



Ohjaava koulutus – itseohjautuva aikuinen

Kristiina Lempiäinen

**Kehittämishankeraportti
Huhtikuu 2008**



**JYVÄSKYLÄN
AMMATTIKORKEAKOULU**
Ammatillinen opettajakorkeakoulu

Tekijä(t) Lempiäinen, Kristiina	Julkaisun laji Kehittämishankeraportti	
	Sivumäärä 24	Julkaisun kieli Suomi
	Luottamuksellisuus Salainen <input type="checkbox"/> saakka	
Työn nimi Ohjaava koulutus – itseohjautuva aikuinen		
Koulutusohjelma Ammatillinen opettajakorkeakoulu,		
Työn ohjaaja(t) Miettinen, Raija		
Toimeksiantaja(t)		
Tiivistelmä Tämän kehittämishankeartikkelin aiheena on <i>aikuisohjauksen teoria</i> ja siihen liittyen <i>ohjaava työvoimakoulutus</i> : tavoitteena on tuoda esiin ohjaavan koulutuksen merkitystä aikana, jolloin painopiste on nopeaa työllistymistä tarjoavassa koulutuksessa. Koulutuspolitiikan ohella liikutaan myös kasvatustieteen alueella: jo jonkin aikaa jatkunut opettajuuden muutos kohti ohjaamista osoittautuu tässä artikkelissa tärkeäksi muutostekijäksi. Artikkelin päättyy tulokseen, jossa ohjaava opettajuus ja opintojen henkilökohtaistaminen aikuiskoulutuksessa tuottavat itseohjautuvuutta, ammatillisuutta (reflektiivisyys) ja syventävät ja synnyttävät mahdollista ammatillista minäkuvaa. Aihe on varsin ajankohtainen ammatillisessa aikuiskoulutuksessa, jossa opetuksen ja oppimisen paradigman muutos behavioristisesta konstruktivistiseen on ollut hitaasti meneillään. Opettajuus on muuttumassa ohjaamiseksi ja koko oppimisympäristö vuorovaikutteiseksi ja yhteisölliseksi. Opetusministeriö on myös asettanut johtoryhmän valmistelemaan ammatillisesti suuntautuneen aikuiskoulutuksen kokonaisuudistusta vuoteen 2010 mennessä: uudistuksen tavoitteeksi on määritelty aikuisväestön kannustaminen oman osaamisen ylläpitoon ja kehittämiseen työuran aikana. Ohjaavat koulutukset eivät enää saa rahoitusta eikä niitä nähdä taloudellisesti tuottavina koulutuksina. Oppimisen ohjaamisen ja opintojen henkilökohtaistamisen merkitys tulee myös näiden koulutuspolitiikan uusien linjausten myötä kasvamaan.		
Avainsanat (asiasanat) Henkilökohtaistaminen, ohjaus, kokemuksellinen oppiminen ja reflektio.		
Muut tiedot		

Author(s) Lempiäinen, Kristiina	Type of Publication Development project report	
	Pages 24	Language
	Confidential <input type="checkbox"/> Until _____	
Title Directive education – self-determined adult		
Degree Programme Vocational Teacher Education,		
Tutor(s) Miettinen, Raija		
Assigned by		
Abstract The subject of this developing project report is <i>The Theory of Tutelage for Adults</i> and relating to that <i>Directive Manpower Education</i> : the aim is to bring out the importance of directive education when the emphasis usually is on education that offers quick employment. In addition to the politics of education this report also deals with subjects from the area of pedagogy: the fact that teaching has more and more developed into directing turns out an important thread in this report. This report comes to a conclusion suggesting that directive teaching and individualizing studies in adult education produce self-determination, professionalism and deepens and develops one's professional sense of self. The subject is extremely prevailing in vocational adult education where the paradigm of teaching and learning has slowly been changing from behaviouristic to constructive. Teaching is turning into directing and the whole learning environment is turning more interactive and communal. The Ministry of Education has also set an executive team to prepare the reform of vocational adult education by 2010: the aim is to encourage the adult population to maintain and develop their skills during their careers. Directive education doesn't get financing anymore and isn't seen as a financially profitable education system. The significance of individualizing studies will grow when the reform takes effect.		
Keywords Individualization, directing, experiential learning and reflection		
Miscellaneous		

SISÄLLYS

JOHDANTO	5
1. AIKUISKOULUTUKSEN UUDISTUKSIA	7
2.1. AiHe-projekti ja lainsäädäntö	7
2.2. Elämänlaajuinen ja itseohjautuva oppiminen	8
2.3. Muuttuva aikuispedagogiikka	9
3. OHJAUSPROSESSIN TEORIAA	10
3.1. Kokemuksellinen oppiminen	10
3.2. Reflektointi	12
4. OHJAUSFILOSOFIA	12
4.1. Humanismi ja sosiokonstruktivismi	12
4.2. Itseohjautuvuus ja reflektiivisyys	13
5. OHJAAVA KOULUTUS	15
5.1. Opal-kysely	15
5.2. Tutkimusongelma ja työhypoteesi	15
5.3. Tutkimusmenetelmä ja tutkittava ryhmä	16
5.4. Koulutuksen toteutus ja sisältö	17
5.5. Ohjaavan opettajuuden merkitys	19
6. LOPUKSI	20
LÄHTEET	
LIITE	

1. JOHDANTO

Tämän artikkelin aihe käsittelee teoriaosuudeltaan ammatillisen aikuiskoulutuksen oppimis- ja opettajuuskulttuurin muutosta: ohjaavaa opettajuutta ja opintojen henkilökohtaistamista. Ohjaava opettajuus toteutuu ja näyttäytyy puolestaan parhaiten käytännön tasolla tällä hetkellä ohjaavassa työvoimakoulutuksessa, joka ei ole sidoksissa tiettyihin tarkkoihin opetussuunnitelmiin ja saavutettaviin oppimistuloksiin. Ehkä juuri siksi sieltä voi parhaimmillaan löytää oppimisen iloa, yhteisöllisyyttä ja kasvua kohti itseohjautuvuutta? Aihe on ollut viime vuodet hyvinkin ajankohtainen ammatillisessa aikuiskoulutuksessa, jossa opetuksen ja oppimisen paradigman muutos behavioristisesta konstruktivistiseen on ollut hitaasti meneillään. Opettajuus on muuttumassa ohjaamiseksi ja koko oppimisympäristö vuorovaikutteiseksi ja yhteisölliseksi.

Taustalla on myös koulutuspoliittiset ratkaisut ja julkisen rahoituksen osuuden muuttuminen: tähän asti se on suuntautunut pääosin työvoimakoulutukseen, mutta tulevaisuudessa painopiste näyttää liikkuvan täsmäkoulutuksen suuntaan. Opetusministeriö on asettanut johtoryhmän valmistelemaan ammatillisesti suuntautuneen aikuiskoulutuksen kokonaisuudistusta ja työn on tarkoitus olla valmis vuoteen 2010 mennessä. Hallitusohjelmaan sisältyvällä kokonaisuudistuksella on tarkoitus selkiyttää ammatillisesti suuntautuneen aikuiskoulutuksen hallintoa, rahoitusta, tukijärjestelmiä ja koulutustarjontaa. Kokonaisuudistuksen tavoitteeksi on määriteltä työvoiman ammatillisen ja alueellisen liikkuvuuden parantaminen sekä aikuisväestön kannustaminen oman osaamisen ylläpitoon ja kehittämiseen työuran aikana. Ammatillisesti suuntautuneella aikuiskoulutuksella tarkoitetaan tässä kokonaisuudistuksessa ammatillista aikuiskoulutusta, korkeakoulujen aikuiskoulutusta, työvoimapolitiittista koulutusta sekä työnantajan maksamaa ja organisoimaa henkilöstökoulutusta. (Elektroninen lähde: EDU.fi. Aikuiskoulutus: OPM valmistelee ammatillisesti suuntautuneen aikuiskoulutuksen kokonaisuudistusta.)

