vastaavassa työssä, muussa työssä, yrittäjänä, osa-aikaisessa työssä tai työharjoittelussa. Selvitys osoitti, että useat toisen asteen opiskelijat työskentelivät jo opiskeluaikanaan. Tämä varmasti helpottaa heidän sijoittumistaan työelämään myös valmistumisen jälkeen. Vain noin viidesosa keväällä 2006 valmistuneista oli koulutusta vastaavassa kokopäivätyössä. Jos osa-aikatyö luetaan mukaan, niin kolmasosa valmistuneista opiskelijoista työskenteli opiskelemallaan alalla. Yli puolella työsuhte oli pysyvä tai toistaiseksi voimassa oleva; tulos vastaa tilastoja määrä-aikaisten työsuhteiden osuudesta työmarkkinoilla.

Kyselyn tulokset osoittivat, että työssäoppimisjaksot ovat merkittävän tärkeitä opiskelijoiden työllistymisen edesauttajina: yli kolmasosa työllistyneistä on saanut työpaikan työssäoppimisen kautta. Luonnollisesti työnantajat palkkaavat helpommin tutun ja ahkeraksi kokemansa henkilön kuin heille täysin vieraan ja taidoiltaan tuntemattomamman henkilön. Koulutuksen aikana tätä seikkaa kannattaa käyttää ohjauksessa opiskelijoiden motivaation kohottajana.

Oma-aloitteisuus, työn kiinnostavuus sekä tuttu työpaikka yhdessä sosiaalisten verkostojen ja suhteiden kanssa olivat kyselyn mukaan vastavalmistuneiden opiskelijoiden työpaikan löytymisen keinot. Oma aktiivisuus korostui työpaikan saannin kannalta merkittävästi kaikilla aloilla.

Vain noin 6 % vastaajista oli työttömänä puoli vuotta valmistumisen jälkeen. Tulosta voidaan pitää hyvänä, kun sitä verrataan koko maan tai Hämeen alueen työttömyysasteeseen.

Jatko-opintoihin lähteminen oli vähäistä: vain viisi valmistunutta opiskelijaa siirtyi jatko-opintoihin valmistumisen jälkeen. Valmistuneet olivat joko ammattikorkeakouluopinnoissa tai ammattitutkintoon tähtäävissä opinnoissa. Jatko-opintoihin lähdettiin seuraavilta aloilta: media-assistentit, eläintenhoitajat ja ympäristöhoitajat.

## **Kehittämishankkeen johtopäätökset**

Johtopäätöksenä voidaan todeta, että ammatillisten opintojen päättövaiheen ohjaukseen tulisi panostaa tulevaisuudessa enemmän. Ohjaustarve koskee erityisesti jatko-opintomahdollisuuksista tiedottamista, mutta opiskelijat haluavat tietoa myös työelämästä (palkkaus, työ sopimukset jne.), työnhakumenettelystä ja työn luonteesta. Kaikille opiskelijoille tulisikin tarjota työelämätietoutta opintojen päättövaiheessa.

Selvitykseen kuuluvan kyselyn vastausprosentti nousi lähes kaikilla tutkimukseen osallistuneilla koulutusaloilla korkeaksi, koska tutut kyselyntekijät markkinoivat tulevaa kyselyä etukäteen opiskelijoille ja samalla sitoutuivat opiskelijat vastaamaan kyselyyn. Yhteystietojen pyytämisen enakkoon, puhelinyhteydenotto ja kyselystä muistuttaminen vaikuttivat myös hyvään vastausprosenttiin. Hyvän vastausprosentin takaamiseksi voisi kyselyyn osallistumista aktivoida ”palkkiolla/porkkanalla”. Tämä päivänä kyselytutkimuksia tehdään niin paljon, että ihmiset ovat usein hyvin kyllästyneitä vastaamaan tutkimuksiin.

Etukäteistyö ja kyselyn toteuttaminen vaativat aikaa ja resursseja. Työnjako on määriteltävä selkeästi: kenen tehtävänä oppilaitoksissa on sitouttaa vastaajat ja toteuttaa kysely? Webropol-kysely on helppokäyttöinen, mutta ongelmaksi voi nousta se, että

aivan kaikilla valmistuneilla ei ole sähköpostiosoitteita tai ne ovat valmistumisen jälkeen muuttuneet. Näin tässäkin selvityksessä; muutamia kyselylomakkeita lähetettiin paperiversioina postissa.

Valmistuneille opiskelijoille lähetettävän kyselyn kysymyksiä tulee miettiä huolellisesti. Tarkastelu osoittaa, että nyt tehdyn kyselyn vastaustavoissa oli hajontaa; kaikki vastanneet eivät olleet vastanneet kaikkiin heitä koskeviin kysymyksiin tai osa oli vastannut kahteen kohtaan. Tämä aiheuttaa tulosten tarkastelussa laadullista ongelmaa, eikä kysely tutkimuksen näkökulmasta ole näin täysin validi. Toisaalta aina kyselyyn osallistujalle jää vastuu vastausten todenmukaisuudesta ja tarkkuudesta. Kyselylomake tulee laatia niin, että se ohjaa vastaajaa selkeästi vastaamaan omaa tilannetta koskeviin kysymyksiin. Kysymyslomaketta laadittaessa tulee miettiä tarkoin, mitä tietoa haetaan ja miksi. Selvityksemme aineisto on hyvin laaja. Kysely olisi voinut olla yksinkertaisempi ja se olisi voinut keskittyä pelkästään kolmeen pääkohtaan: työllistymiseen, työttömyyteen ja jatko-opintoihin.

Jälkiseurantasysteemin kehittäminen on tärkeää. Yhtä tärkeää on myös miettiä, miten tulokset esitellään henkilökunnalle ja miten niitä hyödynnetään opetuksessa ja ohjauksessa.

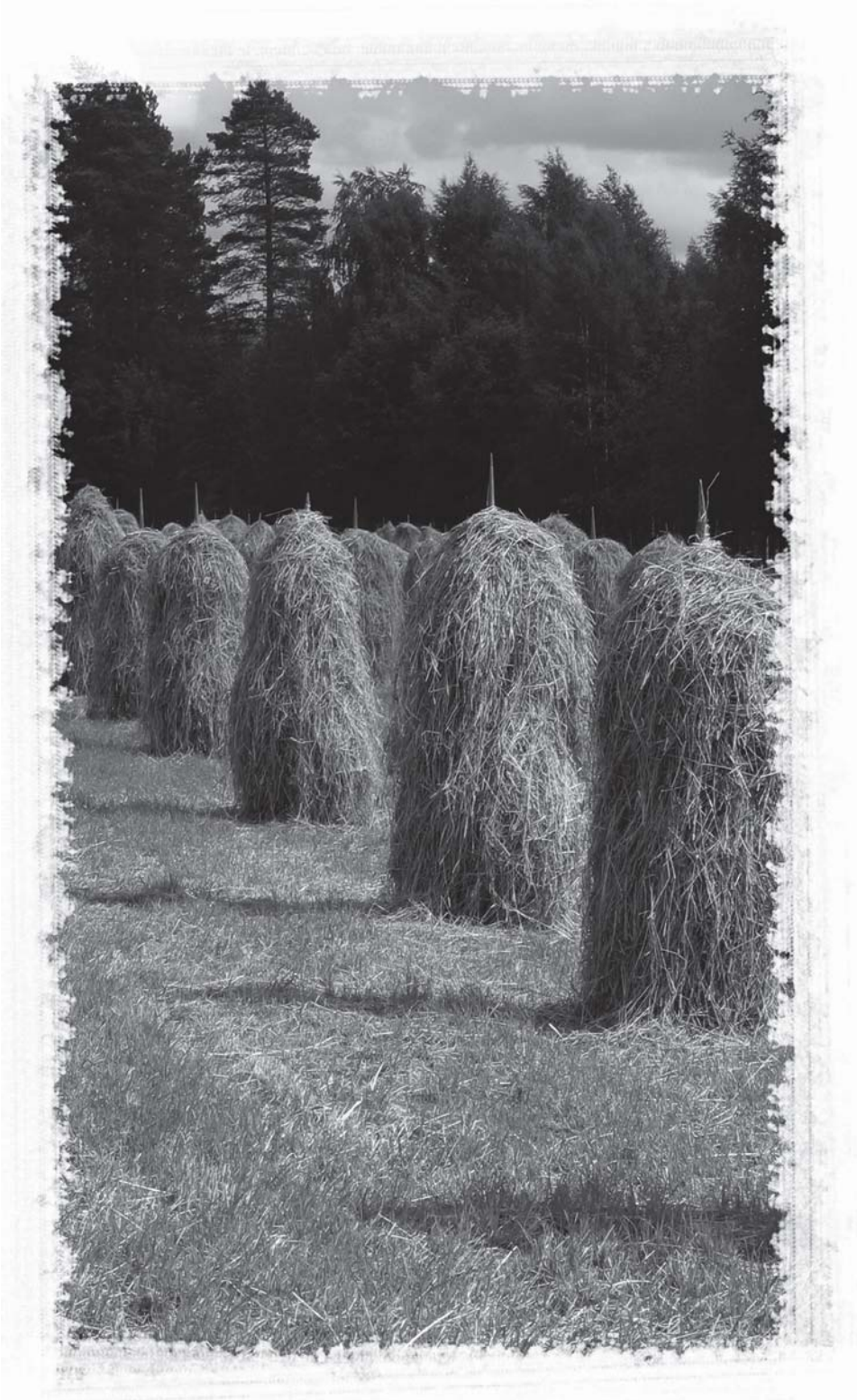
## Lähteet

- Ammatillisen peruskoulutuksen opetussuunnitelman ja näyttötutkinnon perusteet 2001. Opetushallitus.
- Kasurinen, H. & Vuorinen, R. 2002. Ohjauksen toimintapolitiikka Suomessa 2002. Teoksessa Kasurinen, H. & Vuorinen, R. (toim.) Ohjaus Suomessa 2002. Jyväskylä. Kirjapaino Oma Oy.
- Lairio, M., Puukari, S. & Peltosalmi, J. 1999. Oppilaanohjaus ja työelämäyhteydet. Teoksessa M. Lairio & S. Puukari (toim.) Opinto-ohjaajan toimenkuva muuttuvassa yhteiskunnassa. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Lehtinen, E. & Jokinen, T. 1996. Tutor: Itsenäistyvän oppijan ohjaaja. Jyväskylä. Atena.
- Opetusministeriö. 2003. Koulutus ja tutkimus 2003 – 2008 kehittämisohjelma. Helsinki. Yliopistopaino.
- Puukari, S., Lairio, M. & Nissilä, P. 2001. Ohjauksen tulevaisuuden näkymiä. Teoksessa Lairio, M. & Puukari, S. (toim.) Muutoksista mahdollisuuksiin. Ohjauksen uutta identiteettiä etsimässä. Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Vuorinen, R. 1998. Ohjaus avautuvissa ja verkottuvissa oppimisympäristöissä. Lisen-siaatintyö. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos.





**Kouluttajien kylvämiä siemeniä ja saamaa satoa**



## Etiikkaa verkossa

Sari Soini

**Verkko-opiskelu ja avoimet oppimisympäristöt ovat tätä päivää. Yksi Kokeva Opo -projektin tavoitteista oli tähän ajankohtaiseen teemaan liittyen kehittää ammatillisen opinto-ohjaajakoulutuksen verkko-oppimisprosessia sekä verkko-ohjausta. Sain tehtäväkseni laatia koulutukseemme Opinto-ohjaajan etiikka -verkkokurssin, joka toteutettiin tammi-helmikuussa 2007. Tavoitteenani oli luoda verkkokurssi, jonka keskiössä ovat opiskelijat, vuorovaikutus ja yhteisöllisyys. Tavoitteenani oli myös tarjota mielekäs kokemus työskentelystä verkkoympäristössä sekä tutustuttaa opiskelijat erilaisiin verkkotyökaluihin. Olen koonnut tähän artikkeliin omia kokemuksiani verkkokurssin laatimisesta. Kerro lisäksi kurssimme toteutuksesta sekä kokemuksista, kuinka verkko-opiskelussa onnistuttiin.**

Mielikuvamme verkko-opiskelusta vaihtelevat laidasta laitaan. Omat vuosien takaiset kokemukseni eivät ole sieltä innostavimmasta päästä, joten verkko-opiskeluun perehtyminen ja varsinkin verkkokurssin laatiminen oli minulle uusi ja avartava kokemus. Prosessi avasi minulle kouluttajana uuden maailman, tai voisinko sanoa vanhan maailman uudella tavalla: kokonaisuuksien konkreettisuus, käytännöllisyys ja läpinäkyvyys saivat aivan uuden merkityksen, kun jouduin pohtimaan asioita vastaamalla jatkuvasti kysymyksiin mitä, miksi ja miten. Kurssin laatimiseen sain asiantuntevaa pedagogista tukea Jaakko Helanderilta ja Hanne Kolilta, mistä lämmin kiitos. Ohjaajana kurssilla kanssani toimi Ari Jussila.

### Kohti mielekästä verkkokurssia

Verkko toimintaympäristönä herättää erilaisia tunteita niin opettajissa kuin opiskelijoissakin. Toiset ahdistuvat tekniikan edessä, toisille verkkoympäristö on jo tuttu, ja toimiminen siellä onnistuu luontevasti. Aiemmat kokemukset verkko-opiskelusta vaihtelevat suuresti: monille Kokeva opo -projektin opiskelijoistakin kurssimme oli ensimmäinen kokemus verkossa opiskelusta, kun taas toiset olivat jo konkareita tällä alueella. Tämä asetti haasteita verkkokurssin toteutusta ajatellen.

*Tekniikka on vain se peikko, kun pelkää ettei osaa.*

*Tunteet ja ennakkoasenteet... ja niistä eteenpäin kehittyminen.. esim. itsellä ensin verkkokurssi ei mieleinen opiskelu tapa mutta nyt kun tämä käyty niin mieli muuttui ja koen että verkko-opiskelu haasteellinen ja mielenkiintoinen tapa työskennellä.*

Kun lähdin suunnittelemaan kurssia, tavoitteenani oli luoda mielekäs verkko-oppimiskokemus. Mutta millaista on mielekäs oppiminen verkossa?

Yleisesti ottaen ajatellaan, että oppiminen on tietojen lisääntymistä ja muistamista. Nykyään konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan oppiminen on sitä, että oppija rakentaa itse oman tietopohjansa kokemuksiin perustuen. Oppiminen on prosessi, jossa yksilö luo uusia merkityksiä sekä itsenäisesti että vuorovaikutuksessa toisten kanssa. (Ruohotie 2000, 125.) Oppimisessa ei siis ole kyse vain asioiden tallentamisesta mieleen, vaan keskeistä on oppijan oma aktiivinen rooli merkityksellisten kokonaisuusien rakentajana.

Mielekkästä oppimista voidaan lähestyä konstruktivistiseen lähestymistapaan perustuvan oppimisen mallin (Jonassen 1995) kautta. Mallin mukaan oppimisympäristöjen tehtävänä on tukea oppimista, joka on 1) aktiivista, 2) konstruktivistista, 3) yhteistoiminnallista, 4) tavoitteellista, 5) vuorovaikutteista, 6) tilannesidonnaista, 7) reflektiivistä ja 8) siirrettävää.

Aktiivisuus tarkoittaa, että opiskelija on sitoutunut oppimisprosessiinsa. Konstruktivisessa oppimisessa opiskelija yhdistää uutta tietoa jo olemassa olevaan ja luo näin uutta tietoa. Toimimalla yhteistoiminnallisesti opiskelijat hyödyntävät toistensa tietoja ja taitoja, oppivat yhdessä. Samalla he pyrkivät saavuttamaan tietoisesti omat oppimistavoitteensa. Oppimiseen kuuluu myös vuorovaikutteisuutta, dialogia: tarkastellaan opittavaa asiaa laajemmin muiden mielipiteet ja ajatukset huomioiden. Tilannesidonnaisuus tuo opittavan asian todelliseen elämään liittyväksi. Oman oppimisen arviointi, reflektiivisyys, auttaa opiskelijaa ohjaamaan omaa oppimistaan ja käyttämään oppimaansa tehokkaasti uusissa tilanteissa. Siirrettävyys tarkoittaa, että opiskelija osaa siirtää oppimansa uuteen tilanteeseen. (Jonassen 1995.)

Mielekkään verkkokurssin laatiminen on edelliseen malliin viitaten haasteellinen prosessi. Tekniikka ei yksistään auta oppijaa parempiin tuloksiin tai tee oppimisesta mielekkästä, vaan keskeinen merkitys mielekkään verkkokokonaisuuden luomisessa on oppimisprosessin suunnittelulla, oppimistehtävien rakentamisella ja oppimisen ohjaamisella (Koli & Silander 2002, 28).

Kurssin suunnittelu ja oppimistehtävien luominen oli vaativa ja mielenkiintoinen prosessi. Kokeva Opo -projekti mahdollisti sen, että tähän työhön oli varattu tarpeeksi aikaa. Se, miten kurssin rakenne tehtävineen muotoutui suunnitteluprosessin aikana lopulliseen muotoonsa, oli opettavainen matka.

