

Ammattikasvatuksen aikakauskirja

2
2017

Ohjaus ammatillisessa
koulutuksessa

Ammattikasvatuksen aikakauskirja



2017

Päätoimittaja

Petri Nokelainen
puh. 040 557 4994

Toimittajat

Heta Rintala
puh. 050 301 6195

Susanna Hartikainen
puh. 050 447 8526

Toimitussihteeri

Taina Lundén
puh. 020 748 9679

Toimituksen sähköposti

akakk@ottu.fi

Toimituskunta

Puheenjohtaja
Petri Nokelainen, FT, professori,
Tampereen teknillinen yliopisto

Sihteeri

Tuulikki Similä-Lehtinen, KL, säätönjohtaja
OKKA-säätiö

Jäsenet

Sissi Huhtala, KT, laaja-alainen erityisopettaja
Stadin ammattopisto

Raija Hämäläinen, KT, professori
Jyväskylän yliopisto/Kasvatustieteiden
tiedekunta

Petri Ihantola, TkT, professori, Tampereen
teknillinen yliopisto

Jari Laukia, FT, johtaja
HAAGA-HELIA ammattikorkeakoulu/Amma-
tillinen opettajakorkeakoulu

Timo Luopajarvi, KT, dosentti
Helsingin yliopisto

Seija Mahlamäki-Kultanen, FT, dosentti, johta-
ja, Hämeen ammattikorkeakoulu

Teemu Rantanen, VTT, dosentti, yliopettaja
Laurea-ammattikorkeakoulu

Hannu Sirén, johtaja
Opetus- ja kulttuuriministeriö

• **Vesa Taatila**, FT, rehtori-toimitusjohtaja
• Turun ammattikorkeakoulu

• **Maarit Virolainen**, FT, tutkijatohtori
• Jyväskylän yliopisto/Koulutuksen tutkimus-
• laitos

Julkaisija

• Ammattikoulutuksen tutkimusseura-OTTU ry.
• **www.ottu.fi**
• Puheenjohtaja **Mari Rökköläinen**
• Kansallinen koulutuksen arviointikeskus
• mari.rakkolainen@karvi.fi

Sihteeri

• **Veikko Ollila**
• veikko.p.ollila@gmail.com

Kustantaja

• Opetus-, kasvat- ja koulutusalojen säätiö –
• OKKA-säätiö **www.okka-saatio.com**

Tilaukset ja osoitteenmuutokset

• taina.lunden@oaj.fi tai puh. 020 748 9679

Tilaushinta

• 1–4/2017 kotimaahan yhteensä 30 €

Ilmoitukset

• taina.lunden@oaj.fi

Ilmoitushinnat

• Koko sivu 370 €, 1/2 sivua 185 €,
• 1/4 sivua 93 €

Ulkoasu, kuvitus ja taitto

• **Nalle Ritvola**, Osakeyhtiö Nallellaan, Tampere

Painopaikka

• Suomen Yliopistopaino Oy - Juvenes Print,
• Tampere

• Ammattikasvatuksen aikakauskirjaa ilmestyy
• vuonna 2017 neljä numeroa.

• ISSN 1456-7989

• © OKKA-säätiö



VERTAISARVIOITU
KOLLEGIALT GRANSKAD
PEER-REVIEWED
www.tsv.fi/tunnus

Sisältö

Pääkirjoitus

Raimo Vuorinen ja Maarit Virolainen



Opinto- ja HOPS-ohjauksesta urasuunnittelutaitojen vahvistamiseen ja ohjauspalveluiden laadun arviointiin

4

Artikkelit

Helena Kasurinen ja Sini Heiskanen



Ammattikorkeakouluopiskelijoiden urasuunnittelutaidot ja työllistyminen

20

Kaisa Rätty ja Leena Selkivuori

Erityisen tuen tarve ja toteutus ammatillisessa aikuiskoulutuksessa

36

Seija Koskela ja Anna Leppänen

Jyväskylän ammattikorkeakoulun opinto-ohjaajankoulutuksen määräaikaisarviointi osana ohjauskoulutuksen laatutyötä

44

Timo Martikainen ja Ari Sivenius

Ohjatun harjoittelun merkitys ammatillisessa kasvussa

50

Tuuli Erkamo, Juha Roslakka ja Johanna Tarvainen

Soulbus – monikulttuurisen ohjauksen kehittäminen ammattikorkeakoulun ja työelämäkumppanin yhteisvoimin

60

Haastattelut

Oleellista on kuitenkin löytää jokaiselle nuorelle mahdollisimman sopiva paikka

Juhani Pirttiniemen haastattelu

Raimo Vuorinen ja Maarit Virolainen

68

Dana-Carmen Bachmann's interview

Raimo Vuorinen ja Maarit Virolainen

72

Ohjeita kirjoittajille

84

Opinto- ja HOPS-ohjauksesta urasuunnittelutaitojen vahvistamiseen ja ohjauspalveluiden laadun arviointiin

Raimo Vuorinen

KT, dosentti

Koulutuksen tutkimuslaitos,

Jyväskylän yliopisto

raimo.vuorinen@jyu.fi

Maarit Virolainen

FT, tutkijatohtori

Koulutuksen tutkimuslaitos,

Jyväskylän yliopisto

maarit.ha.virolainen@jyu.fi



VERTAISARVIOITU
KOLLEGIALT GRANSKAD
PEER-REVIEWED
www.tsv.fi/tunnus

Koulutukseen integroitavan ohjauksen tehtävä on eriytynyt ja laajentunut viime vuosikymmeninä huomattavasti. Samalla sen merkitys opinnoille, työmahdollisuuksien tunnistamiselle ja työvoiman liikkuvuudelle on tunnustettu entistä vahvemmin keskeisissä kansallisissa ja eurooppalaisissa koulutus- ja työllisyyspoliittisissa linjauksissa. Esimerkiksi Euroopan uuden osaa-

misohjelman tavoitteiden saavuttamiseksi jäsenmaita kutsutaan vahvistamaan ohjausta ammatillisessa koulutuksessa, aikuiskoulutuksessa, aiemmin opitun tunnistamisessa, nuorisotakuun toteutuksessa ja oppisopimuksissa (European Commission, 2016; European Council, 2013a, 2013b). Ohjauksen merkitystä korostetaan lisäksi opintojen keskeyttämisen ennalta ehkäisyssä (European Council, 2015).

Edelleen korkeakoulutuksen ja siihen liittyvän ohjauksen merkitystä on painotettu eurooppalaisissa ohjelmapapereissa. Teknologian kehityksen odotetaan vähentävän rutiiniluonteisia tehtäviä. Samalla monet työelämän tehtävänkuvat muuttuvat vaativammiksi. Korkeakoulutuksessa kehittyvät ammattitaidot on nähty tuottavuuden ja innovaatioiden vetureina. Parlamentti onkin korostanut tasa-arvoisia mahdollisuuksia opintojen jatkamiseen korkeakoulutuksessa (Bathmaker, 2017; European Commission, 2016; Euroopan parlamentti, 2012; CEDEFOP, 2016). Euroopan parlamentin vuonna 2012 hyväksymässä päätöslauselmassa Euroopan korkeakoulujärjestelmien nykyaikaistamiseksi todetaan, että ”yksilöitä on tuettava heidän pohtiessaan uudelleen uraansa”. Lisäksi jäsenmaita kehoitetaan ”välittämään avaintaitoja työmaailmaa varten ja näin helpottamaan nuorten siirtymistä korkea-asteen koulutuksesta työmarkkinoille” (Euroopan parlamentti, 2012, ss. 56, 60). Samassa yhteydessä toivotaan myös korkea-asteen koulutuksen laadun ja työelämärelevanssin tehostamista rajat ylittävän yhteistyön avulla esimerkiksi harjoittelujen järjestämiseksi (Euroopan parlamentti, 2012; Franke & Mennella, 2017). Parlamentti painottaa aktiivisen työmarkkinapolitiikan kehittämistä vastavalmistuneiden työllistymisen ja uraohjauksen edistämiseksi. Opiskelijoiden urasuunnittelutaitojen ohjaaminen on myös kansallisen elinikäisen ohjauksen strategian vuosien 2015–20 keskeinen painopiste (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2011; Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2015).

Pääkirjoitusartikkelimme kuvaa ohjaus-käsitteen laajenemista, sen kansainvälisen tarkastelun painopisteen muutosta sekä suomalaisen ohjauksen tutkimuksen teemojen muutosta ammatillisessa koulu-

tuksessa erityisesti, Ammattikasvatuksen aikakauskirjan, mutta myös Kasvatus-lehden artikkelien ja 2000-luvulla valmistuneiden väitöstutkimusten kautta. Artikkeliliittää ohjaus-käsitteen laajenemisen ammatillisen koulutuksen reformin ohjaukselle ja sen tutkimukselle tuottamiin haasteisiin.

Ohjauspalvelujen monitasoinen jäsenyys vastauksena haasteisiin

Kansainvälisessä, koulutusjärjestelmien kehittämiseen tähtäävässä tutkimusperusteisessä keskustelussa ohjauspalvelut on alettu jäsentää monitasoisena ja -ulotteisena kokonaisuutena yksilö-, organisaatio- ja politiikkatasoilla. Watts (2009) jakaa ammatilliseen koulutukseen sisältyvän ohjauksen yksilötasolla 1) henkilökohtaiseen uraohjaukseen, 2) urasuunnittelutaitojen oppimiseen ja 3) koulutus- ja työmarkkinatiedon hyödyntämiseen. *Uraohjausta* voidaan toteuttaa yksilö- tai pienryhmäohjauksena työstäen opiskelijoiden henkilökohtaisia opinto- ja työurasuunnitelmia. *Urasuunnittelutaitojen oppiminen* perustuu opetussuunnitelmaan kirjattuihin tavoitteisiin ja niihin perustuvaan työskentelyyn. Tavoitteena on oppia metataitoja, joiden avulla suunnitella omaa työuraa. Tällaisia taitoja ovat esimerkiksi tiedonhaku työmarkkinoista, ammateista ja opinnoista, sekä yhteiskunnallisen keskustelun seuraaminen ammattien kehityskulkujen ymmärtämiseksi ja työllistymismahdollisuuksien ennakoimiseksi. Entistä tärkeämpää on verkottuminen oman ammattialan toimijoiden kanssa. Työssä oppimiseen integroitava ohjaus on yhteydessä opiskelijoiden sitoutumiseen, tavoitellun ammatillisen osaamisen saavuttamiseen sekä siirtymiseen työmarkkinoille (Borbély-Pecze & Hutchinson, 2014).

Urasuunnitteluohjauksen käsitteen laajenemisen ja monimuotoistumisen taustalla on koulutustarjonnan laajeneminen, sekä työelämän muutosten tuottama jatkuvan kouluttautumisen ja elinikäisen oppimisen paine. Työn tekemisen uusien muotojen nousun myötä ”ammattinvalinta” käsitteenä ei enää täysin vastaa nykyisiä tai tulevia työmarkkinoita (Sultana, 2011). Joissain työtehtävissä tarvittava osaaminen voidaan edelleen klusteroita perinteisiksi ammateiksi. Osa työtehtävistä on jo kuitenkin perinteisten ammattien rajapinnoilla hybrideinä tai täysin uusina ja uudelleen emergoituvinä taitojen kombinaatioina (Haapakorpi & Onnismaa, 2015). Nykänen ja Tynjälä (2012) korostavat, että yksittäisten taitojen sijasta pedagogisissa ratkaisuisissa tulisi kiinnittää huomiota elinikäisen oppimisen edellytysten luomiseen, huolehtivan, sinnikkään, kriittisen ja eettisen ihmisluonteen tukemiseen sekä sellaisten oppimisympäristöjen luomiseen, joissa yhteisöllisesti opitaan uutta. Vastavasti uranvalinta -käsite saa uuden merkityksen (esim. Savickas, 2005). Uraa ei valita, vaan sitä rakennetaan valintojen ja siirtymien jatkumona läpi elämän.

Valintoja suunnittelevilla opiskelijoilla on oman taustansa tai kehitysvaiheensa johdosta vaihtelevat valmiudet ja taidot toimia koulutuksen tai työllistymisen siirtymävaiheissa (Sampson, Reardon, Peterson, & Lenz, 2004; Lerkkanen, 2002). Yksittäisiin opintovalintoihin ohjaamisen tai tutkinnon loppuun suorittamisen rinnalle voidaan ohjauksessa tarjota foorumi, jossa opiskelija vaihteittain jäsentää omia valintatilanteitaan, valintojen perustana käytettävää tietoa, omia vahvuuksiaan sekä omaa tapaa toimia itse valintatilanteissa. Tarvittaessa ohjaukseen sisältyy keskustelu, miten säilyttää toivo ja motivaatio niissä tilanteissa, joissa tavoitteet eivät

heti toteudu (Niles, Amundson, & Neault, 2011). Vastuuta työllistymisestä ei siirretä täysin yksilön omalle vastuulle, vaan koulujärjestelmään sisältyvällä ohjauksella on edelleen keskeinen tehtävä julkisena palveluna sosiaalisen yhdenvertaisuuden ja osallisuuden edistäjänä.

Kansainvälisten tutkimusten mukaan tuloksellisin ohjaus näyttäytyy kokonaisvaltaisena periaatteena, joka niveltyy ennaltaehkäisevästi eri oppiaineiden ja taitojen opetukseen. Ohjauksen tarkoituksena on tällöin syventää perusopetuksessa rakennettuja urasuunnittelutaitoja jatkumona, omana itsenäisenä, opittavissa olevana kompetenssina (Hooley, 2014). Urasuunnittelutaitojen avulla opiskelijat voivat parantaa edellytyksiään toimia työmarkkinoilla, ennakoida osaamistarpeita, kouluttautua tarpeen mukaan ja helpottaa työllistymistään joko yrittäjänä tai palkkatyössä. Nykänen ja Tynjälä (2012) näkevät työelämätaitojen kehittämisen ja työelämäohjauksen parhaimmillaan koulutusjärjestelmän ja työelämän välisenä prosessina, jossa verkostoituneen kulttuurin mallin mukaisesti sekä koulutusorganisaatioiden että työelämän edustajat osallistuvat ohjaamiseen. Opiskelijoiden, opettajien, johtajien ja työelämän edustajien oppiminen laajenee tällöin omien työedellytysten kehittämisestä aina alueen oppimiseen.

Ohjauksen kolmannella ulottuvuudella, *koulutus- ja työmarkkinatiedon hyödyntämisellä* Watts (2009) tarkoittaa informaation jakamista ja hankkimista tarjolla olevista opintomahdollisuuksista, koulutuksista, kurseista, työmarkkinoista, ennakoititiedosta ja urapoluista. Sosiaalinen media ja teknologia mahdollistavat tänä päivänä sen, että valintojen perustana oleva tieto on sekä opiskelijoiden että ohjaajien käytössä. Urasuunnittelussa tätä tie-

toa hyödynnetään ohjausalan ammattilaisen kanssa tai ilman ammattilaista. Verkossa urasuunnittelua koskevaa tietoa tuotetaan myös vertaisryhmän toimesta. Ohjauksessa tulisikin kehittää taitoja arvioida ja tulkita oman tulevaisuuden kannalta tarkoituksenmukaista tietoa, sekä arvioida, mitä on eri tavoin kollektiivisesti tuotetun tiedon taustalla (Kettunen, Vuorinen, & Sampson, 2013).

Kansainvälisten arviointien (OECD, 2004) mukaan ohjauspalvelut kytkeytyvät useamman hallinnonalan toimintoihin, ja niillä on yhteyttä taloudelliseen kasvuun, alueiden elinvoimaisuuteen sekä yhteiskunnalliseen yhdenvertaisuuteen. Tämän johdosta ohjauksen asemaa ja tuloksellisuutta on pyritty tarkastelemaan useista eri näkökulmista. Yksilötason kysymysten rinnalla ohjaus on myös poliittinen prosessi, joka toimii rajapintana yksilön ja yhteiskunnan, yksilön ja mahdollisuuksien sekä yksilön toiveiden ja realismin välillä (Watts, 2009). Tässä laajemmassa tarkastelussa ohjauksen kokonaisuus muodostuu Suomessa valtakunnallisten, alueellisten ja paikallisten monialaisten verkostojen työn- ja vastuunjaosta sekä organisaatioissa että niiden välillä (Nykänen, 2010). Ohjaus ammatillisessa koulutuksessa on osa alueellista monialaista palvelukokonaisuutta, joka edellyttää yhteistyötä ja koordinaatiota koulutuksen ja työmarkkinoiden välillä. Se on osa koulutuksen järjestäjän hallinnollisia rakenteita, rahoitusta sekä koulutuksen määrällistä ja sisällöllistä suunnittelua työelämärelevanssin näkökulmasta. Opiskelijoille ohjaus näyttäytyy moniammatillisena ja monikanavaisena kokonaisuutena osana opintopolkua hakuvaiheesta työmarkkinoille tai jatko-opiskeluun siirtymiseen. Näin tulkittuna ohjauksella on julkista lisäarvoa, joka ylittää opetuksen, koulutuksen, työllisyyden ja sosiaalisen osalli-

suuden toimintapolitiikan rajat (ELGPN, 2015; OECD, 2004).

Ohjauksen lisäarvo on hallinnonalojen toiminnallisen yhteistyön eri tasoilla kullekin tasolle erityinen, mutta myös eri tasolle yhteinen. Työ- ja elinkeinosektorilla ohjaus edistää siirtymiä työelämään sekä tasapainottaa osaamisen kysyntää ja tarjontaa työmarkkinoilla. Oppilaitostasolla toimivan ohjauksen on osoitettu vähentävän keskeyttämisiiä ja nopeuttavan valmistumisaikoja: se on siten yksi tehokkaan koulutusjärjestelmän indikaattori. Yksilötasolla ohjaus vahvistaa sitoutumista opiskeluun ja selkeyttää henkilökohtaisia opintopolkua koulutuksessa ja työelämässä (OECD, 2004; Hooley, 2014). Jotta ohjauksen tarkastelu ammatillisessa koulutuksessa olisi koherenttia ja pystyisi tuottamaan ohjauksen kokonaiskehittämiseen riittävää lisäarvoa, tulee kaikki kolme (alussa kuvattua) ohjauksen tasoa huomioida. Vastaavasti niitä on syytä tarkastella eri toimijoiden näkökulmista.

Ohjauksen tutkimus amatillisen kasvun ja koulutuksen kontekstissa

Ohjauskäsitteen laajenemisesta ja oppilaitosten autonomian lisääntymisestä johtuen suomalaiset oppilaitokset, koulutuksen eri sektorit ja kaupungit eroavat hyvin paljon siinä, miten ohjaus on niissä lopulta järjestetty. Ohjauksellisen toiminnan tärkeys ja hyödyllisyys on kirjattu moniin keskushallinnon asiakirjoihin. Silti tieto ohjauksen panoksista, riittävydestä, laadusta ja vaikutuksista on Valtiontalouden tarkastusviraston (2015) tekemän ohjauksen monialaista yhteistyötä koskeneen tuloksellisuustarkastuksen mukaan hyvin puutteellista. Viimeisin valtakunnallinen ohjauksen tilaa koskeva arviointi (Nummi-

nen et al., 2002) toteutettiin Opetushallituksen toimesta vuonna 2002. Ammatillisen koulutuksen ohjauksen kokonaisuutta ja suhdetta muun koulutusjärjestelmän ohjaukseen on tämän jälkeen voinut välillisesti arvioida lähinnä erillisten valtakunnallisten kehittämishankkeiden arviointiraporttien, yksittäisten tutkimusten ja artikkeleiden tai niiden osien kautta (esim. Valtiontalouden tarkastusvirasto, 2015; Atjonen, Mäkinen, Manninen, & Vanhalakka-Ruoho, 2009; Hintsanen et al., 2016).

Ammattikasvatuksen aikakauskirjan (AKAKK) edellisen ohjauksen teemanumeron toimittivat Pentti Nikkanen ja Marja-Leena Stenström kymmenisen vuotta sitten (2006). Tuolloin Jyväskylän yliopistoon oli perustettu määräaikaisesti kansallinen Ohjausalan osaamiskeskus vuosiksi 2006–2011. Opetus- ja kulttuuriministeriö osoitti myöhemmin Valtakunnalliselle ohjausalan osaamiskeskuselle erityistehtävän koota ja tuottaa tutkimustietoa, jota tarvitaan tieto-, neuvonta- ja ohjauspalveluja (TNO-palveluja) koskevassa päätöksenteossa. Mainitun, vuoden 2006 AKAKK:n teemanumeron ohjausartikkelit käsitelivät: alueellisen yhteistyön kehittämistä ohjauspalveluiden järjestämiseksi (Nykänen, Karjalainen, & Pöyliö, 2006), biografisen valmennuksen näkökulman antia aikuisten ohjaukseen (Lairio, Kujala, & Makkonen, 2006), lukion opinto-ohjauksen strategisen suunnittamisen haasteita (Pekkari & Mahlamäki-Kultanen, 2006), sekä opinto-ohjausta ammatillisessa erityisopetuksessa (Honkanen, 2006a).

Sittemmin ohjausta ja siihen läheisesti liittyviä teemoja on käsitelty tai sivuttu monissa yksittäisissä AKAKK:n artikkeleissa. Nämä artikkelit ovat käsitelleet esimerkiksi: kompetenssiperustaisen ohjauksen

vahvistamista ammattikorkeakouluissa (Annala, 2007a); ulkomailta toteutetun harjoittelun mobiiliohjausta ammattikorkeakouluopinnoissa (Laitinen-Väänänen, Pirttiäho, & Hopia, 2009); näyttötutkintomestareiden opintojen henkilökohtaistamista hakeutumisvaiheessa (Salo & Korkala, 2012); ammatillisen koulutuksen läpäisyn edistämistä (Pirttiniemi & Vehviläinen, 2012); uraohjausta ammatikorkeakouluissa (Kurrila, 2013); monikulttuurista ohjausta opintojen henkilökohtaistamisessa (Arola, 2013); työpäivällä oppimisen ohjausta (Rintala, Mikkonen, Pylväs, Nokelainen, & Postareff, 2015); viranomaisyhteistyötä maahanmuuttaja-taustaisen nuorten tukemiseksi koulutuksen nivelvaiheessa (Teräs, Lasonen, & Cools, 2015); sekä arkiohjausta ammatillisessa koulutuksessa (Huhtala, 2015).

Ammattikasvatuksen aikakauskirjassa julkaistut ohjausalan artikkelit kuvaavat osaltaan ohjauksen ammattilaisten laajaa toiminta-aluetta ja ovat täydentäneet ja täydentävät suomalaista ohjausalan tutkimuskeskustelua erityisesti ammatillisen ja aikuiskoulutuksen näkökulmasta. Tämä on ilmeistä tarkasteltaessa esimerkiksi Kasvatus-lehdessä samana ajanjaksona julkaistuja ohjauksen tematiikkaan liittyviä artikkeleja. Tuolloin on Kasvatuksessa julkaistu tutkimustuloksia esimerkiksi sukupuolen merkityksestä opinto-ohjauskeskusteluissa (Juutilainen, 2007), opettajien käsityksistä erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden ohjauksesta (Mäkinen & Kallio, 2007), koulupudokkaiden nivelvaiheohjauksen kehittämisestä (Ahola & Galli, 2009), opettaja-opiskelijoiden ohjauksesta (Kukkonen, 2009), ohjaustutkimuksen ydinteemoista ja -haasteista (Lairio, Vanhalakka-Ruoho, Puukari, & Juutilainen, 2009), ohjauksesta pedagogisena, ymmärtämisen välittämiseen tähtää-

vänä toimintana (Latomaa, 2011), opinto-ohjaajien kokemasta työhyvinvoinnista (Puhakka & Silvonen, 2011), tohtorikoulutettavien ohjausmalleista (Vehviläinen, 2014), sekä nuorten kokemuksista ammatteja koskevan tiedon löytymisestä internetistä, sen ymmärrettävyydestä ja hyödyllisyydestä ammatinvalinnalle (Meriläinen, Puhakka, & Sinkkonen, 2015). Luonnollisesti oppikirjat, oppinnäytteet ja projektijulkaisut laajentavat kotimaisen julkaisemisen kenttää. Tiedejulkaisemisessa painopiste on siirtynyt yhä enemmän kansainvälisiin julkaisuihin (Jääskelä & Nissilä, 2011). Yhtenä uutena ohjausalan tutkimuskokonaisuutena on ohjaajan rooli sosiaalisessa mediassa ja siinä tarvittavat kompetenssit (Kettunen, Sampson, & Vuorinen, 2015).

Suomalaiset ammatillisen koulutuksen ohjauksen kontekstissa 2000-luvulla julkaistut väitöskirjat ovat tarkastelleet ohjausta ammatillisessa koulutuksessa ensisijaisesti ohjauksen metodologian näkökulmasta. Paaso (2010) tarkasteli ammatillisen opettajien tulevaisuuden osaamisen haasteita työelämän tulevaisuuden näkökulmista, Poikela (2003) opettajan ja tutorin osaamisen kehittymistä sekä tutorin työn keskeisiä elementtejä ongelmaperustaisen pedagogiikan kontekstissa. Opiskelijoiden henkilökohtaiset opintosuunnitelmat ja henkilökohtaistaminen olivat väitöskirjojen tutkimuskohteina sekä korkeasteella (Annala, 2007b) että oppisopimuskoulutuksessa ja työpaikoilla (Leino, 2011). Honkasen (2006b) väitöstutkimus puolestaan tarkasteli erityisopiskelijoiden siirtymistä perusopetuksesta ammatilliseen erityisopetukseen ja työmarkkinoille. Vänskän (2012) väitös kohdentui ohjaajien osaamiseen työssäoppimisessa terveysalalla, ja Koskela (2013) tarkasteli moniammatillisen yhteistyön ja ohjausosaamisen kehittämistä osana opinto-

jen keskeyttämisen ehkäisyä. Sosiaali- ja terveysalan opiskelijavalintoja koskeneessa tutkimuksessa Kosonen (2005) korosti asiantuntijuuden kehitysehtojen, kuten ammatillisen suuntautumisen, tunne- ja luonnetekijöiden sekä minäkuvan realiteettisuuden huomiointia valintaprosessissa. Pasanen (2007) selvitti omassa väitöskirjassaan ohjaavaa koulutusta merkityksen kenttänä osana ammatillista kuntoutusta ja Leskelä (2005) mentorointia aikuisopiskelijoiden ammatillisen kehittymisen tukena.

Yllä tehty pikainen kirjallisuuskatsaus viime vuosikymmenen ohjausalan suomenkielisiin artikkeleihin ja väitöskirjoihin tuo esille tutkimuskentän laajuuden. Katsaus tuo myös selkeästi esille, että ohjauksen toimintakenttä hyötyisi kokoaavasta, yli yksittäisten koulutus- ja tutkimusyksiköiden intressien tähtäävästä suomalaisten ohjauskäytäntöjen kehittämistä tavoittelevasta tutkimusyhteistyöstä. Ohjauspalvelujen laadun ja systemaattisen kehittämisen vahvistamiseksi tarvittaisiin lisää kattavia temaattisia tutkimusohjelmia. Tarvittaisiin luotettavaa tutkimus- ja arviointitietoa, jotta olemassa olevia resursseja voisi kohdentaa tarkoituksenmukaisemmin edistämään nuorten ja aikuisten siirtymiä koulutuksen ja työn välillä.

Ohjaus ja ammatillisen koulutuksen reformi

Ohjauksen teema on erityisen ajankohtainen meneillään olevan ammatillisen koulutuksen reformin vuoksi. Toisen asteen ammatillisen koulutuksen reformi on yksi Sipilän hallituksen kuudesta alueelle ”osaaminen ja koulutus” suunnitellusta kärkihankkeesta (Valtioneuvoston kanslia, 2015). Reformin vaikutukset kokonaisuudessaan tulevat näkyviin vasta 2020-luvulla ensimmä-

mäisten ikäluokkien valmistumisen myötä. Reformi on monitasoinen, joten myös sen lopputulokset ovat sidoksissa sen eri osien kokonaisvaikutukseen. Reformissa pyritään uudistamaan ammatillisen koulutuksen hallinto, säätely, tutkintojärjestelmän säätely ja koulutuksen järjestäjäverkko (Valtioneuvoston kanslia, 2015). Reformin tavoitteena on myös nuorten ja aikuisten ammatillisen koulutustarjonnan, rahoituksen ja ohjauksen kokoaminen Opetus- ja kulttuuriministeriön alaisuuteen (Valtioneuvoston kanslia 2015, s. 30). Reformin keskeisiä nuorten tulevaisuuden osaamista ja ohjaustarpeita määrittäviä tekijöitä ovat sekä opetussuunnitelmauudistukset (Kärki, 2014), lakiesitys, siitä käyty keskustelu ja tuleva laki, että koulutuksen järjestäjiin kohdentuvat taloudelliset resurssien leikkaukset. Seuraavassa keskustellaan tarkemmin näistä ja ohjaukseen odotettavista muutoksista, tarpeista ja muutostarpeista.

Kansalliset tutkintojen perusteet uudistettiin osaamisperusteisemmiksi vuonna 2016. Siirtymää osaamisperusteisuuteen voidaan pitää tutkintojen työelämäläheisyyden vahvistamisen pitkän linjan jatkumona (Kärki, 2014). Osaamisperusteisuuden vahvistamisen ohessa uudet perusteet korostavat opintojen henkilökohtaista etenemistä (henkilökohtaistaminen), oppimistulosten irrottamista oppimisympäristöstä, oppimisympäristöjen moninaistumista ja aiemmin opitun tunnistamista ja tunnustamista. Näistä erityisesti opintojen henkilökohtaistaminen ja oppimisympäristöjen moninaistuminen lisäävät ohjauksen kysyntää ja tarvetta sekä edellyttävät oppilaitosten ohjausstrategioiden uudelleen arviointia. Toinen ratkaistava kysymys on, mikä taho vastaa aikuisopiskelijoiden ohjauksesta ammatilliseen koulutukseen, ja miten aikuisopiskelijat pysyvät tunnistamaan tarkoituksenmukai-

simmat opiskelumahdollisuudet oman osaamisen kehittämiseksi.

Pitkällä aikavälillä tutkintojen perusteiden uudistus voi johtaa ohjaustarpeen muutokseen myös peruskoulun jälkeiseen koulutukseen hakeutuvien nuorten opintourien uudelleensuuntautumisen myötä. Ammatilliset perustutkinnot antavat jatko-opintokelpoisuuden, ja tämän oikeuden säilyttämistä on painotettu myös lakiuudistuksessa henkilökohtaisten opintopolkujen rakentamisen kautta. Tutkintojen perusteissa on laaja-alaisten elinikäisten oppimisen tavoitteiden painottamisen ohessa kuitenkin siirrytty yksityiskohtaisempaan oppimistulosten määrittelyyn, mikä näkyy verrattaessa 1990-luvun ja 2016 voimaan tulleita tutkintojen perusteita (Nylund & Virolainen, 2017).

Oppimistulosten tarkemmalla määrittelyllä tutkintojen perusteissa on varmaankin pyritty osaamisen tunnustamisen ja tunnistamisen helpottamiseen. Tämä voi kuitenkin olla samalla ongelmallista nuorten elinikäisen oppimisen valmiuksien kannalta, kun tutkintojen perusteiden uudistuksessa yleisten aineiden osuutta opetussuunnitelmassa on vähennetty 1990-lukuun verrattuna. Nuorten jatko-opintovalmiuksien takaaminen edellyttää nuorilta jo ammatillisen koulutuksen alusta alkaen ymmärrystä myöhemmin tarvittavien ammattialasta riippumattomien taitojen ja jatko-opintovalmiudet takaavien opintojen merkityksestä. Myös nuoret aikuiset, eli yli 20-vuotiaat ja sitä vanhemmat, voivat tarvita ohjausta opintoihin, joilla näitä taitoja tarvittaessa voi täydentää esimerkiksi iltalukioissa.

Koulutuksen tarjoajien ratkaisut olemassa olevien resurssien kohdentamisesta vaikuttavat lähiopetuksen ja ohjauksen määrään. Äidinkielen opettajat ovat tuo-

neet jo ilmi huolensa ammatillisten oppilaitosten koulutustarjonnan kirjosta. Heidän mukaansa opiskelijoiden saama äidinkielen opetusmäärä voi vaihdella huomattavasti (Leiding & Pietilä, 2017). Osaamisperusteisuuden tulkinta oppilaitoksissa ja arvioinnin toteuttaminen paikallisesti näyttävät tulevaisuudessa, millainen opetus suunnitelmareformista tuli. Onko reformin avulla siirrytty aidosti osaamiskeskeisyyteen, jossa tavoitellaan laajoja osaamiskokonaisuuksia, kuten itsesäätelytaitoja, urasuunnittelutaitoja, sosiaalisia ammatillisia valmiuksia, integratiivisen oppimisen valmiuksia; alakohtaisen ja alojenvälisen työskentelyn valmiuksia, sekä henkilökohtaisia ammatillisia valmiuksia (Mulder, 2016)? Vai onko järjestelmä siirtynyt lähemmäs englantilaisten National Vocational Qualificationsien (lyh. NVQs) tyylistä kapeaa oppimistulosten arviointia ja osaamisen ohenemista yksittäisiksi suorituksiksi. Englantilaiset tutkijat ovat esittäneet tätä järjestelmää kohtaan runsaasti kritiikkiä (Raggatt & Williams, 1999; Wolf, 1995, 2011; Young & Allais, 2009).

Opetus- ja kulttuuriministeriön lakiesityksessä (2016) nousevat ohjauksen näkökulmasta keskeisiksi edelleen koulutus sopimus ja ennakoinnin rakenteet: miten koulutuksen järjestäjien yhteistyö työelämäkumppaneiden ja muiden koulutuksen sektoreiden (lukiot, korkeakoulutus) kanssa onnistutaan rakentamaan pitkäjänteisesti sekä paikallisesti että valtakunnallisesti myös nuorten ja aikuisten oppimisen ja kasvun tarpeet huomioiden. Nuorten ammatillisen koulutuksen tulisi tukea elinikäisen oppimisen valmiuksia ja aikuisten ammatillisen koulutuksen mahdollistaa ja tukea elinikäistä oppimista. Koulutus alakohtaisen ennakointityön rooli on keskeinen, koska koulutuksen tuloksellisuus riippuu myös työllistyvyydestä nuorten hyvään elämänhallintaan ja kansalais-

taitoihin kasvattamisen ohessa. Mikäli ennakointityö epäonnistuu, työttömyys kasvaa ja uudelleen- sekä täydennys- ja jatkokouluttautumisen tarve ja niihin ohjauksen tarve kasvavat. Pohjoismaisia ammatillisen koulutuksen malleja vertaillaessa Nord-VET tutkimushankkeessa koulutuksen järjestäjien paikallinen ja valtakunnallinen yhteistyö työelämäkumppaneiden kanssa, erityisesti työelämän edustajien osallistuminen ammatillisen koulutukseen hallintoon, arviointiin, sekä tutkintojen määrittelyyn osoittautuivat keinoiksi ehkäistä koulutuksen ja työelämän maailmojen eriytymistä (Jørgensen, 2015; Persson Thunqvist, 2015; Olsen, Høst, Michelsen, & Hagen Tønder, 2015).

Ohjauksen kehittämisen uudet haasteet

Suomalaisen ammatillisen koulutuksen ohjauksen tulevaisuutta ennakoidessa on olennaista huomioida ohjauksen hajanaisuus ja sen tuomat haasteet ohjauksen asiakaslähtöisyydelle. Valtiontalouden tarkastusviraston (2015) mukaan ohjaus on huomioitu eri hallinnonaloilla, mutta se näyttäytyy varsin erillisenä ja hajanaisina tarjoajakeskeisinä toimintoina. Eri osapuolten keskinäinen erillisuus näyttää ylläpitävän myös sektoroitunutta ohjauksen palvelutarjontaa. Reformin käynnistyessä samanaikaisesti kansallisen hallinnonuudistuksen kanssa on ymmärrettävää, että opiskelijoille tarjottua ohjausta jatketaan olemassa olevien rakenteiden lähtökohdista, vaikka opiskelijoiden kanssa työtä tekevien kesken olisikin halua moniammatilliseen ja monialaiseen kokonaisvoimavarojen laajempaan yhteiskäyttöön. Toiminnan kehittämishaasteena on se, miten eri osapuolten toimijat pääsisivät vaikuttamaan toisaalta oman toiminnan kehittämiseen, mutta myös yhteisten

kehittämiskohteiden valintaan (vrt. Spangar, Arnkil, & Vuorinen, 2008).

Suomen hallinto- ja palvelujärjestelmä uudistuu vuodesta 2019 lähtien monin tavoin. On tärkeää, että kumppanuuteen, eri toimijoiden osaamiseen, monikanavaisuuteen ja monialaisuuteen pohjautuva ohjauksen malli löytää sijansa sekä vahvistuu tulevissa maakunta-, SOTE- ja kasvu- palvelu-uudistuksissa. Ohjausta tarjoavien organisaatioiden ja toimijoiden monimuotoistuminen lisää palveluohjauksen tarvetta kansalaisten omien henkilökohtaisten kysymysten lisäksi. Ohjauksessa hyödynnetään kasvokkain palvelun lisäksi muita palvelukanavia, kuten puhelinta, verkkoa, kuvallista etäyhteyttä ja sosiaalista mediaa.

Monimuotoisuuden hallitsemiseksi ja ohjauksen voimavarojen kokoamiseksi on uutena ratkaisuna kehitetty monialaisia matalan kynnyksen toimintamalleja ja ”ohjauskeskuksia”, Ohjaamoita. Kumppanuus, monialaisuus ja yhdessä toimiminen haastavat näiden toimijoiden osaamista. Toiminnan onnistumisen kannalta on keskeistä, miten eri osapuolet yhteisesti määrittelevät alueellisen toiminnan tavoitteet sekä hyödyntävät olemassa olevaa palvelutarjontaa, eri toimijoiden osaamista ja resursseja joustavasti asiakkaiden palvelutarpeisiin vastaamiseksi.

Ammatillisen koulutuksen ohjaustoimijoiden monialaista osaamista tulee kehittää samanaikaisesti osana alueellisten palvelujärjestelyjen uudistamista. Keskeisin ratkaistava kysymys ohjauksen systemiselle kehittämiselle on tarkastella niitä rakenteellisia tekijöitä, jotka käytännössä luovat toimintaedellytykset yhteisten periaatteiden toteuttamiselle osana alueellisen koulutustarjonnan rakentamista. Nämä liittyvät esimerkiksi hakijapal-

veluihin, opiskelijahallintajärjestelmiin, yhteisiin palvelurakenteisiin, henkilöstön koulutukseen sekä ohjausjärjestelyjen arviointiin. Ohjaustyön ammattilaisten pätevyys on yksi elinikäisen ohjauksen viidestä kansallisesta strategisesta tavoitteesta, ja 2000-luvulla alan koulutusyksiköt ovat lisänneet aloituspaikkoja ohjausalan koulutukseen. Todennäköisesti osa tällä hetkellä valmistuneista opinto-ohjaajista ei heti koulutukseen jälkeen sijoitu opinto-ohjaajan tehtäviin oppilaitoksissa, mutta opettajille opinto-ohjaajan kelpoisuuden hankkiminen ja koulutusyksiköille sen tarjoaminen opettajien jatkokoulutuksena näyttävät olevan haluttuja vaihtoehtoja. Tutkintoon tähtäävän koulutuksen rinnalla myös opettajien ja työpaikkaohjaajien ohjausosaamista tulisi kehittää, jotta työelämätaitojen kehittäminen nähtäisiin osana monitieteistä ja monialaista oppiaineiden välistä diskurssia (Nykänen & Tynjälä, 2012).

