



AMMATTIETIIKAN OPETUKSEN JA OHJAUKSEN KEHITTÄMINEN HUMANISTISESSA AMMATTIKORKEAKOULUSSA

Matti Pesola

**Kehittämishankeraportti
Joulukuu 2008**



**JYVÄSKYLÄN
AMMATTIKORKEAKOULU**
Ammatillinen opettajakorkeakoulu

| | | |
|--|--|--------------------------|
| Tekijä(t) Pesola, Matti | Julkaisun laji Kehittämishankeraportti | |
| | Sivumäärä 24 | Julkaisun kieli Suomi |
| | Luottamuksellisuus <input type="checkbox"/> Salainen _____ saakka | |
| Työn nimi Ammattietiikan opetuksen ja ohjauksen kehittäminen Humanistisessa ammattikorkeakoulussa | | |
| Koulutusohjelma Ammatillinen opettajakorkeakoulu, opinto-ohjaajankoulutus | | |
| Työn ohjaaja(t) Virtanen, Riitta | | |
| Toimeksiantaja(t) | | |
| Tiivistelmä Etiikka, erityisesti ammattietiikka on tärkeä perusta ammattikorkeakouluopiskelijan ammatilliselle kasvulle ja ammatti-identiteetin muotoutumiselle. Ammattikorkeakoulun etiikan opetus antaa valmiuksia selviytyä työelämän kiperissäkin tilanteissa. Näin on, koska työssä eettiset säännöt antavat turvallisuutta ja varmuutta toimia vaikeissa tilanteissa. Humanistisen ammattikorkeakoulun kansalaistoiminnan ja nuorisotyön koulutusohjelmassa etiikan opetusta on lähinnä kaikille yhteisten opintojen humanismi-verkkokurssissa ja eräissä yksittäisissä teemoissa. Varsinaista ammattietiikan opetusta ei käytännöllisesti katsoen ole. Siksi olen ottanut tässä työssäni erityistarkasteluun Humanistisen ammattikorkeakoulun työoppimisen. Työoppimispaikoilla opiskelija oppii oman tulevan ammattialansa kannalta tärkeitä tietoja ja taitoja. Hän saa työvalmentajaltaan palautetta työstään ja myös ammattieettistä ohjausta. Jotta ammattietiikan opetusta ja ohjausta voidaan kehittää Humanistisessa ammattikorkeakoulussa, niin olisi tärkeää, että sitä on tarjolla myös ammatillisissa suuntautumisopinnoissa. Myös työvalmentajien koulutuksessa on syytä kehittää heidän ammattieettisiä ohjaustaitojaan. Näin ollen Humanistinen ammattikorkeakoulu tulee jatkossakin kouluttamaan korkean tason ammatillisia asiantuntijoita. | | |
| Avainsanat (asiasanat) Ammattietiikka, ammattikasvatus, ohjaus, työssäoppiminen | | |
| Muut tiedot | | |

| | | |
|---|--|---------------------|
| Author(s) Pesola, Matti | Type of Publication Development project report | |
| | Pages 24 | Language Finnish |
| | Confidential <input type="checkbox"/> Until _____ | |
| Title Developing of the teaching and counselling of the professional ethics at the Humak University of Applied Sciences | | |
| Degree Programme Teacher Education College, Student Counsellor Education | | |
| Tutor(s) Virtanen, Riitta | | |
| Assigned by | | |
| Abstract Ethics, specifically professional ethics, is an important ground of a vocational growth and a vocational identity of a student who graduates from the Humak. The study of ethics gives a good ability to make it in difficult situations of working life. That is why, because the ethical values give a safe and confident way to act in working life. The study of ethics at the Humak is available in the net course of humanism in the common studies and in some single courses. An actual study of professional ethics does not exist at the Humak. That is why I have chosen to focus on the working practice at the Humak. The students learn there very important knowledge and skills for their future profession. A working practice counsellor gives a feedback to the student of his/her work and a counselling of a professional ethics. When we want to develop the teaching and counselling of the professional ethics at the Humak it is important that the study of the professional ethics exists in the major studies. It is important to improve the counselling skills of the professional ethics of the working practice counsellors, too. After that all the Humak University of Applied Sciences will educate high-level professional experts. | | |
| Keywords Professional ethics, vocational education, counselling, working practice | | |
| Miscellaneous | | |

SISÄLLYSLUETTELO

| | |
|---|--------------------|
| SISÄLLYSLUETTELO..... | 1 |
| 1 JOHDANTO..... | 1 |
| 2 ETIIKAN KYSYMYKSIÄ..... | 4 |
| 2.1 Arvojen perusta..... | 6 |
| 2.2 Ammattikasvatus ja etiikka..... | 8 |
| 2.2.1 Ammattietiikka..... | 9 |
| 2.2.2 Kasvatuksen etiikka..... | 10 |
| 2.2.3 Eettinen kasvatus..... | 11 |
| 2.2.4. Eettinen kasvu ammattikasvatuksessa..... | 13 |
| 3 ETIIKAN SUUNTAUKSIA OHJAUKSESSA..... | 15 |
| 4 TYÖOPPIMISEN ALKUVAIHEET..... | 17 |
| 5 TYÖOPPIMISEN TOTEUTUS JA OHJAUS..... | 20 |
| 6. POHDINTAA JA KEHITTÄMISAJATUKSIA..... | 21 |
| LÄHDELUETTELO..... | 25 |

1 JOHDANTO

Humanistinen ammattikorkeakoulu (Humak) on valtakunnallinen, verkostomaisesti toimiva humanistisen ja kasvatustieteiden sekä kulttuurialan ammattikorkeakoulu. Humakissa opiskellaan kansalaistoiminnan ja nuorisotyön, kulttuurituotannon sekä viittomakielentulkin koulutusohjelmissa. Lisäksi Humak tarjoaa jatko- ja täydennyskoulutusta ylempässä ammattikorkeakoulututkinnossa, tutkintoon johtavassa aikuiskoulutuksessa ja muuntokoulutuksessa, ammatillisissa erikoistumisopinnoissa, avoimessa ammattikorkeakouluopetuksessa ja muussa täydennyskoulutuksessa.

Humak aloitti toimintansa vuonna 1998 ja se vakinaistui 1.8.2001. Humakia ylläpitää Suomen Humanistinen Ammattikorkeakoulu Oy, jonka osakkaina on Humakin koulutusaloilla toisen asteen ammatillista koulutusta tarjoavia kansanopistoja ja joiden tiloissa Humakin kampukset (12 kpl) sijaitsevat. Humakin sisäistä hallintoa hoitavat ammattikorkeakoulun hallitus ja rehtori. Rehtori johtaa ammattikorkeakoulun hallintoa ja on hallituksen puheenjohtaja. Rehtorin apuna toimii johtoryhmä. Jokaisella koulutusohjelmalla on koulutusjohtaja, joka johtaa koulutusohjelman toimintaa, vastaa koulutusohjelman kehittämisestä ja laatii koulutusohjelman vuosittaisen

toimintasuunnitelman yhdessä koulutusohjelman ohjaus- ja kehittämisryhmän (OKE) kanssa. OKE:en kuuluvat koulutusjohtaja puheenjohtajana, koulutusohjelman yliopettajat ja kunkin kampuksen aluekoordinaattorit. Humakin hallinnolliset tehtävät hoidetaan keskitetysti rehtorin toimistossa Helsingissä.

Vuoteen 2011 mennessä Humakin toiminta loppuu kolmella kampuksella (Haapavesi, Joutseno ja Lohja) opetusministeriön edellyttämän korkeakoulujen rakenteellisen tiivistämisen vuoksi. Lakkautettavien kampusten henkilökunta siirtyy porrastetusti muille kampuksille tai tutkimus- ja kehittämistehtäviin (t & k), mutta tiedossa oleva muutos tuottaa aina jonkin verran häiriöitä muutoksessa olevassa yhteisössä, myös opiskelijoissa.