## **Opinto-ohjaajan etiikka -verkkokurssista**

Opinto-ohjaajan etiikka -kurssi on kahden opintopisteen kokonaisuus, joka on laadittu Moodle-alustalle. Kurssin tavoitteena on, että opiskelijat osaavat toiminnassaan toteuttaa ohjauksen ammattieettisiä periaatteita, osaavat valintatilanteissa tehdä itsenäisesti eettisesti perusteltuja ratkaisuja ja oppivat ajattelemaan ohjausta ammatteettisesta näkökulmasta. Keskeisinä teemoina ovat aiheeseen liittyvien käsitteiden

avaaminen, omien arvolähtökohtien tunnistaminen, ohjaustyön eettiset periaatteet sekä ohjaajan ammattietiikka. Tavoitteena on myös tarjota opiskelijoille mielekäs kokemus työskentelystä verkkoympäristössä sekä tutustuttaa heidät verkkotyökaluihin. Palautteen mukaan tavoitteet täyttyivät hyvin:

*Mielestäni kurssi oli hyvin ja monipuolisesti rakennettu. Tehtäviä oli paljon (kurssin laajuuteen nähden), mutta ne olivat mielenkiintoisia.*

*Verkko-opetuksen mahdollisuuksista sai hyvän ja monipuolisen kuvan.*

*Tämä oli mukava ja mielenkiintoinen tapa opiskella, suosittelen jatkossakin.*

*Mahtavan monimuotoinen kurssi.*

Kurssilla oli mukana 46 opinto-ohjaajaopiskelijaa. Opiskelu tapahtui pääasiallisesti pienryhmissä, joissa oli 4–5 osallistujaa. Opiskelijamme olivat kurssin alkaessa jo entuudestaan enemmän tai vähemmän tuttuja ja he saivat itse muodostaa pienryhmänsä. Yksi tehtävä tehtiin suuremmissa ryhmissä, joihin oli yhdistetty kaksi pienryhmää.

Kurssilla oli selkeä kokonaisuuskaula ja eri opintokokonaisuudet avautuivat alustalle laaditun aikataulun mukaisesti. Oppimistehtävät muodostuivat lähtötilanteen kartoituksen koonnista, videoluennosta, keskustelufoorumeista, yksilötehtävästä henkilökohtaisella työskentelyalueella (Logi), kirjallisista materiaaleista, TeamSpeak/chat-istunnosta sekä oman oppimisen arvioinnista. Kaikki tehtävät, paitsi henkilökohtainen yksilötehtävä, olivat julkisia eli kaikkien kurssin opiskelijoiden luettavissa. Tehtävät oli liitetty todelliseen elämään, opinto-ohjaajan työhön ja sen eettisiin kysymyksiin: Tilannesidonaisuus auttaa oppijaa ymmärtämään asiaa paremmin ja se myös helpottaa asioiden siirrettävyyttä eli tiedon käyttämistä uusissa tilanteissa.

Pääpaino kurssilla oli yhteistoiminnallisuudella ja vuorovaikutteisuuksella. Opiskelijat rakensivat yhdessä tietoa toistensa näkemyksiä, tietoja ja taitoja hyödyntäen. Verkko-opiskelu ei näin ollen ollut yksinäistä puurtamista, vaan ihan oikeasti yhdessä oppimista.

*Haasteellinen työ ja ihana kun pääsi katsomaan muittenkin ajatuksia ja niin syntyi tunne kuin kaikki olisimme paikalla vaikka yksin täällä ahersinkin.*

*Yhteistyö on verkkokurssillakin tärkeä oppimisen lähde.*

*Oli todella hauska osallistua ohjausongelmiin, joita itsekukin oli kohdannut. Se oli kurssin parasta antia.*

*Tutustui uusiin ihmisiin ryhmätehtävien kautta ja heidän ajatuksiinsa – miten eri tavalla mekin opot todella ajattelemmme asioista - se on sitä elämisen rikkautta.*

*Siitä huolimatta, että työskentelymme moodlessa on ollut aika intensiivistä ja vaatinut meiltä täsmällisyyttä aikataulujen noudattamisessa, mikä sinänsä joskus oli aika stressaavakin tekijä, olen oppinut tästä työskentelymuodosta*

*ja muiden ihmisten kanssa mielipiteiden vaihtamisesta aika paljon. Opinto-ohjaajan etiikan opiskelu on ollut mielekästä ja jokainen meistä on oppinut asioita aidossa vuorovaikutuksessa muiden kanssa.*

Yksi verkko-opiskelun suurista hyödyistä on se, että sitä ei ole sidottu aikaan tai paikkaan: tehtävät ovat joustavasti saatavilla ja niitä voi tehdä oman aikataulunsa mukaisesti. Kurssillamme tehtävien yhteistoiminnallisuus ja vuorovaikutteisuus vaikuttavat siihen, että opintojen henkilökohtaisesti aikataulutettu, joustava suorittaminen oli rajallista: selkeä, ennalta määrätty aikataulu ohjasi toimintaa, ja keskustelut vaativat aktiivista osallistumista. Kurssimme oli suhteellisen pieni kokonaisuus – laajuus kaksi opintopistettä ja kesto yksi kuukausi – joten edellä kuvattu toteutusmalli sopi hyvin. Aikataulu oli kurssilaistemme mielestä tiukka, mutta toisaalta palautteessa kiitettiin tiivistä kokonaisuutta ja sen toteutumista.

*...Aikataulu osin oli aika tiukka, koska tehtäviä täytyi miettiä ei todellakaan voinut ohimennen käydä jotakin kirjoittamassa...*

*...Ehkä se (kurssi) olisi voinut olla pitempi vaikka pari viikkoa, niin olisi ehtinyt paremmin työstää tehtäviä. Toisaalta taas tällainen tiivis kurssikin on hyvä, koska siinä pitää koko ajan olla tilanteen tasalla.*

*Uutta ja avartavaa, joskin sitovaa koko homma.*

Kokemukseni aikataulun toteutumisesta oli samansuuntainen kuin opiskelijoilla. Tiivis kokonaisuus sitoi tehtäviin, ja joidenkin tehtävien kohdalla aikataulu oli melko tiukka. Kokemukset ja palaute otetaan huomioon kurssia edelleen kehitettäessä.

## Verkossa opiskelusta

Kurssimme käynnistyi uteliaissa, joskin hieman hämmentyneissä merkeissä. Uusi toimintaympäristö ja uudet työkalut mietityttivät aluksi: Mitä? Missä? Milloin? Miten? Miksi? Osaanko? Ehdinkö? Uskallanko? Riittävätkö tietotekniikkataitoni? Mil-laista verkko-opiskelu on? Mitä etiikka aiheena pitää sisällään? Näitä kysymyksiä käsiteltiin yhdessä verkkokurssia edeltävällä lähijaksolla. On tärkeää, että kouluttajat tekevät oppimisprosessin opiskelijoille läpinäkyväksi eli ennen verkko-opiskelun aloittamista kuvataan koko opiskelu- ja oppimisprosessi. Näin opiskelijat tietävät mitä heiltä odotetaan, miten voidaan toimia ja miten opettaja toimii. Tämä edistää oppimista. (Koli & Silander 2002, 35.) Näin voidaan edesauttaa myös opiskelijoiden omaa aktiivisuutta, sitoutumista opiskeluun sekä tavoitteellisuutta.

Itseohjautuvuuden merkitys nousee esille verkko-opiskelussa. Itseohjautuvuus tarkoittaa sitä, että oppija on aloitteellinen omassa oppimisessaan, ottaa vastuun omasta oppimisestaan, on innostunut ja motivoitunut. (Myllylä ja Torp 2007, 267.) Itseohjautuvuus ei kuitenkaan ole yksinohjautuvuutta. Tästä johtuen oppimisen ohjaaminen nousee yhdeksi keskeisimmistä verkko-opetuksen osa-alueista. Ohjaus voidaan yhdistää kaikkiin niihin keinoihin, joilla ohjaaja edistää oppijan oppimista. Ohjauksen avulla rakennetaan oppimisympäristö ja vuorovaikutussuhde sekä vaikutetaan oppimistapahtumaan erilaisin keinoin. (Koli & Silander 2002, 41.)

Oppimisympäristö on oppimiseen vaikuttava tekijä. Oppimisympäristöllä tarkoitetaan paikkaa, tilaa, yhteisöä ja toimintatapoja, joiden avulla edistetään oppimista. Vuorovaikutussuhde muodostuu ohjaajan ja ohjattavan tai ohjattavien välille. Ohjaajan tehtävä on vaikuttaa oppimistapahtumaan ja edistää oppijan oppimista esimerkiksi antamalla palautetta, ohjaamalla, kannustamalla, rohkaisemalla sekä tarvittaessa konfrontoimalla oppijan tilannetta ja toimintaa. (Koli & Silander 2002, 41-43.)

Kurssillamme kiinnitimme ohjaukseen erityistä huomiota. Mielekkäät tehtävät, selkeät tehtävien ohjeistukset, palautteen antaminen, kannustaminen ja henkilökohtainen ohjaus nousivat meidän ohjaajien toiminnassa tärkeiksi. Tästä saimme myös kiitosta:

*Kiitos, että olitte siellä taustalla seuraamassa ja kommentoimassa työskentelyämme.*

*...Oli hyvä kun he (ohjaajat) huomauttivat jos jokin asia oli jäänyt huomaamatta tekemättä. Jollakin täytyy olla johtorooli verkkokurssilla.*

*Hyvin rakennettu verkkokurssi. Ohjeita oli riittävästi ja ohjaajat olivat aktiivisesti mukana.*

*Kurssi rohkaisi kirjoittamaan asioita.*

Ohjaus on yksi keskeisistä verkko-opetuksen osa-alueista ja siihen on varattava riittävästi aikaa.

### **Mitä verkossa opittiin?**

Kurssin lopuksi opinto-ohjaajaopiskelijat arvioivat omaa oppimistaan. Reflektoinnin tehtävänä on auttaa opiskelijaa ohjaamaan omaa oppimistaan ja käyttämään oppimaansa tehokkaasti uusissa tilanteissa (Jonessen 1995). Loppukyselyssä opiskelijoilta kysyttiin, mitkä ovat merkittävimpiä asioita, joita he ovat oppineet Opinto-ohjaajan etiikka -kurssilla:

*Eettisyyden ja moraalin käsitteet ja sisällöt tulivat jotenkin vielä selkeämiksi kurssin myötä. Tai lähinnä, mitä ne tarkoittavat opinto-ohjaajan roolissani.*

*Arvojen tiedostaminen on tärkeää ja toimiminen omien arvojen mukaisesti.*

*Opinto-ohjauksessa on perusarvot, joihin kannattaa perustaa ohjauksensa.*

*Eettisyys on erittäin merkittävä ja itse asiassa kaiken kattava asia koko ihmisen elämän toiminnassa – ei vain opoiluissa.*

*Eettisyyden tiedostamisessa on jokaisen yksilön oma näkökulmansa, yhtä ainoata tapaa ajatella asioita ei ole...*

*Opon työssä ilmenevät eettiset ongelmat melkoisen samansuuntaisia eri opilaitoksissa.*

*Ottamaan ohjaustilanteet kokonaisvaltaisemmin huomioon, ohjattavan itsemääräämisoikeuden kunnioittaminen, ymmärryksen siitä, että eettinen ammattitoiminta vaatii jatkuvaa pohdintaa.*

Lisäksi kysyttiin, mikä on muuttunut tai muuttuu opinto-ohjaajan työssäsi etiikkakurssin jälkeen.

*Varmasti pohdin asioita vielä syvällisemmin ja tiedostan paremmin omaan ajatteluani ja toimintaani.*

*Ajattelen vastuutani uusista näkökulmista eli monipuolisemmin ja havaitsin, miten vaikuttava työ opona voi olla kaikin puolin.*

*Kiinnitän enemmän huomiota opiskelijoiden arvomaailmaan ja yritän ymmärtää paremmin heidän mahdollisesti omistami eroavia arvoja.*

*Eettisten asioiden esiin nostaminen omassa työyksikössä, etiikka koko työyhteisön asiaksi – varmuus eettisten ongelmien äärellä - muilta kurssilaisilta saadut vinkit auttavat.*

*Kiinnitän enemmän huomiota toimintaani eettiseltä kannalta. Yritän kuunnella ohjattavaa entistä paremmin. Yritän elää niin, ettei vanhana tarvitse tuntea huonoa omaatuntoa ja voisi ajatella eläneensä hyvän elämän.*

Palautteen mukaan eettisten käsitteiden merkitys syveni ja ohjausta opittiin ajattelemaan enemmän myös ammattieettisestä näkökulmasta. Etiikan tärkeys ohjaajan käytännön työssä sai uuden ulottuvuuden.

## Lopuksi

Kokeva Opo -projektin tavoitteena oli verkko-ohjauksen ja verkko-oppimisprosessin kehittäminen opinto-ohjaajankoulutuksessa. Tähän liittyen toteutimme Opinto-ohjaajan etiikka -verkkokurssin, joka onnistui kokonaisuudessaan erittäin hyvin. Suurin osa opiskelijoista koki verkko-opiskelun mielekkääksi opiskelumuodoksi. Kuten jo alussa totesin, tekniikka ei yksin auta parempiin oppimistuloksiin tai tee oppimisesta mielekäästä. Keskeinen merkitys verkkokokonaisuuden luomisessa on oppimisprosessin suunnittelulla, oppimistehtävien rakentamisella ja oppimisen ohjaamisella. Palautteiden mukaan Opinto-ohjaajan etiikka -kurssi on selkeästi rakennettu kokonaisuus ja sen sisältö vastaa tavoitteitaan. Tehtävät ovat monipuolisia ja ne on selkeästi ohjeistettu. Myös ohjaajien osallistumiseen oltiin tyytyväisiä.

Kouluttajan näkökulmasta katsoen kokemukseni kurssista ovat erittäin positiiviset: kurssin rakenne ja tehtävät toimivat hyvin. Kokonaisuuden monipuolisuus, opiskelijälähtöisyys sekä yhteisöllisyys toteutuivat kurssillamme. Kehittämiskohteena jatkoa ajatellen on tehtävien aikataulutus. Voin kuitenkin tyytyväisenä todeta, että tavoitteeni luoda mielekäs verkkokurssi on toteutunut. Onnistuneen kokeilun johdosta



Opinto- ohjaajan etiikka -verkkokurssi on nyt myös osa valtiorahoitteista opinto-ohjaajakoulutusta.

Mutta mikään kurssi ei onnistu ilman aktiivisia opiskelijoita. Haluankin vielä kiittää Kokeva opo -projektin opiskelijoita avoimesta, opiskelijatovereita arvostavasta ja kannustavasta asenteesta sekä antoisista keskusteluista verkkokurssimme aikana. Minun ja toivottavasti myös opiskelijoidemme on helppo yhtyä palautteessa esiin tulleeseen kommenttiin, jossa todettiin, että ”ehkä nyt innostuin näistä verkkohommista.”

### **Lähteet:**

Jonassen, D. 1995. Design on Constructivist Learning Environments. <http://www.coe.missouri.edu/~jonassen/courses/CLE/>. Luettu 18.5.2007.

Koli, H. ja Silander, P.2002.Verikko-oppiminen - Oppimisprosessin suunnittelu ja ohjaus. HAMK.

Myllylä, M. ja Torp, H. 2007. Innovatiivinen verkko-oppiminen. Teoksessa Jääskeläinen-Laukia-Luukkainen-Mutka-Remes (toim.). Ammattikasvatuksen soihdunkantaa. Juva.

Opinto-ohjaajan etiikka -verkkomateriaali. HAMK Moodle -verkko-oppimisympäristö.

Ruohotie, P. 2000.Oppiminen ja ammatillinen kasvu. Juva.



## Mikä meitä liikuttaa? Voimavara- ja ratkaisusuuntautuneita ajatuksia opinto-ohjauksesta

Jaakko Helander

*Ei menneisyys työnnä, vaan tulevaisuus vetää puoleensa.*

*- Cohen*

Tulevaisuudentutkimuksen yksi ennuste sanoo, että tiede- ja tietoyhteiskuntaa seuraa tarinayhteiskunta. Tieto- ja totuusopillisen tarkastelun polttopisteeseen nousevat tuolloin erilaiset ihmisten ja ihmisyyhteisöjen tuottamat kertomukset. Tieteen maailmassa tämä on jo nähtävissä eräissä tutkimussuuntauksissa, joihin liitetään narratiivisuuden, dialogisuuden, moniäänisyyden ja sosiaalisen konstruktionismin käsitteet. Ohjauksen alalla uudet innovaatiot ovat kohdistuneet erityisesti yhteistyöhön, jossa ohjaaja yhdessä opiskelijan kanssa pyrkii konstruoimaan tai dekonstruoimaan juuri hänen elämänsä kannalta merkityksellistä tai hyödyllistä kertomusta.

Ohjauksen ydin löytyy kommunikaation ja itsetutkiskelun prosesseista. Opiskelija voi saada vahvistusta tai selvennystä jollekin minuutensa ulottuvuudelle. Ohjaus voidaan hahmottaa prosessiksi, jonka aikana opiskelija voi muodostaa itselleen sisäisiä kriteereitä, joiden avulla hän taas voi tehdä valintoja ja päätöksiä sekä arvioida ja analysoida kohtaamiaan asioita ja tilanteita. Opinto-ohjauksen tulisi nähdäkseni antaa toivoa ja tukea opiskelijalle. Sen tehtävänä on auttaa ohjattavaa kehittämään omaa hallinnantunnettaan ja kykyä käsitellä ja ratkaista tulevaisuudessakin vastaan tulevia pulmia.

Perinteisesti ohjauksen lähtökohta on ollut ongelma- tai vajavuuskeskeinen. Voimavara- ja ratkaisusuuntautunut ohjaus on taas liitetty enemmän ihmisten konkreettisempien, ajankohtaisempien ja arkisempien pulmien selvittelyyn, selventämiseen ja ratkaisemiseen.

Ohjauskeskustelujen ytimessä ovat yksilöiden elämänsäkulut ja senhetkiset pulmat riippumatta käytettävästä lähestymistavasta, viitekehyksestä tai teoriaperustasta. Tutkimus-, kehittämis- ja koulutuskohteeni, ratkaisusuuntautunut ohjaus, rantautui Suomeen noin kolme vuosikymmentä sitten.

