

Ammatillisen opettajan käsikirja



Jaakko Helander (toim.)

Ammatillisen opettajan käsikirja

Jaakko Helander (toim.)

**Hämeen ammattikorkeakoulu
Ammatillinen opettajakorkeakoulu**

Jaakko Helander (toim.)
Ammatillisen opettajan käsikirja

ISBN 978-951-784-491-8
ISSN 1795-4266
HAMK Ammatillisen opettaja-
korkeakoulun julkaisuja 1/2009

© Hämeen ammattikorkeakoulu ja kirjoittajat

Opetus- ja kasvatustieteiden OKKA-säätiö on tukenut tämän julkaisun tuotantoa.

JULKAISIJA – PUBLISHER

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

Ulkoasu ja taitto: HAMK Julkaisut
Painopaikka: Saarijärven Offset Oy, Saarijärvi

Hämeenlinna, toukokuu 2009

Sisällysluettelo

Lukijalle.....	5
Seppo Helakorpi ja Seija Mahlamäki-Kultanen Johtajuus ja koulun uusi toimintakulttuuri	7
Johanna Annala ja Pirjo Heinonen Yhteistoiminnallisuus opettajan työssä	19
Kari Kähkönen Näkökulmia ja menetelmiä oppimisen ohjaamiseen ammatillisessa koulutuksessa	29
Helena Aarnio Oppivan yhteisön rakentaminen	41
Kaija Miettinen, Leena Piha ja Päivi Pynnönen Erilaisille oppijoille erilaista opetusta	51
Tauno Tertsunen Opiskelun henkilökohtaistamisesta verkkomuotoisessa ammatillisessa koulutuksessa	79
Martti Majuri Työssäoppiminen.....	89
Tuomas Eerola Nuorten ammattitaitokilpailut – 2000 luvun alun menestystarina	105
Riitta Metsänen Monikulttuurinen ohjaus käytännössä – vanhaa ja uutta, omaa ja lainattua, läheltä ja kaukaa.....	115
Seppo Seinä Stressistä työhyvinvointiin	125
Kirjoittajat	151



Lukijalle

Koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelmassa (2007–2012) todetaan, että yleisiä ammatillisen koulutuksen kehittämisen painopisteitä ovat muun muassa tasa-arvoiset koulutusmahdollisuudet, koulutuksen laatu ja osaavan työvoiman varmistaminen. Koulutusjärjestelmän tehokkuuden kasvattamiseksi parannetaan kaikkien koulutusasteiden läpäisyä ja vähennetään keskeyttämistä. Huomiota kiinnitetään myös koulutuksen ja työelämän yhteistyöhön.

Yleiseurooppalaisesti on todettu, että koulutuksella voidaan luoda edellytyksiä yksilöiden sopeutumiseen yhteiskunnalliseen murrokseen. Koulutuksella on näin ollen keskeinen rooli syrjäytymiskehityksen hidastamisessa ja ehkäisyssä. Koulutuksen päämäärä, yksilön itsenäisyyden ja ammatillisen osaamisen kehittäminen, tekee siitä keskeisen sopeutumista ja kehitystä edistävän tekijän. Työelämän ja koulutusjärjestelmän rakenteellisilla muutoksilla pyritään vastaamaan työllistymisen, joustavuuden, ammatillisen laaja-alaisuuden ja elinikäisen oppimisen haasteisiin.

Ammatillisten oppilaitoksen roolin vahvistuminen paikallisena, alueellisena ja yhteiskunnallisena toimijana on eräs opetus- ja ohjaustyön kehityshaasteista. Oppilaitosten toiminnassa tämä tarkoittaa tietoista ja tavoitteellista ulkoisen ja sisäisen verkostotyön kehittämistä sekä kiinteää kumppanuutta eri tahojen välillä. Ammatillisen koulutuksen opetussuunnitelmien perusteissa kiinnitetään erityisesti huomiota perusopetuksen ja ammatillisen koulutuksen väliseen yhteistyöhön ja saumattomaan niveltymiseen. Ammatillisen koulutuksen opettajan ja opiskelijan kannalta opetuksen ja ohjauksen haasteet muuttuvissa oppimisympäristöissä liittyvät nykyiseen oppimiskäsitykseen ja -kulttuuriin, joissa korostuvat yksilölliset valinnat, päätökset ja ratkaisut.

Tulevaisuudentutkimuksessa ja arkikeskusteluissa mainitaan usein käsite heikot signaalit. Ne ovat muutoksen ensi merkkejä, joita voi olla vaikea havaita. Työelämän ja ammattien kehityksessä on nähtävissä myös selviä vahvoja signaaleja: Puhutaan työelämän huonontumisesta tai parantumisesta.

Näkemyksestä riippumatta vahva signaali on se, että työ, työelämä, ammatit ja urakehitys ovat muuttuneet rajusti viime vuosikymmeninä. Muutos heijastuu koko työikäiseen väestöön. Työssäjaksaminen, yleinen työhyvinvointi, työyhteisöjen toimivuus ja työntekijöiden osaamisen ylläpitäminen ja kehittäminen ovat jokaisen työpaikan haasteita.

Työtehtävät, -menetelmät ja -välineet ovat kehittyneet ja kehittyvät niin nopeasti, että perinteisissäkin tehtävissä käytettävä teknologia haastaa työntekijät ja työyhteisöt jatkuvaan kouluttautumiseen ja kehittämiseen. Työväestön ikärakenteen muutos luo selviä paineita edistää kokonaisvaltaisesti työssäjaksamista. Samalla on varmistettava osaamisen siirtäminen nuorempien ja seniorityöntekijöiden kesken.

Ammatillisen opettajan käsikirjassa pureudutaan näihin käytännöllisiin tavoitteisiin ja haasteisiin. Jokainen kirjoittaja on viime kädessä valinnut oman tarkastelutapansa. Tarkoituksena on ollut kirjoittaa laaja-alaisesti niistä ammatillisen koulutuksen kysymyksistä, joita ammatillisen peruskoulutuksen opettaja ja opettajaksi opiskeleva kohtaavat käytännön työtilanteissa.

Teoksen alussa Seppo Helakorpi ja Seija Mahlamäki-Kultanen tarkastelevat johtajuutta ja koulun toimintakulttuuria. Johanna Annala ja Pirjo Heironen luotaavat yhteistoiminnallisuuden mahdollisuuksia opettajan työssä. Kari Kähkönen tarjoaa näkökulmia ja työkaluja oppimisen ohjaamiseen. Helena Aarnio tarkastelee dialogiosaamista ja oppivan yhteisön rakentamista. Kaija Miettinen, Leena Piha ja Päivi Pynnönen paneutuvat opetuksen yksilöllistämiseen ja henkilökohtaistamiseen niin erityistä tukea tarvitsevan kuin lahjakkaan opiskelijan näkökulmasta. Tauno Tertsunen tutkii opiskelun henkilökohtaistamisen mahdollisuuksia verkkomuotoisessa koulutuksessa.

Martti Majuri keskittyy tarkastelemaan työssäoppimisen ajankohtaisia kysymyksiä. Tuomas Eerola esittelee nuorten ammattitaitokilpailuja ja niiden mahdollisuuksia ammatillisen koulutuksen kehittämisessä. Riitta Metsänen tarjoaa käsitteellisiä ja käytännöllisiä työvälineitä monikulttuuriseen ohjaustyöhön. Teoksen lopuksi Seppo Seinä tarkastelee ammatillisen opettajan työhyvinvointia laaja-alaisesti niin yksilön kuin yhteisön näkökulmasta.

Kiitokset kaikille kirjoittajille ja Paula Pitkäselle HAMK Julkaisusta. Opetus- ja kasvatustieteiden OKKA-säätiö on tukenut tämän teoksen kirjoittamista ja julkaisemista – siitä lämmin kiitos.

Lahdensivun kampuksella toukokuussa 2009

Jaakko Helander

Seppo Helakorpi ja Seija Mahlamäki-Kultanen

Johtajuus ja koulun uusi toimintakulttuuri

Taustaa koulun johtajuuden muutosvaatimuksille

Maailma ja sen mukana organisaatiot ovat nopeasti muuttumassa. Oleellinen kysymys tänä päivänä on se, kuinka tätä jatkuvasti muuttuvaa ja kehittyvää tietoa voidaan hallita ja johtaa. Organisaatioita on lähdetty kehittämään oppivan organisaation pohjalle. Tähän liittyy läheisesti osaamisen johtamisen problematiikka. On myös jouduttu pohtimaan osaamisen ja asiantuntijuuden luonnetta ja sisältöä sekä sitä, mikä osa työstä on itsejohtoista ja tiimimäistä.

Muutos ei ole vain teknologinen, vaan murrokseen liittyy syvällisempää arvomuutosta ja uusien toimintamallien käyttöönotto. ”Yritysten toimintojen kehittyminen ei ole kuitenkaan kiinni yksinomaan käytetyistä teknologioista, vaan teknisten muutosten avulla aikaansaatuihin tuottavuuslisäyksiin vaikuttavat oleellisesti myös yritysten toimintatavoissa, organisaatorakenteissa ja kilpailustrategioissa tapahtuvat muutokset” (Työterveyslaitos 2007, Black & Lynch 2004).

Merkityksellistä muutoksessa on verkostomaisen toimintatavan yhteys uuteen teknologiaan. Avainsana on kumppanuus. Strategiana on tuottaa toimintaan lisäarvoa verkostomaisen työtavan ja kollektiivisen yhteistyön voiman avulla. Uudet innovaatiot tuhansissa yrityksissä perustuvat tähän perusajatukseen. Modernit kännykät, suihkukoneet, operatiiviset systeemit ja monet tämän päivän tuotannolliset ratkaisut nojaavat verkostomaiseen yhteistyöhön ja maailmalaajuiseen tietoverkojen erilaiseen hyödyntämiseen. Osaamista jaetaan ja innovoidaan verkoissa ja verkostoissa.

Epäilemättä merkittävin sysäys uusien toimintamallien kehittämisessä on ollut kehittyneen teknologian ohella organisaatioiden strategian uudistaminen. Tähän on tuonut panoksensa erityisesti mm. Sengen oppivaa organisaatiota käsittelevä kirjallisuus, ks. Senge (1990) ja Senge ym. (1994). Sengen tuorempi julkaisu käsittelee oppivan organisaation ideaa koulussa: ”Schools that learn” (Senge ym. 2000). *Sengen mukaan oppiva organi-*

saatio on sellainen organisaatio, jossa ihmiset koko ajan kehittävät kapasiteettiaan saadakseen aikaan haluamiaan asioita.

Uutta näkökulmaa organisaatioiden osaamisen tarkasteluun on tuonut aivan viime vuosina tapahtunut *systemiäly* koskeva tutkimus. ”Systemiäly” käsitteenä on uusi ja varmaankin aluksi assosioituu eri ihmisillä erilaisiin käsiteulottuvuuksiin. Uusin kirjallisuus tältä aihealueelta osoittaa sen koskettavan lähes kaikkea inhimillistä toimintaa, myös opetusta. Käsite on nopeasti energisoitunut eri alojen tutkijoita ja innovoinut tarkastelemaan tuttuja ympäristöjä, erityisesti organisaatioita aivan uusilta näkökulmilta. Ailon ja Taskisen (2006) mukaan innovatiivinen idea ei johda mihinkään, ellei sitä tueta. Idean kehittämiseen, muokkaamiseen ja tukemiseen tarvitaan ihmisiä organisaation eri tasoilta ja eri osaamisalueilta. Innovatiivisuus ja luovuus nähdään toisinaan synonyymeinä, mutta ne ovat eriasioita. *Luovuudella* tarkoitetaan kykyä yhdistellä merkityksiä ja asioita ennen kokemattomilla tavoilla. *Innovatiivisuudella* tarkoitetaan kykyä ja uskallusta viedä luovat ideat uusiksi tuotteiksi, palveluiksi tai käytännöiksi työ- ja muissa yhteisöissä ja organisaatioissa.

Innovaatioiden etenemiselle pitäisi rakentaa prosessit ja järjestelmät. Innovaatioihin liittyvä tietty kaaoksenomaisuus ja sääntöjä rikkova olemus vaativat joustoa tiukoista prosesseista. Innovaatorakenne sisältää innovaatioprosessin eli sen, miten ideoiden syntyä johdetaan, kannustetaan, kerätään ja konseptoidaan ja miten tuotteet ja liiketoimintamallit kehitetään ja viedään markkinoille. Innovaatorakenne sisältää myös innovaatioita tukevat tietojärjestelmäratkaisut ja tietämyksen johtamisen järjestelmät (systemit). Lisäksi innovaatorakenteeseen kuuluu innovaatioita tukeva organisaatorakenne. Innovatiivisen yrityksen organisaatio on ensinnäkin matala ja epähierarkkinen. Innovaatiot syntyvät yhdessä tekemällä ja vuorovaikutteisessa kommunikaatiossa, eivät käskytämällä eivätkä organisaation hierarkiaportaisiin kompastelemalla. Innovatiivisessa organisaatiossa on siis paljon kanssakäymistä sekä virallisella että epävirallisella tasolla. – Tietointensiivisessä palveluorganisaatiossa tieto ja sen johtaminen ovat erityisen keskeisessä roolissa. Markova (2005,9) korostaa tietointensiivisessä palveluorganisaatiossa ennen kaikkea sen sosiaalisesti rakennettua systeemiä, jossa vuorovaikutuksen ja ongelmanratkaisun kautta pyritään synnyttämään tietoa ja palveluja asiakkaille.

Toimintakulttuuri on hitaasti muuttuvaa. Tämä koskettaa erityisesti mm. koulua. Historian saatossa koulu on muovautunut tiettyihin vakiintuneisiin käytänteisiin. Nyt kuitenkin on olemassa useitakin tekijöitä, joiden paineessa koulun muutos on väistämätön. Muiden julkisten organisaatioiden tapaan koulut ovat verkostoitumassa keskenään ja toisaalta yhteiskunnan muiden toimijoiden kanssa – ammatillisessa koulutuksessa erityisesti työelämän kanssa. Uudet pedagogiset virtaukset korostavat oppijan roolia oppimisen organisoinnissa. Tietoverkot ja verkko-opiskelu ovat osa tätä valtaisa muutosta, joiden parissa koulumaailma nyt toimii. Koulu ei enää ole vain tiedon jakamisen ja oppimisen paikka, vaan enemmänkin siellä opitaan tietoyhteiskunnan metataitoja, siis oppimaan oppimista, tiedon hakua,

ongelmien ratkaisua, innovatiivista ja kollektiivista toimintatapaa. Erityisesti koulun tulisi muuntua perinteisestä mallista tietoyhteiskunnan luovaksi, innovatiiviseksi ja systeemiälykkääksi kouluksi.

Koulutuksen toimintaympäristön muutoksia ja niiden vaikutuksia koulutuskusteriin voidaan tiivistää seuraavaan taulukkoon:

Taulukko 1. Toimintaympäristön muutosten vaikutuksia koulutuskusteriin (Helakorpi 2006,24)

Muotostrendi	Vaikutukset koulutuskusteriin
Globalisoitua talous ja kansainvälisyyskehitys	Koulutuksen ja tutkintojen vertailtavuus, osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen, monikulttuurinen koulu
Verkostoituminen ja verkottuminen	Oppiminen verkoissa ja verkostoissa, eLearning, koulutuksen alueverkot ja -verkot, kumppanuudet ja ostopalvelut
Tietoyhteiskunta	Uusi teknologia, uudet tiedon ja oppimisen käsitteet, innovatiiviset kehittäjäverkot ja tietämyksen johtaminen
Yksilöllisyys ja asiakaslähtöisyys	Elinikäinen oppiminen, työssäoppiminen, yksilöllisesti räätälöity koulutus, työyhteisöjen henkilöstökoulutus
Polarisoituminen, syrjäytyminen, "kolmas sektori"	"Elämään ja olemaan" -oppiminen, ammattikoulutus kaikille, alueellinen yhteistyö mm. sosiaalitoimen ja kolmannen sektorin kanssa
Työn ja työorganisaatioiden muutos	Uudet koulutussisällöt ja uudet toimintatavat, laatuajattelu, työssäoppiminen, koulusta verkostoitunut ja systeemiälykäs oppiva organisaatio
Väestörakenteen muutos, eläköityminen, maaltamuutto, kaupungistuminen, puute ammattityövoimasta	Joustavat innovatiiviset koulutuspalvelut, etäopetus, maahanmuuttaneiden koulutus, "hiljaisen tiedon" siirto, muutokoulutus

Edellä esitetyn perusteella on mahdollista hahmottaa tulevaisuuden oppilaitosta. Se ei oikeastaan ole "oppilaitos", vaan hyvin monenlaisia fyysisiä, sosiaalisia ja psyykkisiä elementtejä käsittävä avoin, oppiva, systeemiälykäs verkosto-organisaatio. Nykykoulu on liiaksi jäykkä ja vanhanaikainen organisaatio eikä sovi asiantuntijan työskentely-ympäristöksi. Koulun uuden sisäisen toimintakulttuurin kehittäminen ja ulkoinen verkostoituminen on jo alkanut.

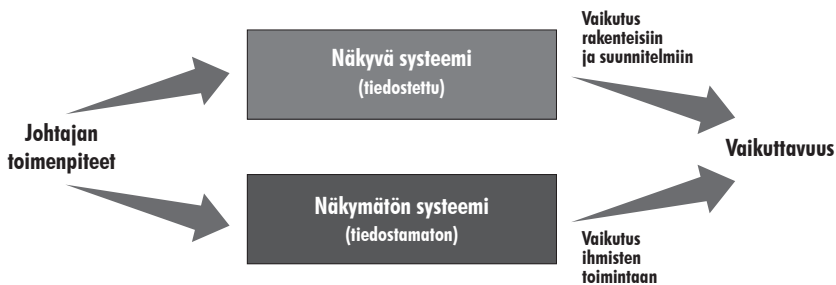
Jotta kouluissa ei vallitsisi aivan tavaton sekamelska, paineet koulun johtamisen muutokseen ovat suuret. Tähän koulun johtamisen muutospaineeseen kiinnitti huomionsa myös tuore OECD:n koulun johtajatutkimusta käsitteleväraportti todeten: "Koulun johtajuus on muuttunut dramaattisesti

viime vuosina muun muassa rehtorien hallinnollisten tehtävien lisääntyessä ja oppilasjoukon muuttuessa entistä kirjavammaksi. Koulun johtajuus on monissa maissa nostettu muutosten myötä poliittiselle agendalle” (Pont, Nusche & Moorman, 2008). Kuinka pidämme monien uudistusten ja muutosten keskellä toiminnan mielekkäänä ja kokonaisuuden hallinnassa? Siihen ei varmaankaan pysty kukaan johtaja yksin, vaan tarvitaan uudenlaisia johtajuutta, jossa periaatteessa koko organisaatio saa osansa johtamisen eri osa-alueista – puhutaan jaetusta ja valtuuttavasta johtajuudesta.

Osana oppivan organisaation ideaa kyse on myös osaamisen johtamisesta ja yhteisön ydinosaamisen kehittämisestä. Em. OECD:n raportissa todetaan: ”Rehtorien lisääntyneet tehtävät ovat synnyttäneet tarpeen jaetulle johtajuudelle sekä kouluissa että koulujen kesken. Auktoriteettia johtaa ei pitäisi rajoittaa vain yhdelle henkilölle vaan jakaa eri rooleissa toimiville ihmisille. Tähän liittyen johtamisharjoittelua pitäisi laajentaa koulujen keskijohtoon sekä perustaa johtajuustiimejä.”

Koulun uuden johtajuuden hahmottelua

Scheinin (1999) mukaan organisaatiokulttuuri on näkyviä rakenteita ja toimintatapoja, joita ohjaa organisaation kollektiiviset ja tiedostamattomat uskomukset. Samanlainen ajatus esiintyy Handolinin (2005) mukaan systeemiällyn yhteydessä esitetyssä näkymättömän systeemin käsitteessä. Sillä tarkoitetaan näkyvän systeemin rinnalla olevaa inhimillistä systeemiä, jossa keskeisessä osassa ovat tunteet ja subjektiiviset muuttujat.



Kuvio 1. Johtajan toimenpiteiden vaikututtavuus

Näkymätöntä systeemiä ei voida palauttaa objektiivisiin näkyvän systeemin muuttujiin, joten siihen vaikuttaminen tai edes sen ymmärtäminen edellyttää tietynlaista osaamista ja herkkyyttä. Vaikuttamalla systeemiälykkäästi sekä näkyvään että näkymättömään systeemiin voidaan päästä parempaan vaikuttavuuteen. Toiminnan voimakkaana suuntaajana ovat myös tunteet ja uskomukset (arvopohja). Näiden pohjalta syntyvä asenne työhön tai tehtävään vaikuttaa tietojen ohella siihen, miten henkilö toimii.

Johtamisessa oleellisen tärkeitä on se, miten johtaminen koetaan johdettavien mielestä ja minkälainen ilmapiiri organisaatiossa vallitsee. Johtajan on kyettävä luomaan työilmapiiri, jossa työntekijät haluavat työskennellä ja jossa luovuus ja ideat saavat virrata vapaasti. Johtajan on tärkeää toisaalta hallita organisaation näkyvää osaa, mutta etenkin näkyvätöntä osaa.

Arvopohjan, toimintaperiaatteiden ja prosessien uudistaminen vaikuttavat organisaatioon syvällisemmin kuin rakenteelliset uudistukset. Tähän tosiasiiaan ovat monet muutokset törmänneet. Helsingin ja uudenmaan sairaanhoitopiirissä (HUS) oli tarkoitus uudistaa organisaatiota ja johtamista. Kosken (2008) mukaan taustalla on nähtävissä puutteita johdon tunneosaamisessa ja asiantuntijoiden työn ymmärtämisessä. Hänen mukaansa asiantuntijatyön arvoketjun johtamisessa heikkous on ketjun alkupää eli oppiva ja tunteva yksilö. Asiantuntijalla on voimakas tunneside omaan työhönsä ja sen tuloksiin. Asiantuntijaorganisaatioita tulee johtaa sosiaalisina systeiminä ottamalla huomioon sekä työntekijöiden että organisaation itsensä intressit ja tavoitteet.

Prosesseja uudistamalla syntyy uusia ajatuksia ja uusia toimintamalleja eivätkä vanhat periaatteet ole enää mahdollisia. Organisaatiossa esiintyy samalla hetkellä monenlaisia suhteiden verkostoja. Ne eivät ole toisiaan pois sulkevia, vaan henkilö voi kuulua moneen eri verkostoon ja hänellä voi olla toisen henkilön kanssa yhtä aikaa monenlaisia suhteita. Työn sujuvuuden, kommunikoinnin ja yhteisymmärryksen kannalta on tärkeää, että kaiken tyyppisiä verkostoja esiintyy verkottuneessa palveluorganisaatiossa. Organisaatiossa esiintyvien epävirallisten verkostojen on havaittu olevan helposti käytännön kehitystyöhön soveltuvia. (Tuomela ym. 2003)

Johtamisen teorioissa puhutaan leadership-johtajuudesta ja management-johtajuudesta. Edellinen keskittyy ihmisiin, jälkimmäinen asioihin. Viime aikoina on esiintynyt käsityksiä, joissa nähdään näiden kahden johtajuuden olevan aiempaa enemmän kiinni toisissaan. Johtaminen on aina yhteydessä kontekstiin, joten ihmisten johtaminen ilman manageraalista johtamista ei onnistu. Managerin on myös ymmärrettävä ihmistä voidakseen mielekkäällä ja oikealla tavalla ohjata ihmisiä. (vrt. Kauppinen 2008). On myös käyty keskustelua (esim. Lepistö 2006) menestykseen vievästä johtajuudesta ja on kritisoitu suomalaisten yritysten jäämistä teollisen työn ajatusmalleihin, siis usko teknisesti ositettuun osaamiseen ja koulutukseen. Korkeat laatu- ja tulostavoitteet toteutuvat käytännössä vain, jos ihmiset työssään haluavat toteuttaa niitä. Työntekijän sisäiseen motivaatioon vaikuttaa oleellisesti se, kuinka halu oppia ja toimia itseohjautuvasti on osa hänen työtään.

Ihminen perimmältään on kasvua ja kehittymistä tavoitteleva, mutta toimintayhteisö voi estää tai tukahduttaa nämä pyrkimykset. Työyhteisöissä on kyettävä luomaan rikastuttavaa ja yhteisöllisen tiedon leviämistä mahdollistavaa vuorovaikutusta sekä kannustavaa, valtuuttavaa ja välittävää ilmapiiriä (ks. Himanen 2004). – ”Tuhannen taalan” kysymys kuuluu: Kuinka tehdä sellainen interventio, joka energisoi ja innostaa ryhmää? Saari-

nen ja Hämäläinen (2004) puhuvat värähtelytason kasvusta ja korostavat pienenkin muutoksen merkitystä. Pieni muutos innostuksessa (esimerkiksi 0.8:sta 1,2:een) lähtee moninkertaistumaan ja leviämään synnyttäen koko ryhmässä moninkertaisen värähtelytason kasvun. Ihmisen psyyken muutos on hyvin hienovarainen asia, joka usein mm. ryhmätyössä tai kokouksessa unohtuu. Handolin (emt.) viittaa klassiseen lumivyöryteoriaan: Kaikki tapahtuu tilanteessa vaikuttavan näkymättömän systeemin kautta siten, että kukaan ei varsinaisesti tai ainakaan suunnitelmallisesti aloita innostusta. Kuten interaktioteoriassa todetaan, tilanteeseen syntyy aina tietty tunne-energia ja sosiaaliset symbolit. Usein tähän havahdutaan vasta siinä vaiheessa, kun systeemi on sattumanvaraisen tuntuisesti jo muotoutunut joko latteaksi tai innostavaksi.

Edellä kuvattu yhteisö tai organisaatio edellyttää kokonaan uutta johtajuutta. Tarvitaan erilaista johtajaa. Jos halutaan muuttaa toimintakulttuuria, on muutettava johtamista. Innovatiivinen ja valtuuttava johtaminen edellyttää aitoa dialogia. Yksi keskeisimmistä johtamisen välineistä on kehityskeskustelu, jossa on yllettävä dialogin tasolle. Sosiaalinen todellisuus pohjaa piilevään toimintakulttuuriin, näkymättömään systeemiin ja näyttäytyy kielessä ja keskusteluissa. Kieli ei ole yksinomaan puhuttua tai kirjoitettua kieltä, vaan myös ei-verbaalista. Lehtonen (1996,74) on luokitellut tekstilajeja seuraavasti:

	Oraallinen	Visuaalinen
Verbaalinen	Puhe	Kirjoitus
Ei-verbaalinen	Musiikki	Kuva

Ihmiset ovat erilaisia ja tulkitsevat äänellistä ja visuaalista ilmaisua eri tavoin. Toiset esim. oppivat ja ymmärtävät hyvin kuvista, kun toisille se voi lähes ylivoimaista. Wink (2007,47) yhdistää tämän myös johtamiseen: johtamistekstit ovat verbaalisia ja sisältävät sekä oraalisuuden että visuaalisuuden. Dialogisen diskurssin kohoaminen johtamisen keskiöön 2000-luvulla, nousee mm. kehityskeskustelujen ja muiden yhteistoiminnallisten tilanteiden merkitys johtamisen areenoina. Johtaminen on entistä enemmän tasavertaista keskustelua ja yhteisten merkitysten etsintää dialogissa, tunnejohtamista. Aito tiimityö ja oppiva organisaatio voivat onnistua vain tällä tavoin. Tämä on välttämätöntä niin organisaation sisällä kuin sen kumpaanuusverkostoissa.

Schaufeliin (2001) ja Csikszentmihalyiin (1997) viitaten Handolin (2005) tarkastelee innostusta työstä ja ”työn imua” (work engagement). Työn imulle tyypillisiä piirteitä ovat kokemus tarmokkuudesta ja energisyydestä, halu omistautua työhön myös tunteiden tasolla sekä halu uppoutua ja paneutua työhön. Työn imu ei kohdistu mihinkään tiettyyn asiaan, tapahtumaan tai yksilöön, vaan on jokseenkin pysyvä. Työn imua kuvaa virtauksen (flow) kä-

site. Virtauksessa ihminen kokee syvää keskittyneisyyttä ja innostusta käsi-llä olevaan tehtävään. Tila on hetkellinen ja sen aikana ihminen on inno-vaatiivisimmillaan ja luovimmillaan. Hän uppoutuu toimintaansa niin täy-sin, että haluaa hyödyntää kaikkia kykyjensä, eivätkä tekeminen ja oppimi-nen tunnu lainkaan vaikealta.

Virtauskokemukselle Handolin löytää joitain tunnusmerkkejä:

- Jokaiselle työvaiheelle on selkeä tavoite
- Jokaisesta työvaiheesta on saatavissa palaute välittömästi
- Haasteiden ja taitojen välillä on tasapaino
- Toiminta ja tietoisuus yhdistyvät
- Häiriötekijät on suljettu tietoisuuden ulkopuolelle
- Epäonnistumista ei tarvitse pelätä
- Itsetietoisuus katoaa
- Käsitys ajankulusta vääristyy
- Toiminta päättyy itsekseen

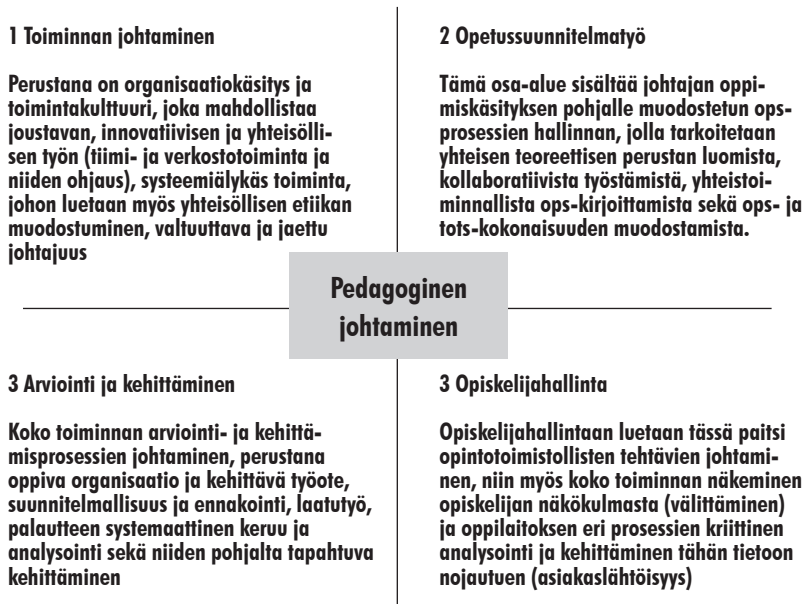
Näissä tunnusmerkeissä korostuu henkilön suhde tekemiseen, ei niinkään ryhmään tai työyhteisöön. Toisaalta Handolin kysyy, voitaisiinko virtaus-ta ajatella tilanteen tai ryhmän ominaisuutena. Onhan puhuttu kuumis-ta ryhmistä (Lipman-Blumenin & Leavitt 2000) joissa on kysymys tehtä-vän synnyttämästä pakottavasta mielentilasta ja ryhmän jäsenten yhteises-tä asenteesta. Organisaatiot on pakotettu toimimaan nopeasti muuttuvis-sa toimintaympäristöissä. Niiden on reagoitava nopeasti, toimia uutta luo-vasti ja ennakoiden. Kuumat ryhmät eivät synny käskemällä tai nimeämäl-lä. Niitä kasvatetaan – luodaan puitteet niiden toiminnalle. Kuumat ryh-mät syntyvät siis spontaanisti. Ne voivat syntyä kahvituntikeskustelusta tai lentopallotreenin yhteydessä. Yhtäkkiä vain joku ajatus saa ”siivet” ja lumi-pallo alkaa vyöryä. Organisaatiokulttuurista riippuen toisinaan kuuma ryh-mä joutuu kehittämään ajatustaan ”kulman takana” ja toisinaan avoin in-nostus on mahdollista näyttää heti myös ulospäin. Kuumien ryhmien toi-nen tavoite liittyy työn mielekkyyteen. Johtamisen kannalta ne muodosta-vat tietyn pulman: niitä voi pitää hankalina ja jopa vaarallisina – etenkin meritokraattisessa yhteisössä. Uudet innovaatiot ja luovat yksiköt ovat kui-tenkin menestymisen ehto.

Johdon ja kunkin henkilöstöryhmän osaaminen ja tehtävien painotus on erilainen. Koulutusorganisaatiossa roolit voivat mennä asiantuntijaorga-nisaation tapaan ristiin. Kun asiantuntija on vahvasti myös oman työnsä ja työyhteisönsä kehittäjä, saattaa kouluttaja helposti tulla alueelle, joka ”kuuluu” johdolle. Vastaavasti johto saattaa ryhtyä pohtimaan opetukselli-sia kysymyksiä, jotka ”kuuluisivat” tiimille tai kouluttajalle. Rooleista, teh-tävistä ja osaamisesta puhuminen on avain kehittyvään verkosto- ja tiimi-kouluun.

Oppilaitoksen johtaminen on ennen muuta pedagogista johtamista, jossa painottuvat eri asiat eri tavoin tarkasteltaessa niitä esim. koko koulutus-kuntayhtymän tasolla, koulutusyksikkötasolla tai yksilötasolla. Yhtymäta-

solla painottuvat strategiat, hallinnointi, henkilöstön kehittäminen ja ulkoinen/alueellinen verkostoituminen. Yksikkötasolla edelliset ovat mukana pienemmällä painoarvolla ja mukaan tulee pedagogisen johtamisen ydintä eli opetussuunnitelmien kehittämistä, yhteistyön organisointi, oppimisympäristöistä huolehtiminen ja opiskelijoihin liittyvät kysymykset. Yksilötasolla oleellista on edellisten lisäksi omasta osaamisesta ja sen kehittämisestä huolehtiminen sekä yhteisöllisyyteen ja vuorovaikutukseen liittyvät kysymykset. Koulussa vallitsevaa johdon ja tiimien (tai muiden yksiköiden) välistä suhdetta tulee tarkastella, ei vain asioiden ja ihmisten johtamisena, vaan myös tietämyksen (osaamisen) hallintana ja yhteisöllisen tiedon kehittämisenä.

Koostamme pedagogisen johtamisen oleellimmat elementit seuraavasti:



Kuvio 2. Pedagoginen johtajuuden oleellimmat elementit

Nykyinen johtajuuskäsitys nojaa oppivaan organisaatioon, tiimeihin ja verkostoihin. Pedagoginen johtaminen on siihen perustuen kokonaisvaltaista ihmisten, asioiden ja tietämyksen jaettua ohjantaa, joka sallii ja hyödyntää yhteisöllisyyttä, erilaisuuksia ja innovatiivisuutta. Pedagogisen johtajuuden perustana on aina opiskelijoista huolehtiminen ja hyvien oppimisedellytysten luominen. Tähän kiinnitti huomionsa myös OECD:n koulun johtajuustutkimus. Erityisen tärkeää olisi määritellä rehtorin rooli ja vastuut niin, että rehtorilla olisi aikaa ja mahdollisuus keskittyä ydintehtävään eli pedagogiseen johtamiseen” (Pont, Nusche & Moorman, 2008). Tähän voisi lisätä suomalaisnäkökulman: ovatko hallinnolliset ja rakenteelliset uu-

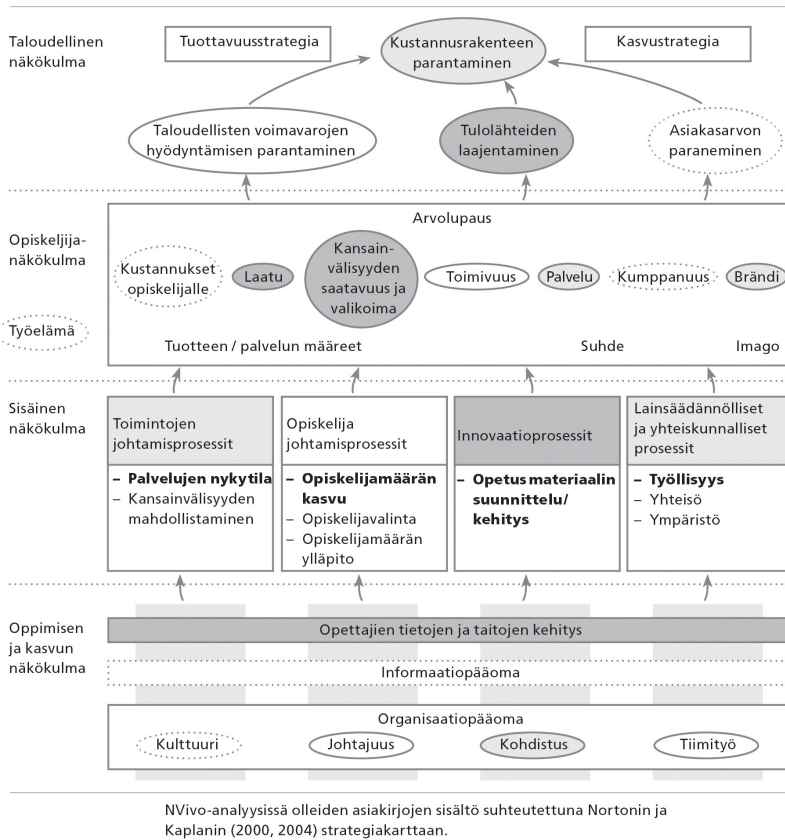
distukset vieneet aivan liian kauan johtajien aikaa, joka on pois pedagogisesta johtamisesta?

Ammatillisen koulutuksen kansainvälistyminen

Oppilaitosten kansainvälistymisessä Helakorven edellä kuvaamat haasteet konkretisoituvat. Tehokas kansainvälistyminen perustuu verkostoitumiseen ihmisten kesken, sen myötä kulttuurit kohtaavat ja pidetään yhteyttä vierailu kielillä monimuotoisten tietoteknisten välineiden avulla. Kansainvälisessä yhteistyössä tutustutaan teknisen kehityksen etenemiseen ja opitaan yhdessä. Kansainvälisyys haastaa oppilaitosjohdon mukaan epämuodollisiin verkostoihin, joissa he voisivat oppia yhdessä opettajien ja opiskelijoiden kanssa. Kansainvälisyys ja monikulttuurisuus ovat kuitenkin edenneet ammatillisen toisen asteen koulutuksessa suhteellisen hitaasti ottaen huomioon kansainvälisyydelle asetutvat suuret haasteet. Opetushallitus sekä eri kansainväliset kehittämissuunnitelmat pyrkivät vahvistamaan kehitystä kansainvälistymiskehitystä. Muutos on kansainvälisten rahoitusohjelmien arviointien ja tutkimusten mukaan edennyt usein alhaalta ylös, toimintaa kehittäneiden pioneerien ja kansainvälisyyskoordinaattorien työnä. Johto ei aina ole ollut varsinkaan toiminnan alkuvaiheissa mukana tukemassa. (Mahlamäki-Kultanen 2003; Mahlamäki-Kultanen, Mahlamäki & Vähämäki 2007.) Kansallisissa opetussuunnitelman perusteissa kansainvälisyyden edellytetään kuitenkin kuuluvan jokaisen ammatillisen opiskelijan ammatilliseen osaamiseen.

Mahlamäki-Kultanen ja Susimetsä työryhmän kanssa (2008) tutkivat ammatillisten oppilaitosten kansainvälistymisprosessin nykytilaa strategisen johtamisen, verkostojen ja kumppanuuden viitekehyksessä. Aineistona olivat koulutuksen järjestäjien kansainvälisyysstrategiat ja oppilaitosten opetussuunnitelmat (noin 60 kappaletta), kv-koordinaattoreille suunnattu kysely (81 vastaajaa) ja case-analyysit seitsemän oppilaitostason käytännöllisestä kansainvälisestä toiminnasta. Aineisto ja sen analyysi kattoivat kansainvälisyyden eri tasot: strategisen johtamisen, oppilaitoksen kulttuurin, verkostojen ja opetussuunnitelmien käytännön toteutuksen.

Kuviossa 3 on koottu tulokset strategia-asiakirjojen sisällönanalyysistä Kaplanin ja Nortonin (2004) strategiakartan sovelluksena.



Kuvio 3.

Strategia-aineistossa korostuivat tulolähteiden laajentaminen kansainvälisen toiminnan kehittämiseksi, opiskelijalle annettavat lupaukset kansainvälisyydestä, mutta tavoitteita tai keinoja sen saavuttamiseen ei osoitettu. Kansainväliset hankkeet nähtiin keinona pedagogiseen kehittämistyöhön, mutta yhteys opetussuunnitelman kehittämiseen ei yleensä käynyt ilmi.

Kirjoitetut asiakirjat eivät kuitenkaan vastanneet aina käytännön toimintaa. Oli tavallista, että kyselyjen ja case-analyysien kuvaama käytännön toiminta oli monimuotoisempaa kuin asiakirjojen perusteella saattoi olettaa. Kansainvälisessä toiminnassa verkostot ja kumppanuudet toimivat suhteellisen laadukkaasti ja vaikuttavasti ja verkostojen avulla laajennetaan opiskelijoiden mahdollisuuksia saavuttaa kansainvälisen vaihdon ja opiskelun etuja. Oppilaitosten kotimainen toimintaympäristö ei kuitenkaan välttämättä hyödy kansainvälisen toiminnan saavutuksista.

Oppilaitosten kansainvälisen toiminnan johtamisen haasteiksi nousevat vuoropuhelun vahvistaminen opiskelijoiden, opettajien ja kv-koordinaat-

toreiden sekä koulun johdon kesken esimerkiksi kv-tiimeissä sekä monikulttuurisuuden ja kotikansainvälistymisen vahvistaminen.

Lähteet

- Apilo, T. & Taskinen, T. 2006. Innovaatioiden johtaminen. VTT. Tiedotteita 2330. Otamedia Oy, Espoo.
- Black, S. E & Lynch, L.M. 2005. "Measuring Organizational Capital in the New Economy." In Corrado, C., Haltiwanger, J., Sichel, D. (eds.): Measuring Capital in the New Economy. Chicago: University of Chicago Press
- Csikszentmihalyi, M. 1997. Happiness and Creativity Going with the Flow, Futurist, Vol. 31, Is. 5, pp. 5–13.
- Handolin, V-V. 2005. Työyhteisöjen systeemiäly ja supertuottavuus. Teoksessa Hämäläinen, R.P. & Saarinen, E. (toim.). 2005. Systeemiäly 2005. Helsinki University of Technology Systems Analysis Laboratory Research Reports B25.
- Helakorpi, S. 2006. Koulutuksen kehittävä arviointi. Työkaluja osaamisen johtamiseen. HAMK Ammatillisen opettajakorkeakoulun julkaisuja 4/2006. Hämeenlinna.
- Himanan Pekka. 2004. Välittävä, kannustava ja luova suomi, Katsaus tietoyhteiskuntamme syviin haasteisiin, Tulevaisuusvaliokunta, Teknologian arviointeja 18, Eduskunnan kanslian julkaisuja 4/2004, Helsinki.
- Kauppinen, T.J. 2008. Johtamisen pää ja häntä. Johtamiskäsitys on muuttumassa. Pääkirjoitus Leadership-verkkolehdeissä. 27.8.2008. <http://www.viagroup.fi/fi/Leader%C2%B4s+Blog/Johtamisen+p%C3%A4+ja+h%C3%A4nt%C3%A4/>
- Koski, J.T. 2008. Palloon perustuva jyräysvalta ei tehoa asiantuntijoihin. Artikkelit Helsingin Sanomissa 29.9.2008.
- Lehtonen, M. 1996. Merkitysten maailma. Vastapaino. Tampere.
- Lipman - Blumen, J & Leavitt, H.J. 2000. Kuumat ryhmät. Porvoo: WSOY.
- Mahlamäki-Kultanen, S. Leonardo da Vinci -ohjelman ensimmäisen vaiheen (1995–1999) arviointi ja toisen vaiheen (2000–2006) väliarviointi. Opetusministeriön julkaisuja 2003:43.

- Mahlamäki-Kultanen, S. , Mahlamäki, U. & Vähämäki, A. 2007. National report on the implementation of the Socrates and Leonardo da Vinci programmes in 2000 – 2006. Opetusministeriön julkaisuja 2007:36.
- Mahlamäki-Kultanen, S. & Susimetsä, M. 2008. Laatu ja vaikuttavuutta kansainvälistymisen johtamiseen Ammatillisen peruskoulutuksen kansainvälistymisen nykytila. Opetushallitus, HAMK, CIMO.
- Markova, M. 2005. Tiedon merkitys organisaation muuttumiselle ja uudistumiselle. e-Business Research Center. Research Reports 27. Tampere.
- Pont, B., Nusche, D., Moorman, H. 2008. Improving School Leadership. Volume 1: Policy and Practice. Directorate for Education. OECD.
- Saarinen E., Hämäläinen R. ja Handolin V-V. 2004. *Systemiäly vastaan systeemiäly* – 50 kiteytystä, teoksessa Systemiäly - Näkökulmia vuorovaikutukseen ja kokonaisuuksien hallintaan, R. P. Hämäläinen ja E. Saarinen (toim.), Systems Analysis Laboratory Research Reports, B24, 2004, ss. 7 – 20.
- Schaufeli, W.B., Salanova, M., Gonzalez-Roma, V and Bakker, A. B. 2002. The Measurement of Engagement and Bournout: a Two Sample Confirmatory Factor Analytic Approach, Journal of Happiness Studies 3, pp. 71 – 92.
- Schein E.H. 1999, The Corporate Culture Survival Guide – Sense and Nonsense about Culture
- Senge P. 1990. The Fifth discipline. Doubleday. London.
- Senge, P. , Roberts, C. , Ross, R., Smith, B. & Kleiner, A. 1994. The Fifth Discipline Fieldbook, Strategies and Tools for Building a learning Organization. Doubleday. New York.
- Senge, P., Cambron-McCabe, N., Lucas, T. Kleiner, A., Dutton, J., Smith, B. 2000. Schools That Learn: A Fifth Discipline Fieldbook for Educators, Parents, and Everyone Who Cares About Education. Doubleday. New York.
- Tuomela, A. – Salonen, A. – Puhto, J. 2003. Verkottunut palveluorganisaatio. Teknillisen korkeakoulun rakentamistalouden laboratorion raportteja 211. Espoo.
- Työterveyslaitos 2007. Työ murroksessa. Työsuunnitelma vuosille 2006 – 2010 Työterveyslaitos. Työ ja yhteiskuntatiimi. Luonnos 5.10.2006
- Wink, H. 2007. Kehityskeskustelu dialogina ja diskursiivisina puhekäytännöinä. Acta Universitatis Tamperensis 1238. Tampereen yliopistopaino Oy. Tampere.

Johanna Annala ja Pirjo Heinonen

Yhteistoiminnallisuus opettajan työssä

Ammatillisen opettajan uralle hakeutuvilla on usein perinteisiä mielikuvia opettajasta ja opettamisesta, koska jokainen on ollut opetettavana. Opettaja nähdään henkilönä, joka puhuu, esiintyy ja opettaa, siirtää tietojaan ja osaamistaan seuraavalle sukupolvelle. Sanotaan jopa, että opettajan ura houkuttelee sellaisia henkilöitä, jotka haluavat esiintyä, puhua paljon ja jotka olettavat opettajan työn olevan kevyttä puolipäivätyötä pitkin lomieneen.

Ammatillisen opettajan työn arki paljastuu vähitellen haastavaksi ja jatkuvaa kehittymistä vaativaksi työksi, jossa vapaa-aikaa saattaa jäädä jopa vähemmän kuin monissa muissa töissä. Ammattitaitoisella opettajalla katse omasta esiintymisestä luokan edessä on siirtynyt oppijoihin ja oppimisen edistämiseen erilaisten opetusmenetelmien ja oppimisympäristöjen avulla – joskus tarkoittaen sitä, että opettaja on hiljaa ja sivuroolissa. Opettajan työ on muuttunut sekä oppimiskäsitysten kehittymisen että yhteiskunnan ja työelämän muutosten myötä. Ammatillisen opettajan työ on kokonaisuudessaan hyvin yhteistoiminnallista, mitä tarkastelemme tässä artikkelissa opettajien keskinäisen yhteistyön, työelämäyhteistyön sekä oppimistilanteita koskevien opetusmenetelmällisten järjestelyjen kannalta. Tämän päivän opettajat tekevät työtä yhdessä sekä pitävät tiiviisti yhteyttä työelämään. Opetus- ja oppimistilanteet voivat olla yhteisen oppimisen paikkoja sekä opiskelijoille että opettajalle. Ammatillisen opettajan työ voi olla näin mahdollisuus jatkuvalla ammatillisen kasvulla ja kehittymisellä osana arkista, pedagogista toimintaa.

Erlaisia opetustyön kulttuureja

Yksi tapa hahmottaa opettajan työhön liittyviä rutiineita ja käsityksiä on Hargreavesin (1996; Tynjälä 2006) kuvaamat viisi työkulttuuria: individualistinen, yhteistoiminnallinen, teennäinen kollegiaalisuus, balkanisoitunut ja liikkuva mosaiikki. Opettajan työ on perinteisesti nähty hyvin individualistisena työkulttuurina, jossa opettajalla on suuri itsenäisyys ja hänellä

on mahdollisuus rajata ja määrittää omaa työtään. Individualistinen työ-
kulttuuri mahdollistaa ns. mukavuusalueella pysymisen, koska opettajan
ei tarvitse sovittaa omaa työtään muiden työhön. Samalla individualistinen
työkulttuuri eristää opettajaa muusta yhteisöstä. Kun yhteistyö on vähäistä,
myös ideoiden vaihtaminen, hiljaisesta tiedosta oppiminen ja omassa työs-
sä kehittyminen on rajallista. Oppiainejakoinen opetussuunnitelma on sy-
nergiassa individualistisen opetuskulttuurin kanssa: jokainen opettaja vas-
taa omasta aineestaan, eikä hänen ole välttämätöntä tietää siitä, mitä muu-
ta opiskelijat oppivat ja opiskelevat muiden opettajien opetuksessa.

Individualistinen työ-
kulttuuri kohtaa haasteita silloin, kun oppilaitoksen
opetussuunnitelmaa muutetaan osaamisperustaiseen suuntaan. Osaamis-
perustaisuus on vallitseva suuntaus ammatillisen koulutuksen opetussuun-
nitelmassa. Osaamisperustaisuutta ei ole ymmärretty täysin, jos opetus-
ta toteutetaan edelleen entisten käytänteiden mukaan oppiainejakoisesti.
Kun ja jos oppiainejakoisuudesta luovutaan ja opetuksessa tavoitellaan tie-
tyn osaamisen hallintaa kokonaisvaltaisesti, opettajilta edellytetään kolla-
boratiivista eli yhteistoiminnallista työ-
kulttuuria. Matematiikkaa ei opete-
ta enää vain matematiikkana, vaan esimerkiksi matematiikan ja ammatti-
aineiden opettajien kanssa yhteisiä oppimistehtäviä ja -tilanteita kehitel-
len. Hyviä kokeiluja on kuultu myös kielten opetuksen integroinnista am-
mattiaineisiin.

Kollaboratiivinen työskentelytapa tuo uusia ulottuvuuksia ja toimintatapo-
ja opetustyön toteutuksiin. Yhteistyö eri aineiden opettajien kanssa voi tun-
tua aluksi haasteelliselle, mutta eri alojen näkökulmat ovat opettajalle itsel-
leen mahdollisuus laajentaa omia ajatuksiaan ja käsityksiään ja oppia uut-
ta. Yhteissuunnittelu vaatii aikaa, mutta sitä voidaan säästää opetuksen to-
teutusvaiheessa sopimalla keskinäisestä työnjaosta. Toisaalta on tärkeä olla
myös niitä opetustilanteita, joissa opettajat ovat yhdessä. Tällöin opettajat
antavat oman toimintansa kautta mallia moniammatillisesta yhteistyöstä,
johon opiskelijat törmäävät työelämässä.

Tapausesimerkki 1: Lähihoitajakoulutus / Kasvun tukeminen ja ohjaus

*Kasvatustieteellisten ja psykologisten, terveyden- sekä sosiaalihuol-
lollisten aineitten opettajat sekä äidinkielen opettaja suunnittelevat
yhdessä opetuksen siten, että opiskelijat oppivat eri ikäisten kasvun
tukemisen ja ohjauksen eri oppiaineiden sisältöjen näkökulmasta.
Oppimisprosessi organisoidaan esimerkiksi ongelmaperustaisen
oppimisen (PBL) syklityöskentelynä tai tutkivan oppimisen ideaan
perustuvana ryhmätyöskentelynä. Eri ammattiaineiden opettajat
tuovat omaa asiantuntijuuttaan esille eri ikävaiheita koskevien teh-
tävien ohjauksessa, mahdollisilla luennoilla sekä ryhmätöiden esit-
telytilanteissa. Äidinkielen opettaja opettaa ja ohjaa tiedonhankin-
taa sekä opastaa suulliseen esittämiseen, niin että esimerkiksi ryh-
mätyön esittelytilanne on samalla äidinkielen esitelmä.*

Yhteistoiminnallisen työkuulttuurin toteutumiseen ei riitä pelkästään se, että opettajat keskenään innostuvat yhteistyöstä, vaan opetuksen toteutussuunnittelussa tulisi ottaa huomioon toisiaan tukevat aineet ja tematit kokonaisuudet, niin että yhteistoteutuksiin löytyy aika ja paikka. Yhteistoiminnallisuuden edistäminen tarkoittaa näin myös suunnitelmallista yhteistyötä organisaation eri tasoilla. Kollegiaalista työkuulttuuria voidaan edistää organisoimalla työjakoa uudestaan esimerkiksi tiimeiksi. Jos yhteistyöhön ei kuitenkaan aidosti haluta sitoutua tai siihen on muita esteitä, voi syntyä ns. teennäisen kollegiaalisuuden työkuulttuuri. Tällä Hargreaves tarkoittaa sitä, että yhteistyötä tehdään muodollisesti ja toteuttamisorientoituneesti, mutta ei spontaanisti tai aidon tarpeen mukaan kuten kollaboratiivisessa työkuulttuurissa. Teennäisessä kollegiaalisuudessa toimintaohjeiden noudattaminen on tyypillistä: kokouksia pidetään silloin kun ei ole asiaa, mutta ei pidetä silloin kuin olisi tarve. Vastuun- ja vallanjaon epäselvyydet sekä yhteisen tahtotilan ja suunnan puuttuminen voivat olla tällaisen toimintakuulttuurin taustalla. Työkuulttuuriin ei voida vaikuttaa vain johdon tai vain yksilöiden tasolta, vaan jokainen työyhteisön jäsen vaikuttaa siihen omalta osaltaan ja omasta roolistaan käsin.

Neljäs Hargreavesin kuvaama työkuulttuurin muoto on balkanisaatio, jossa eri ryhmittymät klikkiytyvät keskenään: yleisaineiden opettajat, työnopettajat, tietyn alan opettajat, verkko-opettajat, edistykelliset opettajat, vanhat opettajat, muut kuin opettajat, jne. Eri työkuulttuureja voi esiintyä myös rinnakkain. Jos työyhteisössä on jokin joukko ryhmytynyt vahvasti ja omaa hyvän yhteistoimintaan perustuvan kollegiaalisen työkuulttuurin, se voi samalla balkanisoida itsensä erilleen muista tiimeistä tai työryhmisistä. Tällöin ongelmana on, että yhteistoiminnassa syntynyt tieto ja osaaminen eivät liiku ryhmittymästä toiseen. Vahva balkanisoituminen ei edistä hyvää työilmapiiriä koko yhteisöä ajatellen.

Jos uusi, innokas, yhteistyöhön valmis ammatillinen opettaja saapuu työyhteisöön, jossa vallitsee balkanisoitunut tai teennäisen kollegiaalisuuden työkuulttuuri, niin miten edetä? Hargreaves esittää mahdollisuudeksi ns. liikkuvan mosaiikin, jossa työntekijä ei hakeudu vain yhteen ryhmittymään, vaan liikkuu ryhmittymästä toiseen, hakien asiantuntemusta ja ideoita eri suunnista ja välittäen niitä ryhmästä toiseen. Pitkällä tähtäimellä on mahdollista rikkoa ryhmien rajoja ja saavuttaa aitoa, koko opetusyhteisöä koskevaa yhteistoiminnallisuutta. Millainen merkitys tällä on opettajan oman ammatillisen kasvun ja kehittymisen kannalta? Parhaimmillaan yksilö oppii, kehittyy ja laajentaa osaamistaan, mutta sen lisäksi pedagogisella yhteisöllä on mahdollisuus oppia ja kehittyä ns. innovatiiviseksi tietoyhteisöksi, kohti tiedon rakentamisen kuulttuuria (ks. tästä tarkemmin Bereiter & Scardamalia 1993, 104–107; Hakkarainen ym. 2003; Tynjälä 2006).