Humakin koulutustoiminta perustuu humanistiseen ihmiskäsitykseen, jonka pohjalle rakentuu sosiokonstruktivistinen oppimiskäsitys. Humak pyrkii tarjoamansa koulutuksen kautta lisäämään yhteiskunnallista hyvinvointia edistämällä ihmisten edellytyksiä toteuttaa omia elämänsuunnitelmiaan ja elää hyväksi katsomaansa elämää. Humakin ammatit luovat yksilölle ja ryhmille mahdollisuuksia sosiaaliseen ja kulttuuriseen vaikuttamiseen. Humakin pedagogiikan lähtökohtana on vahvuutensa tiedostava oppija, joka kehittyy itseohjautuvana ja sosiaalisena toimijana. Oppimiskäsitys nojaa humanistiseen näkemykseen yksilön ainutlaatuisesta arvosta, oppijan omien kokemusten ja elämysten merkityksellisyydestä sekä vuorovaikutuksen ja oppimisen sosiaalisesta luonteesta. Pedagogiikassa korostuu tuen antaminen ja ohjaaminen sekä itseohjautuva ja tutkiva oppiminen, jonka mahdollistavat erilaiset oppimistavat ja –ympäristöt. (Humakin pedagoginen strategia, 4.)

Sosiokonstruktivistinen oppimiskäsitys edellyttää holistista ohjausnäkemystä, jonka mukaan ohjauksen tavoitteena on kokonaisvaltaisesti tukea opiskelijan ammatti-identiteetin kehittymistä. Ohjauksen avulla opiskelija saadaan sitoutumaan opintoihinsa yksilöllisten oppimistarpeidensa sekä ammattialan kehittämistarpeiden motivoimana. Tavoitteena on myös opiskelijan itseohjautuvan opiskelun tukeminen. Eräs Humakin pedagogisen kehittämisen painopistealueista on viime vuosina ollut ohjauskäytäntöjen laaduntaminen,

mikä käytännössä tarkoittaa ohjausjärjestelmän selkeyttämistä, lehtoreiden ohjaustaitojen vahvistamista, opiskelija-arvioinnin kehittämistä ja arviointiosaamisen parantamista sekä lehtoreiden ja työvalmentajien mentorointitaitojen kehittämistä. (Humakin pedagoginen strategia, 5-6.)

Humakin koulutusohjelmissa opiskeltavat asiat on rakennettu 5-10 opintopisteen (op) teemoiksi. Yksi opintopiste vastaa noin 26 tunnin työskentelyä. Osa teemoista on kaikille opiskelijoille pakollisia ammatillisia perusopintoja ja osan opiskelija voi valita oman ammatillisen kiinnostuksensa mukaan useasta eri vaihtoehdosta. Saman teeman eri opiskelijat voivat suorittaa erilaisissa oppimisympäristöissä eli kukin voi valita itselleen ja omalle oppimistyyliin soveltuvan tavan oppia.

Kaikki oppimisympäristöt ovat samanarvoisia ja opiskeltava asiasisältö on periaatteessa sama oppimisympäristöstä riippumatta. Erilaiset oppimisympäristöt vaativat opiskelijalta erilaisia valmiuksia esimerkiksi oman toiminnan suunnittelussa ja itseohjautuvassa työskentelyssä. Toisaalta ne mahdollistavat erilaisia tapoja oppia ja tuovat opiskeluun vaihteluakin. Opiskelija tekee valintojaan ja suunnittelee opiskeluaan yhdessä ammattikorkeakoulun lehtoreiden kanssa. Erityisesti opiskelija toimii yhteistyössä oman HOPS-ohjaajansa kanssa. Humakissa jokainen opiskelija laatii hänelle nimetyn HOPS-ohjaajan eli ohjaavan lehtorin kanssa yhdessä henkilökohtaisen opintosuunnitelman (HOPS). Pyrkimyksenä on, että tämä oma HOPS-ohjaaja olisi sama koko opiskeluajan. Aina tähän ei ole mahdollisuuksia ja siitä saattaa syntyä erilaisia ongelmia.

Ammattikorkeakoulujen yhtenä perustehtävänä on kouluttaa ammatillisia asiantuntijoita. Ammatillisella asiantuntijuudella korostetaan koulutuksen läheistä yhteyttä työelämään. Humakissa ammattikorkeakoulututkintoon sisältyvä ammattitaitoa edistävä harjoittelu suoritetaan työoppimisena. Työoppimisella tarkoitetaan alan työpaikoissa tapahtuvaa työn tekemistä ja samalla työn tutkimista ja kehittämistä. Työoppimisjaksojen tavoitteena on, että niiden aikana teoreettinen tieto yhdistyneenä työkokemukseen tuottaa

oppimista, osaamista ja vähitellen kehittyvää alan asiantuntijuutta.
(Työoppimisen käsikirja.)

Koska kyse on ammatilliseen asiantuntijuuteen tähtäävästä koulutuksesta, niin olen valinnut tarkasteluni keskiöön etiikkaan liittyviä asioita, koska ammatillista etiikkaa ja erityisesti asiantuntijuuden etiikkaa on aivan liian vähän käsitelty ajankohtaisessa ammattipedagogisessa keskustelussa. Kun työoppimisen tavoitteena on perehdyttää opiskelija ohjautusti erityisesti ammattiopintojen kannalta keskeisiin käytännön työtehtäviin sekä tietojen ja taitojen soveltamiseen työelämässä, niin ammattietiikan opettaminen ja siihen ohjaaminen antaa opiskelijalle valmiuksia (1) hahmottaa ja eritellä ammattialansa eettistä problematiikkaa, (2) tunnistaa ja toteuttaa oman tieteenalansa asiantuntijan ja soveltajan ammatillista vastuuta sekä (3) käydä argumentoitua keskustelua alansa ja työnsä eettisistä kysymyksistä.
(Helakorpi 1999, 1.)

Tarkoitukseni on kehittämisen näkökulmasta tarkastella ammattietiikan opetusta ja ohjausta Humakin kansalaistoiminnan ja nuorisotyön koulutusohjelmassa. Erityistarkasteluun, ikään kuin case-esimerkkinä, olen siis valinnut työoppimisen. Ohjauksen kokonaiskentässä sijoitan tämän lähinnä uraohjauksen, harjoittelun tuen ja ammatillisen kehittymisen lohkokon. Toivon, että tämän työn myötä syntyisi uusia ammattipedagogisia sovelluksia Humakin käyttöön ja opiskelijoiden ammattieettinen näkökulma ja osaaminen vahvistuisivat.

2 ETIIKAN KYSYMYKSIÄ

Etiikka kuuluu kasvatuksen ytimeen. Sen kohteina ovat eettiset arvot ja moraalikysymykset, hyvä ja paha sekä oikea ja väärä. Ammattikasvatuksessa ammattietiikka ja siihen liittyvät filosofiset kysymykset nousevat vahvasti esille. Ammattikasvatuksen toimijoille etiikka on aina ajankohtainen aihealue. Työelämästä kumpuaa jatkuvasti uusia haasteita myös etiikan alalla. Esimerkiksi uusliberalismiin pohjautuvassa johtamisopissa,

managerialismissa, työntekijöille opetetaan, että ainoa peruste tehdä työ hyvin on toivo tulospalkkiosta. Kuitenkin ammatillisuutta pitää tarkastella muustakin kuin aineellisen hyödyn näkökulmasta, esimerkiksi oikean ja väärän kannalta. Vaikka mikä ilmiö tai suunta olisikin muodissa työelämässä, niin moraaliset ja eettiset kysymykset ovat edelleen olennainen osa ihmisen toimintaa. (Tuominen & Wihersaari 2006, 235; Onnismaa 2007, 100.)

Eettinen ja moraalinen hämmennys ja ristiriita eli ambivalenssi on erityisen ajankohtainen länsimaisissa postmoderneissa kulttuureissa, joissa yleisluontoisten moraalisaäntöjen soveltaminen yksittäisiin tilanteisiin on usein epävarmaa ja samasta tilanteesta voi olla monia eri näkemyksiä moraalisesti oikeasta toiminnasta. Jussi Onnismaan mukaan länsimaissa yleispätevien ja itsestään selvästi sitovien normien tilalle on tullut jatkuva neuvottelu. Työpaikoilla ja kotona käydään jatkuvia neuvotteluja eri ratkaisuihin, jolloin ns. suuret kysymykset, kuten elämän tarkoitus ja keskeiset elämänarvojen pohdinnat ja valinnat, koetaan vaikeiksi ja ne jäävät yhteisön tuen puuttuessa liiaksi yksilön harteille. (Onnismaa 2007, 100-101.)