Ratkaisusuuntautunutta työtapaa kehitettäessä on monesti nähty ideoita ja ajatuksia sielläkin, missä niille on vaikea löytää teoreettista perustetta. Näin on käynyt esimerkiksi oppilaitoksissa tehtävässä ratkaisusuuntautuneessa ohjaustyössä. Monet ohjaukselliset ideat on esitetty tapausselostuksen muodossa ja muotoiltu niistä yleisiä sääntöjä ottamatta kuitenkaan kantaa muutoksen dynamiikkaan. Ratkaisusuuntautuneesta työtavasta on ehkä eniten tarjolla tapausselostuksia. On hyvä pitää mielessä, että näissä keskitytään usein muutosvaiheeseen.

Kokonainen kertomus, klassisen draaman kaarta käyttäkseni, on enemmän kuin pelkkä taitekohta. Yleensä kuitenkin raportoidaan tuo taitekohta ja onnellinen loppu. Unohdetaan se, mistä tähän on tultu ja monesti juuri kyseinen vaihe on erityisen pitkä. Tapausselostukset eivät tee välttämättä oikeutta ratkaisusuuntautuneelle prosessille, vaan pelkistävät sen yksittäisiksi ”ihmeinterventioiksi”.

Valotan seuraavaksi joitain ratkaisusuuntautuneen tutkimus- ja koulutusurani vaiheita. Alun perin tarkoitukseni oli tutkia ratkaisusuuntautunutta opinto-ohjausta ja ennen kaikkea päästä käsiksi kysymyksen miksi ja miten opiskelijan muutos- ja oppimiskokemus syntyy. Tämä kysymys on toki esitetty lukuisia kertoja aikaisemminkin. Alan kirjallisuudessa on oltu pragmaattisen kiinnostuneita siitä, millaiset interventiot – keskustelurakenteet ja -kulut – tuottavat onnistuneita terapioiden. Itseäni kasvatustieteilijänä ja sosiaalipsykologina vaivasi kysymys, miten terapeutin muutos nivoutuu laajempaan kokonaisuuteen. Onko löydettävissä joitain lähestymistapaa yleisempiä teorioita tai malleja? Tämä kysymys ei rajoitu pelkästään ratkaisusuuntautuneeseen lähestymistapaan eikä ole pelkästään sen ongelma, vaan tulee yhtä lailla ilmi muiden ohjauksellisten viitekehysten yhteydessä.

Lähdin siis tutkimaan niitä prosesseja, jotka ovat ohjauksellisen muutoksen takana ratkaisusuuntautuneessa työssä. Aluksi kiinnostuksen kohteeni oli muutoksen ymmärtämisessä se, miten keskustelutapa ja sen oppiminen edistää asiakkaan kokemien ongelmien kompensointia, vähentämistä ja ratkaisua. Sitten tutkimuksellinen mielenkiintoni siirtyi attribuutioteoriaan eli teoriaan siitä, miten ihmiset selittävät oman ja toistensa käyttäytymisen syitä. Lähtökohtana oli ihmisen oma koettu ongelma, jota voidaan käsitteellisen työkalun, attribuutioulottuvuuksien, avulla jäsentää ja tutkia. Ohjaajan tehtävänä oli auttaa asiakasta korjaamaan ja muuttamaan ongelmaa ylläpitävää attribuutiotyylä. Huomasin, että ajattelutapa on hyvin samansuuntainen kuin ratkaisusuuntautuneessa työssä, jossa pyritään auttamaan asiakasta löytämään toimivampia tapoja ajatella, toimia ja käyttäytyä. Aikaisempi näkökulman tarkastelu oli esitetty vain teoreettisen katsauksen tasolla. Oli aika siirtyä empiriaan.

Tässä vaiheessa vahvistui ajatus, että oppimisella – suhteellisen pysyvillä muutoksilla – on osuutta ratkaisusuuntautuneessa ohjauksessa. Tutkimuksissani kävi ilmi ensinnäkin se, että oppimisen kannalta oli merkityksellistä, mitä henkilökohtaiseen opinto-ohjaukseen osallistuneille opiskelijoille tapahtui ohjaustapaamisten välillä, millaista oli heidän arkitodellisuutensa, kuinka siellä olivat nähtävissä vastinpisteet, joista ohjauksessa puhuttiin.

Ratkaisusuuntautunut ohjaus on painottanut perinteisesti konkretiaa, havaittavaa ja olemassa olevaa sekä sen muutosta. Muutos etenee yksittäisestä yleiseen. Yksittäisten pulmien työstäminen voi tuottaa yleisempiä periaatteita, jotka taas voivat johtaa parhaassa tapauksessa siihen, että opiskelija oppii itse tuottamaan uusia ongelmanratkaisutapoja.

Ajatus ohjauksessa oppimisesta ei ole uusi. Sitä on sovellettu muun muassa kognitiivisesti painottuneen ohjauksen viitekehityksessä. Ratkaisusuuntautuneen ohjauksen kohdalla tämä muutoksen ymmärtäminen oppimisen, kehityksen ja kasvun näkökulmasta on sivuutettu kääntämällä se pragmatistiseksi oletukseksi ”muutos on muutos ja totta, jos se vaan tapahtuu hyvään suuntaan”. Tätä taas voidaan pohtia loputtomiin miettimällä totuusopillista kysymystä: mistä me tiedämme, mikä on oikea suunta tai oikea valinta?

Viimeaikaiset havaintoni niin opinto-ohjaajien kouluttajana kuin tutkijana ovat juontaneet yrityksestäni soveltaa teoriaa ja tutkimustuloksiani käytäntöön ja koetella oppimisnäkökulmaan nojaavaa ratkaisusuuntautunutta ohjausta ohjaukskäytännössä. Yhdessä opinto-ohjaajaopiskelijoideni kanssa olemme havainneet, että attribuutionäkökulma ratkaisusuuntautuneeseen ohjaukseen jäsentää ohjausta ohjaajan näkökulmasta niin, että on mahdollista rajata, tarkentaa ja keskittyä opiskelijan kaikista tärkeimpiin muutostavoitteisiin. Tällöin on myös mahdollista saavuttaa ratkaisusuuntautuneelle työlle ominaisesti niitä konkreettisia muutoksia, joita oli mahdollista havaita ja tutkia kielellisen vuorovaikutuksen tasolla.

Mitä uutta työni on tuonut ohjauksen kenttään? En ole luonut yhtenäistä teoriaa tai mallia siitä muutosprosessista, jota lähdin alun perin tutkimaan. Pikemminkin olen koetellut sellaisia ajatuksia ratkaisusuuntautuneessa työssä, jotka ovat aikaisemmin jääneet koettelematta tai sivuutettu korostamalla onnistunutta toimintaa sinänsä.

Ratkaisusuuntautunutta lähestymistapaa yleisempi työkalu, tässä tapauksessa attribuutioiden tunnistaminen ja niiden muutokseen keskittyminen ovat avanneet yhden mahdollisen tavan löytää integraatiota muihin lähestymistapoihin, ehkä tässä yhteydessä ennen muuta kognitiivisen ohjauksen suuntaan.

Oletukset oppimisen osuudesta ratkaisusuuntautuneesti työskenneltäessä syntyvästä muutoksesta ovat osoittautuneet osittain oikeansuuntaisiksi. Ne ovat tuoneet mukanaan vahvistusta ajatukselle, ettei ohjaus voi eikä saa olla irti siitä todellisuudesta, jossa opiskelija elää. Ohjauskeskustelujen kohteena tulisi olla juuri tuo arki ja sen tutkiminen riittävän konkreettisesti, jotta yhtäältä voidaan tavoittaa se, missä suhteessa halutaan muutosta ja toisaalta seurata muutoksen suuntaa. Tämä ajatus sisältyy myös joihinkin muihin ohjaussuuntauksiin.

Yksinkertaisimmillaan muutoksessa on kyse kokemuksellisesta oppimisesta. Pelkkä ongelmista puhuminen ei riitä, vaan tarvitaan todellisuusyhteys, jossa voidaan kokeilla uusia toimintaperiaatteita käytännössä ja tukea kehityskulkua eteenpäin. Toisaalta pelkkä kokemuksellinen oppiminen ei ole riittävä käsitteellinen apparaatti, joka pystyisi tyhjentävästi vastaamaan miten muutos syntyy, koska suinkaan aina muutos ohjausprosessissa ei etene jatkuvasti sykleittäin vaan ohjattava tai mahdollisesti ohjaaja löytää jonkin uudenlaisen näkökulman tai periaatteen, joka ei ole johdettavissa vallitsevasta tilanteesta. Tällöin kokeileva oppiminen ja oppimisen tasojen teoria astuvat kuvaan.

Mitä nämä ajatukset sitten tarkoittavat käytännön työn kannalta? Opinto-ohjaajakoulutuksessa on merkittävä osuus keskustelutaitojen kehittämällä joko suorassa työohjauksessa niin, että opiskelija, koulutettavat ja kouluttaja ovat olleet samassa tilanteessa tai niin, että koulutettava ja asiakas ovat pitäneet ohjausistunnon, joka on dokumentoitu ja jälkikäteen koulutettava ja kouluttaja ovat analysoineet sitä. Vaikka voimme tutkimustiedon perusteella sanoa, että ohjaajan persoonallisilla ominaisuuksilla on vähintään yhtä suuri merkitys ohjauksen onnistumiseen kuin käytetyillä

lähestymistavalla, olisi hyvä suunnata huomiota myös sellaisiin käsitteellisiin työkaluihin, jotka auttavat näkemään keskustelussa kuvautuvaa muutosta. Työkaluna voivat toimia esimerkiksi attribuutioulettavuudet, kokemus- ja kokeilevan oppimisen käsitejärjestelmät tai oppimisen tasot. Ohjaajalla on tällöin käytössään eräänlainen kartta, jota hän voi jatkuvasti verrata maastoon, ohjaukselliseen keskusteluun, myös silloin, kun tarvitaan suunnanmuutos.

### **Lähteet:**

- Helander, J. 2000. Oppiminen ratkaisusuuntautuneessa terapiassa ja ohjauksessa. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 169.
- Honkanen, E. 2006. Opinto-ohjaus ja erityisopetus. Asiakirja- ja haastattelututkimus opetussuunnitelman perusteiden mukaisesta opinto-ohjauksesta ammatillisessa erityisopetuksessa. HAMK Ammatillisen opettajakorkeakoulun julkaisuja 1/2006.
- Peavy, R.V. 1999. Sosiodynaaminen ohjaus. Konstruktivistinen näkökulma 21. vuosisadan ohjaustyöhön. Helsinki. Psykologien Kustannus.

# Erityisopiskelijan ohjaus ammatillisessa peruskoulutuksessa

Eija Honkanen

## Opetussuunnitelman merkitys oppilaitoksen arjessa

Suomalaisessa koulutuksessa on käsitys, että opetussuunnitelma on hallinnollisen ja didaktisen toiminnan työväline, jossa määritellään tavoitteet ja niiden toteutuminen. Amatillisten perustutkintojen opetussuunnitelmissa lähtökohtana on humaani ihmiskäsitys eli ihmisyyys on jo arvo sinänsä, riippumatta mm. siitä mitä olet tai osaat. Opetussuunnitelmassa voidaan erottaa eri tasoja, joita ovat lain ja asetuksen taso, opetussuunnitelman perusteiden taso ja erilaiset ohjeet ja määräykset, joita tulee noudattaa normeina. Näiden linjojen mukaisesti tehdään paikallisesti ammatillisen koulutuksen järjestäjän toimesta koulukohtainen opetussuunnitelma, joka edustaa kansallisen opetussuunnitelman perusteiden alueellista sovellusta oppilaitoksen ja työelämän tarpeisiin. Opetussuunnitelma voidaan kirjoittaa eri lähtökohdista. Erityisopetuksen kannalta on keskeistä, että lähtökohtana on yksilön kehitys ja, että opetussuunnitelma kirjoitetaan kokonaisopetussuunnitelmaksi, jossa opiskelijoiden kehittäminen ja kehittyminen ovat keskiössä. Kun opetussuunnitelma laaditaan tästä näkökulmasta, korostuvat ongelmanratkaisukyky, yksilön persoonallisuus ja elämänläheisyys, jolloin tavoitteita asetetaan etenkin koulutuksen järjestäjälle. Tällöin suunnitellaan oppimiskokemuksia, jotka ovat keskeisiä ammatillisessa koulutuksessa.

Kirjoitetun opetussuunnitelman lisäksi voidaan erottaa koettu ja toteutunut opetussuunnitelma, jotka edustavat toimijoiden näkökulmaa. Tutkimuksessani toimijoiden näkökulmaa edustavat erityisopettajan, opinto-ohjaajan ja erityisopetuksessa olleen opintojensa päättövaiheen opiskelijan kokemukset. Tutkimuksessani tarkasteltiin opetussuunnitelman eri tasoja hyödyntäen koulutuksen järjestäjäkohtaisia asiakirjoja ja heidän valitsemiensa toimijoiden, erityisopettajan, erityisopiskelijan ja opinto-ohjaajan haastatteluja, joita analysoin sisällön luokittelun avulla.

Toteutin tutkimukseni kokonaistutkimuksena niiden ammatillisen koulutuksen järjestäjien osalta, joilla oli erityisopiskelijoita syksyllä 2003. Heitä oli 120, joista 101 ammatillisen koulutuksen järjestäjää lähetti opetussuunnitelmansa, työssäoppimisen ja arviointiosuuden sekä erityisopetuksen ja opinto-ohjauksen suunnitelmansa tutkimuksen aineistoksi. Tarkastelen seuraavaksi sitä, mitä ajatuksia asiakirja-analyysi tutkijana minussa herätti.

## Opinto-ohjaus ammatillisen koulutuksen järjestäjien opetussuunnitelmissa

Opinto-ohjauksen suunnittelun lähtökohtana on holistinen opiskelijakeskeinen näkemys, jota voidaan seurata opintopolkuajatuksen perustuen. Opinto-ohjauksen toteuttamista organisaatiotasolla voidaan tarkastella opinto-ohjauksen eri ulottuvuuksien kautta. Päätösten taustalla olevat tekijät käsittävät kansainvälisen ja kansallisen koulutuspolitiikan ohjauksen ja päätökset. Kansainvälisellä tasolla opinto-ohjausta ohjaa tässä ajassa muun muassa OECD:n toimesta toteutetut arviointitutkimukset. Arviointitulosten mukaan tiedotus-, ohjaus- ja neuvontapalvelut ovat tärkeitä koulutus- ja työmarkkinoilla. Niiden tulee toimia hyvin. Keskeinen tulos oli myös asiakkaiden omien valmiuksien vahvistaminen ohjauksessa sekä eri asiakasryhmien erilaisien tarpeiden huomiointi, mikä tarkoittaa esimerkiksi erityistä tukea opinnoissaan tarvitsevien opiskelijoiden huomioimisen.

Kansallisella tasolla ohjauksen kehittämiseen vaikuttaa koulutuspolitiikka, joka toteuttaa koulutustakuuajatuksia. Koulutustakuun mukaan jokaiselle peruskoulunsa päättäneelle tulee taata toisen asteen opiskelupaikka. Tämä tarkoittaa sitä, että erityistä tukea tarvitsevat opiskelijat siirtyvät opiskelemaan ammatilliseen oppilaitokseen, jossa heidän on mahdollista saada tukea erityisopetuksellisiin tarpeisiinsa opintojen aikana. Toisaalta työministeriö toteuttaa samaan aikaan yhteiskuntatakuuta eli työttömille nuorille osoitetaan kolmen kuukauden kuluessa koulutus-, työharjoittelu- tai työpajapaikka. Yhdessä nämä tarkoittavat käytännössä sitä, että jokaisen nuoren, myös erityistä tukea tarvitsevan, tulisi suorittaa toisen asteen tutkinto tai olla työelämässä.

Kontekstuaalisen ulottuvuuden ohjauksen organisoinnissa muodostavat ammatillista koulutusta ohjaavat ja säätelevät lait, asetukset, ohjeet ja määräykset, joita koulutuksen järjestäjien tulee noudattaa. Toimintaa ohjaavat myös erilaiset asiakirjat, muun muassa kansalliset opetussuunnitelman perusteet, joiden pohjalta koulutuksen järjestäjän on laadittava alueellinen opetussuunnitelma, jonka tulee sisältää myös opinto-ohjauksen ja erityisopetuksen suunnitelmat. Opinto-ohjauksen suunnitelman tulee kuvata sitä, miten opetussuunnitelman perusteiden mukainen opinto-ohjaus aiotaan koulutuksen järjestäjän toimesta toteuttaa, ja erityisopetuksen järjestämistä koskevan suunnitelman sitä, miten erityisopetus aiotaan järjestää. Tutkimuksessani tarkastelin asiakirjoja aikaulottuvuuden kautta eli opiskelijan opintopolun mukaisesti erityisopetuksessa.

Tutkimukseen osallistuneiden koulutuksen järjestäjien asiakirjoissa, opetussuunnitelmissa ja opinto-ohjaussuunnitelmissa opinto-ohjaus oli kirjattu yleisellä tasolla kaikille opiskelijoille tarkoitetuksi ohjaukseksi. Niissä ei ollut erikseen kirjoitettu kuvausta erityisopiskelijoiden ohjaamisesta. Erityisopetussuunnitelmissa oli vain muutaman koulutuksen järjestäjien osalta kuvaus erityisopiskelijoiden ohjaamisesta. Opinto-ohjauksen keskeisten aihealueiden kirjaaminen asiakirjoihin oli lähes kaikkien koulutuksen järjestäjien osalta puutteellista. Kansallisella tasolla vain yhdellä ammatillisen koulutuksen järjestäjällä, jolla oli ammatillisia erityisoppilaitoksia, oli asiakirjoissa kirjattuna kaikki HOPSia, HOJKSia ja opinto-ohjausta kuvaavat kohdat, joita opetussuunnitelman perusteet edellyttävät. Täysin opinto-ohjausta kuvaavat kohdat puuttuivat opetussuunnitelmasta kolmelta koulutuksen järjestäjältä. Osalla koulutuksen järjestäjistä oli näkyvillä vain maininta kirjattavista asioista, osalla hieman tarkempi kuvaus, ja osalla puolestaan opinto-ohjaus oli kuvattu opetussuunnitelmissa toiminnan tasolle. Toiminnan tasolle kuvatuissa opetussuunnitelmissa



kirjattiin näkyville tavoitteen lisäksi mitä tehdään, milloin, kuka/ketkä toimivat ja kenen kanssa. Ohjauksen systeemisen tason kuvailu siis vaihteli suuresti.