Ammatillisen koulutuksen koulutusjärjestelmäaseman ja vetovoiman muutos voi pitkällä aikavälillä muuttaa ohjaustarpeita erityisesti silloin, jos nuoret hakeutuvat aiempaa enemmän lukioihin varmistukseen jatko-opintokelpoisuuden. Suomessa ammatillisen koulutuksen vetovoima peruskoulun jälkeisenä vaihtoehtona on korkea moneen muuhun EU:n jäsenmaahan verrattuna (Tilastokeskus, 1994, 2014; Stenström & Virolainen, 2014; Virolainen & Persson Thunqvist, 2017). Ammatillisen koulutuksen vetovoima Suomessa eroaa myös muista Pohjoismaista, sillä osallistuminen peruskoulutuksen jälkeen ammatilliseen koulutukseen kasvoi 1990-luvulta 2010-luvulle tultaessa noin kolmanneksesta yli 40 %:iin (Tilastokeskus, 1994, 2014; Lasonen & Stenström, 1995; Stenström & Virolainen, 2014; Virolainen & Persson Thunqvist, 2017). Yhtenä vetovoimaisuutta selittävänä tekijänä

on ollut kolmivuotisen tutkinnon tuot-
tama jatko-opintokelpoisuus korkea-as-
teen opintoihin. Ammatillista koulutus-
ta koskevassa lakiehdotuksessa esitetty
jatko-opintokelpoisuuden säilyttäminen
on perusta Opetus- ja kulttuuriministe-
riön työryhmän 3.5.2017 esittämälle toi-
menpideohjelmalle toisen asteen tutkinto-
jen paremmaksi hyödyntämiseksi korkea-
koulujen valintamenettelyssä (Opetus- ja
kulttuuriministeriö, 2016, 2017). Muo-
dollisen jatko-opintokelpoisuuden takaa-
misen rinnalla on tärkeää, että koulutus-
järjestäjät ottavat huomioon lakiesi-
tyksen perustelut. Niiden mukaan amma-
tillisten tutkintojen ja koulutuksen tarkoi-
tuksena olisi antaa valmiuksia myös työ- ja
toimintakyvyn jatkuvaan ylläpitoon sekä
tukea elinikäistä oppimista ja ammatillis-
ta kasvua.

Ammatillisen koulutuksen ohjauksen
kehittämisessä tulisi tarkastella myös tie-
to- ja viestintäteknologian käyttöä, joka
on tänä päivänä yksi keskeisimpiä kansa-
salaisten peruspalvelujen asiointikanavia.
Uusin kansainvälinen ja kansallinen tut-
kimustieto huomioi, miten teknologiaa
käytetään ohjauksessa palvelujen välitys-
kanavana, yhteisöllisenä työympäristönä,
sosiaalisena tilana, keinona mallintaa pal-
veluja sekä välineenä koota pysyvää arvi-
ointitietoa (ks. esim. Bimrose, Kettunen,
& Goddard, 2015; Kettunen, Vuorinen,
& Ruusuvirta, 2015; Kettunen, Vuorinen,
& Sampson, 2015; Kettunen et al., 2015;
Kettunen et al., 2013). Käytännössä uu-
sin teknologia on myös muutosagentti, jo-
ka vaikuttaa perinteiseen ohjaaja-opiske-
lija -vuorovaikutussuhteeseen mahdolli-
stamalla opiskelijan henkilökohtaisten tai
opiskelijaryhmien keskinäisten uraa kos-
kevien kysymysten työstämisen yhdessä
ammattilaisten kanssa tai ilman ammatti-
laisten mukanaoloa.

Koulutustarjonnan monimuotoistues-
sa teknologian avulla voidaan mallintaa
palvelujen kokonaisuutta ja mahdollistaa
eri henkilöstöryhmien keskinäinen oppi-
minen sekä yhteisöllisen toimintamallin
jatkuva kehittäminen ja siihen sitoutumi-
nen. Lisäksi olisi perusteltua läpinäkyvä-
min tarkastella ohjauksen rajapintaa opis-
kelijoiden muuhun sähköiseen asiointiin
tulevissa järjestelmissä ja tulevassa valta-
kunnallisessa kansalaisen palvelukanavassa
(KAPA). Tieto- ja viestintäteknologian in-
tegratiivisella käytöllä palvelujen kokonai-
suuden mallintamiseksi voi tehostaa myös
eri osapuolten yhteistä tiedonmuodostus-
ta ohjauksen positioista ja lokuksesta osa-
na alueellista kasvupalvelujen yhteistyötä.

Ohjauksen vaikutusketjut ovat hyvin
pitkiä ja monitasoisia. Osa vaikutuksista
voidaan mitata suoraan ohjaustilanteen
jälkeen, mutta ohjauksen pitkäaikaisten
vaikutusten osalta yksiselitteisten arvioin-
tityövälineiden kehittäminen on vaikeaa
ilmiön monitasoisuuden ja -tahoisuuden
vuoksi (Hooley, 2014; Nykänen, 2010).
Eri toimijoilla on jo olemassa runsaasti
tietoa omasta toiminnastaan, mutta tie-
to on ohjauksen arvioinnin kannalta han-
kalasti saavutettavissa. Lisäksi organisaati-
oiden sisäiseen käyttöön koottua tietoa ei
hyödynnetä valtakunnallisen kokonaisti-
lanteen hahmottamiseksi. Elinikäisen oh-
jauksen arvioinnista ja laadun varmistami-
sesta on kirjoitettu melko paljon, mutta
tutkimuksen piirissä laatuun liittyvät ky-
symykset ovat olleet vähemmän suosittu-
ja moniin muihin teemoihin verrattuna.
Myös valtioneuvoston tarkastusviraston
(2015) mukaan ohjauksen riittävyttä ja
laatua koskeva tieto on Suomessa haja-
naista, eikä paikallisten erojen laajuudes-
ta tai syvyydestä tiedetä kovinkaan paljon.
Ohjauspalveluja koskevan tiedon kansalli-
nen käyttö tulee jatkossa entistä haasteel-
lisemmaksi organisaatioiden toiminnan

autonomisuuden ja alueellisuuden vuoksi. Tämän johdosta ohjauksen nykytilan hahmottamiseksi ja edelleen kehittämiseksi tarvitaan lisää ohjauksen tutkimusta. Tutkimuksen tulisi huomioida aiemmin kuvatut toimijatasot ja ohjauksen asi-

kaiden kokemukset moninäkökulmaisuu- den edistämiseksi. Oheiseen taulukkoon 1 on koottu ohjauksen mahdollisia tutkimuskohteita toiminnan eri tasoilla (ks. taulukko 1).

Taulukko 1. Ohjauksen tutkimuksen eri tasot

| Taso | Ohjauksen ulottuvuudet | Kohteet | Tutkimusaineistot | Toimijat |
|--|--|---|--|---|
| Kansallinen | Toimintapolitiikka | ohjausta koskevat kansalliset toimintapolitiikan linjaukset ja niiden vaikutukset, esim. eri ohjelmien resurssointi eri tasoilla (kansallinen, alueohjaus, paikalliset toimijat) | <ul style="list-style-type: none"> ohjelmapaperit kansalliset tuloksellisuusluvut | <ul style="list-style-type: none"> OKM TEM eVOKES Opinovi Kohtaamo |
| Alueellinen/ paikallinen | Aluetoimijoiden yhteistyö | ohjausta koskevat toimintapolitiikat ja resurssointi paikallisissa organisaatioissa (kansallinen, alueohjaus, paikalliset toimijat) | <ul style="list-style-type: none"> toiminnan kattavuus eri ikäryhmissä verkostojen koordinaatiota kuvaavat indikaattorit ohjauksen asiantuntijoiden koulutus ja täydennyskoulutus | <ul style="list-style-type: none"> ELY-keskukset opinto-ohjaajakoulutuksen yksiköt; ammatilliset opettajakorkeakoulut ja yliopistot, Ohjaamot |
| Ohjausta toteuttavat yksiköt | Organisaatiot | <ul style="list-style-type: none"> ohjauspalvelut ja niiden johtaminen eri organisaatioissa ohjaus opetussuunnitelmissa ohjaussuunnitelmat, ohjauksen laatukriteerit, käsikirjat ym. dokumentit | <ul style="list-style-type: none"> ohjauksen asiantuntijoiden koulutus ja täydennyskoulutus palvelujen itsearviointi, tuloksellisuusluvut | <ul style="list-style-type: none"> oppilaitokset, nuorisotoimi, työvoimatoimistot, pajatoiminta etsivä nuorisotyö kasvupalvelut |
| Yksilötaso: palvelujen tuottajien asiantuntijat ja asiakkaat | Työnjako/yhteistyö ohjauksen sisällöllisellä osa-alueilla. Sisällöt Menetelmät | <ul style="list-style-type: none"> eri ohjauksen muodot ja niiden palvelujen riittävyys (psyko-sosiaalinen tuki, ura- ja elämänsuunnittelu, oppiminen ja opiskelu) ohjaussisältöjen laatu ohjausmenetelmien kattavuus sosiaalinen media ohjauksessa | <ul style="list-style-type: none"> palvelukokemukset ohjauksen palveluketjujen ja -verkostojen tuottamien palvelujen laadun arviointi ohjauksen saattavuus | <ul style="list-style-type: none"> ohjaajat, opettajat, ammatinvalintapsykologit, rehtorit oppilaat, nuoret ja aikuiset opiskelijat, ammatinvaihtajat, työelämään palaajat etsivät nuorisotyöntekijät |

Teemanumeron artikkelit

Ammattikasvatuksen aikakauskirjan vuoden 2017 ohjauksen teemanumeroon tarjottiin määräaikaan mennessä yhdeksän abstraktia, joten jouduimme toimittajina vaikeiden valintojen eteen. Katsausartikkeleita tarjottiin runsaammin kuin vertaisarvioitavia artikkeleita. Artikkelien valinnassa pyrimme painottamaan niitä, joissa näkyi opiskelijakeskeisyys, työllistyvyys ja empiirisyys. Julkaistuissa artikkelissa on lisäksi huomioitu tulevaisuusnäkökulma ja pyrkimys ohjauksen kehittämiseen. Niitä, joiden artikkelit eivät mahtuneet tällä kertaa mukaan pyydämme huomioimaan lehden jatkossa. Ammattikasvatuksen aikakauskirjaan voi tarjota ohjausaiheisia käsikirjoituksia myös muihin tuleviin numeroihin. Hyvät käsikirjoitukset ovat aina tervetulleita, ja niitä voi mielellään lähettää toimituksen sähköpostiosoitteeseen (akakk@ottu.fi) sopivaa numeroa odottelemaan.

Helena Kasurinen ja Sini Heiskanen (2017) tarkastelevat artikkelissaan ammattikorkeakouluopiskelijoiden urasuunnittelutaitojen ja työllistymisen yhteyksiä. He kuvaavat nuorten restonomi-opiskelijoiden ja valmistuneiden työllistymiskokemuksia hyödyntäen mallia, joka huomioi yksilöllisen mukautuvuuden, urasuunnittelutaidot, kontekstin, ammatti-identiteetin ja sosiaalisen ja inhimillisen pääoman. Mallin perusteella he luonnehtivat epävarman ja innokkaan opiskelijan sekä luottavaisen ja pettyneen työntekijän tyyppit, joita kuvataan edellä mainituilla ulottuvuuksilla.

Kaisa Rädyn ja Leena Selkivuoren (2017) katsausartikkeli pohtii erityistä tukea tarvitsevien ammatillisen aikuiskou-

lutuksen opiskelijoiden erityisen tuen tarvetta ja toteutusta kouluttajien ja opiskelijoiden näkökulmista. Opiskeluvaikeuksien lisäksi molemmat ryhmät nostivat esille ohjaustarpeita, jotka liittyivät opiskeluun elämäntilanteena, elämänhallintaan sekä opiskeluympäristössä koettuun ulkopuolisuuteen. Artikkelit perustuu kirjoittajien väitöskirjoihin.

Seija Koskelan ja Anne Leppäsen (2017) katsausartikkeli opinto-ohjaajakoulutuksen kehittämistyöstä kuvaa, miten Jyväskylän ammattikorkeakoulun opinto-ohjaajakoulutuksessa on hyödynnetty määräaika-arviointia osana opinto-ohjaajakoulutuksen laatutyötä. Arvioinnin tulokset korostavat tarvetta syventää ohjaajakoulutuksessa ohjaajien ammatillisen identiteetin kehittämiseen liittyvää teoreettista taustaa ja urateorioita sekä pohdintaa heidän toiminnastaan moninaistuvissa yhteistyöverkostoissa.

Timo Martikainen ja Ari Sivenius (2017) pohtivat katsausartikkelissaan ohjatun harjoittelun opettajien ja opettajaopiskelijoiden suhdetta ammatillisena vuorovaikutuksena. He jäsentävät ohjatun harjoittelun ammatillisen kasvun ohjauspyrkimyksiä ekologisesta, holistisesta, reflektiivisestä ja transformatiivisesta näkökulmasta. Aineistonsa pohjalta he esittävät ohjauksen keskeisiksi ulottuvuuksiksi tietoisien ajattelun ja yhteisöllisyyden. He kuvaavat näitä ulottuvuuksia ohjaajaopettajien kirjoitelmista poimituilla esimerkeillä.

Tuuli Erkamon, Juha Roslakan ja Johanna Tarvaisen (2017) katsausartikkeli kuvaa monikulttuurisen ohjauksen työvälineiden kehittämistyötä kansainvälisessä yhteistyöverkostossa, ammattikorkeakoulun ja työelämäkumppanin yhteisvoimin.

Ammattikasvatuksen aikakauskirjan ohjauksen teemanumeroon haastateltiin lisäksi sähköpostitse kahta suomalaisen ja eurooppalaisen ammatillisen koulutuksen ohjausalan vaikuttajaa: Opetusneuvos Juhani Pirttiniemeä ja Dana-Carmen Bachmannia Euroopan komissiosta. Opetusneuvos Juhani Pirttiniemi painottaa haastattelussa ohjausalan ammattilaisten roolia asiakkaidensa asian edistäjänä ja asiakkaiden tarpeiden nostamista ensi sijalle palvelumuotoilussa yleensä ohjauksen ja ammatillisen koulutuksen ohjauspalveluita kehitettäessä.

Eurooppalaisen näkökulman ohjaukseen tuova Dana-Carmen Bachmann (Euroopan komissio, Directorate General Education and Culture, ammatillinen ja oppisopimuskoulutus, aikuiskoulutus) painottaa ohjauksen merkitystä työkokemuksesta oppimiselle, ja oppisopimuskoulutukselle, opiskelijoiden liikkuvuudelle, opintourille, sekä peruskoulun jälkeen koulutukseen osallistumattomien aikuisten opiskelulle. Hän nostaa Ohjaamot esimerkiksi eurooppalaisittain ansiokkaasta yhden palvelupisteen ohjausmallin kehittämisestä.

Lähteet

Ahola, S., & Galli, L. (2009). Koulutustakuusta ohjaustakuuseen – nuorten koulupudokkaiden nivelvaiheohjauksen kehittäminen. *Kasvatus*, 40(5), 394–406.

Annala, J. (2007a). Osaaja ja kehittäjä työelämään – kohti kompetensiperustaista korkeakouluohjausta. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 9(4), 38–47.

Annala, J. (2007b). *Merkitysneuvotteluja hopsista ja sen ohjauksesta. Toimintatutkimus hopsin ja sen ohjauksen kehittämisestä korkea-asteen koulutuksessa*. Acta Universitatis Tamperensis No. 1225. Väitöskirja, Tampereen yliopisto.

Arola, T. (2013). Monikulttuurinen ohjaus osana henkilökohtaistamisprosessia. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 15(4), 61–75.

Atjonen, P., Mäkinen, S., Manninen, J., & Vanhalakka-Ruoho, M. (2009). *Missä ohjaus on menossa? Arviointia oppilaanohjauksen kehittämisestä syksyllä 2008*. Moniste no. 7. Helsinki: Opetushallitus.

Bathmaker, A. (2017). Post-secondary education and training, new vocational and hybrid pathways and questions of equity, inequality and social mobility: introduction to the special issue. *Journal of vocational education & training*, 69(1), 1–9.

Borbély-Pecze, T., & Hutchinson, J. (2014). *Work-based Learning and Lifelong Guidance Policies*. ELGPN Concept Note No. 5. European Lifelong Guidance Policy Network. Jyväskylä: University of Jyväskylä.

Bimrose, J., Kettunen, J., & Goddard, T. (2015). ICT – the new frontier? Pushing the boundaries of careers practice. *British Journal of Guidance & Counselling*, 43(1), 8–23.

CEDEFOP (European Centre for the Development of Vocational Training). (2016). *Future skills supply and demand in Europe: Forecast 2012* (Research paper No. 26). Luxembourg: Publications office of the European Union.

ELGPN [European Lifelong Guidance Policy Network]. (2015). *Guidelines for Policies and Systems Development for Lifelong Guidance: A Reference Framework for the EU and for the Commission* (ELGPN Tools No. 6). Jyväskylä: University of Jyväskylä.

Erkamo, T., Roslakka, J., & Tarvainen, J. (2017). Soulbus – Monikulttuurisen ohjauksen kehittäminen ammattikorkeakoulun ja työelämäkumppanin yhteisvoimin. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 19(2), 60–67.

Euroopan parlamentti. (2012). *Euroopan korkeakoulujärjestelmien nykyaikaistaminen*. Euroopan unionin virallinen lehti: P7_TA (2012)0139. Luettu osoitteesta <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/FI/TXT/PDF/?uri=CELEX:52012IP0139&from=FI>

European Commission. (2016). *A new skills agenda for Europe*. Communication from the Commission to the European Parliament, The Council, The European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. Luettu osoitteesta <http://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1223&langId=en>

European Council. (2013a). *Council Recommendation of 22 April 2013 on establishing a Youth Guarantee*. 22.4.2013. Brussels: Tekijä. Luettu osoitteesta <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2013:120:0001:0006:EN:PDF>

European Council. (2013b). *European Alliance for Apprenticeships*. Council Declaration. 18.10.2013 Brussels: Tekijä. Luettu osoitteesta <http://register.consilium.europa.eu/doc/srv?l=EN&f=ST%2014986%202013%20INIT>

European Council. (2015). *Council conclusions on reducing early school leaving and promoting success in school*. 24.11.2015. Brussels: Tekijä. Luettu osoitteesta [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52015XG1215\(03\)&from=EN](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52015XG1215(03)&from=EN)

Franke, M., & Mennella, M. (2017). *Korkeakoulutus*. Euroopan parlamentti. Luettu osoitteesta [http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/fiches_techniques/2013/051304/04A_FT\(2013\)051304_FI.pdf](http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/fiches_techniques/2013/051304/04A_FT(2013)051304_FI.pdf)

Haapakorpi, A., & Onnismaa, J. (2015). Ammatit laaja-alaisesti ja erikoistuvat. *Työpoliittinen Aikakauskirja*, 1, 5–16.

Hintsanen, V., Juntunen, K., Kukkonen, A., Lamppu, V.-M., Lempinen, P., Niinistö-Sivuranta, S., Nordlund-Spiby, R., Paloniemi, J., Rode J.-P., Goman, J., Hietala, R., Pirinen, T., & Seppälä, H. (2016). *Liikettä niveliin. Ammatillisesta koulutuksesta ammattikorkeakouluun johtavien opintopolkujen ja koulutusasteiden yhteistyön toimivuus*. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.

Honkanen, E. (2006a). Opinto-ohjauksen suunnitelmat ja niiden koettu toteutuminen ammatillisessa erityisopetuksessa. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 8(3), 38–47.

Honkanen, E. (2006b). *Opinto-ohjaus ja erityisopetus. Asiakirja- ja haastattelututkimus opetus-suunnitelman perusteiden mukaisesta opinto-ohjauksesta ammatillisessa erityisopetuksessa*. Väitöskirja, Helsingin yliopisto.

Hooley, T. (2014). *The evidence base on lifelong guidance. A Guide to key findings for effective policy and practice* (ELGPN Tools No. 3). European Lifelong Guidance Policy Network. Jyväskylä: University of Jyväskylä. Luettu osoitteesta <http://www.elgpn.eu/publications/elgpn-tools-no.-3-the-evidence-base-on-lifelong-guidance>

Huhtala, S. (2015). Arkiopetus ammatillisen koulutuksen arjessa. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 17(3), 57–66.

Juutilainen, P.-K. (2007). Sukupuoli lukion opinto-ohjauskeskusteluissa. *Kasvatus*, 38(2), 134–143.

Jääskelä, P., & Nissilä, P. (2011). *Bibliografia suomalaisesta korkeasteen opiskelusta, pedagogiikasta ja ohjauksesta 2000-luvulla*. Luettu osoitteesta <http://www.peda.net/img/portal/2128002/kohobibliografia.pdf?cs=1307621950>

Jørgensen, C. H. (2015). *Recent innovations in VET in Denmark – responses to key challenges for VET*. Roskilde: Nord-VET. Luettu osoitteesta http://nord-vet.dk/indhold/uploads/report1c_dk.pdf

Kasurinen, H., & Heiskanen, S. (2017). Ammatikorkeakouluopiskelijoiden urasuunnittelutaidot ja

työllistyminen. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 19(2), 20–35.

Kettunen, J., Sampson, J. P., & Vuorinen, R. (2015). Career practitioners' conceptions of competency for social media in career services. *British Journal of Guidance & Counselling*, 43(1), 43–56. Luettu osoitteesta <http://dx.doi.org/10.1080/03069885.2014.939945>

Kettunen, J., Vuorinen, R., & Ruusuvirta, O. (2015). European Lifelong Guidance Policy Network representatives' conceptions of the role of information and communication technologies related to national guidance policies. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 16(3), 327–342. Luettu osoitteesta <http://dx.doi.org/10.1007/s10775-015-9313-7>

Kettunen, J., Vuorinen, R., & Sampson, J. P. (2013). Career practitioners' conceptions of social media in career services. *British Journal of Guidance & Counselling*, 41(3), 302–317. Luettu osoitteesta <http://dx.doi.org/10.1080/03069885.2013.781572>

Kettunen, J., Vuorinen, R., & Sampson, J. P. (2015). Practitioners' experiences of social media in career services. *The Career Development Quarterly*, 63(3), 268–282.

Koskela, S. (2013). *"Mie teen vaan oman työni."* Toimintatutkimus moniammatillisen yhteistyön ja ohjausosaamisen kehittämiseksi. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research No. 477. Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto.

Koskela, S., & Leppänen, A. (2017). Jyväskylän ammattikorkeakoulun opinto-ohjaajankoulutuksen määräaika-arviointi osana ohjauskoulutuksen laatu-työtä. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 19(2), 44–49.

Kosonen, P. (2005). *Sosiaalialan ja hoitotyön asiantuntijuuden kehityshehdot ja opiskelijavalinta*. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research No. 271. Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto.

Kukkonen, H. (2009). Ohjauskeskustelu pelitilana – erialaisuus ammatillisen opettajaopiskelijan ohjaamisessa. *Kasvatus*, 40(5), 407–416.

Kurrila, E. (2013). Uraohjaus ammattikorkeakoulussa. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 15(4), 50–60.

Kärki, S.-L. (2014). Lähtökohdat, kansallinen tahtotila ja osaamisperusteisuuden tuomat muutokset. Teoksessa Opetushallitus (toim.) *Osaamisperusteisuus todeksi – askelmerkkejä koulutuksen järjestäjille* (ss. 6–18). Helsinki: Opetushallitus.

Lairio, M., Kujala, E., & Makkonen, J. (2006). Biografisen oppimisen hyödyntäminen ohjauksessa. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 8(3), 20–28.

Lairio, M., Vanhalakka-Ruoho, M., Puukari, S.,

- & Juutilainen, P.-K. (2009). Ohjaustyö tutkimuksen kehillä. *Kasvatus*, 40(5), 391–392.
- Laitinen-Väänänen, S., Pirttiaho, P., & Hopia, H. (2009). Mobiiliohjausta ulkomailla harjoitteleville ammattikorkeakouluopiskelijoille. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 11(2), 11–19.
- Lasonen, J., & Stenström, M.-L. (toim). (1995). *Contemporary issues of occupational education in Finland*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Latomaa, T. (2011). Mitä ohjaus on? Ohjaus pedagogisena toimintana. *Kasvatus*, 42(1), 46–57.
- Leiding, S., & Pietilä, P. (2017, maaliskuu, 20). Ammatillisen koulutuksen uudistus perustuu epärealistiseen käsitykseen työmarkkinoista ja opiskelijoista. *Helsingin Sanomat*. Luettu osoitteesta <http://www.hs.fi/mielipide/art-2000005133452.html>
- Leino, O. (2011). *Oppisopimusopiskelijan oppimisen henkilökohtastaminen ja oppimismahdollisuudet työpaikalla*. Publications of the University of Eastern Finland. Dissertations in Education, Humanities, and Theology No. 20. Väitöskirja, Joensuun yliopisto.
- Leskelä, J. (2005). *Mentorointi aikuisopiskelijan ammatillisen kehittymisen tukena*. Acta Universitatis Tamperensis No. 1090. Väitöskirja, Tampereen yliopisto.
- Lerkkanen, J. (2002). *Koulutus- ja uravalinnan ongelmat. Koulutus- ja uravalinnan tavoitteen saavuttamista häiritsevät ajatukset sekä niiden yhteys ammattikorkeakouluopintojen etenemiseen ja opiskelijoiden ohjaustarpeeseen*. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja no. 14. Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulu.
- Martikainen, T. & Sivenius, A. (2017). Ohjatun harjoittelun merkitys ammatillisessa kasvussa. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 19(2), 50–59.
- Meriläinen, M., Puhakka, H., & Sinkkonen, H.-M. (2015). Tiedon löytäminen Internetistä ja sen ymmärtäminen osana nuorten ammatinvalintaa koskevaa päätöksentekoa. *Kasvatus*, 46(1), 36–47.
- Mulder, M. (2016). *Competence for life. A review of developments and perspective for the future*. Wageningen: Wageningen University & Research.
- Mäkinen, M., & Kallio, S. (2007). Oppimisen ohjaaminen – kohtaamista ja yhteisöllistä tiedon jäsentämistä. *Kasvatus*, 38(1), 29–41.
- Nikkanen, P., & Stenström, M.-L. (2006). Ohjaus kuuluu yksilön elinikäiseen oppimiseen. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 8(3), 4–9.
- Niles, S. G., Amundson, N. E., & Neault, R. A. (2011). *Career flow: A hope-centered approach to career development*. Boston: Pearson.
- 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 no. 8. Helsinki: Opetushallitus.
- Nykänen, S. (2010). *Ohjauksen palvelujärjestelyjen toimijoiden käsitykset johtamisesta ohjausverkostossa. Matkalla verkostojohtamiseen?* Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto.
- Nykänen, S., Karjalainen, M., & Pöyly, L. (2006). Ohjauksen palvelujärjestelmän kehittäminen ammatitointojen vaiheessa. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 8(3), 10–19.
- Nykänen, S., & Tynjälä, P. (2012). Työelämätaitojen kehittämisen mallit korkeakoulutuksessa. *Aikuiskasvatus* 32(1), 17–28.
- Nylund, M., & Virolainen, M. (2017, maaliskuu). The role of general subjects in Swedish and Finnish VET-curriculum 1990–2016. Konferenssiesitys NERA, Kööpenhamina. OECD [Organisation for Economic Co-operation and Development]. (2004). *Career guidance and public policy: Bridging the gap*. Paris: OECD.
- Olsen, O. J., Høst, H., Michelsen, S., & Hagen Tønder, A. (2015). *Institutional innovations in Norwegian VET – responses to key challenges*. Roskilde: Nord-VET.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2011). *Elinikäisen ohjauksen kehittämisen strategiset tavoitteet* (Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä no. 15). Helsinki: Tekijä.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2015). *Elinikäisen ohjauksen strategia*. Helsinki: Tekijä. Luettu osoitteesta http://80.248.162.139/OPM/Koulutus/artikkelit/Elinikäisen_ohjauksen_strategia/index.html
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2016). *Luonnos hallituksen esitykseksi eduskunnalle laiksi ammatillisesta koulutuksesta ja eräksi siihen liittyviksi laeiksi (8.11.2016)*.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2017). *Valmiina valintoihin II: Ammatillisesta koulutuksesta korkeakouluun*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja no. 25. Helsinki: Tekijä. Luettu osoitteesta <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/79853/okm25.pdf?sequence=1>
- Paaso, A. (2010). *Osaava ammatillinen opettaja 2020. Tutkimus ammatillisen opettajan tulevaisuuden työnkuvasta*. Acta Universitatis Lapponiensis No. 174. Väitöskirja, Lapin yliopisto.
- Pasanen, H. (2007). *Ohjaava koulutus merkitysten kenttänä – identiteetin muutos ja moniulotteisuus ammatillisessa rehabilitaatiossa*. Publications in Education No. 121. Väitöskirja, Joensuun yliopisto.
- Pekkari, M., & Mahlamäki-Kultanen, S. (2006). Lukion opinto-ohjauksen strategiset haasteet. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 8(3), 29–37.
- Persson Thunqvist, D. (2015). *Bridging the gaps: Re-*

cent reforms and innovations in Swedish VET to handle the current challenges. Roskilde: Nord-VET. Luettu osoitteesta http://nord-vet.dk/indhold/uploads/report1c_se.pdf

Pirttiniemi, J., & Vehviläinen, J. (2012). Ammatillisen koulutuksen läpäisyn edistäminen. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 14(2), 53–56.

Poikela, S. (2003). *Ongelma- ja tutorin osaaminen*. Acta Electronica Universitatis Tampereensis No. 250. Väitöskirja, Tampereen yliopisto.

Puhakka, H., & Silvonen, J. (2011). Opinto-ohjaajan työstä ja hyvinvoinnista. *Kasvatus*, 42(3), 256–267.

Raggatt, P. C. M., & Williams, S. (1999). *Government, markets and vocational qualifications. An anatomy of policy*. London: Falmer Press.

Rintala, H., Mikkonen, S., Pylväs, L., Nokelainen, P., & Postareff, L. (2015). Työpaikalla tapahtuvaa oppimista ja ohjausta edistävät ja estävät tekijät. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 17(4), 9–21.

Räty, K., & Selkivuori, L. (2017). Erityisen tuen tarve ja toteutus ammatillisessa aikuiskoulutuksessa. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 19(2), 36–43.

Salo, J., & Korkala, H. (2012). Hakeutumisvaiheen merkitys opintojen henkilökohtaistamisessa. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 14(1), 36–46.

Sampson, J. P., Jr., Reardon, R. C., Peterson, G. W., & Lenz, J. G. (2004). *Career counselling and services: A cognitive information processing approach*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.

Savickas, M. L. (2005). The Theory and Practice of Career Constuction. Teoksessa S. D. Brown & R. W. Lent (toim.), *Career development and Counseling: Putting theory and research to work* (pp. 42–70). Hoboken, NJ: John Wiley.

Spangar, T., Arnkil, R., & Vuorinen, R. (2008). *Kohhti ohjauksen kokonaisvoimavarojen yhteiskehittämistä. Ammatinvalinta- ja uraohjauksen kehittämissaasteiden strategisen perustan arviointitutkimus* (Työ- ja elinkeinoministeriön julkaisuja no. 30). Helsinki: Työ- ja elinkeinoministeriö. Luettu osoitteesta http://www.tem.fi/files/20618/TEMjul_30_2008_Tyo_ja_yrittajyys.pdf

Stenström, M.-L., & Virolainen, M. (2014). *The current state and challenges of vocational education and training in Finland*. The Finnish Country report No. 1B. Roskilde: Nord-VET. Luettu osoitteesta http://nord-vet.dk/indhold/uploads/report1b_fi.pdf

Sultana, R. G. (2011). Learning career management skills in Europe: a critical review. *Journal of Education and Work*, 2(25), 1–24.

Teräs, M., Lasonen, J., & Cools, C. (2015). Maa- ja metsätaloustuotantasektorin koulutuksen siirtymässä:

viranomais- ja nuorten näkökulmat. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 17(3), 41–56.

Tilastokeskus. (1994). *Education in Finland*. Helsinki: Tekijä.

Tilastokeskus. (2014). Liitetaulukko 1. Peruskoulun 9. luokan päättäneiden välitön sijoittumisen jatko-opintoihin 2005–2012. Helsinki: Tekijä. Luettu osoitteesta http://www.stat.fi/til/khak/2012/khak_2012_2014-01-23_tau_001_fi.html

Valtioneuvoston kanslia. (2015). *Toimintasuunnitelma strategisen hallitusohjelman kärkihankkeiden ja reformien toimeenpanemiseksi*. Hallituksen julkaisusarja no. 13. Helsinki: Tekijä.

Valtiontalouden tarkastusvirasto. (2015). *Yhteistyö opintojen ohjauksessa ja uraohjauksessa* (Valtiontalouden tarkastusviraston tarkastuskertomus no. 5). Luettu osoitteesta https://www.vtv.fi/files/4701/05_2015_Yhteistyö_opintojen_ohjauksessa_ja_uraohjauksessa.pdf

Vehviläinen, S. (2014). Väitöskirjaohjauksen mallit ja opiskelijan osallistuminen. *Kasvatus*, 45(1), 49–64.

Virolainen, M., & Persson Thunqvist, D. (2017). Varieties of universalism: post-1990s developments in the initial school-based model of VET in Finland and Sweden and implications for transitions to the world of work and higher education. *Journal of Vocational Education and Training*, 69(1), 47–63.

Watts, A. G. (2009). *The Relationship of Career Guidance to VET*. OECD. Haettu maaliskuun 6, 2016, sivustolta <http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/44246616.pdf>

Wolf, A. (1995). *Competence-based assessment*. Buckingham: Open University press.

Wolf, A. (2011). *Review of vocational education – the wolf report*. Luettu osoitteesta https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/180504/DFE-00031-2011.pdf

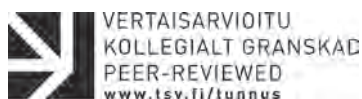
Vänskä, K. (2012). *Ohjauksen osaajat – miten he sen tekevät? Terveystieteiden tutkimuskeskuksen tutkimus*. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisusarja no. 132. Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulu.

Young, M., & Allais, S. (2009). Conceptualizing the role of qualifications in education reform. Teoksessa S. Allais, D. Raffé, & M. Young (toim.), *Researching NQFs: Some conceptual issues* (Employment Sector, Employment Working Paper No. 44, pp. 5–22). Geneva, Switzerland: ILO. Luettu osoitteesta http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_emp/---ifp_skills/documents/publication/wcms_119307.pdf

Ammattikorkeakouluopiskelijoiden urasuunnittelutaidot ja työllistyminen

Helena Kasurinen

KT, ohjauksen asiantuntija
helena.kasurinen@outlook.com



Sini Heiskanen

KM, restonomi (AMK)
sini.heiskanen@gmail.com

Tiivistelmä

Tässä artikkelissa tarkastellaan ammattikorkeakoulusta valmistuvien ja työelämään siirtyneiden kokemuksia urasuunnittelutaitojen kehittymisestä koulutuksen aikana. Korkeakouluista valmistuneiden määrä on lisääntynyt ja asema työmarkkinoilla muuttunut viime vuosien aikana. Artikkelissa restonomiopiskelijoiden ja restonomien kokemuksia työllistymisestä ja urasuunnittelutaitojen kehittymisestä tarkastellaan viitekehyksessä, joka muodostuu kontekstista,

urasuunnittelutaidoista, ammatti-identiteetin kehittymisestä, yksilöllisestä mukautuvuudesta sekä sosiaalisesta ja inhimillisestä pääomasta. Aineistoa varten haastateltiin yhdeksän opiskelijaa ja seitsemän samasta oppilaitoksesta valmistunutta restonomia. Pohdintaosuudessa esitetään ehdotuksia restonomikoulutuksen sisältöjen kehittämiseksi.

Avainsanat: *ammattikorkeakoulu, restonomiopiskelija, työllistyminen, urasuunnittelutaidot*

Students' career management skills and employment at a University of Applied Sciences

Abstract

In this article, we discuss how employability and career management skills (CMS) of students at a University of Applied Sciences (UAS) have developed during their studies. We concentrate on the Bachelor of Hospitality Management study programme. The number of the students graduating from higher education has increased. This has resulted in an increase in competition for

working places, especially during the economic depression. We used a framework that includes context, career management skills, professional identity, individual adaptability, and social and human capital as a background theory in the study. Nine students and seven employees who had graduated from the same study program of the same UAS were interviewed. After presenting the main results, we give proposals on how to develop higher education teaching to better support students' employment and development of CMS during their studies.

Keywords: *University of Applied Sciences, students at the Bachelor of Hospitality Management study programme, employment, career management skills (CMS)*

Johdanto

Tämän päivän ja tulevaisuuden työelämää kuvaavat monimuotoiset ja rajaamattomat urat (Julkunen, 2008; Law, 2000). Työ on yksilöllistynyt ja personoitua sekä monimuotoista ja vaativaa edellyttäen työntekijältä itseohjautuvuutta ja lisääntynyttä kontrollikykyä (Julkunen, 2008). Yksilöltä edellytetään laaja-alaista osaamista ja urasuunnittelutaitoja, että hän työllistyisi ja etenisi urallaan. Työelämän muutosten myötä oman uran rakentamisen haasteet ovat yleistyneet, ja kilpailu työpaikoista on lisääntynyt myös korkeakoulutettujen keskuudessa.

Talouden taantuma, joka alkoi Suomessa vuonna 2008, on vaikuttanut useiden ammattiryhmien työllisyystilanteeseen (Asplund & Vanhala, 2016; Kalenius, 2014). Korkeasti koulutettujen työllistyminen on heikentynyt samalla, kun val-

mistuneiden määrä on lisääntynyt (Asplund & Vanhala, 2016). Tilastokeskuksen koulutustilastojen mukaan ammattikorkeakoulututkinnon suorittaneista joka kymmenes oli työttömänä vuoden kuluttua valmistumisesta (SVT, 2016b). Työttömien määrä kuitenkin vaihtelee hyvin paljon koulutusalaista riippuen. Vuonna 2014 valmistuneista sijoittuivat parhaiten suojele-, sosiaali-, terveyst- ja liikunta-alalta valmistuneet. Eniten vaikeuksia työelämään siirtymisessä oli tekniikan ja liikenteen alalta valmistuneilla, joista 22 prosenttia oli työttömänä vuoden kuluttua valmistumisesta. (SVT, 2016b.)