Perustavin etiikan lähtökohta liittyy arvoihin. Erilaista arvokeskustelua nähdäkseni kaivataan yhteiskunnan eri sektoreille. Erityisen tärkeää tämä olisi kasvatuksen sekä työelämän ja ammattien maailmassa. Arvo-käsitettä käytetään ajoittain aika väljästi. Lähtökohtaisesti kyse on asioiden arvottamisesta eli mikä on tärkeää, keskeistä, perustavaa, siis arvokasta. Kaupan tuotteillakin on arvo eli niiden hinta, mikä osoittaa tuotteen arvon suhteessa muihin tuotteisiin. Mutta eettiset arvot kuuluvat hyvän ja pahan, oikean ja väärän määrittelyyn. Teoreettisia eettisiä kysymyksiä ovat mm. seuraavat:

- Mikä on oikein ja hyvää?
- Onko teko X oikein vai väärin?
- Millä perusteella voidaan sanoa, että jokin teko on moraalisesti väärin?
- Onko teon oikeellisuudessa kysymys tosiasioista, joista meillä voi olla objektiivista tietoa, vai vain ihmisten mielipiteistä?

Käytännön tasolla klassisia eettisiä kysymyksiä ovat seuraavat:

- Onko tappaminen aina väärin?
- Saako joissain tilanteissa valehdella?
- Onko varastaminen aina väärin?
- Onko laillinen sama kuin eettinen eli onko laki aina eettisesti oikea ja hyvä?

Etiikka liittyy aina myös ihmiseen. Etiikan ja moraalien määritelmiin kuuluu inhimillinen toiminta. Kasvatustiede ihmiseen liittyvänä toimintana edellyttää aina eettisen näkökulman pitämistä esillä käytännön kasvatustyössä, opetuksessa ja koulutuksessa. Aristoteleen mukaan filosofinen etiikka kuuluu käytännöllisiin tieteisiin erotuksena teoreettisista. Ammattikasvatuksen näkökulmasta etiikan käytännöllisyys on kiinnostavaa, koska ammattikasvatus tieteenä ja kasvatustoimintana on lähtökohtaisesti korostetun käytännöllistä. Teoreettinen lähestymistapa kuuluu myös asiaan, mutta pääpaino on käytännöllisessä toiminnassa ja soveltamisessa. (Tuominen & Wihersaari 2006, 237-238.)

2.1 Arvojen perusta

Klassinen vastakkain asettelu arvojen perustaa pohdittaessa on pelkistynyt kysymykseen siitä onko arvojen perusta objektiivinen vai subjektiivinen. Tällöin on kyse siitä, onko arvoilla ja etiikalla jokin ihmisen ulkopuolinen perusta vai ovatko arvot ja eettiset kannanotot vain ihmisten mielipiteitä, joita ei voi osoittaa oikeiksi tai vääriksi. Tässä on kyse arvojen luonteesta, mutta pohdittaessa arvojen sitovuutta voidaan löytää seuraavia ryhmiä: universalismi, relativismi ja nihilismi. Arvojen luonteeseen liittyvä käsite objektiivinen liittyy läheisesti universalismiin ja subjektiiviseen relativismiin. Näin sekä arvojen luonne että arvojen sitovuus liittyvät juuri moraaliarvostelmien pätevyyteen ja siten läheisesti yhteen. (Tuominen & Wihersaari 2006, 241.)

Universalisti pitää pätevyyttä kaikkia koskevana aina ja kaikkialla ja moraalilauseet ovat yleistettäviä. Ne myös ohittavat ristiriitatilanteessa muut arvot, kuten esteettiset tai taloudelliset. Relativisti rajoittaa pätevyyden vain tiettyyn joukkoon tai kulttuuriin ja hyväksyy moraalilauseiden ensisijaisuuden muihin arvoihin nähden, mutta ei yleistettävyyttä. Arvonihilisti kiistää ylipäätään moraaliarvostelmien pätevyyden. Relativismin äärimuotona on subjektivismi, joka liittyy yksilöön ja jossa sitovuus voi koskea vain tiettyä kulttuuria tai yhteisöä, mutta kulttuurien ja yhteisöjen moraalisen paremmuuden vertailu ei ole mahdollista. Kulttuurit ovat vain erilaisia ilman moraalista erottelua. Esimerkiksi käsite monikulttuurisuus tuntuu olevan jossain määrin ongelmallinen suomalaisessa yhteiskunnassa, erityisesti kasvatustyössä ja varsinkin eettisen relativismin mukaisesti toimittaessa kun kaikki kulttuurit ovat yhtä hyviä eikä yleistettäviä moraalilauseita ole. Itse näen tilanteen ongelmallisena, koska se voi ruokkia sosiologista ambivalenssia ja vieraantumista sekä anomiaa yhteisten arvojen puuttuessa tai niiden ollessa ristiriitaisia. Sosiologi Zygmunt Bauman, jolla itsellään on keskitysleirivangin tausta, on pohtinut sitä tarjoaako todellisessa inhimillisessä kokemuksessa mikään pohjaa muotoilla ideaa loukkaamattomista moraalisisista arvoista. Ja että sellaisia arvoja loukkaava yhteiskunta on moraaliton yhteiskunta. Tällöin voisimme olla suvaitsevaisia inhimilliselle erilaisuudelle, mutta samalla tietäisimme, missä tämä suvaitsevaisuuden raja kulkee. (Tuominen & Wihersaari 2006, 242; Onnismaa 2007, 101.)

Baumanin mukaan yleispätevän moraalisen sääntökokoelman esittäminen ei enää ole mahdollista. Tämä ei kuitenkaan merkitse eettisen relativismin hyväksymistä, vaan moraalit muuttuu jälleen henkilökohtaiseksi, jolloin jokaisen on otettava moraalinen vastuu itselleen yleisiin sääntöihin tukeutumisen sijasta. Tämä vaatii uudenlaista ajattelua, koska moraalisia kysymyksiä on totuttu pitämään yhteisöllisinä ongelmina. Moraali-käsite onkin ollut lähtökohtaisesti yhteisöllinen ja sosiologi Émile Durkheimin mukaan kollektiivinen moraalit pitää yhteisön koossa. Yhteisöllisyyden väheneminen on johtanut anomiaan, selvien normien puuttumiseen ja yhteiskunnalliseen patologiaan. Yhteisöllisyyden kokemuksen ja mahdollisuuden riistää se, että individualismia korostavassa postmodernissa ajattelumallissa yksilön eettisyys

ei vaadi omaa näkökantaa laajempaa ja yleisen hyväksynnän tavoittelua. (Friman 2004, 30; Onnismaa 2007, 101-102.)

Näkemyttä, jossa arvot ja etiikka on määritelty ihmisistä riippumattomiksi, on kutsuttu arvo-objektivismiksi. Siihen liittyy moraalirealismi. Näiden vastakohtana on arvosubjektivismi, johon liittyy moraalirelativismi. Kaksi ensin mainittua liittyvät samaan lähtökohtaan eli eettiset arvot ovat ihmisestä riippumattomia objektiivisia arvoja. Vastaavasti kaksi viimeksi mainittua määrittelevät eettiset arvot ihmisten luomiksi eli vain mielipiteiksi ilman yleispätevyyttä. Arvo-objektivismi on ollut yleinen eettinen malli eri uskonnoissa, mutta objektiiviseksi perustaksi on määritelty uskonnollisen jumalallisen ilmoituksen ohella myös luonto, järki (rationalismi) tai ihmisyyys (humanismi). Tunnetuin ei-uskonnollinen arvo-objektivistinen kokoelma on YK:n ihmisoikeuksien yleismaailmallinen julistus. (Tuominen & Wihersaari 2006, 242-243.)

Arvosubjektivismiin mukaan yleispätevää muuttumatonta etiikkaa ei ole. Jos arvot ovat vain subjektiivisia mielipiteitä ja jokainen voi pitää mitä tahansa oikeana ja vääränä mielensä mukaan, niin arvo-objektivistisen kritiikin mukaan vaarana ovat kaaos ja anarkia (Tuominen & Wihersaari 2006, 244). Jos eettiset arvot ovat vain mielipiteitä, niin miten yhteiskunnan säännöt ja lait ovat mahdollisia ja ylipäätään yhteisöllinen elämä? Oma käsitykseni on, että arvosubjektivismi saattaa lisätä anomiaa yhteiskunnassa ja johtaa yksilöiden vieraantumiseen. Suoranaisesta arvonihilismistä puhumattakaan. Tästä aiheesta soisin filosofien ja sosiologien käyvän enemmän julkista keskustelua suomalaisen yhteiskunnan henkistä tilaa pohdittaessa. Eikä kansalaisia koskevien eettisten ja moraaliasioiden pohtiminen ole kielletty valtiojohtoltakaan.