Kohti integratiivista pedagogiikkaa

Edellä kuvasimme eri oppiaineiden integraatiota toisiinsa opettajien keskinäisen yhteistyön näkökulmasta. Toinen mahdollisuus on askel oppilai-

toksesta kohti työelämää: teorian ja käytännön, opetuksen ja työelämän integroiminen toisiinsa. Yhteistoiminnallisuuden vaatimus ei tänä päivänä rajoitu enää opettajan oman luokkahuoneen tai oppilaitoksen seinien sisäpuolelle, vaan ammatillista koulutusta toteutetaan ja kehitetään työelämän kanssa yhteistyössä. Yhteistyömuodot voivat vaihdella muodollisista neuvottelukunnista ja yhteistyöprojekteista epämuodollisiin opetuksen yhteistoteutuksiin.

Tapausesimerkki 2:

Ammattikorkeakouluopinnot / Ammatillinen kasvu

Opiskelijoiden ammatillista kasvua ja urasuunnittelua tuetaan ensimmäisenä opiskeluvuotena Liiketalouden koulutusohjelmassa kummiyritysten avulla. Usean eri opintojakson oppimistehtävät edellyttävät opiskelijalta yhteistyötä kummiyrityksen kanssa. Opetustilanteissa on ollut mukana kummiyrityksiä ja opiskelijoille on hahmottunut opiskeluryhmänsä kummiyritysten kautta se kirjo, mihin heillä voisi olla mahdollisuus työllistyä. Opetushenkilöstö on samalla saanut kokonaiskuvan alueen yrityksistä ja pystyy pitämään yllä käsitystään siitä, mitä yrityksissä odotetaan koulutukselta ja tulevien työntekijöiden osaamiselta.

Samaan tavoitteeseen pyritään Tuotantotalouden koulutusohjelmassa alumnien eli entisten opiskelijoiden avulla. Opiskelijoiden opettajatuutori otti yhteyttä 20 aiemmin valmistuneeseen opiskelijaan, ja pyysi lupaa siihen, että uudet opiskelijat voivat ottaa heihin yhteyttä ja haastatella heitä urapoluista. Näin opiskelijat alkavat vähitellen hahmottaa mahdollisia uravaihtoehtojaan ja työnäkymiään, mikä antaa opinnoille aiempaa konkreettisemmän tavoitteen.

Molemmat toteutukset sijoittuvat ammattikorkeakoulun opetussuunnitelmassa olevaan kaikille yhteiseen Ammatillisen kasvun opintokokonaisuuteen, jota opettaa ammatillisten aineitten opettaja, joka on myös ryhmän opiskelijoiden opettajatuutori. Kyse on opetustyöstä, jossa opettaja organisoii opetuksensa työelämälähtöiseksi, toiminnalliseksi ja opiskelijan omatoimisuutta tukevaksi.

Päivi Tynjälä (2008a; 2008b) on kuvannut integratiiviseksi pedagogiikaksi sellaista koulutusmallia, jossa opintojaksot järjestetään kytkemällä yhteen asiantuntijuuden eri elementit: teoreettinen tieto, kokemuksellinen tieto ja itsesäätelytieto. Teoreettista tietoa sovelletaan käytäntöön ja käytännöstä nostetaan esille know-howta, hiljaista tietoa sekä käsitteellistä ja teoreettista tietoa. Myös Uusikylä ja Atjonen (2005) toteavat, että teoreettinen tieto auttaa näkemään kokonaisuuksia ja jäsentämään kokonaisuuden osia paikoilleen sekä ymmärtämään periaatteita. Siksi se on tehokasta. Teoreettisuus ei siis merkitse liian abstraktia oppiainesta, kuten usein ajatellaan, vaan päinvastoin.

Asiantuntijuuden kolmas kulmakivi, itsesäätelytieto, kehittyy samalla kun oppija reflektoi omaa toimintaansa erilaisissa tilanteissa ja oppii tunnistaamaan omaa osaamistaan ja kehittymistarpeitaan. Tällöin ollaan opetustyön ytimessä: miten oppijasta kehittyisi sellainen tuleva ammattilainen, joka osaa työnsä, mutta omaa myös valmiudet oppia ja kehittää itseään nopeasti muuttuvassa työelämässä.

Ammatillisessa koulutuksessa ja ammattikorkeakouluissa on kehitetty moderneja työelämälähtöisiä oppimisympäristöjä ja yhteistyöprojekteja, jotka lähentävät opetustyötä ja työelämää. Koulutuksen työelämäyhteys voi toteutua monin tavoin:

1. harjoittelu ja ongelmanratkaisu todellisuutta vastaavien käytännön esimerkkien avulla (caset)
2. autenttiset harjoitusolosuhteet
3. työelämälähtöiset hankkeet
4. vierailijoiden hyödyntäminen opetuksessa (ammattilaisten demonstraatiot, luennot tms.)
5. opintomatkat
6. opettajan ja aikuisopiskelijoiden käytännön työkokemuksen ja osaamisen esille nostaminen ja jakaminen.

(Heinonen 2007; ks. myös Majurin artikkeli tässä teoksessa.)

Tynjälän kuvaamaa integratiivista pedagogiikkaa voidaan toteuttaa myös perinteisten harjoittelujen ja työssäoppimisjaksojen aikana. Työssäoppimisjaksot ovat osa opetusta, mikä tarkoittaa, että tällöin oppimista ohjataan ja ohjaustyö lasketaan mukaan opettajien opetustyöhön samoin kuin muut opetussuunnitelmassa olevat opintojaksot. Ohjattu harjoittelu on edellytys integratiivisen pedagogiikan toteutumiselle ja edellyttää ammattillisen opettajan asiantuntemusta. Toiminta työelämälähtöisissä oppimisympäristöissä palvelee myös opettajan oman alan osaamisen ja ammattitaidon ylläpitämistä ja kehittämistä.

Yhteistoiminnallisuus opetuksessa

Opettajien yhteistyö kollegojen ja työelämän edustajien kanssa sisältävät idean siitä, että opetuksessa ja oppimisessa rakennetaan yhdessä tietoa ja osaamista. Seuraavaksi siirrymme pohtimaan yhteistoiminnallisuuden merkitystä opetustilanteen ja opiskelijan oppimisen näkökulmasta.

Opetusalalla on trendikästä kuvata oman opetusajattelun perustuvan konstruktivistiseen ajatteluun, jossa hyödynnetään oppijoiden aiempaa tietoa

ja osaamista ja opetustilanteet rakennetaan yhteistyössä. Harva puolestaan haluaa leimautua behavioristiseksi opettajaksi, joka ”jakaa tietoa kuin saavista päähän kaatamalla”. Silti on havaittavissa, että pahamaineiset kalvosulkeiset on korvattu uudella power point -tekniikalla ja usko esittävän opetuksen tuottamaan oppimiseen on edelleen vahvaa.

Mikä ylläpitää esittävän opetuksen ja opettajan yksinpuhelun voimaa ammatillisella sektorilla? Yksi tyypillinen vastaus on se, että asioita on niin paljon, että ne on nopeinta ja tehokkainta käydä läpi (vrt. opettaa) luennoimalla. Riippuen aiheesta, tavoitteista ja opiskeluryhmästä – luento-opetuksella on toki paikkansa. Jos kuitenkin luento-opetus on vallitseva opetusmenetelmä, välillä voisi pysähtyä kysymään: miten muulla tavoin oppijat voisivat saavuttaa ko. tiedot ja taidot?

Toinen luento-opetusta puolustava selitys koskee opiskelijoita: se on paras tapa pitää ryhmä hallinnassa. Jos ryhmä on levoton, olisiko silloin erityistä tarvetta pohtia myös teoreettisen opetuksen organisointia toiminnallisina ja opiskelijoita aktivoivina menetelmin?

Kumpikaan edellisistä luento-opetusta puolustavista selityksistä ei liity oppimiseen, osaamiseen tai oppimisen edistämiseen. Ymmärrettävä selitys on sen sijaan se, että opettaja yrittää välittää ainakin jotakin tietoa kaikesta, mitä jakson aikana tavoitteiden mukaan tulisi oppia. Tiedon määrä on valtava ja on sanottu, että kolmen vuoden opiskelun päättyessä ensimmäisenä vuonna opetetut asiat ovat jo vanhentuneita. Väitetään, että opettaessaan oppii asian parhaiten, ja siksi opettajajohtoiset menetelmät ovat monesti opettajalle itselleen tärkeitä oman tietoperustan kartuttamiseksi ja jäsentämiseksi. Jos oppiminen on näin tuloksellisinta, miksi oppijat eivät saisi vastaavaa tilaisuutta oppimiseen kuin opettaja itse? Samalla opettaja voisi luopua loputtomasta taistelusta ”kaiken oleellisen tiedon” välittäjänä ja siirtyä opettamisesta oppimisen ohjaamiseen valmentamalla oppijoita hankkimaan ja seuraamaan oman alan tietoa sekä opintojen aikana että niiden jälkeen.

Työelämässä ja yhteiskunnassa tarvitaan enenevässä määrin taitoa hankkia ja valikoida tietoa sekä jäsentää sitä omassa työssä. Lisäksi työelämä edellyttää kykyä toimia erilaisissa vuorovaikutustilanteissa ja verkostoissa (mm. Opetusministeriö 2002). Yleiset työelämävalmiudet, kuten sosiaaliset taidot, ajanhallinta-, tiedonhaku-, ongelmanratkaisu- ja päätöksentekotaidot eivät saa harjoitusta luento-opetuksen aikana, mutta erilaiset yhteistoiminnalliset ja tutkivan oppimisen muodot edistävät näiden taitojen oppimista.

Vuorovaikutteisessa ympäristössä opitaan toimimaan erilaisten ihmisten kanssa sekä ymmärtämään ja arvostamaan monimuotoisuutta ja erilaisuutta. Nämä taidot ovat perusehtoja työskennellessä moniarvoistuvan yhteiskunnan verkostomaisessa suhdeviidakossa. Ratkaisevia käytännön seikkoja vuorovaikutteisten oppimistilaisuuksien järjestämisessä ovat yhteisten pelisääntöjen sopiminen ja heterogeenisten ryhmien muodostaminen. Kaikkien opiskelijoiden tulisi tottua työskentelemään kaikkien kans-

sa, sillä harvoin työelämässäkään saadaan olla tekemisissä vain parhaiden ystävien tai muutoin samanhenkisten ihmisen kanssa.

Työelämätaitoja edistävä opetus

Ammatillisen opettajankoulutuksen kahdelle opiskelijaryhmälle (N=19) toteutettiin vuonna 2007 tapaustutkimus, jossa selvitettiin eläytymismenetelmän avulla opetusmenetelmien kehittämistarpeita työelämässä kohdatavien haasteiden näkökulmasta (Heinonen 2007). Tulokset antavat mielenkiintoisen näytteen opintojensa loppuvaiheessa olevien opettajaopiskelijoiden opetuksen toteuttamistapoja koskevista ajatuksista.

Eläytymismenetelmässä vastaajille annettiin kehyskertomus, joka johdateli heidät eläytymään tiettyyn tilanteeseen ja kirjoittamaan mielikuvien pohjalta pienen tarinan. Eläytymismenetelmän keskeinen idea on kehyskertomuksen variointi, niin että kaksi kehyskertomusta poikkeaa toisistaan jonkin keskeisen seikan osalta (Eskola 1997; 2001). Tässä tapaustutkimuksessa kehyskertomukset olivat seuraavat (suluissa 2. variaatio):

Kuvittele tilanne, jossa opiskelijat ja opettaja lähtevät tyytyväisinä (tyytymättöminä) kurssilta. Koulutus on (ei ole) antanut eväitä työelämän haasteiden kohtaamiseen. Kirjoita pieni kuvaus, miten opetus oli toteutettu, ja minkälaisia menetelmiä käytettiin.

Puolet vastanneista kirjoitti kuvauksen ensimmäisen kehyskertomuksen ja toiset puolet toisen variaation pohjalta. Kuvauksissa nousi esille monia teemoja onnistuneesta ja epäonnistuneesta opetuksesta.

Tyytymättömyyttä opetukseen aiheuttivat mm. opettajalta puuttuva työelämäkokemus, työelämän ja koulutuksen integroinnin puuttuminen, opettajan päivittämättä jäänyt tieto-taito ja opetusmateriaali, opetusprosessiin liittyvät epäselvyydet (tavoitteet, sisällöt, arviointi), opetuksen huono suunnittelu sekä vuorovaikutusongelmat. Vuorovaikutukseen liittyvät ongelmat yhdistettiin yleensä opettajakeskeiseen ”yksinpuheluun” (luentoon), puutteelliseen ohjaukseen ja henkilöstiriitoihin. Jos opettaja ei ole selvittänyt opiskelijoiden taustoja ja tavoitteita, eikä huomioi erilaisia lähtötasoja tai erilaisia oppijoita, koetaan, että hän ei ole myöskään kiinnostunut opiskelijoiden oppimisesta.

Onnistuneen koulutuksen keskeisimmäksi tekijäksi kiteytyi vuorovaikutteinen toimintatapa. Opettajaopiskelijoiden tarinoissa kuvailtiin vuorovaikutteisten ja yhteistoiminnallisten opetusmenetelmien käyttöä sekä palautte- ym. tilaisuuksia, joissa tapahtuu rakentavaa kokemusten vaihtoa. Kerrottiin myös tilanteista, joissa opiskelijat ja työelämän toimijat ovat aktiivisia vaikuttajia, osallisia. Tällaisia olivat esimerkiksi työelämää vastaavan tilanteen tekeminen yhdessä opiskelijoiden kanssa, opiskeltavan asian pohjatiedon rakentaminen yhdessä osallistujien omien pohjatietojen avulla ja kurssin yhteissuunnittelu työelämän osaajien kanssa. Työelämäyhteydet

eri muodoissaan liitetään siis selkeästi onnistuneeseen koulutukseen. Parhaat eväät työelämän haasteiden kohtaamiseen saadaan, kun työelämäyhteys kytketään opetukseen koulutuksen alusta alkaen.

Tarinoissa kuvailtiin opettajalta vaadittavaa tilanneherkkyyttä, jota tarvitaan erityisesti, kun työskennellään vuorovaikutteisissa oppimisympäristöissä. Aktivoiva, motivoiva ja ilmapiiriltään hyvä oppimisympäristö lisää tyytyväisyyttä koulutukseen ja osaltaan edistää hyvää vuorovaikutusta. Lisäksi tärkeitä työelämätaitoja opitaan muun muassa verkko-oppimisympäristöjä hyödyntämällä.

Kahdella eri kehystetymuksella saadut vastaukset tukevat ja täydentävät toisiaan. Oheisessa taulukossa (Taulukko 1) esitetään yhteenvedoa tekijöistä, jotka tuottavat koulutukseen liittyviä tyytyväisyyden tai tyytymättömyyden kokemuksia, kun tavoitellaan valmiuksia työelämän haasteiden kohtaamiseen. Näiden tekijöiden pohjalta on johdettu koulutuksen kriittiset menestystekijät. Sulkuihin kirjatut luvut kertovat kyseiseen asiaan liittyvien mainintojen lukumäärän.

Taulukko 1. Keskeiset tyytyväisyyttä ja tyytymättömyyttä aiheuttavat koulutukseen liittyvät tekijät ja työelämän haasteisiin vastaavan koulutuksen kriittiset menestystekijät (Heinonen 2007)

Koulutus antoi eväitä työelämän haasteiden kohtaamiseen, opettaja ja opiskelijat tyytyväisiä	Koulutus ei antanut eväitä työelämän haasteiden kohtaamiseen, opettaja ja opiskelijat tyytymättömiä	Työelämän vastaavan koulutuksen kriittiset menestystekijät
Vuorovaikutteinen toimintatapa ja opetusmenetelmien monipuolinen käyttö (30)	Vuorovaikutuksen vähäisyys ja ongelmat, opettajakeskeinen ja yksitoikkoinen opetus (26)	Vuorovaikutteisuus opetuksen suunnittelu- ja opetustilanteissa, opetusmenetelmien tarkoituksenmukainen ja monipuolinen käyttö
Opettajan substanssiosaaminen, pedagoginen pätevyys ja tilanneherkkyyks (4)	Opettajan osaamattomuus ja epämääräinen toimintatapa (25)	Ammattitaitoinen opettaja: ajantasainen tieto-taito (substanssiosaaminen + pedagogiset taidot sisältäen didaktisen osaamisen)
Työelämäyhteyden toteutumisen eri tavoin (23)	Työelämä ja koulutus eivät kohtaa, opettajan työelämätiedot ja taidot vanhentuneita tai lähtökohtaisesti puutteellisia, ei opitun soveltamista käytäntöön (6)	Työelämäyhteyden kytkeminen opetukseen eri tavoin
Opetuskokonaisuuden hyvä suunnittelu ja rakenteellinen selkeys (15)	Opetuksen huono suunnittelu ja valmistelu (10)	Opetuksen huolellinen ja kokonaisvaltainen suunnittelu ja ennakkovalmistelu

Hyvä opetusympäristö ja ilmapiiri (2)	Opetusjärjestelyihin, oppimisympäristöön ja resursointiin liittyvät epäkohdat ja puutteet (21)	Huolehtiminen puitteista, jotka mahdollistavat opetuksen hyvän toteuttamisen (aikaresurssit, tila-, väline- ilmapiiri- yms. tekijät)
---------------------------------------	--	--

Yhteenveto osoittaa, miten opettajan ammatillinen substanssiosaaminen ja sen ajan tasalla pitäminen on vain yksi osa onnistunutta opetusta. Työelämälähtöisyyden toteutumiseksi tarvitaan runsaasti pedagogista osaamista: tavoitteellista opetuksen suunnittelua ja valmistelua, opetuksen ja työelämän kytkentää toisiinsa, opetusmenetelmiä ja -järjestelyjä koskevaa luovuutta sekä vuorovaikutustaitoja oppilaiden ja yhteistyökumppaneiden kanssa.

Yhteistoiminnallisuuden haasteet ja mahdollisuudet

Tässä artikkelissa on esitetty erilaisia näkökulmia yhteistoiminnallisuuden opettajan työssä. Opetusmenetelmien taitavan ja luovan käytön tulisi kuulua opettajan perustaitoihin – sekä omassa luokassa, opettajien keskinäisenä yhteistyönä että avoimissa oppimisympäristöissä yhdessä työelämän kanssa. Opettaja itse voi niin ikään harjoittaa elinikäistä oppimista ja ammatillista kasvua omassa työssään silloin, kun hän rohkenee lähteä mukaan uudenaikaisiin, perinteisiä opettamisen malleja rikkoviin toteutuksiin omassa työssään.

Yhteistoiminnallisessa oppimisessä opiskelija nähdään itsenäisesti ajattelevana ja itseohjautuvana persoonana. Opettaja pyrkii luomaan sellaisia oppimisympäristöjä, joissa avoin vuorovaikutus on mahdollista ja jossa opettamisesta siirrytään vähitellen oppimisen ohjaamiseen. (Sahlberg & Saharan 2002.) Yhteistoiminnallisuuden laajentamista voi luonnehtia eräänlaiseksi piilo-opetussuunnitelmaksi, jonka avulla opiskelijat saavat mahdollisuuksia luovuuteen ja taitoja elämänlaajuiseen oppimiseen, mitä työelämässä heiltä odotetaan.

Muutos kohti yhteistoiminnallista opetuskulttuuria edellyttää verkosto- ja kumppanuustoimintaan liittyvän osallisuuden käsitteen ymmärtämistä. Yhteisen tavoitteen edistämiseksi tarvitaan avointa tiedon vaihtoa ja eri toimijoiden välistä luottamusta, jolloin osapuolten tasapuolinen mahdollisuus vaikuttaa asioiden kulkuun ja päätöksentekoon voi toteutua. Kumppanuus ei synny jakamalla vain velvollisuuksia ja vastuuta, tarvitaan myös vallan uusjakoa. Oppilaitoksissa muutos vaatii koko opettajiston ja johdon sitoutumista yhteiseen työhön ja asettumista itsekin oppijan rooliin.

Yksi ratkaisu luovan talouden ja työelämäyhteistyön edellyttämien taitojen kohentamiseen on yhteistoiminnallisen kulttuurin luominen. Rakenteellisista ratkaisuista voidaan yhteistyötaitojen karttuessa edetä kohti aitoa yhdessä oppimisen kulttuuria. Silloin edunsaajina ovat niin opettajat, opiske-

lijat kuin työelämän yhteisöt ja yhteiskunta. Kestäviä ja ajassa kehittyviä kumppanuussuhteita voidaan luoda vain yhdessä.

Lähteet

- Bereiter, C. & Scardamalia, M. 1993. *Surpassing ourselves. An inquiry into the nature and implications of expertise*. Chicago: Open Court.
- Eskola, J. 2001. Eläytymismenetelmän autuus ja kurjuus. Teoksessa J. Aaltonen & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 69–84.
- Eskola, J. 1997. *Eläytymismenetelmäopas*. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Hakkarainen, K., Paavola, S. & Lipponen, L. 2003. Käytäntöyhteisöistä innovatiivisiin tietoyhteisöihin. *Aikuiskasvatus* 23 (1), 4–13.
- Hargreaves, A. 1996. *Changing teachers, changing times. Teachers' work and culture in the postmodern age*. Julkaistu alunp. 1994. London: Cassell.
- Heinonen, P. 2007. Opettajakeskeisyydestä kohti yhteistoiminnallisuutta. Työelämän muutosten asettamat haasteet opetusmenetelmien kehittämiseksi. Julkaisematon opinnäytetyö. Ammatillinen opettajankoulutus. Hämeen ammattikorkeakoulu. Ammatillinen opettajakorkeakoulu.
- Opetusministeriö. 2002. Opetusjärjestelyjen monipuolistaminen ammatillisessa koulutuksessa. Opetusministeriön työryhmien muistioita 2002:11. Viitattu 6.2.2009. http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2002/liitteet/opm_494_11_02opetusjarj_monip.pdf?lang=fi
- Sahlberg, P & Sharan, S. (toim.) 2002. *Yhteistoiminnallisen oppimisen käsikirja*. Helsinki: WSOY.
- Tynjälä, P. 2006. Opettajan asiantuntijuus ja työkuulttuurit. Teoksessa A.R. Nummenmaa & J. Välijärvi (toim.) *Opettajan työ ja oppiminen*. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, 99–122.
- Tynjälä, P. 2008a. Integratiivinen pedagogiikka osaamisen kehittämisessä. Teoksessa H. Kotila, A. Mutanen & M.V. Volanen (toim.) *Taidon tieto*. Helsinki: Edita, 11–36.
- Tynjälä, P. 2008b. Työelämän asiantuntijuus ja korkeakoulupedagogiikka. *Aikuiskasvatus* 2.
- Uusikylä, K. & Atjonen, P. 2005. *Didaktiikan perusteet*. Helsinki: WSOY.

Kari Kähkönen

Näkökulmia ja menetelmiä oppimisen ohjaamiseen ammatillisessa koulutuksessa

Ammatillisen opettajankoulutuksen yhtenä tavoitteena on antaa tiedot ja taidot ohjata erilaisten opiskelijoiden oppimista. Näin ammatillisen opettajan keskeinen osaamisalue on oppimisen ohjaaminen. Ammatillisen opettajan on osattava suunnitella ja toteuttaa opetus- ja oppimistilanteita erilaisille oppijoille ja opiskelijaryhmille erilaisissa ammatillisen koulutuksen oppimisympäristöissä. Ammatillisen opettajan työssä korostuu erityisesti ammattialan käytännön taitojen oppimisen ohjaaminen. Opettajalta vaaditaan laaja-alaista opetus- ja ohjaustaitojen hallintaa.

Ammatillisesta opettajankoulutuksesta tehdyn tutkimuksen (Kähkönen 1995) mukaan opettajaopiskelijat pitivät ammatillisen opettajan työssä keskeisinä kehittämisen alueina oppimisprosessin ohjaamista, ammattialan asiantuntijuutta sekä persoonallisuutta. Oppimisprosessin ohjaamisessa opettajaopiskelijoiden mielestä painottuivat opetusmenetelmien hallinta, oman opetustyylin löytäminen ja opiskelijatuntemuksen parantaminen. Persoonallisuuden alueella opettajaopiskelijat korostivat erityisesti itsetuntemuksen ja vuorovaikutustaitojen jatkuvaa kehittämistä.

Helakorven (2005) mielestä ammatillisen opettajan on hallittava oppimisen ja sen ohjaamisen teoriaa ja käytäntöä. Opettaja on entistä enemmän oppijan kasvun tukija ja motivoija, mikä edellyttää ihmissuhdetaitoja sekä kykyä olla aidosti kiinnostunut opiskelijoista, heidän ongelmista ja kehittymisestä. Opettajan tulee osata ohjata oppija itseohjautuvaksi toimijaksi. Opettaja on koulutuksen organisoiija ja oppimisprosessien ohjaaja. Ammatillinen opettaja ei siis enää perinteisesti opeta vaan organisoi ja ohjaa opiskelijoiden työskentelyä. Kehittyvissä oppimisympäristöissä toimiminen vaatii opettajalta myös uudenlaisia taitoja kuten verkkopedagogista ja verkosto-osaamista.

Keurulaisen (2006) mukaan opettajalla on aina jokin käsitys ihmisestä oppijana ja käsitys tiedon luonteesta. Nämä käsitykset näkyvät myös oppimisen ohjaamisen tavoissa ja käytänteissä. Oppimisen ohjaaminen on aina käytännöllistä toimintaa oppilaitoksessa, työpaikoilla ja nykyään yhä

enemmän myös verkossa. Opettajan tekemät käytännön ratkaisut ohjaus-tilanteissa voivat olla joko sattumanvaraisia tai parhaimmillaan teoreettisesti perusteltuja ja hallittuja. Oppimisen lainalaisuuksien tuntemus ja käytännön toiminnan teoreettinen hallinta on keskeistä opettajan työn osaamista. Oppimisen yleisten lainalaisuuksien tuntemisen lisäksi opettajan on ymmärrettävä ja tunnistettava erilaisia oppijoita ja heidän tapojaan oppia. Laadukas opetus- ja ohjaustyö ja sen kehittäminen perustuvat tietoiseen käsitykseen oppimisesta, osaamisen rakentumisesta sekä ihmisestä oppijana. Opetus- ja ohjausosaaminen pitää sisällään ainakin kolmenlaista toisiinsa liittyvää osaamista:

- oppimisteoriaosaamista
- oppijaosaamista ja
- oppimisen ohjausosaamista.

Näkökulmia oppimiseen

Oppiminen voidaan ensinnäkin nähdä tiedonhankintana, jolloin se ymmärretään tiedon säilömisinä ihmisen mieleen (mielensisäinen näkökulma). Oppiminen on tästä näkökulmasta katsottuna kognitiivinen ja yksilökeskeinen prosessi, jossa korostuvat tiedon hankinta, muistamisen ja tietojen omaksumisen taidot sekä loogiset päättelytaidot. Keskeistä opetus- ja oppimistoiminnassa on tiedon hankkiminen, käsitteellistäminen ja siirtäminen. Opetus ja ohjaus ovat pääasiassa srukturoidun tiedon jakamista, tietojen välittämistä ja selventämistä. Myös sellaiset oppimisen muodot, jotka korostavat oppijan omaa aktiivisuutta jonkin valmiiksi annetun tiedon omaksumiseksi, edustavat tätä tiedonhankinnan näkökulmaa. (Paavola, Hakkarainen & Seitamaa-Hakkarainen 2006.)

Toiseksi oppiminen voidaan nähdä osallistumisena ja yhteisöön sosiaalistumisen prosessina (sosiaalinen, vuorovaikutuksen näkökulma), jossa omakсутaan yhteisön käytäntöjä, tietoja ja arvoja. Oppiminen ymmärretään vuorovaikutuksena sosiaalisen ympäristön kanssa eli oppiminen on yhteisöllinen ja jaettu prosessi. Tietämystä ja osaamista jaetaan yhteistoiminnallisessa vuorovaikutuksessa. Opetus- ja ohjaustoiminnassa korostuu vuorovaikutuksen ja dialogin synnyttäminen ja sen ylläpitäminen. Opetus- ja ohjaustoiminta on oppimistilanteiden organisointia siten, että osaamisen jakaminen ja yhteistoiminta on mahdollista. Opettajan tehtävänä on toimia ohjaajana, työn organisoijana ja sosiaalisen tuen järjestäjänä sekä luoda sellainen ilmapiiri, joka rohkaisee opiskelijoita yhdessä oppimiseen ja yhteisölliseen tiedonrakentamiseen. Kysymys on tällöin oppipoikamaisesta oppimisesta, jossa opiskelijat oppivat tietoja ja taitoja osallistumalla ja kasvamalla asiantuntijamaiseen toimintaan ja yhteisöön jonkin mestarin opastuksella. (Paavola ym. 2006.)

Kolmanneksi oppiminen voidaan nähdä tiedonluomisena (tiedon luomisen näkökulma). Tässä näkökulmassa oppimista tarkastellaan sekä yksilöllisenä että yhteisöllisenä tiedon luomisen ja asiantuntijuuteen kasvun proses-

sina. Opetus- ja ohjaustoiminnan tavoitteena on kehittää opiskelijoiden ymmärrystä ja suhdetta tietoon sekä asiantuntijamaista työskentelytapaa, jossa rakennetaan uutta tietämystä ja artefakteja (ideoita, tuotteita) mahdollisimman autenttisissa eli todellisissa oppimisympäristöissä. Opettaja on oppimisen organisoija ja ohjaaja, joka tukee asiantuntijana opiskelijoiden tiedon rakentamista ja opittavien asioiden soveltamista käytäntöön. Oppimisen ohjaaminen on opettajan ja opiskelijoiden yhteistyötä, jossa tavoitteena on tiedon luominen, ongelmanratkaisu ja asiantuntijuuden kehittyminen. Esimerkkinä tällaisesta oppimisesta voidaan pitää erilaisia taitoja edustavaa opiskelijaryhmää, joka keskittyy jonkin idean tai tuotteen valmistamiseen. Keskeistä ei ole tällöin vain yksilöiden oppiminen eikä yhteisöllinen toiminta, vaan idean tai tuotteen kehittämisen kautta tapahtuva vuorovaikutus ja kehitys. Erilaista osaamista edustava ryhmä toimii yhteisen ja jaatun kohteen kehittämiseksi. (Paavola ym. 2006.)

Nämä kaikki kolme oppimisen näkökulmaa ovat tärkeitä ammatillisen osaamisen ja asiantuntijuuden kehittämisessä. Erilaiset käsitykset oppimisesta antavat perusteita sille, miten tietojen ja taitojen oppimista voidaan edistää. Opettajan pitää tietää, millaista oppimista ja osaamista hän on edistämässä ja millaiset pedagogiset ratkaisut tukevat parhaiten tavoitellun osaamisen saavuttamista ja opiskelijoiden oppimista. Opetus- ja ohjausmenetelmillä (Markkanen 2002) tarkoitetaan tässä artikkelissa opetus- ja oppimistilanteessa käytettäviä oppimista edistäviä ja ohjaavia työtapoja ja työskentelymuotoja. Opetus- ja ohjausmenetelmien valinta ja soveltaminen on vahvasti sidoksissa oppimistavoitteisiin. Valintaa ohjaavat myös opettajan näkemykset oppimisesta ja oppijoista. Toisaalta opetus- ja ohjausmenetelmien valintaan vaikuttavat opittavat tiedot ja taidot sekä oppimisympäristö, jossa opittavia tietoja ja taitoja opiskellaan.

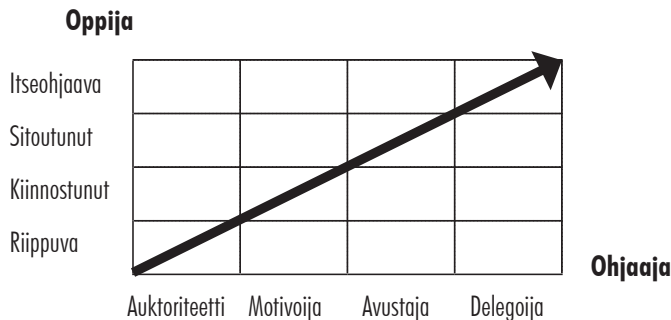
Erilaisia oppijoita – erilaista ohjausta

Ohjauksella tarkoitetaan kaikkia niitä keinoja, joilla opettaja voi edistää opiskelijan ja opiskelijaryhmän oppimista, oppimismahdollisuuksien luomista sekä oppimishalun virittämistä ja säilyttämistä. Opettaja voi vaikuttaa oppimisen edistämiseen, kun hän tuntee opiskelijoiden ajatuksia, asenteita ja ongelmanratkaisuprosesseja. Oppimisen ongelmat ja keinot on mahdollista löytää, kun opiskelijan ajattelu- ja ongelmanratkaisuprosessit tehdään näkyviksi. Oppimisen ohjaaminen on tietoista kommunikointia opittavien tietojen, taitojen ja kokemusten työstämiseksi. Opettajan tulisi rohkaista opiskelijaa itse tutkimaan omia toimintatapojaan ja oppimisvalmiuksiaan. Opettajan tulisi myös kyetä tunnistamaan ne oppijat, jotka eniten ohjausta tarvitsevat ja joilla voi olla oppimisvaikeuksia (ks. Miettinen, Piha & Pynnönen tässä teoksessa).

Ammatillisen opettajan työ etenkin työssäoppimisen ohjaamisessa muistuttaa mentorointia tai tuutorointia. Lehtisen ja Jokisen (1996) mukaan mentori on vanhempi ammattilainen ja luotettava neuvonantaja, jonka tehtävänä on seurata, tukea, rohkaista ja opastaa työyhteisöön tullutta kollega-

sa. Tuutori on ammattihenkilö, jonka päätehtävänä on auttaa oppijaa hankkimaan sellaisia tietoja ja strategioita, joita itsenäisessä opiskelussa tarvitaan. Tuutori voi olla kapea-alaisen kurssin sisällön asiantuntija tai koko opiskeltavan alueen tuntija.

Klassisessa SSDL-mallissa (The Staged Self-Directed Learning Model) kuvataan oppijan vaiheittaista kehitystä riippuvuudesta itseohjautuvuuteen. Olennaista tässä mallissa on, että oppimisen ohjaaja osaa kohdata oppijan juuri sillä tasolla, jolla tämä on oppimisprosessissaan. Ohjaajan on osattava valita ohjaustapansa oppijan valmiuksien mukaan ja pyrittävä edistämään hänen kehittymistään kohti riippumattomuutta. Riippuva oppija tarvitsee aluksi selkeitä ohjeita ja ohjausta, mutta oppijan kehittyessä ohjaus muuttuu motivoivaksi ja avustavaksi. Kehittyneelle oppijalle voidaan delegoida vastuuta omasta oppimisestaan ja sen ohjauksesta. Myös oppimisen ohjaaja kehittyy prosessissa valmentajaksi, joka saa oppijan selviytymään omin neuvoin. Seuraavassa kuviossa esitetään SSDL-malli tiivistetysti Lehtisen ja Jokisen (1996) mukaan.



Kuvio 1. SSDL-malli (Lehtinen & Jokinen 1996 Grow'n mukaan)

Riippuva oppija tarvitsee opettajajohtoista ja sisältöpainotteista ohjausta, tarkasti rajattuja tehtäviä ja tiettyjen taitojen oppimiseen tähtääviä harjoituksia, suorituksista välitöntä ja palkitsevaa palautetta. Itseohjautuvuuden edistämiseksi oppijan on pohdittava oppimistarpeitaan. Opettajan tehtävänä on auttaa oppijaa voittamaan puutteita ja vastarintaa.

Kiinnostunut oppija tarvitsee vuorovaikutteista opetusta ja ohjausta, perusteltuja tehtäviä, sisältöjen sitomista oppijan kiinnostuksen kohteisiin, intoa ja innostamista sekä sisäistä motivaatiota lisäävää ja rohkaisevaa palautetta. Oppijan riippumattomuutta edistävät omien tavoitteiden asettaminen ja sopivien keinojen valinta niihin pääsemiseksi sekä oppimisstrategioiden pohtiminen.

Sitoutunut oppija on jo valmis tutkimaan oppiainesta varsin itsenäisesti. Hän kokee itsensä oman oppimisensa tekijäksi, mutta saattaa tarvita palautetta itsetunnon lujittamiseksi. Opettaja motivoi ja antaa tietoisesti entistä enemmän oppimisvastuuta yksilöille ja ryhmälle. Yhdessä sovitut sopimukset auttavat oppijoita arvioimaan ja seuraamaan edistymistään.

Itseohjaava oppija on halukas ja kykenevä ottamaan vastuuta oppimisestaan: hän asettaa omia tavoitteita, arvioi omaa ja toisten oppimista sekä hyödyntää oppimisresursseja monipuolisesti. Opettaja on konsultti ja delegoija, joka antaa tietoisesti tilaa oppijan itsenäiselle ja luovalle työskentelylle. Oppijoiden ja ympäröivän maailman, oppijoiden ja oppimistehtävien sekä oppijoiden keskinäiset suhteet ja vuorovaikutus lisääntyvät.

Ohjauskeskustelu oppimisen ohjaamisessa

Tavoitteellista ohjausta voidaan tarkastella ohjauskeskusteluna, jossa toteutuu ohjattavan kohtaaminen, ilmapiiri, ohjauskeskustelun eteneminen ja sen dialogisuus. Opiskelijälähtöisyys ohjauskeskustelussa on keskeinen lähtökohta. Opettaja antaa ohjauskeskustelussa opiskelijalle aikaa, tilaa ja kunnioitusta ja ottaa ohjaustilanteessa opiskelijan kokonaisvaltaisesti huomioon. Ohjaustilanteessa on tärkeää, että opiskelija tuntee itsensä merkittävaksi ja ainutkertaiseksi. Ohjaustilanteen ilmapiiri vaikuttaa ratkaisevasti ohjauksen onnistumiseen. Opettajan tehtävänä on luoda ohjaustilanteesta luottamusta herättävä ilmapiiri, jotta opiskelija uskaltaa ottaa esille henkilökohtaisia ja luottamuksellisiakin asioita. Vuorovaikutuksen toimiminen ja dialogin toteutuminen on onnistuneen ja tuloksellisen ohjauskeskustelun edellytys.

Ohjauskeskustelu (Pekkari 2009) koostuu yleensä seuraavista vaiheista: ohjauskeskusteluun valmistautuminen, ohjauskeskustelun käyminen, ohjauskeskustelun päättäminen ja sen arvioiminen. Ohjauskeskustelun vaiheina voidaan myös nähdä ohjauksen kohteena olevan asian selvittäminen, tavoitteiden määrittely, suunnitelman määrittely, suunnitelman toteuttaminen, suunnitelman arviointi ja seuranta. Ohjauskeskustelun rakenteen jäsentäminen auttaa opettajaa käyttämään tehokkaasti yksilölliseen ohjaukseen käytettävissä olevan rajallisen ajan. Selkeä ohjauskeskustelun eteneminen edistää myös opiskelijan ongelmanratkaisuprosessia.

Opettajan tehtävänä ohjauskeskustelussa on kuunteleminen, yhteenvetojen tekeminen, opiskelijan vahvuuksien esille nostaminen, palautteen antaminen ja tietolähteille opastaminen. Opettajan tehtävänä on tukea ja auttaa opiskelijaa oppimaan johdattelemalla häntä esimerkiksi itsenäiseen tiedonhankintaan. Ohjaamisen työvälineitä ovat erityisesti avoimet (mitä, miten, miksi) ja tarkentavat kysymykset, joiden tarkoituksena on auttaa opiskelijaa selkiyttämään informaatiota ajattelun, päätöksenteon ja tulevan toimintansa pohjaksi. Opettaja ei siis tarjoile ohjattavalle omia näkemyksiään tai valmiita ratkaisumalleja.

Kysymysten avulla autetaan opiskelijaa

- tarkastelemaan ongelmaansa eri näkökulmista
- löytämään ongelmaansa erilaisia ratkaisuvaihtoehtoja
- valitsemaan käyttökelpoisimman ratkaisuvaihtoehdon sekä
- tekemään toimintasuunnitelman ratkaisun toteuttamiseksi.

Tämäntyyppinen kartoittava tai katalyyttinen ohjaustyyli (Kupias 2007) sopii tilanteisiin, joissa opiskelija kohtaa opiskelussaan tai työssään ongelman tai tehtävän, jota hän ei vielä täysin itsenäisesti kykene ratkaisemaan. Ohjaustyylin etuna on, että se aktivoi opiskelijaa ongelmanratkaisuun. Opiskelija työstää kohtaamiaan ongelmia ja pohtii niihin erilaisia ratkaisuvaihtoehtoja. Valmiiden vastausten ja toimintaohjeiden antaminen eivät edistä oppimista ja toimintatapojen ymmärtämistä. Oppiminen edellyttää, että opiskelija itse oivaltaisi ja löytäisi omia ratkaisuja. Näin opittua tietoa ja taitoa voidaan käyttää myös toisenlaisissa tilanteissa. Opettajan tulisi osata rohkaista opiskelijaa itse tutkimaan omia toimintatapojaan ja oppimisvalmiuksiaan eli itsesääätelytaitojaan.

Taitojen oppimisen ohjaaminen

Taitojen oppimisen ohjaaminen on ammatillisen opettajan työssä tärkeässä asemassa. Taitojen oppiminen ja kehittyminen tapahtuu paljolti tekemällä käytännön työtä sen jälkeen, kun taidon perusteet on opittu oppilaitoksessa koulutuksen aikana. Ammatillisen opettajan pitää tietää, millainen on käytännön työtaitojen oppimisprosessi ja mitkä tekijät edistävät oppimista. Taitojen oppimisen katsotaan kehittyvän seuraavien vaiheiden kautta:

1. kognitiivinen tiedostamisvaihe
2. assosiativinen eli harjaantumisvaihe
3. autonominen eli automaattistumisen vaihe (Anttila 2007).

Taitojen oppimiseksi sovelletaan yleensä ns. kognitiivisen oppipoikakoulutuksen periaatteita. Aluksi oppija tarvitsee mestarin, opettajan tai työpaikkaohjaajan, välitöntä ohjausta, mutta taitojen kasvaessa oppija toimii yhä itsenäisemmin ja kehittyy aloittelijasta taitajaksi. Taitavalla toimijalla on kehittyneet tiedolliset ja taidolliset sisäiset mallit. Tämä käsitys pohjautuu kognitiiviseen psykologiaan, ja sitä on sovellettu erityisesti taitojen oppimiseen käytännön työtehtävissä. Kognitiivis-konstruktivinen teoria korostaa tiedollisten rakenteiden kehittymistä opiskelijan mielen toiminnoissa.

Taidon oppimisen ohjaamisen lähtökohtia ovat seuraavat tekijät:

- Mitkä ovat taidon ominaisuudet (osat ja osataidot) ja taidon vaatimustaso?

- Mikä ovat opiskelijan aikaisemmat taidot, motivaatio ja reaaliset mahdollisuudet tavoitteen saavuttamiseksi?
- Millaisia menetelmiä voidaan soveltaa ja miten oppimista voidaan tehostaa?

Opettaja voi ohjata taitojen oppimista tilanteeseen sopivien menetelmien avulla. Viiden askeleen työnopastusmenetelmä (Vartiainen, Teikari & Pulkkis 1989) on taitojen opetuksessa yleinen menetelmä, jota voidaan soveltaa monenlaisissa opetustilanteissa ja joka soveltuu parhaiten osataitojen ja pienimuotoisten työsuoritusten ja -tehtävien opetukseen. Keskeistä on oppijan sisäinen mallin muodostuminen opittavasta työsuorituksesta sekä sen kriittisten kohtien löytäminen ja oppiminen. Viiden askeleen menetelmää voidaan soveltaa esimerkiksi seuraavalla tavalla:

1. Orientoituminen – tavoitteen muodostaminen

Oppiakseen oppijan tulee olla motivoitunut. Motivoituminen voi tapahtua monella eri tavalla, myös oppijan oman toiminnan ja pohdinnan tuloksena. Tässä vaiheessa oppijalle tulee myös muodostua käsitys opittavan taidon tavoitteesta ja kokonaisuudesta. Oppijalle muodostuu alustava sisäinen malli tehtävästä ja sen suoritusehdoista. Opettaja arvioi oppijan kokemus- ja taitotason.

2. Kognitiivisen tietoperustan luominen

Oppijalle syntyy kokonaiskuva opittavasta taidosta ja sen kriittisistä kohdista. Kriittiset kohdat ovat työtä erityisesti edesauttavia tai haittaavia kohtia. Kokonaiskuva voidaan muodostaa oppijan oman toiminnan ja opiskelun avulla, opettajan opetuksen avulla tai näitä molempia yhdistellen.

3. Mentaalinen harjoittelu – sisäiset mallit

Mentaalisen vaiheen tavoitteena on sisäisten mallien viimeistely ennen tekemällä harjoittelua. Oppijaa pyydetään esimerkiksi kertomaan tehtävän päävaiheet ja tavoitteet tai kirjoittamaan selostus tehtävän tekemisestä (verbaalinen harjoitus). Opettaja antaa palautetta ja korjaa, jos on tarpeen.

4. Taidon kokeilu tietoperustaisesti

Oppija tekee opittavaa työsuoritusta (tekemällä harjoittelu) ja ohjaaja antaa palautetta ja opastaa. Opettaja kiinnittää erityisesti huomiota suorituksen heikkoihin kohtiin, mutta palautteen tulee olla myönteistä ja kannustavaa.

5. Taitovalmiuden arviointi

Tämän vaiheen tavoitteena on tarkistaa, missä määrin tiedoista on muodostunut taito, mahdollisesti jopa automaattinen valmius. Opettaja antaa palautetta oppijalle.

Taitojen oppiminen on mahdollista vain riittävän harjoittelun avulla. Eri-alaisten harjoittelumenetelmien tavoitteena on kehittää oppijan osaamista. On olemassa useita menetelmiä, joilla pyritään erityisesti ns. motoristen taitojen parantamiseen. Toiset keskittyvät enemmän kognitiivisiin, älyllisiin taitoihin. Koska toiminnan kognitiivista valmistautumista ei voida erottaa toteutuksesta, yhdistellään erilaisia harjoitusmuotoja. Seuraavaan taulukkoon on koottu erityisesti motoristen taitojen harjoittelumenetelmiä.

Taulukko 1. Työtaitojen harjoittelumenetelmiä (mukaillen Teikari, Vartiainen & Pulkkis 1989)

TYÖTAITOJEN HARJOITTELUMENETELMIÄ					
MENTAAISET HARJOITUSTAVAT			FYYSINEN HARJOITTELU		
Symbolinen selitys		Psykoneuromuskulaarinen selitys			
Kognitiivinen harjoittelu	Verbaalinen harjoittelu	Mielikuva harjoittelu	Havainnointi	Tekemällä harjoittelu	Simulaatio harjoittelu
Henkilö analysoi tehtävää hiljaa itseksensä annettujen sääntöjen avulla ja/tai sääntöjä etsien	Henkilö analysoi tehtävää ääneen tai kirjoittamalla esimerkiksi työselosteen	Henkilö havainnoi toista suorittamassa tehtävää kuvitellen itsensä (mielikuvin) suorittamassa työtä	Henkilö havainnoi toista suorittamassa tehtävää samaistuen (kinesteettisesti) suoritukseen	Henkilö harjoittelee tekemällä tehtävän	Henkilö analysoi työtehtävää simulaattorin eli jäljitelmän avulla

Käytännön taitojen opetuksessa eri harjoitusmenetelmiä voidaan käyttää rinnakkain ja peräkkäin. Parhaat tulokset saadaan yhdistämällä tekemällä harjoittelu psyykkisesti painottuneisiin menetelmiin. Tällöin noin puolet tekemällä harjoittelusta voidaan korvata muilla menetelmillä tuloksen pysyessä vähintään samana tai parantuen.

Mentaalisten harjoitusmenetelmien vaikutus perustuu opittavan taidon älylliseen erittelyyn, sen osien symbolointiin sekä ns. psykoneuromuskulaariseen mekanismiin, jonka mukaan esimerkiksi työsuorituksen tai liikkeen kuvittelu aiheuttaa vastaavia hermostollisia seurauksia kuin todellisen liikkeen suorittaminen. Mentaalista harjoittelua käytetään mm. urheilvalmennuksessa ennen varsinaista suoritusta. Mentaaalisia harjoitusmenetelmiä käyttämällä synnytyt ”muistijäljet” ohjaavat varsinaista tekemistä. Sama oppimistulos saadaan aikaan lyhyemmässä ajassa, ja oppimistulosten sovellettavuus uusiin tilanteisiin paranee.

Mentaalisessa eli kognitiivisessa ja verbaalisessa harjoittelussa voidaan käyttää sekä suullisia että kirjallisia työselostuksia. Esimerkiksi lähihoitajien koulutuksessa työssäoppimisjakson aikana käytettiin oppimispäiväkirjaa, jossa opiskelijat kuvasivat oppimistaan aluksi taito kerrallaan. Suurin osa opiskelijoista osasi kuvata taidon oppimisprosessiaan kirjallisesti, kun oppimispäiväkirjan tekemistä ohjattiin. Opiskelijat osasivat myös hyödyntää oppimispäiväkirjaa taidon oppimisen tukena. Taitojen oppimisessa reflektio oli alussa vähäistä ja vaikeaa, mutta lisääntyi opiskelun edetessä. Opettajan pitää osata antaa opiskelijalle palautetta, että hän rohkaistuu kirjoittamaan omasta oppimisestaan. Kirjallinen oppimispäiväkirja sopii erityisesti pitkäkestoisiin prosesseihin ja niiden dokumentointiin. (Mahlamäki-Kultanen & Eskola-Kronqvist 2007.)

Havainnointi on tärkeä motoristen työtaitojen oppimista edistävä tekijä. Työsuorituksen havainnointi tai erityisesti sen havainnollistaminen voidaan toteuttaa monilla eri tavoilla, esimerkiksi demonstraation eli havaintoesityksen, videon ja nykyään helposti myös digitaalinen valokuvan avulla. Digitaalisen valokuvan käytöstä ja hyödyntämisestä työssäoppimisen ohjaamisessa on saatu hyviä kokemuksia lähihoitajien koulutuksessa, jossa opiskelijoiden toimintaa kuvattiin. Erityisesti työasentojen ja työtapojen havainnointi oli merkityksellistä. Opiskelijoiden oli helppo havaita valokuvista virheelliset työsuoritukset ja asennot, ja valokuvista oli mahdollista nähdä työsuoritus vaihe vaiheelta etenevänä prosessina. (Mahlamäki-Kultanen, Eskola-Kronqvist & Tarvainen 2007.)

Simulaation käyttö on yleistynyt ammatillisessa koulutuksessa teknologian kehittyessä. Nykyisin voidaan hyödyntää tietokonesimulointiin perustuvia virtuaalisia oppimisympäristöjä eli simulaattoreita monilla aloilla. Simulaattoreiden käyttö soveltuu myös muiden taitojen kuten työtaitojen oppimiseen. Simulaattorin ominaisuudet määräävät sen, millaisten taitojen oppimiseen se soveltuu. Oppiminen simulaation avulla on tekemällä oppimista. Jonkin järjestelmän tai koneen käyttäminen simulaattorin avulla vaatii oppijalta aktiivista toimintaa ja tuottaa kokemuseräistä tietoa. Tekemällä oppiminen tuottaa oppijalle mentaalisia malleja. Mentaalisten mallien lisääntyessä ja kehittyessä oppija kykenee entistä vaativampiin suorituksiin. Samalla kun jo opitut asiat automatisoituvat, on mahdollista oppia lisää. (Salakari 2007.)

Lentokonemekaanikkojen koulutuskokeilussa (Kakriainen 2008) tavoitteena oli kerätä tietoa ja kokemusta uudenlaisen simulaation käyttämisestä lentokoneen huoltohenkilöstön kouluttamiseen. Perehtyminen M/FTD 3D-simulaattoriin ja sen ominaisuuksiin lentokonemekaanikkojen Airbus A340-tyyppikoulutuksessa antoi tietoa, mitä asioita simulaattorilla voi oppia. Simulaattorilla oli mahdollista oppia hahmottamaan lentokoneen ohjaamosta eri järjestelmien käyttökytkimet ja näyttölaitteet. Järjestelmien toiminnan ymmärtäminen helpottui erillisten aktiivisten järjestelmänäyttöjen avulla. Kokonaisten työprosessien harjoittelu onnistui simulaattorilla huomattavasti paremmin kuin oikealla lentokoneella. Simulaattori tarjosi lukuisia mahdollisuuksia toteuttaa oikeiden töiden ja taitojen harjoittelua, jopa sel-

laisten, jotka jäävät usein toteuttamatta oikealla lentokoneella ajan käytön, taloudellisten syiden tai työturvallisuuden takia. Simulaattori antoi opettajalle uusia mahdollisuuksia toteuttaa esimerkiksi vianhaun harjoittelua hallitusti todellisen tuntuksella tavalla.

Uusia haasteita oppimisen ohjaamisessa

Sosiaalisesti jaettu osaaminen, osallistuva toiminta ja tiedon rakentaminen ovat yhä tärkeämmällä sijalla tulevaisuuden monimutkaistuvissa työtehtävissä. Ryhmässä tapahtuvan opiskelun ja työskentelyn kautta on mahdollista oppia monimutkaisiakin asioita ilman, että niitä perinteisesti opetetaan. Ryhmässä työskentelyn etuna pidetään opiskelijoiden mahdollisuutta kehittää ideoitaan ja käsityksiään yhdessä. Uudet oppimisympäristöt voivat tukea opiskelijoiden tiedon luomista ja jaetun ymmärryksen muodostumista tarjoamalla välineitä ajattelun ulkoistamiseen, vaihtoehtoisten ratkaisujen tutkimiseen ja kokeiluun, kysymiseen ja selittämiseen sekä kommunikointiin. (Hämäläinen & Häkkinen 2006.)

Yhteisöllisyyttä korostavien oppimiskäsitysten ja -teorioiden mukaan vuorovaikutus oppijoiden kesken on oppimisen edellytys. Tuloksellinen ja tehokas oppimisprosessi on siten oppijakeskeinen ja yhteisöllinen (ks. Aarnio tässä teoksessa). Yhteisöllisen oppimisen perusajatuksena on, että tietoa rakennetaan yhdessä toisten kanssa. Yhteisöllisen oppimisen prosessissa opettajalla on erityisen tärkeä rooli vuorovaikutuksen edistäjänä. Oppimisen ohjaamisen tavoitteena on yhteisöllinen tiedonmuodostus sekä oppijoiden sitoutuminen ryhmän toimintaan, ja siinä oman ja muiden oppimisen edistäminen. Opettajan ei siis tule keskittyä vain opittaviin sisältöihin, vaan hänen tulisi pitää yhteisölliseen oppimiseen liittyviä sosiaalisia prosesseja keskeisenä kehittämisen kohteena.

Verkossa tapahtuva opiskelu on lisääntynyt ja monipuolistunut ammatillisessa koulutuksessa. Verkkoa käytetään mm. työssäoppimisen ohjaamisen välineenä. Verkko-opiskelun ohjaaminen vaatii opettajalta ajalla tasalla olevan tieto- ja viestintäteknisen osaamisen lisäksi oppimisprosessin huolellista pedagogista suunnittelua sekä oppimisen ohjaamisen menetelmien ja verkkotyökalujen hallintaa. Suunniteltaessa verkko-oppimisprosesseja on tärkeää pohtia, millaista oppimista verkkotyöskentelyn avulla halutaan tukea, miten opiskelu organisoidaan ja miten opiskelijoiden oppimista ohjataan työskentelyn aikana.