Työelämä asettaa haasteen myös koulutukselle. Työtehtävissä tarvitaan useita erilaisia taitoja, eikä työ ole enää tarkasti rajattu sarja yksittäisiä tehtäviä (Murtonen, 2004; Nykänen & Tynjälä, 2012). Korkeakoulutuksessa tulisikin pohtia, miten urasuunnittelu- ja työelämätaitojen kehittäminen integroidaan osaksi opetussuunnitelmaa ja opiskeluprosessia. Tätä edel-

lyttää myös opetus- ja kulttuuriministeriön tavoite muuttaa korkeakoulujen rahoitusmallia siten, että oppilaitoksia palautetaan tulevaisuudessa valmistuneiden työllistymisestä koulutustasoaan vastaaviin tehtäviin (OKM, 2016).

Keskitymme tässä artikkelissa tarkastelemaan ammattikorkeakoulussa opiskelevien ja työelämään siirtyneiden restonomien kokemuksia työllistymisestä ja urasuunnittelutaitojen kehittymisestä koulutuksen aikana. Lisäksi pohdimme, miten ammattikorkeakoulussa suoritettujen opintojen vaikutus työhön sijoittumiseen ja edellä mainittujen taitoihin. Esitettävät tutkimustulokset perustuvat Itä-Suomen yliopiston ohjauksen koulutusohjelmassa tehdystä pro gradu -tutkielmassa ”Korkeakouluopiskelijoiden ja työelämään siirtyneiden käsityksiä ja kokemuksia omasta työllistyvyydestään ja työurastaan” kerättyyn aineistoon (Heiskanen, 2015).

Restonomit sijoittuvat työmarkkinoille hyvin valmistumisen jälkeen (Mikkonen & Mertanen, 2013; Restonomi, 2016). Heidän koulutuksensa on laaja-alainen ja tarjoaa mahdollisuuden hakeutua hotellija kongressialan sekä tapahtuma-, majoitus- ja ravintolapalveluiden esimies- ja kehittämistehtäviin. Restonomien ammattirakenne on kuitenkin muutoksessa, mikä on ilmennyt tehtävänimikkeiden kirjoista ja osaamisvaatimusten lisääntymisenä (Mikkonen & Mertanen, 2013). Nämä muutokset edellyttävät ammattikorkeakoulujen opetuksen ja toiminnan kehittämistä. Ennen kaikkea urasuunnittelun ohjaukseen tulisi kehittää uudenlaisia menetelmiä ja toimintamalleja.

Urasuunnittelutaidot ja työllistyminen

Korkeakouluopiskelijoiden ja työelämään siirtyneiden restonomien kokemuksia työllistymisestä tarkastellaan viitekehityksessä, joka muodostuu urasuunnittelutaidoista, yksilöllisestä mukautuvuudesta, ammatti-identiteetin kehittymisestä, sosiaalisesta ja inhimillisestä pääomasta sekä kontekstista (kuvio 1). Tutkimuksessa pääpaino oli urasuunnittelutaitojen kehittymisessä. Työllistymistä tai yksilön työllistyvyyttä tarkastellaan usein työmarkkinapolitiikan keskeisenä käsitteenä ja siten työelämän tarpeiden tai työvoiman kohtaannon näkökulmasta (Kasurinen, 2013; McQuaid & Lindsay, 2005). Yksilön työllistymiseen vaikuttavat kuitenkin useat yhtäaikaisten tekijät, joita ovat yksilölliset valmiudet ja osaaminen, elämäntilanne ja ulkoiset olosuhteet yhteiskunnassa (Kasurinen, 2013). Näistä tekijöistä olemme valinneet tarkastelun kohteeksi yksilön omat valmiudet ja kontekstin, jolla tarkoitamme henkilön elinympäristöä ja elämäntilannetta sekä ympäröivää yhteiskuntaa.

Urasuunnittelutaidoilla on ratkaiseva merkitys koulutus- ja työuran aktiivisten siirtymien onnistumisessa ja ratkaisujen syntymisessä. Urasuunnittelutaitojen merkitys korostuu tietoyhteiskunnassa, jossa epälineaariset urapolut ovat yleistyneet (Sultana, 2012). Sultana (2013) on tarkastellut urasuunnittelutaitojen kehittymistä kompetenssien näkökulmasta. Hyvät urasuunnittelutaidot omaavalla yksilöllä on taito kerätä, analysoida, tehdä synteesejä ja järjestää itseään, koulutukseen ja ammatteihin liittyvää tietoa. Lisäksi hänellä on kyky soveltaa tätä tietoa ja tehdä päätöksiä erilaisissa siirtymävaiheissa. (Sultana, 2009, 2012.)



Kuvio 1. Työllistymiseen vaikuttavat tekijät

Sultanan (2012) mukaan urasuunnittelun edellyttämät kompetenssit liittyvät yleisesti elämisen taitoihin, yksilölliseen ja sosiaaliseen oppimiseen, muutoksessa toimimiseen sekä työnhakutaitoihin. Urasuunnittelutaidot ovat siten linkittyneet laajemmin elämän eri osa-alueisiin ulottuen yksilön arvoihin ja asenteisiin. Ne ovat myös yhteydessä päätöksentekotaitojen, vastuullisuuden ja itsenäisyyden kehittymiseen. Itsearviointi- ja reflektiotaidot ovat edellytyksenä, että yksilö tunnistaa omat vahvuutensa. Kuitenkin tutkimusten mukaan ihmiset eivät usein tunnista omia vahvuuksiaan ja kehittymisen kohteitaan, vaikka tällaista kykyä edellytetään työhön hakeutumisvaiheessa ja yleensä työuran rakentamisessa (Niemiec, 2014).

Työelämässä edellytetään *joustavuutta sekä kykyä sopeutua ja reagoida muutoksiin* sekä tunnistaa, mihin suuntaan työelämä on omalla alalla menossa ja minkälaista osaamista tarvitaan tulevaisuudessa (Savickas, ym., 2009; Suomalaisen työn liitto, 2016). Työnantajat arvostavat työntekijän kykyä kehittyä ja oppia uutta sekä

joustavuutta ja muutosvalmiutta (Suomalaisen työn liitto, 2016). Yksilöltä edellytetään siten vahvaa toimijuutta, mikä tarkoittaa kyvykkyyttä ohjata omaa ammatillista käyttäytymistään (Lent, Brown, & Hackett, 2002). Minäpystyvyyssuskomukset vaikuttavat toimijuutta edistävästi tai heikentävästi (Bandura, 2001; Vanhalakka-Ruoho, 2015). Lisääntynyt minäpystyvyys liittyy yksilön käsityksiin omista kyvyistään selvitä erilaisissa tilanteissa. Minäpystyvyys on siten yhteydessä yksilön kykyyn vastata elämässä eteen tuleviin haasteisiin. Se kertoo mukautuvuudesta, halusta ja kyvystä tarttua ja reagoida tarjoutuviin mahdollisuuksiin (Fugate, Kinicki, & Ashforth, 2004).

Yksilön *ammatti-identiteetti* rakentuu hänen elämänsä aikana, kun yksilö muodostaa käsitystä itsestään ammatillisena toimijana (Eteläpelto & Vähäsantanen, 2008; Fugate ym., 2004). Kyse on myös siitä, millaisena työntekijä näkee itsensä suhteessa työhön ja ammatillisuuteen ja miten hän määrittelee itsensä työssä ja muissa toimintaympäristöissä (vrt. Eteläpelto & Vähäsantanen, 2008; Fugate

ym., 2004). Ammatillisen identiteetin rakentamisen ajatellaan vaativan ennustettavuutta ja jatkuvuutta, jota nykypäivän työelämä ei enää tarjoa kuten ennen. Tästä seuraa, että ammatti-identiteettiä rakennetaan työorganisaatioissa moninaisten ja vastakkaisten ideologioiden ja käytänteiden ympäröimänä. (Eteläpelto & Vähäsantanen, 2008.) Käsitys omista vahvuuksista, osaamisesta ja resursseista on olennainen osa ammatillista identiteettiä. Siihen sisältyvät yksilön arvot ja asenteet sekä kokemukset siitä, mihin hän tuntee kuuluvansa, samaistuvansa ja sitoutuvansa (Eteläpelto & Vähäsantanen, 2008).

Muuttuvien taloudellisten ja sosiaalisten tilanteiden sekä työelämässä kiristyvän kilpailun seurauksena sosiaalisesta ja inhimillisestä pääomasta on tullut merkittäviä tekijöitä (McQuaid & Lindsay, 2005). Sosiaalinen pääoma liittyy yksilön kykyihin ja taitoihin toimia erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa ja verkostoissa (Bourdieu, 1986; Coleman, 1988). Inhimillinen pääoma vastaavasti viittaa yksilön osaamiseen, tietoihin ja taitoihin sekä kykyyn hyödyntää erilaisia oppitietoja asioita (Davidsson & Honig, 2003). Sosiaalinen pääoma ja taidot toimia verkostoissa edistävät erilaisten työ- ja uramahdollisuuksien löytymistä ja kyvykkyyttä tarttua tilaisuuksiin.

Ihmisen käyttäytyminen tai päätökset ja valinnat eivät ole tulosta vain hänen omasta toiminnastaan. *Ympäristön ja elämäntilanteen vaikutus* on myös suuri. Sosiokulttuurinen konteksti, maantieteellinen sijainti ja historiallinen aika vaikuttavat yksilön toimintaan ja elämäntilanteeseen sekä mahdollisuuksiin, joita on tarjolla (Elder, 1994; Savickas, 2005). Korkea-asteelta työelämään siirtymistä selvitettyä on havaittu, että merkittävin yksittäinen koulutuksen jälkeisen työllistymisen todennäköisyyden selittäjä on suhdanne-

tilanne valmistumishetkellä (Hämäläinen, 2003; Vuorinen & Valkonen, 2007).

Tässä artikkelissa selvitetään restonomiopiskelijoiden ja työelämään siirtyneiden ammattilaisten käsityksiä koulutuksen aikana hankituista urasuunnittelutaidoista, osaamisesta ja valmiuksista. Suomalaista restonomien urasuunnittelutaitoja koskevaa tutkimusta on vähän (ks. Mikkonen & Mertanen, 2013; Virolainen & Valkonen, 2012).

Restonomien kokemuksia työllistymisestä ja urasuunnittelutaitojen kehittymisestä tarkastellaan tässä artikkelissa opintojen loppuvaiheessa olevien ja jo viisi vuotta töissä olleiden näkökulmasta, jolloin elämäntilanteen ja työkokemuksen vaikutus näyttäytyvät erilaisina. Tutkimuskysymykset ovat:

1. Mikä merkitys on kohdejoukon käsityksen perusteella ammattikorkeakoulussa hankitulla restonomikoulutuksella työllistymiseen ja urasuunnittelutaitojen kehittymiseen?
2. Minkälainen käsitys korkeakouluopiskelijoilla ja työelämään siirtyneillä on itsestään työllistymisen ja työuran suhteen?

Aineiston keruu ja analyysi

Tutkimuksen tavoitteena oli saada tietoa restonomiopiskelijoiden ja valmistuneiden työllistymiskokemuksista ja urasuunnittelutaitojen kehittymisestä, joten kohdejoukkoon valittiin molempien ryhmien edustajia. Opiskelijoiden oletettu valmistuminen ajoittui viimeistään puolen vuoden päähän haastatteluhetkestä. Työelämään siirtyneet valikoituivat kohdejoukkoon valmistumisen jälkeisen työuran pituuden perusteella. Heillä oli työkokemusta valmistumisen jälkeen keskimäärin viisi vuotta.

Tutkimusta varten haastateltiin yhteensä 16 henkilöä. Yhdeksän haastateltavista oli opintojen loppuvaiheessa olevia restonomiopiskelijoita ja seitsemän noin viisi vuotta sitten valmistunutta työelämässä olevaa restonomia. Haastatteluun osallistui kolme miestä ja 13 naista, jotka olivat iältään 22–33-vuotiaita. Haastatteluun osallistuneista 13 oli valmistumassa tai valmistunut palvelujen tuottamisen ja johtamisen koulutusohjelmasta ja kolme hotelli- ja ravintola-alan liikkeenjohdon koulutusohjelmasta. Kohdejoukon sukupuolijakauma vastasi melko hyvin restonomikoulutukseen hakeutuneiden mies- ja naisopiskelijoiden määrää (SVT, 2016a). Restonomikoulutus on naisvaltaista (n. 70 % naisia) ammattikorkeakoulussa, jossa opiskelijat opiskelivat ja josta työelämään siirtyneet olivat valmistuneet (SVT, 2016a).

Tutkimusaineiston keräämisessä käytettiin teemahaastattelua, jonka pääaihealueet valittiin teoreettisen viitekehyksen mukaan (kuvio 1). Haastattelun teemoiksi valittiin Fugaten, Kinickin ja Ashforthin (2004) ja McQuaidin ja Lindsayn (2005) työllistyvyyden sekä Savickasin (2005) uramukautuvuuden teorioihin perustuvat työllistymisen osa-alueet. Pääteemoina olivat siten ammatti-identiteetti, yksilöllinen mukautuvuus, sosiaalinen ja inhimillinen pääoma ja konteksti. Näitä teemoja käsiteltiin haastattelun aikana siirtyen teemasta toiseen sen mukaan, miten haastateltavat nostivat aiheita esiin.

Haastattelujen kestot vaihtelivat 25–50 minuutin välillä. Aineisto litteroitiin kokonaisuudessaan, ja tekstiä syntyi 130 sivua. Aineiston analyysimenetelmäksi valikoitui abduktiivinen päättely, jossa sisällönanalyysi tapahtuu teorialähtöisesti ja strukturoidusti (Tuomi & Sarajärvi, 2003). Tarkoituksena ei ollut testata ra-

kennettua viitekehystä, vaan saada esiin aihealueista uusia näkökulmia.

Aineisto analysoitiin koodaamalla opiskelijoiden ja työssä käyvien vastaukset teemoihin, jotka pohjautuivat tutkimuksen teoreettiseen viitekehykseen. Pääteemojen alle muodostui alateemoja, joiden avulla oli mahdollista kuvata syvemmin vastaajien käsityksiä tekijöistä, jotka ovat vaikuttaneet (työssä olevat) tai tulevat vaikuttamaan (opiskelijat) heidän työllistymiseensä. Pää- ja alateemojen analyysin pohjalta muodostettiin opiskelijoita ja työelämään siirtyneitä kuvaava tyyppittely, joka yhdisti ja eritteli heidän keskeisiä käsityksiään ja kokemuksiaan työllistymisestä ja siihen vaikuttavista tekijöistä.

Tulokset

Tuloksia tarkastellaan tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen (kuvio 1) avulla. Seuraavassa restonomiopiskelijoiden ja työelämään siirtyneiden kokemuksia työllistymisestä ja urasuunnittelutaitojen kehittymisestä kuvataan ensin rinnakkain kuitenkin siten, että molempien ryhmien erilainen tilanne erityisesti työuran aikana syntyneiden kokemusten myötä otetaan huomioon. Lopuksi esitetään opiskelijoiden ja työelämään siirtyneiden työllistymiskokemusten perusteella muodostetut tyyppit, joita kuvataan työllistymisen osa-alueiden avulla (taulukko 1).

Urasuunnittelutaidot

Urasuunnittelutaidot liittyvät yksilön kykyyn yhdistellä ja organisoida itseen ja työuraan liittyviä asioita (Sultana, 2012). Urasuunnittelutaitoja tarkastellaan *yksilön toimijuuden, itsearviointi- ja reflektointitaitojen* sekä *tiedon* näkökulmasta.

Haastatteluun osallistuneet restonomit kertoivat hakeutuneensa alalle pääasiassa sattumanvaraisesti. Opintojen loppuvaiheessa olevat opiskelijat kokivat, että he olivat muodostaneet koulutuksen aikana käsityksen alasta ja työn vaatimuksista. Työharjoitteluiden ja vierailijoiden myötä opiskelijat olivat päässeet kuulemaan erilaisista työtehtävistä ja urapoluista. Opiskelijat näkivät työelämään siirtymisen positiivisena, ja työelämän uskottiin tarjoavan mielenkiintoisia haasteita ja mahdollisuuksia.

Opiskelijoiden käsityksissä ja kokemuksissa tuli esiin opintojen aikainen kasvu. He kertoivat, että koulutuksen aikana muodostui aktiivinen ja oma-aloitteinen asenne työelämää kohtaan. Opiskelijoiden käsitys omista vahvuuksista ja mielenkiinnon kohteista oli kehittynyt opintojen aikaisten kokemusten myötä, vaikka oman osaamisen arviointi oli opintojen loppuvaiheessa edelleen haastavaa. Erilaisten työelämäprojektien ja ryhmätöiden yhteydessä opiskelijoiden vastuullisuus oli kehittynyt ja työelämään liittyvistä odotuksista oli muodostunut jonkinlainen kuva.

”Kyllä se (opiskeluaika) varmaan muokkas eniten, et sillon joutu käsittelee niitä omia juttuja eniten ku oltiin niissä tiimeissä ja pyöritettiin niitä raportteja siinä ehkä oppi itestään aika paljon.” (T1.)

Työelämään siirtyneet restonomit olivat työllistyneet hyvin. He kertoivat urasuunnitelmiansa muodostuneen pääasiassa työelämälähtöisesti, työelämän tarpeita ja odotuksia mukaillen. Selkeitä suunnitelmia oman uran rakentamiseksi ei ollut tehty, vaan työkokemus oli muokannut suunnitelmia avautuvien mahdollisuuksien myötä. Positiiviset kokemukset työelämästä olivat lisänneet uskoa omaan tulevaisuuteen. Vastaavasti työelämässä koettut pettymykset olivat herättäneet epävar-

muutta. Työelämässä olevien käsityksissä ja kokemuksissa tuli esiin, ettei ura ollut edennyt odotetulla tavalla. Heidän kertomuksissaan nousi esiin huoli uran kehityksen pysähtymisestä. Tästä oli seurauksena, että omaa tulevaisuutta työelämässä oli pohdittu uudelleen. Työssä etenemisen haasteiden myötä monet olivat harkinneet lisäkouluttautumista uransa edistämiseksi.

Yksilöllinen mukautuvuus

Mukautuvuus ja joustavuus ovat työnantajille suunnatun kyselyn tulosten perusteella tärkeitä työelämätaitoja (Suomalaisen työn liitto, 2016). Mukautuvuudella tarkoitetaan yksilön kykyä ja halua työskennellä erilaisissa työtehtävissä ja tilanteissa tehokkaasti ja tarkoituksenmukaisesti sekä sopeutumista muuttuviin olosuhteisiin (Fugate ym., 2004). Haastatteluissa selvitettiin opiskelijoiden ja työelämään siirtyneiden käsityksiä ja kokemuksia siitä, miten vastaajat suhtautuivat muutoksiin ja erilaisiin tilanteisiin, joita he työelämässä kohtasivat. Mukautuvuutta tarkentaviksi yhteisiksi alateemoiksi muodostui kaksi: *muutoksiin suhtautuminen* ja *valmius työskennellä erilaisissa työtehtävissä*.

Opiskelijat suhtautuivat muutoksiin pääasiassa positiivisesti. He pitivät niitä mahdollisuutena oppia uutta ja kehittyä. Opiskelijat kokivat, että heillä oli hyvät valmiudet selvitä muutostilanteissa. Opiskelijoiden käsityksissä esiin nousi myös pelko paikalleen jämähtämisestä. Uusien asioiden opettelua työssä pidettiin erityisen tärkeänä ja työn haluttiin olevan monipuolista. Positiivisen suhtautumisen rinnalla muutoksille haluttiin perusteluja ja aikaa niihin tottumiseen.

”Mut mä itse koen sen vaan positiivisena, koska en halua missään tapaukses-

sa et oma työ jää paikoilleen seisomaan vaan et se muuttuu. Jos en sitä itse tajua tehdä niin hyvä, että joku sen tulee kerrtoon.” (O8.)

Opiskelijoiden mielestä heillä oli hyvät valmiudet ja halu työskennellä erilaisissa työtehtävissä. Useassa kohdassa aineistoa nousi esiin, etteivät restonomit tunteneet olevansa minkään tietyn alan asiantuntijoita, vaan kokivat osaavansa monista asioista palasia. Tämä heijastui myös opiskelijoiden käsityksiin omista valmiuksista työskennellä erilaisissa tehtävissä.

”Aloin ettiä töitä tosi laajalla skaalalla, et hakuehdot oli kokoaikainen ja pääkaupunkiseutu ja sitte aloin kattamaan ihan et mitä vaihtoehtoja löytyy.” (O8.)

Opiskelijoiden vastauksissa muutoksissa sekä erilaisissa tilanteissa ja työtehtävissä työskentelyä pidettiin lähinnä itsestäänselvyytenä. Valmiudet tarttua toimeen ja lähtyä selvittämään uusia asioita olivat kohtalaisen hyvät. Muutokset nähtiin pääsääntöisesti positiivisina asioina ja niitä myös toivottiin sisältyvän omaan työuraan.

Työelämään siirtyneet kokivat työelämän muutokset pääasiassa positiivisina, mikäli ne eivät selkeästi liittyneet työn epävarmuuteen. Useat työpaikan vaihdokset oli koettu kuormittaviksi. Työelämään siirtyneet osasivat kuvata omaa toimintaansa muutostilanteissa. Ihan mihin tahansa työtehtäviin ei oltu valmiita lähtemään, vaan koulutusta ja hankittua työkokemusta haluttiin hyödyntää. Oman toiminnan muuttaminen koettiin myös joissakin tilanteissa tarpeelliseksi.

”Sekin on hirveen rankkaa, et jos työpaikkaa vaihtaa kolmesti vuodessa ni sekin on aika rankkaa. Niin, et just oikeesti ehit tottuu siihen ku uus tulee.” (T7.)

”Musta vähä tuntuu siltä, että tutkin-tohan ei tuo sulle, sulle tulee ehkä asia-

kaspalveluosaamista ja johtamisosaamista ja tuo sulle uusia näkökulmia siihen mut työelämä vasta oikeesti opettaa sen.” (T1.)

Muutoksissa toimimista ei sinänsä nähty voivan harjoitella. Opiskelijat kokivat yleisesti joutuvansa opiskelussa ja elämässä tilanteisiin, jotka edellyttivät mukautuvuutta ja muutoksessa toimimista. Työelämään siirtyneiden käsitysten mukaan työkokemus oli opettanut muutoksissa toimista ja oman käyttäytymisen muuttamista ja toiminnan analysointia.

Ammatti-identiteetti

Ammatti-identiteettiä tarkasteltaessa on oleellista se, miten yksilö näkee itsensä työkontekstissa ja minkälaisia merkityksiä työlle annetaan (Fugate ym., 2004). Opiskelijat ja jo työelämään siirtyneet kertoivat haastatteluissa omia käsityksiään itsestä työntekijänä ja siitä, minkälaisia tavoitteita he ovat asettaneet työuralleen. Näihin käsityksiin ja kokemuksiin liittyvistä teemoista muodostettiin alateema *minä työntekijänä*. Opiskelijoiden osalta toiseksi alateemaksi muotoutui *itsensä markkinoinen* ja työelämään siirtyneiden osalta *uralla eteneminen*.

Opiskelijoiden ja työelämään siirtyneiden käsitykset itsestä työntekijänä olivat pääasiassa positiivisia. Opiskelijoiden käsitykset itsestä työntekijänä perustuivat pääsääntöisesti työharjoitteluiden, kesätöiden sekä lukion jälkeen pidettyjen väli vuosien aikana hankittuun työkokemukseen. Heidän vastauksissaan tuli esiin tekijöitä, jotka liittyivät myös työntekijälle asetettuihin yleisiin odotuksiin, kuten ahkeruuteen, tunnollisuuteen ja oma-aloitteisuuteen.

”Luotettava, oma-aloitteinen, helposti innostuva tietysti mä opin nopeesti ja sit

mä oon tosi sosiaalinen ja helposti lähestyttävä.” (O4.)

Opiskelijoiden käsityksissä ja kokemuksissa korostui innostunut asenne ja usko omaan osaamiseen. Oman osaamisen määrittelemisen ja itsensä markkinoimisen opiskelijat kokivat kuitenkin haasteeksi. Tästä huolimatta opintojen loppuvaiheessa olevat opiskelijat odottivat työelämää pääasiassa innolla ja avoimin mielin. Opiskelijat luottivat itseensä työntekijöinä ja pitivät osaamistaan työelämän odotuksia vastaavana. Epävarmuutta opiskelijoille aiheutti toisista hakijoista erottuminen työnhakutilanteessa ja kovassa kilpailussa.

”Joo, no ahkera oon, mut se on perus minkä kaikki sanoo, erottuminen ni sitä mä en oo miettiny vielä. Mut se pitäis varmaan pukea sanoiks mitä tekee. Ettei sano et on parempi kun muut, et pitää varmaan jotain kehitellä ni voi sit käyttää ku haakee.” (O1.)

Työelämään siirtyneiden kuvauksissa nousi esiin kunnianhimo, joustavuus, sitoutuneisuus ja halu edetä uralla. Haastateltavat uskoivat täyttävänsä työelämän yleiset vaatimukset. He tarkastelivat työelämän ja työn erilaisia ulottuvuuksia sekä pohtivat oman toiminnan ja odotusten yhteensovittamista. Työelämään siirtyneiden vastauksissa nousi esille myös ristiriitoja työelämän odotusten ja oman työntekijäkuvan välillä. Omaan osaamiseen ja tekemiseen silti luotettiin.

”...et kyl mä sen tunnustan ja tunnistan et mä oon hyvin semmonen, et mä olin aina vähän ehkä semmonen ärsyttävään tiimiläinen/alainen ku mä oon aina idearikas ja kehittämishenkinen. (T4.)

Työelämään siirtyneiden käsityksissä ja kokemuksissa oli havaittavissa selkeä ero verrattaessa niitä valmistumisvaiheen opiskelijoiden vastauksiin. Haastateltu-

jen työelämälle asetetut odotukset eivät olleet täysin toteutuneet, ja uralla eteneminen koettiin haasteeksi työelämän epävarmuuden ja katkonaisten työsuhteiden vuoksi. Käsitys työstä oli muuttunut työelämään siirtymisen jälkeen. Oman osaamisen koettiin kehittyneen työkokemuksen myötä, ja tarve oman ammatillisen identiteetin määrittelemiselle oli tullut jälleen ajankohtaiseksi. Erityisesti työelämään siirtyneet kokivat tarpeelliseksi syventää omaa osaamistaan jollakin ammatin osa-alueella. Työelämään siirtyneistä moni etsi uusia haasteita ja väylää oman osaamisen kehittämiseen ja uralla etene- miseen.

Haastateltujen luottamus omaan työllistymiseensä ja työuraansa ilmeni tilanteissa, joissa työuralla oli edetty toivotulla tavalla ja koettu onnistumisia. Pettymykset ja tunne paikalleen jämähtämisestä liittyivät tilanteisiin, joissa oma työntekijäk kuva ja odotukset uralla etenemiselle eivät olleet työelämässä kohdanneet, vaan tuottaneet pettymyksen. Työelämän epävarmuus näyttäytyi työelämään siirtyneiden käsityksissä siten, että moni koki olevansa edelleen tilanteessa, jossa omaa osaamista vastaavaa ja riittävän haastavaa työpaikkaa ei vielä ollut saavutettu.

”Mulla oli ennakoajatus amk:n jälkeen et vois olla jossain hienommassa työtehtävässä ja mä en osaa ajatella tätä mun työtä mitenkään hienona työtehtävänä”. (T5.)

Opiskelijat ja jo työelämään siirtyneet pohtivat myös, miten heistä oli tullut sellaisia työntekijöitä kuin he tällä hetkellä käsitystensä ja kokemustensa mukaan olivat. Sekä opiskelijat että työelämään siirtyneet olivat sitä mieltä, että omalla luonteella ja kasvatuksella oli suuri merkitys.

Sosiaalinen ja inhimillinen pääoma

Sosiaalinen pääoma liittyy yksilön kykyyn toimia sosiaalisissa suhteissa (Bourdieu, 1986). Inhimillisen pääoman osalta tarkastelu kohdistuu tässä yksilön osaamiseen työllistymisen näkökulmasta (Davidsson & Honig, 2003). Sosiaalisen- ja inhimillisen pääoman yhteydessä tarkasteltiin *verkostoitumista* sekä *ryhmä- ja tiimityötaitoja*.

Opiskelijat ja työelämään siirtyneet restonomit kokivat työelämätaitojen kehittyneen opintojen aikana. Opintoissa oli kiinnitetty huomiota ryhmä- ja tiimityötaitoihin, joita opiskelijat pitivät tärkeinä palvelualan työtehtävissä toimiessaan. Samoin verkostoitumista työelämän yhteistyökumppaneiden ja muiden opiskelijoiden kanssa pidettiin yleisesti keskeisenä työllistymistä edistävänä tekijänä.

Opiskelijat kertoivat tuntevansa epävarmuutta omasta kyvystään hyödyntää syntyneitä verkostoja. Heidän mielestään opiskeluaika oli tärkeää aikaa palvelualan osaamisen kehittymisessä, ja hankittua taitoa arvostettiin. Opiskelijat pitivät työkokemuksen merkitystä tarpeellisena, mutta heidän huolenaan oli, että työssä hankittua osaamista oli kertynyt liian vähän. Opiskelijat kokivat oman *asenteensa* merkittäväksi uralla etenemiselle ja työllistymiselle.

”Täällähän (koulutuksessa) on aina toimittu tiimissä, niin kuin ihan kiva et osaa ottaa huomioon kaikki ja silleen et on oppinu kehittää sitä ryhmän yhteistä panosta. Et eihän kaikkiin voi vaikuttaa mut on kuitenkin oppinu kattomaan mitkä ois kunnon erikoisosaamista, just kannustaa ehkä niitä vähän hiljaisempia. Et joo, ne on mun mielestä kyl ihan hyvät valmiudet.” (O5.)

Työelämään siirtyneiden restonomien mielestä *työkokemus* oli tärkeä uralla etenemistä ja työllistymistä edistävä tekijä. Noin viiden vuoden työuran jälkeen monet kuitenkin kokivat, ettei työkokemusta ollut kertynyt riittävästi, että he voisivat edetä urallaan vaativampiin tehtäviin. Työelämään siirtyneiden restonomien kokemuksissa verkostoituminen ja erilaiset sosiaaliset suhteet korostuivat. He olivat myös huomanneet, että tilaisuudet ja niiden tunnistaminen olivat tärkeitä työuralla etenemisen kannalta.

”Mä luulen, että aika paljon täytyy olla kontakteja, niin kuin nykypäivänä et yleensä kukaan saa töitä. Et ihan tässä koulupiirissäkin huomaa, et ne ketkä on saanu työharjoittelupaikkoja tai työpaikkoja tai ainakin hyviä sellasia, ni on joku kontakti johonki firmaan.” (O2.)

Konteksti

Urasuunnittelutaitojen kehittymisen ja työllistymisen ohella haastatteluissa pohdittiin myös elinympäristöä ja yhteiskuntaa, jossa yksilö elää ja rakentaa työuraa. Tutkimuksessa konteksti jäsennettiin *taloudellisen tilanteen, sosiaalisten suhteiden ja elämäntilanteen* kokonaisuutena (ks. McQuaid & Lindsay, 2005).

Haasteellinen taloudellinen tilanne nousi esiin sekä opiskelijoiden että työelämään siirtyneiden vastauksissa. Taloudellisen tilanteen merkitystä oli pohdittu uralla etenemisen näkökulmasta. Erityisesti työelämässä olevat pitivät sitä tekijänä, joka oli hankaloittanut uralla etenemistä.

”Taloustilanne jos on Suomessa huono ni et sä pysty siihen itekään vaikuttamaan.. -.. Osaamistahan pystyy aina kehittämään ja toisen tutkinnonkin lukemaan tossa töiden ohessa jos sen haluaa, et mut ne on ne mihin ei ehkä pysty vaikuttamaan.” (T1.)

Oman urasuunnittelun ja työuran tulevaisuuden tarkastelun yhteydessä opiskelijoiden ja työelämään siirtyneiden restonomien käsityksissä ja kokemuksissa esiin nousut oman osaamisen määrittelemisen haaste liittyi myös restonomin tutkintoon. Restonomin tutkinnon ei koettu tuovan tiettyä, helposti työnantajalle määriteltävää osaamista, sillä koulutuksen aikana hankitut kompetenssit sisälsivät monipuolista palvelualan osaamista. Tutkintoa ei pidetty osaamista selkeästi määrittävänä tekijänä, vaan ensimmäiselle työpaikalle ja -kokemukselle annettiin merkittävä rooli. Yleisesti korkeakoulututkintoa pidettiin kuitenkin tärkeänä ja sen ajateltiin määrittävän sitä, minkälaisia työtehtäviä opintojen jälkeen oli mahdollista hakea.

”Niin ja sit mä sanon tähän vielä sen, et koska, just ku mun monet kaverit ja ystävät on yliopistossa, on nyt toki ammattikorkeakoulussakin ni kaikki kuitenkin on pyrkinny yliopistoon alun perin ja sit päätyny ammattikorkeeseen, et ehkä mä haluun kans näyttää et ammattikorkeesta valmistuva voi päästä myös hyvään asemaan töissä.” (O9.)

Opiskelijat ja työelämään siirtyneet kokivat sosiaaliset suhteet ja perheen roolin kannustavina omalle työuralle. Ystävien merkitys korostui erityisesti työelämään siirtyneiden käsityksissä ja kokemuksissa.

Opiskelijat kokivat elämäntilanteensa olevan hyvä työllistymisen näkökulmasta. Opiskelijat ja työelämään siirtyneet pitivät työtä tärkeänä osana nykyistä elämäntilannetta. Työssä olevat olivat järjestäneet asuinpaikkansakin työllistymisen näkökulmasta. Työelämässä olevien käsityksissä ja kokemuksissa nousi kuitenkin esiin äitiyslomiin ja pienten lasten vanhemmuuteen liittyviä haasteita. Näissä tapauksissa oman elämäntilanteen koettiin olevan haaste työllistymiselle ja uralla etenemiselle.

Tyypit

Aineiston analyysin pohjalta muodostettiin tyypit, jotka kuvaavat tutkimukseen osallistuneiden opiskelijoiden ja jo työelämään siirtyneiden käsityksiä ja kokemuksia omasta työllistymisestään ja työurastaan (taulukko 1). Muodostettuja tyyppejä kuvataan työllistymisen osa-alueiden viitekehyksessä. Taulukossa 1 on esitetty keskeisimmät tyyppejä kuvaavat tekijät, joiden määrittely positiivisena (+) tai negatiivisena (-) perustuu siihen, miten haastateltavat kuvasivat itseään kullakin osa-alueella.

Opiskelijat jaettiin epävarmoihin ja innokkaisiin sen perusteella, minkälaiset käsitykset heillä oli itsestään työllistymisen suhteen. Innokasta ja optimistista opiskelijaa kuvaa halu ja tarmo siirtyä työelämään, joka nähdään uusina mahdollisuuksina tarjoavana tilaisuutena. Itsensä kehittämisen ja oman asenteensa turvin opiskelijat uskoivat pääsevänsä eteenpäin urallaan. Innokkuuden rinnalla näyttyäytyi epävarmuus, joka nousi esiin muun muassa itsensä markkinoimisen yhteydessä ja oman osaamisen tarkemmassa määrittelemisessä mahdolliselle työnantajalle. Tämä koettiin haasteeksi, sillä opintojen aikana osaamista kertyi yleisellä tasolla. Vastaajat eivät olleet vielä hankkineet kokemusta tietyn alan osaajana.

Työssä olevat vastaajat jaettiin luottavaisiin ja pettyneisiin työntekijöihin sen mukaan, minkälainen käsitys heillä oli itsestään työntekijöinä. Osa työelämään siirtyneistä luotti omaan työllistymiseensä ja tulevaisuuteensa työelämässä. Heitä kuvasi kunnianhimo ja halu edetä urallaan sekä sinnikkyys ja pitkäjänteisyys. Käsitykset itsestä työntekijänä olivat positiivisia. Työllä oli suuri merkitys elämässä. Itsellä nähtiin olevan mahdollisuudet vaikuttaa

omaan työllistymiseen ja uralla etenemiseen. Osa työelämään siirtyneistä oli pettyneitä työllistymiseensä ja uralla etenemiseen. Heillä oli tunne paikalleen jämähtä-

misestä, eivätkä työura ja -tehtävät vastanneet niille asetettuja odotuksia. Nämä vastaajat etsivät uralleen uutta suuntaa.

Taulukko 1. Opiskelijoita ja työelämään siirtyneitä kuvaavat tyypit sekä työllistymisen osa-alueet, + hyvä/positiivinen; – kehittymistarve/negatiivinen

| Työllistymisen osa-alueet | Epävarma opiskelija | Innokas opiskelija | Luottavainen työntekijä | Pettynyt työntekijä |
|--|---|---|--|--|
| Ammatti-identiteetti • Minä työntekijänä • Työnhaku • Uralla eteneminen | Käsitys itsestä työntekijänä – Työnhakutaidot – | Käsitys itsestä työntekijänä + Työnhakutaidot + | Käsitys itsestä työntekijänä + Uralla eteneminen + | Käsitys itsestä työntekijänä – Uralla eteneminen – |
| Yksilöllinen mukautuvuus • Suhtautuminen muutoksiin • Valmiudet työskennellä erilaisissa työtehtävissä | Usko omiin valmiuksiin + | Usko omiin valmiuksiin + Muutoksiin suhtautuminen + | Kontrolli ja luottamus + Muutoksiin suhtautuminen + | Usko omiin valmiuksiin – Muutoksiin suhtautuminen – |
| Sosiaalinen ja inhimillinen pääoma • Verkostoituminen • Ryhmä- ja vuorovaikutustaidot • Tutkinto • Työkokemus • Asenne | Verkostoituminen – Asenne ja pystyvyys-odotus – Varmuus tutkinnon tuottamasta osaamisesta – | Verkostoituminen + Ryhmä- ja vuorovaikutustaidot + Asenne ja pystyvyys-odotus + | Verkostoituminen + Asenne ja pystyvyys-odotus + Kyky hyödyntää mahdollisuuksia + | Asenne ja pystyvyys-odotus – |
| Urasuunnittelu-aidot • Tieto • Itsearviointi- ja reflektointitaidot • Toimijuus | Itsearviointi- ja reflektointitaidot – Oman osaamisen tunnistaminen – | Tieto työllistymismahdollisuuksista + Itsearviointi- ja reflektointitaidot + Oman osaamisen tunnistaminen + | Oman osaamisen ja työelämän tarpeiden tunnistaminen + Toimijuus + | Toimijuus – |
| Konteksti • Sosiaaliset suhteet • Elämäntilanne • Työllistymismahdollisuudet | Taloudellinen tilanne – | Perheen tuki + Taloudellinen tilanne – | Perheen ja kavereiden tuki + | Elämäntilanne – Taloudellinen tilanne – |

Pohdinta

Tutkimuksen kohteena olivat yhden ammattikorkeakoulun restonomikoulutuksen opiskelijoiden ja valmistuneiden kokemukset työllistymisestä ja urasuunnittelutaitojen kehittymisestä opintojen aikana. Laajempi haastatteluaineisto olisi mahdollistanut työllistymiseen vaikuttavien kokemusten monitahoisemman kuvauksen. Teorialähtöisen analyysin vuoksi voidaan kuitenkin olettaa, että esitetyt johtopäätökset ja kehittämissuhteet soveltuvat muillekin aloille. Tutkimuksen metodologiset valinnat tukivat tutkittavan moniulotteisen ilmiön tarkastelua. Teoreettisen viitekehyksen hyödyntäminen haastattelujen teemoina ja analyysivaiheessa auttoi jäsentämään haastateltavien kokemuksia ja käsityksiä työllistymisestä. Alateemat antoivat sisältöä pääaihealueille. Tutkimuksen viitekehyksen muotoilussa tehtiin valintoja ja rajausta, mikä saattoi aiheuttaa joidenkin työllistymiseen vaikuttavien tekijöiden jäämisen käsittelyn ulkopuolelle (vrt. Kasurinen, 2013; McQuaid & Lindsay, 2005).