2.2 Ammattikasvatus ja etiikka

Lähtökohtaisesti kaikilla työaloilla ja ammanteilla on sama eettinen perusta. Se ei vaihtelee, vaan lähtökohta on sama. Käytännön työtilanteissa eri ammanteissa

tulee eteen erilaisia käytännön eettisiä tilanteita ja kysymyksiä, mutta se ei tarkoita, että eri ammasteilla olisi erilainen arvoperusta ja lähtökohta. Etiikka on liitetty ammattikasvatukseen neljässä merkityksessä:

- Ammattietiikka
- Kasvatuksen etiikka
- Eettinen kasvatus
- Eettinen kasvu ammattikasvatuksessa

(Tuominen & Wihersaari 2006, 253-254.)

2.2.1 Ammattietiikka

Ammattietiikan tehtävänä on ymmärtää juuri ammattien asemaa ja tehtävää yhteiskunnassa, koska ammatit määräävät osaltaan yksilön päätöksiä. Voi sanoa, että tehtävänä on hahmottaa oikeudenmukaisen ammattirakenteen malli, sillä oikeudenmukaisuus takaa sen, ettei yksilö joudu ristiriitaan omien aatteidensa ja ammattinsa vaatimusten välillä. Olisi erityisen toivottavaa, että eri ammattien parissa työskentelevät perehtyisivät myös vieraisiin ammatteihin, sillä eettiset pulmat ovat monesti kaikille yhteisiä. Tämä on erityisen tärkeää pohdittaessa moniammatillisen työn etiikkaa.

Eri alojen ammatti-ihmisiä on kiinnostanut mm. seuraavat eettiset asiat:

- Mitä on hyvä ja eettinen toisen kohtaaminen?
- Kuinka paljon on oikeus ohjata ja vaikuttaa toisen ihmisen elämään?
- Onko salassapito aina ehdoton?
- Millaisia voivat olla oppilaitoksen arvot?
- Onko arvioinnin eettisyys = oikeudenmukaisuus?
- Mikä on roolimallin vastuu?
- Miten mahdollistaa ammatillinen kasvu?
- Miten palkkauksesta saisi oikeudenmukaisen?
- Kenet hoidetaan ensin ja millä perusteella?

Luettelosta voi päätellä kuinka laaja-alainen eettisen tieto-taidon tarve on ammattilaisten arjessa. (Tuominen & Wihersaari 2006, 260.)

2.2.2 Kasvatuksen etiikka

Kasvatukseen liittyen on hyvä huomata, että sitä on vaikea ymmärtää ja toteuttaa yhteisöllisenä toimintana, jos arvot ovat täysin subjektiivisia, yksilöiden mielipiteistä riippuvia ja muuttuvia. Jos mitään objektiivisuutta ei tunnusteta, yhteisöllinen elämä muuttuu ylipäätään mahdottomaksi. Veli-Matti Värri erottelee käsitteet hyvä elämä, hyvä kasvu ja hyvä kasvatus, jotka kuitenkin kietoutuvat toisiinsa. Hyvä kasvatus on hänen mukaansa hyvää elämää vaalivaa kasvatusta. Kasvatettavan hyvä elämä on samaa kuin hänen hyvä kasvunsa. Hyvän kasvatuksen pohjana Värillä on hyvä elämä, itseksi tuleminen ja vastuuseen kasvaminen. Värri sitoutuu hyvän määrittelyssä Aristoteleen ajatteluun, jossa toiminta on päämäärähakuista (teleologisuus) ja hyvä elämä on hyvää toimintaa kohti ideaalia, hyvää päämäärää. Kasvatustoimintaa ohjaa kasvattajan käytännöllinen järki (fronesis). (Värri 1997, 28-30.)

Joka tapauksessa moraalisen ratkaisun perusteena on teon arviointi oikean ja väärän asteikolla. Yleensä määritellään, että teon moraalisessa arvioinnissa käytetään järkeä. Esimerkiksi tunteiden vallassa tehtyä arviointia ei yleensä ole pidetty aidosti moraalisen ratkaisuna. Moraalinen harkinta tulee esiin valintatilanteissa ja silloin kun teko eri näkökulmista ei ole yksiselitteinen. (Tuominen & Wihersaari 2006, 264-265.)

Kasvatuksen rooli on ratkaisevaa. Etiikan näkökulmasta kyse on ihmisistä ja inhimillisestä toiminnasta. Teon motiiveissa huomio suunnataan ihmisen mielen laatuun. Tämä sivuaa hyve-etiikkaa. Se, millä mielellä ihminen toimii, mikä hänen tavoitteensa on eli millaisia ihmiseen itseensä liittyviä motiiveja on, vaikuttaa ihmisen toimintaan. Tähän voidaan vaikuttaa kasvatuksella. Ihmisen toiminta ja persoona liittyvät kiinteästi yhteen. Etiikan keskusteluun voidaan myös liittää käsite ”omatunto”. Se voidaan määritellä kykynä määritellä oikea ja väärä, hyvä ja paha. Jokaisella ihmisellä on

lähtökohtaisesti kyky erotella oikeaa ja väärää. Käsitys oikeasta ja väärästä voi vaihdella eri kulttuureissa, mutta nimenomaan kyky erotteluun on olemassa. Kielellinen vertailu esimerkiksi englannin kielen sanaan conscience osoittaa omatunto-käsitteen syvyyden. Englannissa se tarkoittaa itse asiassa yhteistä (con) tietoa (science) siitä, mikä on oikein ja väärin eli käsitteen lähtökohta on yhteisöllinen toisin kuin suomen kielessä, jossa omatunto viittaa yksilön omaan mielipiteeseen (relativistisuus, subjektiivisuus). Kasvatuksessa omatunto on eettisenä käsitteenä erinomainen. (Tuominen & Wihersaari 2006, 267-268.)

Ammattikorkeakoulutuksessa eivät eettiset kysymykset ole olleet näkyvästi esillä. Keskustelu professioista on johtanut siihen, että uudet ammattiryhmät ovat pyrkineet nostamaan ammattinsa professioksi. Profiitot ovat perinteisesti olleet ns. korkeampia ammatteja, jotka ovat määrittäneet muun muassa juuri etiikan kautta, koska ne itse ovat tarkastelleet ja teoretisoineet myös ammatin eettistä perustaa. Minkä tahansa profession kannalta on kiusallista, jos suuri yleisö tunnistaa sen toiminnassa eettisiä ongelmia, joista profession jäsenet eivät ole itse tietoisia tai joita he eivät ole osanneet ottaa toiminnassaan huomioon (Honkonen & Korander 2004, 98). Siksi on tärkeää vahvistaa etiikan ja ammattietiikan opetusta ammattikorkeakouluissa, joissa se on todettu turhan vähäiseksi. Esimerkiksi opetusministeriön artikkelikokoelmassa todettiin, että: ”Kysymys etiikasta, työstä ja ammatista on avautunut tämän kirjan tekemisen myötä ammattikorkeakoulujen opetuksen todelliseksi haasteeksi (Ammattikorkeakouluetiikka 2004, 199).”

2.2.3 Eettinen kasvatus

Aristoteleen teleologisen ajattelumallin mukaan kaikki toiminta kulkee jotain päämäärää kohti. Samalla meillä on olemassa käsitys, kuinka voisimme saavuttaa tuon päämäärän. Aristoteles kehitti ihmisen toimintaa selittävän praktisen syllogismin. Hänen mukaansa se tarjoaa yleisen mallin ihmisen käyttäytymisen ymmärtämiselle ja ajattelevien ihmisten kesken voidaan kohtalaisen helposti saavuttaa yksimielisyys siitä, mitä hyvä elämä on.

Praktinen syllogismi kuuluu Aristoteleen ajattelussa käytännöllisen järjen alaan. Ihmisellä ei ole sitä syntyessään, vaan se kehittyy kasvatuksen seurauksena. Me voimme ymmärtää ihmisen toimintaa, kun tiedämme hänen päämääränsä ja ne välineet, joilla hän uskoo saavuttavansa asettamansa päämäärän. Hyvän elämän toteutuminen on kasvatuksen tulosta. Käytännöllisen harkinnan perusmuotona on käytännöllinen päättely eli praktinen syllogistinen ajattelumalli.

Henkilö a tahtoo, että asiantila p toteutuu
a uskoo, ettei p toteudu, ellei hän tee tekoa q

a ryhtyy tekemään tekoa q

(Tuominen & Wihersaari 2006, 275.)