Verkko-oppimisympäristöissä on mahdollista tukea oppimista tiedonhankintana, osallistumisena ja tiedon rakentamisena samalla tavalla kuin kasvokkain tapahtuvassa opiskelussa. Opettajan tehtävänä on luoda mahdollisuuksia opiskelijoiden yhteisölliselle tiedon tuottamiselle sekä antaa tukea ja malleja yhteistoiminnalliseen työskentelyyn. Yhteisölliseen oppimiseen liitetään nykyään vahvasti opetusteknologian, verkkoympäristöjen sekä ns. sosiaalisen median hyödyntäminen. Verkkoteknologiaa hyödyntävällä opettajalla on hyvin haastava tehtävä hallita teknologian tukema yh-

teisöllinen oppimistilanne siten, että se tuottaa kulloinkin tavoitteena olevaa oppimista ja osaamista.

Lähteet

- Anttila, P. 2007. Taidon taitaminen. Teoksessa H. Kotila, A. Mutanen & M. Volanen (toim.) Taidon tieto. Helsinki: Edita Prima Oy.
- Helakorpi, S. 2005. Työn taidot – Ajattelua, tekoja ja yhteistyötä. HAMK Ammatillisen opettajakorkeakoulun julkaisuja 2/2005. Hämeenlinna.
- Hämäläinen, R. & Häkkinen, P. 2006. Verkkotyöskentelyn vaiheistaminen yksilöllisen ja yhteisöllisen oppimisen tukena. Teoksessa S. Järvelä, P. Häkkinen, E. Lehtinen (toim.) Oppimisen teoria ja teknologian opetuskäyttö. Helsinki: WSOY, 230 – 246.
- Kakriainen, S. 2008. Lentokonemekaanikkojen opettaminen simulaattorilla. Airbus A340 käytännön koulutuksen kehittäminen. Julkaisematon opinnäytetyö. HAMK Ammatillinen opettajakorkeakoulu.
- Keurulainen, H. 2006. Opettajan osaaminen opettajankoulutuksen suunnittelun lähtökohtana. Teoksessa A-M. Nummenmaa & J. Välijärvi (toim.) Opettajan työ ja oppiminen. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto, 221 – 231.
- Kupias, P. 2007. Kouluttajana kehittyminen. Helsinki: Oy Yliopistokustannus, HYY Yhtymä.
- Kähkönen, K. 1995. Opettajaksi kehittyminen Ammatillisessa opettajakorkeakoulussa opiskelijoiden arvioimana. Hämeenlinna: Ammatillinen opettajakorkeakoulu. Julkaisuja 103.
- Lehtinen, E. & Jokinen, T. 1996. Tutor – itsenäistyvän oppijan ohjaaja. Juva: WSOY.
- Mahlamäki-Kultanen, S. & Tarvainen, J. (toim.) 2007. Taito näkyväksi – taito, työssäoppiminen ja digitaalinen valokuva. HAMK Ammatillisen opettajakorkeakoulun julkaisuja 4/2007. Hämeen ammattikorkeakoulu.
- Markkanen, P. 2002. Opetuksen tuhat taikatemppua : onko opetusmenetelmällä väliä? Selvitys opetusmenetelmistä Oulun yliopistossa. Uutta opetuksessa; Sarja vol. 16. Oulun yliopisto.
- Paavola, S., Hakkarainen, K. & Seitamaa-Hakkarainen, P. 2006. Tutkivan oppimisen periaatteita ja käytäntöjä: ”trialoginen” tiedonluomisen

malli. Teoksessa S. Järvelä, P. Häkkinen, E. Lehtinen (toim.) Oppimisen teoria ja teknologian opetuskäyttö. Helsinki: WSOY, 147–166.

Salakari, H. 2007. Taitojen opetus. Eduskills Consulting.

Vartiainen, M., Teikari, V. & Pulkkis, A. 1989. Psykologinen työnopetus. Hämeenlinna: Karisto Oy.

Helena Aarnio

Oppivan yhteisön rakentaminen

Viimeaikaisessa yhteiskunnallisessa ja koulumaailmaa koskevassa keskustelussa on perätty yhteisöllisyyttä yhdeksi ihmisten elämää, työn tekemistä ja oppimista kannattelevaksi voimaksi. Käsitteenä yhteisöllisyys on monisyinen ja sen sisällöstä on useita käsityksiä. Jos yhteisöllisyyttä ihmisten keskuudessa aiotaan lisätä, täytyy tietää, mitä asioita silloin tarkoitetaan, kun puhutaan yhteisöllisyydestä. Sen jälkeen on mahdollista synnyttää yhteisöllisyyttä erilaisissa ihmisten muodostamissa ryhmissä, ja silloin tiedetään, miten ihmisen ajattelua ja toimintaa on tarkoituksenmukaista tässä suunnassa kehittää.

Yhteisön rakentaminen ja yhteisöllisyyden tunnetta edistävien toimintatapojen juurruttaminen entistä paremmin koulukulttuuriin edistäisi monien asioiden toteutumista yhteiskunnassa. Yhteisöllisen kulttuurin rakentamisen tueksi tarvitaan kuitenkin toimivia malleja ja ”työkaluja”. Hämeen ammattikorkeakoulussa tähän haasteeseen on vastattu tietyllä tavalla. Monivuotisen tutkimustyön seurauksena luotiin julkinen Dialogilla syvätehoa oppimiseen -web-palvelu (ks. Aarnio, Enqvist, Sukuvaara, Kekki & Kokkonen, 2008), jonka avulla voi oppia dialogisia toimintatapoja, jotka ovat yhteisön rakentamisen ja yhteisöllisyyden tunteen syntymisen perusta. Palvelu kehitettiin kanssakäymisen ja yhteistyön parantamiseen, dialogin avulla tapahtuvaan yhdessä ajattelemiseen ja tekemiseen oppimiseen. Dialogiosaaminen tarkoittaa sellaisten asioiden hallintaa, jotka ovat yhteydessä yhteisön rakentamiseen – siis sellaisen yhteisön, jossa koetaan yhteisöllisyyden tunnetta ja jossa on me-henkeä.

Tämän artikkelin tavoitteena on tuoda esiin Dialogilla syvätehoa oppimiseen -web-palvelun tarjoamia näkökulmia turvallisen, toisista välittävän ja toisia arvostavan yhteisön luomiseen. Lähtökohtana on, että jonkin yhteisön, kuten esimerkiksi koulun tai koululuokan rakentaminen oppivaksi yhteisöksi saadaan aikaan dialogiosaamisen avulla. Tavoitteena on vastata käytännössä usein esitettyyn kysymykseen, miten saada opiskelijaryhmät toimimaan tehtäväsuuntautuneesti yhdessä, toinen toisiaan arvostaen ja kunnioittaen.

Koulu yhteisöllisen toiminnan kehittäjänä

Yhteisöt ja yhteisöllisyys ovat siis nousseet uuteen arvoonsa. Tähän ovat vaikuttaneet monet yhteiskunnalliset syyt. Osasyynä on tietotekniikan ja verkkojen kehittyminen, joiden vaikutuksesta on syntynyt uudenlaisia yhteisöjä ja uudenlaista yhteisöllisyyttä. Työ on yhä enemmän tietotyötä, jossa korostuvat osaaminen, tiedon nopea jalostaminen ja monenlaisen osaamisen yhdistäminen. Tämä tarkoittaa käytännössä yhteistyötä ja uusien teknisten ratkaisujen käyttöä yhteisen tiedon synnyttämisessä. Näin ovat myös taito- ja pätevyysvaatimukset muuttuneet.

Tapamme tehdä työtä, opiskella ja olla yhteistoiminnassa muiden kanssa eroaa melkoisesti perinteisistä tavoista. On tärkeää osata toimia ja työskennellä sekä kasvokkaisissa että virtuaalisissa yhteisöissä. Tekniikka ja erityisesti internetin toinen vaihe eli Web 2.0 tarjoavat nyt sellaisia teknisiä ratkaisuja, joiden avulla monenlainen yhteistyö on mahdollista. Tekniikan kehittymisen myötä on luotu ympäristöjä, joissa toimintaa leimaa yhteisöllisyys, tiedon jakaminen ja yhteisen tiedon synnyttäminen. Sosiaalinen media sisältää palveluja, jotka mahdollistavat yhteisöllisyyden toteutumisen ja yhteisen tiedon luomisen ihmisten ajasta ja sijaintipaikasta riippumatta.

Kun yhä enemmän työskennellään tiimeissä ja ryhmissä, joiden työtä teknologia tukee, asiantuntijuus ja pätevyys ovat muuta kuin ainoastaan yhden yksilön taidot. Osaaminen perustuu tiimien ja verkostojen yhteistoiminnalliseen asiantuntijuuteen, sosiaalisesti jaettuun ajatteluun ja kyvykkyyteen. Koska työ on yhdessä ajattelemista ja tekemistä, on siihen opiskellessa tärkeää oppia. Näin valmiudet toimia erilaisissa yhteisöissä kehittyvät tarkoituksenmukaisesti jo koulutuksen aikana.

Yhteisöt voivat rakentua helposti, mutta yhteisöllisyyden tunteen herääminen yhteisössä vaatii enemmän. Yleisenä käsitteenä yhteisö määritellään ”yleisesti alueellisesti rajattuna vuorovaikutuksen ja yhteenkuuluvuuden muodostumana” (Antikainen, Rinne ja Koski, 2003, 14). Yhteisöllisyys voi olla toiminnallista, jolloin yhteisyys ja yhteenkuuluvuuden tunne syntyvät tavoitteista, joihin pyritään. Yhteisöllisyys voi olla myös symbolista, jolloin yhteisyys ilmenee yhteenkuuluvuuden tunteena, joka ei rajoitu pelkästään tietyn alueen ihmisiin. Symbolinen yhteisöllisyys ilmenee jaettuina uskomuksina, tunteina ja kokemuksina. (Antikainen, Rinne ja Koski, 2003, 14.)

Matti Rautiainen (2008) tutki aineenopettajien käsityksiä koulukulttuurin yhteisöllisyydestä ja havaitsi siinä monia kehitettäviä asioita. Kysymykseen ”Mitä yhteisöllisyys on koulukulttuurissa?” hän löysi opiskelijoiden vastauksista koulukulttuurin rakenteisiin, vuorovaikutukseen, arvoihin sekä sosiaaliseen ja psykologiseen kokemiseen (olotilaan) liittyviä yhteisöllisyyden tekijöitä. Vuorovaikutukseen liittyviä tekijöitä olivat muiden muassa avoin keskustelu, yhdessä tekeminen, halu yhteistyöhön ja kiinnostus toisten ajatuksista. Arvoihin liittyviä tekijöitä olivat tasa-arvo, erilaisuuden kunnioittaminen, avoimuus, toisten huomioon ottaminen ja kunnioittaminen, yh-

teisesti sovitut arvot, yksilöllisyyden salliminen, ongelmien avoin käsittely, asioiden kyseenalaistaminen ja toisten työn kunnioittaminen. Sosiaaliin ja psykologiseen kokemiseen liitettiin yhteenkuuluvuuden tunne, sitoutuminen yhteisöön ja turvallisuus.

Yhteisössä toimimista ja työskentelyä voitaisiin kouluissa kehittää paljon. Professori Timo Järvillehto toteaa lehtihaastattelussa seuraavasti: ”... Koulu ei tarjoa sitä yhteisöllisyyttä ja turvapaikkaa oppilaalle, jota se voisi tarjota ... Koulu ei ole koskaan ollut yhteisö, jossa opettajat ja oppilaat työskentelisivät yhdessä. Siellä on alusta asti vastakkainasettelu, opettajat yhdellä puolella ja oppilaat toisella. Sitten oppilaat vielä vertailevat toisiinsa ja kilpailevat keskenään. Koulu on taistelutanner.” Täyttääkö siis koulu heikosti yhteisölle ja yhteisöllisyydelle asetettuja toiveita? Koulun kehittäminen yhteisöksi, jossa osataan nykyistä paremmin yhteistyö ja kanssakäyminen ja jossa oppiminen on palkitsevaa yhdessä tekemistä, lienee tärkeä tavoite.

Myös verkko-oppimista koskevat tutkimukset (ks. esim. Aarnio & Enqvist, 2002; Lallimo & Veermans, 2005) ovat tuoneet esiin yhdessä työskentelemisen ja yhdessä oppimisen pullonkaulakohtia. Verkossa työskentely paljastaa yhteisöllisen oppimisen taidot. Tutkimukset ovat osoittaneet myös sen, että syväsuuntautuneeseen yhteisölliseen oppimiseen tarvitaan toimivia uusia tapoja ja ”työkaluja”. Yhdessä oppimisen osaaminen erilaisissa toimintaympäristöissä on monella tavalla ajankohtaista ja välttämätöntä.

Sosiokulttuurinen lähestyminen oppimisessa

Monet erilaiset uskomukset, arkikäsitteet ja subjektiiviset kokemukset määrittävät toimintaa, jota kutsutaan oppimiseksi. Myös tieteelliseen tietoon perustuvat käsitykset oppimisesta vaihtelevat uskomusjärjestelmän mukaan. Sosiokulttuuristen teorioiden (esim. Vygotsky, 1978; Lave & Wenger, 1991) keskeinen ajatus on, että tiedonmuodostus ja oppiminen ovat sosiaalisia ilmiöitä.

Ihmisen toiminta tapahtuu sosiaalisissa konteksteissa, joissa kielen merkitys on toiminnan ja sen kehittymisen kannalta olennainen. Oppimista tapahtuu, kun osallistutaan yhteisön toimintaan. Ihminen oppii yhteisössä ja yhteistoiminnallisesti, osallistumalla dialogiin. Ihminen on perusolemukseltaan dialoginen ja hänellä on synnynnäinen valmius dialogiin muiden ihmisten kanssa (Bakhtin, 1984; Vygotsky, 1978). Myös dialoginen osallistuminen voidaan ymmärtää arkisesti tai sitten perustuen tieteelliseen käsitykseen dialogista. Kaikki keskustelu kun ei ole dialogia (Bohm, 1996; Isaacs, 1999). Dialogi keskustelumuotona on vaativaa, keskustelu täyttää silloin monia ehtoja. Tieteelliset ehdot täyttävästä dialogista voidaankin puhua ikään kuin ”syvädialogina”, erotukseksi tavallisesta vuoropuhelusta. Dialogilla syvätehoa oppimiseen -web-palvelun luomisen lähtökohtana oli tehdä teoreettiseen ja tutkimustietoon perustuvan, dialogisen keskustelumuodon oppiminen laajasti mahdolliseksi.

Yhteisöllinen toiminta edistää oppimista ja muutosta

Tuloksellinen ja tehokas oppimisprosessi on luonteeltaan oppijakeskeinen ja yhteisöllinen. Yhteisöllisissä ja asteittain vaikeutuivissa oppimisprosesseissa osallistujat luovat tietoa, niin kutsuttuja artefakteja (tuotoksia) ja osaamista yksin ja yhdessä, jolloin vertaisten tuki ja apu on oppimisen kannalta välttämätöntä. Tällaisesta oppimisesta voidaan puhua myös syväsuuntautuneena oppimisena. Prosessin suunnittelija ja toteuttaja pitää tärkeänä, että oppimisyhteisön rakentamiseen käytetään aikaa tarpeen mukaan. Hänen käsityksensä on, että toisista välittävä, rohkaiseva ja kannustava yhteisö on välttämätön perusta oppimiselle ja kehitymiselle.

Mezirow (2000) puhuu transformatiivisesta oppimisesta, jossa merkitysten muodostaminen on keskeistä. On huomattava, että merkitykset rakennetaan sosiaalisesti. Transformatiivinen oppiminen on siten sekä yksilöllistä että sosiaalista. Oppimista tapahtuu olemassa olevia merkityssysteemiä muokkaamalla, oppimalla uusia merkityssysteemiä, muuttamalla näkökulmaa tai muuttamalla ajatustottumuksia. Kun merkityksiä on luotu yhdessä, näin opittuja asioita osataan siirtää entistä paremmin oppimistilanteiden ulkopuolisiin yhteyksiin ja tilanteisiin.

Sosiaalinen toiminta kuuluu Cainen instituutin tutkijoiden mukaan tehokkaan oppimisen periaatteisiin. Aivot/mieli on luonteeltaan sosiaalinen kokonaisuus. Siitä seuraa, että kaikki opiskelijat oppivat tehokkaammin silloin, kun heidän sosiaalinen luontonsa ja tarpeensa olla yhteydessä muiden kanssa on otettu huomioon ja sitä kunnioitetaan. Tällöin sosiaaliset suhteet, joissa korostuu kuuluminen jollekin tai johonkin, arvostetuksi tuleminen, kuulluksi tuleminen ja huomioon otetuksi tuleminen, kaikki nämä vaikuttavat rentoutuneen valppauden tunteen syntymiseen. Toisin sanoen kyse on myös yhteisöllisyyden mukanaan tuomista asioista.

Aivotutkijat korostavat opettajan vuorovaikutus- ja dialogiosaamisen merkitystä ja tärkeyttä oppimista tukevan oppimisympäristön luomisessa. Oppimistilanteet ovat täynnä tunteita, jotka vaikuttavat opiskelumotivaatioon ja sitä kautta myös kognitiiviseen kehittymiseen. Dialogiosaamisen avulla opettaja pystyy kohtaamaan opiskelijoiden tunteet ja myös löytämään heidän osaamisen tarpeensa. Luottamuksellisessa ja turvallisessa yhteisössä ajattelua, tunteita ja omaa osaamattomuutta sekä omia kehittymistarpeita uskalletaan paljastaa.

Dialogiosaaminen yhteisön rakentamisessa

Dialogissa tavoitellaan toisen ajattelun ja puheen aitoa ymmärtämistä eli sen ymmärtämistä, mitä toinen todellakin puheellaan tai ajattelullaan tarkoittaa. Syvässä mielessä kyse on inhimillisen ymmärryksen tavoittelemisesta. Dialogilla oppimisen palveluksessa tarkoitetaan tasavertaiseen osallistumiseen perustuvaa yhdessä ajattelemista ja perehtymistä johonkin asiaan tai toimintaan. Monologinen puhekuulttuuri, jossa lähinnä oma puhe ja

ajattelu ovat tärkeitä, on dialogisen puhekulttuurin vastakohta. Koulumaailmassa se tarkoittaa, että opettaja ja puheliaat opiskelijat ottavat suurimman tilan opetustilanteissa. Opettaja on puheellaan keskiössä, ja opiskelijat yrittävät pysyä mukana hänen ajatuksenkulussaan ja toiminnassaan. Kun kyse on kuitenkin oppimisesta, silloin opiskelijoiden on kaiketi syytä olla usein keskiössä, ja opettajan tehtävänä on ottaa enemmän selvää heidän ajatuksenkulustaan ja toiminnastaan sekä tarjota kohdallisesti apuaan. Miten sitten monologista puhekulttuuria ja toimintakäytäntöä saataisiin käännettyä yhteisöllisemmäksi?

Tämän artikkelin lähestymistavan mukaisesti yhteisöllisyyttä synnytetään dialogiosaamisen avulla. Dialogiosaaminen jaetaan neljään osa-alueeseen: I Dialogiin valmistava mielen tila, II Dialoginen toimintaote, III Dialogisen hetken synnyttäminen ja IV Dialogissa luodaan kokonaiskuvaa (ks. Aarnio, Enqvist, Sukuvaara, Kekki & Kokkonen, 2008). Näillä kaikilla osa-alueilla on yhteyttä yhteisöllisyyden luomiseen ryhmässä. Dialogiosaamisen I alueeseen kuuluvassa toiminnassa kehittyminen luo yhteisöllisyyttä tukevaa tunneperustaa. Osaamisalue sisältää asioita, joiden hallinnan seurauksena ryhmä toimii niiden yhteisöllisyyteen kuuluvien periaatteiden mukaan, joita edellä tuotiin esiin. Kyse on siis siitä, että ryhmässä kehitetään toimimaan yhteisöllisesti. Kehittymistä ohjaa opettaja ja myös vertaiset. Ohjaaminen sujuu jokaiselta sen mukaan, mitä asioita on saanut omassa toiminnassaan haltuun.

Dialogiosaaminen tarkoittaa vähitellen tapahtuvaa dialogiseen toimintaan perehtymistä ja harjoittelua. Sen voisikin sisällyttää koko koulukulttuurissa tavoitelluksi toimintatavaksi, jonka kehittämisessä johtajat ovat avainasemassa. Johtajien lisäksi jokainen opettaja kuljettaisi opiskelijoita yhteisöllisempiin työskentelytapoihin. Dialogiosaamisen I alueen elementtien, yksi kerrallaan haltuun ottaminen toimisi yhteisöllisyyden rakentamisen ja me-hengen luomisen ydinosaamisena.

Dialogiosaamisen I alueen elementit yhteisön rakentamisessa

Dialogiosaamisen I alueeseen, Dialogiin valmistava mielen tila, kuuluu 11 elementtiä tai asiaa. Näiden asioiden haltuun ottaminen tarkoittaa vahvan eettisen perustan luomista keskustelulle. Kun valmistaa mielensä dialogiin, se tarkoittaa omien persoonallisten toimintatapojen tutkimista ja niihin avoimesti puuttumista. Seuraavassa kerrotaan dialogiosaamisen I alueen elementit web-palvelussa olevan järjestyksen ja numeroinnin mukaisesti.

1. Symmetrinen osallistuminen

Symmetrinen osallistuminen liittyy ryhmän jokaisen jäsenen mukaantuloon yhteisön toimintaan. Se tarkoittaa, että osallistujat ovat keskustelussa mukana suurin piirtein yhtä paljon. Tässä otetaan luonnollisesti huomioon yksilölliset temperamenttiero. Kaikkien ei tarvitse olla samalla tavalla ulospäin suuntautuneita, puheliaita,

välittämiä ja sosiaalisia. Tavoitteena on kuitenkin, että kaikilla on samanlainen mahdollisuus tulla mukaan ja että tuota mahdollisuutta myös käytetään. Dialogisesti asennoituva tietää, että hänen puheenvuoroaan odotetaan ja että hän myös antaa toisille puheenvuoron. Tämä on syvimmiltään asenne- ja silloin samalla myös tunnekysymys. Dialogissa jokaisella on tasavertaisuuden idean mukaisesti saman verran keskustelutilaa ja jokaisella on oikeus ja arvo olla mukana yhtä painokkaasti.

2. Aktiivinen osallistuminen ja siihen kannustaminen

Toisena dialogiosaamisen I alueeseen kuuluu aktiivinen osallistuminen ja siihen kannustaminen ryhmässä. Osallistuja haluaa olla mukana yhdessä ajattelemassa ja tekemässä muiden kanssa. Tällöin hän tuo vapaaehtoisesti ajatteluaan esiin ryhmässä. Hän on oivaltaanut, että yhdessä tekemisessä tarvitaan kaikkien ajattelua ja ideoita. Osallistujat myös kutsuvat ja ottavat toisiaan aktiivisesti mukaan ryhmän työskentelyyn, tyylisiin ”mitä sinä ajattelet tästä” tai ”miten tekisit tämän”.

3. Dialogiin sitoutuminen

Kolmantena dialogiosaamiseen kuuluvana asiana on sitoutuminen. Keskusteluun osallistuja ottaa dialogin vakavasti ja tosissaan, eikä luovuta vaikeissakaan tilanteissa helposti, vaan jatkaa sinnikkäästi asian työstämistä yhdessä muiden kanssa.

4. Toisista välittäminen

Neljäntenä dialogiosaamisen I alueella on toisista välittäminen. Jos dialogissa osallistuja välittää muista (caring), niin silloin hän haluaa ihmisystävällisesti vaikuttaa omalla toiminnallaan myös muiden osallistumiseen, oppimiseen ja psyykkiseen hyvinvointiin, tyylisiin ”kaveria ei jätetä”.

5. Vastavuoroinen toiminta, luottaminen

Viidentenä dialogiosaamisen I alueen elementtinä on vastavuoroinen toiminta. Ryhmän osallistujien kesken vallitsee keskinäinen kunnioitus ja huolenpito. He toimivat niin kutsutun ”kultaisen säännön” mukaan. He tekevät toisilleen niin kuin toivovat itselleen tehtävän. Luottamus dialogissa on sitä, että osallistuja tuntee olonsa riittävän turvalliseksi, jotta hän uskaltaa avata ja ilmaista kehitteillä olevaa, keskeneräistä ajatteluaan ja ymmärrystään siitä asiasta, josta ryhmässä ollaan puhumassa tai jota ollaan tekemässä.

6. Minäkeskeisyydestä luopuminen

Kuudentena osaamisen asiana oleva minäkeskeisyydestä luopuminen korjaa keskustelua tarkoituksenmukaiseen suuntaan. Minäkes-

keinen osallistuja puhuu paljon muista piittaamatta. Hän ei ota huomioon muiden näkökulmia ja hän toimii muista välittämättä. Osallistuja havainnoi tiedostavasti sitä, kuinka minäkeskeinen hän on keskustelussa. Hän korjaa toimintaansa silloin, kun siihen on tarvetta.

7. Avoin, vilpiton ilmaiseminen

Seitsemäntenä elementtinä dialogiin valmistavassa mielen tilassa on avoin vilpiton ilmaiseminen. Osallistujalla on dialogissa hyvää tarkoittava lähtökohta. Hän ilmaisee asioita mahdollisimman puhtaasti ja aidosti. Kun ilmaistaan avoimesti, silloin ei ole ”ketunhantaa kainalossa”. Osallistuja avaa ja jakaa kehitteillä olevaa ajatteluaan suoraan ja selkeästi. Osallistuja kertoo senhetkistä ajatuksenkulkuaan toisille aidosti ja vilpittömästi. Osallistuja tuo ajatteluaan esiin myös sen vuoksi, että hän ymmärtää jokaisen puhutun sanan olevan sytykettä tai peilinä muiden ajattelulle. Avoimeen ja vilpittömään ilmaisuun opitaan yhteisössä vähitellen sen mukaan, kuinka turvalliseksi ja luotettavaksi ilmapiiri kehittyy.

8. Itsen ja toisen kunnioittaminen

Kahdeksantena asiana dialogiin valmistavassa mielen tilassa on itsen ja toisen kunnioittaminen. Jokaisella ihmisellä on samanlainen ihmisarvo, joka tarkoittaa esimerkiksi, että jokaisella on oikeus omanlaiseen ajatteluun. Dialogissa se tarkoittaa, että jokainen voi kertoa omaa ajatteluaan tasavertaisena muiden kanssa. Kun kunnioittaa itseään, silloin pystyy automaattisesti kunnioittamaan muita.

9. Toisen ajattelun arvostaminen

Yhdeksäntenä elementtinä on toisen ajattelun arvostaminen. Osallistujat tiedostavat ja näkevät toisten osallistujien ainutlaatuisuuden, jolloin kaikki osallistujat pystyvät toteutumaan täydesti dialogissa. Keskustelussa kiinnitetään tietoisesti huomiota siihen, mitä toinen sanoo. Tärkeää on siis puheen sisältö – ei se, kuka puhuu tai, milloin hän näyttää.

10. Dialogin kannatteleminen

Dialogiosaamisen I alueen kymmenentenä elementtinä on dialogin kannatteleminen. Dialogiin osallistujat tukevat ja pitävät dialogia yllä erilaisin toimintatavoin, niin että dialogi jatkuu ja pysyy hengissä, vaikka eteen tulee vaikeita ja hankalia hetkiä. Näitä erilaisia dialogia ylläpitäviä toimintatapoja voi tutkia lisää Dialogilla syvätehoa oppimiseen -web-palvelussa. Erilaisten toimintatapojen käyttö edellyttää dialogia kannattelevaa asennoitumista. Se tarkoittaa halua toimia tässä suunnassa.

11. Pidä yllä toivoa yhteisestä ymmärryksestä

Viimeisenä dialogiosaamisen I alueen elementtinä on toivo yhteisen ymmärryksen syntymisestä. Ryhmän jäsenillä on hyvä tahto toisiinsa kohtaan, ja se kannustaa antamaan dialogille aikaa onnistua. Ihminen tavoittelee ja haluaa pohjimmiltaan yhteistä ymmärrystä.

Dialogiosaamiseen kuuluvat muut osa-alueet, Dialogiin valmistava toimintaote, Dialogisen hetken synnyttäminen ja Dialogissa rakennetaan kokonaiskuvaa, sisältävät lisää toimintatapoja, joilla yhteisöllistä työskentelyä voi edistää. Tämän artikkelin tarkoituksena on kuitenkin nostaa esiin yhteisön rakentamiseen ja yhteisöllisyyden tunteen luomiseen yhteydessä oleva, tunteisiin ja asenteisiin liittyvä dialogiosaamisen I alue. Sen sisällön ymmärtäminen ja omaan toimintaan soveltaminen merkitsee ihmisystävälliseen toimintakulttuuriin siirtymistä.

Yhteisön rakentaminen käytännössä

Yhteisön rakentaminen lähtee osallistujien sitoutumisesta. Se tarkoittaa, että yhteisön jäsenet tutkailevat yhdessä yhteisön rakentamista koskevia ja yhteisöllisyyden tunnetta herättäviä toimintaperiaatteita. Opettajat ja opiskelijat perehtyvät dialogiosaamiseen kuuluviin toimintaperiaatteisiin vähitellen, kohta kohdalta niitä yhdessä työstäen. Tätä yhteistä työskentelyä oppilaitoksen johto pohjustaa ja tukee omilla asioilla edistävillä menetelytavoillaan.

Dialogilla syvätehoa oppimiseen -web-palvelussa dialogiosaamisen I alueen kaikki 11 elementtiä käsitellään ja työstetään yhdessä opiskelijoiden kanssa. Työstäminen tarkoittaa yhden dialogiosaamisen asian oppimista kerrallaan. Oppimistilanteet voivat olla web-palvelun dialogikohtausten kuuntelemista, lukemista, tutkimista, arvioimista, kuvittamista tai muuta visualisointia, tarinan kirjoittamista, kohtauksien näyttelemistä, tai muutoin toimintatavan oppimista draaman keinoin. Oppiminen on myös opiskelijoiden ideoimana ja opettajien tukemana, uusien toimintatapojen käyttöön ottamisen suunnittelua. Opiskelijat laativat erikseen itselleen ja ryhmälleen ”ohjelman”, jonka mukaan yhteisöllisiä toimintatapoja tullaan kehittämään ja edistämään. Kun yhteisöä rakennetaan näin, se tarkoittaa samalla yhteisöllisyyden tunteen syntymistä ryhmään. Kun opiskelijoissa ja opettajissa herää yhteisöllisyyden tunne, se kannattelee työskentelyä myös monissa aallonpohjakohdissa, joita ihmisten keskinäisessä yhteistyössä väistämättä tulee eteen.

Tiedostava toiminnan havainnointi, tutkiminen ja arviointi

Miten dialogiosaamiseen kuuluvia asioita voi kaikkienensa alkaa sisäistää ja harjoitella? On tärkeää ottaa lähtökohtaisesti huomioon, että ihmisen toiminta on sekä tietoista että tiedostamatonta. Kun jokainen ryhmässä osal-

listuu ja keskustele, hän silloin tietoisesti keskittyy ja kiinnittää valppaasti ja kohdentuneesti tarkkaavaisuutensa omaan tapaansa keskustella. Hän havainnoi, tutkii ja arvioi omaa toimintaa sekä toiminnan aikana että sen jälkeen. Ihminen osaa silloin myös selittää ja kuvata toimintaansa keskustelutilanteessa ääneen. Osallistujat ryhmässä osaavat selittää ja perustella, miksi ryhmän toiminta sujuu tai miksi se alkaa kaatua. Kun yhteisöllisyyden tunne voimistuu, sen voidaan ajatella kannattelevan opiskelijoita eteenpäin oppimisessa. Sen seurauksena vertaiset alkavat toimia ryhmässä luonnollisesti toinen toistensa ohjaajina.

Kun ajatellaan koulun toimintakulttuurin kehittämistä, silloin opiskelun aloittaminen nousee keskiöön. Jos opiskelijat heti opintojensa ensimmäisissä vaiheissa alkavat sisäistää ja harjoitella yhteisöllistä toimintaa ja työskentelyä, sillä on kauaskantoiset yhteytensä oppimisprosessien onnistumiseen. Omaksutut uudet toimintatavat ovat jonkin ajan kuluttua luonnollinen osa opiskelua. Ihmisen toimintaan kohdistuvat sosialisointia yleiset vaatimukset, pitkäjänteisyys, toisten huomioon ottaminen ja todellisuuden-taju kehittyisivät samaa tahtia dialogiosaamisen kanssa.

Lopuksi

On melko tavallista puhua ryhmän ohjaamisesta ja hallinnasta ilman, että puhutaan yhteisön rakentamisesta tai yhteisöllisyyden tunteen synnyttämisestä ryhmässä. On ehkä virheellistä lähteä liikkeelle pelkästään ryhmän ohjaamisen osaamisesta. Näyttää siltä, että koko kouluyhteisöä on syytä rakentaa uudella tavalla, jotta opiskelijaryhmien työskentelystä tulee entistä mielekkäämpää ja tavoitteellisempaa. Dialogiosaaminen voisi toimia mahdollisena ”työkaluna” tässä työssä. Saada ryhmä ihmisiä ajattelemaan ja tekemään tavoitteellisesti ja tehtäväsuuntautuneesti yhdessä lienee ponnistelemisen arvoinen asia. Näin voisi olla jo pelkästään opettajien työssäjaksamisen vuoksi. Dialoginen yhteisö voi parhaimmillaan auttaa jokaisen jäsenensä yksilöllistä ”kukkaan puhkeamista”.

Lähteet

Aarnio, H, Enqvist, J., Sukuvaara, T. Kekki, M. & Kokkonen, M. 2008. Dialogilla syvätehoa oppimiseen -web-palvelu. Viitattu 9.3.2009 <http://www.hamk.fi/dialogi>

Aarnio, H., & Enqvist, J. 2002. DIANA-toimintamallin kehittäminen ja soveltaminen. Osa I (s. 9 – 272) teoksessa Aarnio, H., Enqvist, J. & Helenius, M. (toim.) Verkkipedagogiikan kehittäminen ammatillisessa koulutuksessa ja työssäoppimisessa: DIANA-toimintamalli. [Development and Application of the DIANA Model. Part I (pp. 9 – 272) in Developing Net Pedagogy for Vocational Education and for On-the-Job Learning - DIANA model]. Opetushallitus.

- Antikainen, A., Rinne, R. & Koski, L. 2003. Kasvatussosiologia. Helsinki: WSOY.
- Bakhtin, M. M. 1984. Problems of Dostoevsky's Poetics. Ed. and Trans. C. Emerson. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Bohm, D. 1996. On Dialogue. London: Routledge.
- Caine, R., Caine, G., Mcklentic., C. & Klimek, K. 2007. 12 Brain/Mind Learning Principles. Viitattu 6.3.2009 <http://www.cainelearning.com>
- Hakkarainen, K., Palonen, T., Paavola, S. & Lehtinen, E. 2004. Communities of Networked Expertise: Professional and Educational Perspectives. Oxford: Elsevier.
- Hakkarainen, K., & Paavola, S. 2006. Kollektiivisen asiantuntijuuden mahdollisuuksia ja rajoituksia – kognitiotieteellinen näkökulma. Teoksessa J. Parviainen (toim.) Kollektiivinen asiantuntijuus (s. 214 – 272). Tampere: Tampere University Press.
- Hartikainen, A. 2007. Seitsemäsluokkalaisten oppilasryhmän interpsykologiset oppimisprosessit tutkivan oppimisen kontekstissa. Joensuun yliopisto, 124.
- Isaacs, W. N. 1999. Dialogue and the Art of Thinking Together: A Pioneering Approach to Communicating in Business and in Life. New York: Doubleday.
- Järvilehto, T. Aamulehden haastattelu, 12.10.2008.
- Lallimo, J. & Veermans, M. 2005. Yhteisöllisen verkko-oppimisen rakenteita. Helsingin yliopiston Avoimen yliopiston julkaisusarja 1.
- Lave, J. & Wenger, E. 1991. Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mezirow, J. 2000. Learning to Think Like an Adult: Core Concepts of Transformation Theory. In Mezirow, J. & Associates. (Eds.) Learning as Transformation: Critical Perspectives on a Theory in Progress. San Francisco: Jossey-Bass.
- Rautiainen, M. 2008. Keiden koulu? Aineenopettajaksi opiskelevien käsitteitä koulukulttuurin yhteisöllisyydestä. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research, 350.
- Vygotsky, L. S. 1978. Mind in Society. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Kaija Miettinen, Leena Piha ja Päivi Pynnönen

Erilaisille oppijoille erilaista opetusta

Ammatillisessa koulutuksessa opiskelijat ovat hyvin erilaisia keskenään. Osa opiskelijoista suorittaa samanaikaisesti ammatillista perustutkintoa ja lukio-opintoja. Joillain opiskelijoista saattaa olla takanaan pitkä työelämäkokemus ja joillain korkea-asteen opintoja. Jotkut opiskelijat ovat huipulahjakkaita joissakin tiedoissa tai taidoissa. Osalla opiskelijoista on lieviä oppimisen ongelmia ja koulutuksessa on myös opiskelijoita, joilla vaikeita oppimisen ongelmia tai vaikeaa kehitysvammaa. Hyvien oppimistulosten saavuttamiseksi koulutuksen tavoitteiden, toteutuksen ja oppimisen tuen tulee olla erilaista näille erilaisille oppijoille.

Tässä artikkelissa käsitellään oppimisen ja opiskelun tukemista, kun opiskelijalla on oppimisessa pulmia. Oppimisen ongelmat muodostavat jatkumon erittäin lievistä erittäin vaikeisiin oppimisen ongelmiin. Esimerkiksi lukivaikeus voi olla hyvin lievä eikä oikeasti haittaa oppimista juuri ollenkaan. Toisessa ääripäässä on henkilö, jonka lukivaikeus tekee luku- ja kirjoitustaidottomaksi, vaikka älykkyudessa ei sinänsä ole mitään vikaa.

Kun tässä artikkelissa kuvataan tyypillisiä oppimisen esteitä, on hyvä muistaa että kuvaukset ovat kärjistettyjä. Lähes kaikilta ihmisiltä löytyy jokin kuvatuista ominaisuuksista, mutta lievinä ilmetessään ne koetaan lähinnä erilaisiksi persoonallisuuden piirteiksi. Toimenpiteet oppimisen tukemiseksi ovat kaikkien opettajien käytössä olevia keinoja, mikäli vain löytyy halua niitä soveltaa omaan opetukseen.

Mitä on ammatillinen erityisopetus?

Ammatillinen erityisopetus on keino tukea opiskelijoita, kun heillä on opiskelussa ongelmia. Tuki voi olla koko opiskeluajan kestäväää tai se voi kestää vain osan aikaa tai sitä voidaan antaa vain tietyissä opinnoissa. Usein tukea annetaan esimerkiksi vain matemaattisissa aineissa tai vieraisissa kielissä. Tukemisen tavat ovat monenlaiset ja ne määritellään yksilöllisesti kullekin opiskelijalle laadituissa henkilökohtaisissa suunnitelmissa. Nuorten

koulutuksessa opintojen tavoitteita on mahdollisuus mukauttaa, aikuisten näyttöön perustuvassa koulutuksessa ei tätä mahdollisuutta ole. Joissakin tutkinnoissa on osaamisvaatimuksia tai rajoitteita, jotka on otettava huomioon erityisopetusta toteutettaessa.

Erytisopetusta on mahdollisuus antaa kaikissa tutkinnoissa ja kaikilla koulutusaloilla. Koulutuksen järjestäjä saa erityisopetukseen nimetyistä opiskelijoista ylimääräistä rahoitusta, jolla tuen antaminen mahdollistuu. Erytistettävien saaneissa ammatillisissa oppilaitoksissa yksikköhinnat ovat korkeampia kuin tavallisissa ammatillisissa oppilaitoksissa.

Tavanomaisia tuen muotoja ovat ohjauksen lisääminen, yksilöllisten oppimistavoitteiden määrittäminen, oppimistaitojen harjaannuttaminen, opetus- ja opiskelumenetelmien monipuolistaminen, oppimisympäristöjen kehittäminen ja yhteistyö opiskelijahuoltopalveluja antavien henkilöiden kanssa tai apuvälineiden hankkiminen. Oppilaitoksen ulkopuolisten palvelujen hyödyntäminen ja yhteistyö opiskelijan sidosryhmien kanssa on oleellinen osa erityisopetusta, samoin kuin perusopetuksen ja toisen asteen koulutuksen välinen nivelvaiheen yhteistyö. Monet opiskelijat tarvitsevat tukea myös opintojen loppuvaiheessa siirtyessään oppilaitoksesta jatko-opintoihin tai työelämään.

Vammaisten opiskelijoiden valmentava ja kuntouttava opetus ja ohjaus on tarkoitettu erityisopiskelijoille tueksi siirryttäessä ammatilliseen perustutkintokoulutukseen tai itsenäiseen elämään.

Miksi ammatillista erityisopetusta järjestetään?

Suomessa on yleisesti asetettu tavoitteeksi, että koko perusopetuksen päättävä ikäluokka jatkaa opintoja toisen asteen koulutuksessa joko lukiossa tai ammatillisessa koulutuksessa. Periaate tuo oppilaitoksiin opiskelijoita, joiden opiskelu ei välttämättä suju mutkattomasti. Oppimisen tueksi tarvitaan ohjausta ja erityisopetuksellista ajattelumallia, joka pohjautuu mm. siihen, että opintojen tavoitteet voivat olla yksilöllisiä ja opiskelijoita tuetaan jatkuvasti opintojen loppuunsaattamisessa

Ammatillista erityisopetusta järjestetään, jotta jokaisella nuorella ja aikuisella olisi mahdollisuus toimia omien edellytystensä mukaisesti kansalaisyhteisönä ja työntekijänä yhteisessä yhteiskunnassamme. Yhteiskunnan kannalta on tärkeää, että kansalaiset ovat mahdollisimman tasavertaisessa asemassa koulutuksen, työllistymisen ja itsenäisen elämisen kannalta. Erytistettyä tukea tarvitsevien nuorten osalta koulutuksella on vielä tavallista suurempi merkitys, sillä heillä oppimistaidot ja oman toiminnan ohjaamisen taidot voivat olla heikkomat kuin muilla. Heiltä oppiminen saattaa vaatia runsaasti aikaa, vaivaa ja ponnisteluja ja siinä he tarvitsevat ehdottomasti oppilaitosten ja opettajien tukea. Kenenkään edun mukaista ei ole, että koulutus keskeytyy ja nuori jää ilman toisen asteen koulutusta. Koulutus antaa sitä tiedollista, taidollista, sosiaalista ja kulttuurista pääomaa, jota

ilman on vaikea työllistyä ja pärjätä monia eri taitoja edellyttävässä yhteiskunnassa.

Erityisopetuksen järjestämisen taustalla vaikuttavat myös monet laajat kansainväliset kehityssuunnat kuten yleinen tasa-arvoisuuden lisääntyminen, kaikille yhteisen yhteiskunnan ideologia (Society for All, Education for All), YK:n ihmisoikeuksien julistus sekä vuonna 2006 hyväksytty vammaisten henkilöiden oikeuksia koskeva yleissopimus. Kaikissa koulutus nähdään yhtenä tärkeänä tasa-arvoisuuden lisääjänä. Ammatillisessa koulutuksessa periaatteena on integroitu ammatillinen opetus, mikä merkitsee sitä, että erityisopiskelijat opiskelevat pääsääntöisesti tavallisissa ammatillisissa oppilaitoksissa. Ammatilliset erityisoppilaitokset vastaavat vaikeimmin vammaisten opetuksesta sekä erityisopetuksen palvelu- ja kehittämistoiminnasta.

Missä asiasta säädetään ja määrätään?

Ammatillisesta erityisopetuksesta säädetään ammatillista koulutusta koskevassa laissa 630/1998 sekä sen perusteella annetussa asetuksessa 811/1998. Ammatillista aikuiskoulutusta koskee oma lainsäädäntönsä (laki 631/1998 ja asetus ammatillisesta aikuiskoulutuksesta 812/1998). Erityisopetuksen rahoituksesta puolestaan säädetään samana vuonna annetussa laissa opetus- ja kulttuuritoimen rahoituksesta 635/1998 ja asetuksessa 806/1998.

Hallitusohjelmissa ja opetusministeriön koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelmissa on runsaan kymmenen vuoden ajan painotettu syrjäytymisvaarassa olevien nuorten koulutusta. Toimintaan on ohjattu runsaasti resursseja muun muassa Euroopan sosiaalirahaston kautta (ESR-hankkeet). Erityisopetuksen toteuttaminen katsotaan oleelliseksi osaksi koulutuksen kehittämistä, jotta opetusta ja nuorten hyvinvointia koskevat kansalliset tavoitteet on mahdollista toteuttaa. Koulutuksella on tärkeä merkitys sinänsä, mutta erittäin tärkeä merkitys sillä on elinikäisen oppimisen taitojen omaksumisen kannalta. Vastaavaa työtä tehdään erityisesti nuoris- ja vapaa-ajan toimen, sosiaalitoimen ja työvoimahallinnon tahoilla ja myös siellä toteutetaan hankkeita nuorten osallisuuden edistämiseksi ja syrjäytymisen ehkäisemiseksi.

Uudistetuissa tutkinnoissa, jotka tulevat voimaan viimeistään 1.8.2010, voidaan suorittaa tutkinnon osia, mikä laajentaa yksilöllisten opintojen toteuttamisen mahdollisuuksia. Erityisopetuksessa tutkinnon osien suorittaminen parantaa yksilöllisten opintopolkujen suunnittelua, kun koko tutkintoa ei ole pakko suorittaa yhdellä kerralla. Se antaa myös mahdollisuuden muodostaa työelämälähtöisiä, räätälöityjä opintoja opiskelijan edellytysten mukaisesti. Uusien mahdollisuuksien hyödyntäminen edellyttää varautumista tilanteeseen esimerkiksi koulutuksen järjestäjän opetussuunnitelmassa.

Opiskelijoiden tukeminen opinnoissa ei ole vain peruskoulun ja toisen asteen koulutuksen tehtävä. Myös ammattikorkeakouluja ja yliopistoja velvoittavat perustuslaki ja yhdenvertaisuuslaki sekä kansainväliset sopimukset, joihin Suomi on sitoutunut. Yhdenvertaisuuslain 5 §:n mukaan koulutuksen järjestäjän on tarvittaessa ryhdyttävä kohtuullisiin toimiin vammaisen henkilön koulutukseen pääsemiseksi. Mikäli koulutuksen tarjoaja tällaisessa tilanteessa laiminlyö kyseiset toimet, voidaan toiminta tulkitta syrjinnäksi. Toimintaa tukemaan on perustettu useita hankkeita ja toiminta vastaa jossakin määrin ammatillisen koulutuksen erityisopetuksessa toteutettavaa toimintaa. Usein korkea-asteen koulutuksessa puhutaan opiskelun esteettömyydestä ja esteettömien oppimisympäristöjen mahdollistamisesta opiskelijoille.

Kenen tehtävä on toteuttaa ammatillista erityisopetusta?

Koulutuksen järjestäjä vastaa erityisopetuksen toteuttamisesta. Koulutuksen järjestäjän laatimiin tutkinnon perusteisiin tulee sisältyä suunnitelma erityisopetuksen järjestämisestä. Opetusta toteuttavat opettajat niiden suuntaviivojen ja resurssien mukaisesti, jotka koulutuksen järjestäjän opetussuunnitelmassa on sovittu ja joihin koulutuksen järjestäjä on sitoutunut. Koulutuksen järjestäjän tehtävä on myös varmistaa henkilökunnan erityispedagoginen osaaminen opetuksen tuloksellisuuden varmistamiseksi. Henkilöstön osaamisen kehittäminen erityisopetuksen osa-alueella on sijoitus, joka antaa opettajalle eväitä ja ajatuksia myös ihan tavallisten opiskelijoiden oppimisen tukemiseen.

Ammatillisten tutkintojen perusteissa korostetaan yhteisöllisyyttä ja yhteisiä toimintatapoja kaikessa ammatillisessa koulutuksessa. Opettajat, oppilaitoksen muu henkilökunta, opiskelijat ja sidosryhmiin kuuluvat henkilöt voivat kaikki osaltaan auttaa ja helpottaa erilaisen oppijan opiskelua. Vastuu erityisopetuksen toteuttamisesta on siten koko oppilaitosyhteisöllä.

Opiskelijahuoltohenkilöstö tukee muuta henkilöstöä opiskelijoiden hyvinvoinnin ja oppimisen tukemisessa. Tietoa, tukea ja apua on saatavissa myös oppilaitoksen ulkopuolisilta tahoilta kuten sosiaali- ja terveystoimen, työvoimatoimistojen, järjestöjen tai yhdistysten taholta.

Miten ammatillinen erityisopetus näkyy koulutusjärjestelmässä?

Ammatillinen erityisopetus on lakisääteinen osa ammatillista koulutusta ja sitä voidaan antaa

1. Ammatillisessa perustutkintokoulutuksessa, jonka piirissä on 53 perustutkintoa ja yli sata koulutusohjelmaa. Joissakin perustutkinnoissa on rajoituksia terveydentilan suhteen. Rajoituksista mainitaan tutkinnon perusteissa.

2. Aikuisten ammatillisessa koulutuksessa opetus voidaan antaa erityisopetuksena, mutta opintojen tavoitteita ei voi muuttaa. Yksilöllinen tuki toteutetaan opintojen henkilökohtaistamisen kautta.
3. Vammaisten opiskelijoiden valmentavassa ja kuntouttavassa opetuksessa, jota voidaan järjestää ammatilliseen koulutukseen valmentavana (Valmentava I) sekä vaikeasti vammaisille työhön ja itsenäiseen elämään valmentavana koulutuksena (Valmentava II). Koulutuksen järjestäjä tarvitsee opetusministeriön luvan koulutuksen järjestämiseen. Koulutus toteutetaan aina erityisopetuksena.
4. Kotitalousopetuksessa, jota tavallisesti kutsutaan talouskouluksi. Se antaa käytännön tietoja ja taitoja kotitalouden hoitamiseen sekä terveyden ylläpitämistä edistäviin elämäntapoihin. Koulutus kestää lukukauden (n. 5 kk.). Se ei johda tutkintoon eikä anna yleistä jatko-opiskelukelpoisuutta, mutta parantaa jatko-opiskelumahdollisuuksia. Koulutukseen haetaan yhteishaun kautta.

Ammatilliseen koulutukseen ohjaava ja valmistava koulutus (ammattistartti) sekä maahanmuuttajien valmistava koulutus eivät ole tarkoitettut erityisopiskelijoille, mutta tarvittaessa niissäkin opetus voidaan järjestää erityisopetuksena.

Ammatillinen erityisopetus muodostaa jatkumon peruskoulun opetukselle ja siksi nivelvaiheen yhteistyö peruskoulun ja ammatillisen koulutuksen välillä on välttämätöntä. Monin paikoin koulutuksen järjestäjät ovat linjanneet toimintaperiaatteekseen koko ikäluokan kouluttamisen ja sitä myöten myös yhteistyökuviot on linjattu koulutuksen järjestäjän opetussuunnitelmassa ja usein ne kattavat koulutuksen järjestäjän maantieteellisen alueen.

Elämä ei kuitenkaan lopu tosien asteen koulutukseen eikä oppimisen ongelma häviä senkään jälkeen. Aikuinen ihminen tosin osaa kompensoida puutteita ja suuntautua urille, joissa ongelmasta on mahdollisimman vähän haittaa. Kuitenkin myös aikuisten koulutuksessa on opiskelijoiden tukeminen otettu vahvasti mukaan koulutuksen toteuttamiseen ja se konkretisoi-tuu henkilökohtaisten opiskelusuunnitelmien laatimisessa.

Ammatillisen koulutuksen ohella erityisopiskelijoilla kuten kaikilla muillakin opiskelijoilla on muita mahdollisuuksia täydentää osaamistaan esimerkiksi työvoimahallinnon järjestämissä koulutuksissa, työpajoilla, vapaan sivistystyön tai järjestöjen ja yhteisöjen tarjoamissa koulutuksissa. Oppimista tapahtuu myös työtä tekemällä, harrastus- ja vapaa-ajan toiminnassa ja osaaminen voidaan tunnustaa osaksi opintojen suorittamista.

Erityisopiskelija opiskelijavalinnoissa?

Opiskelijat hakevat oppilaitoksiin opiskelijoiksi joko yhteishaun, joustavan tai suoran haun kautta. Ammatillisiin erityisoppilaitoksiin haetaan pääsääntöisesti suoralla haulla. Koulutuksen järjestäjällä on oikeus päättää opiskelijan valitsemisesta oppilaitokseen. Toisen asteen koulutus ei siten ole subjektiivinen oikeus kuten peruskoulu. Toisen asteen koulutukseen siirtyminen on askel kohti aikuisuutta, omista asioista huolehtimista ja vastuun ottamista omista valinnoista. Siten ammatillinen koulutus ei tarjoa samanlaista kaikenkattavaa huolenpitoa kuin peruskoulu on oppilailleen tarjonnut. Tämä on etenkin vaikeammin vammaisille opiskelijoille usein uusi asia, jota tulisi käsitellä perusteellisesti heti opintojen alussa opiskelijoiden ja heidän huoltajiensa kanssa. Yhteisvalintaan liittyvä joustava haku antaa eri osapuolille hyvän mahdollisuuden vaihtaa tietoja ja keskustella opiskelupaikan soveltuvuudesta opiskelijalle.

Opiskelijan oikeusturvan kannalta on perusteltua, ettei häntä valita sellaiseen koulutukseen, jonka mukaisissa tehtävissä hän ei terveydentilansa vuoksi voisi toimia. On kuitenkin mahdollista, että saman tutkinnon sisällä voi olla tutkinnon osia, jotka edellyttävät erilaisia terveydentilavaatimuksia ja mahdollistavat täten opiskelijalle yksilöllisiä ratkaisuja koulutuksen suorittamiseen.

Hakuoppaissa tiedotetaan kunkin perustutkinnon ja koulutusalan terveydentilaa koskevista vaatimuksista ja edellytyksistä sekä mahdollisista terveydellisistä riskeistä. Toisaalta opiskelijaksi pyrkivän tulee antaa koulutuksen järjestäjälle opiskelijaksi ottamisen edellyttämät terveydentilaansa koskevat tiedot. Mikäli koulutusalan tai tutkinnon oma lainsäädäntö tai alan erityispiirteet edellyttävät opiskelijaksi valitulta lääkärintodistusta opiskelijan terveydentilasta, riittää siihen lääkärintodistuksen merkinä alalle soveltuvuudesta. Opiskelijaksi ottaminen on ehdollinen lääkärintodistuksen esittämiseen saakka.

Esimerkiksi kauneudenhoitoalalla opiskelijan sopivuutta alalle voidaan joutua harkitsemaan, mikäli opiskelijalla on ihosairauksia tai allergiaa. Myös tuki- ja liikuntaelimistön sairaudet, tasapainoelimistön toiminnan häiriöt ja sairaudet tai näön tai värinäön heikkous voivat olla koulutukseen valitsemisen esteitä.

Opiskelijan pääsyä ammatilliseen koulutukseen voidaan rajoittaa kuitenkin vain silloin, kun sairaus objektiivisesti arvioiden estää opinnot tai se vaarantaisi opiskelijan tai muiden turvallisuutta. Sairauden tai vamman opiskelulle aiheuttamat käytännön ongelmat tulee ensisijaisesti pyrkiä ratkaisemaan opetusjärjestelyiden ja opiskelijahuoltoapalveluiden avulla. Opiskelijaksi ottamisen perusteista ammatilliseen perustutkintoon johtavassa koulutuksessa säädetään ammatillisesta koulutuksesta annetun lain 27 §:ssä.

Opiskelijan sairaus tai vammautuminen ei saa myöskään keskeyttää opiskelijan koulutusta tai johtaa harkitsemattomaan koulutusammatin tai -alan

vaihtoon. Sairaudesta tai vammautumisesta koulutuksen toteutumiseen aiheutuvat käytännön ongelmat ratkaistaan ensisijaisesti opiskelijalle sopivilla yksilöllisillä opetusjärjestelyillä ja henkilökohtaistamisella. Opintojen ohjaus, opiskelijan tuki, ergonomisiin työtapoihin ja apuvälineiden käyttöön ohjaaminen edistävät koulutuksen suorittamista. Opiskelijan sairastuessa tai vammautuessa opiskelijahuollon ja työpaikkojen työterveyshuollon kanssa tehtävä yhteistyö on välttämätöntä.