Työtehtävien pirstaloituminen ja työelämässä tapahtuvat muutokset asettavat haasteet koulutukselle. Vaikka koulutuksen aikana hankitaan tärkeitä työelämävalmiuksia (tiimityötaitot, ammatin edellyttämä erityisosaaminen ja vastuullisuus), monia tärkeitä taitoja jää usein puuttumaan tai ne ovat puutteellisia. Näitä ovat esimerkiksi itsetuntemus ja -arviointitaidot, kyky tunnistaa oman osaamisen vahvuudet ja kehittämistarpeet sekä arvioida omien kompetenssien suhdetta työelämän tarjoamiin mahdollisuuksiin ja osaamisvaatimuksiin.

Työelämässä korostuu tarve itsensä markkinoimiseen ja muista hakijoista

erottumiseen. Kova kilpailu työpaikoista haastaa työntekijän pohtimaan myös omaa arvoaan (Eteläpelto & Vähäsantanen, 2008). Opiskelijoiden ja jo työelämään siirtyneiden käsityksissä nousi esiin oman osaamisen määrittelemisen halu ja haaste. Opiskelijat kokivat, että laajan restonomikoulutuksen aikana hankitun osaamisen määrittelemisen oli haastavaa. Sen sijaan työelämään siirtyneet kuvasivat omaa osaamistaan pääasiassa työkokemuksen kautta. Opintojen aikaiset työkokemukset ja ensimmäiset työpaikat valmistumisen jälkeen määrittävät näin ollen tulevaa uraa.

Tutkimuksissa on havaittu, että optimistisen asenne ja joustavuus työtä ja siinä tapahtuvia muutoksia kohtaan ovat tärkeitä työllistyvyyttä lisääviä tekijöitä (Fugate ym., 2004; Savickas ym., 2009). Opiskelijoiden ja työelämään siirtyneiden käsitykset ja kokemukset omista mahdollisuuksistaan ja kyvystä työskennellä erilaisissa työtehtävissä olivat yleisesti ottaen positiivisia. Tämä kertoo hyvästä minäpystyvyydestä (Fugate ym., 2004), joka kuvaa yksilön taitoa selvittää erilaisissa tilanteissa. Työelämään siirtyneillä restonomeilla oli kokemuksia aivan uusien työtehtävien oppimisesta, mikä oli lisännyt luottamusta omiin taitoihin ja kykyihin.

Uraohjauksen kannalta on tärkeää huomioida, että ammattikorkeakouluopiskelijoilla on yksilöllinen koulutus- ja työhistoria. He elävät erilaisissa elämäntilanteissa ja konteksteissa. Opiskelijoiden kanssa onkin olennaista pohtia yksilöllisten ja kontekstisidonnaisten tekijöiden vaikutusta työllistymiselle. Vaikka tutkimukset osoittavat taloudellisen suhdanteen merkityksen työllistymiselle, edellyttää nykyinen työelämä kykyä joustavuuteen, mukautuvuuteen ja vahvaan toimijuuteen. Opiskelijoiden kanssa on hyvä keskustel-

la edellä mainituista käsitteistä ja niiden merkityksestä työssä pärjäämiselle. Joskus hyvin yksinkertaisetkin sanat voidaan tulkita eri tavalla yksilöstä riippuen.

Restonomien käsitysten ja kokemusten perusteella koulutuksen aikana hankittiin hyviä valmiuksia työelämään siirtymistä varten. Restonomit työllistyivät hyvin, mutta työpaikat eivät vastanneet koulutuksen aikana muodostuneita odotuksia. Opiskelijoiden koulutuksen aikana syntyneet mielikuvat työstä ja työurasta eivät vastanneet todellisuutta. Restonomikoulutuksen tavoitteena on tuottaa moniosajia, joilla on kyky mukautua työelämän muutoksiin. Haastateltavat kokivat, että heillä oli hyvät yleiset työelämässä vaadittavat taidot, mutta monet jo työssä olevat havaitsivat tarvitsevansa syvempää osaamista joltain erityisalalta. Valmius kehittää itseään (kyky elinikäiseen oppimiseen) työuran aikana on yksi taito, jota tulee korostaa jo koulutuksen aikana.

Opiskelijoiden urasuunnittelutaitojen kehittäminen ja työllistymiseen vaikuttavien tekijöiden tarkastelu jäävät usein irrallisiksi ja yksittäisiksi tapahtumiksi opiskeluprosessin aikana. Kun opiskelijat päivittävät opiskelusuunnitelmaansa, on hyvä samalla pohtia, miten erilaiset valinnat vaikuttavat opiskelijan osaamisen kehittymiseen ja työelämään sijoittumiseen.

Opetuksen ja ohjaustoiminnan tavoitteisiin ja sisältöihin sisällytetään kuvaus, miten opiskelijat voivat kehittää taitojaan, jotka edistävät työllistymistä koko opiskeluprosessin ajan (vrt. Lerkkanen, 2009). Ennen kaikkea on syytä muistaa, että urasuunnittelutaitoja ja työelämävalmiuksia tarvitaan vielä työelämään siirtymisen jälkeen. Epävakaat työurat ja jatkuva osaamisen kehittämisen tarve sekä epävarmuus työpaikan pysyvyydestä ovat joh-

taneet siihen, että yhä useammat henkilöt kohtaavat työuransa aikana odottamattomia, lomautuksesta tai työn loppumisesta johtuvia siirtymiä.

Jo koulutuksen aikana on rakennettava tilanteita, joissa opiskelijat opettelevat verkostoitumista, ensin opiskelukavereiden ja myöhemmin ulkopuolisten tahojen kanssa. Urasuunnittelutaitojen kehittymisen kannalta on ongelmallista, jos kiinnostus urasuunnittelua kohtaan herää liian myöhään, ehkä vasta työelämässä. On hyvä pohtia, miten esimerkiksi työharjoittelujen kautta hankittua työelämäntuntemusta voi jakaa opiskelijoiden kesken ja sitä kautta laajentaa käsitystä alan työpaikoista. Usein ammattikorkeakouluun hakeuduttaessa ymmärrys siitä, mihin tehtäviin koulutuksen jälkeen voi sijoittua, on hyvin kapea. Jos koulutuksen sisällöt eivät vastaa odotuksia, voi seurauksena olla opintojen keskeyttäminen heti alkuvaiheessa. Tästä syystä jo toisella asteella sekä opintoihin hakeutumisen aikana ja orientaatiovaiheessa on hyvä esitellä laaja-alaisesti esimerkkejä siitä, minkälaisiin työtehtäviin koulutuksesta sijoitutaan.

Tutkimuksen haastattelujen perusteella näyttää ilmeiseltä, että toimijuus ja toimintakyky ovat olennaisia elementtejä, kun pohditaan työelämässä selviytymistä. Siksi jo opintojen aikana on syytä käydä keskustelua opiskelijoiden kanssa ja yrittää tunnistaa, onko olemassa tekijöitä, jotka vaikuttavat heidän kykyynsä toimia itsenäisesti, ottaa vastuuta omasta elämästään ja tehdä tulevaisuutta koskevia suunnitelmia ja päätöksiä. Vahvaan toimijuuteen sisältyy kyky ja uskallus tarttua eteen tuleviin mahdollisuuksiin, mikä tarkoittaa myös niiden tunnistamista. Elämä tarjoaa erilaisia tilanteita ja sattumia, joita on osattava etsiä ja joihin on kyettävä tarttumaan oikealla hetkellä. Vahva it-

setuntumus ja oman osaamisen tuntemi-
nen ovat perustana sille, että yksilö pystyy
ja uskaltaa tarttua myös työelämän tarjoa-
miin mahdollisuuksiin.

Lähteet

Asplund, R., & Vanhala, P. (2016). *Korkeasti kou-
lutettujen työmarkkinapolut – Työllisyys, työttömyys ja
syrjäytymisriski*. Työ- ja elinkeinoministeriön julkai-
suja 22. Helsinki: Työ- ja elinkeinoministeriö.

Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An
agentic perspective. *Annual Review of Psychology*,
52(1), 1–26.

Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. Teok-
sessa J. G. Richardson (toim.), *Handbook of Theory
and Research for the Sociology of Education* (ss. 241–
258). New York: Greenwood Press.

Coleman, J. S. (1988). Social capital in creation
of human capital. *American Journal of Sociology*, 94,
95–120.

Davidsson, P., & Honig, B. (2003). The role of
social and human capital among nascent entrepre-
neurs. *Journal of Business Venturing*, 18(3), 301–332.

Elder, G. H. Jr. (1994). Time, human agency, and
social change: Perspectives on the life course. *Social
Psychology Quarterly*, 57(1), 4–15.

Eteläpelto, A., & Vähäsantanen, K. (2008). Am-
matillinen identiteetti persoonallisena ja sosiaalisena
konstruktiona. Teoksessa A. Eteläpelto, & J. On-
nismaa (toim.), *Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu*
(ss. 26–49). Aikuiskasvatuksen 46. vuosikirja. Hel-
sinki: Kansanvalitusseura.

Fugate, M., Kinicki, A. J., & Ashforth, B. E.
(2004). Employability: A psycho-social construct, its
dimensions, and applications. *Journal of Vocational
Behavior*, 65(1), 14–38.

Heiskanen, S. (2015). *Korkeakouluopiskelijoiden
ja jo työelämään siirtyneiden käsityksiä ja kokemuksia
omasta työllistävyydestään ja työurastaan*. Julkaisema-
ton pro gradu -tutkielma. Ohjauksen maisterikoulu-
tus. Itä-Suomen yliopisto.

Hämäläinen, U. (2003). *Ylikoulutusta korkea-
koulutettujen työmarkkinoilla?* Tutkimuksia 87. Hel-
sinki: Palkansaajien tutkimuslaitos.

Julkunen, R. (2008). *Uuden työn paradoksit. Kes-
kusteluja 2000-luvun työprosesseista*. Tampere: Vas-
tapaino.

Kalenius, A. (2014). *Korkeasti koulutetun väestön
kehitys*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisu
12. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.

Kasurinen, H. (2013). Ohjaus työllistävyyden tu-
kena. Teoksessa M. Niemi-Pynttari, M., & A. Ryhä-

nen (toim.), *Yhteisellä matkalla – Aikuisten ohjauksen
vaikuttavuutta etsimässä* (ss. 65–74). Jyväskylän am-
mattikorkeakoulun julkaisuja 142. Jyväskylä: Jyväskylän
ammattikorkeakoulu.

Law, B. (2000). The Future of Boundaryless Ca-
reers. Teoksessa A. Collin & R. Young (toim.), *The
Future of Career* (ss. 243–258). Cambridge Univer-
sity Press.

Lent, R.W., Brown, S.D., & Hackett, G. (2002).
Social cognitive career theory. Teoksessa D. Brown,
L. Brooks, & Associates (toim.), *Career choice and
development* (4. painos.) (ss. 255–311). San Francis-
co, CA: Jossey-Bass.

Lerkkanen, J. (2009). Ohjaussuunnitelman laati-
minen ammattikorkeakoulussa. Teoksessa M. Lähti
& P. Putkuri (toim.), *Löytöretki aikuisohjauksen maa-
ilmaan – kokemuksia ja käytänteitä ammattikorkea-
kouluista* (ss. 141–145). Pohjois-Karjalan ammat-
tikorkeakoulun julkaisuja B:18.

McQuaid, R. W., & Lindsay, C. (2005). The con-
cept of employability. *Urban Studies*, 42(2), 197–
219.

Mikkonen, A., & Mertanen, E. (2013). Restono-
mit muuttuvien palveluolosten tienraivaajina. *Työpo-
liittinen Aikakauskirja*, 56(3), 15–30.

Murtonen, M. (2004). Motivaatio ja työtä koske-
vat käsitykset asiantuntijaksi kehittymisessä. Teok-
sessa P. Tynjälä, P. J. Välimaa, & M. Mustonen
(toim.), *Korkeakoulutus, oppiminen ja työelämä. Pe-
dagogisia ja yhteiskuntatieteellisiä näkökulmia* (ss. 77–
90). Jyväskylä: PS-kustannus.

Niemiec, R. M. (2014). VIA Character Strengths:
Research and Practice (The first 10 years). Teoksessa
H. H. Koop, & A. Delle Fave (toim.), *Well-Be-
ing and cultures. Perspectives on positive psychology* (ss.
11–30). New York: Springer.

Nykänen, S., & Tynjälä, P. (2012). Työelämätaito-
jen kehittämisen mallit korkeakoulutuksessa. *Aikuis-
kasvatus*, 32(1), 17–28.

OKM. Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2016).
*Opetus- ja kulttuuriministeri Sanni Grahn-Laaso-
nen: Laadullinen työllistyminen korkeakoulujen rahoit-
uksen kriteeriksi*. OKM:n tiedote 8.7.2016. Luet-
tu osoitteesta <http://www.minedu.fi/OPM/Tiedotteet/2016/07/rahoitusmalli.html?lang=fi>

Restonomi. (2016). *Suomen restonomit ry*. Luet-
tu osoitteesta <http://www.sure.fi/restonomi>

Savickas, M. L. (2005). The theory and practice
of career construction. Teoksessa S. T. Brown, & R.
W. Lent (toim.), *Career development and Counseling.
Putting theory and research to work* (ss. 42–70). Ho-
boken, New Jersey: John Wiley & Sons.

Savickas, M., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J.
P., Duarte, M. E., Guichard, J., & van Vianen, A.

E. M. (2009). Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of vocational behavior*, 75(3), 239–250.

Sultana R. G. (2009, Lokakuu). Career management skills for target groups: Policy issues for Europe. European Lifelong Guidance Policy Network (ELGPN). Reflection Note, Peer Learning Event, Praha.

Sultana, R. G. (2012) Learning career management skills in Europe: a critical review. *Journal of Education and Work*, 2(25), 1–24.

Sultana, R. G. (2013). Career management skills: Assessing for learning. *Australian Journal of Career Development*, 22(82), 82–90.

Suomalaisen työn liitto. (2016). *Tulevaisuuden työelämää koskeva selvitys*. Luettu osoitteesta http://suomalainentyo.fi/wp-content/uploads/2016/09/Tyontekijat-ja-tyonantajat_tutkimustiivistelma2016.pdf

Suomen virallinen tilasto (SVT). (2016a). *Ammattikorkeakoulujen opiskelija- ja tutkintomäärät kasvussa*. Luettu osoitteesta http://www.stat.fi/til/akop/2015/akop_2015_2016-04-19_tie_001.fi.html.

Suomen virallinen tilasto (SVT). (2016b). *Vas-tavalmistuneet työllistyivät edellistä taantumaa heikommin*. Luettu osoitteesta http://www.stat.fi/til/sijk/2014/sijk_2014_2016-01-26_tie_001.fi.html

Tuomi, J., & Sarajarvi, A. (2003). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.

Vanhalakka-Ruoho, M. (2015). Toimijuus ja suunnanotto elämässä. Teoksessa P. A. Kauppila, J. Silvonen, & M. Vanhalakka-Ruoho (toim.), *Toimijuus, ohjaus ja elämäntulkku* (ss. 39–54). Publications of the University of Eastern Finland, Reports and Studies in Education, Humanities, and Theology.

Virolainen, M., & Valkonen, S. (2012). Ammatikorkeakouluopiskelijoiden opintourat. Teoksessa M.-L. Stenström, M. Virolainen, P. Vuorinen-Lampila, & S. Valkonen (toim.), *Ammatillisen koulutuksen ja korkeakoulutuksen opintourat* (ss. 109–190). Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos. Raportit 45.

Vuorinen, P., & Valkonen, S. (2007). *Korkeakoulutuksesta työelämään. Työhön sijoittuminen ja työelämävalmiudet kaupan ja tekniikan alalla*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.



Erityisen tuen tarve ja toteutus ammattillisessa aikuiskoulutuksessa

Kaisa Rätty

KT, lehtori
Haaga-Helia ammatillinen
opettajakorkeakoulu
kaisa.ratty@haaga-helia.fi

Leena Selkivuori

KT, lehtori
Jyväskylän ammatillinen
opettajakorkeakoulu
leena.selkivuori@jamk.fi

Tiivistelmä

Erityinen tuki on 2000-luvulla vakiintunut osaksi ammatillista aikuiskoulutusta ja ammatillisen aikuiskoulutuksen lainsäädännössä on huomioitu myös erityistä tukea tarvitsevat opiskelijat. Erityispedagogista tutkimusta aihepiiristä on kuitenkin tehty vähän ja tehty tutkimus keskittyy paljolti oppimisvaikeuksiin. On osoitettu, että oppimisen vaikeudet vaikeuttavat oppimista vielä aikuisuudessa ja yhdenvertaisen aikuiskoulutuksen takaamiseksi tulee aikuisille tarvittaessa tarjota erityistä tukea.

Ammatillisessa aikuiskoulutuksessa erityistä tukea tarvitsevat opiskelijat kokevat tarvitsevansa tukea oppimisvaikeuksien lisäksi enenevässä määrin opiskelun elämäntilanteeseen aiheuttamiin vaikeuksiin ja opiskeluympäristössä koettuun ulkopuolisuuteen (Selkivuori 2015). Kouluttajat, erityisen tuen toteuttajina, kuvasivat opiskelijoiden tuen tarpeita samalla tavoin. Erityisesti aikuisten elämänhallinnan ongelmat koettiin monimutkaisina ja vaikeasti hahmotettavina tuen tarpeina, jotka haastoivat kouluttajien osaamista (Rätty 2016).

Ammatillisen aikuiskoulutuksen säädösten mukaan opiskelijan erityisen tuen tarpeisiin vastataan opintojen henkilökohtais-
tamisella ohjauksen keinoin. Lisäksi opiskelijoille tarjotaan perinteistä erityispedago-
gista tukea, esimerkiksi erilaisia tukipajoja ja lisäopetusta. Opiskelijat kuvaavat tukea lähinnä positiivisesti, mutta nostavat esille myös tuen käänteisen, ulkopuolistavan merkityksen.

Ammatillisen aikuiskoulutuksen erityisen tuen tarkastelu on tärkeää myös tulevan ammatillisen koulutuksen reformin näkökulmasta. Tulevia tukimuotoja muovattaessa tulee huomioida sekä nuorten että aikuisten erityispedagogiset tarpeet.

Avainsanat: *ammatillinen aikuiskoulutus, erityinen tuki, oppimisvaikeus, henkilökohtaistaminen, ohjaus*

Johdanto

Tässä artikkelissa tarkastelemme erityisen tuen tarvetta ja toteutusta ammatillisessa aikuiskoulutuksessa. Artikkeliperustuu kirjoittajien väitöskirjoihin. Selkivuori (2015) on väitöskirjassaan tarkastellut erityistä tukea ammatillisessa aikuiskoulutuksessa opiskelijan näkökulmasta, Rätty (2016) taas on analysoinut erityisestä tuesta oppilaitoksissa käytävää keskustelua. Tässä artikkelissa pyrimme yhdistämään nämä kaksi näkökulmaa: kuinka opiskelijat ja erityisen tuen toteuttajat kuvaavat erityisen tuen tarvetta ja toteutusta.

Ammatillinen aikuiskoulutus on olmassa olonsa ajan pyrkinyt vastaamaan matalasti koulutettujen haasteisiin (Lehtisalo & Raivola 1999) ja tämä tavoite on kirjattu eri vuosikymmenillä erilaisiin virallisiin asiakirjoihin (Rätty 2016). Ammatillinen koulutus kasautuu kuitenkin yhä niille, joilla on jo aiempi ammatillinen tutkinto, ja elinikäisen oppimisen ulkopuolelle jäävät usein ne henkilöt, joilla ei ole aiempaa ammatillista koulutusta, tai joiden aiempi koulutus on auttamatta vanhentunut (esim. Moore 2004; Kokkila 2003; Tilastokeskus 2014).

Historiansa aikana ammatillinen aikuiskoulutus on kehittynyt koko ajan yhä yksilöllisempään ja räätälöidymmään suuntaan. Pärjätäkseen ammatillisen aikuiskoulutuksen maailmassa opiskelijoilta vaaditaan suurta itseohjautuvuutta (esim. Pasanen 2001). Osalle opiskelijoista räätäläinen opiskelu on haastavaa ja he tarvitsevat siihen tukea. Ohjauksen merkitystä onkin korostettu koko 2000-luvun ajan tärkeänä osana ammatillisen aikuiskoulutuksen perustana olevaa henkilökohtaistamista: ohjaus on läsnä niin osaamisen tunnistamisessa, ammattitaidon hankkimisessa kuin tutkinnon suorittamisessa (Onnismaa 2005; Sivonen 2007; Leino 2011). Erityinen tuki puolestaan on hitaasti vakiintunut osaksi ammatillista aikuiskoulutusta ja 2010-luvulla se näkyy sekä erilaisissa asiakirjoissa (esim. Opetushallitus 2006; Opetushallitus 2011, 2015; Valtioneuvoston asetus henkilökohtaistamisesta 794/2015), että oppilaitosten toiminnassa (Rätty 2016).

Aikuisten erityisen tuen tarve

Aikuisten oppimisvaikeuksia on tutkittu 1990-luvulta lähtien ja tutkimusten mukaan oppimisvaikeudet näkyvät yhä aikuisena, vaikka niiden vaikutukset ja intensiteetti vaihtelee

elämän eri vaiheissa (esim. Kakkuri 1993; Korkeamäki 2010, 2011; Gerber ym. 1990; Gerber 2012). Aikuisten oppimisvaikeuksissa on tyypillistä, että aikuinen on löytänyt erilaisia tapoja selviytyä ongelmiensa kanssa, esimerkiksi korvaavia keinoja selviytyä opinnoistaan (Korkeamäki 2010, 2011). Opintojen aikana esille voi kuitenkin nousta erilaisia sekundäärisiä oireita, jotka yllättävät opiskelijankin. Illeris (2006) esittää tutkimuksessaan, kuinka matalasti koulutettu aikuinen samaan aikaan tiedostaa tarvitsevansa koulutusta, mutta välttelee sitä. Matala akateeminen itsetunto ja oppimisen välttely ovatkin tyypillisiä asioita aikuiselle, jolla on oppimisvaikeuksia. Paanasen (2006) mukaan ne näkyvät kielteisenä asenteena koulutusta ja oppimista kohtaan.

Henkilökohtaistamismääräyksen (Opetushallitus 2006) tultua voimaan ammatillisessa aikuiskoulutuksessa alettiin seuloa opiskelijoita lukemisen ja kirjoittamisen vaikeuksien osalta. Lukemisen ja kirjoittamisen vaikeuksien seulonnoilla oli tärkeä merkitys erityisen tuen kehittämisen alkuvaiheessa. Niiden kautta oppilaitoksissa saatiin selville, kuinka suurella osalla opiskelijoista on ongelmia lukemisessa ja/tai kirjoittamisessa, ja toisaalta päästiin keskustelemaan opiskeluun tarvittavasta erityisestä tuesta, mikä osaltaan mahdollisti aikuisten erityisen tuen kehittämistä. (Räty 2016.)

Selkivuori (2015) esittää väitöskirjassaan, että ammatillisen aikuiskoulutuksen opiskelijat kokevat tarvitsevansa tukea oppimisen vaikeuksiin, elämäntilanteen vaikeuksiin sekä opiskeluympäristössä koettuun ulkopuolisuuteen. Oppimisen vaikeuksista nousivat esille lukemisen ja kirjoittamisen vaikeudet, matematiikan, hahmottamisen ja tarkkaavuuden vaikeudet sekä laaja-alaiset oppimisvaikeudet.

Opiskelun myötä mahdolliset aiemmin olemassa olevat vaikeudet kasautuivat tai kriisiytyivät, ja siten haittasivat opiskelua ja oppimista. Opiskelun myötä kasautuvina elämäntilanteen vaikeuksina opiskelijat nostivat esille toimeentuloon, terveydentilaan, ihmissuhdeongelmiin sekä asumiseen ja työllistymiseen liittyviä kysymyksiä. Ulkopuolisuuden kokemuksina nousivat esille koulutuksen ja työelämän välimaastoon juuttuminen sekä kokemus jatkuvasta oman opiskelukelpoisuuden kasvattamisesta. Tutkimukseen osallistuneiden käsitykset tarvitsemastaan oppimisen ja opiskelun tuesta näyttäytyivät laajana kokonaisuutena. Oppimisvaikeuksiin saamansa yksilöllisen tuen lisäksi opiskelijat kuvasivat tarvitsevansa tukea työllistymiseen, terveydentilaan, taloudelliseen tilanteeseen, ihmissuhteisiin ja omaan rooliin opiskelijana. Näin opiskelijoiden tarvitsema tuki sai Selkivuoren (2015) mukaan yhteisöllisen merkityksen.

Oppilaitoksen erityisen tuen toteuttajat, eli erityisopettajat ja ohjaavat kouluttajat, kuvasivat erityisen tuen tarpeita hyvin samalla tavalla opiskelijoiden kanssa. Oppimisvaikeudet ja muut diagnoosit nousivat esiin perinteisenä erityisopetuksen kohteena. Erityisen tuen toteuttajat mainitsivat lukemisen ja kirjoittamisen vaikeudet, sekä hahmottamisen ja tarkkaavuuden vaikeudet. Esille nousi myös muita diagnooseja, jotka vaikuttavat aikuisen erityisen tuen tarpeeseen: mielenterveysongelmat, aistivammat sekä muutama maininta liikuntavammoista ja autismin kirjosta. Oppimisvaikeuksien lisäksi erityisen tuen toteuttajat nostivat esille elämänhallinnan ongelmat, jotka näyttäytyivät erityisen tuen toteuttajien mukaan vaikeutena sitoutua opintoihin, paljoina poissaoloina sekä esimerkiksi päihdeongelmina. (Räty 2016.)

Erityisen tuen toteuttajat pohtivat, kuinka oppimisen vaikeudet ja elämänhallinnan ongelmat kietoutuvat toisiinsa ja usein on vaikea hahmottaa, mikä aiheuttaa mitään (Räty 2016). Aiemmassa tutkimuskirjallisuudessa on todettu, että aikuisilla, joilla on oppimisvaikeuksia, on myös keskimääräistä useammin elämänhallinnan vaikeuksia, matala koulutustaso ja vaikeuksia sitoutua opiskeluun (Korkeamäki 2010, 2011). White (1992) kuvaa tutkimuksessaan, kuinka aikuisten oppimisen vaikeuksien mukanaan tuomat haitat siirtyvät sosiaalisille ja ammatillisille alueille, ja siten vaikeuttavat sijoittumista yhteiskuntaan.

Rädyn (2016) tutkimusaineistossa nousee esille oppilaitosten toive ”hyvistä opiskelijoista”, joista kasvaa ”hyviä työntekijöitä”. Oppilaitoksen näkökulmasta ”hyvällä opiskelijalla” on hyvät opiskelutaidot ja hän selviytyy opinnoistaan ilman tukea tai pienen tuen turvin. Oppimisvaikeuksia ei sinänsä nähty opiskelijoiden opiskelutai työelämätaitoja määräävänä tekijänä, mutta mitä suurempia elämänhallinnan ongelmia henkilöllä on, sitä haastavammaksi hänen opiskelunsa ja työelämään siirtymisensä nähtiin. Työelämätaidoista painottuivat erityisesti ajan hallinta ja mahdollisuus siirtyä joustavasti työtehtävästä toiseen.

Opiskelijat ja erityisen tuen toteuttajat kuvasivat aikuisten erityisen tuen tarvetta hyvin samalla tavalla. Suurimpana ryhmänä olivat oppimisen vaikeudet, sitten elämänhallinnan vaikeudet. Molemmat ryhmät kuvasivat myös ulkopuolelle jäämistä: opiskelijat puhuivat koulutuksen ja työelämän välimaastoon juuttumisesta, erityisen tuen toteuttajat opiskelu- ja työelämätaidoista ja ongelmista työllistymisessä.

Erityisen tuen toteutuminen

Erityisopetuksen kehittäminen osana ammatillista koulutusta vahvistui 1970-luvulla opetusministeriön teettämän selvityksen myötä (Helimäki 2000, 172), ja tulevaisuudessa koulutus uudistuksissa erityisopetus sisällytettiin 1980-luvulla ammatillisen koulutuksen lainsäädäntöön. Ammatillisen erityisopetuksen kehittämisen painopiste oli kuitenkin 2000-luvulle asti nuorten koulutuksessa, ja ammatillisessa aikuiskoulutuksessa erityistä tukea alettiin kehittämään vasta 2000-luvulla, viimeistään henkilökohtaistamismääräyksen tultua voimaan vuonna 2006 (Opetushallitus 2006).

Lainsäädännön osalta ammatillinen aikuiskoulutus on koko historiansa ajan kulkenut kohti räätälöidymää ja yksilöllisempää toteutustapaa. HOPSit eli henkilökohtaiset opiskelusuunnitelmat mainitaan ensi kerran vuonna 1992. Vuonna 1994 voimaan tulleen ammattitutkintolain myötä siirryttiin ammatillisessa aikuiskoulutuksessa näyttötutkintojärjestelmään. Näyttötutkintojen periaatteita ovat tutkintojen riippumattomuus ammattitaidon hankkimistavasta, ammattitaidon osoittaminen tutkintotilaisuuksissa, kolmikantayhteistyö ja tutkinnon suorittamisen henkilökohtaistaminen (Opetushallitus 2011, 11-15). Lukemisen ja kirjoittamisen vaikeudet ja niihin tarjottava tuki mainittiin ensi kertaa henkilökohtaistamismääräyksessä (Opetushallitus 2006) ja Näyttötutkinto-oppaassa (Opetushallitus 2011) oli liite liittyen erityistä tukea tarvitseviin tutkinnon suorittajiin. Liitteen ohjeet olivat pitkälti samat kuin Laissa ammatillisesta koulutuksesta (630/1998), ja voidaan kritisoida, kuinka hyvin ne soveltuvat ammatilliseen aikuiskoulutukseen, näyttötutkintojärjestelmään ja aikuisten

opiskelijoiden kohtaamiin erityisen tuen tarpeisiin oppimisessa ja opiskelussa.

Ammatillisessa aikuiskoulutuksessa opiskelijoiden tukeminen ja ohjaus on perinteisesti kuulunut ryhmän vastuukouluttajille. Kun opiskelijan ongelmat ovat liian monipolvisia tai niin vaikeita, ettei ryhmänohjaaja koe niistä selviävänsä, hän ohjaa opiskelijan ohjauksen tai erityisen tuen ammatilliselle. Opinto-ohjaajia tai erityisen tuen toteuttajia ammatillisessa aikuiskoulutuksessa on vähän; yleensä noin yksi erityisopettaja tai ohjaava kouluttaja 600:a tai 1000:ta opiskelijaa kohden. Tältä erityisen tuen toteuttajalta tarvitaan osaamista sekä ohjauksen että erityispedagogiikan alalta, sillä hän tarjoaa moniulotteisia tukitoimia laajalle joukolle erityistä tukea tarvitsevia opiskelijoita. Useimmilla ammatillisista aikuiskoulutusta tarjoavilla oppilaitoksilla on palveluksessaan joko erityisopettajia tai ohjaavia kouluttajia, vain ani harvassa molemmat ammatillaiset (Räty 2016.)

Oppilaitokset ovat vastanneet erityisen tuen tarpeisiin eri tavoin riippuen oppilaitoksen historiasta ja käytänteistä. Erityisen tuen toteuttajat, eli erityisopettajat ja ohjaavat kouluttajat, kuvasivat erityisen tuen toteutuvan ammatillisessa aikuiskoulutuksessa henkilökohtaistamisena, ja yksilöllisinä polkuina, ohjauksena ja erityispedagogisena tukena. (Räty 2016.) Opiskelijoiden näille tuen muodoille antamat merkitykset on Selkivuori (2015) nimennyt tuen perinteiseen merkitykseen, tuen laajenevaan merkitykseen ja tuen käänteiseen merkitykseen.

Tuen perinteinen merkitys liittyy oppimisen haasteisiin. Erityisopetuksen tavoitteena onkin aina ollut niiden oppilaiden tukeminen, jotka eivät selviä opinnoista ilman yksilöllisempää tukea. Yksilöllinen

tuki ammatillisessa aikuiskoulutuksessa voi liittyä oppimisen taitojen tukemiseen, tai tukeen tehtävissä ja näytösuunnitelmissa. Lisäksi se voi olla esimerkiksi lukemisen ja kirjoittamisen vaikeuksien seurantaa tai tukea ajanhallinnan ongelmiin. (Räty 2016; Selkivuori 2015.) Tuen perinteinen merkitys liittyy erityispedagogiseen osaamiseen ja sen hyödyntämiseen aikuisten tukemisessa. Ammatillisessa aikuiskoulutuksessa erityinen tuki ei kuitenkaan selkeästi rakennu yksin erityispedagogisen osaamisen päälle, vaan näyttäisi muodostuvan monisyiseksi kokonaisuudeksi ohjauksen ja myös osittain psykologisen tai sosiaalisen tuen kanssa.

Yksilöllisyys ja henkilökohtaisuus ovat olleet erityispedagogiikan myyntivaltteja viime vuosikymmenen ajan (esim. Brantlinger 2005). Yksilöllisyydestä ja yksilöllisistä poluista puhuvat myös erityisen tuen toteuttajat oppilaitoksissa. Ammatillisessa aikuiskoulutuksessa yksilöllisyys toteutuu kaikille opiskelijoille, sillä koulutus perustuu henkilökohtaistamiseen ja yksilöllisiin polkuihin. Hakeutumisvaiheen henkilökohtaistamisessa kartoitetaan henkilön osaaminen ja hänet ohjataan joko suoraan osoittamaan osaamisensa tutkintosuoritukseen tai hankkimaan tarvittavaa osaamista valmistavaan koulutukseen tai työelämään. Erityisen tuen tarpeisiin liittyvä yksilöllisyys toteutuu esimerkiksi, kun henkilö ohjataan opiskelunvalmiuksia tukeviin opintoihin, suomen kielen opintoihin ennen koulutusta tai esimerkiksi tuettuun työssäoppimiseen. (Räty 2016; Selkivuori 2015.)

Selkivuori (2015) kirjoittaa erityisen tuen laajenevasta merkityksestä kuvatesaan, kuinka opiskelijat tarvitsevat ja saavat tukea erilaisiin opiskelun myötä muuttuneessa elämäntilanteessa kriisiytyneisiin asioihin. Erityisen tuen toteuttajat kuvaava-

vat erityisen tuen toteutuvan ensisijaisesti ohjauksen kautta kuten yksi haastateltavista toteaa: ”*oli sitten ohjaava kouluttaja tai erityisopettaja, niin ohjaus on siinä keskiössä*” (Räty 2016). Yhdessä opiskelijan kanssa voidaan kartoittaa niitä ongelmia, joita hänellä oppimisessa ja opiskelussa on, sekä tarvittavia tuen keinoja. Tuki perustuu kokonaisuudessaan vapaaehtoisuuteen. Ohjaus tarjoaa mahdollisuuden käsitellä opiskelijan elämäntilannetta perinteisten erityispedagogisten vaikeuksien lisäksi laajemmin ja ratkaisuja pyritään löytämään opiskelijan arkea ja siten myös oppimista haittaaviin tekijöihin. Kaikkea tätä tukea tarjoaa erityisen tuen toteuttaja, oli hän sitten erityisopettaja, opinto-ohjaaja tai ohjaava kouluttaja, sillä sosiaalialan osaajia ammatillisessa aikuiskoulutuksessa on harvoin käytävissä. Räty (2016) kuvaakin erityisen tuen moniosajia, jotka tarjoavat monenlaisia palveluja ammatillisen aikuiskoulutuksen opiskelijoille.

Erityisen tuen käänteisellä merkityksellä Selkivuori (2015) tarkoittaa, kuinka tarjottava tuki voi tuottaa myös ulkopuolisuuden tunteita. Selkivuori (2015) kuvaa kuinka tutkimukseen osallistuneet, erityistä tukea oppimisessa tarvitsevat opiskelijat olivat opintopolkunsa eri vaiheissa osallistuneet erilaisiin ohjaaviin tai valmentaviin koulutuksiin, jotka olivat valmistaneet osaa osallistujista ”koulutuksen kiertolaisen” rooliin. Tällainen ”kiertolainen” osallistui toistuvasti erilaisiin ohjaaviin ja valmistaviin koulutuksiin pääsemättä siirtymään tavoitteena olevaan tutkintotavoitteeseen koulutukseen tai työelämään. Souto (2013) näkee tämän ongelman liittyvän muun muassa ammatillisen koulutuksen vahvaan ehtoon työelämälähtöisyydestä. Souton (2013) mukaan työelämälähtöisyys saattaa jopa sivuuttaa kysymyksen opiskelijoiden erityisen tuen

tarpeista eli sen, millaiset valmiudet ammatillisella koulutuksella on kohdata opiskelijoiden monimutkaiset elämäntilanteet.

Rädyn (2016) aineistossa erityisen tuen käänteinen merkitys ei suoraan nouse esille erityisen tuen toteuttajien puheessa. Kuitenkin osassa oppilaitoksia erityistä tukea tarjoaa ohjauksen henkilökunta ja erityinen tuki on ikään kuin piilotettu osaksi ohjausta. Erityisen tuen toteuttajaa ei oppilaitoksissa välttämättä kutsuta erityisopettajaksi, vaan erityisopetuksen mahdollista leimaavuutta pyritään kiertämään kutsumalla erityisen tuen toteuttajaa esimerkiksi ohjaavaksi kouluttajaksi, valmentajaksi tai couchiksi. Erityinen tuki saa myös erilaisia nimityksiä ja puhutaan esimerkiksi erityisohjauksesta tai Opolasta, jossa tarjotaan kaikenlaista tukea. (Räty 2016.) Räty (2016) pohtiikin väitöskirjassaan, onko ohjausta helpompi tarjota aikuisille, sillä sen ei katsota leimaavan vastaanottajaa, koska sitä tarjotaan kaikille opiskelijoille.