Sosiologi Èmile Durkheim perusti ajattelunsa platonismin perinteeseen, jossa pedagoginen ajattelu etenee yhteiskunnasta yksilöön. Hänen mukaansa kasvatusta alkaa kodista, jossa annetaan moraalisen kasvatuksen alkeet. Kodissa annettava eettinen kasvatusta ei kuitenkaan voi olla oikeaa ja aitoa, koska kodin läheiset tunteet estävät moraaliin liittyvän kurin ehdottomuuden. Vasta koulussa on mahdollista antaa esitetyn ihanteen mukaista eettistä kasvatusta, jossa kasvatettava integroidaan yhteiskuntaan. Durkheimin mukaan opettaja on moraalisten ajatusten tulkitsija oppilaille. Liiallinen yksilöllisyys on pahasta sekä yksilölle että yhteiskunnalle. (Durkheim 1961, 146-155.)

Täysin vastakkainen eettisen kasvatuksen malli perustuu Rousseauin kasvatustilafilosofiaan. Rousseauin mukaan kasvatettava lapsi on luonnostaan hyvä ja ympäröivä yhteiskunta on kasvatuksen avulla turmelemassa lapsen luonnollisia ominaisuuksia. Vapaus itsessään ei synnytä moraalista pahuutta, vaan sen syyt ovat ympäröivässä yhteiskunnassa. Eettinen kasvatusta on paluuta luonnontilaan, jossa vallitsee ihmisluonnolle kuuluva vapaus ja jossa ihminen voi vapautua. Rousseauin mallin lapsi on itseohjautuva ja kasvattajan on vältettävä vaikuttamista lapseen ulkopuolelta. Luonnon vaistot ohjaavat lasta eettisyyteen paremmin kuin mikään ulkopuolinen eettinen ohjaus. Näissä kahdessa mallissa on sisäänrakennettuna sama arvo-objektivismi ja

arvosubjektivismin jännite, mistä edellä oli jo puhetta. (Tuominen & Wihersaari 2006, 277-278.)

2.2.4. Eettinen kasvu ammattikasvatuksessa

Edellä olen taustaksi kirjoittanut paljon myös lasten kasvatukseen liittyvistä eettisistä kysymyksistä. Nähdäkseni se on ollut tarpeen ihmisen eettisen kasvun kokonaisuuden ymmärtämisessä. Kasvatukseen liittyy aina jonkinlainen kasvatussuhde. Vaikka ammattikasvatus ei liity ihmisyyden ja persoonallisuuden kasvussa kaikkein kriittisimpiin ikävaiheisiin, niin kasvatuksessa on aina kysymys jonkinlaisesta vuorovaikutuksesta. Vaikka ammattikasvatus liittyy nuoruuden jälkeiseen ikäkauteen, niin kasvatus ja positiivisen kasvun mahdollisuuden ajatus kuuluvat ihmisen aikuisiän persoonallisen identiteetin kehitykseen. Ammattikorkeakouluopiskelijan eettinen kehittyminen riippuu siitä, millaisena oppilaitos esittää maailman käytännön elämän alueena ja millaisena ihmisen olemisen perustavuuden. Mikäli maailma näyttäytyy arvovapaana tai vain taloudellisten arvojen määrittämänä, niin hyveellisyyteen kehittyminen ei ole mahdollista. Yhteiskunnan yhteisen arvopohjan kadotessa painopiste arvokasvatuksessa on siirtynyt sosiaalisiin vuorovaikutustaitoihin ja yhteiskuntaeettisiin kysymyksiin. (Tuominen & Wihersaari 2006, 281-282.)

Mervi Frimanin väitöskirjatutkimuksen mukaan eettiset kysymykset eivät ole esillä ammattikorkeakoulutuksessa, vaikka niitä pidetään työelämässä tärkeinä. Frimanin mielestä ammatilliseen koulutukseen (ml. ammattikorkeakoulut) tulisi lisätä ammattietiikan opetusta. (Friman 2004, 162-168.)

Ammattikasvatuksen eettisyys koostuu ainakin seuraavista tekijöistä:

1. Ammattikasvatuksen arvosidonnaisuus. Ammattikasvatus on aina sidoksissa oman ammattialan arvoihin ja hyvään. Kasvatuksen tavoitteena tulee olla ammatillisten arvojen ja omien persoonallisten arvojen kunnioittaminen siten, että ammattiin kuuluvat arvot säilyvät, koska

ammattikasvatuksessa on aina kyse kehityksestä ja johonkin suuntaan kulkemisesta.

2. Ammattietiikan vaatimukset. Jokaiseen ammattiin kuuluu työelämään liittyvien yleisten eettisten vaatimusten lisäksi oma ammattispesifinen ammattietiikka, joka ohjaa kasvatustapahtumaa.
3. Yhteiskunnallinen vastuu. Ammattiin kouluttautuvat yksilöt tulevat toimimaan vastuunkantajina muuttuvassa yhteiskunnassa. Heidän on jo kouluttautuessaan omaksuttava oikeanlainen, vastuullinen ajattelutapa ammatillisen kasvun elinikäisyydestä. Ammatillisen koulutuksen arvoihin sisältyvät ekologisten arvojen lisäksi yhteiskuntaa rakentavat ja ylläpitävät sosiaaliset arvot sekä hyvinvointiin liittyvät aineelliset arvot.

(Tuominen & Wihersaari 2006, 284.)

Ammattikasvatukseen toivotaan lisää eettistä kasvatusta eli ammatilliseen koulutukseen kaivataan jotain muuta arvopohjaa kuin se, minkä markkinatalouden lait ja yksilöllistynyt yhteiskunta sille antavat. Jokaisella ammattiryhmällä on omat ammatilliset hyveensä ja useilla, varsinkin professioiksi mielletyillä ammattiryhmillä on olemassa kirjoitetut ammattietiikat. Eettisellä ammattikasvatuksella on perusteltu paikka, koska

1. Ammattikasvatus on tärkeä osa kasvatusta. Kasvatus on aina kasvatusta kohti jotain hyvää, jonka voimme ymmärtää ammattiin tai ihmisyyteen liittyväksi.
2. Eettinen ammattikasvatus ei ole vain ammattietiikan opettamista. Kyse on ihmisyyteen kasvattamisesta ja kasvatuksen kokoaikaisesta prosessista.
3. Muuttuva yhteiskunta tuo mukanaan ammatillisia muutoksia ja pakottaa samalla ottamaan kantaa niihin liittyviin eettisiin kysymyksiin.
4. Ammattikasvatuksen laajuus ja merkittävyys. Ammattien kirjon ja elinikäisen oppimisen mukana ammattikasvatuksen kenttä on laajentunut.

Ammattilainen sitoutuu aina ammattinsa arvoihin. Kasvamisprosessi niihin tapahtuu aina suhteessa yhteiskunnan vallitseviin arvoihin. Miten arvot ovat hahmoteltavissa ja miten arvojen välittyminen tapahtuu? Tiivistettynä aiemmasta tekstistä voidaan sanoa, että:

- Kasvatuksen arvot ovat olemassa ja hahmoteltavissa objektiivisina.
- Ammattikasvatus on arvosidonnaista.
- Kasvatus on kasvatusta kohti hyvää.
- Arvojen välittäminen tapahtuu tietoisien kasvatustyön avulla.
- Kasvatuksella pyritään vaikuttamaan siihen, että kasvatustapahtumassa liikutaan valittujen arvojen suuntaan.
- Kyse on tietoisesta vaikuttamisesta, mikä tapahtuu yleensä hyvin eettisin perustein.

(Tuominen & Wihersaari 2006, 286-288.)

3 ETIIKAN SUUNTAUKSIA OHJAUKSESSA

Voimme myös pohtia, millaisia mahdollisia merkityksiä aiemmin mainituilla etiikan eri suuntauksilla on käytännön ohjauksen kannalta. Joskus jokin työtilanne voi jäädä askarruttamaan myös eettiseltä kannalta ja tehtyjä tai tekemättömiä ratkaisuja voi peilata jonkin etiikan suuntauksen kannalta.

1. Velvollisuusetiikka tarjoaa yksinkertaisen mallin eettisten kysymysten käsittelemiseen, koska on olemassa oikeita ja vääriä tekoja. Vääriä tekoja on pyrittävä välttämään ja oikeita tekoja on pyrittävä tekemään. Tekoja ei tarkastella niiden seurausten perusteella, vaan ne ovat sinänsä hyviä tai pahoja. Velvollisuuseettinen kysymyksenasettelu on houkutteleva, koska se näyttää tarjoavan vakaan pohjan ja vähentävän eettisten valintojen ambivalenssia. Ohjausalan ammattietiikassa ajatusmalli on kuitenkin pulmallinen, koska on vaikea laatia kriteereitä sille, millaiset teot ja valinnat mutkikkaissa ja vaikeissa ristiriitatilanteissa olisivat aina oikeita ja mitkä vääriä. Velvollisuuksissa näkyy aina jonkun ryhmän intressejä.