On myös muistettava, että kaikissa tilanteissa, joissa käsitellään ja tallennetaan henkilötietoja arkaluonteisiksi määriteltyjä henkilötietoja, kuten opiskelijan terveydentilaa koskevia tietoja, koulutuksen järjestäjän ja opetushenkilöstön tulee noudattaa säädösten edellyttämää huolellisuutta ja hyvää tietojenkäsittelytapaa.

Milloin erityisopetusta?

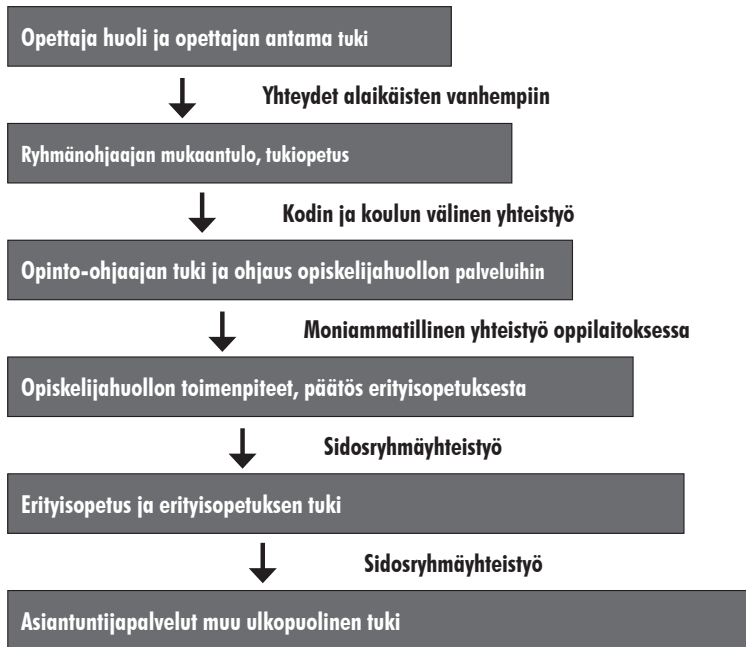
Ammatillista koulutusta koskevan lain mukaan opiskelijoille tulee antaa opinnoissa tukea ilman erityisopetukseen nimeämistäkin. Tukiopetus on normaalia opetustoimintaa, mikäli opiskelijan oppimisen ongelma on lievä tai hän on sairauden tai jonkin muun syyn vuoksi jäänyt opinnoissa jälkeen.

Erityisopetuksen antaminen edellyttää vankkoja perusteita ja sitä toteutetaan, elleivät tavalliset tukitoimet riitä. Erityisopetuksen peruste määritellään olemassa olevien tietojen ja kokemusten pohjalta. Vanhat diagnoosit eivät välttämättä ole enää relevantteja toiminnallisuuteen perustavassa ammatillisessa koulutuksessa, aikuistuvan nuoren tai aikuisen kohdalla tai muutoin uudessa tilanteessa, jossa henkilökohtaista kasvua ja muutosta on voinut tapahtua hyvinkin paljon.

Miten erityisopetuksen prosessi etenee?

Koulutuksen järjestäjän tehtävä on opetussuunnitelmassa kuvata se prosessi, miten opiskelija nimetään erityisopetusta saavaksi opiskelijaksi, miten yksilölliset tavoitteet määritellään, miten opetus järjestetään ja mitä tukea opiskelijalle on mahdollisuus antaa ja määritellä myös erityisopetukseen käytettävät resurssit.

Opettajilla, ryhmänohjaajilla ja opinto-ohjaajilla on erityisen tärkeä rooli opiskelijan erityisopetukseen määrittämisessä silloin, kun opiskelijasta ei ole kovin paljon ennakkotietoa tai päätöstä erityisopetuksen antamisesta ei ole vielä tehty. Tutkimustulosten mukaan prosessi etenee oppilaitoksissa tavallisesti seuraavalla tavalla:



Kuvio 1. Siirtymä opinto-ohjauksesta erityisopetuksen järjestämiseen

Kun opetus on päätetty antaa erityisopetuksena, tulee opiskelijalle laatia kirjallinen HOJKS, jonka tulee ammatillisesta koulutuksesta annetun asetuksen mukaan sisältää seuraavat asiat:

1. Suoritettava tutkinto, opetuksessa noudatettavat opetussuunnitelman tai näyttötutkinnon perusteet ja tutkinnon laajuus sekä opiskelijalle laadittu henkilökohtainen opetussuunnitelma.
2. Millä edellä mainitun ammatillisesta koulutuksesta annetun lain 630/1998 20 §:n 1 momentissa tarkoitettulla perusteella opiskelijan opetus annetaan erityisopetuksena.
3. Mitä edellä mainitun lain 20 §:n 1 momentissa ja 38 §:n 1 momentissa tarkoitettuja opiskelun edellyttämiä erityisiä opetus- ja opiskelijahuollon palveluja opetuksessa tai sen yhteydessä annetaan.
4. Mitä muita henkilökohtaisia palvelu- ja tukitoimia opiskelija saa.

Lisäksi asetuksessa säädetään, että erityisopetuksessa opetus on mukautettava siten, että opiskelija mahdollisimman suuressa määrin saavuttaa saman pätevyyden kuin muussa ammatillisessa koulutuksessa. Erityisopetuksen perusteet koulutuksen järjestäjä voi määrittellä lainsäädännön poh-

jalta itse, mutta monet koulutuksen järjestäjät hyödyntävät seuraavaa Tilastokeskuksen käyttämää luokittelua tietojenkeruunsa pohjana:

- Hahmottamisen, tarkkaavaisuuden ja keskittymisen vaikeudet (esim. Ad/hd tai add)
- Kielelliset vaikeudet (esim. vaikea lukiongelma, dysfasia, dyslexia)
- Vuorovaikutuksen ja käyttäytymisen häiriöt (esim. sosiaalinen sopeutumattomuus, vaikeudet perhesuhteissa, runsaat poissaolot)
- Lievä kehityksen viivästyminen (opiskelijalla laajoja oppimisvaikeuksia)
- Vaikea kehityksen viivästyminen; keskivaikea tai vaikea kehitysvamma
- Psykkiset pitkäaikaissairaudet (mielenterveyden ongelmat, päihdekuntoutujat)
- Fyysiset pitkäaikaissairaudet (kuten allergia, astma diabetes, epilepsia, syöpä)
- Autismiin tai Aspergerin oireyhtymään liittyvät oppimisvaikeudet
- Liikkumisen ja motorisen toimintojen vaikeus (tuki- ja liikuntaelinvammat, cp-oireyhtymä, lyhytkasvuisuus)
- Kuulovamma
- Näkövamma
- Muu syy, joka edellyttää erityisopetusta

On huomattava, että opiskelijalla saattaa olla monia oppimisen ongelmia, mutta erityisopetuksen peruste määräytyy oppimista eniten haittaavan syyn perusteella. Koulutuksen järjestäjä voi lisätä ja täydentää luetteloa omien tarpeidensa mukaan tai täydentää luetteloa selityksin opettajien työn helpottamiseksi

Perusteen määrittämiseen saatetaan tarvita asiantuntijoiden kuten lääkärin tai psykologien diagnoosia, mutta usein myös oppilaitoksessa toimiva moniammatillinen opiskelijahuoltotiimi voi määritellä erityisopetuksen perusteen varsinkin kolmen ensimmäisen kohdan osalta, joita voidaan pedagogisesti havainnoida. Opettajat ovat oppimisen ja opettamisen ammat-

tilaisia ja heillä on siten vahvaa ja kontekstiin liittyvää tietoa ja osaamista päättää erityisopetuksen antamisesta. Nuorten asioissa on hyvä toimia nopeasti ja puuttua ongelmiin varhaisessa vaiheessa. Tärkein asia on antaa opiskelijalle oikea-aikaista ja opintojen etenemistä kannustavaa tukea.

Erityistä tukea tarvitsevat opiskelijat muodostavat hyvin heterogeenisen joukon, ja he ovat keskenäänkin ehkä erilaisempia kuin niin sanotut tavalliset opiskelijat. Tämän vuoksi oppilaitoksissa on hyvin tärkeää tutustua opiskelijasta saataviin ennakkotietoihin, jotta opiskelijan tarpeisiin osataan vastata ja oppimisen vaikeuksia tunnistaa. Koko ikäluokan kouluttamisen myötä on oppilaitoksissa opiskelemassa nuoria, joiden kaltaisia suurin osa opettajista ei ole koskaan kohdannut ja he ovat uusien haasteiden edessä.

Miten erityisopetuksen tarve voidaan ennakoida?

Erityisopetuksen tarvetta voidaan oppilaitoksissa ennakoida pitämällä tiiviisti yhteyttä alueen peruskouluihin, joissa on tiedossa erityisopetusta saaneet oppilaat ja ne oppilaat, joiden opintojen onnistuminen toisen asteen opinnoissa voivat olla vaarassa. Tilanteeseen voidaan varautua ja kun yhteistyö aloitetaan hyvissä ajoin jo yläkoulun alkuvaiheessa, voidaan myös ammatinvalintaa ohjata yhdessä peruskoulun opettajien ja opinto-ohjaajien kanssa.

Erityisesti tulisi lisätä kaikkien peruskoulun opettajien tietämystä ammatillisesta koulutuksesta, opiskelun edellytyksistä, eri ammateista ja opiskelun tukimahdollisuuksista, jotta ohjaus muodostuisi jatkumoksi, arkipäivän opetukseen liittyväksi asiaksi. Samalla tiedon siirto opiskelijan oppimisen edellytyksistä paranisi ja opetuksen suunnittelu ja järjestäminen toisen asteen ammatillisessa koulutuksessa perustuisi hyvälle pedagogiselle pohjalle. Vastaavasti tiedon tulisi siirtyä toisen asteen ammatillisesta koulutuksesta eteenpäin joko seuraavaan opiskelupaikkaan tai muuhun jatko-oppaikkaan.

Kun erityisoppilas hakee suoraan peruskoulusta **joustavan haun** kautta, on kyse yleensä aina tilanteesta, jossa erityisopetuksen antaminen on tarpeen. Joustavan haun yhteydessä vastaanottava oppilaitos saa hakuprosessin ja -papereiden mukana paljon tietoa opiskelijasta. Peruskoulusta saadun tiedon ja kokemuksen hyödyntäminen säästää vastaanottavaa oppilaitosta turhalta työltä ja toisaalta opiskelijan tukitoimenpiteet voidaan aloittaa heti opintojen alussa.

Yhteishaun kautta hakee oppilaitoksiin oppilaita, joilla yksi tai useampia oppimääriä on yksilöllistetty. Yksilöllistetty oppimäärä viestii aina jonkin näköisestä pulmasta oppimisessa ja syyn selvittäminen ja sen ottaminen huomioon on ehdoton osa opintojen suunnittelua ammatillisessa oppilaitoksessa. Aina se ei merkitse, että opiskelijan tulisi saada erityisopetusta, mutta asia tulee tutkia. Mikäli yksilöllistettyjä oppimääriä on useita tai

kaikki opinnot on yksilöllistetty, on useimmiten kyse jo vaativasta erityisopetuksesta ja hyvin yksilöllisesti suunnitelluista opinnoista.

Erityisopetuksen antamiseen on syytä varautua myös silloin, kun peruskoulusta tulevalle oppilaalla on erittäin huonot arvosanat todistuksessa. Tällöin kyseessä voi olla oppimisen ongelmia, joita ei ole havaittu, sosiaalisia ongelmia, motivoitumattomuutta, päihteiden käyttöä tai muuta pulmaa, johon on syytä varhaisessa vaiheessa puuttua erityispedagogisin keinoin. Perustiedot saattavat olla niin puutteelliset, että niiden vahvistaminen on välttämätöntä ennen kuin voidaan lähteä opiskelemaan uusia asioita. Kaikki tämän ryhmän opiskelijat eivät kuitenkaan tarvitse erityisopetusta, joten automaattisesti ei erityisopetuksen antamisen päätöstä tarvitse tehdä. Joidenkin osalta ammatillisen koulutuksen aloittaminen on hyvin motivoivaa ja työpainotteinen opiskelutapa soveltuu heille hyvin.

Erityisopetuksen antamista on ennakoitava myös silloin, kun opiskelija siirtyy perustutkinto-opintoihin valmentavista tai valmistavista koulutuksista. Näistä saadaan useimmiten hyvät siirtotiedot, joita hyödyntämällä voidaan opetusta suunnitella. Usein näissä koulutuksissa on kiinnitetty hyvin paljon huomiota oppimisen pulmien poistamiseen, opiskelutaitojen kehittämiseen ja peruskoulutietojen kohentamiseen eikä erityisopetuksen tarvetta välttämättä enää ole.

Aina ei erityisopetuksen tarvetta voida etukäteen ennakoida, vaan tilanteisiin on reagoitava opintojen aikana. Nuoruus on herkkä vaihe, joka voi ratkaisevasti vaikuttaa myöhempään elämään. Aikuisuuden kynnyksellä nuori hakee omaa tapaansa olla, elää, toimia ja ajatella nuorena aikuisena. Nuoruuden kehityksessä fysiologiset muutokset ja kypsyminen, ajattelutaitojen kehitys, sosiaalisen kentän laajentuminen ja sosiaalis-kulttuurisen ympäristön muutokset vaikuttavat kehityksen suuntaan. Oman identiteetin vahvistuminen ja ero lapsuuden perheestä ovat ajankohtaisia nuoruuden haasteita ammatinvalinnan ja opiskelun ohella. Nuorelle, jolla on oppimisvaikeuksia nämä kehityshaasteet voivat muodostua muita hankalammiksi.

Oppimisvaikeudet saattavat siis hankaloittaa nuoruuden kehitystehtävissä etenemistä sekä yhteisöön ja yhteiskuntaan kiinnittymistä. Opiskelu tarjoaa hyvän harjoitusalueen yhteisöllisten ja sosiaalisten taitojen harjoittelulle. Nuoruusiässä tapahtuu myös keskushermostossa laajamittaisia muutoksia; uusia hermoyhteyksiä syntyy ja toisia häviää suuria määriä. Onkin todettu, että muutosten laajuutta voidaan verrata ensimmäisen elinvuoden kehitykseen. Siten näkemys nuoruudesta ”toisena mahdollisuutena” saa tukea aivotutkimuksesta. Osalle nuorista kasautuu ongelmia, jotka voivat näkyä ulospäin henkisenä pahoinvointina tai häiriökäyttäytymisenä. Ne vaikeuttavat opiskelua ja siksi nuorten ongelmiin tulisi puuttua nopeasti ja ammatillisen erityisopetuksen tehtävä on myös tukea nuorten kasvua ja kehittymistä näissä tilanteissa.

Peruskoulun ulkopuolelta tulevien opiskelijoiden erityisopetuksen tarvetta on joskus vaikea ennakoida ennakkoon, mutta alkukartoitusten, haastattelujen ja taustatietojen kautta voidaan tarvetta silloinkin ennakoida.

Yhteistyökuviot erityisopetuksessa?

Erityisopetuksen onnistunut toteuttaminen edellyttää koulutuksen järjestäjän selkeää tukea ja ajan ja mahdollisuuksien antamista toimintaa toteuttaville henkilöille. Se edellyttää laajaa yhteistyötä aikaisemman oppilaitoksen, tai opiskelijan kanssa tekemisissä olevien tahojen kanssa. Lisäksi yhteistyötä tehdään opiskelijan kotikunnan viranomaisten ja oppilaitoksen sijaintikunnan viranomaisten kanssa. Kuvioon tulevat myös monet muut sidosryhmät kuten alaikäisten nuorten vanhemmat ja huoltajat, koulutuksen maksajatahot tai hoitavat tahot. Yhteistyökuviot kirjataan tarvittaessa HOJKS:iin, jotta toiminta mahdollistuu. Erityisopetuksen antaminen muuttaa opettajan toimenkuvaa olennaisesti, minkä tulisi näkyä myös työajan resurssoinnissa.

Miten erityisopetusta käytännössä toteutetaan?

Erityisopetuksen toteuttaminen tapahtuu tavallisimmin tavallisissa ammatillisissa oppilaitoksissa, tavallisissa opiskeluryhmissä. Tällöin puhutaan integroidusta erityisopetuksesta. Opetusta voidaan eriyttää asettamalla opiskelijalle yksilölliset tavoitteet, järjestämällä opetus osa-aikaisesti pienemmissä ryhmissä tai muodostamalla kokoaikaisia pienryhmiä. Keskeinen erityisopetuksen keino on tällöin ohjauksen lisääminen, monipuolisten opetus- ja opiskelumenetelmien käyttö ja tavoitteiden asettaminen opiskelijan oppimisedellytysten mukaisesti. Ammatilliset erityisoppilaitoksissa kaikki opiskelijat ovat erityisopiskelijoita ja erityisoppilaitoksilla on mahdollisuus tarjota runsaasti tukitoimia ja ne voivat tarjota asiantuntijapalveluja myös tavallisille oppilaitoksille.

Oppimisen tukemisessa on tärkeää, että opetus ja opetusjärjestelyt ovat selkeitä ja suunniteltuja ja opiskelija pystyy orientoitumaan opiskelutilanteisiin. Selkeys muodostuu puhutun kielen, opiskelumateriaalien ja opiskeluympäristöjen selkeydestä. Tarvittaessa käytetään selkokieltä, kuvia tai muita kommunikaatiota parantavia opetusmateriaaleja ja -välineitä. Erityisopetuksessa oppimaan oppimisen taitojen opetus on erittäin tärkeää, sillä hyvin monilla nuorilla ei näitä valmiuksia ole. Oppimistaitojen voidaan myös harjaannuttaa systemaattisesti erilaisilla ohjelmilla.

Erityisopetuksessa oppimisen tavoitteita joudutaan joissakin tapauksissa rajoittamaan ja mukauttamaan, jotta opiskelu ei muodostuisi opiskelijalle ylivoimaisen vaativaksi. Oppimista voidaan tukea monin erilaisin tietoteknisin välinein ja ohjelmin. Kielten, matematiikan ja eri ammattiaineiden opiskeluun on olemassa ohjelmia, joiden avulla opiskelija voi itsenäisesti opiskella ja harjaannuttaa taitojaan. Opetuksessa käytetään nykyisin

myös avustajia ja ohjaajia opettajan apuna ja tukena. He myös mahdollistavat opetuksen eriyttämisen, samoin kuin kahden opettajan samanaikaisopetus. Tässä toteutuu hyvin erityisopetuksen ydin, joka on ohjauksen ja vuorovaikutuksen tärkeä merkitys.

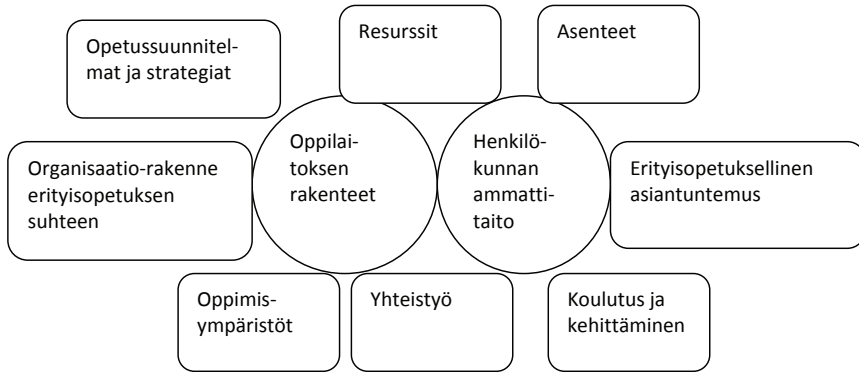
Mikäli opiskelijalla on selkeitä fyysisiä, psyykkisiä tai sosiaalisia rajoitteita, vammaisuutta tai sairautta, joudutaan rakentamaan yksilöllisiä oppimisympäristöjä. Ne voivat olla hyvin yksikertaisia ratkaisuja kuten liikuntavammaisille rakennetut luiskat, kahvat tai työskentelypaikkojen mitoituksen sovittaminen opiskelijan mukaisesti. Kuulo- ja näkövammaisille tarvitaan omia apuvälineitä ja olosuhteita samoin kuin vaikeimmin vammaisille opiskelijoille.

Tekemällä oppimisella on erityisopetuksessa tärkeä rooli. Työssäoppiminen antaa mahdollisuuden työskennellä oikeilla työpaikoilla ja oppia työtehtävien ohella työpaikkojen sosiaalista vuorovaikutusta ja työelämän toimintatapoja. Jotkut erityisopiskelijat tarvitsevat ohjattua yhteisöllistä tukea koko elämänsä ajan. Siksi yhteisöllisyyden painottaminen on tärkeää opetuksessa. Se on tärkeää myös kaikille opiskelijoille, jotta erilaisten ihmisten yhdessä eläminen muodostuisi osaksi arkipäivän oppimiskokemuksia.

Monesti erityisopetuksessa käytetään strukturointia, joka helpottaa opiskelijan orientoitumista ja keskittymistä tehtävään. Strukturointi tarkoittaa rajattua, tarkoin kuvattua toimintaa, jolla on selkeät opetukselliset tavoitteet. Joskus opiskelijan oppimisympäristöä muutetaan siten, että häiriölähteet ovat mahdollisimman vähäiset. Toimenpiteet edistävät yleensä kaikkien opiskelijoiden oppimista.

Erityisopetuksessa opetukseen liitetään myös muita kuin opetussuunnitelmaan liittyviä tavoitteita. Tällöin puhutaan konduktiivisesta oppimisesta. Tavallista on kuntoutuksen yhdistäminen arkipäivän opetustoimintaan tai sosiaalisten taitojen kehitystavoitteiden liittäminen opetuksen tavoitteisiin silloin, kun opiskelijan sosiaaliset taidot ovat kovin heiveröiset.

Seuraavaan kuvioon (2) on koottu yhteen niitä asioita, jotka ovat tärkeitä erityisopetuksen järjestämisessä oppilaitoksessa. Keskeistä on, että koulutuksen järjestäjä on ottanut huomioon erityisopetuksen järjestämisen ja henkilökunnalla on erityisopetuksen osaamista.



Kuvio 2. Erityisopetuksen järjestämisen keskeisiä elementtejä

Millaisia tukitoimenpiteitä erilaisille oppijoille?

Erityisopetuksen keskeisenä tavoitteena on, että opiskelijan oppimisen pulma pystytään hoitamaan siten, että se tuottaa vähiten toimenpiteitä ja edistää parhaiten oppimista. Usein nämä toimenpiteet ovat hyvin pieniä ja kaikkien opettajien hallussa olevia asioita. Oikea asenne, opetuksen suunnitelmallisuus, selkeät opetusmateriaalit, opiskelijaryhmän hyvä dynamiikka, oppilaitoksen henkilökunnan hyvä yhteistyö ja opiskelijan vahvuuksien hyödyntäminen ovat niitä elementtejä, joista hyvä erityisopetus rakentuu. Yksilölliset tavoitteet ja opintopolut ovat niitä keinoja, joilla tavoitteen saavuttamiseen päästään. Opetuksessa on myös otettava huomioon opiskelijoiden elämänvaihe, yleiset yhteiskunnalliset muutokset sekä ihmisten elämässä tapahtuvat muut muutokset.

Millaisia oppimisen ongelmia opettajat kohtaavat?

Tässä luvussa esitellään lyhyesti muutamia tyypillisiä oppimisen pulmia, joita ammatillisessa koulutuksessa kohdataan. Kuvatut vaikeudet, pulmat tai oireyhtymät voivat olla erittäin lieviä ja opiskelijalla saattaa olla vain lieviä piirteitä oireyhtymästä. Meillä kaikilla saattaa löytyä samoja ongelmia, mutta elämäkokemuksesta, -olosuhteista tai persoonallisuuden piirteistä johtuen ne eivät vaikeuta jatkuvasti oppimistamme tai arkipäivän elämäämme.

Opiskelijan muista ominaisuuksista, opiskelutaustasta, aikaisemmin saadusta tuesta tai oppimisympäristöstä riippuu, miten ongelma lopultakin näkyy oppimisessa. Mikäli oppimisympäristö on hyvä, kannustava ja erilaisuutta hyväksyvä, ei ongelmia esiinny välttämättä olleenkaan. Toisella oppimisympäristössä ne saattavat tulla vahvasti näkyviin ja hankaloittaa opiskelua. Oppimisympäristö voi myös edistää sitä, miten opiskelija pystyy ongelmaa tiedostamaan, käsittelemään ja kompensoimaan.

Opiskelijalla saattaa olla myös useita oppimista vaikeuttavia ongelmia ja eri vaikeuksien aiheuttamat ongelmat voivat olla päällekkäisiä. Opiskelijalla voi lisäksi olla liikuntavammaa, näkö- tai kuuluvammaisuutta, sairauksia tai sosiaalisen taustan tuomaan problematiikkaa. Siten erityisopiskelijat ovat keskenään hyvin heterogeenisiä ja jokaista on käsiteltävä enemmän yksilöinä kuin niin sanottuja tavallisia opiskelijoita. Jokainen opiskelija on oma, täysin yksilökohtainen tapaus eikä kovin yleisiä ohjeita voi antaa, lähinnä vain suuntaviivoja, joista voi löytää kussakin tapauksessa apua erityisopetuksellisille tukitoimille.

Kielelliset vaikeudet ja opintojen tukeminen

Kielellisistä vaikeuksista puhutaan, kun opiskelija kokee vaikeuksia puheen ja kielen tuottamisessa. Ammatillisissa oppilaitoksissa nämä ongelmat saattavat näkyä lukivaikeutena, matematiikan oppimisvaikeutena, tarkkaavaisuusongelmina, motorisina vaikeuksina tai sosiaalisina ongelmina. Nuorella on vaikeuksia ymmärtää opettajan ja muiden opiskelijoiden puhetta tai ymmärtää lukemaansa. Hänellä voi olla vaikeuksia ilmaista itseään suullisesti ja kirjallisesti. Hänellä voi myös olla vaikeuksia suunnitella, toteuttaa ja arvioida työskentelyään. Kielelliset ongelmat vaihtelevat hyvin lievistä ongelmista vaikeisiin kielentuottamisen ongelmiin, joten pulma ja sen vaikutukset ovat aina yksilöllisiä.

Usein opiskelijat tarvitsevat pitkäjänteisempää ja yksilöllisempää opetusta ja harjoitusta kuin muut opiskelijat. Se asettaa erityisiä haasteita nuorta opettaville ja ohjaaville aikuisille, jotta nämä tarpeet voidaan toteuttaa kaiken muun opetuksen ohessa. Usein kielihäiriöiset opiskelijat tarvitsevat vielä toisen asteen koulutuksessa konkreettista opiskelutaitojen ohjausta. Kielellisten taitojen kehittymisen kannalta on oleellista, että opiskelija rohkaistaan käyttämään kieltä vaikeuksista huolimatta.

Opiskelijan opettamisessa ja ohjaamisessa on hyvä ottaa huomioon seuraavia asioita. Ohjeet palvelevat tosin hyvin kaikkea opetusta ja ohjausta

- Puhu selkeästi ja lyhyillä lauseilla riittävän hitaasti.
- Kiinnitä opiskelijan huomio, puhu riittävältä etäisyydeltä, kasvat opiskelijoihin päin.
- Anna johdonmukaisia, järjestelmällisiä ohjeita ja anna yksi ohje kerrallaan.
- Ymmärtämisen varmistamiseksi esitä selkeitä ja lyhyitä kysymyksiä ja ohjaavia kommentteja, sillä liian pitkät ja epämääräiset kysymykset tai kommentit saattavat nuoren helposti hämmilleen.

- Korosta olennaisia asioita painottamalla ja toistamalla avainsanoja.
- Selitä opiskelijoille oppimistilanteiden rakenne ja toimintatavat vaihe vaiheelta etukäteen. Tarvittaessa anna ohjeet myös selkeäkielisinä muistin tukemiseksi.
- Käytä monipuolisia opetusmenetelmiä, konkretisoi asioita piirtämällä, näyttämällä kuvia, oikeita esineitä, kerro esimerkkejä.
- Jaa kirjallinen materiaali etukäteen ja auta opiskelijaa tutustumaan siihen ennen opetustilanteita.
- Hyödynnä selkokielisiä materiaaleja ja selkokielen periaatteita opetusmateriaaleja laatiessasi.
- Luo opetustilanteisiin tuttu, turvallinen, kiireetön ja rauhallinen tunnelma.
- Rohkaise ja anna hyvää palautetta pienestäkin.
- Vähennä kirjallisen ilmaisun määrää ja anna opiskelijalle mahdollisuus osoittaa osaamisensa suullisesti, näyttämällä tai muulla tavoin.
- Anna opiskelijalle aikaa vastauksen antamiseen ja rohkaise nuorta ilmaisemaan itseään.
- Hyödynnä teknisiä apuvälineitä, tulkkeja ja avustajia.
- Selvitä opiskelijalta ja hänet hyvin tuntevilta henkilöiltä, miten kommunikointi parhaiten onnistuu.

Tarkkaavaisuuden ja keskittymisen vaikeudet ja opintojen tukeminen

Tarkkaavaisuuden ja keskittymisvaikeuden taustalla on usein AD/HD-oireyhtymä, joka on neurologinen tai neurobiologinen häiriö. Siihen liittyy tarkkaavaisuushäiriötä, ylivilkkautta ja impulsiivista käytöstä. Oireyhtymä saattaa aiheuttaa toiminnanohjauksen vaikeutta, mikä näkyy esimerkiksi vaikeutena suunnitella järkevää työjärjestystä. Usein AH/HD-henkilö saattaa olla poikkeuksellisen energinen ja luova. Oireet ovat tyypillisiä energisille nuorille ihmisille, joten nuoruuden kehitystehtävä ja oireyhtymään liittyvät asiat saattavat olla päällekkäisiä ilmiöitä.

AD/HD-nuorelle tyypillisiä piirteitä ovat heikko keskittyminen annettuun tehtävän ja tarkkaavaisuuden ylläpitäminen tehtävän valmistumiseen asti. Hänen on vaikea nähdä suorituksen kannalta tärkeitä asioita ja hän saattaa juuttua epäolennaisiin asioihin. Hänen saattaa olla vaikea siirtyä toiseen

tehtävään ja hän häiriintyy helposti. AD/HD-nuorilla saattaa olla kapea työmuisti, mikä heikentää kykyä pitää asioita mielessä ja johtaa asioiden ja ohjeiden unohtamiseen. Epätietoisuus tehtävästä aiheuttaa levottomuutta ja tarvetta tarkistaa asioita. Hänellä saattaa olla myös ongelmia ajan hahmottamisessa, sääntöjen ymmärtämisessä ja mielessä pitämisessä. Häneltä saattaa puuttua kyky yleistää ja suunnitella. Lisäksi oppimisstrategiat ja ongelmanratkaisukyky saattavat olla kehittymättömiä.

AD/HD-oireyhtymään saattaa liittyä myös muita oppimisen ongelmia kuten kielellisiä ongelmia, kehitysvammaisuutta tai autistisia oireita. Siten jokainen opiskelija on yksilö, jonka oppimista ja opiskelua on tarkasteltava omana kokonaisuutena ja ratkaisut oppimisen ongelmiin ovat kullekin opiskelijalle hyvin yksilölliset. Huomio kannattaa kiinnittää niihin ydinoireisiin, jotka eniten häiritsevät opiskelua.

Seuraavat toimenpiteiden avulla opettaja voi edesauttaa AD/HD-henkilön oppimista:

- Perekdy opiskelijan oppimisen pulmiin, kuuntele häntä ja hänen lähi-ihmisiään, koska he usein tietävät miten oppiminen parhaiten onnistuu.
- Aseta vaatimustaso vastaamaan opiskelijan kehitystasoa ja kykyjä.
- Käytä opetuksessa monia aistikanavia ja käytä monipuolisia opetusmenetelmiä.
- Jäsennä ja strukturoi opetus hyvin, anna vain yksi ohje kerrallaan.
- Anna muistilistoja, muistuta esimerkiksi kännykän tekstiviesteillä tai sähköpostiviestein.
- Pilko suuremmat kokonaisuudet pienempiin osiin.
- Minimoi ulkoiset häiriötekijät.
- Valvo tehtävien suorittamista ja tarkista asioiden ymmärtäminen.
- Ole joustava ja siedä jonkin verran levottomuutta, kannusta, palkitse ja kehu hyvää suoritusta.
- Kun kritiikki on paikallaan, moiti käyttäytymistä, älä opiskelijaa.

Mielenterveyden ongelmat

Mielenterveyden yhteydessä tarkastellaan usein yhtäältä henkilön suhdetta omaan itseensä ja toisaalta henkilön kykyä sosiaalisiin suhteisiin muiden kanssa. Kyky oman itsen hyväksymiseen, myös omien puutteiden, itsearvostus ja kyky iloita sekä kestää pettymyksiä ja vastoinkäymisiä liitetään hyvään mielenterveyteen kuten myös kyky luoda ja ylläpitää sosiaalisia suhteita sekä kyky selvittää ristiriitoja.

Toisen asteen opintojen aloittaminen ajoittuu keskelle nuoruusikää, joka on merkittävä vaihe psyykkisen kehittymisen kannalta. Monet psyykkiset sairaudet myös puhkeavat nuoruusiässä. Tutkimusten mukaan 20–25 % nuorista kärsii jonkinlaista mielenterveyden ongelmista ennen aikuisikää. Mielenterveysongelmat ovat ylipäätään nuorten terveysongelmista tavallisimpia.

Nuorten tavallisimpia mielenterveysongelmia ovat masennus ja ahdistus sekä vaikeudet aikuisen identiteetin löytämisessä. Nuorten mielenterveysongelmiin liittyy useimmiten myös toimintakyvyn heikkenemistä ja eriasteista psykososiaalista haittaa kuten esimerkiksi ettei nuori jaksa huolehtia itsestään, ihmissuhteet kärsivät ja opiskelukyky romahtaa. Masennuksella ja oppimismotivaatiolla on vuorovaikutteinen suhde.

Depressioon eli masennukseen liittyy väsymystä, unettomuutta, nukahtamisen vaikeutta tai heräämistä ahdistukseen ja tuskaisuuteen, aloitekyvyn ja elämänilon puutetta, alakuloisuutta ja toivottomuutta, levottomuuden ja jännityksen tunnetta sekä fyysisiä oireita. Opiskelija ei itse pysty pakottamaan mielialaansa paremmaksi, joten pakottaminen ei tuota tuloksia. Masentuneelle opiskelijalle on erittäin tärkeää tulla hyväksytyksi ryhmässä ja saada tunne ryhmään kuulumisesta. Mikäli opiskelijalla on toimiva hoitosuhde, tulee tehdä selkeä työnjako opetuksen ja hoidon välillä. Tärkeää on, että oppilaitoksessa tuetaan hoitosuhteen jatkumista, hyväksytään se ja annetaan sille mahdollisuus.

Skitsofrenia on mielen häiriö, jolle on ominaista ajattelutoimintaa ja tunteita säätelevän yhtenäisyyden ja todellisuudentajun ajoittainen väheneminen tai menettäminen sekä lisääntynyt alttius eristäytyä ihmissuhteista. Tämä ilmenee vetäytymisenä harhaluulojen tai tunne- ja ajatusmaailman ainakin näennäisenä köyhtymisenä. Skitsofrenia ilmenee sosiaalisten taitojen puutteena, eristäytymisenä, kontaktivaikeuksina, vaikeutena selviytyä jokapäiväisistä elämän ongelmista, puheen köyhyytenä, liikkumisen taantumisenä ja tavoitteellisen toiminnan heikentymisenä. Harhat saattavat johdattaa myös epänormaaliin ja kummalliseen käyttäytymiseen.

Psyykkiset oireet ovat siis tavallisia ja niitä saattaa ilmetä myös liitännäis-
oireina opiskelijoilla, joilla pääasiallinen oppimisen ongelma on jokin muu kuin mielenterveydenongelma.

Peruslähtökohdat, jotka tukevat psyykkisistä ongelmista kärsivien opiskelijoiden opintojen sujumista ovat:

- Luo selkeitä oppimisen tavoitteita yhdessä opiskelijan kanssa.
- Luo turvallinen, kannustava ja luottamuksellinen opiskeluympäristö yhdessä opiskelijoiden kanssa.
- Tue opiskelijan kokemusta tarpeellisuudesta omassa yhteisössä / ryhmässä.
- Luo ja ylläpidä selkeitä toimintatapoja ja rajoja.
- Pidä huoli riittävästä vaatimustasosta ja tee mielekkäitä tehtäviä.
- Vaihtele opetussisältöjä ja -menetelmiä.
- Rakenna opiskelijan voimavaroihin ja vahvuuksiin perustuvat tavoitteet.
- Hyödynnä moniammatillista verkostoa.
- Kytke opiskelijan ystävät ja läheiset ihmiset mukaan kuntoutukseen.
- Muista, että koulutus on osa nuoren elämää ja siten tärkeä osa kuntoutumisprosessia.

Kehityksen viivästyminen

Kehityksen viivästyisestä puhutaan, kun oppimisen ongelmia tuottava tekijä esiintyy syntymästä lähtien ja on pysyvä ominaisuus. Kehitysvammaisuudesta puhutaan silloin, kun ilmiö on hyvin laaja ja monimuotoinen. Kehitysvammaisen opiskelijan on yleensä vaikea oppia ja ymmärtää uusia asioita. Vamma saattaa rajoittaa kuitenkin vain osaa toiminnoista ja olla hyvin lievä, jolloin oppimisen edellytykset saattavat olla muutoin olemassa. Tällöin on tärkeää tuntee opiskelijan vahvuudet, joiden varaan oppiminen voidaan rakentaa. Toisaalta on hyvä tuntee ne ominaisuudet, jotka haittaavat ja estävät oppimista, jotta osataan välttää lisäongelmia tuottavia tilanteita tai toimintatapoja. Kehitysvammaiset kuitenkin tarvitsevat lähes aina tukea, ohjausta ja palveluita, jotta he voivat toimia tasa-arvoisina jäseninä yhteiskunnassa.

Kehitysvamma ei aina paljasta ulkonäkö tai muut ulkoiset ominaisuudet. Jokainen kehitysvammaisen on erilainen ja jokaisella on oma persoonallisuutensa, omat mahdollisuutensa ja kykynsä, joten heitä on käsiteltävä yksilöinä, joilla kullakin on omat oppimisen edellytykset. Kehitysvammai-

nen henkilö voi olla täysin luku- ja kirjoitustaidoton, mutta oppii siitä huolimatta asioita kokemalla ja tekemällä. Hänellä voi kehitysvammaisuuden lisäksi olla muita vammoja kuten aistivammoja, mielenterveyden ongelmia, epilepsiaa, fyysisiä vammoja, jotka tuottavat omalta osaltaan erityisen tuen tarvetta.

Kehitysvammaisia opettaessa on syytä ottaa huomioon seuraavia asioita:

- Varmista, että saat opiskelijan huomion.
- Minimoi mahdolliset häiriötekijät.
- Kysy opiskelijalta itseltään tai hänet hyvin tunnevalta henkilöstä, miten kommunikointi sujuu parhaiten.
- Kohtele opiskelijaa oman ikätasonsa mukaisesti.
- Anna ohjeet johdonmukaisesti ja tehtävä kerrallaan.
- Jaa tehtävät tarvittaessa osiin.
- Näytä konkreettisesti miten työ tehdään, osoita, käytä kuvia ja eleitä.
- Varmista ymmärtäminen kysymyksin, toista ohjeet tarvittaessa.
- Seuraa ja ohjaa tarvittaessa.
- Anna selkeä konkreettinen palaute työstä.

Vuorovaikutuksen ongelmat ja oppimisen tukeminen

Sosiaalisen vuorovaikutuksen ongelmat ovat oppilaitoksissa varsin yleisiä ongelmien aiheuttajia. Eri kulttuuritaustat, kotitaustat tai pelkästään ikäluokkien väliset erilaiset kommunikaatiotavat tai kielen merkitykset saattavat tuottaa väärinkäsityksiä ja ristiriitoja. Nämä on hyvä tiedostaa ja opettajan ammattitaitoon kuuluu oleellisesti näiden asioiden huomiointi opetuksessa.

Oma ryhmänsä ovat opiskelijat, joilla on autistisia piirteitä tai joilla on todettu autismi tai Aspergerin syndrooma. Lievinä näitä oireita saattaa esiintyä itse kullakin, mutta diagnoosia varten tarvitaan useita oireyhtymään kuuluvia ominaisuuksia. Seuraavaksi tarkastellaan näiden oireyhtymien tyypillisiä piirteitä ja sitä miten opiskelijan oppimista voitaisiin tukea ja oppimisen pulmia kompensoida.

Aspergerin oireyhtymä (AS) on autismin kirjoon kuuluva neuropsykiatrisen häiriö. Näitä henkilöitä on arvioitu olevan Suomessa noin 40 000. Aspergerin syndrooma näkyy sosiaalisen kanssakäymisen ja vastavuoroisuuden vaikeutena. Henkilön on vaikea tietää, miltä toisesta ihmisestä tuntuu ja eikä hän pysty lukemaan sanatonta viestintää, jolla opiskeluyhteisössä usein asioita ja tunnetiloja viestitään. Oireyhtymä saattaa näkyä myös kommunikoinnin erityispiirteinä kuten poikkeavana puherytminä ja kirjakielisinä ilmaisuina. AS-henkilö saattaa reagoida hyvin poikkeavasti aistiärsykkeisiin kuten koviin ääniin, hajuihin tai vaatteiden karkeisiin saumoihin.

Usein AS-henkilöllä on toiminnanohjauksen vaikeuksia ja motorisia ongelmia. Toisaalta hän saattaa uppoutua erityisen mielenkiinnon kohteisiin ja kehittyä erittäin taitavaksi osaajaksi omalla alallaan. Näitä opiskelijoita on perustutkintoa opiskelemissa, joten suurin osa opettajista kohtaa ongelman ainakin lievänä muotona.

AS-henkilöiden vahvuudet ja ongelmat sekä tuen tarve ovat yksilöllisiä, ja tuen luonne muuttuu iän myötä. Osa heistä tarvitsee tukea vuorokauden ympäri, toiset selviytyvät pienellä tuella. AS-henkilöillä on epätasainen kykyprofiili, joten selviytyminen vaihtelee huippuosaamisesta vähäisiin taitoihin. Usein AS-henkilön kohdalla vuorovaikutustaitojen vahvistaminen ja toisaalta vuorovaikutustaitojen puutteellisuuden ymmärtäminen on opetuksen tärkeä lähtökohta. Esimerkiksi eläytymiskyvyn puute voi vaikuttaa itsekeskeiseltä tai manipuloivalta käytökseltä.

Kokonaisuuksien hahmottamisen vaikeus ilmenee mm. yksityiskohtiin juuttumisena niin tai tietojen siirtämisen vaikeutena toiseen asiayhteyteen. Toiminnan ohjauksen rajoitteet ilmenevät vaikeutena laatia ja toteuttaa toimintasuunnitelmia, hahmottaa asioiden syy–seuraussuhteita ja aikaa. Rituaaleihin ja rutiineihin tukeutuminen voi olla näiden puutteiden kompensoimista. Toimintojen automatisoitumisen puutteellisuus näkyy esimerkiksi vaikeutena motorisissa suorituksissa.

Oppimiseen voidaan tarvita runsaasti harjoittelua ja toiminnan fyysistä ohjausta. As-nuoren opetuksessa on tärkeää kielen merkitysten ja kommunikoinnin vahvistaminen, ympäristön strukturointi ja oman toiminnan ohjauksen vahvistaminen, sosiaalisten tilanteiden ja vuorovaikutuksen harjoittelu, aistiviestien tunnistaminen ja oman kehon hahmottaminen. AS-henkilö tarvitsee yksinkertaisia ohjeita, miten toimia eri tilanteissa ja ympäristöissä, siis selkeän struktuurin.

Hyviä toimintaohjeita AS-henkilön opetuksessa ja opetuksen suunnittelussa ovat

- Selvitä aluksi, miten AS-henkilö kommunikoi.
- Parhaita asiantuntijoita ovat AS-henkilö itse, hänen omaisensa ja muut AS-henkilön tuntevat.

- Kommunikoi selkeästi. Käytä konkreettista kieltä ja kirjoitettuja ohjeita. Noudata kommunikoinnissa selkeää vuorottelua.
- Ole rauhallinen, ystävällinen ja määrätietoinen.
- Älä kuormita aistikanavia liiallisesti. Poista ylimääräiset ärsykkeet, kuten melu, valo, hajut ja liika lämpö. Vältä turhaa puhetta; hiljaisuus voi tarkoittaa hidasta prosessointia.
- Älä tulkitse. Kyseessä ei ehkä ole uhma, itsekkyyks tai paha tahto.
- Ole suora ja selkeä. Varmista, että asiasi on ymmärretty.
- Huomioi myös fyysinen etäisyys.

Autistisilla henkilöillä oireet ovat vaikeammat ja moninaisemmat ja heillä aistien välittämä tieto ja sen tulkinta on yksilöllistä ja tavallisesta huomattavasti poikkeavaa. Autistisia henkilöitä arvioidaan Suomessa olevan noin 10 000. Häiriö huomataan useimmiten lapsen kehityksen siinä vaiheessa, kun hänen pitäisi alkaa opetella vuorovaikutustaitoja.

Autistinen henkilö kommunikoi poikkeavasti, ja hän ajattelee, ymmärtää ja mieltää asioiden merkityksiä ja ympäristöään eri tavalla. Käyttäytymisessä havaittavia piirteitä ovat mm. puutteellinen kommunikaatio, rajoittunut tai stereotyyppinen käytös, puutteellinen tai poikkeava sosiaalinen vuorovaikutus sekä erilainen tapa reagoida aistiärsykkeisiin.

Autistisilla henkilöillä saattaa ilmetä omaa spontaania ilmaisua, kuten ääntelyä, liikkeitä tai muuta toimintaa. Yhteinen kommunikointitapa luo perustan ohjaamiselle ja oppimiselle ja edelleen arjessa selviytymiselle. Autistinen henkilö tarvitsee keinoja ympäristön ja siinä tapahtuvan toiminnan hallintaan. Ympäristöä jäsennetään eli strukturoidaan hallittavaan muotoon. Strukturoinnissa varustetaan ympäristö näkyvillä vihjeillä, jotka ilmaisevat, mitä on tarkoitus tehdä (mitä, missä, ketkä, miten kauan ja mitä tehdään toiminnan jälkeen). Strukturoinnissa käytetään kommunikaation apuna esimerkiksi kuvia ja tilaa jäsentäviä visuaalisia merkkejä, kuten värejä ja alueiden rajausta. Työskentelyä ohjataan strukturoidusti ja tehtävät laaditaan yksilön oppimista tukeviksi.

Hyviä toimintaohjeita autistisen henkilön opetuksessa ja opetuksen suunnittelussa ovat

- Selvitä aluksi, miten autistinen henkilö kommunikoi. Parhaita asiantuntijoita ovat henkilö itse, omaiset ja muut, jotka tuntevat hänet.
- Kysy neuvoa mukana olevalta henkilöltä ja anna hänen olla mukana tapaamisessa, jos autistinen henkilö niin haluaa.

- Kommunikoi selkeästi. Hidasta puherytmiäsi, kerro asian ydin lyhyesti ja selkeästi sekä tarjoa konkreettisia toimintaohjeita (reseptejä). Selkeyttä asiaasi visuaalisesti (kuvat ja tekstit) ja käytä selkeää vuorottelua kommunikaatiossa (yksi kerrallaan puhuu ja toinen keskittyy kuunteluun). Ole rauhallinen, ystävällinen ja määrätietoinen.
- Älä kuormita aistikanavia liiallisesti. Poista ylimääräiset ärsykkeet (melu, valo, haju, liika lämpö). Vältä turhaa puhetta; hiljaisuus voi tarkoittaa hidasta prosessointia.
- Rytmitä tilanteet kertomalla tilanteen kulku (aloitus, keski-kohta ja lopetus) ja se, mitä tapahtuu tilanteen jälkeen (siirtymä).
- Pidä suurempi fyysinen etäisyys kuin tavallisesti. Ota huomioon autistisen henkilön reviiiri ja vältä tarvittaessa fyysistä kontaktia ja katsekontaktia.
- Henkilö, jolla on autismi, tarvitsee yksilöllistä tukea kaikissa elämänvaiheissa, mutta tuen luonne muuttuu iän mukana
- Sosiaalisia tilanteita ja vuorovaikutusta harjoitellaan mallien avulla tavoitteena asianmukainen käyttäytyminen. Harjoittelussa voidaan käyttää apuna mm. sosiaalisia tarinoita, näyttelemistä, sarjakuvia tai videointia. Tilanteiden harjoittelua toistetaan ja opitut taidot opetellaan siirtämään uusiin tilanteisiin ja ympäristöihin.
- Aistien välittämien viestien tunnistaminen ja oman kehon hahmottaminen.
- Aistiviestien tunnistamista, yli- ja aliherkkyyksien huomioimista ja oman kehon hahmottamista opitaan erilaisten aistiharjoitusten ja terapioiden avulla. Autistisen henkilön käyttäytymisestä on tärkeää oppia tunnistamaan aistien vaikutus.

Kuulovammaisen opiskelijan opintojen tukeminen

Kuulovammainen opiskelija voi olla huonokuuloinen tai täysin kuuro. Huonokuuloinen opiskelija selviytyy päivittäisestä elämästä käyttämällä kuulokojetta ja huuliolukua. Kuuroutunut opiskelija on menettänyt kuulonsa puheen oppimisen jälkeen ja kuuro opiskelija on ollut syntymästään saakka kuuro. Kuulovammaiset ovat siten hyvin heterogeeninen joukko opiskelijoita ja heillä on erilaisia yksilöllisiä tarpeita ja vahvuuksia.

Kuulovammainen opiskelija on oikeutettu opiskelutulkkaukseen, joka määräytyy vammaislain perusteella ja jota haetaan kotikunnan sosiaalitoimes-

ta. Tulkkipäätös pitäisi hakea jo ennen opintojen aloittamista. Opiskelija itse hakee tukea, mutta oppilaitos voi toimia aktiivisesti ja kannustaa tuen hakemiseen.

Opiskelija voi saada tukea kuulolaitteen lisäksi muita kuuntelun apuvälineiden hankintaan. Toimiva apuväline on radiotaajuuslaite, jonka avulla opettajan puhe siirtyy mikrofonista opiskelijan vastaanottimeen.

Huonokuuloisen opiskelijan opintoja voi tukea seuraavilla tavoilla:

- Ohjaa opiskelutekniikoita ja oppimaan oppimisen taitoja heti alusta alkaen.
- Tarkista, että opetustila on mahdollisimman kaikumaton.
- Huomioi, että opiskelija näkee opettajan kasvot mahdollisimman hyvin.
- Toista tarvittaessa esitetyt kysymykset ja vastaukset, ellei kuulovammainen opiskelija niitä saavuta.
- Puhu kohti opiskelijaa selkeästi.
- Käytä tarjolla olevia kuuntelun apuvälineitä.
- Hyödynnä matkapuhelimia, tekstiviestejä ja muita uusia tietoteknisiä välineitä ja menetelmiä viestinnässä ja opetuksessa.
- Rakenna oppimisympäristö niin, että huonokuuloisen opiskelijan voi istua lähellä opettajaa.
- Anna opetuksen sisältörunko opiskelijalle etukäteen, jotta hän voi orientoitua aiheeseen.
- Anna muistiinpanot jälkikäteen kopioituina, koska samanlainen huulioluku tai viittomakielen tulkin seuraaminen vaikeuttavat kirjoittamista.
- Tiedota muulle henkilökunnalle huonokuuloisen opiskelijan tarpeista.
- Muista myönteinen, kannustava ja hyväksyvä asenne.
- Tiedosta, että vertaistuki on tärkeää huonokuuloiselle opiskelijalle.

Näkövammaisen opiskelijan opintojen tukeminen

Näkövammaiselle opiskelijalle on tärkeää, että hän pystyy liikkuman oppimisympäristöissä ja hänellä on riittävästi apuvälineitä oppimisen mahdollistamiseksi. Liikkumista ja tilaan orientoitumista helpottavat rakenteiden selkeys ja kalusteiden sijoittelun loogisuus. Vanhoissa rakennuksissa ei näihin asioihin kovin paljon pysty puuttumaan, mutta esimerkiksi valaistuksella voidaan huomattavasti helpottaa heikkonäköisen opiskelijan itsestä selviytymistä.

Näkövammaisille opiskelijoille on saatavissa runsaasti apuvälineitä, joista tavallisimpia ovat tietokoneen kanssa käytettävät suurennusohjelmat tai ruudunlukuohjelmat, lukutelevisio sekä skanneri, jonka avulla opiskelija voi hyödyntää painettua tekstiä opinnoissaan. Nämä ovat käyttökelpoisia apuvälineitä myös vaikeasti lukivaikeuksisten opetuksessa. Pistenäyttö ja pistekirjoitin ovat näkövammaisille tärkeitä tietoteknisiä apuvälineitä.

Opinnoissa hyödynnetään erittäin paljon Internetiä ja tällöin on muistettava, että tietotekniset apuvälineet eivät pysty lukemaan kaikkia sivuja. Vaikeuksia aiheuttavat runsas kuvitus, liikkuvat tekstit ja lukuisat linkit, joiden seuraaminen on näkövammaiselle hankalaa. Näkövammaisten keskustelusta sekä näkövammaisten koulutukseen erikoistuneista oppilaitoksista saa lisätietoa näkövammaisten opetuksesta.

Tukiliikkumis- ja toimintaesteisten opiskelijoiden opintojen tukeminen

Liikkumis- ja toimintaesteiset ovat henkilöitä, joiden itsenäinen toiminta ja liikuntakyky ovat sairauden, vamman tai muun syyn vuoksi heikentynyt väliaikaisesti tai pysyvästi. Tällaisten opiskelijoiden opiskeluedellytysten varmistaminen alkaa siitä, että heillä on ylipäänsä mahdollisuus päästä oppimisympäristöihin sisälle, kulkuväylät ovat sopivia liikuntaesteiselle ja yhteisiin tiloihin on mahdollisuus päästä. Luokkatilassa on tärkeää, että opiskelijalla on riittävästi tilaa apuvälineille, niiden säilyttämiselle ja niiden kanssa liikkumiselle. Yhtä tärkeää kuin fyysisen tilan tarkoituksenmukaisuus on myönteinen ja hyväksyvä, oppimista kannustava ilmapiiri.

Muut oppimisen ongelmat ja oppimisen tukeminen

Oppilaitoksissa oppimisen ongelmat näkyvät usein myös päihteiden ja huumeiden käytönä, sosiaalisina ja vaikeina käyttäytymisen ongelmina, kiusaamisena tai väkivaltaisuutena. Monissa tutkimuksissa on todettu, että suurella osalla vangeista on ollut lapsuudesta lähtien oppimisen ongelmia, esimerkiksi tunnistamatonta lukivaikeutta. Syrjäytymisen kierre on alkanut jo lapsuudessa ja korostunut luku- ja kirjoitustaitoa korostavassa peruskoulussa. Vanhempien koulutustaso ja elämäntapa vaikuttavat tutkimusten mukaan lasten ja nuorten koulumenestykseen.

Kun puhutaan koko ikäluokan kouluttamisesta toisen asteen koulutuksessa, ei ole ainuttakaan opiskelijaa, jota ei opinnoissa tuettaisi. Tosin tukeminen edellyttää usein moniammatillista työskentelyä ja ulkopuolisten sidosryhmien tukea. Opettajia ei tässä kasvatustyössä tule jättää yksin. Oppilaitosten ratkaistaviksi tulee yhä enemmän yhteiskunnallisesta ja taloudellisesta huono-osaisuudesta sekä yhteiskunnan turvaverkkojen heikentymisestä aiheutuvia ongelmia. Kaikkien opettajien pitäisi saada perus- ja täydennyskoulutuksessaan riittävät valmiudet oppimisvaikeuksien ja syrjäytymisen havaitsemiseen ja ehkäisemiseen sekä resursseja moniammatilliseen yhteistyöhön. Lisäksi kouluihin tulee lisätä riittävästi ammattitaitoista opiskelijahuoltohenkilökuntaa, jotta opiskelijoiden terveydellisiin, sosiaalisiin ja psyykkisiin ongelmiin saadaan ajoissa riittävä ja oikea asiantuntija-apu.