Termi ohjaava koulutus on 70-luvulla vakiintunut tarkoittamaan työvoimahallinnon järjestämää koulutusta työttömille aikuisille ja nuorille: tavoitteena oli löytää jotakin

uutta ja tehokkaampaa työmuotoa perinteisen ammatinvalinnanohjauksen tilalle erityisesti niitä varten, joiden oli vaikea työllistyä tai löytää koulutusväylää tavanomaisin keinoin. 1990-luvun alussa, laman myötä, ohjaavaa koulutusta alettiin tarjota yhä laajemmin ja sen osuus kaikesta työvoimapolitiittisesta koulutuksesta oli noin kymmenen prosenttia. (Vehviläinen 2001,18–19.) Tänä päivänä ohjaava työvoimakoulutus on uhanalainen laji, jota ei pidetä tarpeeksi tehokkaana ja työvoimaa tuottavana: oma väitteeni on, että myös ohjaavaa työvoimakoulutusta tarvitaan. Se toimii parhaimmillaan pitkäänkin työelämästä poissa olleen tai ammattia vaihtavan lähtölaiturina kohti yhä vaativammaksi muuttuvaa työelämää ja antaa mahdollisuuden oppia reflektiotaitoja, sosiaalisia taitoja ja itseohjautuvuutta. Tähän kaikkeen tarvitaan myös ohjaustaidot ja ohjauksen filosofian hallitsevaa opettajaa.

Artikkelin avainkäsitteinä on käytetty henkilökohtaistamista ja ohjausta, jotka voidaan määritellä monin eri tavoin. *Henkilökohtaistamisella* tarkoitetaan tässä oppilaitoksen opiskelijan asiakaslähtöistä opettamista ja ohjaamista; huomion kohteena on oppijoiden oppimisprosessi ja henkilökohtainen ammatillinen kehittyminen ja suuntautuminen. *Ohjaus* määritellään eri yhteyksissä eri tavoin, ja käsite tarkentuu joko teoriataustan tai ohjauksen alan mukaan: tässä artikkelissa ohjaus liittyy kasvatuksen filosofian perinteisiin, kasvun tukemiseen ja kasvamaan saattamiseen, ja silloin yleisempiä muotoiluja on se, että kasvatusta käsitetään *ajan, tilan, huomion ja kunnioituksen* antamisena apua tarvitsevalle. (Pasanen 2000, 123.)

Tutkimuksellisesti aihe liittyy aikuiskasvatukseen, kasvatopsykologian ja didaktiikan tutkimusalueisiin. Ohjaavan opettajuuden ja opintojen henkilökohtaistamisen tutkiminen on tässä myös opettajan ja oppilaan vuorovaikutuksen tutkimista ja opetus- ja oppimistapahtuman tutkimista. Keskeinen kasvatustieteellinen ajatus nousi ohjauksen teoriasta: ohjaava opettajuus auttaa opiskelijaa *ammattillisuuden löytämisessä ja persoonallisessa kasvussa*, ja antaa valmiuksia myös myöhemmälle työssä tapahtuvalle työnohjaukselle. *Käsitys omasta itsestä tietyn ammatin edustajana* eli ammatillinen minäkuva tarkentuu opiskelun ja ohjausprosessin myötä: reflektion avulla opitaan antamaan merkityksiä kokemuksille ja tilaa myös ei-rationaalisuudelle ja ei-suorittavuudelle. (Pasanen 2000, 211; Ojanen 2000,83–84.)

Erilaiset kvalifikaatio-odotukset, opetuksen henkilökohtaistaminen ja itseohjautuvuuden käsite vaativat kaikki myös uusia muotoja aikuispedagogiikalta. Opiskelija- ja

oppimiskeskeisyys on tämän päivän aikuispedagogiikan keskiössä ja uutena opetuksen muotona on *aikuisohjaus*. Perinteiset toimintamallit niin työelämässä (hierarkkisuus) kuin opiskelumaailmassa (esimerkiksi opettajajohtoinen opetus) ovat viime vuosina kyseenalaistuneet ja haastavat näin myös aikuiskoulutuksen suunnittelun ja toteutuksen ja erityisesti ohjausjärjestelmän. Opetussuunnitelmaan rakennettu ohjausjärjestelmä turvaa opiskelijalle mahdollisuuden ohjaukseen koko opiskelun ajan ja antaa myös mahdollisuuden opiskelijan ammatillisen kasvun yhteiselle arvioinnille. (Putkuri 2005, 106–111; Pasanen 2000, 106.)

2. AIKUISKOULUTUKSEN UUDISTUKSIA

2.1. AiHe-projekti ja lainsäädäntö

Näyttötutkintoihin liittyvä opintojen henkilökohtaistaminen on suhteellisen uusi asia ammatillisessa aikuiskoulutuksessa, ja joillakin alueilla vasta kokeiluasteella. Oppilaitoksille on tarjottu kyllä mahdollisuutta koulukseen: esimerkiksi asian tiimoilta syntyneen Euroopan Sosiaalirahaston ESR:n AiHe-projektin (vuosina 2000–2006) tarkoituksena oli tarjota *koulutuksen järjestäjille ohjausta ja koulutusta näyttötutkintotoiminnan henkilökohtaistamiseen*. Vuonna 2006 projektissa oli mukana yhteensä 46 oppilaitoksen ja työssäoppimispaikkojen hanketta, jotka kehittivät henkilökohtaistamista.

(Elektroninen lähde: AIHE-aikuisopiskelun henkilökohtaistaminen.)

Laki ammatillisesta aikuiskoulutuksesta (1013/2005) (§ 8) muuttui 1.1.2006 niin, että siihen sisällytettiin opintojen henkilökohtaistaminen, joka tapahtuu kolmessa vaiheessa: 1. hakeutuminen 2. tutkinnon suorittaminen ja 3. tarvittavan ammattitaidon hankkiminen. Ensin siis *tunnistetaan* aikuisen ammatillinen osaaminen ennen opiskelua, sitten se *tunnustetaan* tutkinnon osatodistuksin ja lopuksi *opiskelija opiskelee* sen, mitä tutkinnon suorittamiseksi vielä tarvitaan. 1.3.2007 astui voimaan myös uusi Opetushallituksen määräys henkilökohtaistamisesta; uudistuksen tarkoituksena on lisätä oppilaitosten ulkopuolella tapahtuvaa oppimista ja vähentää koulutuksen päällekkäisyyttä. Henkilökohtaistaminen on siis jo lakisääteistä, ja näyttötutkintoja

järjestävien oppilaitosten on pitänyt siihen varautua myös taloudellisin ja opetuksellisin resurssein. Tässä artikkelissa ja ohjaavassa työvoimakoulutuksessa huomion kohteena on lähinnä henkilökohtaistamisen ensimmäinen vaihe, osaamisen tunnistaminen ja opiskelun suunnittelu, ja henkilökohtaistamisen käsitettä on käytetty ja tulkittu laaja-alaisesti.

2. 2. Elämänlaajuinen ja itseohjautuva oppiminen

Monen oppilaitoksen laatukäsikirjaan on kirjattu opiskelun laatutekijöiksi opiskelijan opintojen aikana saama tuki ja ohjaus, opintojen henkilökohtaistaminen ja elinikäinen oppiminen. Koulutuspoliittisena suuntauksena onkin viime vuosikymmenenä ollut *elinikäisen* oppimisen periaate. Sen rinnalla on 2000-luvulla alettu käyttää *elämänlaajuisen oppimisen* käsitettä: se pitää sisällään oppimisen kaikissa ympäristöissä ja kaikkina ikäkausina. *Aikuiskoulutus* määritellään Suomessa nykyään koulutukseen osallistujasta eikä koulutuksen järjestäjästä käsin: kyseessä on vähintään 25-vuotiaiden opiskelu. *Ammatillisen aikuiskoulutuksen* tarkoituksena on aikuisväestön ammatillisen osaamisen kohottaminen ja ylläpitäminen, sekä työelämän kehittäminen ja työllisyyden edistäminen. Aikuiskoulutus voidaan jakaa organisointimuodoiltaan kolmeen perusmuotoon: omaehtoiseen, työvoimapolitiittiseen ja henkilöstökoulutukseen. (Elektroninen lähde: Aikuiskoulutuksen vuosikirja 2006.)