Kansallisesti tarkasteltuna niillä koulutuksen järjestäjillä, joilla oli yli 500 opiskelijaa, oli opinto-ohjauksen keskeisiä teemoja kirjattuna opetussuunnitelmissa määrällisesti enemmän verrattuna koulutuksen järjestäjiin, joilla oli vähän opiskelijoita. Tämä tuli esille tarkasteltaessa opetussuunnitelmien kirjoitettuja tekstejä seuraavien opetussuunnitelman perusteiden mukaisten aihealueiden osalta: opinto-ohjauksen laajuus, sen vaiheet, henkilökohtaisen ohjauksen ja muun ohjauksen saaminen, opinto-ohjaajan vastuu ja sen jakautuminen sekä yhteistyö kotien kanssa, oppimisvaikeuksien tukeminen ja erityisopiskelijan tukeminen yleisesti opintojen aikana, opiskeluvaikeuksia ja poissaoloja sekä elämän hallinnan tukeminen, opinnoista ja muualta valittavista opinnoista tiedottaminen, kansainvälisyys ja työssäoppimisen liittäminen opinto-ohjaukseen. Eroa voisi selittää se, että suurempia opiskelijamääriä omaavilla koulutuksen järjestäjillä on useita eri koulutusyksiköitä, joissa koulutus tapahtuu. Jotta suuri määrä henkilökuntaa ja opiskelijoita saisi saman ohjeistuksen ja toiminta olisi mahdollisimman yhdenmukaista eri toimiyksiköissä, on käytännössä ohjeistus kirjattava tarkemmin asiakirjoihin. Ja toisaalta se, että koulutuksen järjestäjillä, joilla on vähemmän opiskelijoita, on pienempi yhteisö ja pienemmät henkilökunta- ja opiskelijamäärät, jolloin suunnitelmaan ei välttämättä kirjattu kaikkea toimintaa yksityiskohtaisesti, koska osa ohjeistuksesta voidaan täydentää ja jakaa myös suullisesti.

Toisaalta selitys ei puolla kirjaamatta jättämistä, sillä opetussuunnitelma kuvaa opetuksen tavoitteita ja toimintaa. Oppilaitosyhteisön ulkopuolinen opetussuunnitelman lukija, esimerkiksi työelämän edustaja, uusi opettaja, opiskelijan vanhempi tai oppilaitoksen toiminnan laadun arvioija, muodostavat mielipiteensä opetuksesta ja siihen liittyvistä toimista opetussuunnitelman perusteella eli luottavat siihen, mitä opetussuunnitelmassa sanotaan. He eivät voi arvailla toiminnaksi ja tavoitteiksi sitä, mitä siihen ei ole kirjattu. Koulutuksen järjestäjäkohtainen opetussuunnitelma kuvaa aina myös alueellista koulutuspoliittista tahtoa, joka on kirjoitettu opetussuunnitelmaan yhteistyössä työelämän kanssa.

Ammatillisen koulutuksen järjestäjien asiakirjoissa oli kansallisesti tarkasteltuna parhaiten kirjattu näkyviin opinto-ohjauksen laajuus, oppilaitosten välinen yhteistyö, koko henkilöstön osallistuminen opinto-ohjaukseen, opinto-ohjauksen päävastuu, opinto-ohjauksen vastuun jakautuminen, opiskelijan tiedon saanti koulutuksesta ennen opintojen alkua ja opinto-ohjauksen jakautuminen eri vaiheisiin. Nämä kaikki edellä mainitut kohdat oli kuvannut opetussuunnitelmissa hieman yli puolella ammatillisen koulutuksen järjestäjistä. Silti kuvausten esiintymistä määrällisesti voidaan pitää vähäisenä. Vähiten asiakirjoissa tuli esille opiskelijoiden ohjaaminen valintojen tekemiseen sekä se, miten työssäoppiminen liittyy opinto-ohjaukseen, vaikka nämä ovat keskeisiä opinto-ohjauksen teemoja. Varsinkin työssäoppimisen kuvaaminen opetussuunnitelmassa sekä sen liittäminen ohjaukseen, koska ammatillisen koulutuksen keskeisenä tavoitteena on työllistyminen.

Tämän tutkimuksen tuloksena voidaan todeta, että ammatillisen koulutuksen järjestäjien asiakirjoissa oli yleisesti kirjaamiseen liittyviä vakavia puutteita opinto-ohjauksen osalta (Vrt. Pihlainen & Väyrynen 2004, 44–84). Suuressa osassa asiakirjoja oli Opetussuunnitelman perusteiden (2000) mukaisesti kirjattu vain osa tavoitteista, mutta ei lainkaan käytännön toimintana sitä, miten opinto-ohjaus järjestetään. Näin yksittäisille toimijoille, jotka toteuttavat opetussuunnitelmaa, jää tulkinnan varaa kirjoitetun opetussuunnitelman toteuttamiseen nähden. Tällöin kirjoitettu ja toteu-

tettu opetussuunnitelma voivat olla erilaisia. Pienellä osalla koulutuksen järjestäjistä toteutus oli kuvattu monipuolisesti ja käytännön läheisesti toimintana, eli opetussuunnitelma kuvasi sitä, ketkä osallistuvat opinto-ohjaukseen, milloin ohjataan ja mitä ohjauksessa tehdään toimintana. Kuvaus erityisopetukseen liittyvistä asioista oli tarkemmin kirjattu opetussuunnitelmiin ammatillisten erityisoppilaitosten opetussuunnitelmissa verrattuna ammatillisiin oppilaitoksiin. Opinto-ohjaus ja tarvittavat erityisopetuksen tukitoimet olivat toimijoiden mielestä tärkeitä erityisopetuksen toteuttamisen kannalta, mutta niihin ei heidän mielestään ollut riittävästi resursseja käytössä, joten käytännössä se ei haastateltujen mielestä toteutunut riittävän hyvin. (Vrt. Malin ym. 2004, 86-110.)

Haastattelujen mukaan niiden ammatillisen koulutuksen järjestäjien opinto-ohjaajat, erityisopettajat ja erityisopiskelijat, joilla asiakirjat oli kirjattu toiminnan tasolle, kokivat opinto-ohjauksen toimivan paremmin verrattuna niihin, joiden opetussuunnitelmia ei kirjoitettu toiminnan tasolle. Tämä tuli esille myös haastatteluissa.

*”Sen mä voin sanoa, että kun meillä on tuo laatujärjestelmä ja se on ollut jo pitkään... siitä on hyötyä. Se on kuitenkin sellanen hyvä perusta. Mä olen kylä hirveen tyytyväinen. Kaikki on sillä tavalla selkeästi ohjeistettu ja kirjattu. Ei ole sillä tavalla epäselvyyksiä. Että miten toimitaan, miten tehdään, ketkä tekee, vastuut ja kaikki tää on niinku selvillä. Sillon ne on selkeitä asioita. Ne tehdään ja sillä selvä.” 16093 opo/ph*

*”Meillä tämä erityisopetus on melko nuorta. Pitäisi sopia tarkemmin kuka vastaa mistäkin, milloin ja mitä tehdään. Ei erityisopiskelijan asioita muuten hoideta. Yksi ihminen ei paljon pysty tekemään. Tämä on yhteistyötä.” 67079 opo/hh*

Kun opetussuunnitelma oli kirjattu toiminnan tasolle, toimijat eli opinto-ohjaajat ja erityisopettajat tiesivät mitä tehdään, milloin tehdään ja kuka tekee. Toimijoiden osalta tulkinnan mahdollisuus pienenee, jolloin kirjoitettu ja toteutettu opetussuunnitelma ovat yhtä (Vrt. Kari 1994). Tällöin ohjauksen työnjaollinen- ja vastuu-ulottuvuus sekä sisällöllinen ulottuvuus toteutuvat organisaatiossa ja toimijat kokevat ne selkeinä. Myös tutkija sai selkeän kuvan opinto-ohjauksen toteuttamisesta näiden koulutuksen järjestäjien asiakirjoista. Opetussuunnitelman tavoitteena on kuvata oppilaitosten ammatillisen opetuksen tavoitteita ja suunniteltua toimintaa, josta koulutuksen järjestäjällä on vastuu. Asiakirjoissa mainitut opinto-ohjausta kuvaavat toiminnot olivat kansallisesti tarkasteltuna kokonaisuudessaan vähäisiä ja varsin puutteellisia.

Tämän tutkimuksen valossa näyttää siltä, että ensinnäkin opetussuunnitelmiin kirjattua opinto-ohjausta pitäisi täsmentää ja selkiinnyttää asiakirjateksteissä (Vrt. Väyrynen 2004) ja toiseksi kirjoitetun opetussuunnitelman mukainen opinto-ohjaus ei toteudu ammatillisen koulutuksen järjestäjien asiakirjoissa erityisopiskelijoiden osalta. Opetussuunnitelmateorian ja sen käytännön toteutuksessa on tällä hetkellä selkeä kuilu kansallisesti tarkasteltuna (Vrt. Brennan 1979, 97; Brennan 1985; Kelly 2004, 76–100). Tämä tarkoittaa sitä, että toimijat voivat tulkita haluamallaan tavalla yleiselle tasolle kirjoitettua opetussuunnitelmaa ja toimia kuten parhaaksi katsovat. Sama kuilu tulee esille Opetushallituksen tekemässä opetussuunnitelmien arviointitutkimuksessa.

## **Erityisopiskelijan ohjaus ja tukeminen siirtymävaiheessa peruskoulusta ammatilliseen koulutukseen**

Ammatillisen koulutuksen näkökulmasta erityisopiskelijoilla on kaksi siirtymävaihetta, joita tuetaan. Ensimmäinen on siirtymä peruskoulusta ammatillisiin opintoihin ja toinen on siirtyminen ammatillisesta koulutuksesta työelämään tai jatko-opintoihin. Tässä luvussa tarkastelen siirtymää peruskoulusta ammatillisiin opintoihin.

Ne erityisopiskelijat, jotka tarvitsevat peruskoulun asiantuntijoiden mielestä tukea ammatillisissa opinnoissaan, saavat tämän tutkimuksen haastattelujen perusteella riittävästi tukea ensimmäisessä siirtymävaiheessa peruskoulusta ammatilliseen koulutukseen. Erityisopiskelijaa tukevat peruskoulu ja ammatillinen oppilaitos yhteistyössä. Joillekin paikkakunnille on syntynyt tämän siirtymävaiheen tukemiseksi alueellinen yhteistoimintamalli, jossa ovat mukana eri hallintokuntien edustajat (Vrt. Tallqvist 2003). Toimijat kokivat sen hyväksi ja käytännössä toimivaksi malliksi. Aiempiin tutkimuksiin verrattuna on siis tapahtunut muutosta positiiviseen suuntaan eli tähän tutkimukseen osallistuneita erityisopiskelijoita tuettiin riittävästi siirtymävaiheessa peruskoulusta ammatilliseen koulutukseen. Näin erityisopiskelijan oli mahdollista kiinnittyä ammatillisiin opintoihin jo peruskoulun päättövaiheessa. (Vrt. Jahnukainen 1997; Pirttiniemi 2000; Lappalainen 2001; Mehtäläinen 2001 ja 2003.) Siirtymätuki oli tehty suunnitelmallisesti, se oli säännöllistä toimintaa ja se tehtiin yhteistyössä peruskoulun sekä ammatillisen oppilaitoksen erityisopettajien ja opinto-ohjaajien toimesta. Siirtymävaiheen yhteistyö peruskoulusta ammatilliseen koulutukseen on osa koulutuksen järjestäjän päätäntävällässä olevaa alueellista koulutuspolitiikkaa.

## **Erityisopiskelijan ohjaus ja tukeminen ammatillisessa erityisopetuksessa opintojen aikana**

Erityispedagogiikan ja ammatillisen koulutuksen tavoitteiden kannalta on keskeistä tukea erityisopiskelijaa hänen vahvuuksistaan ja tarpeistaan lähtien, jotta hänellä olisi tasavertaiset mahdollisuudet suorittaa koulutuksen edellyttämät opinnot. Haastatteluihin osallistuneet erityisopettajat ja opinto-ohjaajat olivat huolissaan yleisopetukseen integroitujen erityisopiskelijoiden tasavertaisuuden toteutumisesta. Heidän mielestään se ei toteutunut täysin. Tasavertaisuuden toteutumisen esteinä he toivat esille muun muassa henkilö- ja aikaresurssit sekä opettajien yksilöllistämiseen liittyvien taitojen puutteellisuuden, joka ilmenee myös Männyn (2003) ja Koskelan (2003) tutkimuksissa. Jahnukaisen (2002, 24–33) mukaan henkilö- ja aikaresurssit ovat jatkuva puheenaihe ammatillisessa koulutuksessa. Käytännössä koulutuksen järjestäjän päätettävissä on, kuinka se sijoittaa resursseja organisaatiossaan eli miten muun muassa henkilö- ja aikaresurssit jaetaan sekä mitkä toiminnot koetaan tärkeimmiksi resurssien sijoittamiskohteiksi tavoitteiden ja ammatillisen koulutuksen perustehtävän toteuttamisen kannalta.

Jahnukaisen (2002, 24–33) palvelustrategiamallin ja Kivirauman (2001, 213) mukaan erityisopetuksen lähtökohtana ovat aina erityisopiskelijan tarpeet. Tämän tutkimuksen mukaan koulutuksen järjestäjien edustajat tiedostivat erityisopiskelijan tarpeet HOJKS:n laatimisvaiheessa. Haastatteluun osallistuneet opinto-ohjaajat ja erityisopettajat olivat sitä mieltä, että tuen kohdistaminen opintojen aikana edellyttää erityisopiskelijan oppimisvaikeuksien tunnistamista. Lähes kaikilla haastatteluihin osallistuneilla koulutuksen järjestäjillä oli opiskelijan oppimisvaikeuksien tun-

nistamiseksi kehitetty systemaattinen tapa oppilaitoksen sisällä, mikä oli perusteena myös erityisopiskelijaksi nimeämisessä. Oppimisvaikeuksien tunnistamisen pohjalta määriteltiin tukitoimet, jotka kirjattiin erityisopiskelijan HOJKSiin. Haastatteluihin perustuen kaikille erityisopiskelijoille tehtiin HOJKS:t ammatillisessa koulutuksessa opintojen alkuvaiheessa. Tulos on erityisopetuksen strategiatyöryhmän tavoitteen mukainen (Vrt. Mänty 2002, 7–14; Ehdotus erityisopetuksen strategiaksi toisen asteen ammatilliseen koulutukseen 2002). Erityisopetuksen palvelustrategiamallin ja erityisopiskelijan tarpeiden toteutumisen kannalta on keskeistä alkukartoitusvaiheessa eli viimeistään HOJKSin laadintavaiheessa määritellä mitä palveluita voidaan tarjota ja kuinka tarjottavat palvelut sovitetaan yhteen käytännössä (Vrt. Jahnukainen 2002, 24–33; Hautamäki 1996, 35–49).

HOJKSin seurannassa ja toteutuksessa sen laatimisen jälkeen esiintyi suurta vaihtelua koulutuksen järjestäjien välillä. Niillä koulutuksen järjestäjillä, joilla erityisopetuksen käytänteet olivat vakiintuneita, HOJKS koettiin hyödylliseksi moniammatilliseksi työkaluksi ja heillä HOJKS-prosessi oli myös kuvattu opetussuunnitelmassa toiminnan tasolle, jolloin erityisopettajat, opinto-ohjaajat ja erityisopiskelijat kokivat sen toimivan käytännössä. Osalla koulutuksen järjestäjistä HOJKS-prosessia ei kuvattu opetussuunnitelmassa lainkaan. Heillä HOJKS tehtiin erityisopiskelijalle, mutta sitä ei päivitetty opiskelun aikana eikä siihen kirjattujen tukitoimien toteutumista seurattu. Tätä selittää se, että HOJKSin seurannasta ei ollut kirjoitettua kuvausta opetussuunnitelmissa eikä myöskään vastuuhenkilöä mainittu, jolloin niiden seurannasta ei vastannut kukaan. Näin ollen HOJKSien seuranta ei toteuttanut käytännön tasolla kukaan. Ryhmänohjaajien sitominen HOJKSin tekemiseen paransi haastattelujen mukaan HOJKSin toteutumista. Näin haastattelujen perusteella voidaan päätellä, että HOJKSin seurantaan tulisi nimetä vastuuhenkilö, jotta sen toteutuminen ja toteutumisen seuranta voidaan turvata. Vain HOJKSin toteutumisen ja seurannan avulla voidaan selkeästi todeta myös erityisopiskelijan tuen tarpeen toteutuminen ja niiden muutokset ammatillisen koulutuksen aikana.

Opinto-ohjaajat ja erityisopettajat olivat huolissaan integroitujen erityisopiskelijoiden osalta tasavertaisuuden toteutumisesta ammatillisen koulutuksen aikana. Jahnukainen (2002, 24–34) ei pidä aitona integraationa sitä, jos opiskelija on vain sijoitettuna yleisopetuksen ryhmään teknisesti, mutta jää vaille riittävää tukea ja ohjausta. Integraatio jää vain fyysiseksi, vaikka tavoitteena on myös toiminnallinen ja sosiaalisesti yhteiskuntaan mahdollistava integraatio. (Vrt. Moberg 1982, 285–302.) Tämän tutkimuksen mukaan osa integroiduista erityisopiskelijoista jäi vaille riittävää erityisopetuksellista tukea opinnoissaan, jolloin integrointi ei siis ollut aitoa vaan teknistä.