Monia menneisyyden asioita opiskelijan elämästä ei ammatillisessa koulutuksessa voida enää korjata, mutta koulutusta aloittaessaan opiskelijoilla on tavallaan uusi mahdollisuus suunnata elämäänsä. Opettajilla ja oppilaitoksilla on tärkeä rooli siinä, miten ne ottavat tämän haasteen vastaan ja tahtovat tukea opiskelijaa vaikeuksista ja hankalista tilanteista huolimatta kohti tulevaisuutta. Monet erityisopiskelijat ovat kouluhistoriansa aikana tulleet hyvin tietoisiksi omista oppimisen ongelmista ja heikkouksista. Tästä tietoisuudesta saattaa kasvaa opiskelijalle hänen suurin oppimisen esteensä eli usko omaan oppimattomuuteen. Oppimista ei kuitenkaan voi koskaan rakentaa heikkouksille, vaan opiskelijan vahvuuksille. Oppimisen tavat ovat rajattomat eikä ole olemassa yhtä ainoata oikeata tapaa opettaa, vaan jokainen opiskelijan ja opettajan kohtaaminen tulisi olla avoin tilanne, jossa lähdetään etsimään opiskelijalle omintaa tapaa oppia ammatillisessa koulutuksessa tietoja ja taitoja hänen tulevaa ammattiaan tai hyvää elämäänsä varten.

Lähteet

- Aro, T., Siiskonen, T. & Ahonen, T. (toim.). 2007. Ymmärsinkö oikein? Kielelliset vaikeudet nuoruusiässä. Juva: PS-kustannus.
- Eskola, S., Metsola, L., Miettinen, K., Piha, L., Rahikkala, M., L. & Ruuskanen, U. (toim.). 2007. Kaikille yhteiseen ammatilliseen oppilaitokseen. Puheenvuoroja esteettömyydestä ja saavutettavuudesta. Invalidiin julkaisuja M.7., 2007.
- Hirvonen, M. 2006. Ammattikouluista avoimiin oppimisympäristöihin. Ammatillisen erityisopettajan työ muutoksessa. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 64. Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulu.
- Hämäläinen, R., Liias, S., Taarna, V. & Valkama, A. 2007. Erilaisen oppijan käsikirja. Jyväskylä: Erilaisten oppijoiden liitto. Lukihanke.

- Kiljala, S. (toim.). 2001. Mielenterveyskuntoutujat opintiellä. Mielenterveyden Keskusliitto. Vantaa: Printaway Oy.
- Koski, L. & Miettinen, K. 2007. Vangit koulutuksessa. Selvitys vankien koulutukseen osallistumisesta, oppimisvalmiudesta ja -strategioista sekä opetuksen laadusta. Rikosseuraamusviraston julkaisuja 3/2007.
- Miettinen, K. 2008. Opetussuunnitelmat ja erityisopetus ammatillisessa koulutuksessa. Asiakirja- ja kyselytutkimus opetussuunnitelman perusteiden mukaisesta ammatillisesta erityisopetuksesta. Acta Universitatis Tamperensis 1308. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Michelsson, K., Miettinen, K., Saresma, P. & Virtanen, P. 2006. AD/HD nuorilla ja aikuisilla. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Piha, L. & Pynnönen, P. 2007. Arjen avaimia. Tarinoita opettajuudesta. Helsinki: Opetushallitus.
- Snellman, S. & Lindberg, T. Apua – kuulovammaisen oppilas luokassani. Rauma: Oy Studio Lindberg AB.
- Vuori, J., Koivisto, P., Mutanen, P., Jokisaari, M., Salmela-Aro, K. (2007). Kohti työelämää – ryhmämenetelmän vaikutukset nuorten siirtymiseen toisen asteen opintoihin ja masennusoireisiin. Työ ja Ihminen, 21, 107–126.
- Vuori, J., Koivisto, P., Salmela-Aro, K. (2003). Nuorten työllistyminen ja työelämävalmiuksien tukeminen. Työ ja Ihminen, 17, 217–230.

Verkkosivuja

- Aspergerliitto, http://www.autismiliitto.fi/files/524/Autismi-esite_10_painos.pdf, luettu 8.3.2009
- Autismiliitto, http://www.autismiliitto.fi/files/347/Asperger-esite_10_painos.pdf, luettu 8.3.2009
- Amsterdamin sopimus, http://europa.eu/abc/treaties/index_fi.htm, luettu 8.3.2009
- Esteetön opiskelu korkea-asteen oppilaitoksissa. <http://esok.jyu.fi/>, luettu 8.3.2009
- Esteetön opiskelu yliopistossa. http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2005/liitteet/opm_297_opmo6.pdf?lang=fi, luettu 8.3.2009.

http://www.oph.fi/julkaisut/2009/Opettajat_Suomessa_2008.pdf

Kuulonhuoltoliitto ry. Huonokuuloinen opiskelija peruskoulun jälkeisissä opinnoissa. Kuulonhuoltoliitto ry. www.kuulonhuoltoliitto.fi tai www.moottorikorvat.net.

Lait ja kansainväliset sopimukset

Suomen perustuslaki 11.6.1999/731

Yhdenvertaisuuslaki 20.1.2004/21

Euroopan Unionin Amsterdamin sopimus 1999, artikla 13

Tauno Tertsunen

Opiskelun henkilökohtaistamisesta verkkomuotoisessa ammatillisessa koulutuksessa

Opiskelun henkilökohtaistaminen on varsinkin ammatillisessa aikuiskoulutuksessa ollut eräs päivän puheenaiheista. Aiemmin hankitun osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen ja näiden pohjalta suunniteltu henkilökohtainen polku tutkinnon suorittamiseksi ovat monelle aikuiskoulutuksen parissa työskenteleville tuttuja, haasteellisia kysymyksiä. Henkilökohtaistaminen tutkinnon suorittamisen toimintamallina on kuitenkin vain yksi näkökulma opiskelun kokonaisvaltaisesta henkilökohtaistamisesta ja henkilökohtaistumisesta.

Opiskelun ja oppimisen henkilökohtaistamisista voidaan tarkastella menetelmällisestä ja sisällöllisestä näkökulmasta. Henkilökohtaistamista voidaan tarkastella myös organisaation ja koulutusprosessin ohjaajien ja opiskelun henkilökohtaistamiseen liittyvien toimien näkökulmasta tai opiskelijoiden kokemana, heidän oman opiskelunsa henkilökohtaistumisena.

Verkko-opetuksen on usein todettu mahdollistavan ajasta ja paikasta riippumattoman opiskelun ja luovan siten erinomaiset edellytykset opiskelun henkilökohtaistumiselle. Siirryttäessä opiskeluympäristöstä toiseen usein kuitenkin pedagogiset mallit ja opiskeluprosessit siirtyvät entisistä toteutuksista uusiin.

Verkkomuotoisessa toteutuksessa opiskelun henkilökohtaistaminen todellakin mahdollistuu, jos opettajilla on tietotaitoa ja tahtotilaa suunnitella opiskelijoiden erilaiset oppimisvalmiudet ja tavoitteet huomioivia opiskeluprosesseja. Taustalla ovat kuitenkin taloudelliset tekijät, jotka asettavat reunaehdoja opiskeluprosessien suunnittelulle. Toivottavasti kaikilla opettajilla ja ohjaajilla on kuitenkin perimmäinen ajatus äärimmäisestä pyrkimyksestä toisesta laidasta, jossa opiskeluprosessi on yksi sama kaikille opiskelijoille, toiseen äärilaitaan, jossa kaikilla opiskelijoilla olisi oma yksilöllinen opiskeluprosessi. Miten lähelle tätä toista äärilaitaa päästään, riippuu monesta muustakin tekijästä ja asiasta kuin pelkästään opettajien tietotaidosta ja tahtotilasta.

Henkilökohtaistaminen – henkilökohtaistuminen

Opettajan näkökulmasta katsottuna henkilökohtaistaminen tarkoittaa opiskelijoiden erilaisten oppimisprosessien mahdollistamista, sallimista ja tukemista. Oletuksena tässä on tietysti, että opettajalla on tietotaito ja tahtotila pyrkiä kuvattuun toimintaan. Opettajan on myös kuitenkin aina otettava huomioon käytettävissä olevat taloudelliset resurssit, oppimisympäristöt tarvittavine laitteineen ja välineineen sekä ohjausresurssit. Lisäksi myös opiskelulle tai tavoiteosaamiselle ulkoapäin asetetut tavoitteet ja opiskelijaryhmän kokoonpano vaikuttavat opiskelun henkilökohtaistamisen toteutussuunnitelmiin.

Opiskelijoiden näkökulmasta opiskelun henkilökohtaistumiseen vaikuttavat toteutuneet opiskelukäytänteet ja oppiminen. Pelkkä opiskelumenetelmiin liittyvä toiminta ei tuota opiskelijalle opiskelun henkilökohtaistumisen kokemusta. Jos opiskelija ei ole kokenut oppimisprosessinsa aikana kaikkea sitä, mitä hän olisi halunnut oppia, voi tunne opiskelun henkilökohtaistumisesta jäädä hyvinkin heikoksi.

Opettajan pyrkimyksiä koulutuksen oppisisällöistä ohjaavat koulutuksen tavoitteet. Opiskelija on tietysti voinut toivoa oppivansa paljon muutakin kuin mitä koulutuksessa tavoitellaan. Se, miten yksilöllisiin toteutuksiin opiskelun henkilökohtaistamisessa voidaan mennä, on lopulta kysymys käytettävissä olevien resurssien kohdentamisesta toivottuun toimintaan. Opiskeluprosessit voidaan rakentaa hyvinkin yksilöllisiksi, jos vain tietotaitoa, tahtotilaa ja tarvittavia resursseja löytyy tarpeeksi.

Taustaa opiskelun henkilökohtaistamiselle

Opiskelun henkilökohtaistamisessa on periaatteessa kysymys opiskelijoiden tasa-arvoisesta kohtelusta ja huomioimisesta koulutus- ja opiskeluprosessien aikana. Onko koulutuksen järjestäjän tavoitteena organisoida ja järjestää koulutus tyypillisen opiskelijaprofilin omaavalle opiskelijalle vai huomioidaanko tässä kaikkien opiskelijoiden erityistoiveet ja vaatimukset määrittelee lopulta opiskelun henkilökohtaistumisen opiskelijatasolla. Opiskelijaprofililla tarkoitan tässä yhteydessä oppijan lähtö- ja päätösaamistason huomioimista, oppijan mahdollisten oppimisvaikeuksien ja erityislahjakkuuksien huomioimista ja erilaisia oppimisstrategioita hyödyntävien oppijoiden huomioimista.

Opiskelun henkilökohtaistamista pohdittiin mm. ”Personalised Learning: the Future of Public Service Reform” -seminaarissa, joka pidettiin toukokuussa 2004 Lontoossa (OECD). Seuraavassa muutamia poimintoja OECD-raportista (verkkoaineisto):

Miliban määrittelee viisi henkilökohtaistetun oppimisen organisointiin vaikuttavaa elementtiä (lähde: OECD-raportti. *Schooling for Tomorrow Personalising Education*):

- i) Sen täytyy perustua yksityiskohtaiseen tietoon jokaisen oppilaan vahvuuksista ja heikkouksista.
- ii) Se edellyttää opetus- ja oppimisstrategioita, jotka edistävät kunkin oppijan kyvykkyyden ja itseluottamuksen kehittymistä.
- iii) Henkilökohtaistaminen tarkoittaa opetussuunnitelmavaihtoehtoja ja opiskelijan kunnioittamista sallien henkilökohtaisesti asianmukaiset opintolaajuudet ja selkeät opintopolut.
- iv) Henkilökohtaistaminen vaatii radikaalia asennoitumista koulu- ja luokkatyöskentelyn organisoinnissa opiskelijan prosessiin perustuvaksi.
- v) Oppimisen henkilökohtaistaminen edellyttää, että yhteisö, paikalliset instituutiot ja sosiaalipalvelut tukevat kouluja näiden tehtävissä.

Edellä olevassa viiden kohdan listassa on nostettu esille oikeastaan opiskelun henkilökohtaistamisen keskeiset elementit. Henkilökohtaistettu opiskelupolku kuvaa hyvin noita elementtejä, jotka Milliban on artikkelissaan nostanut esille. Huomioitava ja täsmennettävä asia jo tässä vaiheessa on myös se, henkilökohtaistettu opiskelupolku ei vielä määrittele opettajan koulutuksessa käyttämiä pedagogisia malleja ja oppimismenetelmiä. Opiskelun henkilökohtaistaminen on enemmän rakenteellinen tapa hahmottaa opiskelun organisointia. Pedagogiset mallit ja opetus- ja oppimismenetelmät vastaavasti kuvaavat pedagogisia innovaatioita ja toimintamalleja oppia erilaisia asioita. Huomioitavaa on myös, että opettaja yksistään ei pysty ja hänellä ei välttämättä ole oikeuksiakaan suunnitella, rakentaa saati sitten organisoida ja mahdollistaa niiden elementtien mukaista koulutuksen toteutusta.

Ei riitä, että opettajilla ja kouluttajilla on tietotaito ja tahtotila pyrkiä parhaaseen mahdolliseen lopputulokseen vaan myös muiden koulutuksen taustalla vaikuttavien viiteryhmiä toiminnan tulee tukea kuvattua toimintaa. Käytännössä tämä tarkoittaa koulutusta ohjaavien säädösten ja määräysten tarkistamista ja saattamista ajan tasalla. Koulutuksen rahoituksesta päättävät instanssit ovat myös avainasemassa kuten myös koulutusorganisaatioiden ylläpitäjät. Koulutusorganisaation sisällä määritellyt yhteiset käytännöt tulevat myös olla linjassa ja tukea henkilökohtaistuvaa oppimista.

Charles Leadbeaterin mukaan (lähde: OECD-raportti. *Schooling for Tomorrow Personalising Education*):

henkilökohtaistamisella on potentiaalia uudelleen organisoida se tapa, jolla julkisia hyödykkeitä ja palveluita tuotetaan ja jaetaan. Henkilökohtaistaminen edellyttää, että oppijat ottavat aktiivisesti osaa omien päämääriensä, opintosuunnitelmiansa ja -tavoittei-

densa muodostamiseen valitsemalla erilaisten oppimistapojen välillä. Leadbeater tarkastelee henkilökohtaistamisen eri käsitteitä ja lähestymistapoja ja erottaa toisistaan ”pinnallisen” ja ”syvällisen” henkilökohtaistamisen. Ensimmäistä lähestymistapaa kutsutaan mittatilauspalveluksi, jossa palvelut räätälöidään asiakkaan tarpeiden mukaisiksi. Toista lähestymistapaa kutsutaan massaräätälöinniksi, jossa kuluttajalle suodaan tietty määrä vapautta itselleen sopivan opinto-ohjelman laatimisessa. Kolmantena tulee massahenkilökohtaistaminen, joka pohjautuu yhteistyöhön ja hyödyn luomiseen yhdessä. Henkilökohtaistaminen tarjoaa kuluttajalle osallistumisen myötä enemmän mahdollisuutta suoraan vaikuttaa käyttämänsä palvelun suunniteluun, toteuttamiseen ja arviointiin. Tähän prosessiin liittyvät seuraavat vaiheet: henkilökohtainen konsultointi, laajempi valinnanvapaus, suurempi sananvalta, kumppanuuden tarjoaminen, asioiden hoito, yhdessä tuottaminen ja rahoitus.

Kysymys on siitä, miten pitkälle opiskelun henkilökohtaistaminen halutaan viedä. Pinnallisessa henkilökohtaistamisen suunnitelmissa voidaan toimintamallin olevan sellainen, että kaikille opiskelijoille kyllä mahdollistetaan henkilökohtainen opiskelusuunnitelma (hops), mutta ikävä kyllä tuo hops on kaikille melkein sama. Henkilökohtaistaminen jää hyvin pinnalliselle tasolle. Opiskelija voi ehkä valita joitain vapaavalintaisia opintoja (sisällöllinen henkilökohtaistaminen) ja mahdollisesti suorittaa jonkin opintojakson yksilöllisesti työssä oppimalla (menetelmällinen henkilökohtaistaminen), mutta valinnanvapaus on kuitenkin aika vähäinen suhteessa kaikkiin opintoihin.

Syvällisessä henkilökohtaistamisessa rakennetaan henkilökohtainen opiskelujen sisältöjä ja oppimista koskeva henkilökohtaistamissuunnitelma. Suunnitelmassa opiskelijalle määritellään yksilöllisesti oppisisällöt (sisällöllinen henkilökohtaistaminen) ja opiskelujärjestelyt (menetelmällinen henkilökohtaistaminen). Syvällisen henkilökohtaistamisen yhteydessä eittämättä tulee huomioitavaksi koulutuksen käytössä olevat sekä asiantuntija- että taloudelliset resurssit. Lisäksi on huomioitava myös koulutuksen tilaajan (maksajan) koulutukselle asetetut tavoitteet – mitä tahansa ei voida opiskella tiettyyn tarkoitukseen suunnatulla resurssilla.

Charles Leadbeater jatkaa (lähde: OECD-raportti. *Schooling for Tomorrow Personalising Education*):

Henkilökohtaistaminen nähdään keinona saattaa ihmiset uudestaan yhteyteen niiden instituutioiden kanssa, jotka heitä palvelevat, niin koulutuksessa kuin muillakin sektoreilla. Koulutuksessa tämä merkitsee kauaskantoisia muutoksia opetuksen ammattilaisten ja koulujen rooleissa. Suurin haaste on kuitenkin se, miten henkilökohtaistaminen vaikuttaa tasa-arvoon. Mitä enemmän palvelut henkilökohtaistuvat, sitä enemmän julkisia voimavaroja täytyy siirtää huonoimmin toimeentulevien kansalaisten suuntaan.

Kuten hyvin monessa yhteydessä todetaan: toiset oppivat opettajasta huolimatta ja toiset kaipaavat esim. oppimisvaikeuksiensa myötä enemmän opastusta ja ohjausta. Toisaalta toisilla opiskelijoilla on paremmat edellytykset taloudellisen tilanteensa vuoksi edetä ja opiskella erilaisissa kouluyhteisöissä. Samanlaisten oppimisedellytysten ja mahdollisuuksien tarjoaminen kaikille kansalaisille edellyttää rahoituksen suuntaamista tarvelähtöisesti opiskelijakohtaisesti.

Pyrittäessä tarjoamaan kaikille tasa-arvoiset mahdollisuudet oppia asioita joudutaan näin Leadbeaterin mukaan suuntaamaan resursseja huonommin tulevien kansalaisten suuntaa. Toisaalta tästä ei tietysti voida vetää suoraa johtopäätöstä siihen, että heikoimmin toimeen tulevilla kansalaisilla on enemmän oppimisvaikeuksia. Oppimisvaikeuksia varmaankin esiintyy kaikissa yhteiskuntaluokissa, mutta heikoimmin toimeentulevilla kansalaisilla on ehkä taloudellisesti rajatummalla mahdollisuudella vaikuttaa omiin valintoihinsa ja tukipalveluihinsa omien opiskelujensa aikana.

Oppimisen ja osaamisen kehittymisen näkökulmasta oleellista on se, miten koulutuksen tilaaja (maksaja) ja koulutuksen organisoija (toteuttaja) asian ymmärtävät ja määrittelevät. Koulutuksen tilaaja voi tilata koulutuksen tuottajalta koulutuspalveluja, joiden avulla tietty koulutukseen hakeutunut (tai valittu) koko opiskelijaryhmä saavuttaa tietyn osaamistason koulutuksen aikana. Koulutuksen päättyessä kaikilla opiskelijoilla on sama osaamistaso, joka on kuvattu koulutuksen tavoitteissa. Koulutuksen toteuttajan on huolehdittava siitä, että kaikki todella oppivat ja koulutuksen päättyessä hallitsevat vaadittavat asiat huolimatta siitä, mikä kunkin opiskelijan lähtötaso-osaaminen on ollut koulutuksen alkaessa.

Koulutuksen tilaaja voi tietysti myös tilata jokaiselle koulutukseen valitulle henkilölle esim. 20 yksikköä osaamista tai osaamisen kehittymistä tavoitteiden suunnassa. Tämän pohjalta koulutuksen organisoijan on varmistuttava siitä, että kaikki opiskelijat oppivat tai heidän osaamisensa kehittyi koulutuksen toteutuksen aikana vähintään tuon vaadittavan 20 yksikköä. Tässä tapauksessa, kun oletuksena on, että koulutukseen tulevien opiskelijoiden lähtötaso on erilainen, niin myös opiskelijoiden osaamistaso koulutuksen päättyessä on erilainen. Koulutuksen tavoitteena on siten, että kaikki opiskelijat oppivat tavoitteiden suunnassa 20 yksikköä. Edellisessä tapauksessa, jos opiskelijalla jo oli huomattavan paljon osaamista koulutukseen tullessaan, hän ei välttämättä oppinut koulutusprosessin aikana mitään – hän ainoastaan osoitti hallitsevansa asian.

Opiskelun menetelmällisestä henkilökohtaistamisesta

Menetelmällinen henkilökohtaistaminen on ehkä opettajille se tutumpi lähestymistapa eriyttää opetustaan opiskelijaryhmän ja oppijayksilöiden tasolla. Puhutaan pedagogisista malleista, opetusmenetelmistä, oppimismenetelmistä, oppimistyyleistä ja opiskelustrategioista. Perimmäinen lähtökohta menetelmälliselle henkilökohtaistamiselle on opiskelijoiden erilais-

ten oppimisvalmiuksien huomioiminen. Mahdolliset oppimisvaikeudet ja toisaalta erityislahjakkuudet oppia tiettyjä asioita pakottavat opettajat miettimään omia opetuksen toteutuskäytäntöjään.

Opiskelijoiden omien oppimisprosessien näkökulmasta keskeisiin asiaan nousevat oppimaan oppimisen valmiudet – metakognitiiviset taidot suunnitella, rakentaa ja ohjata omaa oppimistaan. Grown itseohjautuvuusteorian ja Vygotskyn lähikehitysvyöhyketeorioiden mukaisen toimintamallin rakentaminen ei välttämättä avaudu oppijoille, joilla nuo oman oppimisen ohjaamisen valmiudet ovat heikkoja. Opettajallakin voi olla joskus jopa ratkaiseva rooli opiskelijan oppimisprosessin suunnittelussa.

Modernien oppimisenäkemyksen pohjalta nousevat pedagogiset mallit kuten tutkiva oppiminen ja ongelmalähtöinen oppiminen luovat toiminnallisen viitekehyksen opetus- ja oppimisprosessien toteuttamiseksi. Oppimistilannekohtaisesti taas joudutaan miettimään miten juuri näitä ammatillisia asioita opitaan. Jos kyse on asiakaspalvelun oppimisesta, niin opetusmenetelmän tulee olla valittu siten, että tavoitteissa kuvattua osaamista todella voidaan saavuttaa opiskeluprosessin aikana.

Opiskelijoiden opiskelustrategiat ja oppimistyyliä ovat oppimiseen liittyviä persoonallisia asioita. Oppimistyyliä luokitellaan perinteisesti aistihavaintopohjaisiin, Prashning 1996 ja 2000. Tässä luokittelussa oppijat opivat parhaiten joko auditiivisten, visuaalisten tai kinesteettisten havaintojen tekemisten kautta. Honey & Mumford luokittelevat oppijat uuden tiedon käsittelyn pohjalta joko aktiivisiin, pohtiviin, loogisiin tai käytännöllisiin oppijoihin. Edellä mainituista oppimistyyleistä on johdettu opiskelija-personaat osallistuja, tarkkailija, päättelijä ja toteuttaja.

Opiskelustrategiat ovat oppimistyylien näkökulmasta yläkäsite. Luomalla oman opiskelustrategiansa opiskelija rakentaa itselleen oman oppimisprosessin, jonka avulla hän ajattelee ja kokee saavuttavansa asettamansa oppimistavoitteet. Opiskelustrategiaa luodessaan opiskelija pohtii omien oppimistyyliensä lisäksi myös omia oppimiskäytänteitään asteikoilla olenko: impulsiivinen–reflektiivinen, holistinen–serialistinen ja intrapersoonallinen–extrapersoonallinen. (Nokelainen 2002.)

Opiskelustrategiaa laatiessaan opiskelija pohtii ja huomioi ensinnäkin oman itsetuntemuksensa kautta omaa oppimistaan mutta lisäksi myös toimintaansa koulutuksen toteutuksen. Opiskelijan oman opiskeluprosessin, opiskelustrategian suunnitteluun vaikuttaa myös ulkoiset koulutuksen toteutukseen liittyvät asiat. Arvioinnilla on todettu olevan merkittävä osuus, kun opiskelija suunnittelee omaa opiskeluaan. Tulostavoitteinen opiskelija (ainoastaan opintojakson hyväksytyllä suorituksella on merkitystä) voi tiettyssä tapauksissa valita pelkästään tenttiin päättämisen, jos opintojakso arvioidaan pelkästään päättötentin perusteella. Vastaavasti tavoitesuuntautunut opiskelija (opintojakson aikaisella oppimisella on merkitystä) valitsee opiskeluprosessiinsa niitä opetuksen käytännön toteutukseen liittyviä asioita ja tilanteita, joissa hän juuri kokee oppivansa.

Opiskelun sisällöllisestä henkilökohtaistamisesta

Sisällöllisessä henkilökohtaistamisessa on pelkistetysti kysymys siitä tarjotaanko kaikille mahdollisuus oppia tavoitteiden suuntaisesti kaikkea mahdollista. Koulutuksella on tietysti omat ulkoiset tavoitteensa, joista lähdetään liikkeelle, jotka ovat rahoittajatahojen ja muiden koulutuksen toteutukseen liittyvien viiteryhmiä kanssa ennalta määritellyjä. Äärilaitoinhan tässä sisällöllisessä tapauksessa on ennakolta tarkkaan määritellyt sisällöt, jotka eivät mukaudu oppijoiden tarpeisiin ja tilanteisiin ja toisaalta täysin asiakas(oppija) -kohtaisesti määritellyt sisällöt, jotka sallivat oppisisältöjen liittyvän täysin oppijoiden tarpeisiin ja tilanteisiin.

Sisällöllisessä henkilökohtaistamisen käytännön tapauksina nousevat esille tilanteet, joissa opiskelija haluaisi oppia joistakin asioista enemmän ja syvällisemmin kuin mitä ennakolta on suunniteltu. Vastaavasti toinen opiskelija haluaisi oppia joitain asioita enemmän ja toisia asioita mahdollisesti vähemmän tai ei lainkaan. Aikuiskoulutuksessa ja varsinkin elinkeinoelämän koulutuksessa ns. JOT-koulutus on yksi toimiva esimerkki: yritys tilaa ja maksaa juuri sellaisesta täydennyskoulutuksesta, jonka se kokee olevan työtehtävässä toimivalle ammattilaiselle tarpeen työtehtävien menestyksellisen suorittamisen näkökulmasta. Nuorten ammatillisessa koulutuksessa opetussuunnitelmien perusteet määrittelevät ne raamit, joissa toimitaan. Taustalla ovat myös EU:n tutkintojen yhdenmukaistamisvaatimukset ja niiden mukanaan tuomat oppisisältö- ja tasovaatimukset.

Sisällöllinen henkilökohtaistuminen parhaimmillaan tarkoittaisi oppijoiden näkökulmasta juuri heidän oppimistavoitteitaan palvelevin valintojen mahdollistamista. Oppimistavoitteiden laaja-alaisuus ja -syvyys ovat näitä valintoja. Tukeeko järjestämämme koulutus tällaista, se jää jokaisen toteutusvastuussa olevan opettajan ja kouluttajan itsearvioitaviksi. Yhtenä toimivana toteutusmallina sisällöllisen henkilökohtaistamisen onnistumisesta pidän erään aikuiskoulutuksen tutkinnon matriisipohjaista ajattelua toteutusmallia. Siinä tutkinnonsuorittajat voivat valita omista lähtökohdistaan tutkintoonsa juuri niitä tutkinnonosia, joita he omassa työssään kokevat tarvitsevansa. Vastaavasti he voivat valita myös osaamisen syvyys-suunnassa joko perus-, ammatti- tai erikoisammattitutkinnon. Tämän mallin mukaisesti saadaan sisällöllisestä näkökulmasta erinomaisen henkilökohtaistettuja tutkintoja. Toisaalta vastaan voi tulla tilanne, jossa kaksi saman tutkinnon suorittanutta henkilöä eivät hallitse ollenkaan toinen toisensa työtehtäviä.

Verkkomuotoinen opiskelu

Verkko-opetuksen sanottiin aikoinaan olevan ratkaisu kaikkeen mahdolliseen opiskelun henkilökohtaistamisesta lähtien. Verkko-opiskelun kerrottiin vapauttavan ajan ja paikan kahleista ja tuovan huomattavia kustannussäästöjä. Verkkoympäristön merkitys ja luonne osana oppimisprosessia hyvin usein käsitetään väärin. Verkkoympäristö on oppimisympäristö

samalla tavalla kuin työssä oppimisen ympäristöt, työsalit luokkahuoneet jne. Verkkoympäristön olemusta voidaan aivan samalla tavalla tarkastella tietyistä näkökulmista kuin esimerkiksi työssäoppimisympäristöjä. Työssäoppimispaikkoja valitaan sillä perusteella, jotta opiskelijoiden olisi mahdollista oppia tiettyjä asioita todellisissa oppimisen mahdollistavissa ympäristöissä. Samalla tavalla tulisi toimia myös verkko-oppimisympäristöjä valittaessa: siellä voidaan oppia tiettyjä asioita, kunhan opiskelutoiminta suunnitellaan verkkoympäristön asettamat reunaehdot huomioiden.

Verkko-ympäristön hyödyntämisessä opiskelussa on lähdettävä liikkeelle samoista asioista kuin suunnitellessa opetusta mihin muuhun ympäristöön tahansa. Ensimmäisenä vaiheena on tietysti rahoittajan ja muiden ao. koulutukseen liittyvien tahojen määrittelemät koulutukselle asetetut tavoitteet ja niiden analysointi. Jos koulutuksen taustatahot tilaavat ammatillisen koulutuksen levyseppähitsaajien kouluttamiseksi, niin oletettavasti oppimisympäristöinä tulee olla muutakin kuin verkkoympäristö. Verkko-ympäristö tietysti voi olla osana toimintaa. Seuraavana suunnittelukriteerinä on tietenkin opiskelijaryhmän huomiointi. Opiskelijamäärä, ikä, sukupuoli, kulttuuri- ja muu sosiaalinen tausta, osaamistaso ennen koulutuksen aloittamista ja myös oppimisprofiili, aikaisempi koulutustausta ja kaikki työkokemus vaikuttavat opiskelun henkilö- ja ryhmäkohtaistettuun toteutusprosessiin. Vasta tämän jälkeen päästään miettimään oppimisympäristöjä missä ympäristössä mitäkin opiskellaan. Oppimisympäristöihin rakennetaan henkilökohtaista oppimista tukevia oppimistehtäviä, suunnitellaan oppimisen ohjaus-, arviointi- ja palautejärjestelmät. Henkilökohtaistamissuunnitelmassa kuvataan sekä sisällölliset että menetelmälliset käytännöt yksilöllisten oppimispolkujen mahdollistumiseksi.

Perinteinen tapa lähestyä verkkototeutusta on materiaalikeskeinen ajattelu. Rakennetaan ja kerätään hyvää oppimateriaalia ja muuta aineistoa ja suunnitellaan ja rakennetaan prosessi tämän ympärille. Tämä metodi tietysti sopii tietyille opiskelijaryhmille, joiden opiskelustrategia istuvat tämän tyyppiseen tiedonhankintaan ja lisäksi oppimateriaalin oppisisällöllinen syvyys on heille sopivaa. Osa opiskelijoista saattaa tässä yhteydessä todeta, että luokselepa opettaja itse ja lähtee saman tien.

Toinen perinteinen ja varmaankaan kaikkien opiskelijoiden näkökulmasta ei toimiva tapa, on siirtää perinteiset oppitunnit suoraan sellaisenaan verkkoympäristöön. Perinteisessä luokkatilassa oppijoille tarjoutuu mahdollisuus hyvinkin nopealla viiveellä kysyä epäselvissä tapauksissa tarkennusta. Opettaja ei välttämättä olekaan aina tavoitettavissa verkkoympäristöissä, ellei hänen Skypensä tai Messengerinsa ole aina online-tilassa. Käytettäessä esim. WebEx-ympäristöä (vuorovaikutteinen online-verkkotyötila) tällaista ongelmaa ei esiinny, koska opiskelijat ovat samaan aikaan saman asian äärellä (joskin eri paikoissa).

Verkkomuotoisen toteutuksen suunnittelu tulee lähteä verkkoympäristön mahdollisuudet tuntevasta suunnittelusta. Verkkomuotoinen opiskelu varmasti tarjoaa mahdollisuuksia opiskelun henkilökohtaistamiseen juu-

ri tuon ajan (yleensä) ja paikasta riippumattoman opiskelun näkökulmasta. Aivan toinen asia on sitten oppisisällöllinen henkilökohtaistuminen eli opitaanko juuri sitä mitä pitäisi oppia ja mahdollistaako verkko-oppiminen sekä monipuolisuudeltaan että syvyydeltään erilaisia oppimisprosesseja. Verkkoympäristö taitavasti suunniteltuna ja organisoituna koulutuksen toteutusympäristönä tuo varmasti lisäarvoa sekä menetelmälliseen että sisällölliseen opiskelun henkilökohtaistamisprosessiin.

Case: ammatillinen opettajankoulutus verkkoympäristössä

Ammatilliset opettajaopinnot (60 op) on voinut suorittaa vuoden 2005 jälkeen verkko-opintoina Ammatillisessa opettajakorkeakoulussa, Hämeenlinnassa. Verkkototeutus perustuu siihen, että opiskeluun liittyvä ohjaus tapahtuu kokonaan verkkoympäristössä. Osa opinnoista on puhtaita verkko-opintoja, mutta toteutuksessa on mukana myös toimintaa perinteisissä opiskelutilanteissa kuten luokkahuoneissa, työsaleissa ja työssäoppimisympäristöissä.

Verkkototeutuksen aikana on erilaisin tutkimuksellisin menetelmin kerätty tietoa verkko-opiskelijoiden oppimiseen ja opiskelun henkilökohtaistamiseen liittyvistä asioista. Tutkimusaineisto, jota on kerätty toimintatutkimuksellisten menetelmien avulla nyt jo kolmen vuoden ajan, tullaan käyttämään väitöstutkimuksessa. Samassa yhteydessä aineistoa käsitellään tieteellisten menetelmien avulla ja tutkimustulokset tullaan julkaisemaan lähiaikoina.

Tutkimuksen keskeisimpinä kysymyksinä on ollut hakea vastauksia kysymyksiin, miten opettajaopiskelijat ovat kokeneet oman opiskelunsa sekä menetelmällisen että sisällöllisen henkilökohtaistumisen. Tutkimuksen keskeisenä tavoitteena on siten edelleen kehittää vuonna 2005 alkanutta ja koko ajan laajenevaa verkkomuotoista ammatillista opettajankoulutusta.

Alustavina tuloksina voidaan todeta verkko-opiskelun mahdollistavan hyvin opiskelun menetelmällisen henkilökohtaistumisen (mm. ajasta ja paikasta riippumaton opiskelu). Hyvin moni opiskelija kokee verkko-opiskelun sopivan hyvin hänelle itselleen. Toisaalta kaikkien opiskelijoiden toiminta-vaimudet ja toiminta verkkoyhteisöissä ei välttämättä tue sitä, että verkko-muotoinen opiskelu kuitenkaan olisi sopivin vaihtoehto kaikille sen vaihtoehdon valinneille (opiskelijan verkko-opiskeluvalmiuksissa paljon kehitettävää). Vastaavia asioita nousee esille myös opiskelun sisällöllisestä henkilökohtaistumisesta. Jos verkko-opiskelu on opiskelijan mielestä hänelle sopiva muoto opiskella ja vaikka tutkimustulokset sen vahvistaisivat, niin opiskelun sisällöllinen anti ei välttämättä ole yhtä hyvä. Tässä tapauksessa tietysti verkko-opiskelun suunnittelijoilla ja ohjaajilla on todella ratkaiseva merkitys: mahdollistaako (mahdollistetaanko) verkko-opiskelu oppisisällöllisen henkilökohtaistumisen?

Yhteenvetona

Itse olen aina verrannut oppimisen ja opiskelun henkilökohtaistamiseen liittyvää toimintamallia Aaro Hellaakosken runonpätkään: ”Tietä käyden tien on vanki. Vapautta vain on umpihanki”. Tämän runonpätkän ovat jotkut kollegani kääntäneet muotoon: ”Se, joka latua hiihtää on latunsa vanki. Vapautta vain on umpihanki”. Ammatilliselle opettajalle tässä on erinomainen metafora opetuksen suunnittelua ja oppimisprosessien ohjausta varten: älä polje latua valmiiksi, mutta älä myöskään jätä opiskelijaa umpihankeen päämäärättömästi samoilemaan.

Lähteet

- Honey, P. & Mumford, A. 2000. The learning styles helper's guide. Maidenhead: Peter Honey Publications Ltd.
- Nokelainen, P. 2002. Abilities for Computer Assisted Learning Questionnaire II. Research Centre for Vocational Education, University of Tampere.
- Prashnig, B. 1996. Eläköön erilaisuus. Jyväskylä. Atena
- Prashnig, B. 2000. Erilaisuuden voima. Jyväskylä. Juva

Verkkoaineistot

- Honey and Mumford's Learning Styles Questionnaire. Viitattu 26.2.2009. http://www.skagitwatershed.org/~donclark/hrd/styles/honey_mumford.html
- Ipopp, Internet-pohjaiset oppimisympäristöt ja oppimistyyli. Viitattu 26.2.2009. <http://www.cs.uta.fi/ipopp/www/ipopp2001/syov/>
- OECD-raportti. Schooling for Tomorrow Personalising Education. Viitattu 26.2.2009. <http://www.oecd.org/dataoecd/42/17/36279887.pdf>
- Oppimistyylien käyttö verkko-opetuksessa. Viitattu 26.2.2009. <http://www.cs.uta.fi/ipopp/www/ipopp99/maijanen-tuomola/verkko/index.htm>
- Oppimistyyli ja henkilökohtaistaminen ammatillisessa erityisopetuksessa. Viitattu 27.2.2009. https://oa.doria.fi/bitstream/handle/10024/29082/jamk_1191827705_9.pdf
- Plone. Pedagogiset mallit. Viitattu 26.2.2009. http://virtuaaliyliopisto.jyu.fi/oppi/Members/lrl/TIES461/patternit/pedagoginen_malli
- TenViesti Oy, Oppimistyyli. Viitattu 26.2.2009. <http://www.dlc.fi/~tenviesti/oppimistyyli.htm>

Martti Majuri

Työssäoppiminen

Ammatillisen opettajan yksi tärkeimpiä tehtäviä on kouluttaa opiskelijoita työelämään. Vaikka oppilaitoksessakin voidaan valmentaa työelämän vaatimaan ammattitaitoon, todellisen työelämän kanssa tehtävä yhteistyö eri muodoissaan on olennainen osa oppimisprosessia. Opettajien, työpaikkaohjaajien ja opiskelijoiden omien havaintojen mukaan työssäoppimiskokemukset ovat olleet erittäin merkittäviä opintojen saralla.

Ammatillisen opettajan työssä jatkuvana haasteena on teorian ja käytännön integrointi. Kun muutostahti on vain kiihtynyt viime vuosina, ratkaisutavaksi syntyy haasteellinen yhtälö: miten on mahdollista pitää opetus ja opettajan osaaminen ja tiedot ajan tasalla, kun oppilaitos toimintaympäristönä ei kuitenkaan voi olla täysin työelämää vastaava. Opettajien irrottautuminen koulutuksiin ja työelämään ei ole aina helppoa eikä voi olla ainoa keino haasteen ratkaisemiseksi. Apua tilanteeseen sekä opiskelijalle että opettajalle voisivat tuoda työssäoppiminen ja muut pedagogiset ratkaisut, joissa opiskelijan oppimisympäristönä on ihan ”oikea” työelämä. Opettajilta se edellyttää kuitenkin luokasta ulos menemistä ja hyvää oman alueensa sekä alansa työelämän tuntemusta.

Vanha kansanviisaus kuuluu: ”Työ tekijäänsä opettaa”. Työssä oppiminen on sekä käytännön koulutustoiminnassa että tutkimuksellisessa mielessä maailmanlaajuisesti löytänyt uudelleen asemansa. Ammatillisen peruskoulutuksen työelämäyhteistyö on viimeisen vajaan kymmenen vuoden ajan keskittynyt työssäoppimisen ympärille. Työssäoppimisen käsite onkin laajentunut. Sillä ymmärretään varsin monipuolisesti työssäoppimisen suunnittelua, ohjaamista ja arviointia yhdessä työpaikkaohjaajan kanssa. Sen lisäksi se voi olla esimerkiksi opetussuunnitelmatyötä, työpaikkaohjaajien koulutusta, keinoa pitää yllä opettajan ammatillista osaamista, neuvotte- lua ja koulutuksen arviointia. Tässä kaikessa opettajan rooli on hyvin keskeinen.

Kun tässä artikkelissa työssäoppimista tarkastellaan ammatillisen perus- tutkinnon sisään kuuluvana tavoitteellisena ja opintopisteytettynä osana,

työssäoppiminen kirjoitetaankin yhteen. Työssäoppimisen toteutusmallit ja määrä vaihtelevat todellisuudessa paljonkin alueen mahdollisuuksien, tarpeiden sekä opiskelijoiden mukaan. Onkin huomattava, että yhä useammin opettajat työskentelevät vahvan työkokemuksen omaavien aikuisopiskelijoiden ja täysin työkokemattomien nuorten kanssa.

Tässä artikkelissa tarkastellaan työssäoppimista ja siihen kytkeytyviä näytöjä muutamasta opettajan työn kannalta keskeisestä näkökulmasta ja lähtökohta-ajatuksina. Työssäoppimiseen on kehitetty paljon työkaluja eri projekteissa ja kirjallisuusluettelossa löytyy niihin viittauksia.

Työelämäyhteistyön muodot

Työelämän ja oppilaitoksen välistä yhteistyötä tehdään hyvin monilla eri tasoilla aina opettajien, opiskelijoiden ja työpaikkaohjaajien käymistä ohjauskeskusteluista oppilaitos- ja yritysjohtajien välisiin neuvotteluihin. Välttämättä eri tasojen toiminta ei konkreettisesti kohtaa, vaikka toiminnoilla on toisiinsa vaikutusta. Toisinaan opettajia toimii alue- ja valtakunnan tason kehittämisyöryhmissä, joissa on myös elinkeinoelämäedustettuna. Monipuoliset yhteistyömuodot tukevat useimmiten toisiaan ja lisäävät molemmien puolista tuntemusta eri tulokulmista.

Opettajan roolina on usein toimia välimaastossa ennakoiden tulevia työelämän muutoksia, alueen työpaikkojen ja alan kehitystä. Toisaalta käytännön työpaikkojen tuntemus ja säännöllinen vuorovaikutus työpaikkojen edustajien kanssa työssäoppimisen yhteydessä, opetussuunnitelmatyössä ja esimerkiksi vierailukäyntien yhteydessä tai yhteisissä projekteissa pitää tuntumaa ajankohtaiseen osaamiseen yllä.

Viime vuosina ammatillisen työssäoppimista on alettu pitämään kaikkein merkittävimpänä ammatillisen peruskoulutuksen työelämäyhteistyömuotona. Työssäoppimista ei tällöin kuitenkaan nähdä suppeasti työssäoppimisjakson ohjaamisena. Siihen voi kuulua työssäoppimisen suunnittelua ops-työn yhteydessä, työssäoppimispaikkojen kartoittamista, työpaikkaohjaajien perehdyttämistä ja näyttöjen arviointia. Työssäoppiminen itsessään voi olla parina päivänä viikossa, projektimuotoista, muutamista viikoista kuukausiin kestävä jakso tai jotain vielä muuta. Olennaista on, että oppimisympäristössä oppimisen tavoitteet, ongelmat ja prosessit nousevat todelliseen työhön kytkeytyen.

Taulukoissa on kuvattu eri tasoilla tapahtuvia koulutuksen ja työelämän yhteistyön malleja (Eerola & Majuri 2006)

Taulukko 1.

Yhteistyö opetuksen suunnittelussa, toteutuksessa ja arvioinnissa	Yhteistyö ammatillisen opettajan ja työpaikkaohjaajan osaamisen kehittämiseksi
Työssäoppiminen	Opettajien työelämäjaksot
Näytöt	Opettajat mukana työpaikkojen/yritysten henkilökoulutuksissa
Vierailut yrityksiin	Työpaikkaohjaajien koulutus
Työelämästä opettajia oppilaitokseen	Erilaiset vapaamuotoiset teemapäivät ja tapaamiset yrityksissä tai oppilaitoksissa
Neuvottelukunnat	Henkilökohtaiset kontaktit ja tuttavuudet
Yhteiset laitteet ja laitehankinnat	ESR-projektit (muu kuin te-jaksa)
Opetussuunnitelmatyö	
Kummiluokkatoiminta	
Retail-merkonomikoulutus	
Työelämästä tilaustöitä, alihankintaa	
Opinnäytetyöt	
Opetuksen kehittämiseen liittyvät ESR-projektit ym. (näyttöpilotit)	
Kilpailutoiminta (Skills, Taitajakisat jne.)	
Toimielin (näyttöjä varten perustettava)	
Yhteistyö alan ja/tai alueen kehittämiseksi	Yhteistyö opetuksen suunnittelussa, toteutuksessa ja arvioinnissa
Maakuntaliittojen kanssa tehtävä yhteistyö	Työssäoppiminen
Toiminta järjestöjen kanssa (yrittäjät, kaupakamarit, työntekijäjärjestöt)	Näytöt
Koulutuksen kehittämiseksi perustetut yhteistyöelimet, ohjausryhmät yms.	Vierailut yrityksiin
ESR-projektit	Työelämästä opettajia oppilaitokseen
TE-keskusten toiminnassa mukana olo	Neuvottelukunnat
Henkilökohtainen osallistuminen eri projektien hallinnossa	Yhteiset laitteet ja laitehankinnat
	Opetussuunnitelmatyö
	Kummiluokkatoiminta
	Retail-merkonomikoulutus

Työ ja oppiminen

Merkityksellinen oppimiskokemus on oppijan itselleen tärkeäksi arvioima koulutuksen aikainen tapahtuma, joka muistetaan jälkeensä. Tutkimusten mukaan opiskelijoille muodostuu merkityksellisiä oppimiskokemuksia erityisesti työssäoppimisjaksoilla. Merkityksellisten oppimiskokemusten muodostuminen voidaan ymmärtää kriittiseksi reflektioksi, jossa kehittyvät ammatti-identiteetti sekä ajattelu- että toimintamallit koulutuksen aikana.

Työ ja koulutus näyttävät sekä aikuisille että nuorille opiskelijoille hyvin erilaisena oppimisen konteksteina. Työtoiminta ja sen kautta tapahtuva oppiminen koettiin tutkimuksissa ”oikeaksi”, työn todellisten ongelmatilanteiden ohjaamaksi toiminnaksi. Työpaikkaohjaaja edustaa opiskelijalle todellista työelämää ja ammatillista osaajaa.

Oppimiseen liittyvien keskeisten piirteiden avulla on mahdollista kysymyksin hahmottaa työn ja oppimisen kytkentää:

- 1. Oppiminen on kontekstuaalista, tilannesidonnaista:** miten saada todelliset työelämän oppimisympäristöt osaksi opintokokonaisuuksien oppimista? miten työssäoppimiskokemuksia hyödynnetään ja miten ne kytketään oppilaitosopintoihin? minkälaisen tehtävien tai ohjauksen avulla opiskelija yhdistää työssä ja oppilaitoksessa opitun? mitä työpaikkaohjaajan pitäisi osata, jotta hän oikeissa työelämän ongelmatilanteissa osaisi ohjata opiskelijaa oppimaan?
- 2. Oppiminen on tavoitteellista:** Opiskelijan tavoitteena on oppia ammatti ja työllistyä – mikä merkitys todellisella työkokemuksella on näiden suhteen ja miten tavoitteellisuus edistäisi oppimista? Miten työssäoppimiskokemukset tulisi tällöin ajoittaa, jotta opiskelijan motivaatio säilyy?
- 3. Oppiminen on konstruktivistista:** Miten oppijat rakentavat ammatillisen osaamisen, siinä vaadittavat tiedot ja taidot? Minkälaisessa oppimisympäristössä opiskelijalla on mahdollisuus rakentaa osaamistaan ja miten työpaikalla tämä on mahdollista?
- 4. Oppiminen on yksilöllisesti erilaista:** Miten mahdollistetaan opiskelijan valmiuksien, aiemman osaamisen ja suuntautuisuuden mukainen oppimispolku esimerkiksi työssäoppimisen määrää ja työssäoppimispaikkoja valittaessa? Miten yksilölliset oppimisvaikeudet ja erityislahjakkuudet huomioidaan työssäoppimisen määrässä ja tavoitteiden asettelussa – molempiin työssäoppiminen voisi tarjota hyviä ratkaisumalleja.

5. **Oppiminen on sosiaalista:** Miten mahdollistetaan opiskelijan osallistuminen työpaikan yhteisöön ja miten mahdollistetaan kokemuksien yhteinen käsittely oppilaitoksessa?
6. **Ohjaus ja arviointi voivat edistää oppimista:** Minkälaista ohjausta työssäoppija tarvitsee ja miten työssäoppimisen sekä näyttöjen arviointi palvelevat opiskelijan osaamisen kehittämistä jatkossa?

Työssäoppimisen tutkimuksessa, kehittämisessä ja käytännön sovellusten kehittämisessä taustalla on käytetty useita erilaisia pedagogisia malleja, kuten

- ongelmalähtöinen oppiminen
- kokemuksellinen oppiminen
- learning lab
- konnektiivinen malli
- engeströmin työn kehittämisen malli
- konstrukttiivinen oppimiskäsitys
- tutkiva oppiminen
- kollektiivinen asiantuntijuus

Koska tämä artikkeli ei ole teoreettinen, näistä malleista ei kirjoiteta tarkempia kuvauksia. Teksti on enemmänkin synteesiä malleista, tutkimustuloksista ja käytännön kokemuksista. Useimpiin edellä mainitusta malleista kytkeytyvät yllä mainitut oppimisen piirteet hieman erilaisilla painotuksilla. Koulutus on sitä vaikuttavampaa, mitä todellisempi on aika, paikka ja tilanne.

Oppiminen sinällään ei ole välttämättä erilaista oppilaitoksessa ja työpaikalla. Oppimisympäristöinä ne voivat tarjota kuitenkin varsin erilaisia mahdollisuuksia. Kun oppilaitoksessa etenemistä määrittelevät usein lukujärjestykset ja oppitunnit tehtävineen, työpaikalla oppiminen rakentuu vähitellen aina vaativammista työtehtävistä. Oppilaitoksessa opiskelijaryhmä ja opettaja muodostavat hallitsevan sosiaalisen ryhmän, kun työpaikalla ovat oikeat työpaikkaohjaajat, asiakkaat ja ammattilaiset työtovereina ja työnjohtajina.

Parhaimmillaan työssäoppimisen ympärille on mahdollistua rakentua yhteisö, jossa eri osapuolet oppivat toisiltaan. Asiantuntijuuden ajatellaan yhä yleisemmin rakentuvat sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Opettaja oppii oman ammattiansa tietoja ja taitoja sekä alueensa työelämää laajemmin, työpaikkaohjaaja ehkä uusia alakohtaisia taitoja ja ohjaustaitoja sekä itse ohjatessaan jäsentää omaa työtään. Opiskelija oppii oman alansa ammattilisten taitojen lisäksi myös yhteistyötä, työelämän pelisääntöjä, ammattialan kulttuuria ja identiteettiä.

Tutkimustulokset työssäoppimisesta viittaavat siihen, että työssäoppimisen sisällyttäminen ammatillisiin perustutkintoihin on ollut onnistunut ratkaisu. Jo kokeiluvaiheessa opiskelijat toivat esille työssäoppimisen suurta merkitystä sekä sosiaalisten että ammatillisten taitojen oppimisessa ja alalle motivoitumisen näkökulmasta. Edelleen uusimmissakin tuloksissa pistää silmään opiskelijoiden myönteinen suhtautuminen työssäoppimiseen. Opiskelijat kokevat pääsääntöisesti saaneensa työpaikoilla hyvän vastaanoton ja ovat tyytyväisiä saamaansa ohjaukseen. He kokevat edelleen oppineensa sekä ammatillisia että yleisiä työelämän valmiuksia työssäoppimisessa. Alakohtaiset ja oppilaitosten väliset erot voivat kuitenkin olla edelleen suuria etenkin oppilaitosoppimisen ja työssäoppimisen vastaavuudessa.

Parhaimmillaan työssäoppiminen tarjoaa myös erilaisille oppijoille todelliset mahdollisuudet henkilökohtaistaa opiskelua. Kokemukset erityisopiskelijoiden työssäoppimisesta ovat olleet erittäin hyviä heidän oppimisensa, motivaation ja työllistymisen näkökulmasta. Erityisopiskelijoiden kohdalla haasteet liittyvät useimmiten sopivan työssäoppimispaikan löytymiseen ja erityisesti työssäoppisen alkuvaiheessa vaadittaviin erityisiin ohjausjärjestelyihin.

Työssäoppimisen raamit

Laki ammatillisesta koulutuksesta (630/1998) ja asetus ammatillisesta koulutuksesta (811/1998) velvoittaa ammatillista koulutusta työelämäyhteistyöhön suoraan ja välillisesti. Seuraavassa on koottuna muutamat keskeiset lain ja asetuksen kohdat, joilla on liittymäkohtia työelämäyhteistyöhön ja työssäoppimiseen.

Pari poimintaa lakiteksteistä:

”Työpaikalla käytännön työtehtävien yhteydessä järjestettävä koulutus perustuu koulutuksen järjestäjän ja työpaikan väliseen kirjalliseen sopimukseen. Sopimukseen otettavista asioista ja koulutuksen järjestämisestä säädetään tarkemmin asetuksella. Muuten kuin oppisopimuskoulutuksena järjestettävä työpaikalla tapahtuva koulutus järjestetään siten, että opiskelija ei ole työsopimussuhteessa työnantajaan, tai erikseen niin sovittaessa laattimalla työsopimus.”

Ammatillisesta koulutuksesta annetun lain (630/1998) 16 §:n mukaisesti tehtävässä ”koulutuksen järjestäjän ja työnantajan välisessä sopimuksessa sovitaan osapuolten tehtävistä, opiskelijan ohjauksen ja arvioinnin järjestämisestä, työnantajalle mahdollisesti maksettavista korvauksista ja muista tarpeellisista koulutuksen järjestämiseen liittyvistä seikoista. Lisäksi sovitaan työpaikalla tapahtuvan koulutuksen osalta opintojen tavoitteista ja keskeisistä sisällöistä, kestosta ja ajoituksesta opetussuunnitelman tai näyttötutkinnon perusteiden määräykset huomioon ottaen, tarvittaessa kunkin opiskelijan osalta erikseen. Mitä edellä säädetään, sovelle-

taan myös, kun opiskelija erikseen niin sovittaessa on työsopimussuhteessa työnantajaan.

Sopimuksen tekemisen edellytyksenä on, että koulutustyöpaikalla on käytettävissä opetussuunnitelman tai näyttötutkinnon perusteiden mukaisen koulutuksen järjestämisen kannalta riittävästi tuotanto- ja palvelutoimintaa, tarpeellinen työvälineistö sekä ammattitaidoltaan, koulutukseltaan ja työkokemukseltaan pätevää henkilökuntaa, joka voidaan määrätä opiskelijan vastuulliseksi kouluttajaksi.”

Kaiken kaikkiaan laki ammatillisesta koulutuksesta määrittelee siis yleiset työelämäyhteistyön tavoitteet ammatilliselle peruskoulutukselle, mutta laissa on myös hyvin yksityiskohtaisia tavoitteita esimerkiksi työpaikoilla tapahtuvasta oppimisesta. Lain linjaukset mahdollistavat kuitenkin hyvin alueellisesti mielekkäiden oppilaitosten työelämäyhteysmuotojen ja opetussuunnitelmaratkaisujen toteuttamisen, jossa myös opettajan luovuudelle jää tilaa toimia nykyisten oppimiskäsitysten puitteissa.