Aikuiskoulutuksen keskeisiä filosofisia ja psykologisia johtoajatuksia on ollut jo 1980-luvulta lähtien *itseohjautuvuus* ja sitä on käytetty systemaattisesti aikuisten opintojen uudelleenjärjestelyjen perusteena: avoimet oppimisympäristöt ja etäopiskelu ovat olleet aikuisopiskelun todellisuutta jo pitkään. Itseohjautuvuus voi terminä tarkoittaa joko käsitystä opiskelijan valmiuksista tai opiskelua itseohjautuvana tai itseohjattuna prosessina. Aiemmin vielä 1970-luvulla aikuisen katsottiin olevan itseohjautuvampi kuin lasten ja nuorten, ja elämänkaaren kehityksen menevän automaattisesti niin, että iän myötä ihmisen autonomisuus lisääntyy. Tällä perusteltiin sitä, että aikuisen pitäisi näin myös hallita oman oppimisensa prosessointi ja suunnittelu. Myönteisenä puolena tällaisessa ajattelussa on ollut opiskelijan roolin muuttuminen aktiiviseksi, mutta negatiivisena puolena on ollut se käytännön tilanne, jossa opiskelijan itseohjautuvuus on ollut yksinohjautuvuutta. Tämä ei vastaa myöskään työelämän odotuksia ja tarpeita: työelämässä tarvitaan yhteistyötaitoja ja refleksiivisyyttä, joita yksinohjautuvuus ei

suinkaan kehittä. Opetuksen kohdalla voidaan jopa puhua opetuksen ohentamisesta (termi Jyrkänne 1992), kun opetuksen päätrendeinä on ollut monimuotoisuus ja itseohjautuvuus: lyhyet ja nopeat tutkinnot, vähän teoriaopetusta ja paljon itsenäistä työskentelyä. (Pasanen 2000, 109–110.)

2.3. Muuttuva aikuispedagogiikka

Ammatillisen aikuiskoulutuksen pedagoginen retoriikka puhuu itseohjautuvuuden lisäksi myös kvalifikaatioista ja hops-ajattelusta. Ammattitehtävien vaatimia teknisiä valmiuksia nimitetään teknisiksi kvalifikaatioiksi ja teknistyvässä maailmassa niitä on loputtomasti - ja lisäksi ne muuttuvat ja vanhenevat nopeasti. Jatkuva täydennyskoulutus ja muuntokoulutus ovat siis tarpeen, ja ammatillista koulutusta varten määritellään vain ydinosaaminen. Taloustieteen ja koulutussosiologian tutkimuksissa on myös jo pitkään pidetty tärkeänä yleisiä valmiuskvalifikaatioita, työmarkkinakvalifikaatioita ja itsensäkehittämiskvalifikaatioita teknisten kvalifikaatioiden sijaan. Hops, henkilökohtainen opiskelusuunnitelma vie koulutus- ja kvalifikaatiotarpeiden määrittelyn opetuksen suunnittelun ja toteutuksen yhteyteen; henkilökohtainen on sidoksissa todelliseen tilanteeseen ja tiettyyn opiskelijaan. Pedagogiset järjestelyt, toiminnot ja rakenteet ovat kuitenkin säilyneet entisellään tai riisutussa muodossa ja oppimisprosessien ajanmukainen toteuttaminen on usein hävinnyt kilpailussa taloudelliselle selviytymiselle ja säästöbudjeteille. Heikki Pasanen (2000) mukaan ammatillisessa aikuiskoulutuksessa oppimisen edellytykset suhteessa työelämän vaatimukseen ovat itse asiassa heikentyneet 1990-luvulla. Retoriikan ja käytännön välillä on syvä ristiriita. Taloustieteen ja koulutussosiologian peräänkuuluttamia edellä mainittuja yleisiä valmiuskvalifikaatioita, työmarkkinakvalifikaatioita ja itsensäkehittämiskvalifikaatioita teknisten kvalifikaatioiden sijaan voidaan tämän artikkelin näkökannan mukaan saada ja saavuttaa parhaiten nimenomaa ohjaavassa työvoimakoulutuksessa. (Pasanen 2000, 105–114.)

Uudistuva aikuispedagogiikka tarvitsee kehittyäkseen uusia työmuotoja ja ohjaus, ohjaava opetus on niistä yksi esimerkki. Ohjauksessa painopisteenä ja huomion kohteena on oppija itse ja oppimisprosessi, ei niinkään faktatieto. Aikuispedagogiikassa aikuisten opettamisen sijaan pitäisikin puhua *aikuisohjauksesta*, ajan ja huomion

antamisesta opiskelijalle ja oppimisprosessille. Käsite on suhteellisen uusi ja se on oikeastaan vasta muotoutumassa: aikuisohjaus sijoittuu opetuksen ja terapeutin työn välimaastoon ja sisältää muun muassa ammatinvalinnanohjauksen, työnohjauksen, mentoroinnin ja tuutoroinnin. Ohjaava työvoimakoulutus sisältää parhaimmillaan juuri näitä elementtejä. (Pasanen 2000, 106.)

Tuutori puolestaan on yleiskäsite henkilöstä, jonka päätehtävänä on ohjata opiskelijaa: auttaa häntä hankkimaan sellaisia strategioita, tietoja ja taitoja, joita opiskelussa tarvitaan. Tuutorointi on ohjaajan yksilölle tai ryhmälle antamaa ohjausta, tukea ja neuvontaa. Tuutorointi voi tapahtua henkilökohtaisissa tapaamisissa, etäohjauksena (sähköposti, puhelin) tai ryhmäohjauksena; aikuiskoulutuksessa tuutorointia tapahtuu kaikissa näissä kolmessa muodossa ja aiheet käsittelevät yleensä tutkinnon näyttösuorituksia, opiskelutaitoja, työssä jaksamista ja tarvittaessa myös opiskelijoiden henkilökohtaisia ongelmia. (Järvinen 2005, 52.)

3. OHJAUSPROSESSIN TEORIAA

3.1. Kokemuksellinen oppiminen

Aikuiskasvatuksen ohjaus-nimikkeeseen alle on viime aikoina syntynyt lukuisia erilaisia ohjausprosesseja ja – käytäntöjä, mutta yleensä nimikettä ohjaus käytetään tavoitteellisesta ja suunnitelmallisesta toiminnasta, jonka päämääränä on ohjattavan ammatillinen kasvu (Ojanen 2000, 6-7). *Kokemuksellisen oppimisen teorian* mukaan ohjauksen keskeisiä perusolettamuksia on se, että kaikki aito oppiminen kumpuaa kokemuksesta, ja kokemuksesta saadaan oppimiskokemus kun sitä työestetään reflektion ja tutkimisen avulla. Aikuinen ei opi kokemuksesta vaan *merkityksestä*, jonka hän antaa kokemukselle. (Ojanen 2000, 25–26.)