Jahnukaisen esiin tuoma ajatus laaja-alaisesta erityisopetuksesta ammatillisessa koulutuksessa on haastattelujen ja asiakirjojen perusteella otettu käyttöön osalla ammatillisen koulutuksen järjestäjistä (Vrt. Jahnukainen 2002, 24–33). Yleisopetukseen integroitujen erityisopiskelijoiden tulee saada tarvitsemansa erityisopetuksellinen tuki, jotta tasavertainen ammatillisen tutkinnon suorittaminen olisi mahdollista. HOJKSin seurannan turvaaminen voisi osaltaan turvata myös tuen saannin, koska jo HOJKSin laadintavaiheessa sovitaan erityisopiskelijan tarvitsemat ja koulutuksen järjestäjän tai muiden tahojen tarjoamat tukimuodot.

Ideallisen palvelustrategiamallin mukaisesti yhä vaikeammin vammaisille ollaan tarjoamassa ammatillisia opintoja erityisoppilaitoksissa. Määrällisesti aloituspaikkoja ei olla lisäämässä, mikä tarkoittaa sitä, että heidät otetaan ensisijaisesti opiskelemaan ammatillisiin erityisoppilaitoksiin. Sen seurauksena osa näihin oppilai-

toksiin aiemmin hakeutuneista erityisopiskelijoista hakeutuukin opiskelemaan ammatillisiin oppilaitoksiin. (Ehdotus erityisopetuksen strategiaksi toisen asteen ammatilliseen koulutukseen 2002; Ammatillisen erityisopetuksen toimenpideohjelma 2004.) Ammatillisten oppilaitosten tulisikin ennakoida heidän siirtymistään sekä tulevaisuudessa kasvavaa erityisopiskelijamäärää ja kehittää erityisopiskelijoiden tukitoimia ja opinto-ohjausta jo nyt siten, että myös näillä erityisopiskelijoilla olisi mahdollisuus tasavertaisiin opintoihin, riittävään tukeen ja ohjaukseen opintojensa alusta alkaen sekä ammatillisen perustutkinnon tai osatutkinnon saavuttamiseen yksilöllisten tavoitteiden mukaisesti.

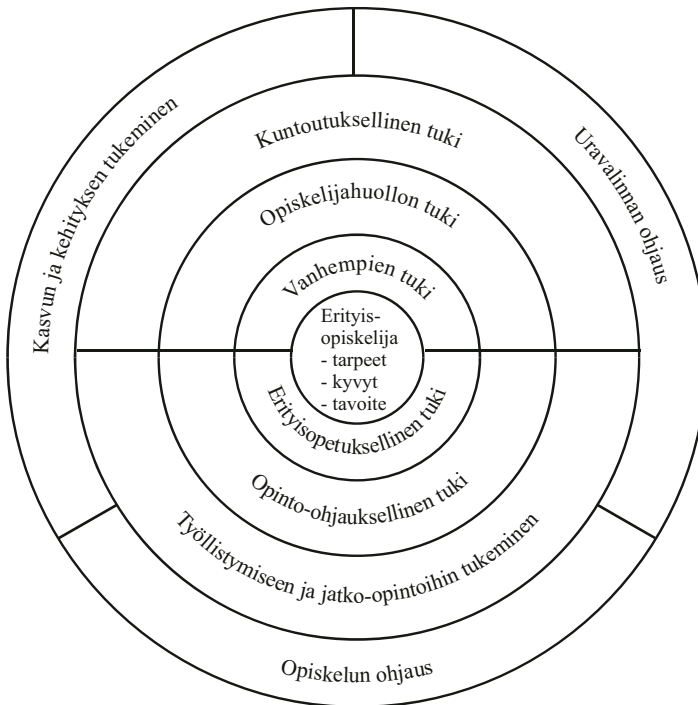
Mitä koulutuksen järjestäjä voi tehdä opinto-ohjauksen tilanteen parantamiseksi ammatillisen peruskoulutuksen erityisopetuksessa? Seinän (2002, 15–40) mukaan opinto-ohjauksen suunnittelun tulee kouluorganisaatiossa lähteä nykytilanteen analysoinnista. Hänen mukaansa ohjausta on kehitettävä oman toiminnan kautta kehittämällä työtapoja. Kun oppilaitoksessa lähdetään suunnittelemaan ja toteuttamaan opinto-ohjauksen kokonaisuutta yhteisöllisesti, sen lähtökohtana tulisi olla tiedottamisen, neuvonnan ja ohjauksen kokonaisuuksien suunnittelun malli, sekä ohjauksen ulottuvuuksien tiedostaminen organisaatiossa. (Tarkiainen & Vuorinen 1997, 36; Kasurinen 2003, 40–56.)

Ammatillisessa peruskoulutuksessa erityisopetuksen opinto-ohjauksen osalta ohjauksen ulottuvuuksissa esiintyi puutteita. Kontekstuaalisessa ulottuvuudessa opetussuunnitelman perusteet eivät kuvanneet opinto-ohjauksen toteutumista. Systeemisessä ulottuvuudessa opinto-ohjauksen ja erityisopetuksen toimintoja ei organisoitu kokonaisuudeksi ja työnjako- sekä vastuu-ulottuvuuksissa oli tietämättömyyttä siitä, kuka toimii. Lisäksi sisällöllinen ulottuvuus oli epäselvä johtuen kirjoitetun ja toteutetun opetussuunnitelman eroista eli toimijat eivät tieneet, kuka vastaa mistäkin ohjauksen osa-alueesta. Menetelmälliseen ulottuvuuteen vaikuttavat keskeisesti opetusjärjestelyt ja ohjauksen menetelmät, joiden tulisi pohjata erityisopiskelijan kykyihin ja tarpeisiin.

Koulutuksen järjestäjän tulisi miettiä sitä, miten se aikoo huomioida ohjaussuunnitelmassaan ohjauksen eri ulottuvuudet organisaatiossa, ja kuinka ne toteutetaan käytännössä opiskelijan oppimispolkuun ja organisaation toimintapolitiikkaan nähden. Se loisi pohjan opinto-ohjaussuunnitelmalle, joka tämän tutkimuksen tuloksiin perustuen tulisi kirjata käytännön toiminnan tasolle, jotta vastuut ja työnjako olisi selvää koko henkilökunnalle ja opinto-ohjauksen tavoitteilla olisi mahdollisuus toteutua erityisopetuksessa. Opinto-ohjaussuunnitelmaa ja ohjaustoimintaa tulee seurata ja arvioida säännöllisesti sen toteuttamisen eri vaiheissa. Opinto-ohjauksen säännöllinen arviointi organisaatiossa on ohjaustoiminnan ja sen kehittämisen kannalta tärkeää (Moitus & Vuorinen 2003, 159–175).

Opinto-ohjauksen kokonaisstrategian käyttöönottoon oppilaitoksessa vaikuttaa suuresti se, miten se hyväksytään ja otetaan käyttöön henkilökunnan keskuudessa. Henkilökunnan täytyy tiedostaa ohjauksen ulottuvuudet opinto-ohjauksessa oman organisaationsa tasolla, jotta ohjausta voidaan toteuttaa suunnitelmien mukaisesti myös jokapäiväisissä opetus- ja ohjaustilanteissa. Osaltaan vastauksen siihen tuo hoollinen opiskelijakeskeinen ohjausnäkemys, jossa tarkoituksena on toisaalta tarjota opinto-ohjauspalveluja opinto-ohjauksen ammattilaisten toimesta ja toisaalta käydä ohjauskeskusteluja arjessa henkilökuntaan kuuluvien muiden ammattilaisten, esimerkiksi opettajien kanssa. Mallissa opinto-ohjaus on jaettu kolmeen eri tasoon toteutuksen kannalta. (Vrt. Van Esbroeck & Watts 1998, 23; Vuorinen & Sampson 2000, 51–52; Nummenmaa 2003, 113–122.)

Haastattelujen ja asiakirjojen perusteella ammatillisen peruskoulutuksen erityisopetuksessa on osalla koulutuksen järjestäjistä tilanne käytännössä holistisen opiskelijakeskeisen ohjausnäkökuvan kaltainen. (Van Esbroeck & Watts 1998, 23.) Lähimpänä arjessa erityisopiskelijaa ohjaa opettaja, toisella tasolla oppilaitoksen sisäiset asiantuntijat ja kolmannella tasolla oppilaitoksen sisäiset ja ulkoiset asiantuntijat, jotka eivät ole opetustyössä. Holistista opiskelijakeskeistä mallia voidaan mukailla tutkimuksen tulosten pohjalta. Tutkijan mielestä mallia voidaan tarkastella liittämällä siihen erityisopiskelijan opinto-ohjauksen lisäksi erityisopiskelijan tukeminen. Silloin tutkimuksen tuloksiin perustuen tasoja tulee olemaan viisi (kuvio 1).



Kuvio 1. Erityisopiskelijän ohjaaminen ja tukeminen ammatillisen peruskoulutuksen erityisopetuksessa, mukaeltuna van Esbroekin ja Wattsin (1998, 23) mallista.

Kuviossa ammatillisen peruskoulutuksen erityisopetuksen lähtökohtana ovat erityisopiskelijan kyvyt, tavoite ja tarpeet. Opiskelun arjessa lähimpänä hänen tukeaan on erityisopetuksellinen tuki ja vanhempien antama tuki. Erityisopetuksellisen tuen avulla opiskelijalle tarjotaan tasavertainen mahdollisuus opiskella ammattiin. Sen lisäksi erityisopiskelija tarvitsee opintojensa aikana opiskelijahuollon ja opinto-ohjauksen palveluja, jotta kuntoutumiseen tukeminen ja työllistymiseen sekä jatko-opintoihin tukeminen on mahdollista. Haasteena mallin toteuttamisessa käytännössä on oppilaitoksen sisäinen moniammatillinen yhteistyö. Mallin keskeisenä ajatuksena on ohjauksessa mukana olevien toimijoiden yhteistyö, jolloin ohjauksen alueet integroituvat. Tätä yhteistyötä ei kuitenkaan moniammatillisesti juuri käytännössä tehdä. Niinpä ohjauksen eri alueet eivät integroidu, kun tarkastellaan erityisopiskelijan opinto-ohjauksen kokonaisuuden toteuttamista opintojen aikana. Ammatillisen erityisopetuksen opinto-ohjauksen osalta holistinen opiskelijakeskeinen ohjausmalli

ja erityispedagoginen ajattelu huomioivat molemmat opiskelijan elämäntilanteen kokonaisuutena. Niiden yhteen sovittaminen ohjauksen suunnittelussa ja sen toteutuksessa palvelee sekä opinto-ohjauksen että erityisopetuksen tavoitteita.

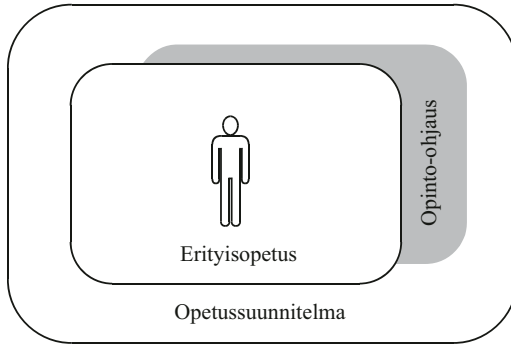
Jahnukainen (2005) suosittaa myös tehostettua opinto-ohjausta opintojen aikana erityisopiskelijoille, varsinkin syrjäytymisvaarassa oleville. Tämän tutkimuksen tulosten mukaan opiskelijahuollon toiminta ammatillisessa koulutuksessa onkin yksi tärkeimpiä tukitoimia erityisopiskelijan opintojen aikana (Vrt. Eskelinen 1993, 224). Opinto-ohjauksen kokonaistavoitteena on kasvun ja kehityksen tukeminen, opiskelun ohjaus sekä uravalintaan liittyvä ohjaus, joihin tähdätään moniammatillisen yhteistyön avulla. (Vrt. Nummenmaa 2003, 113 – 122.) Näitä ei kuitenkaan voida toteuttaa ennen kuin on sovittu yhteen opiskelijan kyvyt, tarpeet ja tavoitteet erityisopetuksen tarjoaman tuen sekä opinto-ohjauksen kanssa. Palataan siis ohjaavan ympäristön malliin.

Ohjaavan ympäristön mallissa erityisopiskelijan elämäntilannetta ja olosuhteita kartoitetaan kokonaisuutena urasuunnittelun kannalta. Kartoituksen pohjalta erityisopiskelijoiden opinto-ohjauksen tarpeeseen osattaisiin vastata yksilöllisesti ammatillisen koulutuksen aikana (Vrt. Sampson & Readon 1998, 61; Vuorinen & Sampson 2000, 58). Tarkastelun kohteena on opiskelijan kyky tehdä koulutus- ja uravalintaa koskevia päätöksiä ja suhteuttaa se opinto-ohjaustarpeeseen. Jos opiskelijan kyvyt ovat matalat ja rajalliset, hän tarvitsee enemmän henkilökohtaista ohjauspalvelua ja tukea opinnoissaan. Näin on yleensä erityisopiskelijoiden kohdalla. Koulutuksen järjestäjän tehtävänä on vastata erityisopiskelijan tarpeisiin ja tarjota riittävä ohjauksellinen tuki erityisopiskelijalle yksilöllisesti.

Vuorisen (1998) mielestä opinto-ohjauksen tehtävänä oppilaitoksessa on selvittää ohjattavan valmiudet ja valita toimintastrategiat sen mukaan. Näin ollen pitäisi olla eroa erityisopiskelijoiden ja muiden opiskelijoiden tarvitseman ohjauksen suunnittelussa ja toteuttamisessa. Kysyin tätä opinto-ohjauksen eroa tutkimuksessani opinto-ohjaajilta ja erityisopettajilta. Erityisopiskelijoiden ja muiden opiskelijoiden saamassa ohjauksessa ei käytännössä näyttänyt olevan systemaattista eroa, vaikka lähtökohtana olisi ollut erityispedagoginen näkökulma. Joillakin koulutuksen järjestäjillä ero näkyi siten, että se painottui erityisopiskelijoilla elämänhallinnan tukemiseen ja muilla opiskelijoilla ohjaus oli lähinnä tiedottamista. Erään opinto-ohjaajan vastaus kuvaa hyvin tätä käytäntöä.

*”Sillä tavalla ne (erityisopiskelijoiden ja muiden opiskelijoiden saama opinto-ohjaus) varmaan eroo, että nämä erityisoppilaat tarvivat tukea jokapäiväiseen elämänhallintaan liittyvissä kysymyksissä... ja sitten tietysti heikoimmilla on oppimisesta selviytymiseen... kun taas yleisillä on se, että se ohjaus perustuu infoihin ja tiedottamiseen.” 34014 opo/ph*

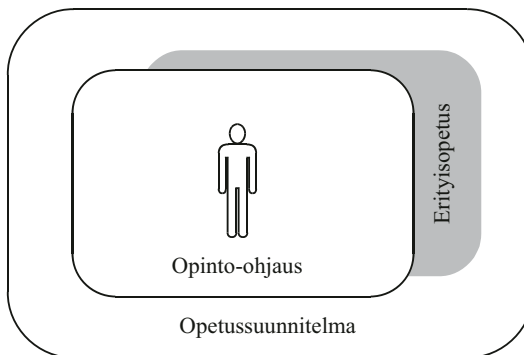
Tutkimukseni tulosten mukaan oppilaitoksissa toteutetaan osin ohjaavan ympäristön mallia, jolloin ohjaustarvetta tarkastellaan yksilön tarpeen tasolla. Niillä ammatillisen koulutuksen järjestäjillä, jotka toteuttavat ohjaavan ympäristön mallia, erityisopiskelijat saavat riittävästi tukea ja ohjausta. Niissä oppilaitoksissa, joissa ohjaavan ympäristön mallia ei toteuteta, osa erityisopiskelijoista ei saa riittävästi tukea ja ohjausta ja vain osa näyttää saavan vaihtoehtoisesti erityisopetuksellista tukea tai ohjausta riittävästi (kuvio 2).



Kuvio 2. Erityisopiskelijoiden saama erityisopetuksellinen tuki ja opinto-ohjauksen palvelut, kun erityisopetuksen tuki painottuu opintojen aikana.

Erityisopiskelijoiden opetussuunnitelma ja erityisopetuksellinen tuki ovat koulutuksen aikana lähellä ja saatavilla, mutta opinto-ohjauksen asiantuntijapalvelut ovat osin saavuttamattomissa. Opinto-ohjausta on tarjolla erityisopettajan toimesta, mutta ei opinto-ohjaajan, jolloin holistinen opiskelijakeskeinen ohjausnäkemys ei toteudu, koska ohjauksen eri toimijat eivät tee riittävästi yhteistyötä. Kuviossa tämä on havainnollistettu siten, että opetussuunnitelma ja erityisopetus ovat näkyvillä kirkaana opiskelijan opintojen aikana, mutta opinto-ohjaus on ikään kuin varjona taustalla. Sitä olisi teoriassa saatavilla, mutta se ei ole käytännössä opiskelijan ulottuvilla. Tämä siksi, että opinto-ohjauksen asiantuntijan ohjaus ei saavuta erityisopiskelijää ja näin ollen ei vastaa erityisopiskelijän ohjauksellisiin tarpeisiin.

Osa erityisopiskelijoista näyttää tutkimuksen tulosten mukaan saavan riittävästi vain opinto-ohjausta opintojensa aikana (kuviokuva 3).



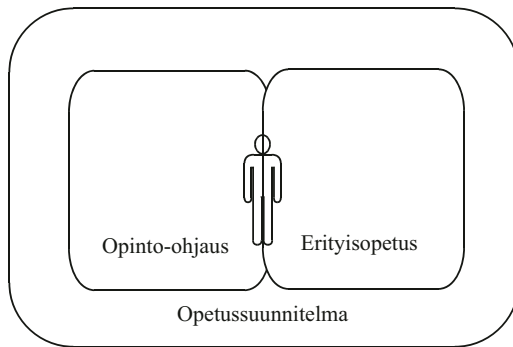
Kuvio 3. Erityisopiskelijoiden saama erityisopetuksellinen tuki ja opinto-ohjauksen palvelut, kun opinto-ohjauksen palvelut painottuvat opintojen aikana.