Kesällä 2005 säädettiin ammattiosaamisen näyttöjä koskeva laki, joka astuu voimaan 1.1.2006 (Laki ammatillisesta koulutuksesta annetun lain muuttamisesta 601/2005, Asetus ammatillisesta koulutuksesta annetun asetuksen muuttamisesta 603/2005).

Tämä tarkoitti käytännössä sitä, että viimeistään elokuussa 2006 alkaneessa ammatilliseen perustutkintoon johtavassa koulutuksessa opiskelijan ammatillista osaamista tulee arvioida ammattiosaamisen näyttöin. Kaiken kaikkiaan ammattiosaamisen näyttöjen tarkoituksena on ollut varmistaa ammatillisen koulutuksen laatua, kehittää työelämäyhteyksiä, tehostaa koulutuksesta työelämään siirtymistä ja yhtenäistää opiskelijan arviointia. Näyttöissä opiskelija osoittaa mahdollisimman todellisissa työtilanteissa osaamistaan. Suosituksena on ollut, että näytöt järjestettäisiin työssäoppimisen yhteydessä.

Vuoden 2006 alussa koulutuksen järjestäjillä tuli nimetä yksi tai useampi toimielin. Toimielin hyväksyy koulutuksen järjestäjän opetussuunnitelman osana olevat suunnitelmat ammattiosaamisen näyttöjen toteuttamisesta ja arvioinnista, valvoo näyttötoimintaa sekä päättää ammattiosaamisen näyttöjen arvioijista. Lisäksi toimielin käsittelee opiskelijan arviointia koskevat oikaisuvaatimukset. Toimielimessä tulee olla edustettuina asianomaisen alan tai asianomaisten alojen työ- ja elinkeinoelämä. Ammattiosaamisen näyttöjen arvioinnista päättää toimielimen määräämät opettajat ja työelämän edustajat.

Saman tien käynnistyi myös opetussuunnitelmauudistus, jonka myötä näytöt on sisällytetty valtakunnallisiin opetussuunnitelman perusteisiin ja työelämälähtöisyyttä on edelleen korostettu. Uudistuksia on suosinut hyvä taloudellinen tilanne ja työelämän organisaatioiden sitoutuminen hankkeeseen. Työelämän keskusorganisaatiot laativat 1998 suosituksen työssäoppimisesta, jonka ne sittemmin vuonna 2005 uusivat. Siinä ne patistavat jä-

senorganisaatioitaan ottamaan työssäoppijoita ja näyttöjä työpaikoilleen sekä korostavat yhteistyön merkitystä.

Työssäoppiminen on tuonut uusia elementtejä opettajan työhön

1. Opettaja yhteistyön tekijänä ja verkostotoimijana

Paljon työelämäyhteistyötä tehneet opettajat kokevat työssäoppimiseen liittyvien tehtävien tuovan hienon mahdollisuuden verkostoitua ja ajantasaistaa omaa osaamista. Opettaja on esimerkiksi arvioinnin ammattilainen ja hän ohjaa arviointitilanteita. Opettajalta odotetaan varsin kehittyneitä yhteistyö- ja neuvottelutaitoja, rohkeutta tutustua uusiin ihmisiin ja asioihin sekä markkinointi ja asiakaspalvelutaitoja.

Työssäoppimiseen liittyvänä toimintana opettajien odotetaan perehtyvän työpaikkoihin oppimisympäristöinä sekä työelämän muutoksiin, osaamisvaatimuksiin ja yrityskulttuuriin. Opettajien tulisi tuntea työpaikkojen tarpeet opetuksen ja työssäoppimisen suunnittelun lähtökohdiana. Yhteistyö vaatii myös joustavuutta ja kykyä sopeutua muutostilanteissa sekä tiimityötaitoja. Työssäoppimisessa opiskellaan useiden eri opettajien vastuulla olevia ammatillisten opintokokonaisuuksien asioita.

2. Opettajasta ohjaajaksi

Työelämäyhteistyön lisääntyminen muuttaa opetus- ja ohjaustyön luonnetta opiskelijakeskeiseen suuntaan. Työpaikoilla odotetaan opettajilta myös enemmän opiskelijatuntemusta ja konsultointiapua työssäoppimisjakson alkuvaiheessa. Opettajien tulisi tuntea opiskelijoiden vahvuudet, jotta päästäisiin yhdessä neuvottelemaan tavoitteista, ja jotta opiskelijat tulisivat ohjatuiksi oikeisiin työssäoppimispaikkoihin. Oppilaitoksen ohjauskulttuuri, opinto-ohjaajien ja ammatillisten opettajien ohjausvastuu työllistymiskysymyksissä tarvitsevat uudistumista.

3. Opettaja ammatillisen osaamisensa päivittäjänä ja elinikäisenä oppijana

Opettajat kokevat työssäoppimisen ja kiinteän yhteistyön mahdollisuutena päivittää omaa osaamistaan. Työssäoppimisen ja näyttöjen yhteydessä opettajalle tarjoutuu myös mahdollisuus arvioida oman työn tulosta. Ammatillisen opettajan keinoja pitää yllä ammatillista osaamista on muitakin. Sekä elinkeinoelämän että oppilaitoksen edustajat pitävät opettajien työelämäjaksoja merkittävinä osaamisen ylläpitäjinä. Tämän lisäksi suuri osa opettajista toimii työpaikkaohjaajien kouluttajana, yhteisissä projekteissa ja verkostoissa sekä

kummiyrityshankkeissa, joilla kaikilla on oma opettajan työelämäosaamista kehittävä vaikutuksensa.

4. Oppilaitos muutoksessa ja opettaja perinteiden rikkojana

Opettajat kokevat, että työelämäyhteistyö tarjoaa vaihtelua ja rikkoo rutiineja. Ne opettajat, jotka ovat aktiivisesti toimineet työssäoppimisen parissa tai muutoin työelämäyhteistyössä, eivät useimmiten haluaisi palata vanhaan rooliinsa. Kaikissa tapauksissa uudenlaiseen oppimiskäsitykseen pohjautuva toiminta ei ole kuitenkaan vielä arkipäivää. Yksikön sisällä opettajien asenteissa ja käsityksissä vaihtelu voi olla suurta. Tämä koetaan oppilaitoksissa keskeiseksi pedagogisen johtamisen haasteeksi. Perinteisiin lukujärjestyksiin pohjautuva työviikko ei enää toimi: oppitunnin käsite muuttuu. Työmäärä ei välttämättä lisäännny, mutta joskus päivät venyvät ja työhön sisältyy enemmän yhteydenpitoa työpaikkoihin, töiden organisointia ja matkustamista.

5. Ammatillisen koulutuksen edustajana ja myyntimiehenä

Opettajan työhön kuuluu omalta osaltaan ammatillisen koulutuksen markkinointi ja alan vetovoimaisuudesta huolehtiminen. Opettajien käyttämää kieltä ei kuitenkaan aina ymmärretä työpaikoilla. Yhteistyössä pitäisi kyetä puhumaan samaa kieltä työelämän edustajien kanssa ja osattava kuunnella asiakasta. Työssäoppimisen ohjaustilanteissa ja opettajien työelämäjaksoilla opettaja joutuu tahtomattaankin tilanteisiin, jossa ammatillista koulutusta, ammatillisten oppilaitosten ja opettajien toimintaa arvioidaan. Työpaikkaohjaajat ovat tuoneet esille eroja opettajan innostavuudessa, sitoutuneisuudessa ja kiinnostuksessa

Työssäoppimisen suunnittelu ja ohjaus

Kun työssäoppimista suunnitellaan, lähtökohtana ovat etenkin opetus suunnitelmien valtakunnalliset perusteet, oppilaitoksen opetussuunnitelma, opiskelijaryhmä erilaisine opiskelijoineen, alueen ja alan työssäoppimispaikat mahdollisuuksineen.

Opettajilta edellytetään hyvää alueen työelämän ja työpaikkojen tuntemusta. Suunnittelun alkuvaiheessa opettajan on jo kyettävä vastamaan mm. seuraaviin kysymyksiin:

- Mikä osa opintokokonaisuuksien tavoitteista on mahdollista oppia työpaikoilla?
- Miten ajallisesti työssäoppiminen ja muut ammatilliset opinnot sekä niitä tukevat opinnot kytetään kokonaisuuteen?

- Mitä opiskelijoiden olisi osattava ennen työssäoppimisjaksoa?
- Miten työssä saadut oppimiskokemukset ja siellä kohdatut ongelmat käsitellään yhteisesti oppilaitoksessa?
- Miten opiskelijoiden erilaiset tavoitteet huomioidaan suunnittelussa?
- Miten työssäoppimisen arviointi ja näytöt saadaan ajoittumaan siten, että työssäoppiminen ja sen arviointi tukevat näyttöihin valmentautumista?
- Miten arvioinnin ja näyttöjen avulla kehitetään opetusta?

Työssäoppimisen tavoitteiden tulisi vastata kaikkien osapuolten tarpeita. Yhteisten tavoitteiden löytäminen edellyttää jonkinlaista yhteissuunnittelua. Kun opettaja ja työpaikkaohjaaja tuntevat toisensa entuudestaan ja työpaikkaohjaaja on hyvin tehtävänsä perehdytetty, opiskelijan tavoitteiden sovittaminen työpaikan maailmaan voi onnistua hyvinkin luonnostaan. Opiskelijan osaamista, mielenkiintoa ja tavoitteita voidaan mahdollisimman paljon sovitella työpaikan tehtäviin. Haasteellisempi tilanne on silloin, kun osapuolet eivät tunne entuudestaan toisia. Vähintään tällöin työssäoppimisen lopullisten tavoitteiden sopiminen edellyttää opettajan käyntiä työpaikalla tai esimerkiksi verkkopedagogisten ratkaisujen avulla yhteydenpitoa.

Työssäoppimisen **ohjausta voidaan tarkastella laajasti** osana koko opiskelijan oppimisprosessia aina opintoihin hakeutumisvaiheesta valmistumiseen ja työllistymiseen asti. Työssäoppimispaikoista saaduilla kokemuksilla voi ammattitaidon oppimisen lisäksi olla ratkaiseva merkitys

- ammatinvalintaan,
- opintojen suuntautumiseen
- opintojen keskeyttämis- ja jatkamispäätöksiin
- työllistymiseen.

Opiskelijoista huomattavan suurella osalla ensimmäinen työpaikka löytyy työssäoppimispaikasta. Työssäoppimispaikan valinnalla ja ohjauksella voi olla erittäin merkittävä vaikutus opiskelijan elämään.

Työssäoppimisen ohjaussuunnitelma on osa opetussuunnitelmaa ja opiskelijan henkilökohtaisen oppimisen suunnitelmaa. Työssäoppimisen ja näyttöjen ohjaaminen alkaa siis opetussuunnitelmatyössä ja jatkuu viimeisiin työpaikalla järjestettäviin näyttöihin, joiden arvioinnissa tarkastellaan opiskelijan osaamista ja kehittymistä tulevaa työelämään siirtymistä ajatellen.

Suppeammin tarkasteltuna työssäoppimisen ohjauksella voidaan ymmärtää niitä erilaisia vuorovaikutuksen muotoja, joilla työpaikkaohjaa-

ja ja opettaja ohjaavat opiskelijaa tavoitteiden henkilökohtaisten ja opetus-suunnitelman tavoitteiden suuntaisesti työpaikan mahdollisuuksien mukaan.

Ohjaukseen on kehitetty aineistoja, välineitä ja oppimisympäristöjä viimeisten vuosien aikana runsaasti erilaisissa projekteissa. Näiden tarkoituksena on ollut esimerkiksi

- saada opiskelija kiinnittämään huomiota oikeisiin asioihin työssäoppimisen eri vaiheissa
- varmistaa opiskelijan perehdytys alkuvaiheessa erityisesti työturvallisuuteen liittyvissä asioissa
- verkkopedagogiikan avulla mahdollistaa yhteisten tavoitteiden tarkentaminen työssäoppimisen kuluessa sekä yhteinen ongelmien sekä haasteiden käsittely
- oppimistehtävien avulla tuottaa oppilaitokseen työssäoppimisesta aineistoa kuvallisessa tai sanallisessa muodossa, soveltaa oppilaitoksessa opittuja asioita käytäntöön
- auttaa työpaikkaohjaajaa ohjaustehtävässä

Haasteellisinta opettajalle on usein kokonaisen opiskelijaryhmän ohjaus. Ryhmään saattaa kuulua hyvin erilaisia opiskelijoita, joilla voi joskus olla jo valmiiksi hyvä työkokemus, motivaatio ja lahjakkuutta alalle. Toisinaan samassa ryhmässä voi olla vielä sosiaalisten ongelmien, oppimisvaikeuksien kanssa painivia nuoria, joilla ei ole aiempaa työkokemusta ollenkaan. Opettaja ei voi singahtaa samanaikaisesti viidentoista opiskelijansa perään, kun he hajaantuvat työssäoppimisjaksoille. Opettaja joutuukin priorisoimaan ohjausta esimerkiksi seuraaviin seikkoihin peilaten:

- Miten tuttu, kokenut ja hyvin osaava työpaikkaohjaaja ja työssäoppimispaikka opiskelijalle valikoituu?
- Työpaikkaohjaajan kokemus, työpaikan soveltuvuus työssäoppimispaikaksi?
- Miten paljon opiskelijalla on aiempaa työkokemusta ja ikää?
- Miten vastuunottokykyinen ja asenteellisesti valmis opiskelija on kysymyksessä?
- Minkälaista osaamista ja oppimiskykyä opiskelija on osoittanut oppilaitosharjoittelussa?
- Minkälaisia oppimisvaikeuksia opiskelijalla on?

Työssäoppimisen arviointi ja näytöt

Työssäoppimisen arviointi ja mahdollisesti työssäoppimisen yhteydessä järjestettävät näytöt muodostavat keskeisen osan opiskelijan arvioinnista. Opiskelija saa opintojen päättyessä kaksi todistusta, joista toinen on näyttötodistus. Näytöissä opiskelija osoittaa todellisessa ympäristössä osaamisensa. Näyttöjen arviointikohteet ja kriteerit löytyvät opetussuunnitelma-perusteista. Työssäoppimisen aikana opiskelijalla on mahdollisuus harjaantua näyttöihin. Työssäoppimisen aikana onkin hyvä arvioida oppimisprosessia ja opiskelijan osaamisen kehittymistä suhteessa näytöissä vaadittavaan osaamiseen.

Työssäoppimisen arvioinnin ja näyttöjen tehtävänä on tuottaa opiskelijalle, opettajalle ja työpaikkaohjaajalle tietoa opiskelijan osaamisesta. Se tuottaa tietoa myös opiskelijan kehittymisestä, kehittymismahdollisuuksista ja vahvuuksista. Opettaja ja työpaikkaohjaaja saavat samalla tietoa myös siitä, mihin kyseisen opiskelijan kohdalla on ohjauksessa ja opetuksessa päästy.

Arviointiprosessissa arviointikeskusteineen olisi hyvä huolehtia myös siitä, että myös työpaikkaohjaajat ja työpaikka saa halutessaan tietoa onnistumisestaan ohjauksessa. Työpaikoilla useimmiten odotetaan palautetta omasta toiminnastaan ja työympäristöstä. Opettajien olisi hyvä systemaattisesti koota myös työpaikoilta saatu palaute. Pelkästään palautteen kerääminen ei vielä riitä, vaan sitä olisi hyvä myös käsitellä muiden opettajien ja opiskelijoiden kanssa työssäoppimisen ja opetuksen kehittämiseksi.

Yhteistyö työpaikkojen kanssa ja työpaikkaohjaajien koulutus

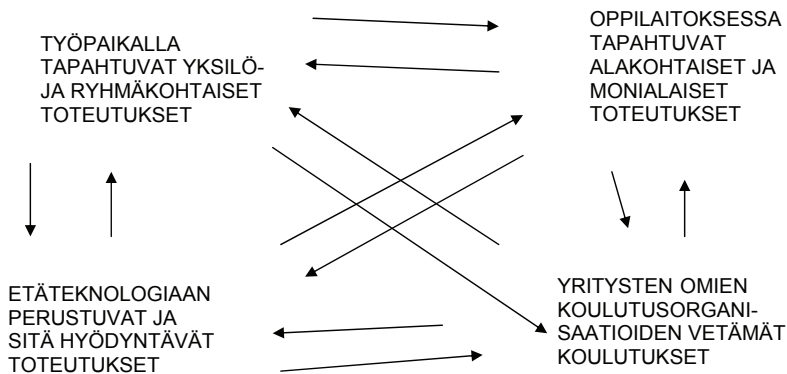
Työpaikkaohjaajien koulutus on koulutuksen järjestäjän vastuulla. Työpaikkaohjaajien koulutuksiin kehitettiin toimivia malleja ESR-rahoituksen turvin etenkin vuosina 2000 – 2006. Kauden alussa koulutuksia pyrittiin järjestämään paljon oppilaitoksissa perinteisinä lähiopetuksina, joihin saattoi liittyä jotain etätehtäviä. Etenkin pienistä yrityksistä ja tekniikan aloilla oli vaikeuksia saada koulutuksiin osallistujia.

Rinnalla on kehitetty kuitenkin hyvinkin monimuotoisia työpaikkaohjaajien koulutusratkaisuja. Ne perustuvat enemmän tai vähemmän siihen, että opettaja työssäoppimisen ja näyttöjen yhteydessä perehdyttää työpaikkaohjaajaa oppimisen tavoitteisiin, ohjaamiseen ja arviointiin.

Työpaikkaohjaajien koulutukset ohjaavina periaatteina nousivat tutkimustulosten perusteella keskeisiksi seuraavat asiat:

- Työpaikkaohjaajien, työpaikkojen, alojen ja klustereiden reaaliaikainen maailma, tarpeet ja aiempi osaaminen on tunnettava, tunnistettava ja tunnustettava.

- Koulutus on ajoituksen, oppimisympäristöjen, sisältöjen ja toteutustavan puolesta sovitettava mahdollisimman todellisiin ja tarpeiden mukaisiin tilanteisiin; konkreettiset ongelmat ja käytännöllisyys motivoivat ja edistävät ohjaajaksi oppimista.
- Työpaikkaohjaajien koulutuksessa eri osapuolet oppivat toisiltaan; opettajien rooli kouluttajana ja koulutuksiin osallistujina on siten tärkeä; koulutusten pitäisi aidolla tavalla edistää yhteistyötä ja yhdessä oppimista; myös erilaisissa alueellisissa verkostoissa.
- Työpaikkaohjaajien koulutuksen pedagogisilla ratkaisuilla on mahdollisuus antaa malli työpaikkaohjaajille henkilökohtais- tamisesta, ohjaamisesta ja arvioinnista (huom. näytöt).
- Tieto- ja viestintätekniikan mahdollisuudet tulisi ottaa käyttöön monipuolisesti ja tarkoituksenmukaisesti; valmiudet lisääntyvät koko ajan.
- Opettajien jalkautumista työpaikoille on edistettävä, koska työpaikat ovat työssä oppimisen oikea ympäristö ja kollektiivisen oppimisen kannalta ideaalinen paikka – tosin joskus voi olla hyvä päinvastoin, että työpaikkaohjaajat tulevat verkot- tumaan ja tutustumaan oppilaitoksen oppimisympäristöihin.
- Työssäoppimisen kehittämiseen ja edistämiseen tarvitaan käyttöteoriaa, jonka tulisi kytkeytyä käytäntöön.



Kuvio 1.

Työpaikkaohjaajien koulutusten toteutusmalleja testataan edelleen erityisesti pk-sektorin tarpeita ajatellen. Tarvetta on hyvin erilaisille joustaville toteutusratkaisulle ja pitäytyminen esimerkiksi parissa metodologisessa ratkaisussa ei välttämättä tuota parasta mahdollista ratkaisua.

Kolme esimerkkiä toteutusvaihtoehdoista:

A) konsultoivia malleja; opettaja arvioi työpaikkakäynnin yhteydessä ohjaajan lähtöosaamiseen, ohjaa työssäoppimisen ohjaamiseen ja laatii yhteistyössä ohjaajan kanssa suunnitelman etenemisestä – opettajalla työpaikkaohjaajan osaamisen arviointiin liittyvä arvioinnin kohteet sekä kriteerit sisältävä paperi, jonka perusteella yhdessä arvioidaan ohjaajan osaamista eri vaiheissa ja tarvittaessa harjoitellaan todellisissa työssäoppimisen tilanteissa.

B) käynnistyy, kuten edellinenkin, mutta tukena aineistoja verkossa ja käydään yhdessä opiskelijan sekä opettajan kanssa tekemässä tietyt tehtävät verkossa esim. työssäoppimisen tavoitteiden edistymiseen liittyen

C) kokoonnutaan muutaman muun työpaikkaohjaajan kanssa yhdessä tilanteeseen, jossa pari tuntia arvioidaan työssäoppimiseen liittyviä haasteita, vertaillaan ohjaus- ja arviointikäytänteitä tavoitteellisessa ohjauskustelussa opettajan johdolla.

Työssäoppimisen tulevaisuus

Opiskelijoiden omat, opettajien ja työpaikkojen kokemukset viittaavat siihen, että hyvin suunniteltu ja toteutettu työssäoppiminen osana opintoja tulee olemaan jatkossakin ammatillisessa peruskoulutuksessa keskeisessä roolissa. Se voi tulevaisuudessa löytää uusia muotoja ja määrä voi vaihdella aloittain tai alueittain. Niin kauan kuin ammatillinen koulutus on pääosin ammatillisten oppilaitosten järjestämisvastuulla, niiden on entistä haasteellisempaa pitää opetuksensa ajan tasalla. Monipuolisella yhteistyöllä työpaikkojen kanssa siitä tehtävästä on mahdollista selviytyä. Työssä oppimisen pedagogiikalla tässä yhteistyössä tulee olemaan painava rooli, oli malli yksityiskohdissaan sitten mikä tahansa. Työssäoppimisen toimintamallien kehittäminen onkin jatkuva vuorovaikutusprosessi, jossa oppilaitosjohdon ja opettajien on kyettävä myös keskenään hyvään yhteistyöhön.

Lähteet

Asetus ammatillisesta koulutuksesta (811/1998).

Asetus ammatillisesta koulutuksesta annetun asetuksen muuttamisesta (603/2005).

- Auvinen, P. 2004. Ammatillisen käytännön toistajasta monipuoliseksi aluekehittäjäksi? Ammattikorkeakoulu-uudistus ja opettajan työn muutos vuosina 1992 – 2010. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja n:o 100.
- Eerola, T. & Majuri, M. 2006. Työelämäyhteistyön haasteet ja mahdollisuudet. Selvitys ammatillisen peruskoulutuksen työelämäyhteistyön muodoista ja niiden toimivuudesta. Opetushallitus.
- Frisk, T. 2007. Työpaikkaohjaajien koulutuksen käytännön ratkaisuja. Educa-Instituutti Oy.
- Guile, D. & Griffiths, T. 2001. Learning through work experience. *Journal of Education and Work* 15, 251 – 276.
- Hakala, R. 2006. Ammattiosaamisen näyttöjen vaikutus opetusjärjestelyihin ja opetusmenetelmiin – vain hyviä ajatuksia vai todellista toiminnan muutosta? Opetushallitus.
- Helakorpi, S., Helander, J. & Jahnukainen, M. (toim.) 2005. Itä-Suomen työkoulu 2000 -hankkeen arviointitutkimus. Itä-Suomen työkoulun julkaisuja 8.
- Hulkari, K. 2005. Työssäoppimisen laadun käsite, itsearviointi ja kehittäminen sosiaali- ja terveystieteiden ammatillisessa peruskoulutuksessa. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto.
- Jokinen, J., Lähteenmäki, L. & Nokelainen, P. 2009. Ammatillisen sekä ammatillisen korkea-asteen koulutuksen ja työelämän yhteistyön hyvät käytänteet. Opetusministeriö. HAMK Ammattikorkeakoulu.
- Keskusjärjestöjen suositus 1998. Keskusjärjestöjen suositus ammatillisen koulutuksen työharjoittelun edistämiseksi sekä kannanotto työssäoppimisen järjestämiseksi lainsäädäntöä kehittämällä.
- Keskusjärjestöjen suositus 2005. Suositus työpaikalla tapahtuvasta oppimisesta ja ammattiosaamisen näytöistä. <http://www.edu.fi/tonet/fin/tyonantaja/suomisuositus.pdf>. Viitattu 24.10.2006.
- KESU 2003. Koulutus ja tutkimus vuosina 2003 – 2008. Kehittämissuunnitelma. Opetusministeriö.
- Laki ammatillisesta koulutuksesta (630/1998).
- Laki ammatillisesta koulutuksesta annetun lain muuttamisesta (601/2005).
- Lasonen, J. 2001. Työpaikat oppimisympäristöinä. Työpaikat oppimisympäristöinä: Työpaikkaohjaajien ja opettajien arviot Silta-hankkeen (2+1) kokeilun kokemuksista. Opetushallitus.

- Luukka, K. 2007. Vastavalmistuneiden lähihoitajien koulutuksenaikaiset merkitykselliset oppimiskokemukset vanhustyössä. Tunnepeili oppimiskokemusten merkityksellistäjänä. Väitöstutkimus. Yhteiskuntatieteellinen tiedekunta. Kuopion yliopisto.
- Majuri, M. & Eerola, T. 2007. Eivät he muuta tekisikään. Työpaikkaohjaajien koulutus, opettajien työelämäjaksot ja työssäoppiminen tarkastelussa. Opetushallitus.
- Majuri, M. & Vertanen, I. 2001. Teollisuusyritysten ja työnantajaliittojen näkemyksiä työssäoppimisen kehittämistä. Hämeen ammattikorkeakoulu, julkaisu D:138.
- Poikela, E. 1999. Kontekstuaalinen oppiminen. Tampereen yliopisto. Väitöstutkimus.
- Ruohotie, P. 2000. Oppiminen ja ammatillinen kasvu. Aikuiskasvatus. Juva: WS Bookwell Oy.
- Tuomi-Gröhn, T. & Engeström, Y. 2001. Koulun ja työn rajavyöhykkeellä. Uusia työssä oppimisen mahdollisuuksia. Yliopistopaino. Helsinki 2001.
- Tynjälä, P., Virtanen, A. & Valkonen, S. 2005. Työssäoppiminen Keski-Suomessa. Taitava Keski-Suomi -tutkimus. Osa I.. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Tynjälä, P., Nikkanen, P., Volanen, M. & Valkonen, S. 2005. Työelämäyhteistyö ammatillisessa koulutuksessa ja työyhteisöjen oppiminen. Taitava Keski-Suomi -tutkimus. Osa II. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Vehviläinen, J. 2004. Ammattiosaamisen näyttöjen vaikutukset ammatillisen koulutuksen laatuun. Opetushallitus.
- Virtanen, A., Tynjälä, P. & Valkonen, S. 2005. Työssäoppiminen opiskelijoiden arvioimana Helsingin kaupungin ammatillisissa oppilaitoksissa. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja. A 1: 2005.
- Väisänen, P. 2003. Työssäoppiminen ammatillisissa perustutkinnoissa. Ammatillinen osaaminen, työelämän kvalifikaatiot ja itseohjautuvuus opiskelijan itsensä arvioimana.

Tuomas Eerola

Nuorten ammattitaitokilpailut – 2000 luvun alun menestystarina

Nuorten ammattitaitokilpailut ovat 2000-luvun alun menestystarina Suomessa. Kansallisten Taitaja-kilpailujen läpilyönti tapahtui Lahdessa vuonna 2001, jolloin ensimmäistä kertaa lähes kaikki kilpailulajit toteutettiin suuressa messutapahtumassa saman katon alla. Tähän päivään mennessä Taitajasta on semifinaaleineen ja finaaleineen kehittynyt vuosittainen ammatillisen osaamisen suur tapahtuma, näyttämö ja juhla, joka tarjoaa tietoa, kokemuksia ja elämyksiä kaikille.

Suomalaiset nuoret ovat saavuttaneet menestystä myös kansainvälisissä ammattitaitokilpailuissa. Menestyneet nuoret ja heidän valmentajansa ovat innostavia esimerkkejä niin omalla alallaan, työpaikallaan kuin opiskeluvaihtoehtojensa harkitsevien nuorten keskuudessa. Menestykseen johtaneet hyvät käytännöt ovat koko ammatillisen koulutuksen kentän hyödynnettävissä.

Ammattitaitokilpailujen järjestämiseen, niihin valmistautumiseen ja niiden hyödyntämiseen ammatillisen koulutuksen laadun ja vetovoiman kehittämisenä on panostettu merkittävästi. Viime vuosina on toteutettu lukuisia kilpailutoimintaa edistäviä projekteja, joista monet ovat saaneet Euroopan sosiaalirahaston tukea. Selvitykset ja tilastot osoittavat, että toiminta on ollut tuloksekasta. Ammattitaitokilpailuista on muodostunut merkittävä kehittämisen väline, joka on vakiinnuttanut asemansa osana ammatillista koulutusta.

Miksi ammattitaidosta kilpaillaan?

Työelämä on kilpailua. Työpaikan hakijat kilpailevat keskenään ja heidän kompetenssiaan vartaitaan valintatilanteessa. Yritykset puolestaan kilpailevat paitsi markkina-asemasta myös osaajista. Monilla aloilla ammattitaitokilpailuilla on pitkät perinteet. Taitokilpailuilla on aina ollut merkittävä asema huippuosaamisen kehittämisessä.

Nuorten ammattitaitokilpailut ovat ammatillisen koulutuksen tavoitteita monella tasolla edistäviä foorumeita, joissa kohtaavat ammattiin opiskele-

vat nuoret, ammatilliset opettajat, työelämän toimijat, opiskeluvaihtoihin harkitsevat sekä suuri yleisö. Kilpailuihin valmentautuminen ja niihin osallistuminen antaa nuorille tilaisuuden kehittyä kohti omaa huippuosaamistaan ja tilaisuuden myös näyttää osaamisensa. Yrityksille kilpailut ovat loistava tilaisuus tutustua oman alan ammatillisen koulutuksen tasoon, edistää koulutuksen työelämälähtöisyyttä, rekrytoida nuoria osaajia yrityksen palvelukseen sekä tehdä yritystä ja sen toimintaa tunnetuksi. Valmentaminen ja ammattitaitokilpailujen järjestäminen kehittävät opettajien ammattitaitoa sekä oppilaitosten sisäistä toimintaa, kansainvälistymistä ja yhteistyötä yritysten kanssa. Kilpailut tarjoavat mahdollisuuden vertailla koulutuksen ja osaamisen tasoa niin kansallisesti kuin kansainvälisestikin. Kilpailujen saama näkyvyys selvästi lisää ammatilliseen koulutukseen hakemien määrää. Valmennustoiminnan myötä toisaalta yksilölähtöiset toisaalta työelämälähtöiset oppimisen ohjausmenetelmät kehittyvät ja ovat hyödynnettävissä koko ammatillisen koulutuksen kentällä. Suurelle yleisölle kilpailut ovat merkittäviä ammatillisen osaamisen ja ammatillisen koulutuksen näyteikkunoita.

Kilpailumuodot

Skills-toiminnalla tarkoitetaan kaikkea Skills Finland ry:n hallinnoimaa ja koordinoimaa toimintaa nuorten ammattitaitokilpailutoiminnan edistämiseksi ja hyödyntämiseksi. Skills Finland ry on perustettu vuonna 1993 edistämään kilpailutoiminnan avulla suomalaista ammatillista osaamista ja sen arvostusta. Skills-toiminnan ytimen muodostavat kolme ammattitaitokilpailua:

- perusopetuksen 9-luokkalaisille tarkoitettu leikkimielinen tapahtuma, Taitaja9;
- vuosittain järjestettävä nuorten ammattitaidon SM-kilpailu, Taitaja sekä
- joka toinen vuosi järjestettävä kansainvälinen ammattitaidon MM-kilpailu, World Skills.

Ammattitaitokilpailujen perhe on laajenemassa. Vuonna 2007 Suomi lähetti ensimmäistä kertaa kilpailijoita kansainväliseen vammaisten ammattitaitokilpailuun International Abilitympics -tapahtumaan. Toinen uusi ja merkittävä kilpailumuoto on vuoden 2008 syyskuussa Rotterdamissa ensimmäistä kertaa järjestetty nuorten Euroopan mestaruuskilpailu, EuroSkills.

Taitaja9

Taitaja9 on peruskoulun 9-luokkalaisille tarkoitettu kilpailu kädentaidoissa. Kolmihenkinen joukkuein käytävällä kisalla halutaan hauskaasti ja innostavasti nostaa taitoaineiden – erityisesti tekniikan, tekstiilityön ja kotitalo-

usalojen – tuntemusta. Taitaja9 on perusopetuksesta toisen asteen opintoihin siirtymisen nivelvaiheen opinto-ohjauksellinen väline.

Taitaja9-kilpailu on mielenkiintoinen ja hauska tapa tutustua eri ammattialoihin. Ennen kaikkea se antaa 9-luokkalaisille mahdollisuuden tutustua ammattioppilaitosten koulutustarjontaan. Kilpailun avulla lisätään peruskoulujen, ammatillisten oppilaitosten ja yritysten välistä yhteistyötä. Taitaja9 finaali järjestetään vuosittain Taitaja-finaalin yhteydessä. Finaalijoukkueet valitaan aluekarsintojen kautta.

Taitaja – nuorten ammattitaidon SM-kilpailu

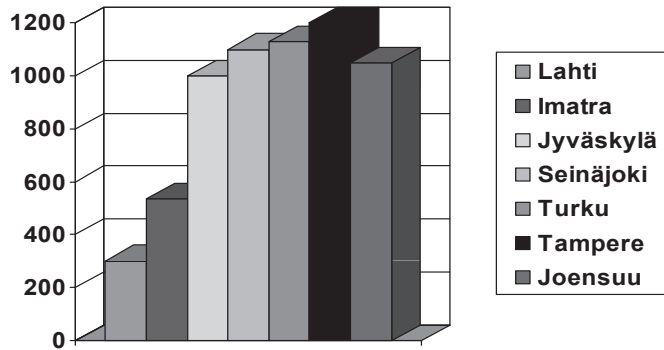
Taitaja-kilpailut nostavat valokeilaan kädentaidot ja kätevyys – käytännön huippuosaamisen. Taitaja-kilpailut ovat nuorten ammattitaidon Suomen mestaruuskilpailut, joihin voivat osallistua ammatillisten oppilaitosten perustutkintokoulutuksessa opiskelevat, enintään 20 vuotta täyttäneet nuoret. Taitaja finaaliin osallistujat valitaan eri puolilla Suomea järjestettävissä semifinaaleissa, joihin osallistuu vuosittain reilusti yli tuhat kilpailijaa. Vuosittain järjestettävän kilpailun järjestämisoikeudet myöntää Skills Finland ry. Taitaja-kilpailuja on järjestetty vuodesta 1988 lähtien.

Kilpailulajien määrä on kasvussa. Nykyisin niitä on noin 40, mutta uusia lajeja on tulossa mukaan. Virallisten kilpailulajien lisäksi finaalitapahtumassa on näytöslajeja ja ammattinäytöksiä. Osana Taitaja-kilpailua järjestetään erityistä tukea tarvitsevien kansalliset Abilympics-kilpailut. Erityistä tukea tarvitsevat kilpailevat joko omissa Abilympics-lajeissaan taikka sitten normaaleissa Taitaja-lajeissa. Taitaja-kilpailut tekevät yhteistyötä myös Suomen ammatillisen koulutuksen kulttuuri- ja urheiluliiton, SAKU ry:n, vuosittain järjestämien SAKUstars-kulttuurikilpailujen kanssa.

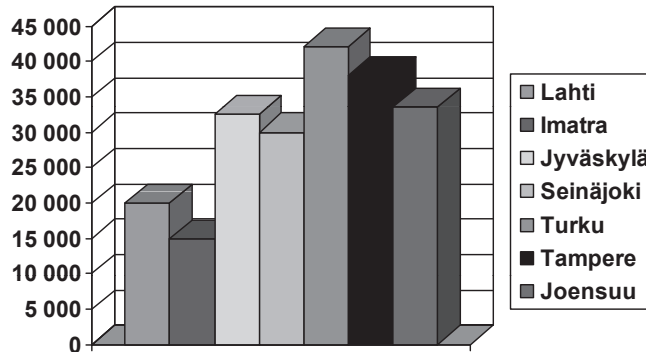
Taitaja-toiminnan tavoitteena on edistää opiskelijoiden kiinnostusta ammattitaidon jatkuvaan kehittämiseen ja yrittäjyyteen sekä lisätä ammatillisen koulutuksen tunnettavuutta, vetovoimaa ja arvostusta. Taitaja on kilpailuhenkisille ja huipuille paikka osoittaa osaamistaan. Kilpailujen avulla parannetaan työelämän ja koulutuksen yhteistyötä sekä lievitetään työelämän rekrytointiongelmia.

Oppilaitoksille Taitaja merkitsee mahdollisuuksia koulutuksen markkinointiin ja oppimistulosten vertailuun. Kilpailutoiminta myös lisää oppilaitosten yhteistyötä ja saman alan opettajien verkostoitumista. Kilpailutehtäviä laadittaessa opettajat ja työelämän edustajat joutuvat miettimään, mitkä ovat kyseisen alan ydinosaa-alueita tämän päivän työelämässä. Näin kilpailutoiminnalla on vaikutuksia myös opetussuunnitelmatyöhön ja opetuksen sisältöön itse valmennustoimintaa laajemmaltikin. Taitaja kilpailuissa menestyneet nuoret usein jatkavat valmentautumistaan kohti EuroSkills tai World Skills kilpailuja tavoitellen paikkaa Suomen maajoukkueessa.

Kilpailujen järjestämiseen liittyy lukuisia tukitoimintoja, jotka tarjoavat projektioppimisen mahdollisuuksia ja näytön paikkoja oppilaitosten opiskelijoille: kilpailuissa tarvitaan datayhteyksiä, LVIS-verkkoja, standejä, info-pisteitä ja oppaita, markkinointia, ruokahuoltoa, ensiapua, logistiikkapalveluja, TV- ja videotuotantoa ja niin edelleen. Nuoret huippuosaajat kannustavat myös muita jatkamaan ammattitaitonsa kehittämistä.



Kuvio 1. Taitaja-kilpailujen kilpailijamäärät 2001 – 2007



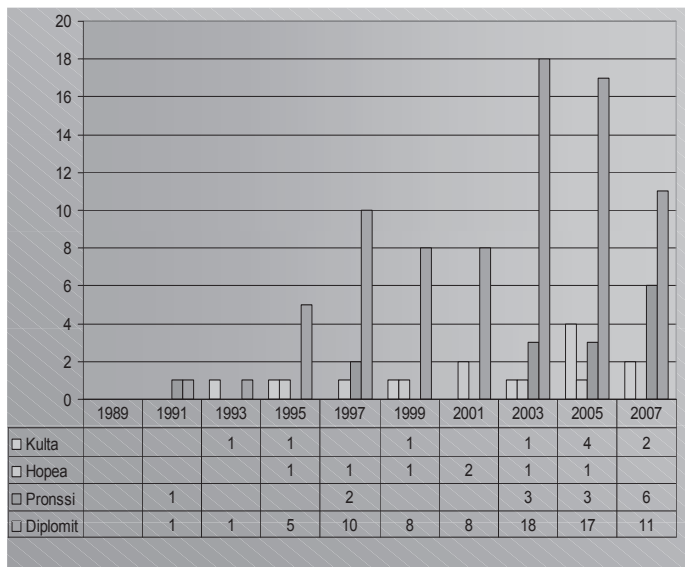
Kuvio 2. Taitaja-kilpailujen kävijämäärät 2001 – 2007

World Skills Competitions

Kansainvälisissä ammattitaitokilpailuissa, World Skills Competitions (WSC), ratkotaan nuorten, alle 23-vuotiaiden, ammattilaisten maailmanmestaruus. Kilpailujen ja niihin valmistautumisen avulla edistetään toisen asteen ammatillisen koulutuksen kansainvälistymistä ja osaamisen kan-

sainvälistä vertailua. Tätä tukee myös kilpailujen ympärille muodostunut laaja kansainvälisten toimijoiden ja asiantuntijoiden verkosto keskustelufoorumeineen. Joka toinen vuosi järjestettävien nuorten ammattitaidon maailmanmestaruuskilpailujen järjestämisoikeudet myöntää World Skills International (WSI).

Suomesta World Skills -kilpailuissa ovat mukana valmennuksessa parhaiten menestyneet nuoret. Valmennukseen valikoidutaan muun muassa Taitaja-kilpailujen tai suoraan oppilaitosten ja yritysten kautta. Suomi on osallistunut World Skills -kilpailuihin vuodesta 1989 lähtien. Vuonna 2005 Suomi toimi ensimmäisenä Pohjoismaana World Skills -kilpailujen isäntämaana. Kilpailujen pitopaikkana oli tuolloin Helsingin messukeskus.



Kuvio 3. Team Finlandin menestys WorldSkills-kilpailuissa 1989 – 2007

EuroSkills

Vuorovuosin maailmanmestaruuskilpailujen kanssa järjestettävien Euroopan mestaruuskilpailujen järjestämisoikeudet myöntää European Skills Promotion Organisation (ESPO), joka perustettiin marraskuussa 2007. Myös Suomi on ESPO:n jäsen ja osallistui aktiivisesti ensimmäisen EuroSkills-tapahtuman organisointiin vuonna 2008. ESPO toimii tiiviissä yhteistyössä muiden kansainvälisten ammattitaitoa ja ammatillista koulutusta edistävien organisaatioiden kuten EVTA:n, Cedefopin, EFT:n ja WSI:n kanssa.

EuroSkills kilpailuihin voivat osallistua alle 25-vuotiaat nuoret. Kilpailuisa on yksilölajien lisäksi joukkuelajeja sekä moniammatillisia tiimilajeja. EuroSkills tarjoaa opiskelijoille mahdollisuuksia kansainvälisiin työssäoppimisjaksoihin ja opettajille työelämäjaksoihin. EuroSkills toteuttaa Euroopan Unionin Life Long Learning -ohjelmaa. EuroSkills-toiminnan tarkoituksena on edistää työvoiman liikkuvuutta, nostaa ammatillisen koulutuksen imagoa, laatua ja vetovoimaisuutta sekä tarjota verkosto, jonka puitteissa jäsenmaat voivat vertailla ammatillista koulutusta ja levittää hyviä käytänteitä. EuroSkills verkostosta onkin helppo löytää yhteistyökumppaneita monikansallisiin kehittämishankkeisiin. EuroSkills-toiminnan tavoitteena on osaava, vahva Eurooppa.

International Abilympics

Joka neljäs vuosi järjestettävän Abilympics-tapahtuman järjestämisoikeudet myöntää International Abilympics Federation (IAF), jonka jäseneksi Suomi liittyi joulukuussa 2005. Abilympics-kilpailuihin osallistumisen edellytyksenä on jokapäiväistä elämää haittaava vamma, josta on esitetty lääkärintodistus. Kilpailun alaikäraja on 15 vuotta, yläikärajaa ei ole.

Myös kansallista erityistä tukea tarvitsevien kilpailutoimintaa käynnistetään parhaillaan osana Taitaja-toimintaa: toisaalta kehittämällä Taitaja-tapahtumaa yhä esteettömämpään suuntaan, toisaalta järjestämällä lajeja, jotka on suunnattu nimenomaan erityistä tukea tarvitseville kilpailijoille. Vammaisten ja erityisryhmien ammattitaitokilpailutoiminnalla edistetään ammatillisen erityisopetuksen tunnettavuutta, vetovoimaa ja arvostusta sekä lisätään koulutuksen ja työelämän yhteistyötä.

Ammattitaitokilpailut ammatillisen opettajan osaamisen kehittäjinä

Ammattitaitokilpailut ovat ammatillisten opettajien osaamisen ylläpitämisen ja kehittämisen välineitä. Kilpailutoiminnan kautta opettajat ja ohjaajat verkostoituvat ja samalla kehittävät omia pedagogisia taitojaan, substanssiosaamista sekä kansainvälistymisvalmiuksia. Kilpailutoiminta tarjoaa erinomaiset puitteet yhteistyössä tapahtuvaan alakohtaiseen kehittämiseen. Kilpailutoiminta tarjoaa opettajille foorumin pysyä yhä nopeammin muuttuvassa työelämän muutoksessa mukana. Nuorten huippuosaajien valmentamisen ja kilpailuissa menestyminen antaa uutta intoa myös arkipäivän aherrukseen.

Kilpailu- ja valmennustoimintaan on maassamme osallistunut tuhansia henkilöitä oppilaitoksista ja yrityksistä. Merkittävä osa nykyisin kilpailutoiminnassa mukana olevista toimijoista on osallistunut Hämeen ammattikorkeakoulun hallinnoimien AKVA-projektien, Ammattitaidon kohottaminen kilpailu- ja valmennustoiminnalla, järjestämään asiantuntijakoulutukseen. Projektitoiminnan päätyttyä Hämeen ammattikorkeakoulun, ammatillisen opettajakorkeakoulun yhteyteen perustettiin vuonna 2008 Skills

Trainers' Academy jatkamaan kilpailuasiantuntijoiden koulutusta sekä tukemaan sekä kansallista että kansainvälistä ammattitaitokilpailutoimintaa tutkimus-, kehittämis- ja julkaisu-toiminnan keinoin.

Kaikkien kilpailumuotojen piiriin tarvitaan jatkuvasti uusia toimijoita. Ammattitaitokilpailujen myönteisten vaikutusten johdosta useat oppilaitokset haluavat laajentaa osallistumistaan eri tasoilla niin kansallisesti kuin kansainvälisestikin. Kansallisen Taitaja-kilpailumme laatua ja tunnettavuutta halutaan edelleen parantaa. Taitaja-tapahtumaa kehitetään myös yhä avoimempaan ja kaikille esteettömämpään suuntaan: erityistä tukea tarvitsevat opiskelijat halutaan Abilympics-toiminnan kautta mukaan kilpailuihin. Myös kansainvälisellä tasolla kilpailutoimintaan osallistuminen on laajenemassa. Erinomaisesti onnistuneiden Helsingin 2005 WorldSkills kilpailujen myötä suomalaiset ovat saavuttaneet arvostetun aseman kilpailutoiminnan kansainvälisinä asiantuntijoina ja kehittäjinä.

Kilpailutoiminnan kehitysnäkymien johdosta tarvitaan monille uusille toimijoille kilpailu- ja valmennusosaamista. Myös toiminnassa jo mukana olevat tarvitsevat osaamisensa päivittämistä ja kehittämistä. Kilpailutoiminnassa on lisäksi jatkuvia ja monentasoisia kehittämis-, tiedottamis- ja tutkimustarpeita. Kilpailutoiminta ei ole itsetarkoitus, vaan se on monella tavalla ammatillisen koulutuksen laatua ja vetovoimaa parantava väline. On tärkeää, että kilpailutoiminnassa kehitetyt ammatillisen koulutuksen yksilölähtöisyyttä ja työelämälähtöisyyttä edistävät käytänteet saadaan hyödyttämään koko ammatillisen koulutuksen kenttää – ja että jokainen ammattiin opiskeleva niistä hyötyy. Taitajien taustalle tarvitaan osaavat taitajien tekijät.

Lähteet, kirjallisuus ja lisätietoja

- AKVA3-jatkoprojekti. Laadullinen loppuraportti. Ammattitaidon kohottaminen valmennus- ja kilpailutoiminnalla. HAMK Ammatillisen opettajakorkeakoulun julkaisuja 2/2006.
- AKVA3-projektin laadullinen loppuraportti, jossa muun muassa esitellään hankkeessa kehitetty kilpailuasiantuntijoiden koulutusohjelma.
- Helakorpi, S. & Tertsunen, T. 2006. Millaista ammattitaitokäsitystä WorldSkills-kilpailutehtävät edustavat. HAMK / Skills -julkaisuja 1/2006. Tutkimusraportti Helsinki WSC 2005 kilpailuista teemana: miten kilpailutehtävät vastasivat käytännön ammattitaitoa. Arvioinnin tulokset on koottu tiivistetysti tähän raporttiin, jonka tarkoitus on olla virikkeenä keskusteluun ammattitaidosta. Raportissa kuvataan työhön ja ammattitaitoon liittyvää taustaa ja teoreettisia lähtökohtia. Taustateorian pohjalta on syntynyt kriteeristö ammattitaidon analyysiin ja arviointiin.

Kiviniemi, K. 2005. Kansainväliset ammattitaitokilpailut yleisten työelämävalmiuksien kehittäjänä. HAMK/ Skills-julkaisuja 2/2005. Tässä tutkimusraportissa kirjan kirjoittaja, Oulun ammatillisen opettajakorkeakoulun yliopettaja Kari Kiviniemi tarkastelee ammattitaitokilpailuja yleisten työelämävalmiuksien viitekehyksessä. Analysoitavana on, miten kilpailijoiden tehtävien ja kontekstin hallintaan liittyvät taidot, tunteiden hallintaan liittyvät taidot sekä sosiaaliset taidot ilmenevät kilpailutilanteessa. Raportissa arvioidaan myös miten St. Gallenin WSC-kilpailuihin osallistuneet suomalaisnuoret arvioivat kilpailuihin osallistumisen kehittäneen heidän omia työelämävalmiuksiaan.

Kokotti, H. & Rupponen, P. (toim.) 2003. Valmennuksella kohti huippuammattitaitoa. HAMK / Skills-julkaisuja 1/2003. Julkaisussa on artikkeleita, jotka kuvaavat suomalaisen ammattitaidon valmennus- ja kilpailutoiminnan periaatteita ja vaiheita, valmennusjärjestelmää ja kilpailuasiantuntija-koulutusta.

Kuisma, T. & Saarinen, H. 2005. Skills Competitions in Finland / Ammattitaitokilpailut Suomessa. HAMK/Skills-julkaisuja 3/2005. Julkaisussa esitellään tiivistetysti ammattitaitokilpailutoiminta Suomessa sekä englanniksi että suomeksi.

Poutanen, T. & Saarinen, H. (toim.) 2007. Valmentamalla työelämään. HAMK Ammatillisen opettajakorkeakoulun julkaisuja 6/2007. Projektiraportti esittelee onnistuneita opettajan ja työpaikkaohjaajan parityöskentely malleja.

Ruohotie, P. & Honka, J. 2003. Ammatillinen huippuosaaminen. Kompetenssitutkimusten avaama näkökulma huippuosaamiseen, sen kehittämiseen ja johtamiseen. HAMK / Skills-julkaisuja 2/2003. Julkaisussa tarkastellaan kysymyksiä: mitä on ammatillinen huippuosaaminen, miten ammatin oppiminen tapahtuu, mitä ovat avainkompetenssit ja kuinka niitä kehitetään, kuinka itsesäätelyvalmiudet edistävät osaamisen kehittämistä sekä mitä on ammatillisen huippuosaamisen johtaminen.

Saarinen, H. (toim.) 2005. Taitaja – ammattitaidon SM-kilpailut. Nuorten näytön paikka. HAMK / Skills-julkaisuja 1/2005. Raportti Taitajakilpailusta kertoo erityisesti Seinäjoella 2004 järjestettyjen kilpailujen järjestelystä, ohjelmista ja tuloksista. Siinä on myös katsaus Taitajakilpailujen historiaan ja merkitykseen ammatillisen koulutuksen kehityksessä.

Saarinen, H. (toim.). 2005. WorldSkills 2005 Helsinki – ammattitaidon MM-kilpailut. Huippuosaamista, menestystä ja yhdessä oppimista. HAMK / Skills-julkaisuja 4/2005.

Saarinen, H. & Eerola, T. (toim). WorldSkills 2005 Helsinki – World Championship Competition in Vocational Skills. Top excellence, success and learning together. HAMK / Skills-julkaisuja 1 / 2007. Julkaisusta on sekä suomen- että englanninkielinen versio. Julkaisussa on kilpailujen järjestelyorganisaation ja eri yhteistyötahojen edustajien artikkelit kilpailujen suunnittelusta, toteutuksesta ja tuloksista.

Seinä, S. (toim.) 2000. Ammattitaitokilpailut ammattitaidon kehittäjänä ja mittaajana. HAMK Ammatillinen opettajakorkeakoulu. Artikkelikoelmassa tarkastellaan ammattitaitokilpailuihin liittyviä asioita eri näkökulmista: kilpailijoiden valmistautumista ammattitaitokilpailuihin, suljettuja näyttöjä ammatillisen osaamisen mittareina sekä ammattitaitoon ja sen mittaamiseen yleisesti liittyviä kysymyksiä.

Verkkoaineistot

Eerola, T. 2008. Skills Trainers' Academy. Artikkelisiukkas-verkkolehdes-sä. <http://sisukas.jamk.fi/content/view/66/71/> (2.3.2009)

EuroSkills-sivusto. <http://www.euroskills.info>

Japanissa vuonna 2007 järjestettyjen International Abilympics -kilpailujen sivusto. <http://www.skillsfestival2007.or.jp/abilympics/en/> (2.3.2009)

Saarinen, H. 2007. Valmentamalla työelämään videomateriaali. http://www.youtube.com/watch?v=hkuY7c1g_cQ (2.3.2009)

Skills Finland ry:n sivusto. <http://www.skillsfinland.fi>

World Skills International -järjestön sivut. <http://www.worldskills.org>

Riitta Metsänen

Monikulttuurinen ohjaus käytännössä – vanhaa ja uutta, omaa ja lainattua, läheltä ja kaukaa

Tässä artikkelissa käsitellään monikulttuurista ohjausta käytännön läh-
tökohdista ammattikorkeakoulukontekstissa. Tavoitteena on avata aiheeseen liittyviä käsitteitä, käsityksiä ja oletuksia käytännön esimerkitapausten kautta.

Johdanto

Suomessa asuu tällä hetkellä n.145000 ulkomaalaistaustaista ihmistä. Eri maista ja erilaisista kulttuureista tulevien opiskelijoiden määrä myös ammattikorkeakouluissa lisääntyy. Esimerkiksi Hämeen ammattikorkeakoulussa vuonna 2008 tutkintoon johtavassa koulutuksessa opiskeli 302 maahanmuuttajataustaista opiskelijaa ja pitkässä vaihdossa (kestää yli kolme kuukautta) oli 143 opiskelijaa. Lyhyessä vaihdossa (kesto alle 3 kk) oli 59 opiskelijaa. Vaihto-opiskelijat opiskelevat määräajan ja yleensä palaavat kotimaihinsa, maahanmuuttajataustaiset taas jäävät pääsääntöisesti elämään ja työskentelemään Suomessa. Vaihto-opiskelijat tulevat ympäri maailmaa, mm. Kiinasta ja Malesiasta. Suurin ryhmä Suomeen tulleista maahanmuuttajista on lähtöisin Venäjältä ja entisen Neuvostoliiton alueilta. Seuraavaksi suurimmat ryhmät ovat somalit, irakilaiset ja iranilaiset. Yhä useammin myös opettajat ja ohjaajat joutuvat työssään sellaisiin tilanteisiin, joissa eivät päde samanlaiset ennako-olettamukset ja toimintamallit kuin suomalaisten opiskelijoiden kanssa.

Kulttuurilla tarkoitetaan niitä arvoja, normeja ja sääntöjä, joita olemme sisäistäneet lapsuudessamme, ja jotka vaikuttavat ennako-olettamuksiimme asioista ja ilmiöistä. Tällaisia ennako-olettamuksia ovat esim. käsitys siitä, minkälainen on hyvä ihminen ja minkälaista on hyvä elämä. Nämä elämämme perusolettamukset ovat yhteydessä myös uskontoon ja ideologisiin painotuksiin, joiden merkitykset ovat erilaisia eri kulttuureissa ja yhteiskunnissa.

Ennako-olettamukset ovat kulttuurisesti yhteisiä koodeja, jotka auttavat yksilöä ymmärtämään ympäröivää maailmaa, mutta ne voivat lisäksi sisältää myös tapoja ymmärtää itseä sekä käsitellä itseen liittyviä tunteita. Kokemukset vain tukevat ja vahvistavat ennako-oletuksiamme ja odotuksia siitä, miten asioiden tulisi olla. Ne luovat toimintaamme odotustottumukset esim. käyttäytymissääntöjen ja normien suhteen, ja määrittelevät myös meille periaatteet ympäristön ja maailman tulkitsemiseen.