Ohjausprosessissa ja sen tavoitteissa on kyse kokemuksellisesta oppimisesta ja konstruktivismista. Hyvässä ohjausprosessissa syntyy ilmiöiden ja asioiden ymmärtämistä, ja silloin on mahdollista myös perustella omia toimintatapojaan ja tulla ennen kaikkea tietoisiksi niistä. Aikuiselle on tärkeää opiskelun sisältö, ja kun uudet asiat yhdistyvät oppijan aiempaan tietorakenteeseen, syntyy muutos. Aikuisopiskelussa

on kyse muutosprosessin ohjaamisesta ja opiskelu voi myös tuottaa vanhaan tieto- ja oppimismuotoon murtumia tai säröjä, jotka panevat muutoksen liikkeelle. *Prosessimaisen ja keskusteleavan yhteistoiminnallisen vuorovaikutuksen* tärkeys nousee esiin niin opettajan ja opiskelijan välillä kuin opiskelijaryhmänkin sisällä. Sinikka Ojanen mukaan (2000) kokemuksellisen oppimisen ja konstruktivismiin yhdistämistä ja toisaalta reflektoinnin ja tiedon prosessoinnin yhdistämistä voidaan kutsua kokonaisvaltaiseksi oppimiseksi. Ohjaavassa työvoimakoulutuksessa aikuinen tuo ryhmään mukanaan elämäkokemuksensa, tietonsa ja taitonsa, joita hän vuorovaikutuksessa yhdessä toisten kanssa voi tarkastella ja merkityksellistää, mikäli sellaiselle prosessoinnille annetaan tilaa ja mahdollisuus. (Ojanen 2000, 44–57; Putkuri 2005, 108.)

Ryhmäprosessin ohjaaminen on henkilökohtaisen ohjauksen rinnalla kulkeva tekijä, joka vaatii ohjaavalta opettajalta taitoa ja tietoa ryhmäprosesseista. Ryhmä on merkittävä oppimisympäristö tiimityön ja erilaisten työyhteisöjen toimintaa harjoiteltaessa: pitkään työttömänä olleen tai aiemmin yksin työskennelleen voi aluksi olla hyvinkin vaikea sopeutua yhdessä tekemiseen. Ryhmän avulla opiskelija voi myös saada omien suunnitelmiansa tueksi aivan uusia näkökulmia ja peilauspintaa. Hyvin toimiva ryhmä voi toimia myös merkittävänä tukena opiskelijalle antaen vertaistukea ja kokemuksen yhteisestä kasvu- ja oppimisprosessista kohti ammatillisuutta ja ammattitutkinnon opiskelua. Opettamisen ja erilaiset kouluyhteisöt voi käsittää myös inhimillisistä vuorovaikutussuhteista syntyvinä sosiaalisina yhteisöinä, joissa toimivien ihmisten keskinäisen vuorovaikutuksen, yhteistyön ja valtarakenteet voi asettaa tarkastelun kohteeksi. (Putkuri 2005, 108–109; Järvinen 2005, 44.)

Oman työn ja oppimisen tutkiminen ja arvioiminen vaatii pysähdyspaikkoja, mahdollisuutta reflektointiin; työssä esimerkiksi työnohjaus toimii sellaisena ja opiskelussa se voi olla opiskeluryhmän rinnalla henkilökohtainen, ohjaava opetus. Koulutuksen ja reflektiivisen työhön suhtautumisen tuloksena yksilössä tapahtuu muutoksia: on mahdollista pohtia omaa arvoperustaa ja siihen liittyviä valintoja, tilanteiden kokonaisvaltainen tarkastelukyky kehittyy ja syntyy uudenlainen oppimisstrategia, itseohjautuva ja aktiivinen oppimisen edellytysten omaksuminen. (Ojanen 2000, 83–84.)

3.2. Reflektointi

Reflektoinnilla tarkoitetaan omien toimintojen ja tekojen, kuten oppimisen tai opittujen asioiden käsittelyä ja ajattelua. Refleksiivisyys on asioiden itseen suhteuttamista; esimerkiksi ammatillisessa koulutuksessa monimuotoisten oppimisympäristöjen käyttäminen merkitsee refleksiivisyyden monimuotoisuutta eli opiskelija voi monesta eri näkökulmasta, mahdollisimman monipuolisesti kokeilla ja arvioida oppimiskohteitaan. (Pasanen 2000,111.)

Ohjauksen taustateorioiden rakentumiseen liittyvät keskeisinä käsitteinä *reflektointi* ja *dialoginen kohtaaminen*. Tällaisen ohjausprosessinäkömyksen mukaan tärkeimpänä ohjauksen tavoitteena on tiedon lisäämisen ja koulutuksen suorittamisen sijaan *ammattillinen kasvu*, ja ohjaavassa työvoimakoulutuksessa se on *kasvua kohti ammattia*. Dialoginen kohtaaminen tarkoittaa kunnioittavaa kohtaamista, arvostavaa vuorovaikutusta oppijan ja opettajan välillä. *Tutkiva työote* sekä ohjaajalla että ohjattavalla on ennen kaikkea työn ja ammatillisuuden reflektointia, ja opiskelija voi turvallisesti harjoitella ja kehittää sitä jo ammatillisen tai ohjaavan koulutuksen aikaisessa ohjausprosessissa ja jatkaa mahdollisesti oman työpaikan työnohjauksessa. Reflektiivinen työote ja tutkiminen ovat käytännössä pysähtymistä, kohtaamista ja ihmettelyä; se nostaa esiin myös sellaisia ihmisyyden merkityksellisiä puolia kuten luovuus tai uskonnollisuus tai henkisyys, jotka usein jäävät rationaalisuuden jalkoihin. Tuolloin myös kokemuksellisuudelle tulee tilaa. (Ojanen 2000, 25–28.) Simo Skinnarin teos *Pedagoginen rakkaus* (2004) puhuu samasta asiasta, ihmisen kasvusta kohti minuutta, ja sekä kasvatuksen että aikuiskasvatuksen tärkeimmästä tehtävästä: kasvun tukemisesta niin, että sisäinen minä, todellinen minuus, pääsee kasvamaan ja kukoistamaan. Se lienee sekä yksityisen ihmisen että kansakunnan elämässä tärkeintä niin onnellisuuden kuin menestyksenkin näkökulmasta. (Skinnari 2004, 44–57).

4. OHJAUSFILOSOFIA

4.1. Humanismi ja sosiokonstruktivismi

Ohjaavan opettajan oma opetusfilosofia on ohjauksen onnistumisen kannalta välttämätön: oma ihmiskäsitys ja käsitys aikuisen oppimisesta on sanallistettava. Tässä artikkelissa lähtökohtana on ollut tarkastella ohjaavaa opettajuutta *humanistisesta ihmiskäsityksestä* ja *sosiokonstruktivistisesta oppimiskäsityksestä* käsin: ohjattavan oppiminen on hänen oman toimintansa tulosta ja ohjattava on vastuuta kantava, tietoa rakentava ja ymmärtävä subjekti, ei objekti. Koulutusta markkinoivan ja tarjoavan oppilaitoksen on tuotava selvästi opetussuunnitelmassaan esille oppimis- ja ihmiskäsityksensä: tuloksia tuova työvoimakoulutus perustuu humanistiseen ihmiskäsitykseen, jonka mukaan oppija on päämäärätietoinen ja itseohjautuva ja hänellä on halu persoonalliseen kasvuun, joka on ehkä syntynyt tai vahvistunut juuri ohjaavassa koulutuksessa. Humanistisessa ihmiskäsityksessä korostuu myös oppijan identiteetti ja persoonallisuuden rakentuminen: ihminen on vapaa tekemään valintoja, sosiaalinen ja vuorovaikutukseen pyrkivä. Opetuksessa painotetaan opiskelijan kehittymistä itseohjautuvaksi ja sosiaalisesti toimijaksi, joka tiedostaa omat vahvuutensa, asettaa tavoitteita, haluaa kehittyä ammatillisuudessaan, ja joka hyväksyy itsensä ja muut erilaisuutta kunnioittaen. Itseohjautuvuuden perusta löytyy kasvusta autonomisuuteen, yhteisöllisyyteen ja kriittiseen ymmärrykseen. Aikuisopiskelijat ovat niin taustoiltaan, koulutukseltaan kuin oppimistavoiltaankin heterogeenisiä, ja se on yksi ohjauksen ja opintojen henkilökohtaistamisen haasteista ja rikkauksista. Työvoimakoulutukseen ei saa perustua keppiin vaan porkkanaan, ja sen pitää jaksaa uskoa ihmiseen. (Lehtinen 1996, 40–41; Ojanen 2000, 13; 21–24; Järvinen 2005, 48–49.)