2. Seurausetiikassa teon hyvyyttä arvioidaan tahallisten tai tahattomien seurausten, ei aikomusten kannalta. Teko on oikea, jos sen seuraukset ovat paremmat kuin minkään muun mahdollisen teon. Seurausetiikan yksi räikeä muoto on toiminta, jossa tarkoitus pyhittää keinot. Käytännön ohjaustyössä seurausetiikan sovellusmahdollisuudet ohjaajan tai ohjattavan päätöksenteon tukena näyttävät jokseenkin rajallisilta.
3. Emotivismi tarkoittaa sitä, ettei eettisillä ilmauksilla ole todellisuuden kannalta mieltä tai merkitystä. Emotivismissa etiikka on yksinomaan tunteita ja siinä järki ja tunteet erotetaan jyrkästi toisistaan. Ohjaustyössä emotivismi näyttää ammattieettisesti kyseenalaiselta, koska ohjaustyössä tavoitteena on lisätä ohjattavan toimintakykyä eikä järkeä ja tunnetta yleensä voi asettaa toistensa vastakohdiksi.
4. Eksistentiaalisen etiikan mukaan jokainen ihminen ja tilanne on ainutkertainen, jolloin yleisiä normeja tai toimintaperiaatteita ei voida esittää. Suuntauksessa painotetaan vapautta ja vastuuta ja ihmiset ovat tuomittuja vapaaseen valintaan. Eksistentiaalinen etiikka puhuttelee myös ohjausammattilaisia ja voi vastata monen ohjattavan elämänkokemusta. Ohjauksen kannalta voi olla ongelmallista olettaa, että muuttuva ja aina joksikin tulossa oleva yksilö olisi jollain tietyllä hetkellä ja tietyssä tilanteessa pysäytettävissä ja irrotettavissa jonkinlaiseksi ”perusitsekseen”.
5. Aristoteleen hyve-etiikan mukaan hyve voidaan määrittää luonteenlaaduksi, joka sisältää aikomukset, tunteet ja teot. Päämäärä on saavutettavissa erilaisilla keinoilla. Hyve poikkeaa tästä, koska hyveen avulla saavutettava päämäärä on hyvä elämä kokonaisuudessaan ja siihen ei muulla tavalla voi päästä. Hyve on itsessään osa hyvää elämää. Hyve on hankittu kyky ajatella, tuntea ja toimia tarkoituksenmukaisesti eettisiin vaatimuksiin nähden. Aristoteleen hyveet ammatillisessa etiikassa tarkoittaa toiminnassa syntyvää etiikkaa eikä abstraktien ohjeiden noudattamista. Keskustelu Aristoteleen etiikan pohjalta on lisääntymään päin ja ohjausalalla se voi tarjota aineksia hyvän elämän jäsentämiseen. Palaan tähän vielä

- tuonnempana, koska näen hyve-etiikan mahdollisesti toimivaksi sovellukseksi opiskelijaa kohti ammatillista asiantuntijuutta ohjattaessa.
6. Toimintakykyetiikalla yritetään palauttaa antiikin ajan hyvän elämän pohdinta kunniaan. Hyvän elämän laadun mittareiksi on esitetty inhimillisiä toimintamahdollisuuksia. Ihmisen elämän laatu on hyvä silloin, kun hänellä on mahdollisuus tehdä erilaisia yleisesti hyvinä pidettyjä asioita. Ohjaukselle toimintakykyetiikka tarjoaa aineksia keskusteluun ohjaustyön tarkoituksesta ja se voi tukea harkintaa myös työelämän ongelmatilanteissa.
 7. Zen-buddhalainen etiikka. Ohjaus on kulttuurisesti herkkää kommunikaatiota eikä yleispätevänä esitettyä tietoa. Buddhalainen käytännönläheinen etiikka toimii elämänsuunnittelun tukena ja siinä ajatellaan, että intuitiivinen tieto tuo mukanaan tietoa oikeasta ja väärästä. (Onnismaa 2007, 104-107.)

4 TYÖOPPIMISEN ALKUVAIHEET

Yhteisöpedagogiopintojen alkuvaiheessa työoppimisten pääpaino on työelämään ja ammattialaan tutustumisessa ja loppuvaiheessa työn tarkastelussa, vaativammissa ja itsenäisissäkin työtehtävissä sekä käytännön vertaamisessa alan kirjallisuudesta löytyvään teoreettiseen tietoon ja tarvittaessa uusien käytäntöjen pohtimisessa. Jokaisen yhteisöpedagogiopiskelijan 210 opintopisteen laajuudesta tutkinnosta työoppimista voi olla 30-90 opintopistettä eli kolmesta yhdeksään kymmenen opintopisteen teemaa.

Opiskelija voi suorittaa opintojaan työoppimisena ympäri vuoden, myös kesällä. Kesäaikana tapahtuva työoppiminen ja sen ohjaus sovitaan ja suunnitellaan keväällä. Tämän vaihtoehdon heikkous on siinä, että lehtoreiden kesävapaajakso (56 kalenteripäivää) ajoittuu opiskelijan kesäaikaisen työoppimisen kanssa ajallisesti päällekkäin. Näin henkilökohtainen ohjaus jää tuolloin työpaikkaohjaajan eli työvalmentajan kontolle.

Työoppiminen eroaa hieman työharjoittelusta. Työharjoittelun ideana on se, että oppilaitoksessa ensin opetellaan asioita teoriassa ja sen jälkeen niitä opittuja asioita harjoitellaan käytännössä. Työoppimisessa asiaan tutustuminen tapahtuu samaan aikaan sekä tekemällä ja kokeilemalla että teoreettiseen tietoon tutustumalla. Jokaiseen työoppimisjaksoon kuuluu aina oheiskirjallisuutta, johon opiskelija perehtyy ja jota hän hyödyntää työoppimisraportissaan. (Työoppimisen käsikirja.)

Jotta työoppiminen onnistuisi, niin tarvitaan työpaikan, opiskelijan ja Humakin edustajan yhteistyötä. Opiskelijan tulee suunnitella oppimistavoitteensa etukäteen ja valita tavoitteisiin sopiva työoppimispaikka. HOPS-ohjaaja auttaa opiskelijaa oppimistavoitteiden määrittelyssä ja ohjaa opiskelijan hänen HOPSiinsa sopivien tavoitteiden luomisessa. Työoppimispaikan tulee antaa opiskelijalle realistinen kuva työn edellyttämistä taidoista ja vaatimuksista ja työvalmentajan tulee ohjata opiskelijaa yhteisesti sovituihin työtehtävissä.

Työoppimiseen soveltuvat julkisen, kolmannen ja yksityisen sektorin työpaikat. Niiltä edellytetään ammattimaisuutta ja sitä, että vähintään osa henkilökunnasta palkattua. Työoppimista voi tehdä myös ulkomailla. Lopulliset työtehtävät määräytyvät aina opiskelijan osaamisen, kiinnostuksen ja opiskeltavan teeman mukaan ja tietenkin työoppimispaikan toiminnan ja tarpeen mukaan. Useat yhteisöpedagogiopiskelijat ovat opintojensa 2. tai 3 vuotena toimineet erilaisten pienryhmien ohjaajina. Pienryhmätoiminta on ollut kunnan tai järjestön ohjaamaa ja usein pienryhmien tarkoituksena on ollut tarjota tekemistä ja virikkeitä sellaisille nuorille, joilla ei ole muita harrastuksia tai joilla on tarvetta saada uusia ystäviä. Käytännössä usein toimitaan yhteistyöverkostona, jossa peruskoulun opettaja ehdottaa tietyille nuorille pienryhmätoimintaa, kunnan nuorisotoimi tai järjestö järjestää toimintapuitteet ja työnohjauksen ja yhteisöpedagogiopiskelijat toteuttavat pienryhmien käytännön ohjauksen. (Työoppimisen käsikirja.)