Perusopetuksessa erityistä tukea on tutkittu pitkäjänteisesti ja erilaisista interventioista on kattavaa tutkimusta (esim. Jahnukainen 2001, 2006; Kivirauma 2001), kun taas tutkimukseen perustavaa tietoa erityisestä tuesta ja erilaisista interventioista ammatillisessa aikuiskoulutuksessa on saatavilla varsin vähän. Tällaista tutkimusta erityisen tuen toteuttajat voivat lisätä, sillä aikuisen diagnoosi ei välttämättä kerro, millaista tukea hän tarvitsee opinpolulla (Räty 2016). Erityistä tukea tarvitsevilla aikuisilla on usein aiempia negatiivisia opiskelukokemuksia, joista selvittääkseen he ovat muodostaneet erilaisia selviytymistapoja. Uusien opintojen myötä pintaan saattaa nousta erilaisia, sekundäärisiä ongelmia, joihin opiskelijan tulee löytää uudet selviytymiskeinot.

Pohdinta

Erityisen tuen tarpeessa olevat opiskelijat ja erityisen tuen toteuttajat kuvaavat sekä erityisen tuen tarvetta että toteutumista hyvin samalla tavoin. Näiden kahden erityistä tukea ammatillisesta aikuiskoulutuksesta eri näkökulmista tarkastelevan väitöskirjan yhteinen tarkastelu luo mielenkiintoisen, toisiaan täydentävän kuvan erityisestä tuesta ammatillisessa aikuiskoulutuksessa.

Ammatillista aikuiskoulutusta on kritisoitu siitä, ettei se tavoita matalasti koulutettuja, jotka sille vuosikymmenten ajan on asetettu kohderyhmäksi (Moore 2004; Kokkila 2003). Erityisen tuen tarjoaminen mahdollistaa ammatillisen aikuiskoulutukseen osallistumisen entistä laajemmalle osalle väestöstä. Tärkeänä kysymyksenä nouseekin keskustelu oppilaitosten yhteiskuntavastuusta: mahtuvatko kaikki ammatilliseen aikuiskoulutukseen ja voiko ammatillinen aikuiskoulutus muuttua palvelemaan yhä paremmin heterogeenistä kohderyhmää?

Molemmissa tutkimuksissa aikuisopiskelijoiden erityisen tuen tarve näyttäyty selvästi. Aikuiset kokevat tarvitsevansa erityistä tukea pärjätäkseen ammatillisessa aikuiskoulutuksessa (Selkivuori 2015). Erityistä tukea tarvitaan oppimisvaikeuksien ja erilaisten elämänhallinnan ongelmien ratkomisen lisäksi opiskeluvalmiuksien parantamiseen ja opiskelijaidentiteetin rakentamiseen. Tällä hetkellä ammatillisessa aikuiskoulutuksessa erityinen tuki toteutuu perinteisen erityisopetuksen käytänteinä, eli erilaisina tukipajoina ja lisäopetuksena, sekä ohjauksen kautta laajenevina tukimuotoina. Erityisen tuen painopiste ammatillisessa aikuiskoulutuksessa näyttäisi siirtyvän kohti verkostoja laajasti hyödyntävää ohjausta ja toisaalta myös so-

siaalityötä. (Räty 2016; Selkivuori 2015.) Ammatillisen koulutuksen reformin myötä perustutkinnossa opiskelevat aikuiset tullevat oikeutetuksi opiskelijahuollon palveluihin, mikä vahvistaa sosiaalityön osuutta tarjottavassa tuessa.

Koulutuksen järjestäjä luo raamit ja mahdollisuudet erityiselle tuelle, jonka toteuttamisesta kouluttajat ja ohjaajat vastaavat. Ammatillisessa aikuiskoulutuksessa opettajien vaihtuvuus on suurta, ja siten opettajien täydennyskouluttamisen ohjauksen ja erityisen tuen osaamisen osalta tulee olla jatkuvaa. Opettajat tarvitsevat tietoa niin oppimisvaikeuksista ja niiden esiintymistavoista ja tukimahdollisuuksista aikuisuudessa kuin ohjausosaamista ja osaamista yksilöllisten polkujen rakentamiseen. Opettajia kouluttamalla mahdollistetaan yhdenvertaiset mahdollisuudet opiskeluun erityistä tukea tarvitseville opiskelijoille. Yhtenä erityisryhmänä mainittakoon myös maahanmuuttajien ja maahanmuuttajataustaisten aikuisopiskelijoiden erityisen tuen tarpeet. Näistä on vasta vähän tutkimuseräistä tietoa.

Ammatillisen koulutuksen reformi tuo mahdollisuuden ammatillisen erityisopetuksen kehittämiseen. Vuonna 2018 voimaantuleva ammatillisen koulutuksen toimintalaki takaa yhtäläisen oikeuden erityiseen tukeen niin nuorille kuin aikuisille, ja oppimisen ja opiskelun tuki nähdään osana opinpolun henkilökohtaistamista. Tulevaisuuden tukijärjestelmää luotaessa tulisi huomioida sekä nuorille että aikuisille tarjotun tuen parhaat käytänteet ja luoda uusia, toimivia käytänteitä aikuisten tarpeita unohtamatta.

Lähteet

.....
Brantlinger, E. 2005. Slibbery shibboleths. The shady side of truisms in special education. Teoksessa

- S. L. Gabel & S. Danforth (toim.) *Disability studies in education. Readings in theory and method.* New York: Peter Lang, 125–138.
- Gerber, P. J. 2012. The impact of learning disabilities on adulthood: A review of the evidenced-based literature for research and practice in adult education. *Journal of Learning Disabilities* 45 (1), 31–46.
- Gerber, P. J., Schnieders, C. A., Paradise, L. V., Reiff, H. B., Ginsberg, R. J. & Popp, P. A. 1990. Persisting problems of adults with learning disabilities self-reported comparisons from their school-age and adult years. *Journal of Learning Disabilities* 23 (9), 570–573.
- Helimäki, L. 2000. Ammatillinen erityisopetta- ja keskiasteen uudistuksessa. Teoksessa V. Raitaniemi, A. Rajaniemi, P. Ruohotie & K. Harra (toim.) *Suomalaisen ammattikasvatuksen historia.* Helsinki: Opetus-, kasvat- ja koulutusalojen säätiö – OKKA-säätiö, 172–177.
- Illeris, K. 2006. Lifelong learning and the low-skilled. *International Journal of Lifelong Education* 25 (1), 15–28.
- Jahnukainen, M. 2001. Erytysluokkaopetuksen tuloksellisuus – retrospektiivinen oppilasnäkökulma. *Kasvatus* 32 (3), 217–228.
- Jahnukainen, M. 2006. Erytysopetuksen tarve ja muutos. Teoksessa S. Karvonen (toim.) *Onko sukupuolella väliä? Hyvinvointi, terveys, pojat ja tytöt. Nuorten elinolot -vuosikirja. Nuorisotutkimusverkosto, Nuorisosiain neuvottelukunta & Stakes,* 119–131.
- Kakkuri, I. 1993. Aikuisten lukemis- ja kirjoittamisongelmat ammatillisessa aikuiskoulutuksessa, työvoimakoulutuksessa ja kansanopistossa. *Jyväskylän yliopisto. Erytyspedagogikan laitos.*
- Kivirauma, J. 2001. Erytysopetuksen historialliset kehityslinjat Suomessa. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.) *Lasten erityishuolto- ja opetus Suomessa.* 11., täysin uudistettu painos. Helsinki: Lastensuojelun keskusliitto, 23–33.
- Kokkila, H. 2003. Elinikäiseksi oppijaksi aikuisiällä? Vailla tosien asteen tutkintoa olevien 30-54-vuotiaiden osallistuminen aikuiskoulutukseen ja käsitykset koulutuksen tarpeesta. Joensuu: Joensuun yliopisto. *Sosiologian raportteja* 1, 1495–4927.
- Korkeamäki, J. 2010. Aikuisten oppimisvaikeudet. Näkökulmia selviytymiseen. *Kuntoutussäätiön tutkimuksia* 83.
- Korkeamäki, J. 2011. Myös aikuiset tarvitsevat tukea oppimisvaikeuksiin. *Aikuiskasvatus* 31 (2), 128–135.
- Laki ammatillisesta koulutuksesta 630/1998.
- Lehtisalo, L. & Raivola, R. 1999. Koulutus ja koulutuspolitiikka 2000-luvulle. Juva: WSOY.
- Leino, O. 2011. Oppisopimusopiskelijan oppimisen henkilökohtaistaminen ja oppimismahdollisuudet työpaikalla. *Publications of the University of Eastern Finland. Dissertations in Education, Humanities, and Theology* No 20.
- Moore, E. 2004. Aikuiskoulutukseen osallistumattomuus on myös rationaalista. *Aikuiskasvatus* 24 (3), 206–213.
- Onnismaa, J. 2005. Ohjaus aikuisoppilaitoksissa arvioitu. *Aikuiskasvatus* 26 (2), 147–149.
- Opetushallitus. 2006. Henkilökohtaistamismääräys. Määräys 43/011/2006.
- Opetushallitus. 2011. Näyttötutkinto-opas. Opaat ja käsikirjat, 4.
- Opetushallitus 2015. Näyttötutkinto-opas. Näyttötutkinnon järjestäjien ja tutkintotoimikuntien käyttöön. Opaat ja käsikirjat, 7.
- Paananen, S. 2006. Dysleksia, identiteetti ja biografinen oppiminen: Dysleksia aikuisen elämänkerronnassa. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Pasanen, H. 2001. Itseohjautuvuus aikuiskoulutuksessa. *Aikuiskasvatus* 21 (1), 46–55.
- Räty, K. 2016. Erytynen tuki elinikäisen oppimisen mahdollistajana ammatillisessa aikuiskoulutuksessa. *Helsingin yliopisto. Käyttätymistieteellinen tiedekunta. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia* 383.
- Selkivuori, L. 2015. ”Ei näihin vaikeuksiin työelämässä törmää”. Oppimisen tuki ja erityiselle tuelle annetut merkitykset ammatillisessa aikuiskoulutuksessa opiskelijan näkökulmasta. *University of Jyväskylä. Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 522.
- Sivonen, A. 2007. Opintojen henkilökohtaistaminen oppisopimuskoulutuksessa. *Aikuiskasvatus* 27(3), 218–222.
- Souto, A-M. 2013. Unohdettu nuoruus? Aikuismainen työelämäkykyisyys ja ammatillinen koulutus. Esitelmä. Kasvatustieteenpäivät 22.11.2013. Jyväskylä
- Tilastokeskus. 2014. Koulutustilastot. Aikuiskoulutustutkimus (verkkojulkaisu). Suomen virallinen tilasto (SVT). Helsinki: Tilastokeskus. Luettu osoitteesta <http://www.stat.fi/til/aku/>
- Valtioneuvoston asetus henkilökohtaistamisesta 794/2015.
- White, W. J. 1992. The postschool adjustment of persons with learning disabilities: Current status and future projections. *Journal of Learning Disabilities* 25 (7), 448–356.

Jyväskylän ammatti- korkeakoulun opinto- ohjaajankoulutuksen määräaikaisarviointi osana ohjauskoulu- tuksen laatutyötä

Seija Koskela

FT, lehtori

Ammatillinen opettajakorkeakoulu,

Jyväskylän ammattikorkeakoulu

seija.koskela@jamk.fi

Anne Leppänen

FM, lehtori

Ammatillinen opettajakorkeakoulu,

Jyväskylän ammattikorkeakoulu

anne.leppanen@jamk.fi

Tiivistelmä

Arvioinnilla on suuri merkitys koulutuksen laadun parantamisessa. Arvioinnin ei tule kuitenkaan perustua pelkästään kontrolliin tai tuottaa yksinomaan teknistä tietoa vaan sen tulee lisätä arvioitavan tahon toiminnan laadunhallintaa. (Rönholm & Räisänen 2005, 8.) Tässä artikkelissa tarkastellaan Jyväskylän ammattikorkeakoulun ammatillisen opettajakorkeakoulun opinto-ohjaajankoulutuksen määräaikaisarvioinnin prosessia, ja arvioinnissa kerätyn palaut-

teen ja reflektiovien keskustelujen pohjalta tehtyjä johtopäätöksiä opetussuunnitelman kehittämiseksi. Määräaikaisarvioinnit ovat osa Jyväskylän ammattikorkeakoulun tutkintoon johtavan koulutuksen ja opettajankoulutuksen laatutyötä.

Opinto-ohjaajankoulutuksen opetussuunnitelma uudistettiin edellisen kerran vuonna 2013. Tuolloin opetussuunnitelman lähtökohdaksi otettiin eurooppalaisten korkeasteen oppilaitosten NICE-verkoston (Network for Innovation of Career Guidance

and Counselling in Europe) laatimat opinto-ohjaajan ydinkompetenssit (NICE 2012). Nyt toteutetussa opinto-ohjaajakoulutuksen määräaikaisarvioinnissa keskityttiin arvioimaan opetuksen, ohjauksen ja opetussuunnitelman laatua sekä koulutuksen tavoitteita, sisältöjen ajantasaisuutta sekä rakenteen selkeyttä. Oppimisprosessin laadun arvioinnissa huomiota kiinnitettiin henkilökohtaisen opiskelun suunnittelun mah-

dollisuuteen: kuinka oman opiskelun ajallinen suunnittelu onnistuu ja miten hyväksilukumenettely toimii käytännössä. Saatujen tulosten pohjalta käynnistetään opetussuunnitelmatyö. Tavoitteena on saada uusi opetussuunnitelma käyttöön syksyllä 2018.

Avainsanat: *opinto-ohjaajakoulutus, arviointi, ammatillinen koulutus, reformi*

Johdanto

Yksittäinen kouluttaja ja koulutuspalveluja tarjoava organisaatio pohtii ja kysyy toistuvasti, vastaako tarjoamamme koulutus opiskelijoiden tarpeisiin, entä organisaatioiden ja yhteiskunnan odotuksiin? Jatkuvan oman toiminnan arvioinnin lisäksi tarvitaan ulkopuolista arviointia tukemaan tavoitteiden suuntaista kehitystä ja mahdollisesti kehityksen suunnan muutosta. Arvioinnilla on suuri merkitys julkisten palveluiden, myös koulutuksen, laadun parantamisessa. Arvioinnin ei tule kuitenkaan perustua pelkästään kontrolliin tai olla yksinomaan teknistä tietoa, vaan sen tulee lisätä arvioitavan tahon oman toiminnan laadunhallintaa. (Rönholm & Räisänen 2005, 8.)

Jyväskylän ammattikorkeakoulun (JAMK) ammatillisen opettajakorkeakoulun opinto-ohjaajakoulutuksen opetussuunnitelma uudistettiin viimeksi kolme vuotta sitten. Tuolloin opetussuunnitelman lähtökohdaksi otettiin EU:n elinikäisen oppimisen ohjelman kautta rahoitetussa NICE-hankkeessa (Network for Innovation of Career Guidance and Counselling in Europe) laaditut opinto-ohjaajan ydinosamisalueet (NICE 2012). Aiemmin opetussuunnitelma oli pohjautunut kansainvälisen ohjausalan

keskusjärjestön IAEVG:n (International Association for Educational and Vocational Guidance) laatimiin osaamisvaatimuksiin, jotka puolestaan ovat olleet myös NICE:n kuvaamien ydinosamisalueiden taustalla (NICE 2012). Mitään kovin radikaaleja muutoksia opetussuunnitelmaan ei tehty, vaikka sisältöjen osalta elinikäinen ohjaus ja urasuunnitteluvalmiuksien kehittäminen saivat entistä suuremman painoarvon. Samoin työelämän kanssa tehtävää yhteistyötä lisättiin.

Uudistuksen ajankohta ja tarpeellisuus: Miksi opetussuunnitelmaa uudistetaan?

Menneiden kolmen lukuvuoden aikana opinto-ohjaajaopiskelijoilta on kerätty palautetta opetussuunnitelman toimivuudesta ja ajanmukaisuudesta kaksi kertaa opintojen aikana. Saadun palautteen perusteella opetussuunnitelmaa on tarkennettu ja oppimistehtäviä selkeytetty. Näiden pienten korjausten lisäksi lukuvuonna 2015–2016 toteutettiin perusteellinen ja mittava määräaikaisarviointi, josta saatujen ja seuraavassa kuvattavien tulosten avulla on tarkoitus uudistaa opetussuunnitelmaa perusteellisemmin vastaamaan alati muuttuvan toimintaympäristön ja työelämän tarpeisiin.

Miten määräaikaisarviointi toteutettiin?

Opinto-ohjaajakoulutuksen määräaikaisarviointi oli JAMK:ssa lähes koko lukuvuoden mittainen prosessi. Se aloitettiin hyvissä ajoin syyslukukaudella, jolloin etsittiin asiantuntevat arvioitsijat erilaisista sidosryhmistä. Koulutusta kutsuttiin arvioimaan työelämän, korkeakoulutuksen ja kansainvälisen yhteistyöverkoston ohjauksen asiantuntijoita. Lisäksi pyydettiin arvioijat toisesta ammatillisesta opettajakorkeakoulusta sekä alumniedustaja.

Arvioitsijat saivat luettavakseen opinto-ohjaajakoulutuksen opetussuunnitelman. Osalle lähetettiin kolmen vuoden aikana opinto-ohjaajaopiskelijoilta kerätyt palautteet voimassaolevasta opetussuunnitelmasta. Työelämän, korkeakoulutuksen ja kansainvälisen yhteistyöverkoston asiantuntijat työstivät arvionsa näiden asiakirjojen pohjalta. Ammatillisen opettajakorkeakoulun edustaja haastatteli lisäksi opinto-ohjaajakoulutuksen ydin toimijoita (5 kouluttajaa, opintojen ohjaaja ja toimistosihteri) strukturoidusti kahden tunnin ajan. Samoin alumni haastatteli äskettäin valmistuneita tai parhaillaan koulutuksessa olevia opinto-ohjaajaopiskelijoita (8 henkilöä) saman strukturoidun mallin mukaan. Jokainen arvioitsija laati arviointiraportin, jonka hän toimitti JAMK:n laatupäällikölle. Laatupäällikkö teki arvioinneista yhteenvedon ja esitti arviointituloksiin perustuvat kehittämisehdotukset opetussuunnitelman uudistamiseksi. Koulutuksen edustajat saivat tämän yhteenvedon syksyllä 2016, jonka jälkeen käynnistettiin kehittämistyö. (Janatuinen 2016.) Uusi opetussuunnitelma otetaan käyttöön toukokuussa 2018 aloittavan ryhmän kanssa.

Arvioinnin kohteet: Mitä arvioitiin?

Opinto-ohjaajakoulutuksen määräaikaisarvioinnissa keskityttiin arvioimaan erityisesti *opetussuunnitelman laatua* kokonaisuutena: kuinka asianmukaisia ovat koulutuksen tavoitteet ja kuinka ajantasaisia ovat sisällöt. Arvioitsijoita pyydettiin myös kiinnittämään huomiota opetussuunnitelman kokonaisrakenteen selkeyteen sekä siihen, kuinka opetussuunnitelmaa on kehitetty opiskelijoilta saadun palautteen pohjalta. Lisäksi tarkasteltiin oppimisprosessin ja opetuksen ja ohjauksen laatua, henkilöstön osaamisen riittävyttä ja osallistumista muuhun kehittämistyöhön sekä pedagogista kehittämistä.

Oppimisprosessin laadun arvioinnissa huomiota kiinnitettiin henkilökohtaisen opiskelun suunnittelun mahdollisuuteen, kuinka oman opiskelun ajallinen suunnittelu onnistuu ja miten hyväksilukumenettely, eli aiempien opintojen tai osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen sekä mahdollinen sisällyttäminen opinto-ohjaajakoulutukseen, toimii käytännössä.

Opetuksen ja ohjauksen laatu oli myös arvioinnin kohteena. Ulkopuolisten asiantuntijoiden tuli arvioida opetus- ja ohjausjärjestelyjen tarkoituksenmukaisuutta sekä oppimistehtävien ohjauksen ja opiskelijoiden saamien palautteiden riittävyttä. Myös opiskelumenetelmien vaihtelevuutta ja verkko-opiskelun hyödyntämistä arvioitiin. Opiskelija-arvioinnin luotettavuus, arviointikriteereiden selkeys, arviointiaineistojen tarkoituksenmukaisuus ja arvioinnin monitahoisuus kuuluivat myös arvioitaviin osa-alueisiin.

Merkittävä osa koulutuksen laatua on myös *henkilöstön osaamisen riittävyys ja*

heidän osallistumisensa TKI-toimintaan, täydennyskoulutus- ja palvelutoimintaan sekä koulutusvientitoimintaan. Samoin pedagoginen kehittäminen on olennainen osa opinto-ohjaajakoulutusta ja sitä arvioitiinkin useasta näkökulmasta: miten toteutuvat vertaisoppimisen hyödyntäminen, osaamisen kehittäminen, palautteiden hyödyntäminen ja pedagogiset kokemukset. Arvioijat halusivat myös tietää, miten opintojen ohjaus ja tuki järjestetään ja miten opiskelun esteettömyyttä tuetaan.

Määräaikaisarviointi, opetus-suunnitelmauudistukset ja ammatillisen koulutuksen reformi osana opinto-ohjaajan koulutuksen opetussuunnitelman sisällöllistä uudistamista

Uudistaessamme opinto-ohjaajan koulutuksen opetussuunnitelmaa määräaikaisarvioinnin pohjalta tulee samalla ottaa huomioon, että perusopetuksessa on jo osin otettu käyttöön uudet, vuoden 2014 lopulla annettujen määräysten mukaiset opetussuunnitelmat (Opetushallitus 2014), ja lukion opetussuunnitelma on uusittu 2015 (Opetushallitus 2015). Sekä perusopetuksen että lukion opetussuunnitelmissa oppilaiden ja opiskelijoiden ohjauksessa urasuunnittelutaitoja ja urasuunnitteluvalmiuksien kehittymisen tukemista pidetään tärkeänä ”mun oman jutun” ja polun löytämiseksi yhteiskunnassa.

Ammatillisena opettajakorkeakouluna toimintaamme vaikuttaa erityisesti ammatillisen koulutuksen uudistaminen. Ammatillista koulutusta odottaa mittava reformi, joka tuo mukanaan muun muassa opetussuunnitelmien uudistamisen ja muuttamisen vastaamaan yhteiskunnan asettamia vaatimuksia. Reformiin liittyvässä hallituksen esityksessä eduskunnal-

le laiksi ammatillisesta koulutuksesta (HE luonnos 2016) halutaan vahvistaa ammatillisen koulutuksen työelämälähtöisyyttä ja edistää opiskelijoiden entistä nopeampaa siirtymistä työmarkkinoille. Tätä tavoitellaan muun muassa selkeyttämällä henkilökohtaistamiseen liittyviä prosesseja niin, että ne soveltuvat kaikille asiakasryhmille. Myös nykyistä rahoitusjärjestelmää halutaan muuttaa nykyisestä opiskelijan läsnäoloon perustuvasta rahoitusmallista järjestelmäksi, joka ohjaa ja kannustaa osaamisperusteiseen ja asiakaslähtöiseen toimintaan sekä yksilöllisten koulutuspolkujen rakentamiseen. Hallituksen tavoitteena on, että ammatillinen koulutus tulee jatkossa entistä selkeämmin erilaisten opiskelijoiden osaamisen kehittämistä ja uudistamista työuran eri vaiheissa yhteiskunnassa tapahtuvien muutosten mukaisesti. (HE luonnos 2016, 38–40.)

Ammatillisessa koulutuksessa opintojen ja opiskelun henkilökohtaistamisen merkitys tulee kasvamaan uuden lain myötä. Koulutuksen järjestäjän tulee laatia yhdessä opiskelijan kanssa henkilökohtainen osaamisen kehittämissuunnitelma (HOS), jota tulee myös päivittää opintojen aikana. HOSin laadinnassa voi olla mukana myös työelämän edustaja. Tähän kehittämissuunnitelmaan kirjataan esimerkiksi suoritettava tutkinto, millaista osaamista opiskelijalla jo on ja miten se tunnustetaan, miten puuttuva osaaminen hankitaan, miten osaaminen osoitetaan ja arvioidaan sekä millaisin toimenpitein edistetään työllistymistä tai jatko-opintoihin siirtymistä. (HE luonnos 2016, 49.)

Nykyinen laki ammatillisesta peruskoulutuksesta (L 630/1998, 29§), ja myös laki aikuiskoulutuksesta (L1111/2015, 8a§), sanoo, että opiskelijalla on oikeus saada opetusta ja ohjausta, joka mahdollistaa tutkinnon tai koulutuksen perustei-

den mukaisten ammattitaitovaatimusten ja osaamistavoitteiden saavuttamisen. Uusi laki tulee lisäämään opiskelijoiden henkilökohtaisen ohjauksen tarvetta ja näin ollen myös jatkossa opettajilta vaaditaan yhä syvempää ohjausosaamista.

Opetussuunnitelman sisältö uudistuu

Määräaikaisarvioinnin tulosten ja edellä kuvattujen opetussuunnitelmauudistusten ja ammatillisen koulutuksen reformin pohjalta opinto-ohjaajankoulutuksen opetussuunnitelmaa tullaan uudistamaan sisällöllisesti erityisesti opinto-ohjaajien uraohjausosaamisen osalta. Yksilön urasuunnitteluvalmiudet ja uraohjaus on nostettu keinoksi vastata nopeasti muuttuvan työelämän ja yhteiskunnan vaatimuksiin. Urasuunnitteluvalmiuksilla tarkoitetaan Sultanen (2011) mukaan sellaisia valmiuksia ja kompetensseja, jotka mahdollistavat yksilöille ja yhteisöille strukturoidun tavan kerätä, analysoida ja järjestää häntä itseään sekä koulutusta ja ammatteja koskevaa tietoa. Ne ovat myös taitoja tehdä päätöksiä sekä toteuttaa niitä erilaisissa elämän siirtymävaiheissa.

Opiskelijan näkökulmasta urasuunnitteluvalmiudet tukevat ja lisäävät hänen toimijuuttaan ja kykyään löytää ”mun juttu ja polku” sekä selviytyä elämän ja uran muutos- ja siirtymävaiheissa. Opinto-ohjaajankoulutuksessa osallistujilla tulee olla mahdollisuuksia kehittää itselleen taitoja, että he omilla organisaatioissaan pystyvät opiskelijoiden lisäksi tukemaan koko henkilökuntaa ja erityisesti ammatillisia opettajia, ohjaamaan opiskelijoita urasuunnitteluvalmiuksien kehittämisessä. Mahdollisuus yksilöllisiin opintopolkuihin lisää opiskelijoiden henkilökohtaisen ohjauksen tarvetta ja näin ollen myös jatkos-

sa opettajilta vaaditaan yhä syvempää uraohjausosaamista.

Opinto-ohjaajankoulutuksen opetussuunnitelman osalta tämä tarkoittaa sitä, että ammatillisen opettajakorkeakoulun koulutuksenjärjestäjänä tulee lisätä ohjaajien tietoja ja taitoja työelämän muutoksia koskevan ennakoitintiedon keräämisessä ja hyödyntämisessä, aiemmin hankitun osaamisen tunnistamisessa ja tunnustamisessa, henkilökohtaisten opintopolkujen rakentamisessa sekä työpaikalla tapahtuvan oppimisen yhteistyöverkoston luomisessa ja kehittämisessä.

Henkilökohtaisen ohjauksen tarve lisääntyy entisestään.

Määräaikaisarvioinnin tuloksissa todettiin myös, että jatkossa opinto-ohjaajankoulutuksessa tulee tarkastella ammatillisen identiteetin kehittymiseen liittyvää teoreettista taustaa ja urateorioita sekä moninaistuvissa yhteistyöverkostoissa toimimista. Ammatillisen koulutuksen reformiin liitettynä se tarkoittaa koulutuksenjärjestäjän laadukkaita työpaikalla tapahtuvan oppimisen työpaikkaverkostoja ja moniammatillista yhteistyöosaamista. Lisääntyvä työssäoppiminen ja työelämän kanssa tehtävä yhteistyö edellyttävät tulevilta opinto-ohjaajilta myös valmiuksia ohjata oman organisaation henkilökuntaa ohjaamaan työssäoppimisen ohjaajia siten, että työssäoppimisjaksoille asetetut tavoitteet toteutuvat ja opiskelijat saavat riittävät tiedot ja taidot toimia opiskelemaan alalla. Työpaikkaohjaajien koulutus on koulutuksenjärjestäjän tehtävä ja yksi onnistuneen työssäoppimisen edellytyksistä onkin työpaikkaohjaajien koulutus. On tärkeää, että työpaikkaohjaaja tuntee oppimisen ja ohjauksen perusteet ja sen,

mikä merkitys laadukkaalla ohjauksella on opiskelijan osaamisen hankkimisessa, sen lisäksi että hän on oman alansa asiantuntija. Määräaikaisarviointinissa nostettiin esille oppijoiden yksilöllisen tuen tarpeet, mikä tulee osata huomioida myös työpaikalla tapahtuvan oppimisen ohjauksessa.

Ammatillisen koulutuksen reformista nousevien tavoitteiden valossa henkilökohtaisen ohjauksen tarve lisääntyy entisestään ja ohjausvastuu jakautuu sekä koulutuksenjärjestäjän että työpaikan kesken. Moniammatillinen ja verkostomainen toimintatapa edellyttää ohjaukselta monenlaisia erilaisia ohjauksen toteuttamismuotoja ja uusia tapoja ohjata, myös teknologiaa hyödyntäen, mitä opinto-ohjaajan koulutuksen määräaikaisarviointikin painotti.

Opinto-ohjaajien työnkuva tulee myös muuttumaan. Näyttää siltä, että opettajien hoitaessa yhä enemmän opiskelijoiden kanssa tehtävää ohjaustyötä, opinto-ohjaajien rooli muuttuu konsultoivaksi, oppilaitosyhteisön ja -verkoston ohjausosaamista kehittäväksi ja ohjausta koordinoivaksi tehtäväksi. Näihin muutoksiin opinto-ohjaajankoulutuksen tulee pystyä vastaamaan, ja tähän kiinnitettiin huomiota myös koulutuksemme määräaikaisarviointinissa.

Vaikka ryhmäohjaajien ja ammatillisten opettajien ohjauksellinen rooli tulee entisestään vahvistumaan uuden lain ja reformin myötä, se ei poista opinto-ohjaajien tehtäviä oppilaitoksissa. Päinvastoin, opinto-ohjaajan merkitys ohjauksen ja ohjausosaamisen asiantuntijana tulee vahvistumaan. Useiden oppilaitosten ohjaussuunnitelma perustuu Wattsin ja Van Esbroeckin (1998) holistisen ohjauksen malliin ja ajatukseen, että kaikki ohjaavat, mikä edellyttää eri toimijoiden välistä vahvaa

yhteistyötä. Siinä vaiheessa, kun opettaja tunnistaa oman osaamisensa rajat, on tärkeää, että organisaatiosta löytyy henkilö, joka on hänen tukena vaikeissakin ohjaukseen liittyvissä kysymyksissä.

Lähteet

HE luonnos 2016. Luonnos hallituksen esitykseksi eduskunnalle laiksi ammatillisesta koulutuksesta ja eräksi siihen liittyviksi laeiksi (8.11.2016). Luettu osoitteesta http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/koulutuspolitiikka/vireilla_koulutus/ammattillinenkoulutus/liitteet/Luonnos_HE_laiksi_ammattillisesta_koulutuksesta_ja_eraiksi_siihen_liittyvista_laeiksi.pdf

Janatuinen, T. 2016 (toim.). Koulutuksen määräaikaisarviointi. Opinto-ohjaajankoulutus. Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulu.

L 1111/2015. Laki ammatillisesta koulutuksesta annetun lain muuttamisesta 4.9.2015.

L 630/1998. Laki ammatillista peruskoulutuksesta 21.8.1998.

NICE [Network for Innovation in Career Guidance & Counselling in Europe]. 2012. NICE handbook for academic training of career guidance and counselling professionals. Berlin: H. Heenemann.

Opetushallitus. 2015. Lukion opetussuunnitelman perusteet 2015. Määräykset ja ohjeet 48.

Opetushallitus. 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Määräykset ja ohjeet 96.

Rönnholm, H. & Räisänen, A. 2005. Arviointi tukee kehittymistä – miten arvioinnin kehittymistä tuetaan? Koulutuksen järjestäjien tukeminen arviointiin liittyvissä asioissa. Koulutuksen arviointineuvosto.

Sultana, R.G. 2011. Learning career management skills in Europe: a critical review. *Journal of Education and Work* 25(2), 225-248.

Watts, A.G. & Van Esbroeck, R. 1998. New skills for new futures. Higher education guidance and counselling services in the European Union. Brussels: Vubpress.

Ohjatun harjoittelun merkitys ammatillisessa kasvussa

Timo Martikainen

KT, yliopistonlehtori

Soveltavan kasvatustieteen ja opettajan-
koulutuksen osasto, Itä-Suomen yliopisto
timo.martikainen@uef.fi

Ari Sivenius

KT, yliopistonlehtori

Kasvatustieteiden ja psykologian osasto,
Itä-Suomen yliopisto
ari.sivenius@uef.fi

Tiivistelmä

Opettajan ammattiin kouluttautumiseen sisältyy ohjattua harjoittelua. Ohjaajat ovat opettajankouluttajia ja koulujen opettajia. Ohjauksella pyritään ammatilliseen kasvuun, mikä on varsin vaativa tavoite. Miten sellaiseen haasteeseen voisi vastata? Artikkelissa tarkastellaan ohjattua opetusharjoittelua yksilön ja ympäristön välisenä ammatillisena vuorovaikutuksena. Tutkimuksen aineistona on opettajaohjaajien (N=32)

tuottamat kirjoitelmat. Analysoimalla heidän ohjauskäsityksiään jäsennetään ohjatun harjoittelun merkitystä ammatilliselle kasvulle. Ohjauskäsityksistä hahmottui kaksi ammatillisen kasvun ohjaamisen pääulottuvuutta: (i) tietoinen ajattelu ja (ii) yhteisöllisyys.

Avainsanat: *ohjattu harjoittelu, opettajan-
koulutus, ammatillinen kasvu ja koulutus*

Johdanto

Luokan- ja aineenopettajien koulutukseen yliopistoissamme kuuluu ohjattua harjoittelua perusasteen ja lukion kouluissa. Koulut ja niissä toimivat ohjaajat, koulujen opettajat ja opettajankoulutusyksiköiden kouluttajat muodostavat opettajaopiskelijoille toiminnallisen, ammattiin valmistavan ohjausympäristön. Ohjattu harjoittelu käsitteenä edellyttää opettajaopiskelijoiden ohjaukselta tavoitteellisuutta. Ohjauksessa pyritään kokonaisvaltaiseen ammatilliseen kasvuun. Artikkelissamme pohdimme, kuinka tällainen tavoite on mahdollinen ja miten tähän tavoitteeseen voitaisiin pyrkiä. Opettajaopiskelijoiden käytännön kokemukset riippuvat ohjausympäristöstä harjoittelua järjestävässä koulussa sekä ohjaavien opettajien ohjauksesta.

Ohjaajan merkitys opettajaopiskelijoiden harjoittelulle

Opettajuuteen ohjaaminen ohjatussa harjoittelussa liikkuu opettamisen, kasvatuksen ja sosiaalisuuden pedagogisessa kentässä erityisesti ohjattavan aktuaalisten tarpeiden mukaan (Latomaa 2011). Ohjatun harjoittelun ohjaajalla on sekä pedagoginen että ohjaussuhde opettajaksi opiskelevaan. Tässä tehtävässä ohjaaja voi asettua tarpeen mukaan erilaisiin rooleihin suhteessaan opettajaopiskelijoihin: neuvon- tai suunnanantajaksi, helpottajaksi ja tukijaksi, kaihakupohjaksi opiskelijan omille ajatuksille, kansakulkijaksi tai -keskustelijaksi, äänne ajattelijaksi, argumentoivaksi kumppaniksi tai reflektoivaksi asiantuntijaksi eri tilanteiden ja opettajaopiskelijan kehitysvaiheen mukaan. (Jyrhämä & Syrjäläinen 2009.) Hyvässä harjoittelun ohjauksessa

nivoutuvat yhteen teoria, käytäntö ja itse-säätely (Tynjälä, Heikkinen & Kiviniemi 2011). Komulainen (2010) jaottelee ohjauksen kohteet ammatillisiin perustaitoihin, kognitiivisiin taitoihin ja persoonallisuuden kehittymiseen.

Ohjatussa harjoittelussa ohjaajan tehtävänä on erityisesti opettajaopiskelijan oman aktiivisuuden syntyisestä, suunnasta ja ylläpitämisestä huolehtiminen. Lisäksi on tärkeää, että ohjaaja ja opiskelija analysoivat yhdessä harjoittelussa saatuja kokemuksia. Tässä voidaan hyödyntää aktiivisia ohjauksen työtapoja, kuten keskustelua, neuvoja ja suunnittelua hyvässä ilmapiirissä. (Martikainen 2014.) Ohjaukseen yleensä katsotaan liittyvän inhimillistä vuorovaikutusta, jossa tarjotaan tukea, huolenpitoa, lohtua ja toivoa, mutta toisaalta annetaan tarvittaessa asiallista ja oikeaa tietoa. Ohjaus voidaan nähdä ohjattavan tukemisena, jolla pyritään selkeyttämään tavoitteita ja tulevaisuutta sekä autetaan tunnistamaan voimavaroja ja rajoituksia. Ohjaus auttaa tekemään ja toteuttamaan vaihtoehtoisia valintoja ja suunnitelmia sekä käsittelemään tavoitteiden saavuttamisen tiellä olevia esteitä. Ohjaus voi näin parantaa ohjattavan itsenäisiä toimintamahdollisuuksia ja omien haasteiden kohtaamista. (Peavy 1999, 18–19.)

Tarkemmin pedagogisen ajatteluun ja toimintaan liittyviä erilaisia ohjaajien ohjauspyrkimyksiä ovat mallin antaminen, itseluottamuksen vahvistaminen, vuorovaikutustaitojen oppiminen, opetustaitojen kehittyminen, metakognitiivisten taitojen kehittyminen ja eettiseen toimintatapaan kasvaminen. (Jyrhämä 2002, 97–107.) Mallin antamisessa on kyse siitä, että harjoittelussa opiskelijat seuraavat ohjaajien opetusta ja heille tarjotaan erilaisia vaihtoehtoja oman opetuksen toteuttami-

seksi yhteistyössä ohjaajan kanssa. Kuitenkin opiskelijoilta odotetaan autonomisuutta ja itseohjautuvuutta omissa ratkaisuissaan. (Emt.)