Kulttuuria voidaan verrata jäävuoreen, josta näemme vain huipun, ja jonka perusta on piilossa. Arkielämässä kulttuuri tulee esille käyttäytymisen tasolla tai näkyvinä merkkeinä esim. pukeutumisessa. Jäävuoren näkymättömän osan vaikutukset ovat niitä arvoja ja normeja, jotka ohjaavat käyttäytymistä ja vaikuttavat kulttuurin näkyviin ja havaittaviin ilmiöihin.

Kulttuurin käsitteellä on kolme erilaista peruserkitystä: 1) esteettinen, jolla viitataan kaunotaiteisiin ja esteettisiin teoksiin, 2) antropologinen, joka viittaa tietynlaiseen elämänmuotoon tai elämäntapaan ja 3) viittaa kulttuuriin symbolisena viestintänä. Kulttuuri-käsite liitetään yhteiskuntien ja ryhmien elämäntapoihin ja niiden merkitysten verkostoihin, joita ryhmät ja yksilöt käyttävät jäsentääkseen todellisuuttaan ja kommunikoidakseen toistensa kanssa. Kulttuuri tarkoittaa tietyn ryhmän, yhteisön tai kansakunnan yhteisten merkitysten järjestelmää, yhteisiä koodeja, jotka auttavat ihmisiä ymmärtämään elämänsä ja maailmaansa. Nämä merkitysjärjestelmät antavat ihmisille tunteen kuulumisesta johonkin suurempaan yhteisöön ja tunteen yhteisestä identiteetistä. Yksilön identiteetti ja hänen käsityksensä itsestään nähdään hyvin pitkälle kulttuurin tuotteena.

Kai Koivumäki toteaaikin terävästi, että kulttuuri on osa kaikkien ihmisten todellisuutta ja persoonallisuutta, ei vain maahanmuuttajien. Kulttuuri vaikuttaa meidän kaikkien käyttäytymiseen ja ennako-olettamuksiimme asioista ja ilmiöistä.

Kulttuurilla käsitetään myös tässä artikkelissa laajasti katsoen sitä elämäntapaa ja niitä merkitysjärjestelmiä, joita yksilö on pääsääntöisesti omaksunut sosialisatioprosessissa ja jotka ovat vahvistuneet elämän aikana. Kulttuurin katsotaan vaikuttavan yksilön käyttäytymiseen ja hänen identiteettinsä muodostumiseen.

Monikulttuurisuus käsitteestä on kahdenlaista tulkintaa. Perinteisen monikulttuurisuuden lähtökohtana on se, että kaikkien kulttuurien tulee saada ilmentää itseään ja omia tapojaan. Toista uudempaa monikulttuurisuuden tulkintaa kutsutaan kehittäväksi monikulttuurisuudeksi. Tämän monikulttuurisuus-määritelmän lähtökohtana on ajatus siitä, ettei jonkin kulttuurisen ryhmän oikeus noudattaa omia tapojaan saa ylittää ihmisoikeuksia, eikä kulloistakin lainsäädäntöä. Tyttöjen ympärileikkaus, moniavioisuus ja naisten asema ovat yhteydessä tähän monikulttuurisuuden tulkintaan.

Monikulttuurisuus on ideologinen, yhteiskuntaan liittyvä käsite, jonka juuret ovat 1970 luvun Kanadassa. Monikulttuurisuus käsite liitettynä yksilöön

viittaa yksilön kokemuksiin vieraista kulttuureista sekä osaamiseen, jota voidaan tarkastella mm. tietojen, taitojen ja asenteiden ulottuvuuksilla.

Yleisesti monikulttuurisuudesta puhuttaessa se yhdistetään maahanmuuttajiin, suvaitsevaisuuteen ja monimuotoisuuden tukemiseen yhteiskunnassa tai yhteisöissä. Monikulttuurisuus käsitteen ristiriitaisuutta ja yleisselittävyttä on kritikoitu paljon. Monikulttuurisuuden sijaan nostetaan esille transnationalisuus-käsite eli ylitrajaisuus, jolla tarkoitetaan useimpien ihmisten yli kansallisvaltioiden rajojen ylittäviä siteitä ja yhteyksiä.

Ohjaus ja monikulttuurinen ohjaus

Ohjauksen määritelmät ovat yhteydessä ohjaustapahtuman toimintaympäristöön, ohjaajan orientaatioon, koulutukseen tai tausta intresseihin. Ohjauksen lähtökohtana on aina ihmisen kohtaaminen, joka perustuu ihmisen tunnistamiseen, kantilaiseen ajatukseen siitä, että jokainen ihminen on arvokas, eikä ketään saa käyttää välineenä. Ohjauksessa, ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa, ihminen ymmärretään järkeväksi ja päämääriä asettavaksi toimijaksi. Tässä yhteydessä ohjauksella tarkoitetaan ammatillista, tavoitteellista toimintaa, joka yleensä on keskustelun kautta tapahtuvaa tukea tai apua ohjattavalle, joka opiskelee oppilaitoksessa jossa ohjaus tapahtuu.

Mitä sitten tarkoitetaan monikulttuurisella ohjauksella? Monikulttuurinen ohjaus on tavoitteellista, ammatillista toimintaa, apua, neuvoja tai tukea henkilölle, joka on etniseltä tai kulttuuriselta taustaltaan erilainen kuin ohjaaja tai ohjaajan etninen tai kulttuurinen tausta on erilainen kuin ohjattavien.

Ohjaus voidaan laajasti määritellä yhteiskunnalliseksi, psykososiaaliseksi ja psykologiseksi tueksi, joka auttaa ohjattavaa kotoutumaan ja sopeutumaan uuteen ympäristöön.

Monikulttuurinen ohjaus eroaa monokulttuurisesta siinä, että ohjattavalla ja ohjaajalla voi olla: erilainen etninen tausta, eri kulttuuritausta tai heidän äidinkieltensä on erilainen.

Monikulttuurisessa ohjauksessa vaikuttavia tekijöitä

Muuttaessaan maasta toiseen ja sopeutuessaan uuteen kulttuuriin yksilö joutuu muuttamaan ennako-oletuksiaan. Ne kulttuuriset koodit, jotka hän on sosialisatioprosessissa oppinut, eivät toimikaan uudessa kulttuurissa. Reflektoimalla tietoisesti ennako-oletuksiaan esim. ohjauksessa tai opetustilanteissa, voi yksilö kehittää itseään mm. sosiaaliseen yhteisöön paremmin mukautuvaksi. Uudessa kulttuurissa elämisen aloittaminen on syvä muutosprosessi, joka vaatii aikansa. Ohjauksen keinoin voidaan tukea ja helpottaa yksilön sopeutumista ja ohjauksen yhtenä tavoit-

teena onkin maahanmuuttajataustaisen opiskelijan uuteen kulttuuriin sopeutumisen tukeminen. Sopeutumisella tarkoitetaan tässä elämistä, työn-tekoa ja opiskelua uusissa olosuhteissa.

Kulttuurierojen vaikutukset ohjaustilanteessa

Hofsteden tutkimusten mukaan kulttuurit eroavat seuraavilla neljällä ulottuvuudella.

1. Yksilöllisyys–yhteisöllisyys. Yksilökeskeisessä länsimaisessa kulttuurissa korostuu yksilö, itsenäisenä ja erillisenä. Ohjaustilanteessa tämä merkitsee yksilöllistä päätöksen tekoa ja yksilön vastuuta teoistaan. Syyllisyydentunteet liittyvät yksilökeskeiseen kulttuuriin kun taas yhteisöllisissä kulttuureissa väärin toimiminen aiheuttaa häpeän tunnetta. Yhteisöllisissä kulttuureissa yksilö määrittelee itsensä suhteessa muihin; olen jonkun tytär, vaimo, äiti. Yksilöllisissä kulttuureissa itse määritellään uniikkina, erillisenä ja persoonallisuuden ominaisuuksien kautta: olen ulospäin suuntautunut, itsenäinen.
2. Valtaetäisyys (demokraattisuus–autoritaarisuus), länsimaisissa kulttuureissa ja yhteiskunnissa korostuu demokraattisuus ja vallan jakaminen, ei-länsimaisissa kulttuureissa autoritaarisuus ja vallan hierarkkisuus.
3. Feminiinisyys–maskuliinisyys, joka tarkoittaa käytännössä pehmeiden arvojen korostamista vs. maskuliinisyys, taas korostaa kovia tai materialistisia arvoja. Feminiinisyys liitetään hyvinvointivaltioihin ja pääsääntöisesti länsimaiseen kulttuuriin.
4. Epävarmuuden välttäminen–sietäminen, epävarmuutta välttämissä kulttuureissa monet asiat ovat normitettuja yhteiskunnan taholta, kun taas epävarmuutta sietävissä kulttuureissa ei tällaisia normeja ole. Esimerkiksi Pohjoismaissa on lailla säädetty polkupyöräilijöille kypärän käytöstä, asuntojen varustuksesta. Joissakin maissa ja kulttuureissa tällaisia normituksia ei ole. Tämä ulottuvuus kuvaa myös yhteiskunnan tilaa eli kehittyneissä maissa on varaa normittaa erilaisia asioita.

Seuraavassa tarkastellaan lisää konkreettisten esimerkkien kautta kulttuurisia erojen, yksilöllisyys-yhteisöllisyys ja valtaetäisyys, vaikutuksia ohjaustilanteissa. Kuvauksissa käytetään termejä ei-länsimainen ja länsimainen kulttuuri hyvin laajassa merkityksessä. Länsimaisella kulttuurilla tarkoitetaan tässä yhteydessä Länsi-Euroopan maiden, Pohjois-Amerikan, Australian ja Uuden-Seelannin enemmistökulttuureja. Ei-länsimaisella kulttuurilla viitataan koko muun maailman kulttuuriseen kirjoon. Jaotelma on raaka, eikä mitenkään ristiriidaton. Selkeämmin tässä jaottelussa tu-

lee esille yksilöllisyyttä korostava kulttuuri (länsimaat) ja yhteisöllisyyttä korostava kulttuuri (ei-länsimaat). Eroja eri kansallisten kulttuurien välillä on hyvin paljon. Laajat käsitteet ja kulttuurien niputtaminen helpottavat asioiden hahmottamista, mutta ne eivät selitä yksittäisten kulttuurien vaikutuksia ihmisten elämään.

- Yhteisöllisestä kulttuurista tuleva henkilö määrittelee itsensä aina suhteessa muihin, kun taas yksilöllisessä kulttuurissa kasvanut määrittelee itsensä uniikkina, yksilöllisenä ja muista erillisenä persoonana. Ohjaustilanteessa tämä voi tulla esiin esim. *Vietnamista pikkupoikana ilman vanhempia Suomeen tullut Co-Minhin tapauksessa. Hänen on vaikea päättää opiskeluun liittyvistä valinnoista. Hän haluaa kysyä mielipidettä sedältään, joka asuu Vietnamissa.*
- Useimmat Suomeen tulleet maahanmuuttaja tulevat yhteiskunnista, joissa on hyvin tiukka yhteiskunnallinen hierarkia. Maista, joissa tulo- ja koulutuserot ovat todella suuria ja yhteiskunta hyvin epätasa-arvoinen. Valtaetäisyys päättäjistä ja auktoriteeteista on monissa maissa ja kulttuureissa jyrkkä. Ne, joilla on valta-asemaa myös korostavat sitä, mm. esimiesasemassa olevalla on hyvin paljon valtaa suhteessa alaisiinsa. Johdattajia ja auktoriteetteja kunnioitetaan, pelätään ja myös yritetään lähestyä erilaisin keinoin, mihin Suomessa on totuttu.

Katjuska on asunut Suomessa useita vuosia, ja hänen suomen kielen taitonsa sekä kirjallinen että puhetaitoonsa ovat hyviä. Katjuska opiskelee sairaanhoitajaksi, hän on hyvin kunnianhimoinen, aktiivisesti opiskeleva hyvä opiskelija. Ongelmia on syntynyt työssäoppimisjaksolla, koska Katjuska ei oikein tule toimeen muiden työntekijöiden kanssa. Hän tulee kyllä toimeen osastonhoitajan ja ylihoitajan kanssa, mutta läheiset työtoverit kertovat Katjuskan valikoivan töitään. Samoin työtoverit kertovat, että Katjuska käy moittimassa heitä osastonhoitajalle, jonka myös osastonhoitaja myöntää. Työssäoppimispaikasta otetaan yhteyttä opettajaan ja opinto-ohjaajaan, miten pitäisi toimia?

Monikulttuurinen ohjaustilanne käytännössä

Maahanmuuttajataustaisille ihmisille ohjaus institutionaalisessa muodossa on vierasta. Systemaattinen oppilaitoksissa tapahtuva oppituntien ulkopuolinen ohjaus on vierasta usealle maahanmuuttajataustaiselle opiskelijalle. Ohjaustapahtuman alussa täytyy ohjaajan selittää ohjattavalle, mistä tässä on kysymys. Joskus ohjattavat yhdistävät ohjaajan työn sen henkilökohtaisen luonteen vuoksi ympärivuorokautiseksi huolehtimiseksi. Näistä kaikista ohjaukseen liittyvistä käytännön ehdoista täytyy puhua ohjaustapahtuman alussa.

Ohjaustapahtumassa, jossa ohjaaja ja ohjattava tulevat eri kulttuuritaustasta vaikuttavat lisäksi mm. seuraavat kulttuurisesti sidonnaiset tekijät:

- Miten ilmaistaan itseä?

Tukea antavan ohjauksen teorioissa on perinteisesti korostunut verbaalisuus ja itsensä ilmaiseminen puheen kautta. Erityisesti ohjauksen terapiapainotteinen suuntaus on painottanut tätä puolta, asioiden verbalisointi katsotaan terapiassa edistykseksi. Esimerkiksi aasialaiseen perinteeseen on kuulunut, että lapset ja nuoret puhuvat vain kun heiltä jotain kysytään. Kunnioitus ohjaajaa kohtaan voi näkyä niin, että ei-länsimaisesta kulttuurista tuleva ohjattava saattaa ohjaustilanteessa olla hiljaa, koska hän kunnioittaa ohjaajaa auktoriteettina.

- Mistä saa puhua?

Suomessa olemme jo tottuneet terapiapuheeseen. 70-luvulla syntynyttä sukupolvea kutsutaankin yleistäen terapiasukupolveksi. Ohjaustilanteissa katsotaan, että ohjaajan virallinen rooli lisää asioiden järkevää käsittelyä. Ohjaaja mielletään objektiiviseksi, ulkopuoliseksi, joka helpottaa asioiden käsittelyä. Monissa ei-länsimaisissa kulttuureissa henkilökohtaisista vaikeuksista puhuminen ei ole suotavaa, koska vaikeuksien katsotaan leimaavan koko perhettä. Vieraiden kanssa puhumisen ei katsota vievän asioita eteenpäin. Esim. avioliiton ongelmia ratkotaan useimmiten perhepiirissä sukulaisten kesken.

- Miten puhutaan?

Suora, vai epäsuora, viestintä? Maahanmuuttajataustaisten ohjattavien kanssa viestinnän tulee olla suoraa ja konkreettista. Maahanmuuttajataustaisille täytyy konkreettisesti sanoa, mitä vaaditaan ja miten Suomessa tehdään. He eivät tunne suomalaisia käytäntöjä, eivätkä erota kulttuurisiin koodeihin liittyviä hienovaraisia sävyjä niin kuin paikalliset. Jos maahanmuuttajien pitää oppia sääntöjä, tapoja tai normeja vain seuraamalla ja jäljittelemällä, niin heidän käyttöksensä voi näyttäytyä erilaisiin tilanteisiin liittyen koomiselta tai röyhkeältä. Maahanmuuttajien on vaikea havaita sävyeroja esim. sinuttelussa tai ystävällisyydessä, joka liittyvät demokraattisen maan viranomaiskäyttöihin.

- Kuka puhuu ja miten tulkitaan?

Useimmat maahanmuuttajat eivät ole tottuneet suomalaisessa yhteiskunnassa vallalla olevaan neuvottelukulttuuriin, jossa korostetaan tasa-arvoisuutta ja kaikkien kuulemista. Ei-länsimaista tulleet

ihmiset ovat tottuneet sanelukulttuuriin, jossa auktoriteettiasemassa oleva (esim. opettaja) sanoo, miten toimitaan.

Suomalainen neuvotteleva vuorovaikutuskulttuuri saattaa aiheuttaa maahanmuuttajassa rajattomuuden tapaisia ajatuksia, siitä minkälaista valtaa voi käyttää ja miten toimia. Seuraavassa kuvaava tosielämän esimerkki.

Mustafa on asunut Suomessa useita vuosia, mutta hänen suomen kielen kirjallinen taitonsa on heikko. Kirjallisen kielitaidon heikkous vaikeuttaa hänen opiskelujensa etenemistä. Puhekieli on sujuvaa ja vivahteikasta. Tradenomiopinnot AMK:ssa alkoivat innostuneesti. Mustafa oli motivoitunut ja suunnittelee tulevaisuuttaan vientikaupassa monipuolisen kielitaitonsa vuoksi: ranska, arabia ja italia ovat hallinnassa.

Opintojen ensimmäisenä vuotena Mustafan opinnot etenivät hyvin. Opettajat olivat ihastuneita avuliaaseen ja kohteliaaseen nuoreen mieheen. Kielitaidon puutteita katseltiin läpi sormien. Ongelmia alkoi syntyä toisen opiskeluvuoden teoria-aineissa. Oppitunneilla ja kokeissa Mustafa ei pärjännyt, käsitteelliset asiat menivät ohitse. Opettajia ihmetytti kun Mustafan oppimistehtävien suomen kieli oli loistavaa ja tehtävät suoritettu erinomaisesti. Opettajat alkoivat epäillä, että Mustafa teettää tehtävänsä ulkopuolisella henkilöllä. Opettajan tiedustellessa asiaa Mustafa kertoo tekevänsä tehtävät itse. Asiaa jää siihen. M:n opinnot pitkittyvät ja monet tentit hän suorittaa ”armon käydessä ennen oikeutta”. Vähitellen sekä opettajat että Mustafa kyllästyivät tilanteeseen.

- Miten asioita tai ilmiöitä selitetään?

Länsimaiseen kulttuuriin liittyy vahva usko rationaalisuuteen ja tieteellisyyteen. Asioita, ilmiöitä ja tapahtumia selitetään rationaalisesti syy-seuraussuhteiden kautta. Monissa kulttuureissa, varsinkin vähän kouluja käyneet ihmiset, selittävät maailmaa ja tapahtumia esim. kohtalon, pahan silmän tai muu irrationaalisen selitysmallin kautta. Lisäksi ohjaustilanteessa vaikuttavat:

- Ohjaajan ja ohjattavan sukupuoli

Suomessa naiset osallistuvat tasa-arvoisesti yhteiskunnan eri tehtäviin koulutettuina työntekijöinä. Ei ole mitään syytä poiketa maahanmuuttajien kanssa näistä käytännöistä. Tämäkin asia tulee esittää maahanmuuttajataustaisille ohjattaville realiteettina.

- Ohjattavan kielitaito

Jos ohjattavan suomen kielen taito on heikko, voidaan konkreettisten asioiden hoitamiseen käyttää jotain ohjaajalle ja ohjattavalle

yhteistä kieltä esim. englantia. Kun ohjauksessa käsitellään tunteisiin liittyviä psyko-sosiaalisia asioita, olisi hyvä, jos tilanteessa olisi tulkkaus käytössä. Näin ei aina ole mahdollista. Tunneasioiden käsitelyssä voidaan käyttää apuna esimerkiksi piirtämistä, draama tai muita keinoja, joilla ohjattavan asiat tulevat käsiteltyä.

- Sopeutumisprosessin vaihe

Uuteen kulttuuriin sopeutuminen on prosessi, joka sisältää erilaisia vaiheita. Vaiheita ovat kuvanneet mm. Sue & Sue. Vaiheet ovat: kuherruskuukausi-vaihe, ristiriitojen ilmaantumisen vaihe, vastakkain asettelun vaihe ja vähittäinen integraation vaihe. Alun kuherrusvaihe kesto riippuu yksilöstä. Jos maahanmuuttaja ei pääse Suomessa työelämään tai hän ei saa suomalaisia ystäviä, voi vastakkain asettelun vaihe, ”oma maa mansikka muu maa mustikka”, jäädä pysyväksi olotilaksi uudessa maassa.

Yhteenveto ohjaajan monikulttuurisesta osaamisesta

Taulukkoon on koottu yhteenvetona ohjaajan monikulttuurinen osaaminen, joka esitetään kolmella ulottuvuudella: tiedot, taidot ja asenteet.

Tiedot	Taidot	Asenteet/ominaisuudet
tiedot kulttuurieroista	kommunikointi- ja vuorovaikutustaidot	joustavuus
tiedot sopeutumisprosessista	taito vaihtaa vuorovaikutustyyliä	ei-arvottava suhtautuminen asioihin ja ilmiöihin
tiedot ohjattavan lähtömaan tilanteesta ja historiasta	taito asettua toisen asemaan	avoimuus
tiedot ohjattavan taustasta (koulutus, työkokemus, terveydentila, perhesuhteet)	ohjaustaidot, erilaiset interventiotyylit	tietoisuus omista arvoista, normeista, asenteista
tiedot erilaisista selviytymistyyleistä (coping)	osaamisen arviointitaidot	suvaitsevaisuus
	kielitaito	kyky sietää epäselviä ja ennakoimattomia tilanteita ja asioita
		tietoisuus omista stereotyyppioista ja ennakkoluuloista vähemmistöryhmiä kohtaan

Tiedot

Ohjattessaan eri kulttuureista tulevia ohjaajan pitäisi tietää kulttuurien eroista. Kaikista maailman kulttuureista ei ohjaajalla tarvitse olla tietoja. Erityisesti merkityksellistä ohjaustilanteessa ovat erot, jotka liittyvät yksilö- ja yhteisökeskeisiin kulttuureihin. Erot näiden välillä näkyvät mm. siinä, miten yksilö määrittelee itseään ja minuuttaan. Ohjaajan on myös tiedettävä uuteen maahan sopeutumisen prosessista, jonka yksilöllisen luonteen ja vaikutusten vuoksi vaikuttaa kaikilla elämänalueilla.

Yksilön erilaisista sopeutumistyyleistä (coping) on ohjaajan hyvä myös tietää, yksilölliset tyylit ovat opittuja ja muutettavissa olevia. Ohjaajalla pitää olla myös hyvä yleissivistys ja tiedot ohjattavien lähtömaiden tilanteesta; historiasta ja yhteiskunnasta. Tällä tietämyksellään hän voi myös lisätä ymmärrystään yksilöstä ja osoittaa arvostavansa maahanmuuttajataustaisen ohjattavansa kulttuuria ja kotimaata.

Taidot

Ohjaajan monipuoliset vuorovaikutus- ja kommunikointitaidot auttavat rakentamaan vuorovaikutusta ohjattavan kanssa. Jos vuorovaikutus ei onnistu yhdellä tyylillä, niin ohjaajalla tulisi olla taitoja ja joustavuutta vaihtaa vuorovaikutustyyliä. Samoin ohjaajalla täytyy olla sensitiivisyyttä ja taitoa luotsata ohjausprosessia eteenpäin ja tehdä tarvittavia ”ohjausväliintuloja” eli interventioita, että prosessi etenisi tavoitteen mukaisesti. Maahanmuuttajien kanssa työskentelevän ohjaajan pitäisi myös osata jotain vierasta kieltä toimiessaan eri kulttuureista tulevien ohjaajana. Yleensä ”broken English” on usein puhuttu yleiskieli, jonka avulla voi (jos tulkkia ei ole käytettävissä) selvitä. Ohjattavan ammatillisen osaamisen arviointiin liittyvät kysymykset ovat tällä hetkellä tärkeitä mm. työperäisen maahanmuuton ajankohtaisuuden vuoksi.

Tietoisuus

Ohjaustapahtuma on ihmisten kohtaamista, siinä on yhteyksiä myös terapeutiseen ammatilliseen kohtaamiseen. Tällaisessa tilanteessa ohjaajan pitää tuntee itseään, arvojaan, normejaan ja asenteitaan. Ohjaustilanteesta ohjaajan pitää tiedostaa omat kulttuurisesti sidonnaiset lähtökohtansa. Vaikka arvostamme omaa kulttuuriamme, tulee meidän olla tietoisia siitä, miten se on vaikuttanut meidän käsityksiimme ja arvostuksiimme. Ohjaajan avoimuus, joustavuus ja kyky sietää ennakoimattomia ja epävarmoja tilanteita on tarpeen kun työskennellään eri kulttuureista tulevien ohjattavien kanssa.

Lähteet

- Batumubwiran, A. 2004. Jokaisella on osuus kotouttamisprosessissa. Uudenmaan TE-Keskus.
- Fornäs, J. 1998. Kulttuuriteoria. Tampere: Vastapaino.
- Hall, S. 2003. Kulttuuri, paikka, identiteetti. Teoksessa M. Lehtonen & O. Löytty. Erilaisuus. (Suom. Juha Koivisto). Tampere: Vastapaino. ss. 85–128.
- Hall, S. 1999. Identiteetti. Tampere: Vastapaino.
- Hofstede, G. 1997. Cultures and Organisations. Software of the Mind. Intercultural Cooperation and its Importance for Survival. New York: McGraw-Hill.
- Löytty, O. 2008. Maltillinen hutu. Teos: Jyväskylä.
- Mezirow, J. 1995. Kriittinen reflektio uudistavan oppimisen käynnistäjänä. Teoksessa: J. Mezirow et al. (toim.) Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa. Helsinki: Helsingin yliopiston tutkimus- ja koulutuskeskus. s. 17–36.
- Puuronen, V. 2008. Helsingin Sanomat 18.11.08.
- Sue, D. & Sue, D. 1990. Counselling the Culturally Different. Theory and Practice. New York: Wiley.

Painamattomat lähteet

<http://www.monikulttuurinenohjaus/kai.koivumäki>

Lehtonen, T. 2009. Tieto sähköpostilla 3.3.2009

Seppo Seinä

Stressistä työhyvinvointiin

*Elämä tää on vain sattumalta saatua, mutta stressin uhrina ois synty kaa-
tua. (Juha Vainio)*

*Jos mieltäsi ei hämää tarpeettomat asiat, elät elämäsi parasta hetkeä.
(Wu-men)*

Tällä vuosituohannella on yhä selvemmin käynyt esiin, että kouluuyhteisöis-
sä asiat eivät ole niin kuin niiden pitäisi olla. Päivittäistä työskentelyä lei-
maa kiire, rauhattomuus, lisääntyvä stressaantuminen ja psyykkinen kuor-
mittuneisuus. Opettajayhteisöt ovat käyneet melko lyhyessä ajassa monien
toiminta- ja ajattelutapojen muutosten syklejä ja hallinnossa tapahtuneet
muutokset luovat rakenteellisia paineita kouluissa työskenteleville.

Opettajien stressin ja työhyvinvoinnin käsittelyä on pääsääntöisesti tar-
kasteltu yksilötasolla. Toisaalta monet stressitutkimukset viittaavat siihen,
että organisaation yhteisöllisiin ja työn rakenteellisiin tekijöihin puuttu-
minen olisi tehokasta myös stressin ehkäisyn ja työhyvinvoinnin kannal-
ta. Opettajat ovat pitkälti individualistisen työorientaationsa vankeja, eikä
heillä ole useinkaan toimivia yhteisöllisiä käytäntöjä. Koulun työtilanteet
ovat pahimmillaan varsin rankkoja, mikä synnyttää erityisiä minää suoje-
levia strategioita. Klikkiytyminen samanhenkisten ryhmiin, ongelmien tor-
junta ja syyllisten etsintä ovat selkeästi yhteisöllisyyttä heikentäviä strate-
gioita. Yhteisöllisessä stressin hallinnassa ei ongelmatilanteiden tiedosta-
minen ja ratkaisukeinojen pohtiminen yksin riitä, vaan yhteisön jäsenten
on nähtävä ongelmat yhteisinä ja sitouduttava muutoksiin.

Monet opettajat ovat uransa aikana olleet kiinnostuneet siitä, voiko opetus-
työ toimia tekijänsä yhtenä hyvinvoinnin lähteenä ja mahdollisuutena vai
viekö työ heitä kohti pahoinvointia ja uupumusta. Ihmisen hyvinvointiin
vaikuttavat monet tekijät. Myös ne konkreettiset toimenpiteet, joilla työ-
kykyyn ja hyvinvointiin voidaan vaikuttaa, ovat hyvin moninaiset. Perim-
miltään kyse on siitä, että ihminen on elämässään ja työyhteisön jäsenenä
vapaampi kuin luuleekaan. Hänellä on valittavanaan enemmän kuin yksi

vaihtoehto. Ajatuksensa sekä toiminta- ja suhtautumistapansa voi aina valita. On suunnattava ajatukset niin, että näemme elämässämme, työssämme ja työyhteisössämme mahdollisuudet löytää iloa ja omaa hyvinvointiamme ja jaksamistamme tukevia elementtejä.

Muutoksen ja kehityksen aikaansaaminen stressin välttämiseksi ja työhyvinvoinnin lisäämiseksi edellyttää ensinnäkin sekä yksilön omien että työyhteisön toimintatapojen arviointiprosessia – nykytilan analyysia ja tietoisuuden tilaa vallitsevasta asiantilasta. Toiseksi tarvitaan uusien toimintatapojen tai välineiden etsintä- ja luomisprosessia. Kehittämisen tulee tapahtua perustehtävästä käsin ja kokonaisvaltaisesti siten, että koulu yhteisön jäsenten näkemyksiä, tietoa ja kokemusta hyödynnetään. Taito ja osaaminen kasvavat ja kehittyvät tässäkin asiassa ainoastaan harjoittamalla ja yhteisellä ponnistuksella.

Opettajan työn muutos tilanteen suuntaajana

Ammatillisen opettajan työhön kohdistuu erilaisia ja eri tahoilta tulevia muospaineita, vaatimuksia ja odotuksia. Oppilaitoksille asetetaan valtavia toiveita, ja koulu omalta osaltaan antaa suuriakin lupauksia, joita arjessa ei pystytä lunastamaan. Myös opettajan oma persoona vaikuttaa opetustyöhön. Opettajan ammatillisen ”minän” katsotaan määrittävän opettajan omaa työtä ja suhdetta siihen. Ristiriitaiset odotukset ja vaatimukset aiheuttavat opettajissa – ja monasti juuri kaikkein vakavimmin työhönsä suhtautuvissa – eriasteista turhautumista, syyllisyyden tunnetta, työssä viihtymättömyyttä ja uupumusta. On esitetty, että opettajien ammattitauti on yksilöllistä ja psykologisoida, toisin sanoen etsiä ongelmien syitä lähinnä omasta (tai opiskelijoiden ja rehtorin) persoonasta, ja olla näkemättä tekijöitä, jotka määräävät ja rajoittavat opettajien (ja opiskelijoiden) toimintamahdollisuuksia. Ajan myötä tämä ammattitauti voi muodostua mielekkään koulutyön esteeksi.

Monet haasteet ja muospaineet opettajan työssä eivät ole uusia. Opettajista tehdyt työtyytyväisyys- ja stressitutkimukset ovat jo 1950-luvulta alkaen tuoneet esiin tietyt samat ja pysyvät haasteet ja toisaalta kullekin ajalle tyypilliset ongelmat. Pysyviä ongelmia ovat olleet jo vuosikymmenten ajan opiskelijasuhteet ja järjestyksenpito, riittämättömät resurssit ja pedagogiset ongelmat (oppiaineen hallinta, motivointi, arviointi, tuntien valmistelu). Opetuksen ulkopuoliset paperityöt ja hallinnolliset tehtävät ovat nousseet ongelmina pinnalle jo 1950- ja 1960-luvuilla. 1970-luvulla keskusteltiin puolestaan muun muassa työn yleisestä kuormittavuudesta, huonoista ihmissuhteista ja toistuvista uudistuksista. Erityisesti ajanpuutteesta ja rooliristiriidoista alettiin keskustella 1980-luvulla ja työssä jaksamiseen liittyvät asiat nousivat pinnalle 1990-luvulla voimistuen edelleen tultaessa 2000-luvulle.

Opettajan työhön ovat vaikuttaneet ja vaikuttavat edelleen monet tekijät: yhteiskunta, opettajat itse, työyhteisö, oppilaitoksen toimintaympäristö, ta-

louselämä, työntajat, oppilaitoksen ylläpitäjät, ammattijärjestöt, opetusviranomaiset, opiskelijoiden huoltajat, tutkijat ja opettajien kouluttajat. Eri tahoilta tulevat odotukset vaikuttavat opettajan käsityksiin omasta työstään. Jotta opettajalla ja hänen tekemällään työllä olisi mahdollisuuksia onnistua, tulee opettajan käsitys omista ja opetustyön mahdollisuuksista olla positiivinen.

Ammatillisen opettajan perustyö on muuttumassa entistä enemmän projektityöksi, jolle haetaan ulkopuolisia rahoittajia. Projektien ja ”normaalitöiden” välinen rajanveto on tullut käytännössä yhä häilyvämmäksi, sillä ammattiopettajien työhön kuuluu nykyisin koulutuksen kokonaissuunnittelua, markkinointia, opiskelijavalinnoista neuvottelua ja koulutuksen jälkeisen työllistymisen edistämistä. Samalla myös yhä laaja-alaisemman jatkuvan kehittämisen, yhteistyön ja raportoinnin velvoitteet ovat lisääntyneet. Opetusta ja ohjausta on myös siirretty entistä enemmän työpaikoille. Ammatillisista opettajista on tullut yhteistyön organisaattoreita ja opetuksen taustahenkilöitä. Suoraan opetustyöhön tuntuu jäävän entistä vähemmän aikaa. Opetustyön kehitys on johtanut työn pirstaloitumiseen ja sitä kautta kiireen tunnun lisääntymiseen, kun aika ei tahdo kaikkeen riittää.

Ammatillisen koulutuksen muutokset ovat johtaneet moniin reformeihin ja kehittämishankkeisiin, joihin opettajien on ollut mukauduttava. Ammatilliset opettajat ovat olleet ja ovat koko ajan jatkuvien haasteiden edessä. Uudistuksissa on uskottu opiskelijoiden itseohjautuvuuteen ja tavoitteeksi on tullut kehittää eräänlaista kevytohjauksen ja oppimisen teknologiaa, joka ihanteellisimmillaan mahdollistaa ”opettajattoman” ja opiskelijoiden itseohjautuvuuteen perustuvan opiskelu- ja koulutuskulttuurin. Järjestelmätason usko itseohjautuvuuteen on omiaan aiheuttamaan ristiriitaa opettajissa ja monia stressaavia tilanteita, kun itseohjautuvuus ei käytännössä toimikaan.

Opettajien työn hallitsemattomuuden tunnetta ovat ammatillisessa koulutuksessa lisänneet tutkintojärjestelmän, ammattinimikkeiden, koulutuksen rahoituspohjan sekä itse oppilaitosten organisatoristen puitteiden jatkuvat muutokset. Koulutuspoliittisen ohjauksen ja keskushallinnon ohjauksen otteen kirpoaminen ammatillisessa koulutuksessa on johtanut osittain lähes kaoottiseen markkinakilpailuun, jossa oppilaitostasolla mikään ei näytä olevan paikallaan.

2000-luvulla ammatilliselta opettajalta vaaditaan entistä enemmän. Muutos on kaikkialla ja kaikilla tasoilla nopeaa. Opettajan työ ei välttämättä monin paikoin vastaa sitä, mihin opettajat ovat saaneet koulutuksen. Tällöin saattaa olla väistämätöntä, että opettaja tuntee työssään riittämättömyyttä. Ammatillisen opettajan on hallittava opetukseen, ohjaamiseen ja oppimiseen liittyvien kysymystensä lisäksi oman alansa substanssiosaaminen. Opettajan työ kehittyy myös yhä vahvemmin yhteisölliseksi työksi, prosessiksi ja tulokseksi. Opettaja tarvitsee entistä enemmän organisaatiosaamista, vuorovaikutustaitoja ja verkostoitumiseen liittyviä taitoja. Jos opettajan kuva omasta tehtävästään on ristiriidassa yhteiskunnan odotus-

ten tai todellisuuden kanssa, opettaja on vaarassa ajautua työssään kriisiin, joka voi pahimmillaan johtaa uupumiseen.

Opettajan työ saattaa kriisiytyä uudistusten vuoksi myös toista kautta. Jatkuvat muutos- ja kehittämisvaatimukset voivat myös aiheuttaa tilanteen, jossa opettajat eivät voi milloinkaan olla tyytyväisiä työhönsä. Päinvastoin heidät ajetaan jatkuvasti tilanteisiin, joissa he kokevat riittämättömyyttä uusien vaatimusten keskellä. Jotta opettajat tunsisivat voivansa hyvin työssään ja kokisivat jaksavansa, on asiaan yhä enenevässä määrin kiinnitettävä huomiota kaikilla tasoilla. Koulun tavoitteiden saavuttaminen edellyttää hyvinvointia koulutyössä.

Mitä on stressi?

Seuraavassa tarkastelen stressiä yleisellä tasolla ja erityisesti opettajan työhön liittyvää työperäistä stressiä, sen syntyä ja vaikutuksia ja niitä keinoja joilla voimme selviytyä erilaisista stressitilanteista opetustyössä ja kouluyhteisöissä.

Stressistä on olemassa erilaisia määritelmiä riippuen tieteenalasta, mutta useimmat meistä tarkoittanevat omasta stressistä puhuessaan kokemaansa henkistä kuormittumista. Stressi-sanaa käytetään nykyään hyvin monissa yhteyksissä ja merkityksissä, joka on omiaan aiheuttamaan koko termille inflaatiota. Näyttää siltä, että stressiksi kutsutaan kaikkea sitä, mikä ei ole ihmisen mielestä mukavaa. Pientä kiirettä tai väsymystä voidaan kutsua stressiksi, jopa lomakin voi aiheuttaa lomastressiä. On myös arvokasta olla stressaantunut, osoittaahan se, että ihminen tekee arvokasta ja vaativaa työtä. Toisaalta stressi on salakavala ja vakava, sairauksia aiheuttava, krooninen elimistön rasitustila.

Alkuperäiseltä tarkoitukseltaan stressireaktio on auttanut ihmistä selviytymään erilaisista lähinnä fyysisistä uhka- ja vaaratilanteista – taistele tai pakene -tilanteista. Nykyiset stressin aiheuttajat eivät kuitenkaan ole jatkuvia konkreettisia vaaratilanteita, vaan henkisiä ja usein vaikeammin tunnistettavia.

Stressi voi olla fyysistä, psyykkistä tai sosiaalista, vuorovaikutustilanteista johtuvaa. Fysiologisesti stressillä tarkoitetaan rasitustilaa johon elimistö reagoi yleisellä puolustusmekanismilla sopeutuakseen rasitustilanteeseen. Elimistö käynnistää puolustusreaktiot (adrenaliinia vapautuu elimistöön, sydämen lyöntitiheys kasvaa, verenpaine kohoaa, lihaksiston verenkierto kiihtyy jne.) sopeutuakseen uhkaavaan tilanteeseen ja palauttaakseen tilannetta edeltäneen tasapainotilan.

Psykologia erottaa toisistaan itse stressitilan, stressiä aikaansaavat asiat ja tapahtumat, stressin seuraukset ja selviytymiskeinot. Arjessa näistä kaikista asioista puhutaan yleisesti stressinä. Edellä mainitut asiat on kuitenkin syytä pitää erillään, jotta itse stressitapahtuma, sen syyt ja seuraukset

tulevat paremmin ymmärretyiksi. Stressin hallinta tulee paremmin mahdolliseksi, kun ymmärtää, mitä pitäisi hallita.

Stressitila

Stressitila tarkoittaa aina jonkinlaista epäsuhtaa tai ristiriitaa ympäristön vaatimusten tai ihmisen kapasiteetin tai resurssien välillä. Ristiriidan seurauksen syntyy tilanne jossa ihminen tuntee, että hän ei selviydy tai pahimmillaan ei oikeasti selviydy. Kyse on siis vaatimusten ja kykyjen ristiriidasta tai omien tavoitteiden ja työyhteisön antamien mahdollisuuksien ristiriidasta. Yleisemmin kyse on ympäristösuhteen problemaattisuudesta ja suoranaisesta epäonnistumisesta.

Ympäristön vaatimusten ja resurssien välisen ristiriidan ei tarvitse olla todellinen, vaan kokemus ristiriidasta riittää stressitilan syntyyn. Pelkkä havainto ristiriidan olemassaolosta ei sekään vielä välttämättä aiheuta stressiä, vaan yksilön tulee olla motivoitunut vastaamaan ympäristön haasteisiin ja toimimaan odotusten mukaisesti. Jos yksilö ei ole motivoitunut työhönsä, ei stressiäkään synny, vaikka hän huomaisi, ettei selviä odotuksista. Tuskin stressaantuu paljon työssään, jos työpäivän päätteeksi voi todeta huolettomasti, että osa töistä jäi taas tekemättä, mutta ehkä huomenna sujuu paremmin. Toisaalta taas on opettajia, joille ei mikään oma suoritus riitä, vaan he omalla suhtautumistavallaan pitävät yllä jatkuvaa stressitilaa. He katsovat, että heidän työnsä koulussa vaatii vaan yhä enemmän kuin mihin he opiskelijoiden kanssa pystyvät. Jos taas he onnistuvat, he mielestään nostavat vaatimustasoa ja tuntevat jälleen olevansa riittämättömiä ja ajattelevat, että heidän tulisi pystyä parempaan.

Stressitila voi seurata myös saavutusten ja panostuksen välisestä ristiriidasta, ei pelkästään ristiriidasta resurssien ja vaatimusten välillä. Opettaja voi esimerkiksi kohtuuttomasti käyttää aikaa oppimateriaalien tekemiseen verrattuna siihen mitä hän lopulta kokee saavuttavansa oppitunneillaan. Seurauksena on mahdollinen stressitila siitä, että opettaja tuntee satanneensa johonkin asiaan monin verroin enemmän kuin mitä on saavuttanut.

Korkea viritystila voi aiheuttaa niin ikään stressitilan. Kohonnut viritystila voi tarkoittaa sekä fysiologista että emotionaalista kiihtymystä. Tavallisesti stressitilanteessa ovat molemmat sekä fysiologinen että emotionaalinen viritystila korkealla. Viritystilan ollessa korkealla on sillä myös vaikutusta ihmisten sietokykyyn. Opettaja saattaa tällöin menettää harkintakykynsä täysin opiskelijaan hermostuessaan. Tämä saattaa myös kouluyhteisössä näkyä lisääntyvinä opettajien välisinä ongelmina ja mahdollisesti huonona työilmapiirinä, jolloin pienistäkin ongelmista voi paisua vain lisää ongelmia.

Useimpien stressitutkijoiden mukaan voimakkaat negatiiviset tunteet ja epämiellyttävä olo on stressin oleellinen ja jopa välttämätön tunnusmerk-

ki. On huomattava, ettei pelkkä kiireisyys ja ajanpuute ole vielä stressiä. Stressaantunut ihminen tuntee olonsa epämiellyttäväksi, hän on ahdistunut ja voimaton, joka näkyy myös usein ulospäin. Paitsi pahana olona stressi voi myös tuntua ja ilmetä fysiologisina reaktioina kuten lihasjännityksenä, vatsavaivoina, päänsärkynä, ihottumana jne. Negatiiviset tunteet ja fysiologiset reaktiot ovat saman stressitilan eri muotoja. Pelkät negatiiviset tunteet eivät ole fysiologisten reaktioiden syy, vaan tunteet ja elimistön fysiologiset reaktiot ovat saman asian erilaisia ilmentymiä. Opettajan stressitilan yhtenä ongelmana voi olla, että opettaja tuntee kyllä fysiologisia oireita, mutta ei tunnista omia negatiivisia tunteitaan.

Vaikka stressi useimmiten nähdään kielteisenä ilmiönä, on sillä myös myönteinen puolensa. Stressitutkijat nostavat esiin haasteisiin ja inhimillisiin kasvupyrkimyksiin liittyvän ”hyvän tai positiivisen stressin”. Stressi voi antaa herätteen kasvuun ja kehitykseen. Se haastaa ottamaan esiin piileviä voimavaroja. Sopivana stressi voi olla myönteinen voima, joka voi antaa intoa, parantaa suorituksia ja estää pitkästyminen. Joidenkin näkemyksen mukaan pieni positiivinen stressi on jopa aina tarpeen, jotta työ sujuisi toivottavalla tavalla ja työ olisi motivoivaa. Stressin tarpeellisuuteen sopii tällöin vertaus eri laitteiden tarvitsemasta sähköstä: sitä tarvitaan, että laite toimii, mutta jos sitä on liikaa, laite syttyy palamaan.

Stressin ja suoritustason yhteyttä voidaan kuvata käännetyn u:n avulla. Stressin kasvaessa suoritus yleensä paranee kunnes saavutetaan optimi. Kun stressitaso vielä tämän jälkeen lisääntyy, suoritustaso alkaa voimakkaasti laskea. Stressin ja vaatimusten kasvaessa käyttäytyminen myös usein muuttuu esim. epävakammaksi, ennustamattomaksi ja yksilön havaintokyky kaventuu. Kun vaatimukset ylittävät yksilön resurssit seurauksena on psyykkisiä ja somaattisia ongelmia.

Stressiä aiheuttavat tilanteet

Stressiä aiheuttavia tilanteita, asioita ja ympäristön vaatimuksia kutsutaan stressitutkimuksen piirissä stressoreiksi. Tiettyjen työelämän piirteiden tiedetään muodostavan kaikille ihmisille ylimääräistä kuormitusta ja sen seurauksena stressiä, vaikka ihmisten yksilölliset kokemukset kuormituksen määrästä eroaisivatkin.

Tarkasteltaessa opettajien työn kuormitustekijöitä on eri tutkimuksissa tullut esiin varsin moninainen joukko tekijöitä, jotka opettajat kokevat kuormittaviksi ja sitä kautta saattavat tuntea itsensä stressaantuneiksi. Yhtenä syynä on usein esitetty, että opettajan työn kuormittavuus pohjautuu kaiken kaikkiaan vuorovaikutussuhteisiin (ihmissuhteisiin): työssä koko ajan läsnä olevaan monipuoliseen, vastuulliseen ja monin osin pakkotahtiseen vuorovaikutussuhteeseen opiskelijoiden, koko kouluyhteisön sekä opetus-työhön liittyvän ihmissuhdeverkoston kanssa.

Opettajan työstä ei voi selvitä ilman oman persoonan peliin pistämistä. Opiskelijat pitää kohdata koko ajan läsnä olevana toisena ihmisenä, ei välttämättä ammattiroolista käsin. Tällöin on kuitenkin vaara antautua liiaksikin työasioihin, jos niihin ei osaa jättää tunneperäistä etäisyyttä. Opetustyön kaltaisessa ihmissuhdetyössä vallitsee eräänlainen epätasapainotila: toinen osapuoli on antavana osapuolena ja toinen saavana. Tilanne ei ole ongelma niin kauan, kun osapuolten tarpeet pystytään tyydyttämään. Opettajan kohdalla ongelmaksi tilanne muodostuu silloin, kun tarpeita ei syystä tai toisesta saada täytettyä ja opettaja kokee epäonnistuneensa henkilökohtaisesti. Tämän kaltaisissa tilanteissa opettajan sisäistämät arvot ja omalle työlleen asettamat vaatimukset toimivat stressin lähteinä. Jos opettajan oma vaatimustaso on niin korkea, että mikään suoritustaso ei tahdo riittää, ei stressiä aiheuttava tekijä ole työ, vaan opettajan itselleen asettama tavoitetaso.

Opettajien kokemia stressoreita kuormittavia ja stressiä aiheuttavia tekijöitä on havaittu lukuisissa tutkimuksissa. Psykkistä kuormitusta aiheuttavat em. vuorovaikutussuhteisiin välillisesti liittyvä puutteellinen työrauha. Se voi olla puutteellista paitsi oppitunneilla, mutta myös opettajien työtiloissa. Kuormittavina koetaan lisäksi monet opiskelijoihin liittyvät tekijät kuten käytöshäiriöt, alhainen opiskelumotivaatio, huonot työtavat ja opiskelijoiden huoltajien asenteet. Yleinen ammatillinen epävarmuus, ylikuormitus, ajan puute, arviointityön vaikeus, huonot työskentelyolosuhteet, sosiaalisen arvostuksen puute, lisääntyneet paperityöt, byrokratia, tuen puute työtovereiden taholta sekä informaatiotulvan ja uuden teknologian hallitseminen, yleinen resurssipula ja töiden ruuhkautuminen aiheuttavat monissa opettajissa niin ikään kuormittumisen tunnetta. Stressiä pahentavaksi syyksi on todettu lisäksi mahdollisuus hallita omaa työtahtia opettajan työssä. Lisääntyneet projektityöt ja veloitteet osallistua erilaisiin hankkeisiin usein vähin tuntiresurssein ovat omiaan lisäämään stressiä. Lisäksi esiin ovat opettajilla tulleet uusimmissa tutkimuksissa kiusaamiseen ja epäasialliseen kohteluun liittyvät asiat. Huonoina puolina työn kuormittavuuden kannalta opettajan työssä on tutkimuksissa lisäksi havaittu opettajien kokemukset siitä, että työntekijöiden hyvinvoinnista ei riittävästi huolehdi, hyvistä työsuorituksista ei palkita eikä esimiehiltä saa riittävästi tukea.

Monet edellä luetelluista stressiä aiheuttavista asioista voidaan nimetä subjektiivisiksi stressioireiksi eli yksittäin ne toimivat stressin lähteenä osalle opettajia. Niiden stressiarvo on riippuvainen opettajan yksilöllisistä ajatuksista ja arvostuksista. Mieliharmia aiheuttaneen asian sisällön joutuukin aina määrittelemään yksilöllisesti. Jonkun asian aiheuttamaa stressiä voi olla myös toisen vaikea ymmärtää, koska kyse on henkilökohtaisista kokemuksista. Stressaantuminen on pitkälti ihmisen mielen aktiivisen toiminnan tulosta. Tämän tiedostaminen on oleellista stressin ehkäisemisessä ja työuupumuksen ymmärtämisessä.

Opetustyön kuormitustekijät ovat osaksi seurausta yhteiskunnassa tapahtuneista muutoksista. Opettajien työnkuva ja työn laatu on muuttunut ja

laajentunut oleellisesti. Hallinnon edustajien lisäksi kasvavia vaatimuksia esittävät aiempaa useammin myös opiskelijoiden huoltajat. Opettajien vaa-ditaankin entistä paremmin hallitsevan yhteiskunnan puolesta ahdistavaa tulevaisuutta samaan aikaan kun ongelmia väistetään eväämällä opettajil-ta tulokselliseen toimintaan tarvittavia resursseja ja voimavaroja.

Stressin seuraukset

Mitä pahaa stressi sitten tuo tullessaan? Jokainen opettaja varmasti stres-saantuu aika ajoin työssään, eikä stressi sinänsä ole paha. Se on elimistön liikekannallepano haasteeseen vastaamiseksi. Pahaksi stressi muuttuu, jos taistelu tai pako reaktio ei autakaan, vaan aivot jäävät kylpemään stressi-hormoneissa.

Mitä sitten tapahtuu kun stressinsietokyky ylittyy? Elimistön kemiallinen tasapaino järkkyy, kun mieli ei onnistu tasapainottamaan ulkoisia vaati-muksia ja omia resurssejaan. Alkaa toimintakyvyn taantumiskierre. Rea-liteettien testaus heikkenee kun elimistön hälytystila jää päälle. Hälytysti-lan päälle jäämistä edesauttaa myös se, että uudet kokemukset eivät jäsen-ny osaksi oikeaa kehitystä eikä muistiin palauttaminen liioin onnistu kovin hyvin. Kokemuksen kautta oppimisen heiketessä myös ammatillinen itse-tunto heikkenee; ihminen kynnistyy ja vetäytyy. Tilanteessa jossa tarvittai-siin entistä suurempaa joustavuutta, joustavuus väheneekin.

Stressi saattaa merkittävästi myötävaikuttaa sairauksien syntyyn ja pahen-taa erilaisia fyysisiä sairauksia. Ihmisen sydän ja verenkiertojärjestelmä on autonomisen hermoston säätelemä kokonaisuus, jossa stressin aiheuttama liiallinen sympaattisen hermoston ylivireys voi ilmetä kohonneena veren-paineena ja sydäntauteina. Sydämen rytmihäiriöiden ja äkkikuolemien ris-ki kasvaa hermoston jatkuvan ylivireyden seurauksena. Aikuisiän diabe-teksen, keskivartalolihavuuden ja ihmisen yleisen vastustuskyvyn on niin ikään todettu olevan yhteydessä stressiin. Kaikkiaan stressiin yhteydessä olevien sairauksien lista on pitkä: vatsahaava, migreeni, astma, päänsärkyt, ihottumat, huimaus, tulehdusalttius jopa tuki- ja liikuntaelimi-en kiputilat ja koordinaatiohäiriöt ovat osa pitkää listaa.

Stressi voi myös fyysisten sairauksien lisäksi laukaista psyykkisiä oireita ja sairastumista esim. depression. Erityisesti stressin aikaansaamat muu-tokset aivojen metaboliassa altistavat mielialahäiriöille. Kognitiiviset häi-riöt, muistin heikkeneminen, unohtelu, vaikeus oppia, työtehon lasku, kes-kittyemisvaikeudet, inihäiriöt ovat nekin stressin seurauksia. Pitkäaikaisen stressin seurauksena voi käytös myös muuttua välinpitämättömäksi ja hol-tittomaksi, mikään ei tunnu kiinnostavan.

Stressi voi kehittyä uupumukseksi ja uupumus masennukseksi. Psyykkiset ja fyysiset oireet ovat lähes aina yhteydessä tosiinsa ja siksi asioiden tutki-minen ja selvittäminen on usein vaikeaa. Opettajan stressi vaikuttaa pait-si työpaikalla niin myös vapaa-aikana ja perhe-elämässä. Mitä pidemmäl-

le tilanne etenee, sitä laajempia vaikutuksia stressillä on, ja sitä vaikeampi sitä on hoitaa ja tilanteesta selviytyä.

Työterveyshuollolle aiheutuu suuret lisämenot, kun yksilön työkyky heikkenee ja työkyvyttömyyseläkkeelle siirrytään entistä enemmän psyykkisistä syistä. Tällä hetkellä jo joka toisen työkyvyttömyyseläkkeen synnä on mielenterveyteen liittyvät ongelmat. Erityisen hankalalta ongelma näyttää myös, jos tarkastellaan oireiden poistoa lääketieteelliseltä kannalta. Sairausloma ja pillerit voivat auttaa hetkellisesti, mutta todelliset stressin syyt jäävät usein hoitamatta ja ongelmat jatkuvat, vaikka ne väliaikaisesti saataisiin pois näkyvistä.

Keskeistä asiassa on huomata, että pelkästään yksilöä hoitamalla ja lääkitsemällä eivät työolot koulussa tai työyhteisöön liittyvät ongelmat korjaudu. Oppilaitosyhteisöissä olisi löydettävät ratkaisuja kokonaistilanteen parantamiseen stressin vähentämiseksi ja kokonaisvaltaisen työhyvinvoinnin lisäämiseksi koko kouluyhteisössä. On oleellista, että opettajat miettivät yhdessä kouluyhteisössä omaan työhön liittyviä stressaavia tekijöitä ja oman jaksamisen ehtoja.

Stressistä työhyvinvointiin – yhteinen ja yksilön vastuu stressin ehkäisyssä ja siitä selviytymisessä

Seuraavassa tarkastellaan erilaisia selviytymiskeinoja eri stressitutkijoiden sekä tutkimustulosten antamien suuntaviivojen kautta. Selviytymiskeinojen tarkastelussa edetään yleisestä tarkastelusta työyhteisöön ja sitä kautta yksilön/opettajan oman toiminnan merkitykseen stressitilanteista selviytymisessä. Ajatukset stressin ehkäisemisestä ja kulloisistakin selviytymiskeinoista vaihtelevat luonnollisestikin sen mukaan mitkä asiat nähdään stressin lähteenä tai mitkä ovat yksilön kullakin hetkellä käytössä olevat voimavarat tilanteen ratkaisemiseksi, mikä on stressitilanteen voimakkuus ja kuinka pitkäkestoista se on.