Humakissa työoppimisen valmistelu ja työoppimispaikan etsiminen on opiskelijan tehtävä ja lehtorit auttavat tarvittaessa. Prosessi etenee yleensä seuraavien vaiheiden mukaisesti:

1. Opiskelija rakentaa omaa HOPSiaan ja miettii yhdessä ohjaajansa kanssa, mitkä teemat hän voisi suorittaa työoppimalla ja toisaalta minkälaisissa työpaikoissa hän haluaisi oppia. Usein työoppimispaikan valintaan vaikuttavat myös halu verkottua tiettyjen työelämän toimijoiden kanssa ja opiskelijan työllistymis- ja urasuunnitelmat opintojen jälkeen. kunkin työoppimisteeman suunnittelu ja työoppimispaikan etsiminen tulisi aloittaa viimeistään muutama kuukautta ennen suunniteltua työoppimisjaksoa.
2. Opiskelijalla on työoppimispaikkaa etsiessään käytössään omien verkostojensa ja työelämätiätoutensa lisäksi ammattikorkeakoulujen ura- ja rekrytointipalvelu Jobstep.net, Humakin lehtorit ja muiden opiskelijoiden kokemukset. Jobstep.netiin ovat rekisteröityneet Humakin vakiintuneet työoppimispaikat.
3. Työpaikka voi ilmoittaa työoppimismahdollisuudesta Jobstepissä tai ottaa yhteyttä suoraan Humakiin.
4. Opiskelija kertoo työoppimispaikalle kiinnostuksestaan ja osaamisestaan sekä esittelee tarvittaessa Humakia ja omaa koulutusohjelmaansa sekä suoritettavaa teemaa työpaikalle. Samalla hän selvittää työoppimispaikan kanssa mahdollisuudet työoppimiseen, sopivan ajankohdan ja tarjolla olevat työtehtävät.
5. Mikäli työoppiminen ajallisesti ja sisällöllisesti sopii työpaikalle, niin tässä vaiheessa nimetään opiskelijan työoppimisen ohjaaja eli työvalmentaja.
6. Opiskelija hyväksyttää työoppimispaikan teemasta vastaavalla lehtorilla. Opiskelija voi lupautua työoppimiseen vasta kun teemasta vastaava lehtori on hyväksynyt työoppimispaikan soveltuvuuden teeman suorittamispaikaksi.
7. Opiskelija huolehtii työoppimis- ja harjoittelusopimuksen tekemisestä. Sopimukseen kirjataan mm. työoppimisen ajankohta, opiskelijan työtehtävät ja työaika sekä mahdollinen työajan käyttäminen oppimispäiväkirjan tekemiseen, tiedonhankintaan tai raportointiin, opiskelijan itselleen asettamat oppimistavoitteet sekä työoppimispaikan sijaintitiedot. Sopimuksen allekirjoittavat työoppimispaikan edustaja, opiskelija ja Humakin edustaja.

8. Opiskelija tutustuu teemakirjallisuuteen ja muuhun teemavastaavan tai työvalmentajan ohjeistamaan materiaaliin ennen kuin hän aloittaa työoppimisen. (Työoppimisen käsikirja.)

5 TYÖOPPIMISEN TOTEUTUS JA OHJAUS

Työoppimisjakson aikana opiskelija osallistuu työpaikan työtehtäviin työvalmentajansa ohjeiden mukaan, lukee teemaan liittyvää kirjallisuutta ja arvioi omaa oppimistaan koko jakson ajan. Hän pitää myös oppimispäiväkirjaa säännöllisesti koko työoppimisen ajan ja kirjaa omat havaintonsa, oppinsa, kokemuksensa ja kysymyksensä siihen. Päiväkirjan avulla hänen on helpompi arvioida työoppimistaan ja oppimaansa ja tuottaa työoppimisraporttinsa. Oppimispäiväkirjan avulla myös ammattieettisten kysymysten pohdinta käy kuin luonnostaan. Teemavastaava lehtori tai HOPS-ohjaaja pyrkii mahdollisuuksien mukaan käymään työoppimispaikoilla, mutta aina se ei käy päinsä aikataulujen tai pitkien etäisyyksien takia. Opiskelijalla on kuitenkin koko ajan käytettävissään lehtorin ohjaustuki esimerkiksi puhelimitse tai sähköpostin välityksellä.

Opiskelijalla on oikeus saada ohjausta työvalmentajalta koko työoppimisjakson ajan. Useimmat työvalmentajat toteuttavat henkilökohtaisia ohjauskeskusteluja kerran viikossa. Näin sekä ohjaaja että opiskelija varaavat aikaa työoppimisen tarkasteluun, mahdollisiin kysymyksiin ja palautteeseen molemmin puolin. Näissä ohjauskeskusteluissa pohditaan opiskelijan tavoitteiden toteutumista ja työn tekemistä.

Ohjauskeskusteluun voidaan myös valita aihe tai työn osa-alue, johon kulloinkin keskitytään ja jota pohditaan yhdessä. Se voi siten olla myös ammattietiikkaan liittyvää. Ohjauskeskustelussa keskitytään yleensä tehdyn tarkasteluun tai ammatillisen osaamisen vaatimuksiin ja varsinaiset työn suunnittelupalaverit pidetään erikseen, usein yhdessä muun työyhteisön kanssa.

Humak kouluttaa vuosittain 20-30 uutta työvalmentajaa, jotta työvalmentajilla olisi jonkinlainen yhteinen käsitys ja ymmärrys Humakin koulutusohjelmien tavoitteista, opintojen sisällöstä ja rakenteesta sekä ohjaamisesta ja arvioinnista. Työvalmentajakoulutuksen käyneen henkilön työpaikka saa pienen korvauksen tehdystä ja raportoidusta ohjaustyöstä. Aiemmin korvaus meni suoraan työvalmentajalle, mutta nykyään hänen työnantajalleen.

Työoppimisen loppuvaiheessa työvalmentaja antaa opiskelijalle kirjallisen loppuarvioinnin. Siinä hän tarkastelee opiskelijan työoppimiselle asettamien tavoitteiden toteutumista, opiskelijan suoriutumista työpaikan työtehtävistä ja opiskelijan vahvuuksia. Työvalmentajalta toivotaan myös kommentteja ja neuvoja opiskelijan ammatilliseen kehittymiseen jatkossa. Usein työvalmentajat toteuttavat myös yhteisen loppukeskustelun, jossa he sekä antavat palautetta että saavat palautetta ja näkökulmia työpaikkansa toiminnan kehittämiseen.

Työoppimisen jälkeen opiskelija laatii teemasta vastaavalle lehtorille raportin työoppimisesta. Raportin tarkoituksena on mahdollistaa työoppimisjakson tapahtumien arvioiva tutkiminen ja oman ammattitaidon kehittäminen reflektion avulla. Raportista annetaan palaute opiskelijalle ja sen tarkoituksena on tukea opiskelijan ammatillista kasvua.

6. POHDINTAA JA KEHITTÄMISAJATUKSIA

Ammattikorkeakoulujen opinto-ohjaus on järjestetty eri tavoin. Joissain ammattikorkeakouluissa on päätoimiset opinto-ohjaajat, toisissa taas, kuten Humakissa, opinto-ohjaus hoidetaan oman lehtorin toimen ohella. Siinä piilee ongelma jos lehtori ei ole ohjauksellisesti orientoitunut tai hän on muiden tehtäviensä raskauttama. Kuitenkin opiskelijalla on oikeus saada ohjausta ja tutkimusten mukaan opintojen ohjaus edistää opintoja ja valmistumista. Oso-ohjaus ei näin ollen takaa sitä, että opiskelija saisi aikaa, huomiota ja kunnioitusta. Kun vielä muutenkin ohjausteorioiden ja ohjaustodellisuuden välillä on jatkuva jännite ja arkitodellisuudessa on vain niukasti

mahdollisuuksia todella paneutua yksittäisen ohjattavan kokonaisvaltaiseen ohjaussuhteeseen (Helander & Seinä 2005, 17). Opinto-ohjaajan koulutusta vailla olevalla lehtorilla on harvoin tietoa ja käsitystä eri ohjausteorioista, mikä vääjäämättä heikentää opiskelijan saaman ohjauksen laatua.

Ohjausteoriat rikastuvat jatkuvasti saamalla vaikutteita perinteisten käyttäytymis- ja yhteiskuntatieteiden ulkopuolelta. Olemassaolon ja elämän mielekkyyden kokemisen peruskysymykset ovat taas keskiössä. Edelleen monikulttuurinen ja kansainvälistyvä yhteiskunta haastaa perinteiset, erityisesti länsimaiset yksilölähtöiset ohjausteoriat. (Helander & Seinä 2005, 17-18.)