Opiskelijoiden itseluottamusta pyritään vahvistamaan rohkaisemalla heitä opetustehtävistä selviytymisessä ja luomalla myönteisyyttä ammattia ja opettamista kohtaan. Vuorovaikutustaitojen ohjaaminen liittyy erityisesti opettaja-oppilassuhteista huolehtimiseen ja yhteistyön tekemiseen opettajana. Opetustaitojen ohjaaminen on harjoittelujen ydinaluetta. Käytännössä harjoitellaan suunnittelua, toteutusta ja arviointia sekä erilaisia opetuksen työtapoja. Metakognitiivisten taitojen ohjaamisessa on kyse ammatillisen pohdinnan aktivoimisesta ja oman toiminnan perusteluiden tiedostamisesta. Ohjauksessa pidetään esillä myös eettisiä näkökulmia, kuten vastuun ottamista itsestä ja oppilaisista sekä keskustelua eettisistä periaatteista. (Jyrhämä 2002, 97–107.)

Yksilön ja ympäristön vuorovaikutus ammatillisen kasvun ohjauksessa

Seuraavassa tarkastelemme lyhyesti ammatillista kasvua ekologisesta, holistisesta, reflektiivisestä ja transformatiivisesta lähtökohdasta.

Yksilön ja ympäristön vuorovaikutusta kuvaavassa *ekologisessa mallissa* kuvataan tietämyksen (knowlegde) ja uskomusten (beliefs) yhdistymistä. Yksilö rakentaa minunuttaan systemisessä kokonaisuudessa vuorovaikutuksessa itsensä ja ympäristön kanssa. Identiteetti ja oman pätevyyden kokemukset ovat yhteydessä ympäröivään uskomusjärjestelmään ja sosiaaliseen verkostoon henkilökohtaisissa ihmissuhteissa, yhteisössä, yhteiskunnassa ja kulttuurissa. (Woolfolk Hoy, Davis & Pape 2006, 717–

718.) Ammatillainen eli tässä tapauksessa ohjausta toteuttava opettaja tai ammatillisen kasvun alussa oleva ohjattava opiskelija ei ole irrallinen toimija, vaan yhteydessä ympäristönsä tietämykseen ja uskomuksiin.

Ammatilliseen kasvuun sovellettavia, *kokonaisvaltaisia* (i. holistisia) oppimisprosesseja on tunnistettu tutkimuksen avulla useita. Rogers, Mentkowski ja Reisetter Hart (2006) ovat esittäneet yhden tällaisen koulutuksellisen jäsentelyn. Se on kolmijakoinen. Ensinnäkin, kasvua edistää tietoinen ajattelutapa: Oppija käy sisäistä dialogia siitä, mitä tietää ja miten pystyy suoriutumaan tehtävistä soveltaen tietojaan. Oppija ajattelee ja arvioi toimintatapojaan ja niiden takana olevia viitekehyksiä sekä aktiivisesti rakentaa uudelleen tietämystään. (Rogers ym. 2006, 523–525.) Toiseksi, oppimista tehostaa itsearviointi, ja itsearviointi liittyy oppijan laaja-alaiseen osaamiseen tehtävässään ja sen parantamisessa. Itsearvioinnin tarkoituksena on synnyttää motivaatiota ja ylläpitää itsesäätelyä. Kolmanneksi, koulutusalaan liittyvien sisältöjen opiskelu ja omaan alaan liittyvissä käytännön tilanteissa toimiminen tuottavat käsitteitä ja kokemuksia sen pohtimiseen, kuka on ja millaiseksi haluaa tulla. Osallistumisella toimijana erilaisiin haastaviin tilanteisiin voidaan herättää omakohtaista pohdintaa, keskustelua toisten kanssa sekä omien käsitysten arviointia. (Emt.)

Rogers ym. (2006) korostavat, että holistinen kehittyminen ja oman suorituksen parantuminen kytkeytyvät vastavuoroiseen, empaattiseen ja välittävään vuorovaikutukseen oppimistilanteissa. Hyvä vuorovaikutus perustuu molemminpuoliseen autonomian kunnioittamiseen. Siinä tunnustetaan sekä yksilöllisyys että arvostetaan toinen toisensa tukemista. (Emt.)

Kokonaisvaltaiseen ammatilliseen kehittämiseen soveltaen, tutkimuksessa on siis huomattu, että juuri tietynlaiset oppimisprosessit ovat siinä olennaisia. Ohjauksen kannalta on siis tärkeää pohtia, miten siinä näkyvät tietoinen tietämyksen konstruointi, itsearviointi sekä erilaisten ammatillisesti tärkeiden näkemysten tai tilanteiden yhteinen analysoiminen.

Ghaye (2011, 1) määrittelee *reflektiivisen* käytännön linkiksi tämän hetkisen ajattelun ja toiminnan sekä näitä kehittävän otteen välillä. Se on työkalu ajattelun ja toiminnan tapojen oppimiseen. Reflektio on hyödyllisintä silloin, kun se ohjaa suhtautumaan myönteisesti mahdollisuuksiin parantaa omia käytäntöjä lisääntyvän tietoisuuden, arvostuksen, mielikuvituksen käytön, suunnittelun ja päätöksenteon vahvistumisen kautta (Ghaye 2011, 2). Reflektio voidaan jakaa toiminnan aikana tapahtuvaan improvisaatiota muistuttavaan tietoiseen ajatteluun (*reflection-in-action*), toiminnan arviointiin jälkikäteen (*reflection-on-action*), toiminnan suunnitteluun tietoisuuteen pyrkien (*reflection-for-action*) sekä uutta luovaan tulevaisuuteen suuntautuvaan tietoiseen ajatteluun yksin tai yhdessä (*reflection-with-action*). (Ghaye 2011, 5–7.)

Ghaye (2011, 9–10) korostaa reflektiivisessä käytännössä havaintojen tekemisen harjaannuttamista ja havaintojen tulkinnojen tarkastelua. Jotta nämä havainnot ja tulkinnat olisivat hyödyllisiä, niitä olisi muokattava (*reframe*) kasvua ja kehittymistä tukeviksi positiivisiksi käsityksiksi. Palautteen painottuminen yksipuolisesti ongelmiin ja puutteisiin synnyttää helposti ohjattavaa lamaannuttavan kierteen. Sen sijaan huomion keskittäminen osamiseen ja onnistumisiin ohjaa kasvuun ja kehittymiseen niiden suunnassa. Reflektioon johdattavilla kysymyksillä voidaan

ohjata ajattelun ja toiminnan kehittämistä. Mitä-kysymykset tuottavat informaatiota toiminnasta, tuloksista ja tärkeinä pidetyistä asioista. Miten-kysymykset kohdistuvat ajattelu- ja toimintatapoihin. Miksi-kysymykset etsivät perusteluita. Syy-seuraus-suhteiden tarkastelu ohjauksessa on vaativaa, mutta myös kehittävää. Kuitenkin reflektiivisessä ohjauksessa tarvitaan sensitiivisyyttä ja yksilöllistä säätelyä ohjattavan tilanteen mukaisesti.

Opettajaksi oppimisessa ja kasvussa olennaista on *transformatiivinen* merkitysten kanssa työskentely. Dirkx (1998,4) kuvailee, että yksilölliset merkitykset ovat linssit, joiden läpi tulkitaan itseä ja maailmaa. Merkitysperspektiivit jäsentävät ja ohjaavat informaation ymmärtämistä omakohtaisesti. Niitä voidaan tarkastella reflektion avulla: tunnistamalla, arvioimalla ja uudelleen muotoilemalla näkökulmia ajattelun ja toiminnan taustalla. (Dirkx 1998, 4.) Dirkx (1998, 11) myös huomauttaa, että kouluttajan tai ohjaajan vaikutus yksilöihin ja yhteisöön on joskus ennakoimatonta, sillä suhde ei aina ole myönteistä muutosta edistävä tai myönteistä kehitystä tapahtuu kouluttajasta tai ohjaajasta huolimatta.

Ammatillista kasvua aikaan saavan ohjaussuhteen kehittäminen lähtee suostumisesta yhdessä olemiseen ammatillisten kysymysten äärellä ja suhtautumisesta nöyrällä oppijan asenteella ammatillisiin haasteisiin. Tiedostavan työskentelyn avulla voidaan ohjauksessa pyrkiä ammatillisten sisältöjen syvenevään ymmärtämiseen.

Tutkimuksen toteutus ja aineisto

Tutkimustehtävänäme on ohjaajien käsitysten avulla selvittää, millainen on ammatillisen kasvun ohjauspyrkimys ja mitkä ovat sen tärkeimmät ulottuvuudet? Tutkimusaineiston hankinta toteutettiin vuosina 2012 ja 2014 ohjaajakoulutuksien yhteydessä (eNorssi 2014, Mouhu 2014). Opettajankoulutuksen ohjatun harjoittelun ohjaajina neljällä paikkakunnalla toimivilta perusasteen ja lukion opettajilta (N=32) pyydettiin kirjoitelmat koulutuksen loppuvaiheessa. Aiheena oli kirjoittaa kirje aloittelevalle ohjatun harjoittelun ohjaajalle neuvoen, mitä työssä opettajaopiskelijoiden ohjaajana olisi tärkeää ottaa huomioon.

Vuorovaikutuksesta tuli lopulta aineiston keskeisin näkökulma.

Aineistoa lähestyttiin sisällönanalyysillä (Miles & Huberman 1994, 55–57) edeten vaiheittain alustavasta avaavasta luokittelusta (koodauksesta) tulkinalliseen ja lopuksi mallintavaan vaiheeseen. Analyysissä tavoiteltiin yhtenäisyyttä ja hallittavuutta (Huberman & Miles 1998, 200). Aineiston luokittelun alussa oli työkaluna Atlas-tietokoneohjelma. Koodauksessa syntyivät seuraavat luokat: ohjaus, ohjaaja, ohjaajana kehittyminen sekä tähän liittyviä muita koodiluokkia, opettaja, organisaatio, työ, opettajakokemus taustalla ja ohjauskokemus taustalla. Jatkoanalyysissä ohjaajien käsityksistä löydettiin erilaisia ohjausrooleja, ja esille nousivat reflektiivisyyden, kehittymistarpeiden sekä yhteistyön teemat. Vuorovaikutuksesta tuli lopulta aineiston keskeisin näkökulma. Siitä oli erotettavissa kaksi ulottuvuutta, sisäinen ja ulkoinen vuorovaiku-

tus, joiden avulla kuvaamme ohjaajien käsityksiä opettajaopiskelijoiden ohjauksesta tässä artikkelissa. Sisäistä vuorovaikutusta kutsumme tietoiseksi ajatteluksi ja ulkoista vuorovaikutusta yhteisöllisyydeksi.

Käsitykset ammatillisen kasvun ohjauksesta

(i) Tietoinen ajattelu ohjauksessa

Tietoinen ajattelu ilmenee aineistossa ensinnäkin inhimillisten ominaisuuksien pohdintana ja inhimillisyyteen pyrkimisenä. Toisaalta oma läsnäolo ja emotionaalinen valmius olla vuorovaikutustilanteissa on tietoisena ajattelun kohteena. Eettiset näkökulmat, kuten valmius auttamiseen, itsensä ja toisen kunnioittamiseen sekä toiveikkuus ja optimismi suhteessa ohjaustehtävään ilmenevät aineistossa.

*Ohjaajan työssä vaaditaan hyvää tilan-
netajua, vuorovaikutustaitoja ja tunneä-
lyä. --- Ole kanssakulkija ja itsekkin val-
mis oppimaan. --- Muista, että teet työ-
täsi toisen ihmisen avuksi ja parhaaksi.
--- Ota tehtävä vakavasti ja suhtaudu
siihen nöyryydellä. Ja aina, aina säilytä
toivo. (Ohjaaja 5)*

Tietoinen ajattelu näkyy ohjaustyöhön liittyvien sisältöjen pohdinnassa, jotka ovat läsnä ohjaustilanteissa. Ohjausvuorovaikutuksessa ilmenevät suhtautumistavat kuuluvat tietoiseen ajatteluun. Ohjaajat kuvaavat pyrkimyksiään auttaa ohjattavia. Arvotietoisuus on koettu yhtenä tiedostamisen alueena.

*Hyvä ohjaaja on ennen kaikkea myös in-
himillinen, empaattinen ja hyvä kuun-
telija. Hän ei pelkästään ohjaa harjoit-
telijoitaan heidän toimintansa ja ajatte-
lunsa reflektointiin, vaan itsekkin poh-*

tii omaa ammatillista kehittymistään ja avaa ohjattavilleen käyttöteoriaansa. --- Näen itseni ohjaajana helpottajan, tukijan, kanssakulkijan ja kanssakeskustelijan rooleissa. (Ohjaaja 2)

Täytyy siis olla arvotietoinen. --- Ohjaajan on tiedostettava oman perspektiivinsä rajoittuneisuus, eli että omat arvostukset eivät välttämättä ole ainoita oikeita. Vasta tämän jälkeen hänelle voi syntyä halu ymmärtää toisen arvomaailmaa sellaisena kuin toinen sen kokee ja ymmärtää. (Ohjaaja 8)

Kriittinen ja arvioiva ajattelu tukee työtä. Ohjaajat kuvaavat kirjoitelmissaan reflektion välineenä tiedostavaan ajatteluun ja sitä kautta ammatilliseen kehittymiseen.

Reflektoinnille on oleellista ihmettely ja kysyminen. Se saa yleensä aikaan, että asiat alkavat näkyä uudella tavalla. Reflektio lisää itsetietoisuutta ja muuttaa ajattelua ja käyttäytymistä. (Ohjaaja 9)

Ohjaustehtävässä korostuvat pedagogisen ajattelun tietoinen tarkastelu ja läpinäkyvyys. Ohjaajat tarvitsevatkin oman pedagogisen ajattelun ja toiminnan työstämisessä kykyä reflektiivisyyteen. Tämä mahdollistaa myös sen kuvaamisen sekä itselle että toisille.

On hyödyllistä, jos ohjaaja tekee omasta opettajuudestaan läpinäkyvää ja pohdii ääneen omien valintojensa perusteita. (Ohjaaja 11)

Kerro avoimesti omasta pedagogisesta ajattelustasi. Ohjaa opiskelijoita tutkivaan ajatteluun. (Ohjaaja 15)

Reflektiivisyyden nähdään mahdollistavan pedagogisen ajattelun perustelemisen, keskeisten kysymysten kysymisen ja

rakentavan palautekeskustelun. Reflektiivisellä ammatillisella ohjauksella voidaan syventää ohjausvuorovaikutusta ja tehdä tietoiseksi ja henkilökohtaisesti merkitykselliseksi ammatillisia sisältöjä. Toisaalta selkeä löydös ohjaaja-aineistosta on se, että reflektiivisyyttä ei synny ainoastaan yksilön sisäänpäin kääntymisen kautta, vaan yhtä olennaista siinä näyttää olevan avoimuus sosiaaliselle kanssakäymiselle, ulospäin kääntymiseen, mitä tarkastellaan aineistosta seuraavana.

(ii) Yhteisöllisyys ohjauksessa

Yhteisöllisyys liittyi aineistomme ohjaaja-opettajien ohjaukskäsitteissä ulospäin suuntautumiseen, sosiaaliseen vuorovaikutukseen ja ihmissuhteissa toimimiseen. Tämä näkyi esimerkiksi kollegiaalisuuteen pyrkimisenä opettajaopiskelijoiden ja työtovereiden kanssa. Asiantuntijuus näkyi tavoitteellisuutena ohjausvuorovaikutuksessa.

Ohjaaja on ohjattavan ajatusten selkeyttäjä, hyvien kysymysten asettaja ja äänen ajatteluttaja. --- Toisaalta, mikä ohjauksesta tekee antoisan, on, että ohjattava voi myös opettaa minua (esim. uudet menetelmät, toimintatavat). (Ohjaaja 6)

Ohjaussuhteessa tarvitaan vastavuoroisuutta. Tilan antaminen tällaiselle vaatii eettistä herkkyyttä ja ohjattavan yksilöllisten lähtökohtien huomioon ottamista.

Lähtökohtaisesti harjoittelijat ovat ohjaajien työtovereita, joten ohjaajan ja ohjattavan välille olisi hyvä saada syntymään keskinäisen luottamuksen ja kunnioituksen ilmapiiri. --- Varsinkaan harjoittelujen alkuvaiheessa työtoveruus ei kuitenkaan tarkoita tasavertaisuutta ohjaajan ja ohjattavan tiedoissa ja taidoissa. Har-

joittelijat voivat olla hyvinkin ”vasta-alkajia” omissa opetustyössään. (Ohjaaja 13)

Ylipäänsä ohjaus niin kuin opettajuuskaan ei ole pelkästään yksin puurtamista, vaan kollegoiden tuki on työssä valtava voima. Ohjauksesta saatuja kokemuksia kannattaa jakaa toisten kanssa, ihan niin kuin vinkkejä ja epäonnistumisiaikin. Ohjaukseen kun ei ole olemassa yhtä käsikirjaa, josta katsottaisiin ratkaisut erilaisiin tilanteisiin. (Ohjaaja 13)

Aineiston perusteella kollegiaalisuus on yhteisöllistä työskentelyä opiskelijoiden kanssa ohjaajan toimiessa keskustelijana, vastuullisena, luotettavana ja ymmärtävänä työtoverina. Kollegiaalisuus ilmeni myös ohjausyhteisön arvostamisena ja siihen tukeutumisena ohjaajana.

Kollegiaalisuutta vielä laajempi yhteisöllisyys – yhteisöllisen oppimisen ja yhteistyön merkityksen korostus – täydentävät ammatillisen yhteisöllisyyden ulottuvuutta. Kirjoitelmissa yhteisöllisyys korostuu työn arjen jakamisena toisten kanssa sekä toisaalta itsen ja toisaalta työtoveruuden arvostamisena. Lisäksi informantit kuvailivat tilan antamista itselle ja toisille, kuitenkin opettajayhteisön ja ammatin antamien normien suunnassa.

Kaiken hektisyyden ja joustamisen keskellä pidä kuitenkin huolta myös itsestäsi: taakkaa jakamalla kollegojen tai vaikkapa esimiehen kanssa se kevenee. --- Älä myöskään pelkää jakaa iloa ja onnistumisia. (Ohjaaja 4)

Pidämme kiinni siitä, että opiskelijat myös kirjaavat ylös omat tavoitteensa ja oppilaille asetetut tavoitteet. --- Sopikaa tarkasti säännöistä ja tuntimääristäkin, niin ettei jää epäselvyyksiä tai kyräiltä-

vää. --- Sitä paitsi, kun tekee yhteistyötä muiden kanssa ja antaa opiskelijoiden kysyä, vastata, reflektoida, niin itse ei tarvitse ollakaan aina se ’viisaampi’ joka tilanteessa. Kuten sanottu, opetusohjittelijoilta oppiikin paljon. (Ohjaaja 14)

Yhteisöllisyyttä kuvaa ohjaustyön suunnitelmallisuus, ohjauksen sisältöjen ja ajallisten resurssien selkeä rajaaminen sekä oppimiseen suuntautunut vuorovaikutus opiskelijoiden ja työtovereiden kanssa. Ohjaaja itsekin nähdään oppijana vuorovaikutuksessa ohjattavien ja ohjaajakollegojen kanssa.

Työelämässä ei myöskään voi sooloilla ihan miten tahtoo, vaan työ rajoittaa joissakin tilanteissa muita ratkaisuja. Tämmänkin toivon välittäväni ohjaajana, kun välillä joudun asettamaan rajoja ja ilmaisemaan eriävän kantani. --- Tätä samaa välitän ohjauksessani: haluan ohjattavan tuntevan olonsa turvalliseksi. Minulla on tieto siitä, mitä tulee tehdä, miten paljon voimme laittaa työhön aikaa ja organisoin yhteistä toimintaamme. Kun kaikki tietävät, mitä tehdään ja milloin, on luovuudelle enemmän tilaa. (Ohjaaja 20)

Työyhteisön ja työelämän perspektiivit korostuvat yhteisöllisessä toiminnassa. Ohjaussuhteiden käytännössä ne tarkoittavat, että tiedostetaan ulkoiset puitteet ja ihmissuhteet organisaatiossa, ja pyritään avoimuuteen käsiteltäessä sekä onnistumisia että hankalia asioita.

Ammatilliseen kasvuun – ohjausajattelun näkyväksi tekeminen ja jakaminen

Artikkelimme tutkimustehtävänä on ollut pohtia, millainen on opettajaopiskelijoiden ammatilli-

sen kasvun ohjauspyrkimys ja mitkä ovat sen tärkeimmät ulottuvuudet. Aineistomme pohjalta voimme todeta ytimekkäästi, että ammatillinen kasvu on vaativa, holistinen ohjauspyrkimys. Edellä olemme kuvanneet kahta opettajaopiskelijoiden ammatillisen kasvun ohjaamisen pääulottuvuutta: (i) tietoinen ajattelu ja (ii) yhteisöllisyys. Seuraavassa keskustelemme vielä näistä ulottuvuuksista aiempaa tutkimusta hyödyntäen.

Ammatillisen kasvun tietoisin ajattelun ohjauksessa on kyse siitä, että tutkitaan itseä, ja jäsennetään käsitystä itsestä toimijana. Tavoitteena on samalla koordinoita omaa ajattelua ja toimintaa mielekkääksi kokonaisuudeksi. Todellisuuden monet haasteet ja pirstaleisuus aiheuttavat reflektiivisen prosessin. (Peavy 1999, 46.)

Ammatillisen kasvun yhteisöllisessä ulottuvuudessa keskeisenä ovat yhteisöllisyyden monet ilmentymät riippuen siitä, millaisia sosiaalisia suhteita ja minkä verran suhteita pidetään yllä. Tähän liittyy omien ajatusten jakaminen ja toisten ajatusten tulkinta sekä yhteisten merkitysten luominen sekä niiden varassa tapahtuva yhteisöllinen ajattelu ja toiminta. Tässä sosiaalisessa prosessissa tapahtuu ihmis-suhteiden monien äänten kuuntelu ja moniääninen yhteisöllinen työskentely. (Peavy 1999, 158; 2001, 18.)

Ammatilliseen kasvuun ohjaamisessa on olennaista sisäisen ja sosiaalisen vuorovaikutuksen syveneminen ohjauksessa. Ammatillisen kasvun ohjauksessa vaikutetaan tietoisin ajattelun ja yhteisöllisyyden kautta ammatin kannalta olennaisiin käsityksiin työtehtävästä, työympäristöstä ja ammatin yhteiskunnallisesta merkityksestä.

Ammatillisessa ohjauksessa toimiva oh-

jaaja voi kehittää ohjaustyyliään. Ohjaustyyli muodostuu valikoimasta ohjaustapoja. Tietoiseen ajatteluun liitettävää ohjausta on esimerkiksi: haasteellisten ammatillisten valmiuksien oppimisessa ohjata rohkaisevalla otteella opiskelemaan epävarmuutta sietäen, käsittelemään oppimisen esteitä, oppimista rajoittavia tunteita sekä kielteiseksi tulkittuja kokemuksia. Tietoista ajattelua hyödynnetään myös silloin, kun ohjauksella pyritään selkeyttämään tavoitteita suuntautuen tulevaan ja autetaan tunnistamaan tilannekohtaisesti käytettävissä olevia voimavaroja ja niiden mahdollisia rajoitteita. (Peavy 1999, 18–19.)

Ammatillista kasvua tukevassa ohjaustyyliässä on myös olennaista ohjata etsimään perusteluita ammatilliselle ajattelulle ja toiminnalle ammattialaan sopivasta tiedosta. Yhteisölliseen ohjaukseen puolestaan kuuluu ohjaajan tai toimintaympäristön tukea antava ohjausvuorovaikutus. Yhteisöllisessä ohjauksessa opiskelijaa tuetaan tekemään vaihtoehtoisia valintoja ja suunnitelmia, käsittelemään tavoitteiden saavuttamisen tiellä olevia esteitä ja parantamaan toimintamahdollisuuksiaan henkilökohtaisissa haasteissa. (Emt.)

Yksilön ja ympäristön vuorovaikutusta ammatillisessa kasvussa taustoittavista esimerkeistä löytyi ammatillisen kasvun ohjaukseen sovellettavia periaatteita. Erityisen merkityksellistä näyttäisi olevan omia tietoja ja niiden soveltamista koskevaan itsearviointiin ohjaamisen näkökulma. Tähän tarvitaan ohjausta ja ohjeistusta, koska itsearviointikin on kehittyvä ja kehitettävä taito. Myönteiseen reflektiiviseen työskentelyyn ohjaaminen sekä yksilöllisesti että yhdessä, esimerkiksi ammatillisen harjoittelun aikana, suunnittelussa, käytännön toiminnan aikana sekä arvioitaessa toimintaa jälkikäteen, lisäävät mah-

dollisuuksia parantaa ammatillista osaamista. Reflektion kohteeksi suositellaan valittavan erityisesti havainnot onnistumisista oman osaamisen kasvaessa. Jatkuva liiallinen keskittyminen osaamisen puutteisiin saattaa johtaa lamaannuttavaan ja passivoivaan ohjaukseen. (Rogers ym. 2006, Ghaye 2011.) On tärkeää tunnistaa ammatillisen kasvun haasteet ja kasvun edistyminen ohjatussa harjoittelussa.

Lähtökohtaisesti ammatillisen kasvun ohjaus tulee mahdolliseksi ilmapiirissä, jossa ammatilliseen pohdintaan kannustetaan ja sille annetaan tilaa. Ohjauksessa suostutaan pysähtymiseen ja olemiseen ammatillisten kysymysten äärellä valmiina ottamaan oppia käsiteltävistä tilanteista. Ohjaustilanteissa odotetaan ajatusten pukemista ja kuvaamista sanoin ja jäsentämistä käsitteellisesti. (Dirkx 1998.) Ohjaajien mukaan tietoiseen ammatillisen kasvun ohjaukseen liittyvät keskeisesti läsnäolo ja emotionaaliset valmiudet sekä ohjauksen näkeminen auttamisena. Reflektiivisyys on ammatillisten sisältöjen tarkastelua ja näkyväksi tekemistä. Se on perusteluiden käsittelemistä ja keskeisten kysymysten esittämistä. Tämän kaltainen reflektiivisyys mahdollistaa rakentavan palautekeskustelun ohjatussa harjoittelussa.

Yhteisöllisyys on opettajankouluttajien ja opettajaopiskelijoiden ohjaussuhteissa tavoitteellista ohjaajien ja ohjattavien yhteistyötä. Yhteisöllinen ohjaus on aidoimmillaan työn arjen jakamista ja yhteistyön arvostamista. Työyhteisö, työympäristö sekä ammatin yhteiskunnallinen tehtävä ovat ohjauksen yhteisöllistä sisältöä. Yhteissuunnittelu on sinänsä yksi yhteisöllinen ohjaustapa. Se mahdollistaa harjoittelun tavoitteiden, yhteisten sääntöjen ja käytäntöjen sekä arvioinnin kriteerien käsittelemisen. Ohjatussa harjoittelussa on mahdollista suunnata ohjausta toimijoi-

den toimintakykyisyyden ylläpitämiseen ammatillisessa kasvussa. Sekä ohjaaja että ohjattava käsittelevät ammatillisessa ajattelussa jatkuvasti itseä ja ympäristöön liittyviä tunteita ja työkäytäntöjä, joihin täytyisi löytää oppimista kannatteleva perspektiivi.

Lähteet

- Dirkx, J. 1998. Transformative learning theory in the practice of adult education: An overview. *PAACE Journal of Lifelong Learning* 7, 1–14.
- eNorssi 2014. Opettajankouluttajien yhteistyöverkosto. Luettu osoitteesta <http://www.enorssi.fi/>
- Ghaye, T. 2011. *Teaching and learning through reflective practice. A practical guide for positive action.* Second edition. Routledge: London.
- Huberman, A. & Miles, M. 1998. *Data management and analysis methods.* Teoksessa N. Denzin & Y. Lincoln (toim.) *Collecting and interpreting qualitative materials.* London: Sage, 179–209.
- Jyrhämä, R. 2002. Ohjaus pedagogisena päätöksentekona. Helsingin yliopisto. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 236.
- Jyrhämä, R. & Syrjäläinen, E. 2009. Ohjaussuhde, ohjaajan roolit ja pedagoginen ajattelu opetus-harjoittelussa. *Kasvatus* 49 (5), 417–431.
- Komulainen, J. 2010. Ohjattu harjoittelu luokanopettajaopiskelijoiden ammatillisen kehittymisen tukena. Oulu: Oulun yliopisto.
- Latomaa, T. 2011. Mitä ohjaus on? Ohjaus pedagogisena toimintana. *Kasvatus* 42 (1), 46–57.
- Martikainen, T. 2014. Ohjaustarpeista ohjauksen työtapoihin opettajaopiskelijoiden ohjauksessa. Teoksessa P. Atjonen, H. Happonen, J. Korkki, T. Lehtinen-Suviranta, R. Partikainen & E. Vähä (toim.) *Ohjausta, harjoittelua ja oppimista. Teoria ja käytäntö ohjatussa harjoittelussa.* Suomen harjoittelukoulujen julkaisu. Joensuu: Itä-Suomen yliopisto, Joensuun normaalikoulu, 38–51.
- Miles, M. & Huberman, A. 1994. *Qualitative data analysis. An expanded sourcebook.* 2nd edition. London: Sage.
- Mouhu, H. 2014. eNorssin ohjaajakoulutus tukee ammatillista kasvua ja vahvistaa ohjaajan identiteettiä. Teoksessa P. Atjonen, H. Happonen, J. Korkki, T. Lehtinen-Suviranta, R. Partikainen ja E. Vähä (toim.) *Ohjausta, harjoittelua ja oppimista.* Joensuu: Itä-Suomen yliopisto, Joensuun normaalikoulu, 72–89.
- Peavy, V. 1999. *Sosiodynaaminen ohjaus:*

konstruktivistinen näkökulma 21. vuosisadan ohjaustyöhön. Helsinki: Psykologien kustannus.

Peavy, V. 2001. New visions for counselling in the 21st century. *Australian journal of career development* 10 (2), 15–20.

Rogers, G., Mentkowski, M. & Reiserter Hart, J. 2006. Adult holistic development and multidimensional performance. Teoksessa C. Carol (toim.) *Handbook of adult development and learning*. USA: Oxford, 497–535.

Tynjälä, P., Heikkinen, L.T. & Kiviniemi, U. 2011. Integratiivinen pedagogiikka opetusharjoittelussa opettajan autonomisuuden tukena. *Kasvatus* 42 (4), 302–315.

Woolfolk Hoy, A., Davis, H., & Pape, S. 2006. Teacher knowledge and beliefs. Teoksessa P. Alexander & P. Winne (toim.) *Handbook of educational psychology*. 2nd edition. London: Erlbaum, 715–737.



Soulbus

– Monikulttuurisen ohjauksen kehittäminen ammattikorkeakoulun ja työelämäkumppanin yhteisvoimin

Tuuli Erkamo

Yo-merkonomi, henkilöstöpäällikkö
Harjulan Setlementti ry
tuuli.erkamo@harjulan.fi

Juha Roslakka

YTT, lehtori
Sosiaali- ja terveysala,
Lahden ammattikorkeakoulu
juha.roslakka@lamk.fi

Johanna Tarvainen

Sosionomi (YAMK), kansainvälisten asioiden koordinaattori
Lahden ammattikorkeakoulu
johanna.tarvainen@lamk.fi

Tiivistelmä

Kansainvälistyminen ja monikulttuurisuus ovat nousevia muutostrendejä nykyisessä ja tulevaisuuden työ- ja koulutusmaailmassa. Muutostrendit edellyttävät monikulttuurisuusosaamista niin opetushenkilöstöltä, opiskelijoilta kuin työelämän toimijoilta. Lahden ammattikorkeakoulun sosiaali- ja terveysala ja sen paikallinen työelämäkumppani Harjulan Setlementti ry osallistuvat kansainväliseen, EU-rahoitteiseen Soulbus-hankkeeseen, jonka tavoitteena oli kehittää korkeakoulujen työharjoittelun monikulttuurista ohjausta ja ohjausprosessiin liittyvää eri toimijoiden monikulttuurisuusosaamista. Projektin päätuotoksena

syntyi monikulttuurisuusosaamisen virtuaalinen ohjelma "Soulbus-e-Coach". Lahden ammattikorkeakoulu ja Harjulan Setlementti ry tekivät projektissa paikallista kehittämistyötä. Paikallisen kehittämistyön tuloksena syntyi monikulttuurisen ohjaustyön vahvistamisen ja hallinnan työkalupakki, "The Kit for Multicultural Supervision". Se kokoaa konkreettisia työkaluja ja monikulttuurisuuden huomiointia edistäviä keskusteluteemoja opettajille, ohjaajille ja kansainvälisille opiskelijoille.

Avainsanat: *Monikulttuurisuusosaaminen, kulttuurienväliset vuorovaikutustaidot, harjoittelun ohjaus*

Johdanto

Sosiaali- ja terveysalan koulutuksen ja työelämän tarpeet sekä toimintatavat muuttuvat parhaillaan monin tavoin. Asiakkaat, potilaat ja työntekijät tulevat yhä useammin erilaisista etnisistä taustoista. Kuten yhteiskunnassa ylipäättään, niin myös sosiaali- ja terveysalalla tarvitaan tulevaisuudessa lisää monikulttuurisuusosaajia. Sosiaali- ja terveysalan ammattikorkeakoulututkintoihin sisältyy teoriaopintojen lisäksi paljon harjoittelua ja alan opiskelijoilla on nykyisin hyvät mahdollisuudet suorittaa tutkintoon liittyvä harjoittelu ulkomailla. Myös Suomeen vaihtoon saapuvat opiskelijat toivovat pääsevänsä käytännön harjoitteluun työpaikoilla osana Suomessa suorittamia opintoja. Tarvetta monikulttuurisiin vuorovaikutustaitoihin lisää myös vuonna 2011 voimaan tullut Euroopan unionin direktiivi potilaiden vapaasta liikkuvuudesta EU-alueella (Euroopan parlamentin ja neuvoston direktiivi 2011/24/EU).

Korkeakouluissa englanniksi toteutettavat sosiaali- ja terveysalan koulutusohjelmat ja niiden monikulttuuriset opiskelijat tuovat erityishaastetta harjoittelun ohjaukseen ja sopivien harjoittelupaikkojen löytymiseen (Bennet 2003; Jowett & McMullan 2006; Mattila, Pitkäjärvi & Eriksson 2010). Opiskelijalla on harjoittelunsa aikana työpaikalla tukenaan aina harjoittelun ohjaaja. Ohjaajan tulisi sitoutua opiskelijan ohjaukseen harjoittelujakson ajaksi, perehdyttää opiskelijaa, ohjata häntä tavoitteiden suuntaisesti, kantaa päävastuu ohjauksesta ja arvioida jakson lopuksi palautteessaan opiskelijan ammatillista osaamista ja kehittymishaasteita. Työpaikkaohjaajan lisäksi harjoittelua ohjaa aina myös oppilaitoksen opettaja.

Euroopan unionin Elinikäisen oppimisen ohjelman rahoittama projekti "Soulbus: Building Social Capital by Improving Multicultural Competence in Higher Education and Labour Market", eli lyhyemmin Soulbus-projekti, suunniteltiin vastaamaan näihin eurooppalaisen koulutuksen ja työelämän muuttuviin

tarpeisiin. Projektissa oli mukana 12 korkeakoulu- ja työelämäkumppania viidestä Euroopan maasta (Suomi, Viro, Alankomaat, Serbia ja Slovenia). Lisäksi projektin akateemisena kumppanina oli San José State University USA:sta. Soulbus-projektissa korkeakoulujen opettajat ja harjoittelun ohjaajat työskentelivät yhdessä harjoittelupaikkojen ohjaajien kanssa kehittäen monikulttuurisuusaamistaan ja ohjauksellisia taitojaan (ks. projektista tarkemmin Tarvainen 2014; Dielis, Marimaa, Viitkar, Roslakka, Hyppönen & Kämäräinen 2016; Hvalič-Touzery, Hoppia, Sihvonen, Diwan, Sen & Skela-Savič 2017).

Suomesta projektiin osallistuivat Lahden ja Jyväskylän ammattikorkeakoulujen sosiaali- ja terveystieteiden yksiköt sekä niiden työelämäkumppanit Harjulan Setlementti ry Lahdessa ja monikulttuurikeskus Gloria Jyväskylässä. Tässä katsauksessa esittelemme Lahden ammattikorkeakoulun sosiaali- ja terveystieteiden ja sen työelämäkumppanin Harjulan Setlementti ry:n yhdessä kehittämää työkalua kansainvälisten opiskelijoiden harjoittelun ohjauksen avuksi.

Hankkeen taustaa

Korkeakoulujen työharjoittelun monikulttuurista ohjausta kehittäneellä Soulbus-projektilla oli neljä päätavoitetta (Soulbus 2015a):

- kuvata ja jakaa kansallisia monikulttuuriseen ohjaamiseen liittyviä käytäntöjä ja tunnistaa hyviä tapoja ohjata ulkomaalaistaustaista opiskelijaa harjoittelun aikana
- rakentaa ja toteuttaa työelämäohjaajille ja opettajille virtuaalinen ohjelma, jonka avulla ohjaajat voivat kehittää monikulttuurisuustaitojaan

- tuottaa kansallinen pilotti ulkomaalaistaustaisen opiskelijan ohjaukseen harjoittelun aikana
- sisällyttää projektin aikana hankittua osaamista ja innovaatioita osaksi partnerikorkeakoulujen opetussuunnitelmia.

Projektin avulla oli tarkoitus kasvattaa sosiaalista pääomaa, rakentaa keskinäistä luottamusta sekä edistää vuorovaikutusta korkeakoulujen ja työelämän välillä. Tarkoituksena oli myös saada lisättyä ulkomaalaistaustaisille opiskelijoille suunnattujen harjoittelupaikkojen määrää, harmonisoida eurooppalaisen korkeakoulutuksen laatua ja tiivistää systemaattista yhteistyötä työelämän ja korkeakoulujen välillä. (Soulbus 2015a.)

Yhteinen kansainvälinen monikulttuurisen ohjauksen työväline

Käytännössä projektityöskentely eteni kussakin maassa paikallisen koulutusorganisaation ja työelämän toimijoiden moniammatillisena keskinäisenä tiiviinä yhteistyönä sekä kansainvälisellä tasolla viiden eri maan kumppanuusyhteistyönä. Paikalliseen yhteistyöhön kuuluivat säännölliset yhteistyökoukset sekä varsinaiset kehittämistyön foorumit, joissa paikalliset toimijat keskustelivat ja jakoivat kokemuksiaan monikulttuurisesta ohjauksesta. Kansainväliseen yhteistyöhön sisältyi neljä kaksipäiväistä projektiseminaaria, joissa puntaroiittiin projektin etenemistä ja tavoitteita sekä keskusteltiin painopisteistä ja ongelmista.