4.2. Itseohjautuvuus ja reflektiivisyys

Ohjausprosessia esimerkiksi juuri ohjaavassa työvoimakoulutuksessa voisi kuvata myös kasvuprosessina, jossa itsensä tunnistamisen ja kokemusten kriittisen reflektoinnin kautta voidaan löytää myös uusia toimintatapoja ja ratkaisumalleja konkreettisiin työtilanteisiin ja omaan työllistymiseen. Ymmärrys ja tiedostaminen johtavat muutokseen. (Ojanen 2000, 31.) Myös *itseohjautuvuus* kehittyy ohjausprosessissa, mikäli kyseessä on dialoginen keskinäisen vuorovaikutuksen suhde ohjaajan ja ohjattavan välillä. Itseohjautuvuudessa lähtökohtana on oppija itse ja hänen suhteensa ympäristöön. Refleksiivisessä oppimisessä opiskelija saa vuorovaikutuksen kautta itselleen tilaa ja myös aikaa arvioida omaa kehittymistään ja suorituksiaan. Ohjaavan

työvoimakoulutuksen etu on siinä, että opintosuoritusten sijaan voidaan keskittyä oppimiseen. (Skinnari 2004, 25–29; Koro 1999, 9-11; Pasanen 2000, 112.)

Opiskelija tulkitsee tietoa konstruoimalla sitä sekä aiemmin opitun että kokemusten ja odotusten pohjalta. Näin uudet oppimiskokemukset sulautuvat reflektion avulla aikaisempiin merkityksenantosysteemeihin ja syntyneet uudet tulkinnat ohjaavat myöhempää ymmärtämistä. Sinikka Ojasen (2000) mukaan tässä kokemuksellinen ja konstruktivistinen oppiminen ovat löytäneet toisensa (Ojanen 2000,42). Ohjausprosessissa tärkeää on myös tilan antaminen ohjattavalle, jotta tämä voisi löytää persoonallisuudestaan *kokevan* puolen lisäksi myös *tutkivan* puolen: yhdessä reflektiota tukevan opiskeluryhmän tai ohjaajan avulla näin voidaan päästä syvään oppimiskokemukseen. Reflektion avulla toiminta muuttuu tietoisemmaksi ja myös muutos mahdollistuu. Reflektiivisessä työskentelytavassa voidaan erottaa kolme eri käyttötarkoitusta: kokemuksen uudelleen rakentuminen, vapautuminen kilpailevien näkemysten paineesta ja toiminnan ohjaaminen reflektion keinoin. Niin työnohjauksessa kuin oppimisenohjauksessakin reflektiivinen prosessi sidotaan tapahtumaan ja näin kokemuksesta voi tulla tehokkaampi ja luovempi. Reflektiivinen ohjaus auttaa tekemään omaa toimintaa tietoiseksi, asettaa mahdolliset taustaoletukset pohdiskelun ja kritiikin kohteeksi ja auttaa muotoilemaan mahdollista ongelmatilannetta uudelleen. Reflektio on lukuisten eri tutkijoiden mukaan yksilön ammatillisen kasvun keskeisin elementti.(Ojanen 2000, 80–82.)

Hopsin, henkilökohtaisen opiskelusuunnitelman, laadinta on tänä päivänä osa oppilaitoksen arkea. Siinä on keskeistä, että opiskelija saa itse valita opiskelutyylinsä ja oppii työskentelemään erilaisissa oppimisympäristöissä. Opintojen alussa onkin tärkeää ohjata aikuisopiskelijaa uudenaikaiseen oppimis- ja opettamiskulttuuriin kuin mihin hän ehkä on tottunut viimeksi opiskellessaan. Hopsilla voi nähdä olevan kaksi tarkoitusta: *systemikeskeiset tavoitteet* liittyvät määrällisiin tutkintotavoitteisiin ja *opiskelijakeskeiset tavoitteet* korostavat opiskelijan kannustamista ja tukemista tavoitteelliseen opiskeluun ja omaan ammatilliseen kehittymiseen. Koulutusorganisaatio määrittää, millaista hops-mallia se toteuttaa, perinteistä opetuksellista tapaa tukevaa suppeaa mallia vai laajaa ja avointa käytännön ratkaisuihin ulottuvaa toimintamallia. Suppeassa mallissa tukeudutaan usein teknisiin kvalifikaatiomääräyksiin ja opiskelun alussa opiskelijalle tehdään tekninen, yksilöllinen aikataulu, jonka mukaan kerätään

suoritteita ja opintopisteitä. Malli vahvistaa koulutustapaa, jossa opetus on suunniteltu erillään sekä hopseista että oppimisesta. *Laaja tai avoin hops* on puolestaan opiskelun aikana ja opiskelijan ja opettajan vuorovaikutuksessa muuttuva ja elävä prosessi, jolla tavoitetaan jotakin todellisesta reflektoinnista. Itsereflektio on olennainen osa aikuiskoulutusta: laaja hops muodostuu parhaimmillaan ohjaajallekin prosessiksi, jossa hän tunnistaa opiskelijan oppimistyytlejä ja vahvuuksia jatkuvan henkilökohtaisen dialogin ja vuorovaikutuksen kautta. (Järvinen 2005, 48; Pasanen 2000, 113–116.)

5. OHJAAVA KOULUTUS

5.1. Opal-kysely

Aikuisohjauksen uusi teoria todentuu tämän päivän koulutuskentällä parhaiten ohjaavissa työvoimakoulutuksissa. Tuon tähän tekstiin konkreettisena esimerkkinä yhden ohjaavan kurssin antaman Opal-palautteen. OPAL -järjestelmä on työvoimakoulutuksen opiskelijapalautteen hallinnoinnin ja raportoinnin atk-sovellus, joka otettiin käyttöön vuonna 2001. Internet-pohjaista palautejärjestelmää on ollut kehittämässä kouluttajien edustajia ja työhallinnon virkailijoita hallinnon eri tasoilta. Vuoden 2008 alusta Opalin kysymyksiä tarkennettiin ja uudistettiin; tämän tutkimuksen kysely on tehty tammikuussa 2008.

(Elektroninen lähde: <http://asiointi.mol.fi/opal>)

Opalin merkitys on asiakaslähtöisyydessä ja koulutuksen laadun ja vaikuttavuuden seurannassa: palautetiedot antavat koulutuksen järjestäjille ja hankkijoille tärkeää tietoa niin työvoimakoulutuksen laadusta kuin vaikuttavuudestakin.

Palautetta kerätään kaikilta koulutuksessa olleilta koulutuksen loppuvaiheessa. Palautetta on mahdollista tarkastella ajankohdan, alueen, koulutuksen sisällön, koulutuksen hankkijan tai koulutuksen järjestäjän mukaan. Tässä artikkelissa Opalia on ennakkoluulottomasti hyödynnetty ohjaavan opettajuuden tuomien hyötyjen tutkimiseen yhden kurssin antaman palautteen valossa.