Heidän osaltaan opetussuunnitelma ja opinto-ohjaukselliset palvelut ovat koulutuksen aikana lähellä ja saatavilla, mutta erityisopetuksen asiantuntijapalvelut ovat osin saavuttamattomissa. Opinto-ohjaaja tarjoaa ohjauspalveluja, mutta erityisopetuksen tuki puuttuu. Tällöin ohjaavan ympäristön mallia toteutetaan, mutta holistinen



opiskelijakeskeinen ohjausnäkemys ei toteudu, koska moniammatillista yhteistyötä ei tehdä riittävästi oppilaitoksen sisällä. Kuviossa tämä on havainnollistettu siten, että opetussuunnitelma ja opinto-ohjaus ovat näkyvillä kirkkaana opiskelijan opintojen aikana, mutta erityisopetus on varjona taustalla. Sitä on teoriassa saatavilla, mutta se ei ole riittävässä määrin käytännössä erityisopiskelijan ulottuvilla. Ja näin ollen erityisopetuksen tuki ei saavuta erityisopiskelijää eikä pysty vastaamaan hänen tarpeisiinsa.

Yhteenvedona voidaan todeta, että opetussuunnitelman eri tasojen eli lakien, asetusten, strategioiden, opetussuunnitelman perusteiden, ja erityispedagogisen ajattelun mukaista tukea sekä opinto-ohjauksen palveluja saa vain pieni osa erityisopiskelijoista. Opetussuunnitelman perusteiden, erityisopetuksen ja opinto-ohjauksen suunnitelmien toteuttamisessa voidaan erottaa tämän tutkimuksen mukaan vielä kolmas malli (kuvio 4).



Kuvio 4. Erityisopiskelijoiden saama erityisopetuksellinen tuki ja opinto-ohjauksen palvelut, kun molemmat palvelut ovat saatavilla asiantuntijoiden toimesta opintojen aikana.

Mallissa koulukohtaiseen opetussuunnitelmaan on kirjattu tasavertaisuus, ja myös erityisopiskelijoiden opiskelussa toteutuu tasavertaisuus. Sen mahdollistaa asiantuntijoiden toimesta saatu moniammatillinen erityisopetuksellinen tuki ja opinto-ohjauksen palvelut opintojen aikana. Opinto-ohjauksen ja erityisopetuksen palvelujen saanti on tasapainossa. Ohjauksessa toteutuu ohjaavan ympäristön malli sekä holistinen opiskelijakeskeinen ohjausmalli, joiden toteutumista tarvitaan erityisopiskelijan opinto-ohjauksessa. Tällöin on teoriassa ja käytännössä huomioitu opiskelijan yksilölliset tarpeet sekä ohjauksessa tehtävä moniammatillinen asiantuntijayhteistyö oppilaitoksen sisällä. Kuviossa tämä on havainnollistettu siten, että opetussuunnitelma, erityisopetus ja opinto-ohjaus ovat näkyvillä kirkkaana opiskelijan opintojen aikana. Niitä on saatavilla riittävästi sekä laajuudeltaan että laadullisesti asiantuntijoiden toimesta toteutettuna. Erityisopetuksen tuki ja opinto-ohjaus saavuttavat erityisopiskelijan ja näin ollen vastaavat erityisopiskelijan tarpeisiin. Tämän tutkimuksen mukaan ammatillisen koulutuksen järjestäjillä esiintyi kaikkia edellä kuvattuja opetussuunnitelman, erityisopetuksen ja opinto-ohjauksen tuki- ja ohjausmuotojen malleja erityisopetuksessa.

## Lähteet

- Ammatillisen erityisopetuksen toimenpideohjelma. 2004. Taustamuistio. Opetusministeriön monisteita 1.
- Brennan, W. 1979. *Shaping the Education of Slow learners*. London. Routledge.
- Brennan, W. K. 1985. *Curriculum for Special Needs*. Milton Keynes. Open University Press.
- Ehdotus erityisopetuksen strategiaksi toisen asteen ammatilliseen koulutukseen. 2002. Opetusministeriön työryhmien muistioita 6.
- Hautamäki, J. 1996. Oppilaiden ikäkausi ja edellytykset: Hyvä opetus yksilöllisenä palveluna. Teoksessa H. Blom, R. Laukkanen, A. Lindström, U. Saresma & P. Viratanen (toim.) *Erytisopetuksen tila. Arviointi 2*. Helsinki. Opetushallitus, 35-49.
- Honkanen, E. 2006. *Erytisopetus ja opinto-ohjaus. Asiakirja- ja haastattelututkimus opetussuunnitelman perusteiden mukaisesta opinto-ohjauksesta ammatillisessa erityisopetuksessa. Hämeen ammattikorkeakoulun julkaisuja 1/2006*.
- Jahnukainen, M. 1997. Eryityistä tukea tarvitsevien nuorten transitio peruskoulusta jatkokoulutukseen ja työelämään. Teoksessa K. Ruoho & M. Ihatsu (toim.) *Kasvatuksellisia ja kuntoutuksellisia katsauksia nuorten syrjäytymiseen*. Opetusministeriö. Nuora-julkaisuja 4, 47-56.
- Jahnukainen, M. 2002. *Erytisopetuksen tarve ja järjestäminen ammatillisessa koulutuksessa 2000 luvulla. Ammattikasvatuksen aikakauskirja 4*. Helsinki. Opetus-, kasvat- ja koulutusalojen säätiö, 24-33.
- Jahnukainen, M. 2005. *Education in the Prevention of Social Exclusion. The Review of Disability Studies 1 (3)*, 36-44.
- Kari, J. (toim.) 1994. *Didaktiikka ja opetussuunnittelu*. Juva. WSOY.
- Kasurinen, H. 2003. Ohjauksen järjestäminen oppilaitoksessa. Teoksessa H. Kasurinen *Ohjausta opintoihin ja elämään – opintojen ohjaus oppilaitoksessa*. Helsinki. Opetushallitus, 40-56.
- Koskela, H. 2003. *Opiskelijoiden haasteellisuudesta ammattiopintoihin sitoutumisen teoriaan. Grounded theory –menetelmän soveltaminen ammattioppilaitoksen opettajien kuvauksiin opetettavistaan*. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 86.
- Lappalainen, K. 2001. *Yläasteelta eteenpäin - oppilaiden erityisen tuen tarve peruskoulun päättövaiheessa ja toisen asteen koulutuksessa*. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 71. Joensuun yliopisto.
- Malin, P., Leppänen, S. & Wahlberg, A. 2004. *Opetussuunnitelmien yhteiset osat*. Teoksessa P. Väyrynen (toim.) *Ammatillisen peruskoulutuksen tutkinto- ja opetussuunnitelmauudistuksen toteutuminen. Selvitys vuosien 1999-2001*

- tutkinto- ja opetussuunnitelmauudistuksesta. Helsinki. Opetushallitus, 86–110.
- Mehtäläinen, J. 2001. Joustavat koulutusväylät ja uravalinta. Osaraportti I: Koulutusväylän valinta ja ensimmäinen lukuvuosi toisella asteella. Helsingin kaupungin julkaisusarja A12.
- Mehtäläinen, J. 2003. Joustavat koulutusväylät ja uravalinta. Loppuraportti. Helsingin kaupungin julkaisusarja A2.
- Moberg, S. 1982. Integraatiotutkimus. Teoksessa Tuunainen, K. (toim.) Erityispedagoginen tutkimus Suomessa. Lastensuojelun Keskusliitto. Julkaisu, 65, 285–302.
- Moitus, S. & Vuorinen, R. 2003. Evaluation of Guidance Services in Higher Education in Finland. *International Journal for Educational and Vocational Guidance* 3, 159–175.
- Mänty, T. 2002. Ammatillisen erityisopetuksen strategia — keskeisimmät teemat integroidun ammatillisen koulutuksen näkökulmasta. Ammattikasvatuksen aikakauskirja 4. Helsinki: Opetus-, kasvat- ja koulutusalojen säätiö, 7–14.
- Mänty, T. 2003. Tämä taitaa meillä olla hyvällä mallilla. Erityisopetuksen kehittäminen ja nykytila Seinäjoen ammattioppilaitoksessa. Helsinki. Opetushallitus.
- Nummenmaa, A-R. 2003. Moniammatillisen ohjauskulttuurin kehittäminen. Teoksessa H. Kasurinen Ohjausta opintoihin ja elämään — opintojen ohjaus oppilaitoksessa. Helsinki. Opetushallitus, 113–122.
- OECD. 2004. Career Guidance and Public Policy. Bridging the gap.
- Pihlainen, A. & Väyrynen, P. 2004. Opetussuunnitelmien laadinnan tilanne ja opetussuunnitelmaprosessit. Teoksessa P. Väyrynen (toim.) Ammatillisen peruskoulutuksen tutkinto- ja opetussuunnitelmauudistuksen toteutuminen. Selvitys vuosien 1999–2001 tutkinto- ja opetussuunnitelmauudistuksesta. Helsinki. Opetushallitus, 44–84.
- Pirttiniemi, J. 2000. Koulukokemukset ja koulutusratkaisut. Peruskoulun vaikuttavuuden tarkastelu oppilasnäkökulmasta. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 168. Helsingin yliopisto.
- Sampson, J. P. Jr. & Readon, R. C. 1998. Maximizing Staff Resources in Meeting the Needs of Job Seekers in One-stop Centers. *Journal of Career Employment Counselling* 35, 50–68.
- Tallqvist, A. 2003. Ohjausalan kehittäminen työ- ja opetushallinnon verkostotyönä. Teoksessa M. Lairio & S. Puukari (toim.) Ohjauksen uudet orientaatiot. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto, 88–89 ja 91.
- Tarkiainen, A. & Vuorinen, R. 1997. Toisin tekemistä ja näkemistä – Pohdintoja opettajien jatko- ja täydennyskoulutuksen strategioista. Teoksessa A. Tarkiainen & R. Vuorinen (toim.) Työyhteisö oppimassa — laadun arviointia projektityökentelyinä. Jyväskylän opettajakorkeakoulun selvityksiä ja puheenvuoroja 10, 36.

- Väyrynen, P. (toim.) 2004. Opetussuunnitelmauudistuksen seurannan tulosten tarkastelua. Teoksessa P. Väyrynen (toim.) Ammatillisen peruskoulutuksen tutkinto- ja opetussuunnitelmauudistuksen toteutuminen. Selvitys vuosien 1999–2001 tutkinto- ja opetussuunnitelmauudistuksesta. Helsinki. Opetushallitus, 156–168.
- Van Esbroeck, R. & Watts, A. G. 1998. New skills for a holistic career guidance model. *International Careers Journal*. June. <<http://www.careers-cafe.com/archive.php3>>, luettu 2.8.2003.
- Vuorinen, R. 1998. Ohjaus avautuvissa ja verkottuvissa oppimisympäristöissä – strategisia kysymyksiä. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteellinen tiedekunta. Opettajankoulutuslaitos. Lisensiaatintutkimus.
- Vuorinen, R. & Sampson, J. P. Jr. 2000. Ohjaus opintojen suunnittelun ja arvioinnin tukena – strategisia kysymyksiä. Teoksessa J. Onnismaa, H. Pasanen & T. Spangar (toim.) Ohjaus ammattina ja tieteenalana 2. Ohjauksen toimintakentät. Jyväskylä. PS Kustannus, 46–66.

## Alueellisuus ja opinto-ohjaus

Ari Jussila ja Sari Soini

**Selatessamme koulutusta koskevia julkaisuja ja seuratesamme koulutukseen liittyvää keskustelua, törmäämme usein sellaisiin käsitteisiin kuin alue, seutu, alueellinen ja seudullinen. Käsitteet tuntuvat tutuilta, mutta mitä näillä käsitteillä oikeasti tarkoitetaan? Miten ja miksi ne ovat tulleet osaksi oppilaitosten arkea? Miten ja miksi alueellisuus näkyy Kokeva Opo -projektin koulutuksessa ja sen toteutuksessa? Artikkelissamme yritämme löytää vastauksia näihin kysymyksiin.**

### Alueellisuus ja seudullisuus

Käsitteet alue, seutu, alueellinen ja seudullinen ovat laajemmin ilmaantuneet käsitteistöömme Suomen liittyttyä Euroopan Unioniin (Numminen 2004, 98). Numminen & Stenvall (2006, 9) toteavat, että seutu ja seudullinen ovat yleiskäsitteitä, joiden laajuus ja ominaisuudet ilmenevät asiayhteydessä. Alue ja alueellinen käsitteillä taas tarkoitetaan seutu- ja/tai maakuntaa laajempaa kokonaisuutta, joka voi vaihdella asiayhteyden mukaan.

Maamme on jaettu erilaisiin ja selkeästi määriteltyihin hallinnollisiin/toiminnallisiin alueisiin kuten lääneihin, maakuntiin, seutukuntiin ja kuntiin. Iso kokonaisuus, Suomen valtio, on jaettu pienempiin osiin. Tämän jaon tavoitteena on vahvistaa alueiden itsemääräämisoikeutta ja delegoida päätöksentekoa alimmalle mahdolliselle alueitasolle (Numminen 2004, 98). Alueellisuutta tai seudullisuutta voidaan tarkastella myös toisinpäin: pienempiä osasia yhdistämällä pyritään kohti isompaa kokonaisuutta. Alueellisuudesta ja seudullisuudesta puhuttaessa ei siis ole kyse vain maamme jakamisesta pienempiin, helpommin hallittaviin alueisiin vaan tarkoitus on koota yhteen sellainen alue, jolla on jotain yhteistä ja joka on tilanteessa tarkoituksenmukaista. Yhdistymisen tavoitteena on parantaa alueen kilpailukykyä ja hyvinvointia. Yhdistymien on päivän sana myös oppilaitosmaailmassa.

Käsitteet alueellisuus ja globalisaatio liitetään yhteen ja nähdään toistensa vastapoleina (Numminen & Stenvall 2004, 13). Talouden globalisaatio merkitsee yhä syvenevää maailmanlaajuisia työnjakoa ja kiristyvää kilpailua. Tästä seuraa muutoksia työelämän rakenteisiin, ammatteihin ja osaamistarpeisiin. (Koulutus ja tutkimus 2003-2008 2004, 12.) Kangasharjun (2004) mukaan globalisaation vaikutus alueelliseen

keskittymiseen syntyy yritysten kohtaaman kilpailun lisääntymisestä. Alueellisuus nähdäänkin keinona vastata globalisaation haasteisiin ja muuttaa niitä mahdollisuuksien suuntaan. Alueellisista keskittymistä löytyy yritystoiminnan kehittämiseen tarvittavia resursseja kuten osaamista, tutkimusta ja yhteistyökumppaneita.

Alueellinen keskittyminen on ikivanha ilmiö, sillä kaupunkikulttuuria on löydetty lähes 10 000 vuoden takaa (Kangasharju, 2004). Näin on myös Suomessa. Muihin pohjoismaihin verrattuna kaupungistumisasteemme on vielä alhainen, mutta sen ennustetaan kasvavan edelleen. Yleistäen voimme todeta, että Suomen väkimäärä kasvaa etelässä ja lännessä ja vähenee pohjoisessa ja idässä. Suuret asutuskeskukset painottuvat etelään. Esimerkiksi Pirkanmaa edustaa kasvavaa Etelä-Suomen maakuntaa, jonka asukasluku on tilastokeskuksen mukaan kasvanut 0,9 %. Kasvu kasaantuu pääasiassa Tampereen ympäristöön ja Ylä-Pirkanmaan kunnat kuten Ruovesi kärsivät väestön vähenemisestä. Maakunnan sisällä on eroja väestörakenteen kehityksessä. Kun tähän lisätään ikärakenteen muutokset, niin erot voimistuvat. (Tilastokeskus 2005.)

Yksinkertainen selitys sille, miksi väestö liikkuu ja miksi väestömäärä kasvaa tietyillä alueilla löytyy mahdollisuuksien kasaantumisesta. Keskuksiin kasaantuu osaamista, koulutusta, yritystoimintaa, palveluita ja niiden myötä työpaikkoja. Kaupunkien historioista löytyy kuvauksia siitä, miten keskittymät ovat syntyneet. Esimerkkeinä mainittakoon tehtaiden kaupunki Tampere ja tervakaupunki Oulu. Vanhan tehtaatan ja terva ovat joutuneet väistymään, mutta sen myötä ja tilalle on kehittynyt muita toimintoja, jotka pitävät Tampereen ja Oulun vahvoina kasvukeskuksina.

## Alueellisuus ja oppilaitokset

Oppilaitosympäristössä toimivan ja tiedettävä ja tiedostettava alueelliset erot. Oman oppilaitoksen toimintaympäristö ja -edellytykset ovat erilaiset kuin muilla alueilla. Niihin vaikuttavat muun muassa väestön ikärakenne, väkimäärän kehitys, elinkeinorakenne ja alueen muut opiskelumahdollisuudet.

Koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelman 2003–2008 (2005, 18) väliarviointi tarkastelee ammatillisesta koulutuksesta valmistuneiden työllistymistä maakunnittain. Sen mukaan ammatillisen tutkinnon suorittaneiden työttömien osuudessa on erittäin merkittäviä alueellisia eroja. Työttömyys oli pienintä Uudellamaalla ja suurinta Kainuussa ja Pohjois-Karjalassa. Samoin havaitaan merkittäviä eroja kehitystrendeissä. Vaikka Uudellamaalla ammatillisen tutkinnon suorittaneiden työttömyys oli pienin, se ei ole tarkastelujaksolla vuosina 2000–2003 laskenut. Lapissa työttömyys oli tarkastelujaksolla laskenut 7,5 prosenttiyksikköä. Vaikka tuotanto ja työllisyys ovat kehittyneet myönteisesti viime vuosikymmenen laman jälkeen, kasvu on kuitenkin kiihdyttänyt alueiden välisten erojen lisääntymistä ja tuotannon keskittymistä keskuksiin. (Koulutus ja tutkimus 2003–2008 2005, 26.) Tilanne vaihtelee myös maakunnan sisällä, sillä maakunnan keskuksilla on monipuolisemmat työllistämismahdollisuudet kuin vähenevän väestön alueilla.