Kansainvälistä yhteistyötä tuki projektin strategisten toimijoiden työnjako. Projektin hallinnoijat ja oppilaitosedusta-

jat muodostivat projektin ohjausryhmän, kun taas käytännön harjoittelupaikkojen edustajat perustivat oman vertaistukiryhmänsä. Keskustelua pystyttiin käymään mahdollisimman monipuolisesti eri tasoilla, kun molemmilla ryhmillä oli mahdollisuus omaan työskentelyyn ja ajatus-ten vaihtoon. Oman lisänsä kansainväliseen kehittämistyöhön toivat myös sähköinen tietojen vaihto yhteisellä, Jyväskylän ammattikorkeakoulun ylläpitämällä ELMO-verkkotyöalustalla sekä pilotointiyhteistyö projektikumppaneiden kanssa.

Kansainvälinen projekti- ja kehittämis-yhteistyö aloitettiin kartoittamalla projektikumppaneiden monikulttuurisen ohjauksen käytäntöjä. Tämä toteutettiin viidessä eri maassa tehtyjen puolistrukturoitujen ryhmähaastattelujen avulla. Ryhmähaastatteluihin osallistui kaikkiaan 43 henkilöä, joista 14 oli työelämän harjoittelun ohjaajaa, 15 opettajaa ja 14 opiskelijaa. Lahden ammattikorkeakoulussa tehtyyn ryhmähaastatteluun osallistui kaikkiaan kuusi henkilöä, joista kaksi edusti työelämän harjoittelun ohjaajia, kaksi opettajia ja kaksi ulkomaalaisia opiskelijoita. Ryhmähaastattelut toimivat perustana ja pohjana koko Soulbus-projektin ajan monikulttuurisen osaamisen kehittämistyölle. Ryhmähaastatteluiden tuloksissa nousivat esille erityisesti monikulttuuriseen ympäristöön, kommunikaatioon ja työskentelymenetelmiin ja -taitoihin liittyvät kysymykset.

Soulbus-projektissa tehty monikulttuurisen ohjauksen työvälineiden kehittämisen koostui kahdesta osakokonaisuudesta: koko projektikonsortion kanssa yhdessä kehitetystä, viiden opintopisteen laajuisesta A-osasta ja kussakin maassa kehi-

tetystä paikallisesta, yhden opintopisteen laajuisesta B-osasta¹. Kaikille maille yhteinen A-osa, ”Soulbus-e-Coach”, on virtuaalinen opintojakso, jonka avulla sosiaali- ja terveysalan opiskelijat, opettajat ja työpaikkaohjaajat voivat kehittää monikulttuurisuustaitojaan. Teemoina opintojaksolla ovat muun muassa kulttuurin käsite, monikulttuurinen kompetenssi, kulttuurinen joustavuus ja sosiaalinen aloitteellisuus. Soulbus-e-Coach sisältää myös keskusteluteemoja ja -foorumeita, artikkeleita, videoita, tehtäviä ja linkkejä ulkomaalaisen opiskelijan sekä oppilaitoksen ja harjoittelun ohjaajan vuorovaikutuksen syventämiseen. Virtuaalinen opintojakso löytyy Soulbus-projektin hallinnoijan Jyväskylän ammattikorkeakoulun www-sivuilla (ks. Soulbus 2015b) ja on kenen tahansa aihepiiristä kiinnostuneen vapaasti käytettävissä ja hyödynnettävissä. Yleisen A-osan eli Soulbus-e-Coach -opintojakson lisäksi kukin korkeakoulu-työelämäpartneripari kehitti oman B-osansa eli paikallisista tarpeista lähtöisin olevan räätälöidyn työvälineen monikulttuurisen ohjauksen tueksi.

Paikallinen monikulttuurisen ohjauksen työväline

Harjulan Setlementti ry:n rooli kaksivuotisessa Soulbus-projektissa oli toimia työelämän edustajana yhteistyössä Lahden ammattikorkeakoulun sosiaali- ja terveysalan projektitoimijoiden kanssa. Harjulan Setlementti ry on jo pitkään tarjonnut kansainvälisille sosiaali- ja terveysalan opiskelijoille käytännön työelämän harjoittelupaikkoja kuntoutuksen, kotihoidon sekä päivähoiton palvelutoiminnoissaan. Näistä opiskelijaharjoittelijoista merkittävä osa

¹Opintopistemäärillä on ilmaistu osioiden laajuus ja työmäärä. Lahden ammattikorkeakoulussa Soulbus-projektin tuotokset eivät sisälly nykyisiin opetussuunnitelmiin, vaan niitä voidaan käyttää monikulttuurisen ohjauksen yleisinä työvälineinä.

on tullut harjoitteluun Lahden ammattikorkeakoulun kautta. Soulbus-projektin alkaessa oli olemassa hyvät yhteistyön juuret, joiden kautta oli luontevaa lähteä kehittämään monikulttuuristen asioiden osaamista ja hallintaa sosiaali- ja terveysalan kansainvälisten opiskelijoiden, koulutusorganisaation opettajien sekä työelämän työpaikkaohjaajien välille. Näin projektin alkumetreillä voitiin jo yleisellä tasolla hyvin tarkastella, mitkä asiat eivät mahdollisesti ko. yhteistyössä ole toimineet ja mitkä asiat puolestaan ovat kantaneet hyvää hedelmää.

Kun yhteisen kansainvälisen A-osan pääteemojen sisältömääritykset oli saatu näkyviksi, oli helppo lähteä kokoamaan paikallisiin tarpeisiin liittyvää B-osaa. Lahdesta saadut vastaukset Soulbus-projektin alkuvaiheessa tehdystä ryhmähaastattelusta kertoivat, että sosiaali- ja terveysalan monikulttuuristen opiskelijoiden ohjauksessa on monia ongelmia. Erityistä kehittämistarvetta ja puutteita nähtiin työharjoittelupaikkojen sekä koulutusorganisaation monikulttuurisissa ohjaamiskäytännöissä, ennakoivan tiedon saamisessa ja osapuolten yhteistyössä sekä opettajien ja ohjaajien kyvykkyydessä ottaa esille monikulttuurisia asioita ja käsitellä niitä avoimemmin opiskelijoiden kanssa. Lisäksi oppilaitoksen ohjaajat kokivat tarvitsevansa lisää tukea kommunikaatio-ongelmiin, kuten omaan kielitaitoonsa ja kykyyn ymmärtää sanatonta viestintää ja kehon kieltä osana kulttuuria. Vastaajilla oli myös tarvetta täsmälliselle tiedolle eri kulttuureista, jotta viestintä olisi sujuvaa. Harjoittelupaikoilla koettiin, että ulkomaalaisen opiskelijan ohjaus on vain muutamien ja usein aina samojen ohjaajien tehtävä. Ulkomaalaisen opiskelijan ohjauksen koettiin vievän selvästi enemmän aikaa ja resursseja kuin suomalaisen opiskelijan ohjaaminen.

Ryhmähaastattelusta ilmeni, että työelämän ja ammattikorkeakoulun välillä oli liian vähän keskustelua. Lisäksi selvisi, että monikulttuurista opiskelijaa ohjatesa ei pelkkä tietoisuus opiskelijan erityisistä ohjaustarpeista riitä, vaan tarvitaan myös konkreettisia ohjaustaitoja. Vaikka ongelmia löytyikin, niin kävi myös ilmi, että ulkomaalaisen opiskelijan ohjauksessa on olemassa paljon toimivia käytänteitä ja rakenteita. Monikulttuurisen opiskelijan koettiin tuovan lisäarvoa sekä ammattikorkeakoulun että harjoittelupaikan työyhteisöön. Moni ohjaaja koki saavansa ulkomaalaisen opiskelijan ohjaamisesta vaihtelua työhönsä, oppivansa kieltä ja saavansa mielenkiintoista tietoa uusista kulttuureista.

Työelämäkumppanit Harjulan Setlementti ry:ssä mainitsivat positiivisena asiana myös sen, että Lahden ammattikorkeakoululla on jo olemassa kansainvälistymisstrategia, jonka avulla pyritään jatkuvasti parantamaan kansainvälistymistä tukevia palveluja. Ammattikorkeakoululla on rakenteita ja konkreettisia työkaluja, joilla ulkomaalaisen opiskelijan Suomessa tehtävää harjoittelua voidaan tukea. Tällaisia ovat muun muassa kansainvälisten palvelujen henkilöstö sekä kv-tutoropiskelijoiden käyttäminen ulkomaalaisen opiskelijan integraation tukemisessa. Lahden ammattikorkeakoululla on myös pitkäaikaiset ja hyvät kansainväliset verkostot, joiden kautta opiskelijavaihtojen järjestäminen on sujuvaa. Opettajaohjaajilla on ammattikorkeakouluissa hyvät mahdollisuudet kansainvälistyä itse ja nähdä, miten ulkomaalaisten opiskelijoiden ohjaus toimii partnerikorkeakouluissa. Sen sijaan työpaikkaohjaajilla ei tällä hetkellä ole mahdollisuuksia kansainvälistymiseen rahoituskanavien puuttumisen vuoksi.

Lahden ryhmähaastattelussa esille tulleet asiakokonaisuudet loivat perustan monikulttuurisen ohjaustyön paikalliselle kehittämiselle Lahdessa. Soulbus-projektin yhtenä paikallisen kehittämisen tuotoksena syntyi Lahden ammattikorkeakoulun ja Harjulan Setlementti ry:n yhdessä suunnittelema monikulttuurisen ohjaustyön vahvistamisen ja hallinnan työkalupakki eli ”The Kit for Multicultural Supervision”. Työkalupakki on lyhyt dokumentti, johon on kirjattu konkreettisia työkaluja ja keskusteluteemoja opettajille, ohjaajille ja kansainvälisille opiskelijoille monikulttuurisen ohjaustyön parantamiseksi ja kehittämiseksi. Työkalupakki tuottaa jäseneltyä tietoa ja lisää vuorovaikutusta monikulttuurisen opiskelijan, työelämän ja ammattikorkeakoulun ohjaustilanteisiin. Työkalupakin laajuus on yksi opintopiste, ja sen pedagogiikassa on huomioitu integroitu osaaminen, työelämäkeskeisyys sekä kehittyvä oppiminen. Työkalupakin esittelyosiossa on yhteenveto siitä, milloin, miten ja kenen työkalupakkaa tulisi käyttää ja lopussa annetaan ehdotuksia työkalupakin käyttöönnotolle².

Paikallisen B-osan kehittämistyössä monikulttuurisen ohjaustyön teemoja purettiin ja käytiin yksi kerrallaan läpi pienissä työryhmissä, joissa oli mukana oppilaitoksen opettajia sekä työelämäkumppanien työpaikkaohjaajat kahdesta partneriorganisaatioista. Tämä tiivis vuorovaikutus ja kokemusten vaihto käytännön toimijoiden kesken osoittautui hyvin toimivaksi ja tulokselliseksi työskentelymuodoksi ja toi esiin asioita, joihin olisi olennaista kiinnittää huomiota. Näissä keskusteluissa tuli esille kaksi merkittävää ohjaamiseen vaikuttavaa tekijää, joista toinen oli kiireen vaikutus työpaikkaohjaamisen onnistumiseen, ja toinen tiedonkulku. Nä-

mä ohjaustyön onnistumiseen oleellisesti vaikuttavat tekijät huomioitiin myös kehitettävän työkalupakin pohjaelementteinä.

Paikallisen monikulttuurisen ohjauksen työkalupakin, The Kit for Multicultural Supervision, sisältö muotoutui laajaksi, mutta myös hyvin joustavaksi tilanteen mukaan. Työkalupakin sisältö koostuu kahdesta osiosta. Ensinnäkin työkalupakki sisältää esitietolomakkeet, joissa kartoitetaan kansainvälisen opiskelijan, oppilaitoksen ja työharjoittelupaikan perustiedot. Lomakkeiden kysymykset laadittiin kaikkien osapuolten yhteistyönä. Työkalupakkiin sisältyvien esitietolomakkeiden perustietokysymykset muokattiin yhteistyössä kaikkien osapuolten kanssa. Esitietolomakkeet on tarkoitettu täytettäväksi jo ennen kansainvälisen opiskelijan saapumista Suomeen. Ennen opintoja ja työharjoittelun alkua saatu taustatieto helpottaa merkittävästi tilanteeseen perehtymistä ja ohjaustyön käynnistymistä sekä säästää kaikkien osapuolten aikaa.

Toisen puolen työkalupakista muodostavat siihen kirjatut yleiset ja erityiset keskusteluteemat monikulttuurisista asioista, niin kansainvälisen opiskelijan, oppilaitoksen opettajan kuin työharjoittelupaikan ohjaajankin käyttöön ohjaustapaamisissa. Yleisen tason keskusteluteemana voidaan esimerkiksi pohtia Suomen sosiaaliturvan rakentumista tai työntekijän oikeuksia ja velvollisuuksia. Erityisen tason keskusteluteemana voidaan puolestaan käsitellä esimerkiksi työharjoittelupaikan arvoja tai opiskelijan henkilökohtaisia ohjaustarpeita. Keskusteluteemoihin kuuluu myös kulttuuristen stereotyyppien läpikäynti yksilö- ja organisaatiotasolla. Teemojen pohjalta opiskelijat, opettajat ja ohjaajat voivat keskustella reflektiivisesti

²Työkalupakin materiaalit löytyvät tekijöiltä.

kulttuuriherkistä asioista, kuten miten voi osoittaa kiinnostusta opiskelijan/ohjaajan omaa kulttuuria kohtaan. Reflektiiviset keskusteluteemat auttavat kaikkia osapuolia ottamaan esille myös kulttuurisensitiivisiä asioita, joiden läpikäymiseen ei muutoin ole uskallusta tai mahdollisuutta itse ohjaustyön lomassa. Yhteinen keskustelun kehys auttaa madaltamaan kynnystä ottaa erilaisia monikulttuurisia asioita esille.

Paikallisen tason monikulttuurisuuden ohjauksen työkalupakilla on useita vahvuuksia. Ensinnäkin työkalun perusta on tuotettu tutkimalla kansainvälisten opiskelijoiden käytännön ohjaustoimintaa. Toiseksi sen teoreettinen viitekehys perustuu Soulbus-projektin aikana kansainvälisenä yhteistyönä koottuun monikulttuurisen osaamisen ja tietoisuuden tietoperustaan. Kolmanneksi se on tehty palvelemaan monikulttuurista käytännön ohjaustyötä, ja neljänneksi sitä voidaan jatkovasti kehittää tilanteiden ja tarpeiden mukaisesti. On kuitenkin huomioitava, että tämän työkalupakin käyttö edellyttää kaikkien osapuolien (kansainväliset opiskelijat, opettajat, työpaikkaohjaajat) otettavan vastuuta käytännön toiminnasta – työkalupakki ei toimi yksinään eikä automaattisesti. Päävastuu sen käytöstä on kuitenkin korkeakouluorganisaatiolla.

Paikallisen sovelluksen jatkokehittäminen

Lahden ammattikorkeakoulun sosiaali- ja terveystieteiden monikulttuurisuusosaamisen kehittämistyö jatkuu edelleen. Soulbus-projektissa synnytettyä kansainvälistä ja paikallista aineistoa hyödynnetään ulkomaalaisten vaihto- ja tutkinto-opiskelijoiden harjoittelujaksoilla. Lukuvuodesta 2015–2016 lähtien Lahden ammattikorkeakoulun sosiaali- ja terveystieteiden alalla on otettu vaihteittain käyttöön uusi

toimintatapa, jossa ulkomaalainen opiskelija toimittaa ennen harjoittelujaksoa itsestään esitietolomakkeen ammattikorkeakouluun ja harjoittelupaikkaan. Esitiedoissa kuvataan muun muassa opiskelijan lähtömaan sosiaali- ja terveystieteiden järjestelmää, kirjataan opiskelijan harjoittelun tavoitteita, opiskelijan aiempi alan työ- ja harjoittelukokemus sekä tietoa siitä, mitä opiskelija saa ja osaa tehdä itsenäisesti. Opiskelija puolestaan saa ennen harjoittelujaksoaan kootusti harjoitteluun liittyvää tietoa Lahden ammattikorkeakoulun sosiaali- ja terveystieteiden koulutusohjelmista ja harjoittelupaikastaan, sen asiakasprofiilista, opiskelijan asemasta työyhteisössä sekä harjoittelun ohjauskäytänteistä.

Paikallisesti tuotettu työkalupakki, The Kit for Multicultural Supervision, on havaittu toimivaksi, mutta sen käytössä on myös ilmennyt ongelmia. Harjoittelupaikoilla esitietolomakkeen täyttäminen koetaan usein työlääksi. Oppilaitoksessa työkalun kokonaiskoordinointi eri koulutusvastuiden välillä vie aikaa. Lisäksi harjoittelunohjauksessa mukana olevien opettajien sitoutuminen työkalun käyttöön vaihtelee. Ongelmista huolimatta kattavan taustatiedon kerääminen harjoitteluun saapuvasta opiskelijasta ja harjoittelupaikasta helpottaa käytännön harjoittelun ohjaamista työpaikoilla ja oppilaitoksessa. Samoin kansainvälisten opiskelijoiden myönteistä harjoittelukokemusta on edesauttanut heille uuteen kulttuuriin liittyvien kysymysten esille ottaminen.

Soulbus-projektin tuloksena Lahden ammattikorkeakoulun sosiaali- ja terveystieteiden alalla on käynnistetty työelämätapoimiset ulkomaalaisia opiskelijoita ohjaavien harjoittelupaikkojen työntekijöiden kanssa, jotta yhteistyötä voidaan tiivistää ja harjoittelupaikoille voidaan kohdentaa niiden tarvitsemaa konkreettista tukea.

Soulbus-projektissa tuotettua aineistoa on hyödynnetty ja sovellettu myös Lahden ammattikorkeakoulun sosiaali- ja terveysalan täydennyskoulutuksessa. Tästä esimerkkinä on sosiaali-, terveys- ja kasvatusalan ammattilaisille räätälöity monikulttuurisuusosaamisen passi.

Kansainvälistyminen ja monikulttuurisuus ovat keskeisiä muutostrendejä nykyhetken ja tulevaisuuden työ- ja koulutusmaailmassa. Muutokset tuovat haasteita kaikille toimijoille, niin opiskelijoille kuin työntekijöillekin. The Kit for Multicultural Coaching – monikulttuurisen ohjauksen työkalupakki tarjoaa yhden välineen monikulttuurisuusosaamisen kehittämiseksi.

Lähteet

Bennet, R. 2003. Clinical Education – Perceived abilities/qualities of clinical educators and team supervision of Students. *Physiotherapy* 89 (7), 432-440.

Dielis, W.P., Marimaa, K., Viitkar, K., Roslakka, J., Hyppönen T. & Kämäräinen, K. 2016. Soulbus-e-Coach: An e-learning Multicultural Coaching Pro-

gram for Teachers and Mentors in the Field of Education, Rehabilitation, and Health and Social Care. *International Journal of Multidisciplinary Perspectives in Higher Education* 1 (1), 1-10.

Euroopan parlamentin ja neuvoston direktiivi 2011/24/EU. Luettu osoitteesta http://stm.fi/documents/1271139/1367174/Potilasdirektiivi_EU.pdf/38833efa-3b3a-44df-8556-4d56ee484164

Hvalič-Touzery, S., Hopia, H., Sihvonen, S., Diwan, S., Sen, S., & Skela-Savič, B. 2017. Perspectives on enhancing international practical training of students in health and social care study programs - A qualitative descriptive case study. *Nurse education today* 48, 40-47.

Jowett, R. & McMullan M. 2007. Learning in practice – practice educator's role. *Nurse Education in Practice* 7 (4), 266–271.

Mattila, L-R., Pitkälampi, M. & Eriksson, E. 2010. International student nurses' experiences of clinical practice in the Finnish Health Care System. *Nurse Education in Practice* 10 (3), 153–157.

Soulbus 2015a. Projektin kotisivu [viitattu 10.12.2016]. Luettu osoitteesta <https://www.jamk.fi/fi/Tutkimus-ja-kehitys/projektit/Soulbus/Etusivu/>

Soulbus 2015b. Soulbus-e-Coach [viitattu 10.12.2016]. Luettu osoitteesta <https://oppimateriaalit.jamk.fi/soulbusecoach/>

Tarvainen, J. 2014. Developing Multicultural Competence in Social and Health Care Higher Education. A Case Study from two Universities of Applied Sciences in Finland. Espoo: Laurea ammattikorkeakoulu.



”Oleellista on
kuitenkin löytää
jokaiselle nuorelle
mahdollisimman
sopiva paikka”

Ohjausalan ammattilaisten on syytä korostaa opiskelijoiden ja muiden asiakkaiden asiaa palveluja kehitettäessä. Organisaatiokeskeisyydestä, laatikoista ja ympyröistä tulisi siirtyä asiakkaiden tarpeiden mukaiseen työskentelyyn – ja tarpeet ovat jatkuvassa muutoksessa, toteaa opetusneuvos Juhani Pirttiniemi Opetushallituksesta.

Opetusneuvos Juhani Pirttiniemi on ollut mukana kehittämässä ammatillisen koulutuksen opinto-ohjausta eri tehtävissä yli kolmen vuosikymmenen ajan. Pirttiniemen mukaan ohjauksen tulemiselle ammatilliseen koulutukseen ja lukioihin 1980-luvun alussa oli voimakas koulutuspoliittinen tahtotila. Kun peruskoulu-uudistuksessa taattiin kaikille suomalaiset tasa-arvoiset opiskelumahdoli-

suudet 16 ikävuoteen saakka, niin keskiasteen uudistuksessa tähän luotiin jatkoksi mahdollisuus edetä myös korkeakouluopintoihin. Keskiasteen uudistuksen yhteydessä, kuten aiemmin peruskouluisa, oppilaitoksiin tuotiin oppilaanohjaus/opinto-ohjaus, jossa vuonna 1984 vahvistetun opetussuunnitelman mukaan opiskelijat nähtiin objektien sijaan oman toimintansa subjekteina.

– Ohjauksen tuleminen ammatilliseen koulutukseen oli niin uusi asia, ettei sitä juuri vastustettu. Osittain tämä johtui myös siitä, että ammatillinen koulutus muuttui kolmevuotiseksi – opettajien tunnit eivät olleet vaarassa.

Silloinen Ammattikasvatushallitus ohjasi ja tuki uudistusta osoittamalla rahoitusta oppilaanohjaajien peruskoulutukseen. Yleensä koulutukseen hakeuduttiin kiinnostuksesta tähän uuteen työhön, mutta osa oppilaitoksista ohjasi koulutukseen myös sellaisia opettajia, joiden tunnit olivat uudistuksessa jostain syystä vähenevässä. Pirttiniemen mukaan alueellinen ohjausalan yhteistyö on kehittynyt asteittain kolmen vuosikymmenen aikana.

– Kolmenkymmenen vuoden aikana vaihteittain kehittynyt eri oppilaitosmuotojen yhteistyö on mahdollistanut hyvät siirtymät oppilaitoksesta toiseen. Koulutustakuun toteutuminen on käytännössä monilla seuduilla saavutettu jo yli kymmenen vuotta sitten. Loistavia verkostoja ja hienoa yhteistyötä!

Pirttiniemi toteaa, että lähtökuopissaan oleva ammatillisen koulutuksen reformi nostaa monia kysymyksiä. Kyetäänkö siinä vastaamaan kaikkien opiskelijoiden opetukselliseen ja ohjaukselliseen tarpeeseen? Uudistusta edeltäneet ammatillisen koulutuksen määrärahaileikkaukset ovat vakavasti haavoittaneet koulutusta. Reformia on edeltänyt jo muutaman vuoden ajanjakso, jolloin ammatillisen koulutuksen järjestäjät ovat vähentäneet ns. lähiopetusta, ja käytännössä opiskelijoiden saaman opetuksen ja ohjauksen määrä on laskenut. Esimerkiksi vuonna 2015 Opetushallituksen toteuttaman kyselyn mukaan tietyillä koulutusaloilla kolmannes opiskelijoista piti opiskelutahtia aivan liian löysänä. Lisäksi ammatillisen koulu-

tuksen aloittavista nuorista noin 20 prosenttia tarvitsee huomattavaa henkilökohtaista tukea, ja kymmenisen prosenttia tarvitsee erityistä tukea.

– Taloudellisten säästöjen saavuttaminen ja opintojen henkilökohtaistaminen ilman heitteillejätön vaaraa on vaikea yhtälö.

Nuorten sujuva siirtyminen työelämään, koulutussopimukseen, oppisopimukseen tai muuhun työssäoppimiseen edellyttää työpaikoilta ohjauksen huomattavaa tehostamista. Pirttiniemi on huolissaan ammattikoulutuksen keskeyttämismäärien kasvusta, ellei opiskelun ja työssäoppimisen ohjausta kyetä toteuttamaan tavoitteiden mukaisesti. Hän toivoo, että kasvatusvastuu ja ns. välineaineiden riittävä opiskelu olisi turvattu täysi-ikäisyyteen asti. Samalla ammatillisen koulutuksen reformia käynnistettäessä olisi tullut paneutua koko toisen asteen koulutuksen kokonaisuuteen ja sitä kautta urapolkujen eteenpäin viemiseen. Nykyinen työelämä ei ole enää jakautunut yleissivistävään (akateemiseen) ja ammatilliseen maailmaan.

– Tarvitaan monenlaisia tietoja ja taitoja toiselta asteelta eteenpäin suunniteltaessa. Nyt riippuu ammatillisen koulutuksen järjestäjästä, miten yleissivistävien lisäopintojen toteutus järjestetään – vai järjestetäänkö ollenkaan.

Suomessa alueellinen ohjausverkosto toimii Pirttiniemen näkemyksen mukaan pääosin hyvin, ja opinto-ohjauksella on merkitystä alueen taloudelliselle kehitykselle. Peruskoulun päättävät nuoret sijoituvat jatkokoulutukseen lähes poikkeuksetta muutaman kymmenen kilometrin säteelle, vaikka harveneva kouluverkosto luokien uusia tilanteita. Myöskään aikuisilla (joilla ei ole tavoitteena korkeakoulu-

tus) ei ole kovin suurta innokkuutta siirtä kauaksi vakiintuneilta asuinsijoiltaan. Poikkeuksena on pääkaupunkiseutu, jossa liikkuvuutta selittävät suuremmat opiskelijamäärät ja suurten kuntien välillä tapahtuvat siirtymät. Viime vuosina maahanmuuttajien määrän lisääntyminen on luonut pääkaupunkiseudulla uusia ohjauksellisia haasteita, joihin ei ole osattu ajoissa luoda työelämään johtavia koulutusvaihtoehtoja. Tämän takia alueelliset opinto-ohjauksen verkostot ovat tärkeitä. Oppilaat ja opiskelijat eivät ole numeroita, vaan jokaisella heillä on oma polkunsä, joihin tämä verkosto voi antaa oman ohjauspanoksensa. Lisäksi huoltajien kanssa tehtävällä yhteistyöllä voidaan neuvotella mahdollisimman hyviä ratkaisuja oppilaille peruskoulusta eteenpäin.

Suurin ongelma on koulutuksesta puuttavien opiskelijoiden seuranta ja jatko-ohjaus, Pirttiniemi täsmentää. Opiskelijoiden mahdollisuudet urasuunnittelutaitojen kehittymiseen ovat edelleenkin suurelta osin kiinni opettajista ja opinto-ohjaajista – ja heidän suhteistaan työelämään ja sen kehittymissuuntaan. Hänen mielestään kuntien vastuuta tässä työssä tulisi edelleen korostaa – yhteistyössä koulutuksen järjestäjien, ohjaamoiden, etisvän nuorisotyön sekä sosiaalityön kanssa. Ohjaamoiden vakiinnuttaminen edellyttää yhteisesti vahvistettuja laatuksereiteitä - ohjaamoissa tulee työskennellä monipuolisesti osaavia ohjauksen asiantuntijoita. Samalla on syytä pitää mielessä liikkuvat ja jalkautuvat ohjauspalvelut.

– Kaikki koulutuksen ulkopuolelle jääneet eivät halua lähteä ”mihinkään toimistoon”. Oleellista on kuitenkin löytää jokaiselle nuorelle mahdollisimman sopiva paikka – olisipa se joustava opiskelu, työharjoittelu tai työpaja. Paikkojen löytäminen edellyttää hyvää ohjausyhteistyötä

tä ja hyvää valtakunnallista ja kunnallista politiikkaa.

Koulutuksen järjestäjän vahvistama monialainen ohjaussuunnitelma on edellytys kattavalle ja laadukkaalle ohjaustyölle. Siinä tulee näkyä koulutuksen järjestäjän vastuullisuus koko ikäluokan/kaikkien aikuisten kouluttamisesta sekä opettajien sitouttamisesta jatkuvaan koulutukseen ja ohjauksellisen työotteen opiskeluun. Johdon näkemys ohjauksen tärkeydestä heijastuu tässä asiakirjassa. Koulutuksen tuoksellisuuden vaatimus lisää ohjauksen laadun merkitystä.

Opetushallinto on edelleenkin kohdistamassa rahoitusta opettajien koulutukseen. Ongelmana menneiltä vuosilta on ollut se, etteivät kaikki opettajat ole halunneet työelämään päivittämään osaamistaan. Ammatillisen koulutuksen tulevaisuuden kannalta hyvin oleellista on se, miten koulutuksen järjestäjät kykenevät kouluttamaan henkilöstöään – työelämän edellyttämien muutosten paineessa.

– Oppilaitoksen puitteet ja laitteet ovat tärkeitä opiskelijoille, mutta ammattilaisten osaaminen ja kyky tulla opiskelijoiden kanssa toimeen ratkaisee kuitenkin pelin. Palkintona on työ- tai jatko-opiskelupaikka. Viime vuosien aikana ammatillisen koulutuksen opettajien keskimääräiset palkat ovat tuntimäärien pienentyessä laskeneet. Nyt olisi porkkanoiden jakamisen aika!

*Raimo Vuorinen ja
Maarit Virolainen*

Resumé

Juhani Pirttiniemi on Virroilla vuonna 1951 syntynyt Opetushallituksen ylitar-
kastaja ja opetusneuvos (1991-). Polku kohti Opetushallitusta alkoi valokuvaukses-
ta: ”Olen valokuvaamossa kasvanut ja valokuvan teon taidon aikoinaan äidin ja iso-
äidin perintönä omaksunut.” Elämänpolku eteni historian opintojen kautta (Oulun
yliopisto, Huk 1975, KM 1978, Aineenopettaja-opinnot 1976-77), opetustehtäviin:
tuntiopettajaksi Oulun yhteislyseossa ja Oulun lyseossa sekä yleisaineiden opettajaksi
Pohjois-Pohjanmaan keskusammattikoulussa (Oulussa 1975 alkaen). Sieltä Pirttiniemi
jatko i edelleen ammattivalinnan yhdysopettajaksi valtion keskusammattikouluun,
sekä opinto-ohjaajaksi (vuonna 1984). Pirttiniemi valmistui opinto-ohjaajaksi Jyväskylän
yliopistosta 1983-84. Hän on ollut yksi Suomen ensimmäisistä päätoimisista am-
mattioppilaitosten opinto-ohjaajista, ja toimi vuonna 1988 läänin oppilaanohjaajana
tuolloin meneillään olleessa neljän läänin kokeilussa. Vuonna 1989 Pirttiniemi siirtyi
Ammattikasvatushallitukseen suunnittelijaksi ja jatkoi sieltä Opetushallitukseen ylitar-
kastajaksi ja opetusneuvokseksi vuonna 1991.

Pirttiniemi on toiminut Opetushallituksessa ohjaus- ja menetelmäyksikön ja
ESR-yksikön päällikkönä, sekä kymmenen vuotta Opetushallituksen johtokunnan jä-
senenä. Opetushallituksessa hänen työtehtävänsä ovat painottuneet erityisesti amma-
tillisessa koulutuksessa opiskelevien ohjauksen ja hyvinvoinnin kehittämiseen, mutta
myös eri oppilaitosmuotojen yhteistyöhön liittyviin hankkeisiin. Hän on myös opis-
kellut työuran ohessa ensin kasvatustieteiden lisensiaatiksi (Oulun yliopisto 1994), se-
kä väitellyt edelleen kasvatustieteiden tohtoriksi Helsingin yliopistossa 2000. Väitös-
kirjan aiheena oli: ”Koulukokemukset ja koulutusratkaisut. Peruskoulun vaikuttavuus-
den tarkastelu oppilasnäkökulmasta.”

Pirttiniemen merkittävimmät siirty-
mät Opetushallituksen päätyöstä ovat ol-
leet toiminta S. ja A. Bovalliuksen sääti-
ön (ammatillisen erityisopetuksen koulu-
tuksen järjestäjä) hallituksen puheenjoh-
tajana 2005-, ja toimitusjohtajana vuosi-
na 2014-15, sekä Namibian koulutuksen
kehittämisen konsultointi vuodesta 2007
alkaen. Jälkimmäisessä kohteena on ollut
erityisesti ammatillinen koulutus ja opet-
tajakoulutus.



Guidance in the new EU Skills Agenda and in the current EU framework for VET cooperation

Dana-Carmen Bachmann

Head of Unit for VET, Apprenticeships and Adult Learning at the European Commission

Question 1: In the new EU Skills agenda and current framework for EU VET cooperation, would you please identify the key EU level guidance related incentives in VET to meet the specific goals identified in the Riga conclusions?

The New Skills Agenda for Europe launches a number of actions to ensure that the right training, the right skills and the right support are available to people in the European Union. Through the Agenda, the Commission encourages Member States, social partners, industry and other stakeholders to work together to improve the quality and relevance of skills formation, to make skills more visible and comparable, and to improve skills intelligence and information for better career choices. One of the ten actions proposed to achieve these objectives is making Vocational Education and Training a first choice.

The 2015 Riga priorities and the VET actions envisaged in the 2016 Skills Agenda streamline European VET policy around key areas which are: enhanced support for work-based learning and apprenticeships; building upon EQAVET to further enhance quality assurance; building upon ECVET to make VET more open and flexible; supporting mobility of

VET learners and apprentices; showcasing excellence in VET and promoting higher VET skills and qualifications; enhancing access to continuing training, re-skilling and upskilling the workforce.

Guidance is a key element linking these different priority areas and in providing the high-quality VET which forms individuals' skills. The Riga priority on access to VET and qualifications for all through more flexible and permeable systems, highlights the importance of **offering efficient and integrated guidance services** to link potential learners to the best learning opportunities. The Skills Agenda reinforces this emphasis on guidance services, calling for better tools to enable public authorities and private bodies to improve their guidance, training and mentoring services for young people, job seekers and people in general. Other developments include an improved Europass platform enabling people to make informed career and learning choices, and share information on skills, qualifications and jobs; better information on the labour market outcomes or learning progression of higher education and higher VET graduates through a new graduate tracking initiative, to be launched later this year.

Another key action, the Council Recommendation on Upskilling pathways: New Opportunities for Adults, will assist low-qualified adults acquire a minimum level of literacy, numeracy or digital skills or progress towards a higher qualification and its success will depend on the existence of strong guidance services to support this target population.

Question 2: What do you see as major drivers for national educational policies to respond to the challenge of promoting the acquisition of career management skills among VET students, in addition to the development of information on available VET study options as well as on validation of formal and in-formal learning?

The biggest driver is without a doubt the fast-changing labour market and the need for future-proof education and training systems that respond by equipping people with key competences for lifelong learning, and access to continuing training and retraining throughout their lives, to enable them adapt easily to technological progress and to be open and ready to embrace new challenges. The recent World Economic Forum report on the Future of Job highlights that in such a rapidly evolving employment landscape, the ability to anticipate and prepare for future skills requirements, job content and the aggregate effect on employment is increasingly critical for businesses, governments and individuals in order to fully seize the opportunities presented by these trends – and to mitigate undesirable outcomes. In this scenario, career management skills are essential.

Apprenticeship is receiving unprecedented publicity through the impressive uptake of the European Alliance for Ap-

prenticeship and the Pact for Youth – business-education partnerships for youth employability and inclusion.

Encouraging more people to choose VET, including apprenticeship, requires more guidance and information both for young people and companies, big and small. For apprentices this means having career management skills to steer their way successfully between work-based and formal learning and onto employment. Such skills that might be considered in the review of the Key Competences are equally important for experienced employees faced with career change or job losses which may result in mid-career reviews.

The Youth Guarantee is an important driving force based on commitment by all Member States to ensure that all young people under the age of 25 years receive a good-quality offer of employment, continued education, an apprenticeship or a traineeship within a period of four months of becoming unemployed or leaving formal education.

Question 3: In your message, you mention the first results of the Riga monitoring. At this point, can you identify indications of progress in meeting the guidance related goals of the Riga conclusions?

In general, we note progress on all five Riga priorities, but the greatest focus is clearly put on work-based learning and apprenticeships. Nearly all countries are working on or planning to work on promotion of work-based learning and apprenticeships in VET. Many countries are putting in place efforts to make apprenticeships more attractive for both learners and employers (in some cases using incentives). Some countries strengthen social

partner involvement in VET or promote apprenticeships that nurture an entrepreneurial culture.

The third priority related to enhancing access to quality VET, is also signalled as a high or medium priority by most countries. The very preliminary results of the first round of monitoring carried out by CEDEFOP suggest that when it comes to guidance, the spectrum of actions taken by countries ranges from new strategies (for instance in Croatia and Ireland) and piloting development of new systems supported by ESF (e.g. in Slovakia and Poland) to implementation of new online guidance services and tools (e.g. in Luxembourg, Netherlands and Croatia).

Considering the recent focus on preventing early leaving, youth guarantees and youth employment, it is not surprising that guidance related initiatives feature quite prominently. In the first three years, 14 million young people entered Youth Guarantee. A recent report¹ shows that many initiatives include outreach, information and guidance to this particularly at-risk group.

However, as in the past, the monitoring reports analysed so far seem to indicate that fewer activities have been taken by countries to enhance access to VET and qualifications **for adults**. We can only hope that when moving forward implementation of the Upskilling Pathways, guidance will feature prominently in the measures put in place to support adults to access these pathways.

Question 4: What kind of incentives are there on the level of EU for using the outcomes of previous EU level cooperation (e.g. the ELGPN 2015 guidelines on lifelong guidance and systems development) on guidance systems and policy development for further enhancement of quality and efficiency of guidance systems and policies?

Erasmus+ offers annual possibilities for groups of countries and regions to get together to form strategic partnerships to develop aspects of education and training. Guidance is a horizontal theme which spans school, higher, and adult education as well as vocational education and training. Tools created by ELGPN can be a basis for such a project.

In addition, Key Activity 3 projects provide opportunities for these tools to serve policy experimentation and development. The 2017 Call for forward-looking policy projects offers a specific opportunity to develop approaches or services that promote innovative technology in providing career guidance, which could be mainstreamed in national policy. The same Call invites proposals that develop innovative outreach and guidance approaches to identify adults with low basic skills levels, and to connect them with appropriate learning opportunities.

Furthermore, ESF operational programmes that focus on promoting access to employment, adaptation of workers, active inclusion, prevention of early school leaving, supporting lifelong learning and VET could finance guidance actions, which could exploit the ELGPN guidelines.