5.2. Tutkimusongelma ja työhypoteesi

Tässä kvalitatiivisessa tutkimusesimerkissä tutkimusongelma muotoutui tutkimusprosessin edetessä seuraavaksi: *Millainen vaikuttavuus ohjaavalla ja vuorovaikutukseen pyrkivällä opettajuudella on ohjaavassa aikuiskoulutuksessa opiskelevan opinnoissa menestymiseen ja motivaatioon?* Tähän oli mahdollista hakea vastauksia Opal-kyselyn avulla - ja myös sillä avoimesti myönnettyllä subjektiivisella taustakokemuksella, joka kirjoittajalla ryhmän kouluttajana ryhmästä oli.

Myös kvalitatiivisessa tutkimuksessa tutkimusongelmaan on mahdollista ennakoida selityksiä tai ratkaisuja: tutkimuksissa voidaan käyttää suuntaa osoittavien tai tilastollisten hypoteesien lisäksi ns. *työhypoteesia* (Hirsjärvi ym. 2000, 148–149.) Tässä tutkimuksessa työhypoteesina on ollut se, että aikuisopiskelijoiden kokemuksen mukaan ohjaava opettajuus tuottaa itseohjautuvuutta, vahvistaa oppijan minäkuvaa ja auttaa opintojen valmistumisessa opiskelijaa tukien. Opintojen henkilökohtaistaminen voidaan liittää samaan asiayhteyteen ja tarkoittaa sillä tässä tapauksessa laaja-alaista opiskelijan ja opiskeluprosessin fokukseksi asettamista. Vahvistusta hypoteesille tutkimus sai AiHe-projektiin liittyvästä verkkomateriaalista ja tutkimuksen lähdekirjallisuudesta.

5.3. Tutkimusmenetelmä ja tutkittava ryhmä

Tutkimusstrategiana tässä tutkimuksessa oli *kvalitatiivinen tutkimus* ja tutkimusmenetelmänä käytettiin työvoimakoulutuksen *Opal-kyselyä*. Analyysitapana on ollut ymmärtämiseen pyrkivä lähestymistapa ja silloin yleisintä on käyttää kvalitatiivista analyysia ja päätelmien tekoa. Tutkittava ryhmä oli pieni, 13 opiskelijaa, mutta kvalitatiivisessa tutkimuksessa voidaan tilastollisten periaatteiden ja yleistämisen sijaan puhua *suhteuttamisesta*; laadullinen yleinen ja paikallinen selittäminen ovat kvalitatiivisen tutkimuksen ydintä. Tutkijan tehtäväksi jää valitsemansa teoreettisen viitekehyksen avulla osoittaa, mihin yleisempiin johtopäätöksiin tutkimuksen tulokset johtavat. (Hirsjärvi ym. 2000, 210; Moilanen & Rähä 2001, 64–65).

Tutkittavan ryhmän muodosti 2007–2008 Länsi-Uudenmaan koulutuskeskuksen 12 ov:n ohjaavassa koulutuksessa opiskelevat työttömät aikuiset, jotka suunnittelevat hakeutumistaan lähihoitajan ammatillisiin opintoihin. Tälle ryhmälle (13 henkilöä) tehtiin tietokonepohjainen Opal-kysely kurssin onnistumisesta: kysely tehtiin ryhmätapaamisessa, joka oli samalla opiskeluun kuuluvaa työharjoittelua koostava

reflektiopäivä. Kyselylomake on tutkimusraportin liitteenä (Liite 1). Yhteensä kysymyksiä Opalissa on 27: kysymykset 1-9 ovat taustakysymyksiä, 10–12 oppimisympäristöön liittyviä, 13–19 käsittelee koulutuksen toteutusta ja sisältöä, 20–21 ammattitaidon kehittymistä, 22–26 työpaikoilla tapahtuvaa oppimista ja kysymyksessä 27 annetaan yleisarvosana koulutuksesta. Kyselyn aluksi opiskelijoille kerrottiin kyselyn käyttötarkoitus ja luottamuksellisuus. (Hirsjärvi ym. 2000,187–191.)

5.4. Koulutuksen toteutus ja sisältö

Esimerkkinä Opal-tutkimuksen hyödyntämisestä ja merkityksen annosta keskityn tässä käsittelemään tarkemmin kysymysryhmää 13–19, jotka liittyivät koulutuksen toteutukseen ja sisältöön. Opal-ohjelma laskee lukuvaiheessa vastaanottajille (koulutuksen toteuttajat ja arvioijat) myös opiskelijoiden vastauksien keskiarvon, jotka on nyt kirjoitettu alla olevien kysymysten perään.

KOULUTUKSEN TOTEUTUS JA SISÄLTÖ

- 13. Koulutuksen tavoitteet on käyty läpi opiskelun alkuvaiheessa 4,5**
- 14. Oppimistarpeeni, aikaisempi koulutus ja työkokemus on otettu huomioon henkilökohtaista opiskelusuunnitelmaani laadittaessa 4,1**
- 15. Henkilökohtainen opiskelusuunnitelmani on toteutunut tavoitteiden mukaisesti 4,3**
- 16. Saamani oppimistehtävät ovat tukeneet oppimistavoitteiden saavuttamista 4,4**
- 17. Kouluttajan/kouluttajien asiantuntemus ja ammattitaito ovat vastanneet koulutuksen vaatimuksia 4,5**

Kysymyksiä vastausskaala noudattaa Likertin asteikkoa 1-5 seuraavan mallin mukaisesti:

1. Huonosti	2. Välttävästi	3. Tyydyttävästi	4. Hyvin	5. Erinomaisesti
-------------	----------------	------------------	----------	------------------

Kurssin opiskelijoilta saama koulutuksen toteutuksen ja sisällön keskiarvo vaihtelee siis hyvän (4) ja erinomaisen (5) rajapinnassa. Ohjaava koulutus perustui niin tällä kurssilla kuin miltei kaikissa muissakin ohjaavissa koulutuksissa opetussuunnitelmaan kirjattuun sosiokonstruktivistiseen oppimisenäkemykseen: kyse on yhdessä oppimisesta ja toisen kohtaamisesta ihmisenä. Mikäli opettajan ja opiskelijan vuorovaikutus on aidosti tasa-arvoista, kunnioittavaa ja kuuntelevaa, on sekä opiskelijan että opettajan kokemus positiivinen ja tilanne koetaan merkityksellisenä. *Toimiva vuorovaikutus* on osoittautunut aiemmissä tutkimuksissa tärkeimmäksi henkilökohtaista opiskelusuunnitelmaprosessia ylläpitäväksi tekijäksi. Ohjauskeskustelussa toteutuu myös jaetun asiantuntijuuden idea: sekä ohjattava että ohjaaja ovat asiantuntijoita. Ohjattava on oman elämänsä ja oppimisensa asiantuntija, ohjaajan asiantuntemus liittyy koulutusorganisaatioon ja oppimisprosessin tuntemiseen. Ohjauskeskusteluista muodostuu yhteistyöprosessi, jossa kummankin asiantuntijuus otetaan käyttöön ja jossa molemmat ovat toimivia subjekteja. (Kallio & Kurhila 2000, 145–147; Putkuri 2005, 108; Vänskä 2002, 36–37).

Henkilökohtaista ohjausta oli käytännössä keskimäärin 3-4 tuntia opiskelijaa kohden kuukaudessa: työssäoppimisjakson aikana kaikille järjestyi yksi tapaaminen ja sen lisäksi ohjauskeskusteluja oli myös sähköpostitse tai puhelimitse. Ohjaustapaamisia olisi ollut oppilaitoksen ja opettajan puolesta mahdollista järjestää useamminkin, mutta opiskelijan oma työ- ja elämäntilanne säätelivät luonnollisesti myös opiskeluun ja ohjaukseen käytettyä aikaa.