Opiskelijoita kuunnellessani olen huomannut, että työoppimisjaksot ovat merkittäviä opiskelijan ammatillisen kasvun ja ammatti-identiteetin kehittymisessä. Siksi olisi tärkeää, että työvalmentaja olisi aidosti kiinnostunut opiskelijan ohjaamisesta työpaikalla ja, että hänellä olisi riittävästi aikaa siihen. Erityisesti oman ammattialan etiikan kysymysten käsitteleminen ja ammattieettinen ohjaus olisi tärkeää. Valitettavasti silloin tällöin huomaan, ettei työoppimisen ohjaukselle ole ollut riittävästi aikaa ja silloin opiskelija pyrkii lähinnä saamaan tarvittavat opintopisteet kerätyksi ilman työvalmentajan riittävää ohjauksellista tukea. Kuitenkaan ilman eettistä ulottuvuutta ei voida puhua professionaalista asiantuntijasta ja korkeatasoisesta ammattisivistyksestä, mikä on eräs ammattikorkeakoulutuksen tavoite (Nummela 2004, 197).

Humakin oto-ohjaajina toimiville lehtoreille pitäisi järjestää opinto-ohjauksellisia opintoja tai sitten pitäisi siirtyä päätoimisiin opinto-ohjaajiin. Työvalmentajien ohjauksellisten taitojen tai ohjausajan puutteesta olen hyvin huolissani, koska he ovat merkittävä linkki työelämään ja lähtökohtaisesti opiskelijoiden ammatti-identiteetin ja ammatillisen kasvun edistäjiä.

Ammattieettinen opetus olisi Humakissa kytkettävä olennaiseksi osaksi ammatillisia suuntautumisopintoja ja siitä vastaisi etiikkaan perehtynyt lehtori. Hän voisi opettaa sitä kaikissa eri suuntautumisvaihtoehdoissa. Yleensä

ammattietiikan opinnot on ammattikorkeakouluissa sijoitettu kaikille yhteisiin opintojaksoihin tai vapaasti tai vaihtoehtoisesti valittaviin opintoihin. Toisaalta kun ammattietiikka sisältyy pakollisena vain 33 %:iin koulutusohjelmista, niin tämä kertoo ainakin sen, että käsitykset hyvästä asiantuntijasta vaihtelevat melkoisesti eri koulutusaloilla. (Nummela 2004, 197.) Työmoraalin henkilöön liittyvien perusteiden (asenne, motivaatio, ominaisuudet) opetus annettaisiin ammattikorkeakoulussa osana kaikille yhteisiä opintoja ja aihepiiriä syvennettäisiin sitten työoppimispaikoilla. Työmoraalin syventämisellä tarkoitan tässä niitä käytänteitä ja normituksia, joiden viitoittamana työtä tehdään itse työpaikoilla. Ammatilliseen eettisyyteen voi kasvaa ja oppia vain ympäristöissä, tilanteissa ja keskusteluissa, jotka todellistuvat työssä. Ja työssä eettiset säännöt antavat turvallisuutta toimia vaikeissa tilanteissa. (Friman 2004, 65; Päättönen 2004, 149.) Näin ollen työvalmentajan roolin tärkeys tässä korostuu.

Opiskelijan näkökulmasta katsottuna ammatilliseksi asiantuntijaksi kasvaminen on tapahtumaketju, jossa ammatillisuus rakentuu osaksi identiteettiä. Tällöin opiskelija oppii ammatilliset tiedot ja taidot, tulee osalliseksi ammatillisesta kulttuurista ja löytää paikkansa ammatillisessa ja laajemmassa yhteisöllisyydessä. Yleisenä piirteenä ammattikorkeakoulutukseen hakeutuvien opiskelijoiden orientaatioissa on havaittu käytännönläheisyys. Pedagogisena ilmiönä ammatilliseen asiantuntijuuteen kasvu näyttäytyy kohtaamisena, jossa ovat läsnä tuleva ammatillisuus, kasvattaja ja kasvaja kukin subjektina omine tietoineen, taitoineen, arvostuksineen ja intuitioineen muodostamassa käsitystään asiantuntijuuden etiikasta. Eettisyyteen kasvussa on oleellista eri intressiryhmien välinen keskustelu ja siinä kehittyvä kyky ilmaista omat arvonsa ja peilata niitä muiden arvoihin ja niiden perusteluihin. (Friman 2004, 69-70.)

Pohdittaessa ohjausetiikkaa työoppimisessa ja muutenkin nostaisin esiin edellä mainitun Aristoteleen hyve-etiikan. Siinä on elämäntapaa ja ihmisenä olemista korostava näkemys. Hyve-etiikassa ei haeta vastausta siihen, miten pitäisi tietyssä tilanteessa toimia, vaan haastetaan kysymään, miten elämää

tulisi kokonaisuudessaan elää. Hyve-etiikka ei ole vain kuvausta hyvää elämää koskevan ajattelun luonteesta ja periaatteista, vaan yritystä antaa käytäntöä muovaavia ohjeita ihmiselle. Siinä ei ole kyse pelkästään periaatteista, arvoista ja niiden priorisoinnista, vaan hyveitä toteuttavasta ihmisenä olemisesta, joka on teoissa näkyväksi tulevaa ajattelua. (Friman 2004, 48.)

Etiikan ja ammattietiikan opinnoissa ja ohjaustilanteissa kaikki asiat ovat sellaisia, jotka saattavat nousta esille, pohdittavaksi, väiteltäväksi, mietittäväksi. ”Nollaaminen ” yhteisen tuokion jälkeen on tuiki tärkeää. Mielenkiintoista, haastavaa, monivivahteista on etiikka ja ammattietiikka niin teoriassa kuin käytännössäkin. Ammattikorkeakoulussa etiikan opetus on yksi tärkeä osa-alue, joka antaa valmiuksia selviytyä valmistumisen jälkeen työelämän kiperissä tilanteissa. (Pänttönen 2004, 156 -157.)

Humakiin ammattieettinen opetus ja hyve-eettinen ohjausajattelu sopii erityisen hyvin, koska valmistuvat yhteisöpedagogit sijoittuvat usein nuorisoalan tai lastensuojelun työtehtäviin. Heidät koulutetaan yhteisöllisyyden edistäjiksi, mikä on tärkeänä vastapainona postmodernin aikakauden yltyöyksilöllisyyden korostamiselle, missä yhteiselle arvomaailmalle ei oikein ole sijaa. Yhteiskunta muuttuu ja me siinä mukana, mutta eettiset kysymykset ovat pysyviä.

LÄHDELUETTELO

Friman, M. 2004. Ammatillisen asiantuntijan etiikka ammattikorkeakoulutuksessa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Helakorpi, S. 1999. Arvot ja ammattikasvatus. Viitattu 3.12.2008.
[Http://openetti.aokk.fi/sisu2/uusiopekk/Linkit/ammkasv/](http://openetti.aokk.fi/sisu2/uusiopekk/Linkit/ammkasv/)

Helander, J. & Seinä, S. 2005. Opinto-ohjauksen tarkoitus, Julkaisussa Opinto-ohjauksen tarkoitus. Toim. Lerkkanen, J. Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja.

Herranen, J., Kaalikoski, K., Mikkonen, P. & Vatanen, T. 2005. Humanistisen ammattikorkeakoulun pedagoginen strategia ja pedagogisen toiminnan kuvaus.

Honkonen, R. & Korander, T. 2004. Miksi uudetkin professiot ja moniammatilliset verkostot tarvitsevat ammattietiikkaa? Julkaisussa Ammattikasvatusetiikka. Helsinki: Opetusministeriön julkaisuja 2004:30.

Humanistisen ammattikorkeakoulun työoppimisen käsikirja. 6/2008.

Nummela, P. 2004. Ammattietiikan, etiikan ja filosofian opetus ammattikorkeakouluissa vuosina 1994 - 2004. Julkaisussa Ammattikasvatusetiikka. Helsinki: Opetusministeriön julkaisuja 2004:30.

Onnismaa, J. 2007. Ohjaus- ja neuvontatyö. Aikaa, huomiota ja kunnioitusta. Helsinki: Gaudeamus.

Pänttönen, A. 2004. Ammattietiikan opetus ammattikorkeakoulussa – case Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulu. Julkaisussa Ammattikorkeakouluetiikka. Helsinki: Opetusministeriön julkaisuja 2004:30.

Tuominen, M. & Wihersaari, J. 2006. Ammattikasvatusfilosofia. Saarijärvi: OKKA-säätiö. Tampereen yliopiston Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskuksen julkaisuja.

Värri, V-M. 1997. Hyvä kasvatus – kasvatus hyvään. Tampere: Tampereen yliopisto.