Vähenevän väestön alueilla oppilaitokset taistelevat opiskelijoista kun taas kasvukeskuksen opiskelijat joutuvat taistelemaan vapaista opiskelupaikoista. Tässä tapauksessa matka kasvukeskuksesta muuttotappioalueelle voi olla muutaman kymmenen kilometrin luokkaa. Tilastokeskuksen sivuilla alueiden erilainen tilanne ja kehityssuunnat on kiteytetty seuraavasti: ”Kuulun kiinni kuromiseksi hyvin ja huonosti menestyvien alueiden on vaihdettava paikkaa. Muussa tapauksessa ”rikkaat” edelleen

rikastuvat ja ”köyhät” köyhtyvät - vaikkakin hieman aiempaa hitaammin, mutta kuitenkin.”

Muutokset alueen työelämässä näkyvät selvästi ammatillisessa koulutuksessa. On aloja, joiden koulutustarve voi alueellisesti muuttua nopeasti. Esimerkiksi paikkakunnan paperitehtaan lopettamispäätös vaikuttaa alan koulutustarpeeseen ja -halukkuuteen ja elektroniikkateollisuuden sopimusvalmistuksen siirtyminen pois paikkakunnalta näkyy heti alan koulutuksen hakijamäärissä. Ammatillinen koulutus joutuu seuraamaan alueen työelämän muutoksia ja tarvittaessa reagoimaan niihin. Alueen työelämä huomioidaan opetusministeriön hyväksymässä koulutus- ja tiedepolitiikan aluestrategiassa vuoteen 2013. Siinä todetaan toisen asteen koulutuksen visiosta seuraavasti ”Toisen asteen koulutuksen tarjonta on alueellisesti kattavaa. Ammatillinen koulutus tukee aktiivisesti alueellista kilpailukykyä ja hyvinvointia sekä työelämän kehittämistä vastaamalla alueiden väestön sekä elinkeino- ja muun työelämän ammatillisiin osaamistarpeisiin.” Ammatillinen koulutus on vision mukaan siis alueellinen työelämän kehittäjä.

Alueellisuus ja seudullisuus ovat se näkökulma, josta suomalaista työelämää ja koulutusta tarkastellaan ja kehitetään. Tämä merkitsee alueellisuuden työntymistä myös oppilaitoksiin. Konkreettisesti alueellisuus näkyy esimerkiksi ammatillisten oppilaitosten yhdistymisinä: pienistä yksittäisistä oppilaitoksista kootaan yhteen uusia suurempia alueellisia toimijoita. Tämä siksi, että pienet oppilaitokset eivät pysty enää toimimaan tehokkaasi yksin. Ammatilliset oppilaitokset ja työelämä ovat aina tehneet yhteistyötä, joka on tiivistynyt työssäoppimisen ja näyttöjen myötä.

Myös ohjauksen parissa työskentelevät joutuvat huomioimaan alueelliset tekijät ja muutokset yhä useammin. Alueen haasteisiin vastaaminen tarkoittaa koulutustarjonnan kehittämistä vallitsevan tilanteen ja näkymien mukaisesti. Opinto-ohjaajilla tulee olla yleiskäsitys alueen näkymistä, jotta he voivat ennakoida tulevaisuuden haasteet koulutukseen ja työelämään liittyen. Perusopetuksen ja toisen asteen koulutuksen nivelvaiheen kehittämistyöryhmän muistiossa (2005, 57) nostetaan muun muassa peruskoulun päättäneiden opiskelijoiden sijoittautumisen tavoitetta toiselle asteelle vuodelle 2009 aina 97,5 % saakka. Sen saavuttaminen vaatii ohjaukselta yhä tiiviimpää yhteistyötä alueen eri oppilaitosten esim. peruskoulujen ja ammatillisten oppilaitosten sekä muiden toimijoiden välillä.

## Alueellisuus ja opinto-ohjaus

Oppilaitosten näkökulmasta alueellisuus tarkoittaa toimintaympäristön muutosta. Oppilaitokset eivät enää pysty toimimaan tehokkaasti yksin, vaan yhteistyöverkostot ja voimavarojen yhdistäminen ovat keinoja alueellisten tavoitteiden saavuttamiseksi. Opinto-ohjauksen kannalta alueellisuus tarkoittaa sitä, että koko ohjausjärjestelmää tarkastellaan verkostomaisena toimintana (Numminen 2004).

Verkostotoiminnan taustalla ovat koulutusta koskevat lait ja asetukset, jotka säätelevät opinto-ohjauksen moniammatillista yhteistyövelvoitetta. Esimerkiksi laissa ammatillisesta koulutuksesta (L630/1998) korostetaan, että opiskelijoilla on oikeus saada tarvitsemaansa ohjausta ja opiskelijahuoltoa, ja että koulutuksen järjestäjien täytyy toimia yhteistyössä muiden palveluja antavien ja järjestävien viranomaisten kanssa. Ammatillisen koulutuksen opetussuunnitelmien perusteissa kiinnitetään erityistä huomiota perusopetuksen ja ammatillisen koulutuksen opinto-ohjauksen väliseen

yhteistyöhön ja saumattomaan niveltymiseen. Poikkihallinnollisen yhteistyön säädöstausta muodostuu eri hallintokuntien lainsäädännöistä.

Opinto-ohjauksen yhteinen alueellinen näkökulma on Nummisen (2004) mukaan opiskelijan etu. On tärkeää, että monipuoliset ja opiskelijan yksilöllistä oppimista ja kehitystä tukevat koulutuspalvelut säilyvät huolimatta alueen tai kunnan väestökehityksestä. Alueellinen yhteistoiminta eri koulujen ja oppilaitosten välillä on tässä keskeinen tekijä. Opinto-ohjauksen tukena tarvitaan lisäksi alueellista moniammatillista yhteistyötä, alueellista ohjausverkostoa (Nykänen et al. 2007, 28). Ohjausverkkoon kuuluvat alueen koulujen ja oppilaitosten lisäksi sosiaali- ja terveyspalvelujen edustajat, perusterveydenhuolto, kouluterveydenhuolto, erikoissairaanhoidon palvelut, psykososiaaliset palvelut, Kansaneläkelaitoksen palvelut, työvoimapalvelut, nuorisotoimen palvelut, vapaaehtoistoiminta, poliisi, seurakunnat sekä erilaiset nuorten hyvinvointiin liittyvät hankkeet ja projektit. Myös työelämä kuuluu keskeisesti yhteistyöverkkoon. Numminen (2004) kuvaa ohjausverkostoa alueittain vaihtelevana monitasoisena kudelmanä, jossa ovat mukana alueelliset ja kunnalliset päättäjät, hallinnonalojen ja organisaatioiden johto, eri toimijat ja yksittäisten työntekijöiden toimintaverkostot.

Ohjausverkoston tärkeys korostuu, kun puhumme elinikäisestä ohjauksesta, ohjauspalveluiden jatkuvuudesta koko elämän ajan. On tärkeää, että ohjattava saa tarvitsemaansa ohjausta joustavasti riippumatta siitä, missä opintojen tai työelämän vaiheessa hän kulloinkin on. Tämän jatkumon varmistaminen edellyttää aktiivista yhteistyötä alueen ohjauksesta vastaavien osapuolten kesken.

## Alueellista moniammatillista ohjauksen yhteistyötä

Opinto-ohjaajat ovat tottuneet toimimaan erilaisissa verkostoissa. Esimerkiksi eri kouluasteiden oppilaan- ja opinto-ohjaajat ovat tehneet alueellista yhteistyötä jo pitkään. Yhteistyöosaaminen ja vuorovaikutus kuuluvat opinto-ohjaajien ydinosaamisalueisiin (Nummenmaa 2001, 65). Ohjaustarpeiden lisääntyessä opinto-ohjaajat eivät enää yksin pysty vastaamaan opiskelijoiden ohjaustarpeisiin. Tarvitaan avuksi moniammatillista poikkihallinnollista osaamista ja yhteistyötä.

Moniammatillisuudella tarkoitetaan yleisesti eri ammattiryhmiin kuuluvien asiantuntijoiden yhteistyötä ja yhdessä työskentelyä työryhmissä, joissa valta, tieto ja osaaminen jaetaan (Nummenmaa, 2004). Tarkoituksena on saavuttaa jotakin, johon yksi ihminen ei pysty yksin (Hakkarainen et al. 1999, 143 – 144). Moniammatilliseen verkostoyhteistyöhön liittyy myös oppiminen: yhteistyössä työntekijät täydentävät ja laajentavat omaa osaamistaan kohti vuorovaikutustietoisempaa työtä (Nykänen et al. 2007, 206).

Moniammatillinen yhteistyö voi olla oppilaitoksen sisäistä eri ammattilaisryhmien, esimerkiksi opinto-ohjaajan ja kuraattorin, välistä yhteistyötä jonkun ongelman ratkaisemiseksi tai asian eteenpäin viemiseksi. Tämä saman hallinnonalan moniammatillinen yhteistyö on jo luonteva osa opinto-ohjauksen toimintaa. Moniammatillinen yhteistyö voi olla myös ulkoista, poikkihallinnollista yhteistyötä, jolloin yhteistyöhön osallistuu useamman kuin yhden hallinnonalan työntekijöitä. (Nykänen et al. 2007, 207.)

Nummenmaan (2004) mukaan ulkoinen moniammatillisuus voidaan ymmärtää suppeammin tai laajemmin. Suppeassa merkityksessä sillä tarkoitetaan oppilaitoksen



asiantuntijoiden ja muissa organisaatioissa työskentelevien ammattilaisten yhteistyötä yksittäisen opiskelijan tilanteen hoitamiseksi. Laajemmassa merkityksessä ulkoinen moniammatillisuus sisältää hallinnonrajoja ylittävien toimintamallien kehittelyä, yhteistä suunnittelua ja osaamisen kehittämistä.

## Alueellisuus ja Kokeva Opo -projekti

Kokeva Opo -projektin yksi keskeisistä tavoitteista oli alueellisten tarpeiden huomiointi opinto-ohjaajankoulutuksessa. Tämän tavoitteen saavuttamista tuki muun muassa se, että koulutuksemme toteutettiin ensisijaisesti alueellisissa ryhmissä. Alueryhmiä oli viisi: Häme/pääkaupunkiseutu, Länsi-Suomi, Kokkola/Seinäjoki, Oulu ja Lahti. Ryhmät kokoontuivat pääsääntöisesti vuorotellen kunkin opiskelijan oppilaitoksessa ja näin alueen oppilaitokset ja erilaiset toimintakulttuurit tulivat opiskelijoillemme tutuiksi. Se, että kokoonnuimme lähijaksojemme aikana alueilla, vaikutti siihen, että alueelliset kysymykset olivat koko koulutuksemme ajan luontevasti esillä.

Kuten jo aiemmin totesimme, alueellisuus tuo mukanaan muutoksia. Ehkä suurin ja näkyvin alueellinen muutos ammatillisten oppilaitosten maailmassa on tapahtunut toimintaympäristöissä: pienet oppilaitokset yhdistävät voimavaroja, koska eivät pysty enää yksin toimimaan tehokkaasti. Syntyy vahvempia ja isompia toimijoita, jotka kykenevät paremmin vastaamaan alueellisiin tavoitteisiin. Valtaosa opinto-ohjaajaopiskelijoidemme oppilaitoksista oli yhdistynyt tai odotti yhdistymistä muiden alueen ammatillisten oppilaitosten kanssa. Yhdistymisen myötä syntyy tarve kehittää uuteen oppilaitokseen yhtenäisiä ohjauksen toimintatapoja. Opinto-ohjaajankoulutuksemme aikana hiottiin monelle uudelle alueelliselle ammatilliselle oppilaitokselle yhteisiä ohjauksen toimintatapoja sekä strategioita.

Ammatillisessa koulutuksessa opinto-ohjauksen alueellisuus näkyy verkostomaisen toiminnan kehittämisessä. Kokeva Opo -projekti loi omalta osaltaan pohjaa opinto-ohjaajien alueelliselle verkostotoiminnalle. Alueryhmät toimivat koko opinto-ohjaajankoulutuksen opiskeluaikana kuin yhteistyöverkoston ytimenä, johon jokainen opiskelija toi mukaan omia yhteyksiään ja olemassa olevia alueellisia verkostojaan. Koulutuksemme päättövaiheessa jokaisen opinto-ohjaajan oma verkosto oli laajentunut ja siihen oli liittynyt tehtävienne myötä uusia toimijoita esimerkiksi alueen oppilaitoksista, työvoimahallinnosta sekä sosiaali- ja terveystoimesta. Valmistuttuaan uusilla opinto-ohjaajilla on nyt hallussaan tärkeä työkalu, moniammatillinen, poikkihallinnollinen yhteistyöverkosto, jota he voivat hyödyntää opinto-ohjaajan työssään ammatillisen koulutuksen kentällä.

Alueellinen verkosto tarjoaa apuaan ohjaustilanteissa, joissa oma ja oman organisaation koulutustarjonta, osaaminen tai keinot eivät enää riitä. Verkosto luo turvallisuutta ja varmuutta. Sen lisäksi, että alueellisen verkoston muotoutumisen aikana opiskelijoiden tietämys alueen toimijoista ja toimintamodoista on lisääntynyt, on niistä tullut myös tuttuja. Yhteistyö alueellisen ohjauksen verkostossa on paljon helpompaa, kun toisena osapuolena on jo aiemmin tavattu henkilö ja toinen oppilaitos tai organisaatio on tuttu. Samoin opiskelijoiden ohjaaminen on varmempaa, kun ohjaajalla on aito oma kokemus oppilaitoksesta, jonka tarjoamia vaihtoehtoja ohjattavan kanssa pohditaan. Moniammatillinen verkostoyhteistyö nähdään tässä yhteydessä asiantuntijoiden ja muissa organisaatioissa työskentelevien ammattilaisten yhteistyönä yksittäisen opiskelijan ohjaustilanteen hoitamiseksi. Tulevaisuuden tavoitteeksi voisi asettaa ulkoisen moniammatillisen yhteistyön laajentamisen ja

syventämisen sisältämään hallinnonrajoja ylittävien toimintamallien kehittelyä, yhteistä suunnittelua ja osaamisen kehittämistä.

Alueellisuus on tapa kehittää suomalaista elinkeinoelämää, ja ammatillisella koulutuksella sekä opinto-ohjauksella on merkittävä rooli tässä kehitystyössä. Vaikka opinto-ohjaajien merkitys alueellisen toiminnan edelläkävijöinä on suuri, niin kuten Numminen (2004) toteaa artikkelissaan, opinto-ohjaus ei voi yksin ottaa vastuuta seudullisen yhteistoiminnan tai sen toimintamuotojen kehittamisestä. Seudullinen yhteistoiminta on kaikkien seudun oppilaitosten asia.

### Lähteet:

- Hakkarainen K., Lonka K. & Lipponen, K. 1999. Tutkiva oppiminen: älykkään toiminnan rajat ja niiden ylittäminen. Porvoo. WSOY.
- Kangasharju, A. 2004. Alueellinen keskittyminen historiaa ja tulevaisuutta - myös Suomessa. Kuntapuntari 3/2004 <[http://www.stat.fi/tup/kuntapuntari/kuntap\\_3\\_2004\\_alue.html](http://www.stat.fi/tup/kuntapuntari/kuntap_3_2004_alue.html)> luettu 29.5.2007.
- Koulutus- ja tiedepolitiikan aluestrategia vuoteen 2013. Opetusministeriön julkaisu- ja 2003:40. Helsinki. Yliopistopaino.
- Koulutus ja tutkimus 2003 -2008. Kehittämissuunnitelma 2004. Opetusministeriön julkaisuja 2004:6. Helsinki. Yliopistopaino.
- Koulutus ja tutkimus 2003 – 2008. Kehittämissuunnitelmassa asetettujen vuoden 2008 tavoitteiden väliarviointi. 2005. Opetusministeriön julkaisuja 2005:45. Helsinki. Opetusministeriö.
- Laki ammatillisesta koulutuksesta 630/1998.
- Nummenmaa, A.R. 2001. Ohjaus ammattina, osaamisena ja työprosessin osana. AVO. Ammatinvalinnanohjauksen vuosikirja. 58-68.
- Nummenmaa, A.R. 2004. Moniammatillisen ohjauskulttuurin kehittäminen. Teoksessa H. Kasurinen (toim.) Ohjausta opintoihin ja elämään. Vammala. 113-122.
- Numminen, U. 2004. Seutukunnallinen yhteistyö opinto-ohjauksessa. Teoksessa H. Kasurinen (toim.) Ohjausta opintoihin ja elämään. Vammala. 98-112.
- Numminen, U. & Stenvall, K. 2004. Seudulliseen yhteistyöhön!. Opetustoimen seudullisia verkostoja. Helsinki. Opetushallitus.
- Numminen, U. & Stenvall, K. 2006. Seudulliseen yhteistyöhön II. Kokemuksia ja toimintamalleja opetustoimeen. Helsinki. Opetushallitus.
- Nykänen S., Karjalainen M., Vuorinen R. ja Pöykiö L. 2007. Ohjauksen alueellisen verkoston kehittäminen – poikkihallinnollinen ja moniammatillinen yhteistyö voimavarana. Jyväskylä.

Perusopetuksen ja toisen asteen koulutuksen nivelvaiheen kehittämistyöryhmän muistio. Opetusministeriön työmuistioita ja selvityksiä 2005: 33. Helsinki. Yliopistopaino.