Opalin tulokset vahvistavat henkilökohtaisten ohjauskeskustelujen ja ohjaavan opettajuuden merkittävyyttä, mutta viittaavat myös siihen, että yhtäläisesti hyödyllisenä on koettu muun opiskeluryhmän tuki. Opintojen henkilökohtaistamisessa tarkastelun

keskipisteessä on opiskelijan opiskeluprosessi ja kaikki siihen liittyvät henkilöt ovat merkityksellisiä. Oppimistehtävät tehtiin myös pääsääntöisesti yhdessä ja tavoitteita määriteltiin sekä yksilöllisesti että yhteisesti. Opiskelu on sosiokonstruktivistisessa oppimisessa aina yhteisöllistä ja oppimiskulttuurin muutos edellyttää myös opettajilta yksintekemisen perinteestä luopumista. (Kallio & Kurhila 2000, 148.)

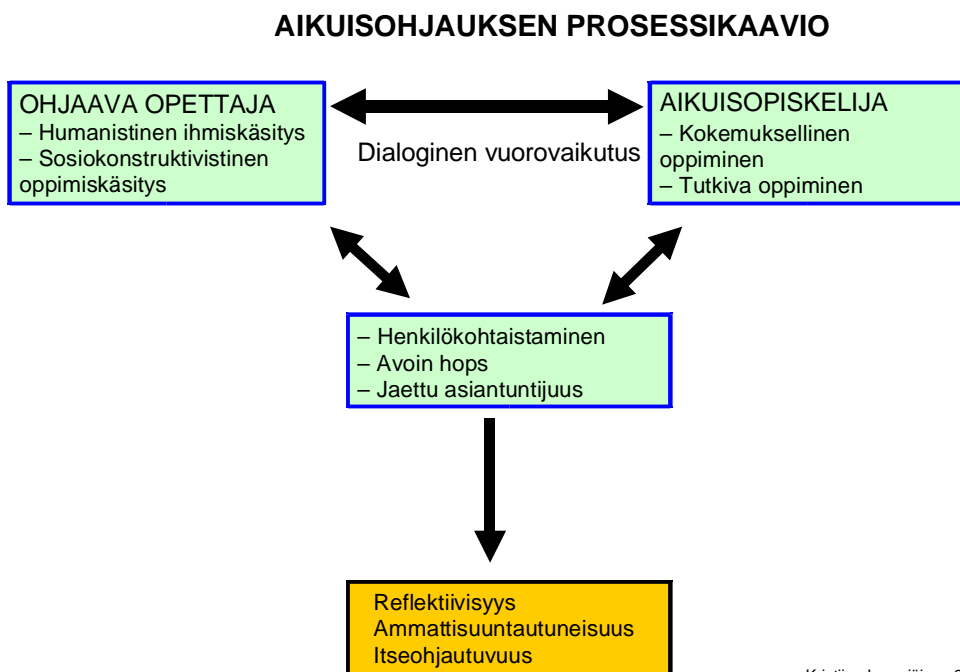
5.5. Ohjaavan opettajuuden merkitys

Yhtenä tutkimustuloksena voisi myös esittää väitteen: henkilökohtainen ohjaus ja ohjaava opettajuus vahvistavat itseohjautuvuutta ja auttavat kasvamaan siihen. Kurssin päättyessä yhtä opiskelijaa lukuun ottamatta (henkilökohtainen elämäntilanne) kaikki 13 opiskelijaa olivat jättäneet hakemuksen ammatilliseen koulutukseen. Kurssin alkaessa suurin osa oli ollut epävarma siitä, minne ammatilliselle alalle haluaisi suuntautua ja monella oli epäilyksiä omista oppimistaidoistaan ja myös siitä, selviytyykö enää ollenkaan monimutkaistuneessa työelämässä monen vuoden kotiäitiyden tai pitkäaikaisen työttömyyden vuoksi..

Oppimaan oppiminen ja itsereflektio ovat opittavia taitoja, jotka konkretisoivat opittavaa ainesta ja antavat kokemuksen ja tunteen tasolla merkityksellisiä oppimishetkiä. Ilman merkitystä aikuisen oppimisilo muuttuu suorittamiseksi ja oppimisella on vain välinearvo; sisäistä muutosta ja liikahtamista ei tapahdu ehkä ollenkaan. Ohjaavan työvoimakoulutuksen opiskelija tulkitsee tietoa konstruoimalla sitä uudelleen ja aikuisen uudet oppimiskokemukset sulautuvat reflektion avulla aikaisempiin merkityksenantosysteemeihin. Kyse on kokemuksellisesta ja konstruktivistisesta oppimisesta jossa ohjaavan opettajan tuki on merkityksellinen. Hyvässä vuorovaikutteisessa ohjausprosessissa opiskelija ja hänen oppimisprosessinsa saa osakseen aikaa, huomiota ja kunnioitusta. Aikuisen oppijan kohdalla merkityksellistä on se, että ohjaajan puheesta ja tavasta kohdata toinen, välittyä kiinnostus, arvostus ja kuunteleminen. Työvoimakoulutukseen tulevalla aiemmat oppimiskokemukset ja kokemukset myös opettajista voivat olla hyvinkin negatiivisia ja työkeskeisessä kulttuurissamme työttömän tai kotiäidin omanarvontunne on usein kovalla koetuksella.(Ojanen 2000,42; Pasanen 2000, 106; Putkuri 2005, 109; Vehviläinen 2001,22)

6. LOPUKSI

Tämän artikkelin pohdinnan kohteena on ollut ohjaava työvoimakoulutus ja ohjauksen vaikuttavuus aikuiskoulutuksessa menestymiseen ja itseohjautuvuuteen; teoriataustana ovat olleet ohjauksen prosessinomaisuuteen liittyvät teorit. Aikuisohjauksen prosessinomaisuus ja vuorovaikutuksellisuus voidaan kootusti esittää myös seuraavan kaavion muodossa:



Mielenkiintoisen näkökulman ohjauksen prosessiluonteeseen antaa myös amerikkalaisen kasvatustieteilijän Gerald Grow'n ohjauksen *SSDL-malli*. Sen mukaan oppijat kehittyvät oppijoina vaiheittain eri tavalla riippuvuudesta itseohjautuvuuteen. Hyvä opettaminen ja ohjaaminen kohtaa opiskelijan juuri sillä tasolla, millä hän kulloinkin on; ohjaajan on siis osattava valita toimintastrategiansa oppijoiden valmiusasteen mukaisesti ja hänen on myös pyrittävä edistämään aktiivisesti oppijan matkaa kohti täydellistä riippumattomuutta. *Riippuvien oppijoiden* opettaminen on

sisältöpainotteista ja opettajajohtoista. *Kiinnostuneita oppijoita* opetetaan vuorovaikutteisilla luennoilla ja rohkaisevalla palautteella. *Sitoutuneet oppijat* ovat valmiita jo varsin itsenäiseen opittavan aineksen tutkimiseen, mutta tarvitsevat vielä ohjausta, joka vahvistaa heidän itsetuntoaan. *Itseohjaavat oppijat* ovat sitten valmiita ja kykeneviä ottamaan täyden vastuun omasta oppimisestaan: he asettavat tavoitteita, pysyvät aikataulussa, arvioivat omaa ja toisten oppimista ja hyödyntävät oppimisresursseja monipuolisesti. Ohjaajan tehtävänä on tuolloin olla lähinnä konsultti ja delegoija. Ohjaajan ja tuutorin toimenkuva riippuu opiskelijan prosessin vaiheesta ja opintojen vaiheesta: opintojen alun hyvä ohjeistaminen ja opiskelijan tukeminen voi ehkäistä monta opiskelun keskeytystä ja virhevalintaa (Järvinen 2005, 53.)

Ohjaavan opettajuuden ja ohjaavan työvoimakoulutuksen tutkiminen aikuiskoulutuksessa on tässä aikuispedagogiikan ja koulutuspolitiikan muutosvaiheessa tärkeää, jotta ohjauksen teoriaa ja käytäntöä voitaisiin kehittää eteenpäin. Työvoimakoulutuksen teorian ja käytännön kehittämiseen on panostettava nyt, kun toisaalta uhkaava työvoimapula ja toisaalta monimutkaistuva työelämä tekevät ammatinvalinnan ja ammatista toiseen vaihtamisen ajankohtaiseksi yhä useammalle.