¹PES practices for the outreach and activation of NEETs http://iccdpp.org/wp-content/uploads/2016/10/ICCDPP-PES-practices-for-the-outreach-of-NEETs-report-2015.pdf?utm_source=activetrail&utm_medium=email&utm_campaign=jmc@iccdpp.org.

Question 5: Are there particular European developmental projects that you would like to bring up as good examples for developing guidance for vocational education, both young and adults?

In terms of national initiatives, I would like to mention Italy where, in December 2013, the government, the regions and local administration reached agreement on a “definition of guidelines on the national system of lifelong guidance”. It provides a broad description of the new multilevel governance, with strong cooperation between Regions and State. In particular, the State defines the national priorities, and each Region examines in depth the national priorities in order to define specific territorial priorities, together with local authorities, social partners and local level universities, schools, etc.).

Guidance is also at the core of most of the actions related to the Youth Guarantee, financed through the Youth Employment Initiative or the ESF. I would like to give special mention to the one-stop guidance centres in Finland, which aim to strengthen and simplify services for young people and to eliminate the duplication of activities, and have already been established in 35 municipalities since 2015. This initiative serves as a good example of practice!

At the same time, I also want to highlight some examples of Erasmus + projects which we find of particular interest because they demonstrate how the programme is being used effectively to take forward EU policy priorities in adult learning at national level. The BRIDGE project (Building up Regional Initiatives to Develop Guidance for low-skilled adults), led by the European Association of Regional and Local Authorities for

Lifelong Learning, underlines the importance of working at regional and local level while at the same time learning from different approaches across Europe. The project focuses on specific guidance needs of low-skilled adults, especially of those in employment who risk being excluded from the job-market because they lack qualifications.

As part of the Erasmus+ policy experimentation, the GOAL project (Guidance and Orientation for Adult Learners), is developing educational guidance services for lower educated adults in six countries across Europe: Belgium (Flanders), Czech Republic, Iceland, the Netherlands, Lithuania and Slovenia. (<http://www.project-goal.eu/>).

Question 6: Is there anything else, specific items or themes you would like to address in this journal in relation to the topic?

In December 2016, the Council adopted the Recommendation on Upskilling Pathways: New Opportunities for Adults, which is the first concrete new action to emerge from the New Skills Agenda for Europe. It aims to support adults with low levels of skills and qualifications to enhance their literacy, numeracy and digital skills and/or to acquire a broader set of skills by progressing towards higher qualifications. The initiative targets all adults who are not eligible for the Youth Guarantee and who have at best achieved a lower secondary education qualification, and seeks to empower them to improve their life chances. The proposed format is a three-step pathway to provide: skills assessment to enable low-qualified adults to identify their existing skills; a tailor-made learning offer and mentoring to update them and fill important deficits; and lastly

validation and recognition of the acquired knowledge. Guidance is an intrinsic element to ensure success in steering people towards an upskilling pathway and supporting them successfully through each stage, in order to gain the desired learning outcomes.

Upskilling Pathways is closely related to the recommendation on validation of non-formal and informal learning, since many low-qualified adults have many invisible skills. Together these measures have the potential to make education and training more flexible and responsive to the

needs and styles of learners today. Moreover, they can help reach and motivate over 64 million potential learners who need upskilling most.

We intend to work with Member States and all stakeholders to develop the role of guidance and counselling services in taking both recommendations forward, and we intend to collect and promote successful initiatives.

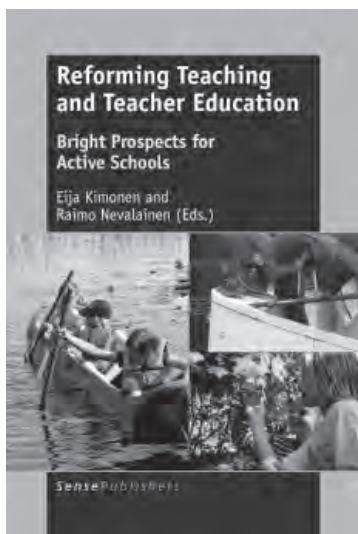
*Raimo Vuorinen ja
Maarit Virolainen*

Resumé

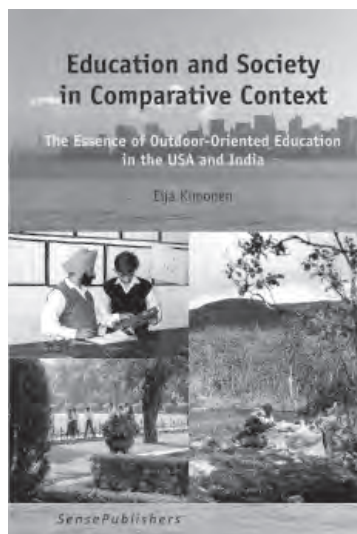
Dana-Carmen Bachmann is Head of Unit for VET, Apprenticeships and Adult Learning, at the European Commission –DG Employment, Social Affairs and Inclusion, since January 2015. She is responsible for cooperation with Member States, social partners and stakeholders in developing and implementing VET and adult learning policies that help empower citizens by delivering them the skills they need for life and work. Dana joined the Commission in 2011 as head of unit in DG Education and Culture with responsibilities in the same policy areas.

With her legal background having obtained a Masters and Postgraduate degree in European law and international relations, before joining the Commission, she worked as a lawyer at the European Court of Human Rights (2008-2011), the European Court of Justice (2007-2008) and she managed regional projects in the field of environmental law in Central and Eastern Europe (2000-2007).

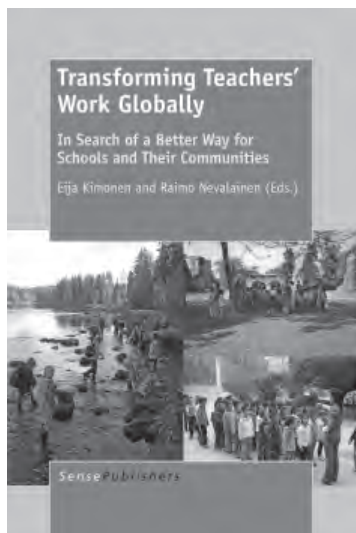




Kimonen, E. & Nevalainen, R. (Eds.) **Reforming Teaching and Teacher Education: Bright Prospects for Active Schools.** Rotterdam: Sense Publishers. 2017. 282 p.



Kimonen, E. **Education and Society in Comparative Context: The Essence of Outdoor-Oriented Education in the USA and India.** Rotterdam: Sense Publishers. 2015. 318 p.



Kimonen, E. & Nevalainen, R. (Eds.) **Transforming Teachers' Work Globally: In Search of a Better Way for Schools and Their Communities.** Rotterdam: Sense Publishers. 2013. 384 p.



Kimonen, E. **Kasvatus ja yhteiskunta yhteiskunnallisesti erilaisissa maissa: Vertaileva tutkimus koulun ulkopuolelle orientoivasta työ- ja toimintakasvatuksesta Yhdysvalloissa ja Intiassa.** Tampere: Mediapinta. 2013. 386 s.

SensePublishers
www.sensepublishers.com

mediapinta
www.mediapinta.fi



JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO
KOULUTUKSEN TUTKIMUSLAITOS

www.ktl-julkaisukauppa.fi

Koulutuksen tutkimuslaitoksen uutuusjulkaisuja

Sakari Saukkonen & Marjo Halmiala

Kohti elinikäisen ohjauksen alueellisen koordinaation kokonaiskuvaa

Raportti esittää kahden kyselyn vastausten perusteella elinikäisen ohjauksen arviointia ja laadunvarmistusta koskevat tulokset. Lisäksi se tarkastelee alueellisen palvelutuotannon kokonaisuutta ja ohjauksen kehittämismäköksiä. Julkaisu myös kokoaa yhteen useamman raportin tuloksia ja tulkintoja alueilla tapahtuvasta ohjaustoiminnasta.

Valtakunnallisen ohjausalan osaamiskeskuksen työpapereita 3. 2016. 34 s.
Saatavilla vain verkosta.



Helena Aittola, Kati Laine, Jussi Välimaa

”Tärkeintä on, että kehittyy ja oppii – titteli ei ole niin tärkeä”.

KORKEAKOULUDIPLOMI-KOULUTUSKOKEILUN SEURANTA- JA
ARVIOINTITUTKIMUKSEN LOPPURAPORTTI

Korkeakouludiplomikoulutuskokeilun tarkoituksena oli selvittää kokonaisia korkeakoulututkintoja suppeampien korkeakoulutasoisten osaamiskokonaisuuksien käyttökelpoisuutta ja tarvetta. Tämä julkaisu on 2014–15 toteutetun kokeilun loppuraportti, jossa kerrotaan korkeakouludiplomikoulutukseen osallistuneiden opiskelijoiden ja heidän työnantajiansa näkemyksistä ja kokemuksista. Tutkimuksen perusteella esitetään johtopäätökset ja suositukset korkeakouludiplomikoulutuksesta maamme koulutusjärjestelmässä.

2016. 77 s. G053. Saatavilla vain verkosta.



Sakari Saukkonen & Marjo Halmiala

Elinikäisen ohjauksen kehittäminen alueilla

KEHITTÄMISTOIMINNAN EDELLYTYKSET,
OHJAUSPALVELUT JA NIIDEN SAATAVUUS

Raportti on osa laajempaa seurantatutkimusta, jonka tavoitteena on selvittää kuinka alueilla tapahtuva ohjaustoiminta on yhteydessä aluekehitykseen erityisesti koulutuksen, työllisyyden ja taloudellisen toimeliaisuuden näkökulmista.

Valtakunnallisen ohjausalan osaamiskeskuksen työpapereita 2. 2015. 31 s.
Saatavilla vain verkosta.



Hannu Jokinen, Matti Taajama, Jouni Välijärvi (toim.)

Pedagoginen asiantuntijuus liikkeessä ja muutoksessa – huomisen haasteita

Julkaisu on Pedagoginen asiantuntijuus liikkeessä -hankkeen (PAL) yhteenvetoraportti. Miltä näyttää opettajaksi hakeutuminen? Miten kehittää uuden opettajan osaamista? Millaista on tulevaisuuden opettajuus ja miten opettajan työtä pitäisi kehittää?

2014. 83 s. Saatavilla vain verkosta.



Antero Malin (ed.)

Associations between age and cognitive foundation skills in the Nordic countries

A CLOSER LOOK AT THE DATA

The articles published in this book draw mostly on the PIAAC data from the four Nordic countries. The overarching theme is the association between age and the three cognitive foundation skills (literacy, numeracy, and problem solving in technology-rich environments).

2014. 202 s. Saatavilla vain verkosta.



Kimmo Oksanen

Serious Game Design: Supporting Collaborative Learning and Investigating Learners' Experiences

This study provides insights into designing serious games and supporting collaborative learning. Findings of the study indicate that by combining the theoretical knowledge on collaborative learning and game design, it is possible to find new ways to support collaborative knowledge construction in serious games.

2014. 85 s. Saatavilla vain verkosta.



Marianne Teräs, Johanna Lasonen, Maria Nuottokari

Challenges of Intercultural Vocational Education and Training: Developing a Strand Model in the Change Laboratory

What kinds of challenges do teachers and colleges of vocational education and training face in teaching students with linguistically and culturally diverse backgrounds? What kinds of perspectives and solutions did teachers in a College find when they gathered together and discussed about intercultural teaching and learning?

2014. 62 s. Saatavilla vain verkosta.



Päivi Häkkinen, Jarmo Viteli (toim.)

Pilvilinnoja ja palomureja – tulevaisuuden oppimisen ja työnteon tilat

F-SHAPE-PROJEKTIN SATOA

Yhtenä oppimisen ja työnteon laatua kehittävänä vaihtoehtona on esitetty teknologian tarjoamia mahdollisuuksia luoda uudenlaisia oppimisympäristöjä ja -tiloja. F-SHAPE-hankkeessa oppimista ja oppimisympäristöjä on lähestytty oppijan näkökulmasta.

2014. 89 s. 29 e. Tilaukoodi D109. Saatavilla myös verkosta.



TILAUKSET:

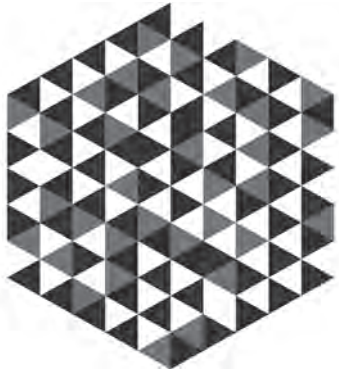
p. 040 805 4276 • ktl-asiakaspalvelu@jyu.fi • www.ktl-julkaisukauppa.fi

Verkkojulkaisut: <https://ktl.jyu.fi/julkaisut/julkaisuluettelo>

Toimituskulut: 5,00 – 8,00 e / tilaus. Hinnat sis. alv:n (julkaisut 9 %).



JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO
KOULUTUKSEN TUTKIMUSLAITOS



OKKA-säätiön hyvät kirjat

Voit tilata julkaisuja OKKA-säätiöstä,
puhelin 020 748 9679 tai
email: okka-saatio@oaj.fi



Raili Gothónin ja Arja Kosken toimittaman kirjan kirjoittajat kertovat artikkelissaan työnohjauksesta sosiaali-, terveys-, kasvatusta- ja kirkonalan työstä. Työnohjaus hahmottuu kirjassa keskeiseksi yhdessä oppimisen paikaksi ja ammattikorkeakoulun aluekehitystyön menetelmäksi muuttuvissa organisaatioissa ja työyhteisöissä. Se luo rakenteen ja tilan reflektoinnille ja kehittämiselle. Työnohjauksen hyödyntäminen näyttäytyy kirjassa myös eettisenä valintana, joka mahdollistaa koko työyhteisön oppimisen ja kehittämisen.

Kirja on tarkoitettu kaikille työnohjauksesta ja sen kehittämisestä kiinnostuneille ammattilaisille. Kirjaa voidaan hyödyntää korkeakouluissa työnohjaukseen, työyhteisöjen kehittämiseen ja johtamiseen liittyvässä opetuksessa. Työyhteisöjen kehittäjille ja johtajille kirja tarjoaa välineitä kokemuksellisuuden ja dialogisuuden, moniäänisyyden ja eettisen pohdinnan mahdollistamiseen arjen työssä – tilan luomiseksi työnohjaukselle.

20€



Ammatillisten opettajakorkeakoulujen yhdessä toimittamassa ja OKKA-säätiön kustantamassa kirjassa paneudutaan sosiaalisen median ja mobiilin teknologian avaamiin mahdollisuuksiin oppimisessa ja oppimiseen liittyvässä verkostomaisessa yhteistyössä. Julkaisun kirjoittajat ovat opettajia ja opettajankouluttajia sekä kokeneita verkkoopetuksen asiantuntijoita. Artikkeleissa käsitellään sosiaalisen median, mobiilin ohjauksen ja oppimisen sekä verkostoyhteistyön merkitystä erityisesti ammatillisen oppimisen ja ammatillisen opettajakoulutuksen kontekstissa, mutta myös laajemmin koulutukseen ja yhteiskuntaan liittyvänä ilmiönä.

25€



Ammattikasvatuksen aikakauskirja. Vaikka lehti perustuu tutkimustietoon, se ei ole perinteinen tieteellinen aikakauskirja. Sen tarkoituksena on toimia ammattikasvatuksen tutkijoiden foorumina ja tarjota alan tutkimustieto ammattikasvatuksen kentän käyttöön, opettajille, einkielnoelämän ja henkilöstöhallinnan edustajille.

Päätoimittaja: Professori **Petri Nokelainen**.

Julkaisija: Ammattikoulutuksen tutkimusseura OTTU ry.



15€/4 numeroa
2012



15€/3 numeroa
2013



20€/4 numeroa
2014



20€/4 numeroa
2015



30€/4 numeroa
2016



30€/4 numeroa
2017

Raija Meriläisen ja Minna Vuorio-Lehden toimittama kirja on säätien vuosikirja 2011. Sen kattavana teemana on toisen asteen koulutuspolitiikka siten, että lukiokoulutus ja ammatillinen koulutus ovat molemmat esillä ja tarkastelun kohteena. Kirjan tarkoitus on olla mahdollisimman luettava ja monipuolinen ja luoda edellytyksiä toisen asteen koulutuksen kehittämiseksi.

Artikkelikokoelmassa kukin artikkeli muodostaa oman kokonaisuuden. Teoksessa on kaksi osaa: Ensimmäisessä osassa toisen asteen koulutusta tarkastellaan koulutushistoriallisesta näkökulmasta ja toinen osa painottuu koulutuksen laadun arviointiin.



15€



Piirrä mulle minut – kuvia ja kertomuksia koulusta. Mikä tuo ekaluokkalaisen mielestä iloa elämään? Millaista on opettajahuumori kevätuopumuksen aikaan? Mitä piirtäjä saa lapsilta läksyksi? Kuvataiteilija **Antti Huovinen** haikautui lukuvuodeksi vironlahtelaiseen runsaan sadan oppilaan kouluun elämään vuorovaikutuksessa lasten ja opettajien kanssa ja toteuttamaan taiteilijan kutsumustaan. Piirustuslehtiöt täyttivät ala-asteen elämänsäntunnuksista, arjesta ja juhlista.

10€

Aktivoi kieltenopetusta rakennepeleillä. Kirja, joka sisältää noin 70 erilaista kopioitavaa peliä englannin ja ruotsin kielen opetukseen eri tasoilla. Niitä voidaan soveltaa myös useiden muiden kielten opetukseen. Pelien avulla opettajat ja kouluttajat saavat vaihtelua opetukseensa ja opiskelijat kokemuksen siitä, että kielioopin opiskelu voi olla paitsi motivoivaa ja innostavaa myös haastavaa ja hauskaa. Kirjan pelit ovat helposti ja nopeasti toteutettavissa ja ne toimivat hyvin oppimisen välineinä.



Kirjan tekijät FK, suggestopedian opettajakouluttaja **Annikki Björnfot** ja BA, suggestopediakouluttaja **Elizabeth Lattu** ovat pitkään työskennelleet suggestopedisen ja suggestiopohjaisen kielten opetuksen parissa eri oppilaitoksissa ja ovat erikoistuneet kehittämään puhevalmiuksia harjoittavia aktiviteetteja.

60€



Ammattikorkeakoulujen ruotsin opettajuus muutoksessa – Kohti motivoivaa ohjaamista on **Taina Juurakko-Paavolan** toimittama julkaisu, joka on suunnattu ammattikorkeakoulujen ruotsin opetuksesta kiinnostuneille. Se sisältää 22 artikkelia mm. opettajan roolista ohjaajana ja valmentajana, opetuskokeiluista ja opetusmateriaalin laatimisesta, ruotsin integroinnista ammatteineisiin ja verkotyökalujen käytöstä ohjauksessa.

• Julkaisun sähköiseen versioon pääset säätien kotisivuilta.



Suomalaisen ammattikasvatuksen historia on tehty yhteistyössä OAJ:n, OAO:n ja Tam perein yliopiston Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskuksen kanssa. Sen on toimittanut FM **Anneli Rajaniemi**. Kirja koostuu lähes 30 asiantuntijan artikkeleista, joiden lisäksi toimittaja **Markku Tasala** on haastatellut kirjaa varten pariakymmentä ammattikasvattajaa ja virkamiestä. Runsaas reportaasikuvitus.

12,50€

OKKA ammattikirjallisuus



Historiallinen teatteripuku (uusintapainos). Historiallisten näyttämöpukujen toteuttamisesta on runsaasti ulkomaista kirjallisuutta, mutta vain vähän suomenkielisiä julkaisuja. **Terttu Pykälä** kirjoittama Historiallinen teatteripuku -oppikirja pyrkii vastaamaan tähän haasteeseen.

Kirjan kaikki puvut on valmistettu eri teattereiden ja television tuotantoja varten sekä vanhojentanssipukuina tai päättötöinä Näyttämöpukujen valmistajien koulutuslinjalla, jonka opetuksesta kirjoittaja on vastannut linjan perustamisesta 1980-luvun lopulta alkaen. Kaikki mukana olevat pukuluonnokset, jotka on saatu maamme kokeneimpiin kuuluvilta pukusuunnittelijoilta, on toteutettu oikeita käyttötilanteita varten. Pukukokonaisuudet ovat eri aikakausien tyyppisiä naisten pukuja, joita paljon käytetään näytelmissä.

30€

Kirja on tarkoitettu vaatetusalan ammatillisten oppilaitosten avuksi mm. vanhojentanssipukuja valmistettaessa. Myös teatteripukuja toteuttavat ammatillaiset voivat hyödyntää sitä työssään. Kirjan käyttö edellyttää perustietoja kaavoituksesta, kuositelusta ja ompelusta. Niitä ei ole tilanpuutteen vuoksi voitu sisällyttää mukaan.

Markku Tuomisen ja Jari Wihersaaren kirjoittama **Ammattikasvatustieteiden filosofia** on alan ensimmäinen suomenkielinen filosofinen kokonaisuus.

Lähtökohdiana on yleisen filosofian klassinen jaottelu: ontologia, tieto-oppi, estetiikka ja etiikka. Mukana on siten sekä teoreettisen filosofian että käytännöllisen filosofian näkökulma. Ammattikasvatustieteeseen kuuluu myös tieteenfilosofia. Näin tavoitellaan kattavaa systemaattista filosofista tarkastelua.



12,50€

Teoksen kohderyhmänä ovat erityisesti opettajat, tutkijat, eri asiantuntijatehtävissä toimivat ammatillaiset sekä tulevat ammattikasvatuksen ammatillaiset opinnoissaan ammattikorkeakouluissa ja ammatillisessa koulutuksessa. Kasvatustieteiden filosofia on teoksena kirja soveltuu laajasti koko kasvatustieteen kentälle käsikirjaksi ja oppikirjaksi. Se sisältää uusia avauksia kasvatustieteen ja koulutuspolitiikan keskusteluun ja soveltuu käytettäväksi laajasti kasvatustieteen tutkimuksessa ja opinnoissa sekä poliittisella ja hallinnollisella sektorilla.



Ossi Naukarinen's Art of the Environment explores one of the most vital areas in contemporary art: environmental art and adjacent fields, something that escapes traditional categorisation, instead seeking new frontiers. It provides conceptual tools for making, teaching and receiving contemporary art.

7€

Isä Salmela - ihminen ja koulunuudistaja. **Olli Salmelan** kirjoittama teos kertoo professori Alfred Salmelan (1897–1979) poikkeuksellisen elämäntarinan.

Alfred Salmela johti suomalaista kansanopetusta vuosina 1937–1964, jolloin luotiin tärkeimmät koulujärjestelmämme peruspiirit. Näihin kuuluvat muun muassa koulutuksellinen tasa-arvo sekä opetuksen korkea taso. Monet Salmelan ajamat uudistukset toteutuivat hänen elinaikanaan, mutta esimerkiksi ammattikorkeakoulujärjestelmä käynnistettiin vasta 30 vuotta alkuperäisen idean esittämisen jälkeen. Linjakokoinen peruskoulu on osoittautunut toimivaksi järjestelmäksi, jossa oppilaat viihtyvät ja menestyvät. Tämäkin koulutyyppejä tuli mahdolliseksi vasta peruskoululainsäädännön uudistusten myötä.



30€

Kirjassa kuvataan myös 1960 ja 1970 -lukujen koulunuudistustai- telua, jossa keinot olivat kovia. Myös presidentti Kekkonen kanta yhtenäiskoulun vastustajasta peruskoulun kannattajaksi tuodaan esille. Vaikka Salmela oli ensimmäisiä yhtenäiskoulun kannattajia, hän kritisoi voimakkaasti toteutunutta peruskoulu-uudistusta. Kirjassa arvioidaan myös sitä, kuka oli oikeassa voimakkaasti politisoituneessa koulunuudistuskeskustelussa.

Onko peruskoulu sittenkään paras mahdollinen koulujärjestelmä, vaikka Pisa-tulokset joidenkin mielestä sitä todistavat? Oppilaat viihtyvät suomalaisessa peruskoulussa huonosti, ja osa syrjäytyy. Olisiko ollut sittenkin mahdollista, että Salmelalla oli parempi koulujärjestelmä tekeillä, mutta kiirehtimällä uudistusta poliitikot estivät toisenlaisen koulun – sen paremman – toteuttamisen?

Kristiina Huhtasen ja Soili Keskinen toimittaman **Rehtorius peliäkö?** -kirjan tarkoituksena on toimia rehtorin apuna ja tuoda erilaisia näkökulmia koulun kehittämiseen. Kirja on saanut alkunsa rehtoriksi kouluttautuvien mielenkiintoisista pohdintatehtävistä ja tarpeista hahmottaa heille itselleen, mitä kaikkea rehtorin työ voi olla.

Rehtorius pelin rakentajan postina on vaativa ja arvotettu. Onhan rehtorius uralla etenemisen vaihtoehto opettajille varsinkin peruskoulussa. Peli rakentuu paitsi oppilaitoksen toiminnallisena ohjauksena myös verkostoitumisena oman johdettavan yksikön ulkopuolelle. Kirjan tavoitteena on pohtia oppilaitoksen johtamista monesta eri näkökulmasta, niin rehtorin roolin kautta kuin yhteisön kehittämisen, koulusta ulospäin tapahtuvan verkottumisen kuin laajemmin koulutuspoliittisen näkökulman kannalta.



10€

Ammatilliset ruotsin opettajat opetuksen kehittäjinä – Digitalisaatio ja yhteistyö fokuksessa on Taina Juurakko-Paavolan toimittama julkaisu, joka on tarkoitettu erityisesti sekä ammatillisen toisen asteen että ammattikorkeakoulujen ruotsin opettajille.

Julkaisussa on yhteensä 14 artikkelia, ja ne on jaoteltu viiteen pääteemaan: 1) motivaatio lähtökohtana, 2) digitaaliset oppimisolustat käyttöön, 3) digitaalisia sovelluksia puhumisen harjoitteluun ja arviointiin, 4) lisää motivaatiota sanaston opetteluun ja 5) sujuvasti ammatilliselta toiselta asteelta ammattikorkeakouluun. Artikkelit antavat paljon käytännön vinkkejä siitä, miten erilaisia digitaalisia sovelluksia ja muita menetelmiä voi käyttää monipuolisesti ruotsin kielen taidon eri osa-alueiden harjoitteluun ja arviointiin joko tunneilla tai opiskelijoiden itsenäisessä työskentelyssä. Lisäksi niissä kuvataan käytännön esimerkkien avulla, miten ruotsin kielen opinnoissa on aloitettu uudenlaista yhteistyötä ammatillisen toisen asteen oppilaitosten ja ammattikorkeakoulujen välillä.

Artikkelit soveltuvat hyvin myös muiden kielten ja muiden kouluasteiden kieltenopettajille sekä kieltenopettajaksi opiskeleville, sillä käytännön vinkit ovat helposti sovellettavissa myös muuhun kieltenopetukseen ammatillisen ruotsin opetuksen lisäksi.

- Julkaisun sähköiseen versioon pääset säätien kotisivuilta.
- Voit myös tilata julkaisua postimaksun hinnalla (1 kpl:een postitus 2. luokassa maksaa 3,16 €).

.....

Opetus-, kasvatust- ja koulutusalojen säätiö – OKKA-säätiö on vuonna 1997 toimintansa aloittanut itsenäinen organisaatio, joka nimensä mukaisesti toimii opetus-, kasvatust- ja koulutusalojen hyväksi varhaiskasvatuksesta korkeakoulutasolle. Säätiön taustayhteisönä on ammatillisia opettajayhdistyksiä ja OAJ. OKKA-säätiö julkaisee myös alan kirjallisuutta, josta tässä joitakin edustavia esimerkkejä.

.....



00€



1. Artikkeleita, katsauksia ym.

Ammattikasvatuksen aikakauskirja julkaisee ammattikasvatuksen ja koulutuksen teoriaa ja käytäntöä käsitteleviä artikkeleita ja katsauksia, alan uutisia, puheenvuoroja, kirjallisuusarvioita ja ammattikasvatuksen kenttää koskevia ilmoituksia. Kirjoitukset ovat suomeksi, ruotsiksi ja englanniksi.

2. Aikataulu

Vuositain ilmestyy neljä numeroa. Ensimmäistä numeroa lukuun ottamatta muut ovat teemanumeroita, mutta niissäkin voidaan julkaista muitakin kuin teemaan liittyviä kirjoituksia harkinnan mukaan.

Vuoden 2017 teemat ja toimittajat:

- 1) Ajankohtaista ammattikasvatuksessa/Petri Nokelainen
- 2) Ohjaus ammatillisessa koulutuksessa/Maarit Virolainen ja Raimo Vuorinen
- 3) Oppimisanalytiikka digitaalisessa ympäristössä/Petri Ihantola ja Sissi Huhtala
- 4) Toimintalähtöinen oppiminen/Vesa Taatila ja Katariina Raij

3. Aineiston toimitus

Kirjoitukset ja niihin liittyvät kuvat ja kuvat tulee lähettää sähköpostilla osoitteeseen akakk@ottu.fi tai jos kyseessä on teemanumero, kirjoittajakutsussa mainittuun osoitteeseen. Jos artikkeleita tarjotaan referee-menettelyyn, sen on noudatettava APA-tyyliä (ks. kohta 5.2). Kuviin pitää kirjoittajalla olla kirjallisesti osoitettu julkaisulupa.

Kirjoittajan/kirjoittajien tulee ilmoittaa yhteystietonsa (nimi, virkanimike, oppiarvo, toimipaikka, sähköposti, puhelin ja osoite). Kirjoittajan tulee huolehtia artikkelin kielenhuollosta ja tarvittaessa luottaa se kielenhuollon asiantuntijalla.

4. Kirjoitusten pituus

Referee-menettelyyn tarjottavien artikkelikäsitteiden pituus (lähteinen ja liitteinen) on korkeintaan 5000 sanaa, ei-referoitavien artikkelien ja katsausten korkeintaan 2500 sanaa. Tekstin asetelut ovat seuraavat: riviväli 1.5, fonttikoko 12, tekstinkäsittelyohjelmien asetuksia/tyylejä ei tule käyttää (kappaleet tulee jakaa kahdella rivinvaihdolla). Jokaiseen artikkeliin on liitettävä suomenkielinen tiivistelmä (enintään 150 sanaa) ja 3-5 artikkelin sisältöä kuvaavaa avainsanaa (esim. toisen asteen ammatillinen oppilaitos, ammatillinen kasvu, motivaatio, henkilöstö). Referee-artikkeleissa tulee lisäksi olla vastaava englannin kielellä kirjoitettu tiivistelmä avainsanoineen.

5. Lähdeviitteet

5.1 Referoimattomat artikkelit

Tekstissä lähdeviitteet merkitään seuraavasti: Ruohotien (1996, 15-21) mukaan...
...aiheesta on runsaasti tutkimusta (Nikkanen & Lyytinen 1996; Kananoja ym. 1999).

Artikkelin loppuun sijoitetaan lähdeluettelo otsikon "Lähteet" alle seuraavien esimerkkien mukaisesti: Kantola, J., Nikkanen, P., Kari, J. & Kananoja, T. 1999. Through education into the world of work. Uno Cygnaeus, the father of technology education. University of Jyväskylä. Institute for Educational Research.

Mutka, U. 2000. Ammatillinen opettajankoulutus Jyväskylässä - yhteistyötä ja jaettua asiantuntijuutta. Ammattikasvatuksen aikakauskirja 2 (4), 23-28.

Ruohotie, P. 1996. Oppimalla osaamiseen ja menestykseen. Helsinki: Edita.

Väljjarvi, J. 2000. Kohti avointa opettajuutta. Teoksessa J. Väljjarvi (toim.) Koulu maailmassa - maailma koulussa. Helsinki: Opetushallitus. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakkointihankkeen (OPEPRO) selvitys 9, 157-181.

5.2 Referoidut artikkelit

Referee-artikkeleissa noudatetaan kirjoitustyyliin ja lähteisiin viittaamisen osalta APA-tyyliä (ks. <http://www.apastyle.org>). APA-tyylin soveltaminen lähdeviittausten osalta on yksiselitteistä, seuraavassa on kuvattu joitakin yleisimpiä tapauksia.

Viittaus tiedelehtiartikkeliin (periodical)

Hypoteettiset dilemmat voidaan kokea liian abstrakteina, ne eivät enää liity ihmisten arkielämän kokemuksiin (Straughan, 1975).

Straughan, R. (1975). Hypothetical moral situations. *Journal of Moral Education*, 4(3), 183-189.

Suora lainaus tiedelehtiartikkelista (sivunumero mainitaan, samoin toimitaan kuvien ja taulukoiden kanssa)

"DIT -pisteet kuvaavat latenttia muuttujaa, joka poikkeaa verbaalisesta suorituskyvystä" (Thoma, Rest, Narváez, & Derryberry, 1999, p. 325).

Thoma, S. J., Rest, J., Narváez, D., & Derryberry, P. (1999). Does moral judgment development reduce to political attitudes or verbal ability: Evidence using the Defining Issues Test. *Review of Educational Psychology*, 11(4), 325-342.

Viittaus kirjassa olevaan artikkeliin (book chapter):

Boekaerts, M., & Niemivirta, M. (2000). Self-regulation in learning: finding a balance between learning and ego-protective goals. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of Self-regulation* (pp. 417-450). San Diego, CA: Academic Press.

Viittaus kirjaan (book)

Wellington, J. (2003). *Getting published. A guide for lecturers and researchers*. London: RoutledgeFalmer.

Viittaus suulliseen konferenssiesitykseen (oral presentation)

Nokelainen, P., & Ruohotie, P. (2009, April). *Characteristics that typify successful Finnish World Skills Competition participants*. Paper presented at the meeting of the American Educational Research Association, San Diego, CA.

Viittaus Internetissä julkaistuun artikkeliin (electronic media)

EQ Symposium (2004). About Reuven BarOn's involvement in emotional intelligence. Retrieved from http://www.cgrowth.com/rb_biolog.html.

Ks. lisäohjeet osoitteesta www.okka-saatio.com/aikakauskirja/ohjeitakirjoittajalle.php.

APA -tyylissä on myös artikkelien kirjoitustyyliille omat ohjeistuksensa, keskeisimpinä tutkimusaineiston ja sen analyysin luotettavuuden arviointiin liittyvät kohdat. Tutkimusaineisto on kuvattava kattavasti, raportista on käytävä ilmi osallistujien ikä- ja sukupuolijakaumat, tulosten yleistettävyyden populaatioon (kvantitatiiviset menetelmät) ja osallistujien edustavuus (kvalitatiiviset menetelmät). Tutkimusaineiston analysoinnissa käytettävät menetelmät ja itse menetelmän käyttöprosessi on kuvattava selkeästi ja valitun lähestymistavan soveltuvuus tutkittavan ilmiön tarkasteluun on perusteltava.

Keskiarvon yhteydessä on ilmoitettava keskihajonta ja laadullisen aineiston yhteenvedossa luokkien frekvenssit on ilmoitettava prosenttien lisäksi. APA-tyyli kiinnittää erityistä huomiota myös tutkimusetiikkaan.

Kaikkien tutkimusprosessiin merkittävällä tavalla osallistuneiden henkilöiden nimet on mainittava joko kirjoittajina tai tekstissä. Tutkimukseen osallistuneiden henkilöiden anonymiteetin suojaaminen on myös tärkeää, yksittäistä vastaajaa ei pidä kyetä tunnistamaan raportista. Tekstin on oltava sukupuolta, vähemmistöryhmää tai kansallisuutta loukkaamatonta.

Lähteet

APA 2001. Publication Manual of the American Psychological Association. Viides painos. Washington, DC: American Psychological Association.

6. Taulukot ja kuvat

Taulukot, kuvat ja kuvat numeroidaan juoksevasti. Niiden paikka osoitetaan tekstin lomaan selvästi (esim. "Kuvio 1 tähän"). Taulukoiden, kuvioiden ja kuvien tulee olla painovalmiita. Taulukon otsikko tulee taulukon yläpuolelle ja kuvion otsikko kuvion alapuolelle.

Varmista ennen referee-menettelyyn tarkoitettua artikkelikäsikirjoituksen lähettämistä lehteen (lähetyksen osoitteeseen akakk@ottu.fi), että

- 1) Käsikirjoitusta ei ole julkaistu aiemmin eikä se ole samanaikaisesti toisen tiedelehden arviointiprosessissa.
- 2) Kirjoittajalla/kirjoittajilla on kaikki oikeudet julkaistavaan materiaaliin (taulukot, kuvat, kuvat, aineisto).
- 3) Lehden kirjoittajaohjeita (<http://www.okka-saatio.com/aikakauskirja/ohjeitakirjoittajalle.php>) on noudatettu käsikirjoituksen valmistelussa. Erityistä huomiota on kiinnitettävä siihen, että
 - kirjoittajatiedot ovat erillisessä tiedostossa eivätkä käsikirjoituksen alussa (eivätkä ole luettavissa Word-dokumentista: Tiedosto - Ominaisuudet - Yhteenvedo)
 - lähdeviittaukset on tehty APA-tyylillä.

7. Artikkeleiden ja katsausten arviointi

Referee-artikkeleiden osalta teemanumeron toimituskunta käyttää apunaan kunkin artikkelin osalta vähintään kahta ulkopuolista asiantuntijaa. Kirjoitus lähetetään arviointisijoille nimettömänä. Refereekierroksen jälkeen kirjoittajalla on mahdollisuus viimeistellä kirjoituksensa saamiensa kommentteja avuksi käyttäen. Viimeistely versio lähetetään sähköpostilla takaisin toimittajalle. Jos kirjoittaja haluaa artikkelilleen referee-menettelyn, hänen on pyydettävä sitä kirjallisesti samalla, kun hän jättää artikkelinsa.

8. Julkaisuoikeudet

Ammattikasvatuksen aikakauskirjan julkaisijalla (OTTU ry.) on oikeudet julkaista kirjoitukset lehden painatusversiossa, Elektra-palvelun kautta kotimaisten artikkelien Arto-tietokannassa sekä lehden verkkosivuilla tai muussa lehden sähköisessä muodossa. Lähettämällä käsikirjoituksen lehteen kirjoittaja hyväksyy ylläolevat ehdot.

Kirjoittajalla on oikeus kopioida tai tehdä yksittäisiä elektronisia kopioita artikkelista omaan yksityiseen käyttöön sekä opetuskäyttöön edellyttäen, että kopioita ei tarjota myyntiin eikä niitä jaeta julkisesti.

Kirjoittajalla on oikeus artikkelin julkaisemisen jälkeen liittää se osaksi painettua tai sähköisessä muodossa julkaitavaan opinnäytetyöhön (pro gradu, väitöskirja).

Artikkelien ja katsausten kirjoittajille lähetetään 5 vapaakappaletta ao. lehden numeroa. Muiden osastojen kirjoittajat saavat yhden vapaakappaletta. **Eripainoksia ei toimiteta eikä kirjoituspalkkioita makseta.** Vuosittain jaetaan Vuoden artikkeli -palkinto. Artikkelin valitaan edellisen vuoden vuosikerrasta.



OKKA