Tilastokeskus [http://www.stat.fi/til/atutyo/2005/atutyo\\_2005\\_2007-04-13\\_kat\\_001.html](http://www.stat.fi/til/atutyo/2005/atutyo_2005_2007-04-13_kat_001.html) luettu 31.5.2007



## Teemaseminaarit osana ohjauksen kehittämistä

Ari Jussila & Eija Honkanen

**Teemaseminaarit kuuluivat osana Kokeva Opo -projektin toimintaan. Niiden tavoitteena oli järjestää oppilaitoksille avoimia ohjauksen kehittämisen seminaareja, jotka räätälöitiin oppilaitosten yksilöllisten tarpeiden mukaan. Olemme kuvanneet teemaseminaarien toteutusta sekä koonneet vetäjien näkemyksiä ja kokemuksia seminaarien toteuttamisesta. Kokemustemme perusteella arvioimme seminaarien merkitystä osana projektin ja oppilaitosten toimintaa.**

### Mitä teemaseminaarit ovat ja miten ne toteutettiin?

Yhtenä osana Kokeva Opo toimintaa ovat olleet teemaseminaarit, joita toteutettiin yhteistyöoppilaitoksissa 23 kertaa, ja osallistujia näissä seminaareissa oli yhteensä 603. Yhteistyöoppilaitokset olivat pääasiassa toisen asteen ammatillisia oppilaitoksia, mutta mukana oli myös ammatillisen aikuiskoulutuksen toimijoita. Seminaarit järjestettiin yhteistyöoppilaitosten toiveiden mukaan ja oppilaitokset olivat mukana seminaarin aiheen, keston, ajankohdan ja osallistujamäärän suunnittelussa.

Teemaseminaarit liitettiin osaksi Kokeva Opo toimintaa jo hankkeen suunnitteluvaiheessa, sillä toiminta haluttiin laajemmaksi kuin pelkäksi opinto-ohjaajan pätevyyskoulutukseksi. Kaikille avoimet ohjauksen kehittämisen teemaseminaarit nähtiin mahdollisuutena lisätä koko oppilaitoksen henkilökunnan osaamista ja tietämystä ohjauksesta ja siihen liittyvistä teemoista kuten erityistä tukea tarvitsevien asemasta ja maahanmuuttajaopiskelijoiden kohtaamisesta. Kun seminaarien merkeissä on tähän mennessä kohdattu 603 koulutuksen parissa toimivaa, niin voidaan todeta tavoitteen määrällisesti toteutuneen. Tavoitteiden laadullista toteutumista arvioimme tekstissä myöhemmin.

Teemaseminaarien toteuttamisesta vastasivat Kokeva Opo-projektin kouluttajat. He ottivat yhteyttä yhteistyöoppilaitoksiin ja sopivat seminaarin aiheista, ajankohdasta ja käytännön järjestelyistä oppilaitoksen edustajien kanssa. Oppilaitoksen edustajina oli johtoa, ohjauksen ammattilaisia ja Kokeva Opo koulutuksessa olevia opinto-ohjaajaopiskelijoita. Yhteistyöllä varmistettiin se, että tilaisuuden sisältö vastasi oppilaitoksen tarpeita ja odotuksia. Kouluttajat hoitivat käytännön toteutuksen. He valmistsivat seminaarien materiaalin ja toimivat tilaisuuksien vetäjinä.

Seminaareista voidaan löytää kolme erilaista formaattia. Yleisin oli suuremman joukon kohtaaminen, jolloin tilaisuuden tavoitteena oli antaa oppilaitoksen henkilökunnalle sama informaatio. Tilaisuus nähtiin alkuaskeleena oppilaitoksen ohjaustoiminnan kehittämiseksi. Tilaisuudet olivat pääsääntöisesti luentoja, joiden tarkoituksena oli herättää, synnyttää keskustelua, tuoda keskustelulle aiheita ja antaa keskusteluun yhteisiä käsitteitä. Lyhyt luento ei sinällään voi muuttaa oppilaitoksen toimintaa, mutta se voi olla osaltaan käynnistämässä ja vauhdittamassa organisaation kehitystyötä. Seminaarien avulla nostettiin ohjaus ja ohjauksellisuus esille sekä saatiin ohjauksen merkitys kaikille näkyväksi. Tilaisuuden jälkeen saatu palaute oli pääasiassa positiivista. Useammankin kerran vetäjät saivat kuulla myönteisenä asiana sen, että opettajien lisäksi myös muu henkilökunta pääsi tilaisuuteen mukaan.

Saimme myös mahdollisuuden kokeilla toiminnallista tapaa seminaarien toteutuksessa, jolloin kohtasimme oppilaitoksen koko opettajakunnan. Toiminnallinen toteutus vaatii onnistuakseen mahdollisuuden rajoittaa osallistujien ryhmäkokoja. Jos käytössä on useampi vetäjä, silloin toteutus onnistuu ilman, että osallistujien määrää joudutaan rajoittamaan. Toiminnallinen koulutuspäivä on vetäjälle raskas ja vaatii hyvän suunnittelun, mutta se on palkitsevaa. Osallistujapalaute oli erittäin hyvä. Hankkeen myötä syntynyt oppimistyylien ja ryhmäytymisen teemapäivä on valmis, jatkossa hyödynnettävä täydennyskoulutustuote.

Toinen toimintatapa oli organisaation sisältä kerätyn pienemmän asiantuntijajoukon kohtaaminen. Osallistujien valinta oli oppilaitoksen vastuulla. Tilaisuuksien muoto oli tässä tilanteessa hiukan erilainen. Aihe oli yleensä tarkennetumpi ohjaukseen liittyvä teema ja siihen pureuduttiin syvemmälle. Käsittely oli enemmänkin keskustelevaa kuin luennoivaa, jolloin varsinainen seminaarin muoto ja painotukset muotoutuivat tilaisuuksien aikana. Keskusteluun kannusti pienempi ryhmäkoko ja kiinnostus valituista ohjauksen teemoista.

Kolmas näkökulma teemaseminaarien toteuttamiseen oli sen käyttäminen kehittämishankkeen jalkauttamisen tukena. Kokeva Opo -projektin opinto-ohjaajaopiskelijat tekivät opetussuunnitelman (HAMK 2007, 20) mukaisen omaa työyhteisöään koskevan kehittämishankkeen, jonka tarkoituksena on ohjaajan työn ja toiminnan laadukas kehittäminen ja uuden tiedon tuottaminen organisaation käyttöön. Teemaseminaari todettiin toimivaksi tavaksi esitellä kehittämishankkeen tuloksia organisaatiolle, jolloin kouluttaja ja opiskelija yhdessä vastasivat hankkeen esittelystä. Varsinkin kehittämishankkeet, jotka koskivat koko organisaation toimintaa, kuten oppilaitokseen laaditut ohjaussuunnitelmat, saatiin teemaseminaarien avulla koko yhteisön tietoon ja samalla saatiin sovittua yhteisistä jatkotoimista, joilla ohjausta jatkuvasti kehitetään. Teemaseminaari voidaan nähdä selkeästi oppilaitoksen ohjaustoimintaa kehittävänä tapahtumana.

## Seminaarien sisällöt

Yhteistyökumppaneille sekä tarjottiin että he myös itse esittivät erilaisia ohjaukseen liittyviä teemoja. Suosituimmiksi nousivat teemat ”Ohjaus oppilaitoksessa”, ”Erityistä tukea tarvitsevien opinto-ohjaus” ja ”Monikulttuurisuus ohjauksessa”. Jokainen teemaseminaari oli oma erillinen tilaisuutensa. Vaikka otsikko saattoikin olla sama, sisältö tarkennettiin ja muokattiin aina etukäteen yhteistyöoppilaitokselle sopivaksi yhteistyössä oppilaitoksen johdon ja ohjausasiantuntijoiden kanssa. Tarkennukseen vaikuttivat mm. osallistujamäärä ja heidän taustansa, oppilaitoksen erityiset toiveet sekä tilaisuuden pituus.

”Ohjaus oppilaitoksessa” oli yleisluento, jonka tarkoituksena oli alleviivata koko oppilaitoksen henkilöstön merkitystä ohjaustyössä. Pohjana on van Esbroek ja Watts’n (1998) esittämä holistinen ohjausmalli, jossa painotettiin ensinnäkin opiskelijaa lähinnä olevan toimijan vastuuta. Sama näkökulma esiintyy sloganeissa ”varhainen puuttuminen” ja ”koko talo ohjaa”. Toisaalta seminaarin tarkoituksena oli avata keskustelu siitä, mistä ohjauksessa on kyse ja miten se tässä oppilaitoksessa hoidetaan. Tilaisuudet muotoutuivat erilaisiksi. Vaikka periaatteessa käsiteltiin ohjausta oppilaitoksessa, niin se, lähestyttiinkö aihetta ohjaussuunnitelman kautta vai keskitytäänkö haastavien opiskelijoiden ohjauksen problematiikkaan, muokkasivat tilaisuuksien luonteen kovin erilaisiksi.

Teemaseminaareissa, joiden aiheena oli monikulttuurisuus ohjauksessa, keskityttiin maahanmuuttajien ohjaukseen liittyviin erityiskysymyksiin. Seminaareissa käytiin läpi kohderyhmästä riippuen kulttuurieroja, selvennettiin monikulttuurisen ohjauksen käsitettä, pohdittiin monikulttuurisia ohjustaitoja ja monikulttuurisen ohjaussuhteen luomista sekä tutustuttiin uuteen kulttuuriin kotoutumisen vaiheisiin. Kulttuurierojen tuntemus on keskeinen lähtökohta monikulttuurisen ohjauksen toteutukselle. Oikea tieto auttaa ymmärtämään ohjattavan opiskelijan arvomaailmaa, asenteita sekä käyttäytymistä ja mikä omalta osaltaan vaikuttaa oman työn hallintaan sekä suvaitsevaisuuden lisääntymiseen. Lisäksi ohjaajan on tärkeää tiedostaa omat oletuksensa, arvonsa ja ennakkoluulonsa ja ymmärtää, että ne ovat yksi useista erilaisista arvo- ja normijärjestelmistä maailmassa. Seminaareissa heräsi mielenkiintoisia keskusteluja ja antoisaa kokemusten vaihtoa monikulttuurisista kysymyksistä.

Opinto-ohjaus ja sen johtaminen oppilaitoksessa -teeman ympärillä keskityttiin tarkastelemaan ammatillisen oppilaitoksen johtoryhmän kanssa ohjauksen määrittelyä ja tavoitetta ammatillisessa koulutuksessa. Keskustelun kautta syntyneen yhteisen tavoitekäsitteen jälkeen tarkastelimme yhdessä ammatillisessa koulutuksessa erilaisia ohjauksen toteuttamistapoja ja sitä, mistä opiskelijan ohjauksessa on huolehdittava, jotta jokaisen opiskelijan ammatilliset opinnot sujuisivat ja työllistymis-/jatko-opintotavoite olisi kaikkien opiskelijoiden osalta mahdollista saavuttaa. Tarkastelunäkökulmana perustui Van Esbroekin ja Wattsin holistiseen ohjausnäkemykseen (1998, 23). Teemaseminaarin päätteeksi pohdimme oppilaitoksen johtohenkilöstön kanssa sitä, mitä opinto-ohjauksen suunnitelmissa tulisi kuvata koulutuksen järjestäjän tasolla, oppilaitostasolla sekä toimialakohtaisesti ja sitä, mikä on oppilaitoksen johtohenkilöstön rooli ja tehtävät, kun luodaan opinto-ohjauksen toimintaperiaatteita organisaatiotasolla. Tavoitteena oli luoda ammatilliseen koulutukseen ohjausjärjestelmä, joka on luonteva osa ammatillisen oppilaitoksen arkipäivän toimintaa.

Erityistä tukea opinnoissaan tarvitsevien opiskelijoiden ohjaus ammatillisessa koulutuksessa oli teema, joka kiinnosti sekä opettajia että johtohenkilöstöä. Teemaseminaaria toteutettiin useilla alueilla varioiden teeman sisältöä aina erityisopiskelijan ohjauksen peruseriaatteita käsittelevästä teemasta erityisopiskelijan ohjauksen tehostamiseen, perustuen oppilaitoksen/alueen ohjauksen kehittämisen tarpeeseen. Lähtökohtana teemaseminaareissa oli tunnistaa erityistä tukea tarvitsevat opiskelijat sekä ne seikat, jotka lisäävät opiskelijan osallisuutta ja vähentävät syrjäytymistä opintojen aikana. Osallisuuden lisäämisessä tarkastelimme erityisopiskelijan sitoutumista ja motivoitumista ammatillisiin opintoihin. Lisäksi keskityimme siihen, mitä pedagogisia ja ohjauksellisia keinoja opettajilla ja ohjaajilla on mahdollista käyttää, jotta erityisopiskelijan opintoihin sitoutumista ja motivoimista voitaisiin edistää ammatillisten opintojen alkuvaiheessa ja opintojen edetessä. Erityisopiskelijoiden ohjaamisessa tulee huolehtia myös erityisesti työssäoppimiseen ja näyttöihin val-

mentamisesta, jotta opiskelijalle syntyisi onnistumisen kokemus epäonnistumisen sijaan. Erityisopiskelija on nähtävä omissa ammatillisissa opinnoissaan aktiivisena vaikuttajana opintojensa toteuttamisessa ja valinnoissa. Näin ollen erityisopiskelijoiden ohjauksessa ennakoiva ohjaus ja opiskelijan tukeminen hänen tarpeistaan lähtien korostuvat. Tämä edellyttää oppilaitoksen sisällä etenkin opinto-ohjaajan, erityisopettajan ja ammatinopettajan välillä tehtävää moniammatillista yhteistyötä, jossa erityisopiskelija on oman elämänsä ja opintojensa aktiivisena toimijana.

## Arviointia

Teemaseminaarien määrälliset tavoitteet ylittyivät reippaasti. Tavoitteena oli saavuttaa 60 osallistujaa ja hankkeen aikana saavutettiin 603 osallistujaa. Tavoitteet täyttyivät myös laadullisesti. Opinto-ohjaajaopiskelijoilta kerättiin opintojen lopussa palaute, jossa tiedusteltiin kokemuksia teemaseminaareista. Lähes 70 % palautteen antajista piti teemaseminaareja hyödyllisinä.

Palaute tilaisuuksien jälkeen oli positiivista. Monelle, varsinkin pienemmissä ryhmässä osallistuneille tarjoutui tilaisuus keskustella asioista ja saada tulla kuulluksi. Palautteen mukaan keskustelun nähtiin selkiinnyttävän omia toimintatapoja ja se loi intoa kehittää oppilaitoksen toimintaa ohjauksen alueella. Vartiovaara (2000, 206) kirjoittaa jaksamisesta ja toteaa, että työelämässä on eduksi, kun voi peilailla tuntemuksiaan ja keskustella vaikeiksi kokemista asioista. Oppilaitoksessa henkilötö toimii yksin opiskelijoiden parissa, joten yhteiset keskustelumahdollisuudet ovat merkityksellisiä. Teemaseminaarit ovat täyttäneet tehtävänsä ja se on ollut alkusysäys oppilaitoksen ohjaustoiminnan kehittymiselle. Jatko onkin kiinni siitä, miten oppilaitos jatkaa kehittämistä.

Oppilaitoksen johto piti hyvänä, että tärkeistä asioista, kuten ohjauksen merkityksestä, puhuu joku organisaation ulkopuolinen asiantuntija sellaisella kielellä ja käsitteistöllä, että kuulijat ymmärtävät mistä on kyse. Saamamme palautteen mukaan kuulijat pitivät positiivisena sitä, että kun ulkopuolinen käsittelee oppilaitokselle tuttuja tilanteita, häntä kuunnellaan tarkemmin kuin omaa väkeä. Seminaarien vetäjät saivat hyvää palautetta juuri käytännönläheisestä ja ymmärrettävästä tavasta käsitellä ohjauksen aiheita oppilaitoksen arjen toiminnassa.

Pidetyt seminaarit loivat kiinnostusta yhteistyön jatkamiseen. Esimerkiksi oppilaitoksen johto halusi saada teemaseminaarin pidettäväksi samassa oppilaitoksessa uudelleen isommalle kuulijaryhmälle, ja näin myös toimittiin. Tämä kertoo osaltaan sen, että oppilaitoksessa nähtiin seminaari onnistuneeksi tavaksi kohottaa oppilaitoksen ohjauksellisia valmiuksia. Seminaarien varsinainen onnistuminen punnitaan vasta täydennyskoulutuksen kautta. Jos teemaseminaarit ovat herättäneet kiinnostusta oppilaitosten henkilökunnan täydennyskoulutukseen, niin teemaseminaarien antama alkusysäys toiminnan kehittämiseen on onnistunut. Teemaseminaarit ovat tuottaneet aiheita, materiaalia ja kokemuksia, joita voidaan suoraan hyödyntää ohjauksen täydennyskoulutustarjonnassa. Eli seminaarit ovat monella tavalla vahvistaneet ohjaustietämyksen lisääntymistä ja luoneet välineitä tämän tietämyksen vahvistamiseen.

## Lähteet:



- HAMK Ammatillinen opettajakorkeakoulu 2007. Ammatillinen opinto-ohjaajakoulutus (opetussuunnitelma).
- Honkanen, E. 2006. Opinto-ohjaus ja sen johtaminen oppilaitoksessa. Kokeva Opo-teemaseminaarin materiaali 2.10.2006.
- Honkanen, E. 2007. Erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden ohjaus ammatillisessa koulutuksessa. Kokeva Opo-teemaseminaarin luentomateriaali 6.2.2007.
- Van Esbroeck, R. & Watts, A. G. 1998. New skills for a holistic career guidance model. *International Careers Journal*. June. <<http://www.careers-cafe.com/achievements.php3>>, luettu 2.8.2003.
- Vartiovaara, I. 2000. *Jaksamisen rajat*. Helsinki. WSOY.