Tässä artikkelissa ohjaava opettajuus näyttäytyy käytännön tasolla ohjaavassa työvoimakoulutuksessa, joka ei ole sidoksissa tiettyihin tarkkoihin opetussuunnitelmiin ja saavutettaviin oppimistuloksiin, vaan aikaa käytetään oman ammatillisen suunnan selvittämiseen ja opiskelijan oppimisitsetunnon vahvistamiseen. Kouluttajana oma kokemukseni on se, että juuri ohjaavasta työvoimakoulutuksesta voi parhaimmillaan löytää oppimisen iloa, yhteisöllisyyttä ja kasvua kohti itseohjautuvuutta. Ohjaava opettajuus ja dialoginen vuorovaikutus ovat ne avaintekijät, jotka tuottavat itseohjautuvuutta, refleksiivisyyttä ja ammatillista suuntautuneisuutta. Hyvät käytännön kokemukset puhuvat myös ohjaavan työvoimakoulutuksen todellisen vaikuttavuuden puolesta: tässä artikkelissa esimerkkinä olleen kurssin 13 opiskelijasta 8 aloittaa lähihoitajakoulutuksen keväällä 2008.

Tärkeintä on työvoimakoulutuksen taloudellisten ja työvoimapolitiittisten tavoitteiden ohella ihmisen kasvu ja sen tukeminen ja oman ammatillisen suunnan löytäminen. Hops, itseohjautuvuus, reflektiivisyys ja ohjaava opetus sekä henkilökohtaistaminen ovat kaikki askeleita kohti *oppimisen subjektia*, ohjaavan koulutuksen opiskelijaa.

LÄHTEET

Järvinen, M. 2005. *Opintojen aloitusvaiheen ohjaus*. Teoksessa Jaakko Helander (toim.) Ohjaus aallon harjalla. Inspiraatioita ja innovaatioita ammatillisen opinto-ohjauksen kenttään. HAMK Ammatillisen opettajakorkeakoulun julkaisuja 1/2005. Saarijärvi: Saarijärven Offset Oy, 43–55.

Kallio, P. & Kurhila, A. 2000. *Henkilökohtaisten opiskeluohjelmien ohjaaminen*. Teoksessa Jussi Onnismaa, Heikki Pasanen ja Timo Spangar (toim.) Ohjaus ammattina ja tieteenalana 2, ohjauksen toimintakentät. Jyväskylä:PS-kustannus, 131–149.

Koro, J. 1999. *Itseohjautuvuuden ja itseoppimisen vuosikymmen*. Teoksessa Ritva Grönstrand (toim.) Kasvava aikuinen. Yle – opetuspalvelut. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 8-23.

Lehtinen, E. & Jokinen, T. 1996. *Tutor itsenäistyvän oppijan ohjaajana*. Jyväskylän yliopisto. Täydennyskoulutuskeskus, avoin yliopisto. Juva:Wsoy.

Ojanen, S. 2000. *Ohjauksesta oivallukseen*. Ohjausteorian kehittelyä. Helsingin yliopiston Tutkimus- ja koulutuskeskus Palmenia. Saarijärvi: Saarijärvi Offset Oy.

Pasanen, H. 2000. *Oppimisen ohjauksen tarve ammatillisessa aikuiskoulutuksessa*. Teoksessa Jussi Onnismaa, Heikki Pasanen ja Timo Spangar (toim.) Ohjaus ammattina ja tieteenalana 2, ohjauksen toimintakentät. Jyväskylä: Ps-kustannus, 104–129.

Putkuri, P. 2005. *Monimuotoista vuorovaikutusta aikuisen oppijan tueksi*. Teoksessa Jaakko Helander (toim.) Ohjaus aallon harjalla. Inspiraatioita ja innovaatioita ammatillisen opinto-ohjauksen kenttään. HAMK Ammatillisen opettajakorkeakoulun julkaisuja 1/2005. Saarijärvi: Saarijärven Offset Oy, 105–112.

Skinnari, S. 2004. *Pedagoginen rakkaus*. Kasvattaja elämän tarkoituksen ja ihmisen arvoituksen äärellä. Jyväskylä: PS-Kustannus.

Vehviläinen, S. 2001. *Ohjaus vuorovaikutuksena*. Gaudeamus. Helsinki: Yliopistopaino.

Vänskä, K. 2002. *Ohjauskeskustelu – jaettua asiantuntijuutta*. Ammattikasvatuksen aikakauskirja 1/2002, 36–44.

Elektroniset lähteet:

AIHE–aikuisopiskelun henkilökohtaistaminen.

<http://www.oph.fi> > Kehittämishankkeet >> AIHE

– aikuisopiskelun henkilökohtaistaminen [viitattu 24.1.08]

OPM valmistelee ammatillisesti suuntautuneen aikuiskoulutuksen kokonaisuudistusta.

<http://www.EDU.fi> > Opettajan verkkopalvelu >> Aikuiskoulutus [viitattu 24.1.08]

Aikuiskoulutuksenvuosikirja.

<http://www.minedu.fi/OPM> > Julkaisut 2006 >> Aikuiskoulutuksenvuosikirja [viitattu 24.1.08]

LIITE 1

http://asiointi.mol.fi/opalohjeet/OPAL_yleiskuvaus.pdf

Välipalautteen yleiset ohjeet ja rajaukset

Opal-välipalaute kerätään kaikilta opiskelijoilta, joiden opinnot kestävät yli 3 kuukautta riippumatta siitä ovatko he mukana rintama-/ryhmämuotoisessa tai nonstop-koulutuksessa.

Välipalaute kerätään siinä vaiheessa, kun koulutuksesta on kulunut 1/3 koulutuksen pituudesta, kuitenkin enintään 3 kuukautta.

Yli 8 kuukautta kestävästä ryhmä-/rintamatyyppisistä opinnoista kerätään 2. välipalaute

koulutuksen puolivälissä. Pitkistä koulutuksista voidaan tarpeen vaatiessa kerätä myös

useampia välipalautteita.

OPAL -välipalaute muodostuu seuraavista kysymyksistä:

1. Olen saanut tietoa koulutuksen tavoitteista, sisällöstä ja toteutuksesta
2. Aikaisempi koulutukseni, osaamiseni ja erityistarpeeni on otettu huomioon
- 6 henkilökohtaista opiskelusuunnitelmaa (HOPS:ia) laadittaessa
3. Olen saanut kouluttajalta / kouluttajilta tarvitsemaani ohjausta ja palautetta
4. Olen itse ollut oppijana aktiivinen ja oma-aloitteinen
5. Koulutuksessa on käytetty asianmukaisia tiloja ja laitteita
6. Koulutuksessa käytetty oppimateriaali on tukenut oppimistani
7. Kouluttajan / kouluttajien asiantuntemus ja ammattitaito ovat vastanneet koulutuksen vaatimuksia
8. Oppimistehtävät ja -menetelmät ovat olleet sopivan vaativia lähtötasooni ja valmiuksiini nähden
9. Olen saanut tarvitsemaani ohjausta ja tukea työssäoppimispaikan ja / tai työn etsimisessä
10. Työssäoppiminen ja sen ohjaus onnistuivat (Vastaa tähän kohtaan vain jos koulutukseen on jo sisältynyt työssäoppimista)
11. Yleisarvosana: Koulutus on tähän saakka onnistunut kohdallani
12. Sanallinen palaute (enintään 800 merkkiä)

(Kysymyksissä 1 - 11 vastausvaihtoehdot ovat:

1: Huonosti 2: Välttävästi 3: Tyydyttävästi 4: Hyvin 5: Erinomaisesti)