Keinoja selviytyä stressistä kutsutaan yksilötasolla coping-mekanismeiksi. Niiden avulla pyritään saamaan tasapainoa ympäristön vaatimusten ja yksilöllisen kapasiteetin välillä. Stressin määrä ei ole niin ratkaisevaa kuin taito käsitellä sitä. Stressin seuraukset ovat suuressa määrin riippuvaisia selviytymiskeinojen tehokkuudesta. Selviytymiskeinojen tulee olla tilanteeseen liittyviä, ja jotta ne olisivat tehokkaita, niiden tulee olla joustavia ja muuttuvia stressaavien olosuhteiden vallitessa ja vaihdellessa. Yleensä tehokkaiksi on havaittu kaikki ongelmaan tarttuvat ja sen ratkaisemiseen aktiivisesti ja rationaalisesti pyrkivät keinot. Selviytymiskeinojen tarkastelu ei ole kuitenkaan yksinkertaista, vaan tilanteeseen vaikuttavat monet sekä yksilöön itseensä, itse työhön ja työyhteisöön liittyvät tekijät.

Hyvän työkyvyn, jaksamisen ja stressistä selviytymisen avaimina tarvitaan kolmen osatekijän yhteistyötä. Huomio on kiinnitettävä sekä työyhteisöön, yksilöllisiin ja itse työhön ja työympäristöllisiin tekijöihin. Kaikkien

edellä mainittujen tarpeet ja mahdollisuudet pitää pystyä sovittamaan yhteen. Stressaantumisen ja kuormittumisen ehkäisyssä, muuttamisessa tai vähentämisessä interventiot voidaan kouluissa kohdentaa kolmeen tasoon: Ensinnäkin vain kouluorganisaatioon liittyviin seikkoihin, toiseksi molempiin sekä organisaatioon että yksilöihin tai kolmanneksi pelkästään yksilöön. Interventioiden tarkoituksena voi kouluissa olla ensinnäkin kuormittavuutta ja stressiä aiheuttavien tekijöiden varhainen identifiointi eli tunnistaminen. Toiseksi keskeistä on tuloksellisuuden kannalta primääri ehkäisy eli stressiä ja kuormittavuutta aiheuttavien tekijöiden ja stressin lähteiden vähentäminen. Kolmantena seikkana on ns. sekundääri ehkäisy eli pyritään vaikuttamaan ja kehittämään yksilön keinoihin kuormitus- ja stressitekijöiden vastaamiseen.

Työhyvinvoinnista

Opettajien työssään stressaantumista ja työhyvinvointia tulee tarkastella osana laajempaa viitekehystä. Työhyvinvoinnin tutkimus on lähtenyt liikkeelle lääketieteellisestä, fysiologisesta stressitutkimuksesta jo 1920-luvulla. Stressin uskottiin syntyvän yksilön fysiologisena reaktiona työn vaatimuksiin. Näkökulma laajeni myöhemmin kattamaan myös työn yksilölle aiheuttamat psykologiset reaktiot sekä työn kuormittavuudesta johtuvat vaikutukset. Tästä tasapainomallia edustavasta suuntauksesta kehittyi myöhemmin ns. työn vaatimusten ja hallinnan malli. Mallissa työn psykologisten vaatimusten ja työssä päättämisen mahdollisuuksien perusteella syntyi aktiivinen, työhyvinvointia lisäävä tai passiivinen, voimavaroja kuluttava työ. Painopiste kääntyi sitten pelkän tasapainon saavuttamisen sijasta aktiivisempaan suuntaan. Työn vaatimukset synnyttivät positiivista tai negatiivista painetta, mikä antaa yksilölle oppimisen mahdollisuuksia ja vireyttä tai sitten pahimmillaan passivoi ja sairastuttaa. Myöhemmin tuli mukaan kolmas ulottuvuus, sosiaalinen tuki, joka todettiin vaikuttavan ratkaisevasti työhyvinvointiin.

Perinteiset työhyvinvoinnin mallit ovat jättäneet tarkastelun ulkopuolelle työn, organisaation sekä työntekijän/työyhteisön aktiivisuuden. Lisäksi ne tutkivat työn psyykkistä rasittavuutta, eivätkä sitä, mistä voisi syntyä työn iloa ja myönteistä motivaatiota. Viitekehyksistä modernein on laaja-alainen työhyvinvoinnin käsite mikä on tuonut mukanaan työmotivaation, toiminnan teorian, transformatiivisen oppimisen ja työn imun käsitteen. Työn imu kuvaa työhyvinvointia positiivisena tilana, jota kuvaa omistautuminen, työhön uppoutuminen ja tarmokkuus. Työhyvinvoinnin professori Marja-Liisa Manka katsoo, että työhyvinvointi on organisaatioissa monen tekijän summa. Siihen vaikuttavat organisaation piirteet, esimiehen toiminta, ilmapiiiri ja työn hallinnan tunne sekä työntekijän oma näkemys työyhteisöstään.

Vallitsevan laaja-alaisen käsityksen mukaan työorganisaatiossa, työn organisoinnissa, esimiestoiminnassa tai ryhmän/tiimin toiminnassa ilmenevät kehittämistarpeet toimivat työhyvinvointiin pyrkivän muutoksen käyn-

nistäjinä ja oppimisen mahdollistajina. Myös työhyvinvoinnin ja tuloksellisuuden kytkennät ovat olleet viime vuosina tutkimuksen kohteena. Hyvinvoivat ihmiset onnistuvat myös työssään ja tekevät tuloksekasta työtä. Sen tähden työyhteisön kehittämiseen työhyvinvoinnin ja työperäisen stressin ehkäisyyn näkökulmasta kannattaa panostaa.

Jos kouluissa tarkastellaan opettajien työhyvinvointia laaja-alaisesti, on mahdollista siirtää painopistettä kouluyhteisön kielteisestä voimavaroja kuluttavasta tarkastelusta mahdollisuuksien ja koulutyössä ilmenevien myönteisten piirteiden tutkimiseen ja kehittämiseen. Työhyvinvointi ei synny kouluyhteisöissäkään itsestään vaan se vaatii selkeää tavoitteista johtamista. Vaaditaan strategista suunnittelua, toimenpiteitä työstressin vähentämiseksi ja opettajien ja muun henkilöstön voimavarojen lisäämiseksi sekä kulkusuunnan jatkuvaa seurantaa ja työhyvinvoinnin arviointia. Jokainen kouluyhteisön jäsen on vastuussa omasta hyvinvoinnistaan, joten sitä ei voi ulkoistaa yksinomaan esimiehen ja koulun johtajan vastuulle. Kouluyhteisössä työhyvinvointi mahdollistuu parhaiten kaikkien kouluyhteisön jäsenen myönteisessä ja voimaannuttavassa vuorovaikutuksessa.

Asiat tulisi ratkaista yhteistyössä ja viivyttämättä – työyhteisön vastuu ja yhteistyö

Kouluyhteisössä työhyvinvoinnilla voidaan katsoa olevan yksilöä ja kouluyhteisöä laajempi yhteiskunnallinen merkitys. Asialla on kertautuva vaikutus opiskelijoihin ja sitä kautta lopulta koko yhteiskuntaan. Ammattikasvatuksen professori Pekka Ruohotie onkin sanonut, että mahdolliset ongelmat opettajien työhyvinvoinnissa ja työssä näkyvät yhteiskunnassa vasta pitemmän ajan kuluessa ja silloin korjausten tekeminen on paljon hankalampaa. Voitaneen jopa todeta, että opettajien joukossa ei saisi olla ketään jolle opetustyötyö muodostuu kielteiseksi ja ylivoimaisen stressaavaksi, sillä hänen opiskelijansa kärsivät asiasta päivittäin ja heille muodostuu siitä korvaamatonta vahinkoa.

Työyhteisöjen hyvinvoinnin vahvistamisessa ei ole kyse yksittäisistä tempuista vaan laaja-alaisesta yhteisestä kehittämisestä. Työelämän kehittämishankkeissa on yleisesti havaittu kuinka vaikeaa työpaikoilla on lopulta ryhtyä sanoista tekoihin ja saada aikaan pysyviä muutoksia. Kouluyhteisöjen kehittämistoimissa on tärkeää ratkaisukeskeisyys eli liikkeelle tulisi lähteä siitä mikä lisää opettajien työhyvinvointia työssään. Tiedon puutteesta ei ole kysymys. Suomessa työhyvinvointia ja jaksamista on tutkittu ja tutkitaan kymmenien miljoonien eurojen edestä. Tutkimukset kuitenkin osoittavat että kipukohtia riittää. On aiheellista kysyä nähdäänkö työperäiseen stressiin liittyvät ongelmat vain yksilön ongelmina ja hänen ominaisuuksistaan johtuvina. Pidetäänkö helpompana vaatia muutosta yksilöltä kuin pyrkiä vaikuttamaan koko työyhteisön ongelmiin.

Laajimmin työhön liittyvistä ongelmista on käsitelty työyhteisön hyvinvointiin ja eri piirteisiin liittyviä asioita. Työelämän kehittämishankkeista saadun palautteen perusteella yleisiksi painopisteiksi nousevat henkinen

hyvinvointi ja siihen liittyvät päivittäisjohtaminen ja yhteisöllisyys, työn ja toimintatapojen kehittäminen sekä työn hallinta ja työn arjessa oppiminen – oppivan organisaation periaatteiden toteuttaminen.

Oppiva organisaatio käsite liittyy läheisesti yhteisöllisyyteen. Oppivan organisaation edellytys on positiivinen yhteisöllisyys. Positiivista yhteisöllisyyttä ilmentävät mm. mahdollisuus tuntea yhteenkuuluvuutta, mahdollisuus yhteiseen identiteettiin, yhteisiin arvoihin, rikas ja erilaisuuden hyväksyvä kulttuuri ja sen traditiot. Yhteisö käsitteessä voidaan korostaa kahden osa-alueen sosiaalisuutta ja toisaalta vuorovaikutusta. Sosiaalinen vuorovaikutus on prosessi, jonka kautta kouluyhteisön jäsenet toimivat toistensa kanssa tai reagoivat toisiinsa. Yhteisöllisyys puolestaan viittaa ennen kaikkea sosiaalisen vuorovaikutuksen ominaisuuteen, tapaan ja toimintaperiaatteeseen. Se voidaan nähdä kouluyhteisön ideana ja tavoitteena, eräänlaisena oppina tietystä vuorovaikutustavasta.

Yhteisöllisiä kehitystavoitteita voidaan tarkastella ja eritellä yhteisöllisestä ja vuorovaikutuksellisesta näkökulmasta myös työstressin vähentämisen ja työssä jaksamisen suunnassa. Korkealla kehitystasolla oleva kouluyhteisö voidaan kuvata mm. seuraavilla ominaisuuksilla: Toimintaperiaatteet ovat selkeät ja yhtenäiset. Henkilökunnan yhteistyö on hyvää ja kaikki ottavat aktiivisesti vastuuta toiminnan sujuvuudesta ja ovat mukana päätöksenteossa. Jokaista yhteisön jäsentä kuunnellaan ja tuetaan työssään. Kommunikaatio ja vuorovaikutus ovat avointa. Keskustelua yhteisistä toimintaperiaatteista ja toimintalinjoista pidetään yllä ja toimintatapoja arvioidaan jatkuvasti. Erimielisyyksiä pystytään käsittelemään avoimesti ja ratkaisuja etsien. Kouluyhteisön tulevaisuutta suunnitellaan pitkällä tähtäyksellä avoimesti. Kouluyhteisössä vallitsee voimakas yhteishenki ja yhteenkuuluvuuden tunne. Aidosti vuorovaikutuksellista kouluyhteisöä ei voi rakentaa ja pitää yllä ilman elävästi toimivaa arkijärkeä ja sille perustuvaa kommunikaatiota. Kyse on loppujen lopuksi varsin pienistäkin asioista, kunhan toimeen vaan tartutaan. Muutoksen ja kehityksen aikaansaaminen on lähes yksinomaan kiinni koulun toimijoista ja edellyttää valmiutta toimia päätäväisesti asioiden eteenpäin viemiseksi.

Tavoitteellisella kouluorganisaatiolla on selkeä visio, strategiat ja arvot joilla voidaan tukea myös sen hyvinvointia. Yhteisen vision eli tulevaisuuskuuvan muodostamisella pyritään saamaan aikaan sellainen haluttu tulevaisuuskuva, joka saa kaikki työskentelemään sen saavuttamiseksi. Yksinkertaisimmillaan yhteinen visio merkitsee vastausta kysymykseen ”mitä me haluamme saada aikaan?” Strategia puolestaan kertoo mihin menemme, miksi juuri sinne ja miten? Strategisen ajattelun ydin on koulussakin jatkuva koulutyön ajatuksellinen uudelleen jäsentäminen ja siitä nouseva toiminnan kehittäminen ja uudelleen luominen. Strategia ei ole vain suunnitelma. Se on tapa toimia ja kommunikoida ja olla vuorovaikutuksessa siten, että saavutamme työssä onnistumisia. Yhteisön arvot eivät nekään saa olla pelkkiä korulauseita, vaan niiden on oltava yhteisiä toiminnan pelisääntöjä.

Oppivaksi organisaatioksi kehitytään arkisessa työssä, jossa koko työyhteisön on mahdollisuus kehittyä. Myös työhyvinvoinnin ja työssä jaksamisen kannalta eniten merkitystä on työssä saatavalla ja hankittavalla oppimisella työn arjessa. Uuden oppimisen ohella on tärkeä varmistaa että erilaisen kokemuksen ja koulutuksen omaavat opettajat jakavat osaamistaan ja tietoa työyhteisön sisällä myös työtovereilleen. Yhden mahdollisuuden toiselta oppimiseen ja toisaalta työssä jaksamisen edistämiseen tarjoaa ajallisesti, paikallisesti ja emotionaalisesti läheinen parityö. Työparityöskentely sitoo parhaimmillaan ammatillisen kehittymisen ja uusien taitojen oppimisen kiinteästi työkäytäntöihin. Oppimista voisi kuvata ”luonnonmukaiseksi”, koska se kiinnittyy luontevasti työparin normaaliin ja autenttiseen arkityöhön ja siihen liittyvään yhteiseen arviointiin, suunnitteluun ja dialogiin.

Onnistuneessa työparityössä voidaan liikkua laajalla tunneskaalalla. Onnistumisen hetkellä työstä saatava ilo ja tyydytys on helppo jakaa toisen kanssa. Samalla voi jakaa toiselle ansiota siitä, kuinka hyvin on onnistuttu. Kun luottamus ja keskinäiset pelisäännöt ovat muotoutuneet, voi kollegan kanssa harjoittaa esim. kriisityön maailmasta tuttua purkutyöskentelyä. Siinä puretaan ensin päällimmäiset tunteet, sitten käydään läpi mitä tapahtui ja mikä tilanteessa ei toiminut ja samalla myös asiat, jotka kuitenkin toimivat tai onnistuivat. Tilanne ei jää selvittämättömäksi. Se ei kulje työstä omaan aikaan eikä läheisten murheeksi.

Parityön hyödyt työntekijälle voidaan tiivistää seuraavasti:

Toiselta oppiminen ja ammatillinen kehittyminen:

- Toisen ammattitaidon liittäminen osaksi omaa ammattitaitoa: työssä- ja työstä oppimista / hiljaisen tiedon siirtoa
- Kokemuksellista oppimista – edellyttää yhteistä reflektiota
- Suurin osa oppimisesta seuraa onnistumisten ja epäonnistumisten analysoinnista ja arvioinnista
- Kokemustiedon siirto säilyttää arvokkaan pääoman työyhteisössä
- Dialogisuus: avoimuus, vastaanottavuus, merkitysten avaaminen ja yhteisesti jaetun todellisuuden rakentaminen
- Ongelmien ja epävarmuuden hyväksyminen joka on perusedellytys toiminnan rakentavalle kehittämiselle

Työntekijän työhyvinvointi ja työssäjaksaminen lisääntyvät:

- Stressaavien tilanteiden purkukeskustelut on helppo ja nopea järjestää

- Suorittamisen ja suoriutumisen paineet jakautuvat
- Parityö toimii työtä tasapainottavana tekijänä
- Tarjoaa mahdollisuuden työn säädeltävyyden lisääntymiseen
- Osaamisen siirto lisää työn hallinnan tunnetta
- Yksintekemisen raskaus vähenee (esim. isot ryhmät), palautuminen nopeutuu
- Työpari voi tietoisesti sopia rooleista, työnjaosta ja intensiteetistä, jaettu vastuu lopputuloksesta
- Eri-ikäiset ja erilaisen kokemuksen omaavat voivat auttaa ja tukea toisiaan

Koulun kaikkien eri tahojen ja erityisesti esimiesten on oltava mukana stressin torjunnassa ja työhyvinvoinnin edistämisessä

Työhyvinvoinnin kannalta hyvään päivittäisjohtamiseen kuuluu johtajan paikalla ja käytettävissä oleminen, toimiva sisäinen tiedonkulku sekä kaikinainen työyhteisön jäsenten vaikutus- ja osallistumismahdollisuuksien vaaliminen. Hyvä johtaminen edellyttää esimieheltä aktiivisuutta ja rohkeutta pitää jatkuvasti yllä keskustelua työyhteisön nykytilasta ja tulevaisuuden haasteista sekä niiden ratkaisukeinoista. Muutokselle on etsittävä suuntaa työyhteisön jatkuvassa vuorovaikutuksessa. Johtajan tehtävä on rakentaa yhteisöön sellaista toiminnallista rakennetta – yhteistä aikaa ja tilaa – joka mahdollistaa yhteisen oppimisen ja yhteisön sisäisen tilan ja arvioinnin harjoittamisen.

Yhteisön sisäisen tilan avoimuus on yhteydessä sen kykyyn selvittää ja ratkaista myös työhyvinvointiin ja stressaavien tilanteiden ehkäisyyn ja hallintaan liittyviä ongelmiaan. Avoimen keskustelukulttuurin kehittyessä yhteisiin myös työhyvinvointiin ja jaksamiseen liittyviin asioihin uskalletaan ottaa paremmin kantaa. Ongelmista puhumisen ja purnaamisen sijaan tulisi ehdottaa ja etsiä ratkaisuja. Avoin, taustoittava ja monimuotoinen keskustelu auttaa ymmärtämään työtovereita paremmin ja katsomaan työyhteisöä erilaisista ja eri-ikäisten näkökulmasta. Kun avoimuus, tieto ja ymmärrys lisääntyy, selän takana ja pienissä kuppikunnissa puhuminen vähenee. Avoimuuden ja vaikutusmahdollisuuksien myötä työyhteisön ilma-
piiri paranee.

Hyvä työkuulttuuri luo pohjan hyvälle työilmapiirille. Työkuulttuuri kertoo, miten työpaikalla on tapana toimia; millainen on työpaikan työmoraali, mitkä säännöt ja ehdot säätelevät työntekoa, miten työyhteisön vuorovaikutus toimii sekä miten kohdellaan esim. oppilaitoksissa opiskelijoita ja muita sidosryhmiä.

Työyhteisön ilmapiiri syntyy osana jokapäiväistä toimintaa. Ihmisten välinen yhteistyö, luottamus ja avoimuus sekä avuliaisuus vaikuttavat ratkaisevasti ilmapiiriin. Työyhteisön sisäinen toimivuus ja hyvä ilmapiiri tukevat niin työorganisaation menestymistä kuin sen jäsenten hyvinvointia. Jos työyhteisö voi sisäisesti huonosti, se ei pysty ulkoiseenkaan tehokkuuteen, koska sisäiset kitkatekijät kuluttavat voimavaroja sekä vähentävät työmotivaatiota ja -hyvinvointia.

Huono työilmapiiri ja työkuultuuri merkitsevät usein sitä, että työpaikan johtamisessa on puutteita ja että sisäiset toimintatavat ovat kehittymättömiä. Työyhteisön jäsenten välillä on usein näkyviä tai piilossa olevia ristiriitoja. Ne saattavat johtua menneiden tapahtumien erilaisista tulkinnoista tai kyvyttömyydestä puhua auki nykyisten tapahtumien taustoja tai eri ihmisten erilaisia pyrkimyksiä.

Työilmapiiri syntyy yhteisöllisesti. Työyhteisön ilmapiiriä voidaan parantaa ja sitä kehitetään osana työyhteisön muuta kehittämistoimintaa. Tässä onnistuminen vaatii johdon sitoutumista ja ohjausta. Samalla johto arvioi omaa toimintaansa ja johtamiskäytäntöjään. Hyvään lopputulokseen pääsemiseksi tarvitaan myös henkilöstön sitoutumista ja aktiivista osallistumista. Jokainen työntekijä vaikuttaa osaltaan ilmapiiriin joko sitä parantaen tai omalta osaltaan huonontaan.

Kunkin työyhteisön jäsenen ja johtajien lisäksi tarvitaan myös työterveyshuollon ja työsuojeluhenkilökunnan sekä luottamusmiesten aktiivista mukana oloa työhyvinvoinnin edistäjinä. Hyvien työtovereiden merkitys on myös korvaamaton. Hyvä työtoveri näkee asioita läheltä ja hänelle voi kertoa asioita, joista ei ehkä muille haluta puhua. Varsinkin uupumisasioita pidetään usein niin intiimeinä, että niistä keskustellaan vain läheisimpien työtovereiden kanssa.

Tuloksellinen työhyvinvoinnin ja jaksamisen edistäminen on pitkäjänteistä työtä, johon ei ole olemassa nopeita valmiita ratkaisuja. Toiminnan tulisi olla ennen kaikkea ennakoivaa – ei kertaluonteista reagointia jo tapahtuneeseen. Työyhteisöissä tarvitaan aktiivista riittävän aikaista puheeksi ottamista, joka ilmentää välittämisen kulttuuria työyhteisössä. Puheeksi ottaminen ja aktiivinen aikainen puuttuminen kuvaa tilannetta, jossa jokin tai jotkin asiat uhkaavat muuttua huonommiksi työyhteisössä tai jollakin työyhteisön jäsenellä. Oikein ajoitetulla ja toteutetulla puheeksi ottamisella tuetaan koko työyhteisöä jotta vaikeita asioita voitaisiin käsitellä ennen kuin niistä syntyy suurempia ongelmia ja työilmapiirin heikkenemistä.

Hyvin toimiva työyhteisö edellyttää työntekoa tukevien rakenteiden luomista ja ylläpitoa. Rakenteet toimivat hyvän johtajuuden peruspilareina. Hyvän työyhteisön kehittämisen perusta on säännöllinen ja usein tapahtuva toimintojen ja toiminnallisten rakenteiden tutkiminen yhteisön perustehtävästä lähtien. Varhainen puheeksi ottaminen edellyttää yhdessä sovitutuja ja rakennettuja pelisääntöjä ja menettelyjä.

Työyhteisössä puheeksi ottaminen on sekä esimiesten että työntekijän vastuulla. Asiat tulisi tuoda esille rakentavassa hengessä ja mielellään yhteisissä keskusteluissa. Syyllisten etsimistä tulisi välttää ja sitä vastoin pyrkiä etsimään ratkaisuja ja toimintatapoja, joiden avulla voidaan edetä kohti asetettuja tavoitteita. Olisi hyvä sopia siitä, mitä asian ratkaisemiseksi tehdään ja koska asiaan palataan seuraavan kerran yhteisen seurannan merkeissä.

Varhainen reagoiminen stressaaviin tilanteisiin ja työssäjaksamiseen olisi myös erityisen tärkeää yksilön kannalta. Hänen tulisi itse ottaa vaivaavat asiat puheeksi välittömästi esimiehen kanssa. Myös työtoveri voi ottaa puheeksi asian joka kaipaa keskustelua tai puuttumista. Myös esimiehen velvollisuus on reagoida, jos hän havaitsee työntekoa ja työkykyä haittaavia seikkoja alaisessaan. Usein jo keskustelun avaus auttaa asiassa eteenpäin pääsemiseen. Stressaavien seikkojen vähentämiseksi ja työssä jaksamisen edistämiseksi keskustelun painopiste tulee olla tavoitteissa ja ratkaisumahdollisuuksissa. Ratkaisukeskeisen ajattelutavan mukaisesti tehdään yhdessä konkreettinen suunnitelma, joka perustuu käytännön tekoihin ja pieniin tavoitteiden suunnassa tapahtuviin askeliin. Tehdyn suunnitelman etenemistä seurataan sovituissa yhteisissä tapaamisissa.

Yksi esimiesten tärkeistä työmuodoista on säännölliset aidosti vuorovai-
kutteisat kehityskeskustelut, joissa tulisi arvioida myös työhyvinvointiin ja jaksamiseen liittyviä kysymyksiä. Kehityskeskustelut ovat keskustele-
van ja kuuntelevan johtajuuden keskeisimpiä apuvälineitä. Kehityskeskus-
telu ei ole päivittäisen keskustelun korvike, vaan siinä perehdytään työhön
laajemmin ja syvemmin ja tarkastellaan pidempää ajanjaksoa, mennyttä,
nykyistä ja tulevaa. Kehityskeskustelu on mahdollisuus opettajan ja esi-
miehen väliseen henkilökohtaiseen, tavoitteelliseen ja häiriöttömään työstä
keskusteluun. Kehityskeskustelussa pyritään yhdessä selkiyttämään opet-
tajan odotuksia ja motivaatiotekijöitä ”mitä haluan ja miksi?” ja peilataan
näitä organisaation tarjoihin mahdollisuuksiin ja organisaation tarpei-
siin.

Työhyvinvoinnin, stressin ehkäisyn ja jaksamisen kannalta onnistunut ke-
hityskeskustelu on yksi keino näiden tavoitteiden saavuttamiseen. Kyseis-
ten tavoitteiden kannalta kehityskeskusteluissa tulisi tavoitteeksi asettaa
ja käsitellä mm. seuraavia asioita; Arvioida työn tuloksia ja suoriutumista.
Selkiyttää tehtäväkuvaa ja roolia. Antaa molemminpuolista palautetta.
Määritellä työn tavoitteet ja päämäärät sekä työnteon riittävät edellytyk-
set. Arvioida jaksamiseen ja työhyvinvointiin liittyviä kysymyksiä. Tun-
nistaa kehittämistarpeet ja sopia toimenpiteistä. Edistää yhteistyötä ja hy-
vää työilmapiiriä.

Hyvinvointia tukee myös työnohjaus, jota vastuullinen oppilaitoksen joh-
to tukee ja opettajille järjestää. Työnohjauksessa opettajat käyvät läpi niitä
ajatuksia ja tunteita, joita työ ja työolosuhteet heissä herättävät. Työnohja-
us voi olla yksilö-, ryhmä- tai yhteisötyönohjausta. Työnohjauksessa opet-
tajalla on mahdollisuus kehittää omaa ammatillista kasvuaan, pohtia omaa
toimintansa opettajana ja työyhteisön jäsenenä. Työnohjaajan johdolla yh-

dessä pohtien ongelmiin ja asioihin löytyy uusia näkökulmia ja ratkaisumahdollisuuksia. Työnohjauksessa voi tunnistaa ne keinot, joilla hallitsee ja ennaltaehkäisee stressiä ja pitää yllä omaa jaksamista. Samoin voi pohdita ja peilata omaa toimintaansa, missä onnistuu ja missä asioissa tulisi vielä kehittyä. Työnohjaus on parhaimmillaan ennalta ehkäisevää toimintaa, jolla lisätään ammatillisuutta ja työhyvinvointia. Työnohjauksen tarkoituksena on lisätä opettajan voimavaroja tehdä työtään eli sillä on voimaannuttava vaikutus.

Työntekijän mahdollisuudet stressin tunnistamisessa, ehkäisyssä ja torjunnassa

Keskeisenä lähtökohtana stressin ehkäisyssä ja torjunnassa on omien stressireaktioiden tunnistaminen ja niiden hallinnan parantaminen. Tunnistamista voi tehdä ainakin seuraavien seikkojen suhteen: Ensinnä tulisi oppia havaitsemaan omat somaattiset stressireaktiot. Hyvin tyypillisiä somaattisia stressireaktioita ovat esim. niskan ja hartiaseudun alueen jännitys, jännityspäänsärky, erilaiset sydämen toiminnalliset häiriöt, erilaiset vatsaoireet, hengityksen ”raskaus” jne. Oireet kertovat meille että meillä on ylenmääräistä sisäistä jännitettä.

Toiseksi olisi opittava havaitsemaan omaa väsymystä. Se voi ilmetä työn sujumattomuutena, haluttomuutena töitä kohtaan, motivaation katoamisena. Väsymys on tarkoituksenmukainen reaktio joka kertoo levon tarpeesta. Kolmanneksi huomio tulisi kiinnittää muihin psyykkisiin ilmentymiin. Jos huomaat, että sinun on vaikea keskittyä kuuntelemaan muita, ärsyyntynyt helposti, olet kärsimätön ja sinun on vaikea keskittyä, niin kysymyksessä on ainakin osittain ylenmääräinen stressi. Näin jatkamalla pahennat tilannetta etkä pysty pitkäjänteiseen ja tavoitteelliseen työskentelyyn. Olenaista on havaita ne tunnereaktiot, jotka ylläpitävät jännitystä ja kireyden tunnetta, ja joille ei löydy tarkoituksenmukaista ilmaisukeinoja.

Sen jälkeen kun on oppinut tunnistamaan omat stressireaktionsa, niin voi alkaa tutkia millaiset tehtävät tai tilanteet tuottavat koulussa stressiä. Ensimmäinen tulisi tarkastella stressin ulkoisia yhteyksiä. Sen jälkeen kun on havainnut ne ulkoiset tilanteet johon stressireaktiot liittyvät voi ruveta tarkastelemaan tilanteisiin liittyviä ajatuksia. Ajatukset kertovat minä asenteista ja niiden realiteetista tai irrealiteetista. Stressin käsittelyn ydin on saada muutettua minäasenteita sellaiseen suuntaan, että voi kokea enemmän rentoutuneisuutta ja asettaa omaan itseen kohdistuvat odotukset ja vaateet realistiselle pohjalle.

Stressitilanteiden hallinta- ja selviytymiskeinoja käytetään ilmeisesti osittain ilman tietoista harkintaa. Järjestäytyneempiä tietoisia prosesseja käytetään silloin, kun tiedostamattomat prosessit eivät riitä räsituksen hallitsemiseen. Myös aiemmillä stressikokemuksilla näyttäisi olevan merkitystä stressin hallinnan kannalta.

Stressitilanteiden hallinnalla ja stressistä selviytymisellä nähdään olevan kaksi pääfunktiota: Ensinnäkin stressiin liittyvien tunteiden säätely (tunteisiin keskittynyt selviytyminen), sekä toiseksi stressaavan yksilön ja ympäristön välisen suhteen muuttaminen (ongelmakeskeinen selviytyminen). Selviytymisstrategioita voidaan luokitella mm. kolmen kriteerin kautta: Ensinnäkin selviytymisstrategia voi olla luonteeltaan kognitiivinen lähinnä ajatteluun liittyvä kuten esim. stressaavien tilanteiden suunnittelu ja pohdinta sekä pyrkimykset olla ajattelematta stressiä aiheuttavia asioita. Selviytymisstrategia voi myös liittyä käyttäytymiseen ja sen muuttamiseen esim. liikunnan ja levon lisäämiseen tai harrastusten parissa rentoutumiseen. Toiseksi stressiä aiheuttavaa ongelmatilannetta voidaan pyrkiä kontrolloimaan esim. organisointia ja suunnittelua parantamalla sekä pyrkimällä ratkaisemaan stressiä aiheuttavat ongelmatilanteet. Vaihtoehtona voi olla myös pakeneminen epämiellyttäviä tilanteita tai epämieluisien ajatusten välttäminen. Kolmanneksi selviytymismenetelmät eroavat toisistaan myös siinä pyritäänkö tilanteissa hyödyntämään muita ihmisiä vai pyritäänkö niistä selviytymään omin voimin.

Liiallisen stressin kokemista tulisi ennen kaikkea pyrkiä ehkäisemään etukäteen. Silloin ovat keskeisiä mm. seuraavat seikat: Aseta itsellesi realistiset tavoitteet. Jos pyrkii olemaan täydellinen, niin jossakin vaiheessa tulee vastaan pettymyksiä ja turhautumista, jotka käsittelemättömän tuottavat stressioireita. Omien tekemisten arvioiminen sen perusteella, ovatko ne riittävän hyviä, on monesti hyvä tapa purkaa ylenpalttisia odotus ja vaatimustasoja. Turhaa stressiä voi välttää kun hyväksyy ihmisten erilaisuuden ja inhimilliset puutteet. Hyväksy myös oma erilaisuutesi ja omat rajasi. On tärkeää nähdä, että samoihin tavoitteisiin voi päästä monia eri teitä. Vältä takertumasta joihinkin tapoihin tai strategioihin. Anna tilaa erilaisille vaihtoehdoille ja tavoille ajatella sekä toimia eri tavoilla.

Erota työ ja vapaa-aika toisistaan. Jos ne sekoittuvat, olet käytännössä aina töissä. Erilaisia stressioireita kehittyy helpommin, jos ei välillä rentoudu ja palaudu eli elää jatkuvaa stressitilaa. Monet tutkimukset ovat raportoineet rentoutumisen hyödyllisyydestä stressinhallintakeinona ja ennaltaehkäisevänä toimintana. Rentoutumiskeinot ovat yksilöllisiä, mutta oleellista olisi osata rentoutua ja hallita erilaisia rentoutumiskeinoja. Rentoutuminen on elimistön toimintojen ja koko ihmisen rauhoittumista. Rentoutumiskyvyn kehittämisessä on kysymys joko psyykkisistä tai fyysisistä rentoutumisharjoituksista, joilla liiallinen stressi pyritään torjumaan ennalta tai säättämään sopivalle tasolle stressitilanteissa.

Oman työn hallinta on keskeistä stressin ennaltaehkäisyä. Ammatillinen opettaja tarvitsee työssään monipuolista osaamista, jota tulee jatkuvasti kehittää. Omasta osaamisesta huolehtiminen ja osaamisen kasvu vahvistaa hallinnan tunnetta. Hallinnantunne on sateenvarjokäsite, jonka alle voidaan sijoittaa yleinen elämänhallinnan eli koherenssin tunne, oman itsensä mielekkääksi kokeminen, pystyvyys ja optimistinen elämänorientaatio. Stressistä selviytymisessä hallinnantunne on eräs keskeisistä asiaan vaikuttavista tekijöistä. Vahva koherenssin tunne auttaa tulkitsemaan asioita

ymmärrettävinä, hallittavina ja mielekkäinä ja näin ihminen pystyy käsittelemään stressitekijöitä paremmin. Suuretkaan kuormitukset eivät aiheuta pahaa stressiä, kun tilanne on hallinnassa.

Negatiivisia tunteita tulisi pystyä rakentavasti ilmaisemaan. Olisi tärkeä oppia sanomaan, jos joku tuntuu raskaalta, pahalta, stressaavalta syyttämättä siitä aiheettomasti ketään toista. Haittaavien asioiden varhainen esille ottaminen on työhyvinvoinnin kannalta ennaltaehkäisevää toimintaa, jolla vältetään asioiden mutkistuminen ja paheneminen. Negatiivisten asioiden purkamisessa ja toisaalta rakentavien vaihtoehtojen etsinnässä ovat hyvät työtoverit ensiarvoisen tärkeitä keskustelukumppaneita.

Omista rajoista huolehtiminen ja ymmärrys siitä, että olemme jokainen rajallisia, ovat tärkeitä työssä jaksamisen avainkäsitteitä. Ne tarkoittavat käytännössä valintoja ja vastuun ottamista. Rajaamiseen liittyy oman hyvinvoinnin ja jaksamisen nostaminen tärkeäksi asiaksi. Oikeuden antaminen itsestä huolehtimiseen ja oikeus pitää omat rajansa ei ole ketään vastaan. Tämä merkitsee sitä, että pystyy myös sanomaan ei silloin kun tehtävää uhkaa kertyä liikaa ja oma jaksaminen on vaarassa.

Se, mille asioille haluaa sanoa ei ja mille asioille kyllä, liittyy yksilön voimanlähteistä huolehtimiseen. Voimanlähteitä lataavien ja kuluttavien asioiden suhteen on tärkeä löytää oma, yksilöllinen vallitsevaan elämäntilanteeseen sopiva tasapaino. On tärkeä tunnistaa mitkä asiat ovat juuri minulle elinvoimaa lataavia ja mitkä taas kuluttavia. Lataavat asia tunnistaa jo niihin liittyvästä kielenkäytöstä – on mukava tehdä, niitä odottaa ja haluaa tehdä, ne tuottavat iloa ja innostusta ja niitä kannattaa tehdä. Vastaavasti kuluttavat asiat tunnistaa siitä, että niitä pitää tehdä, niitä on pakko tehdä ja velvollisuus hoitaa. Ne eivät erityisemmin innosta eivätkä energisoi. Kuluttavien asioiden määrän kasvaessa suhteessa lataavien asioiden määrään alkaa elinvoimamme huveta. Jos antaa kuluttavien asioiden vain hiljalleen lisääntyä ja tekee sen lataavien asioiden kustannuksella, alamme voimaan huonosti ja pahimmassa tapauksessa uuvumme. Ennen kuin on liian myöhäistä, on syytä ennakoida ja miettiä sisältyykö omaan elämään riittävästi lataavia asioita. Lataavat asiat tulee tunnistaa ja käytännössä toteuttaa niitä mahdollisimman paljon. Tulee tunnistaa omat rajansa ja rajallisuutensa ja tarkkailla omaa elämän tilannettaan ja jaksamistaan.

Huolenpito itsestä ja omasta jaksamisesta vaatii jämäkkyyttä. Toimintatapa se suojaa osaltaan stressiltä ja uupumukselta. Jämäkkyys tässä yhteydessä tarkoittaa aktiivista ja vastuullista otetta omaan elämään ja sen tahtumiin. Se on omista rajoista huolehtimista. Olemalla oikealla tavalla jämäkkä vaikutat valinnoillasi vointiisi ja elämänlaatuusi. Jämäkkyuden oppimisen myötä oppii kuuntelemaan itseään, ja antamaan arvoa sisäiselle äänelleen. Jämäkkyys on luonteeltaan sosiaalista, ei aggressiivista viestintää. Jämäkkä vuorovaikutustyyli pyrkii puolustamaan omia oikeuksia loukkaamatta muiden oikeuksia. Jämäkkään vuorovaikutukseen kuuluu ennen kaikkea kuuntelu – niin itsen kuin muidenkin. Kysymys on ennen kaikkea neuvotteluista ja rajanvedoista omien ja muiden tarpeiden välillä.

Se on suhtautumistapa, joka auttaa pitämään huolta omista tarpeista ja arvoista muita polkematta ja muut huomioiden.

Arkinen ja yksinkertainen tapa lisätä jaksamista ja poistaa stressin vaikutuksia on omasta fyysisestä kunnosta huolehtiminen. Liikunta on olennainen osa ihmisen kokonaisvaltaista hyvinvointia ja fyysinen kunto on yhteydessä työkykyyn ja elämän laatuun. Tieteelliset näytöt liikunnan monipuolisista terveysvaikutuksista ovat kiistattomat. Erittäin merkittävien terveyshyötyjen määrän ja asteen on todettu vielä kasvavan kun kohtalaisesti kuormittavaa aktiivisuutta lisätään 5 tuntiin viikossa. Yksinkertaisesti tarvitaan tunti päivässä fyysistä aktiivisuutta tasapainottamaan stressin vaikutuksia ja ennaltaehkäisyksi väsymiseen ja uupumiseen.

Suoritustasomme laskee jos emme pidä huolta elintavoistamme. Riittävä lepo, terveellinen ruokavalio ja liikunta ovat ehdottomia kaikkien alojen osaajien menestymisen ja jaksamisen edellytyksiä. Seuraavassa ratkaisut yleisimpiin näitä asioita koskeviin väittämiin: 1. ”Lepo jää vähiin kun työpäivät venyvät pitkiksi ja illat pitää valmistaa oppitunteja” – Avainsana on tasapaino. Jotta elimistö ja psyyke kestävät kiireessä ja paineessa, tulee niiden saada palautua rauhassa. Lyhytaikaisesti voimme rasittaa niin fyysistä puoltamme kuin psyykettämmekin mutta pitemmällä aikavälillä on aina huolehdittava tasapainosta. 2. ”Kiire on, jätän ruokailun väliin” – Jokaisella on aikaa toteuttaa vanhan sanonnan oppia. Syö aamulla kuin kuningas, päivällä kuin työmies ja illalla kuin kerjäläinen. Jos elimistö ei saa polttoainetta, se ei yksinkertaisesti toimi. Myös ruuan laadulla on suuri merkitys. Rauhallinen ruokailu on hyvä tapa katkaista kiire. Kyse on omista valinnoistasi. 3. ”En ehdi liikkua riittävästi” – Usein kuultu väite on vain itsensä pettämistä. Älä tee kompromisseja, tee reikä aikatauluusi, liiku tunti päivässä. Kuka hallitsee elämäsi; sinä itse, kello, kiire vai kalenteri?

Stressin ennaltaehkäisyssä ja oman jaksamiseksi tueksi tarvitset kirkkautta, keskittymistä ja rauhaa. Kirkkaus viittaa tässä yhteydessä selkeään kuvaan tilanteestasi. Oman tilasi kirkastamiseksi joudut vastaamaan seuraaviin kysymyksiin: Missä tilanteessa olet nyt stressin ja jaksamisesi suhteen? Mihin ja millaiseen tilanteeseen haluaisit päästä, ja mitkä ovat ne asiat joita haluaisit muuttaa? Oletko asettanut itsellesi tavoitteita ylenmääräisen stressin välttämiseksi ja jaksamiseksi tueksi? Onko sinulle selkeää, se, mikä tie vie kohti asettamiasi tavoitteita? Mitkä ovat mahdollisia esteitä tielläsi jotka joudut ylittämään? Joudutko ponnistelemaan yksin vai saatko apua muilta?

Tarvitset keskittymistä kaikkeen sellaiseen mitä aiot tehdä hyvin ja pitkään. Koulussa tarvitset keskittymistä toimiaksesi tehokkaasti olosuhteissa, joissa on toimintaa häiritseviä elementtejä. Keskittyminen on kyky pois sulkea mielestä kaikki muu kuin se, mitä olet tekemässä juuri nyt. Keskittymisen avain on kyky rentoutua ja sulkea pois kaikki itse asiaan kuulumaton. Stressin hallinnassa kysymys on pitkälti siitä, että et yritä tehdä ja ajatella useita asioita yhtä aikaa. Et voi keskittyä käsillä olevaan tehtävääsi, jos ajatlet koko ajan mitä kaikkea muuta sinun pitäisi tehdä. Stressin ennaltaeh-

käisyssä on keskeistä huomion kiinnittäminen jaksamiseen ja sellainen toiminta, joka edistää jaksamistasi.

Rauha puolestaan merkitsee sitä, että sekä oppilaitosyhteisöissä että yksilötasolla tulisi säännöllisesti pysähtyä miettimään työhyvinvoinnin kannalta sitä, missä nyt ollaan, mitä asian suhteen tehdään, sekä mitä saadaan aikaan ja mitä ei. Yksilötasolla pysähtyminen oman minän ääreen vaatii rohkeutta ajatella miltä minusta oikeasti tuntuu, mitä minä oikeasti haluan. Pysähtyminen on aina mahdollisuus ja tilaisuus käsitellä stressiin ja työhyvinvointiin liittyviä kysymyksiä omakohtaisesti. Harva meistä arvioi elämäänsä säännöllisesti tai on täysin tietoinen siitä, mihin suuntaan on elämässään menossa. Pysähtyminen peruskysymysten äärelle voi olla uusi ja tärkeä vaihe matkalla parempaan vointiin ja jaksamiseen. Itsensä johtaminen ja vastuu omasta itsestä merkitsee sitä, että meidän on oltava tietoisia omasta tilastamme ja kehityssuunnastamme ja oivallettava, että jokainen voi itse vaikuttaa paljon oman elämänsä kehityssuuntaan. Olennaisinta on pysähtyä tukimaan erilaisia mahdollisuuksia tästä eteenpäin ja miellesään pohtia ja kuvitella monia mahdollisia teitä ja tulevaisuudenkuvia. Omaan jaksamiseen ja työhyvinvointiin on löydettävissä monia vaihtoehtoisia näkökulmia – mutta ne löytää vain jos niitä pysähtyy etsimään. Zen-aforismi kuuluu ”kelloilla ja rummuilla on ääni, mutta niitä ei voi kuulla, jos ei niitä löydä”.

Työhyvinvoinnin kehittämisen haasteellisuus – tiedosta ja varaudu

Muutosten aikaansaaminen vallitsevaan tilanteeseen edellyttää omien virheiden välttämistä. Ensimmäisenä mahdollisena epäonnistumisen lähteenä saattaa ammatillisessa oppilaitoksessa olla se, että tyydytään olemassa olevaan tilanteeseen, jolloin muutokset eivät lähde yleensä etenemään mihinkään. Yksilöllisten kriisien näkymättömyys, olemattomat tavoitteet työhyvinvoinnin suhteen, jaksamiseen liittyvien asioiden vähättely, uupuneiden leimaaminen ja kerätyn työhyvinvointiin ja jaksamiseen liittyvän palautteen vähyys ovat omiaan lisäämään tyytymistä vallitsevaan tilanteeseen. Jos muutostarvetta ei koeta välttämättömäksi ei asialle myöskään olla valmiita antamaan työpanosta, jota vaaditaan asioiden eteenpäin viemiseksi ja muuttamiseksi.

Jos muutoksen suunnan selkeys puuttuu, ollaan erimielisiä ja epävarmoja onko muutoksia tarpeen saada lainkaan aikaan. Hyvä visio eli tulevaisuudenkuva selkiyttää haluttua muutoksen suuntaa, se kannustaa jokaista tekemään oikean suuntaisia toimenpiteitä ja auttaa asioiden koordinoinnissa. Kun yhteinen näkemys haluttavasta tulevaisuudesta on selkeä, on jokaisen helppo päättää mitä on tehtävä, jotta asetetut tavoitteet saavutetaan. Halutusta muutoksen suunnasta on myös selkeästi viestittävä eri foorumeilla. Asioista on käytävä yhteistä keskustelua ja jokaisen on tiedettävä mitä tavoitellaan ja mitä taas ei. Jos kouluyhteisössä ei ole halua tai aikaa yhdessä vuorovaikutuksessa pysähtyä keskustelemaan ja arvioimaan sitä, miten

koulussa toimitaan ja mitä saadaan aikaan, ei asetettujen suuntaviivojen taakse motivoiduta ja sitouduta.

Asioiden uudistamisessa saatetaan myös epäonnistua, jos menestymisen esteitä ei haluta poistaa. Kouluorganisaation toiminnallinen rakenne saattaa vaikeuttaa toimeen tarttumista. Ei ole esimerkiksi foorumeita jossa kaikille yhteisiä asioita voitaisiin käsitellä. Yhteistyö ihmisten kesken saattaa ontua, kehittämishaluisilta saattaa puuttua valtuuksia, esimiehet ja rehtori voivat jarruttaa uusien ajatusten ja toimenpiteiden eteenpäin vientiä. Kehittäjiltä saattaa puuttua myös taitoja kehittämistoimenpiteiden toteuttamiseksi.

Jos asiat eivät työyhteisössä etene ja onnistumisia ei tule näkyviin, moni luovuttaa ja tyytyy olemassa olevaan tilanteeseen. Koulu yhteisön kehittäminen kaikkiin työhyvinvointiin liittyvissä asioissa tulee nähdä ennen kaikkea prosesseina, joissa on saatava aikaan liikkeelle lähteminen ja myönteisten virikkeiden tarttuminen henkilöstä toiseen. Koska toimintakulttuurien muuttaminen vaatii toteutuakseen pitkän aikavälin, on kuitenkin tärkeää että koko ajan saadaan tuloksia ja parannuksia näkyviin jatkuvan eteenpäin menon ja asioiden kehittymisen merkiksi. Koko ajan pienin askelin eteneminen ja näkyvät onnistumiset vievät pohjaa epäilyiltä ja antavat tukea uudistamishankkeille. Työhyvinvoinnin edistämiseen on saatava liikevoimaa, joka murtaa toimimattomuuden kulttuurin.

Asioita ei tulisi julistaa tehdyiksi liian aikaisin. Jos työhyvinvointiin liittyvät muutoshankkeet julistetaan tehdyiksi, kun jotain on saatu aikaan, jää työ kokonaisuudessaan yleensä loppuun saattamatta. Kehitellyt uudet toimintatavat ovat usein alttiita häiriöille ja taantumiselle, ja hyödyllisistäkin muutoksista ja käytänteistä aletaan muutosten vastustajien toimesta helposti luopua. Työhyvinvoinnin kehittämisessä tulee lähteä liikkeelle läheltä – oman työn, lähiympäristön toiminnan kehittämisestä, jolloin em. ”sudenkuoppa” voidaan välttää. Liialliset odotukset järjestelmästä käsin tapahtuvaan kehitykseen johtavat valitettava usein pettymyksiin.

Työhyvinvoinnin eteen tehtävät muutokset eivät jää pysyviksi, ellei niitä juurruteta koulun toimintakulttuuriin. Muutokset jäävät pysyviksi vain jos niistä tulee ”tapa miten meillä toimitaan”. Työyhteisön toimintatavat ja koulun muutos tapahtuu toimintakulttuurin uudistumisen kautta ja siihen on käytettävä aikaa riittävästi. Muutosten aikaansaamista jarruttaa usein eniten juuri vallitseva kulttuuri. Toimintakulttuurin muuttaminen on vaikeaa, koska sen pakottaminen toisenlaiseksi ei toimi. Toimintakulttuuri muuttuu vasta, kun ihmiset saadaan toimiaan uudella tavalla, kun uusi toimintatapa tuottaa näkyviä hyötyjä ja tulee näkyviin uusien toimintatapojen ja koetun työhyvinvoinnin välinen yhteys.

Lopuksi

Onnistuminen koulu yhteisön työhyvinvoinnin kehittämisessä edellyttää yhteistyötä, ideoita ja ennen kaikkea toimintaa. Keskeistä on sekä johdon että koko henkilöstön aktiivinen toiminta, oman toiminnan arviointi, vuorovaikutus ja omasta toiminnasta oppiminen. Muutoksen aikaansaaminen vallitsevaan tilanteeseen edellyttää nykyisten toimintatapojen arviointiprosessia ja uusien toimintatapojen etsintäprosessia. Muutos pitää hakea sen kautta mitä me todella haluamme ja pyrkiä ottamaan selville se, mikä meitä estää saamasta sitä mitä haluamme.

Vaikka stressiin, jaksamiseen ja työhyvinvointiin liittyvä problematiikka onkin moninaista, uskon että ongelmat ovat tässäkin tapauksessa ystäviämme, joita ilman emme voi oppia eikä onnistua. Emme voi kehittää ratkaisuja monimutkaisiin asioihin, jollemme aktiivisesti pohdi ongelmakoh- tia. Vallitsevat ongelmat on muotoiltava tavoitteiksi, jotka haluamme saa- vuttaa. Asetetut tavoitteet ovat parhaimmillaan tie muutokseen ja tyyty- väisyyteen. Koska maailma muuttuu jatkuvasti, kouluorganisaation sisään rakennettu tutkimushenkisyys ja kehittämismyönteisyys ovat välttämät- tömiä. Tutkimuksissa on havaittu menestyvien oppilaitosten etsivän esiin nouseville asioille ratkaisuja ja tekevän muutoksia, ja heikoimmin menes- tyvien toimivan passiivisesti, viivytellen ja toimintatapojaan muuttamatta. Lyhyesti sanoen työhyvinvointiin liittyvät ongelmat ovat ystäviämme, mut- ta vain silloin kun pyrimme niitä yhdessä ratkomaan.

Hyvinvoiva koulu yhteisö on kuin menestyvä pelijoukkue. Menestyvän joukkueen voima lähtee joukkueen sisältä eikä ulkopuolelta. Menestyvässä joukkueessa jokaisen panos on tärkeä. Kaikkien pelaajien on sitoudutta- va joukkueeseen ja jokaisella on 100 % vastuu omasta tekemisestään. Toi- mivalla joukkueella on selkeät tavoitteet ja sovitut päämäärät joihin pyri- tään. Kaikilla on selvä käsitys pelitilasta ja sen rajoista ja jokainen tuntee oman roolinsa ja tehtävänsä. Hyvässä joukkueessa keskitytään onnistumi- seen ja menestykseen ja sen sisällä jokaista pelaajaa arvostetaan. Toimivas- sa joukkueessa arvostetaan avointa, rehellistä ja toista kunnioittavaa vuorovaikutusta. Hyväkään joukkue ei saavuta menestystä ilman kovaa työtä. Tulokset myös työhyvinvoinnin suhteen symboloivat aina sitä tapaa miten peliin on valmistauduttu ja harjoiteltu.

Stressissä on pohjimmiltaan kyse epätasapainosta. Stressin purkaminen edellyttää sisäisen tasapainon rakentamista. Ehkä korvaamattomin taito opettajalle on pysyä rauhallisena opiskelijoidensa keskellä ja muutosten tuulten puhaltaessa koulu yhteisöissä ja yhteiskunnassa. Parhaiten nyky- aikaa kestävät ihmiset, joita Kipling kuvasi ”niitä, jotka pystyvät säilyttä- mään mielenmalttinsa muiden menettäessä omansa”. Sisäistä tasapainoa ei voi saavuttaa laittamalla ”päänsä pensaaseen”, vaan oppimalla taito nähdä asioiden todellinen luonne ja reagoimalla asioihin niin, etten ole itse pahin stressinaiheuttajani. *Nosce te ipsum – tunne itsesi, kuuntele itseäsi.* Tämä on lähtökohta stressin hallintaan ja kokonaisvaltaiseen hyvinvointiin.

Nalle Puh -satukirjassa kuvataan, kuinka Nalle Puhille selvisi pohjoisnaparetkellä, että kun käsitämme mikä on tilanne ja mitä voimme sen eteen tehdä, meidän täytyy käyttää hyväksi kaikkea mitä tien varrelta löytyy, jotta onnistuisimme tehtävässä. Useimmiten kaikki, mitä tarvitaan, on jo saatavilla. Meidän tarvitsee vain käyttää sitä.

Lähteet

- Ahola, K., Kivistö, S., Vartia, M. (toim.) 2006. Työterveyspsykologia. Työterveyslaitos. Vammalan Kirjapaino Oy.
- Aro, A. 2001. On niin kiire, ettei ehdi tehdä mitään. Burnoutin aktiivinen ehkäisy ja hoito. Helsinki. Edita.
- Filander, K. ja Jokinen, E. 2008. Kehittämisen pakko vai mahdollisuus? Teoksessa Heiskanen, T., Leinonen, M., Järvensivu, A., Aho, S. (toim.) Kohti uutta työelämää? Tutkimuksen näköala työelämän kehitykseen. Tampere. Tampereen Yliopisto Paino Oy
- Gallwey, W.,T. 2005. Voita vastustajasi, voita itsesi. Pieksämäki. RT-print Oy.
- Furman, B., Ahola, T. 2004. Työpaikan hyvä henki ja kuinka se tehdään. Tampere. Tammer-Paino Oy.
- Hakanen, J. 2004. Työuupumuksesta työn imuun: Hyvinvointitutkimuksen ytimessä ja reuna-alueilla. Työ ja ihminen. Tutkimusraportti 27. Helsinki työterveyslaitos.
- Helander, J., Seinä, S. 2006. Perusasiat ratkaisevat menestyksen. Teoksessa Lahdenkauppi, M. Startista vauhtia. HAMK Ammatillisen opettajakorkeakoulun julkaisuja 6/2006. Saarijärvi. Saarijärven Offset Oy.
- Julkunen, R. 2008. Uuden työn paradoksit. Keskusteluja 2000-luvun työprosesseista.
- Juuti, P. & Vuorela, A. 2004. Johtaminen ja työyhteisön hyvinvointi. Juva. WS Bookwell Oy.
- Katainen, A., Lipponen, K., Litovaara, A. 2003. Voimavarat käyttöön. Jyväskylä. Gummerus Kirjapaino Oy.
- Kataja, J. 2003. Rentoutuminen ja voimavarat. Helsinki. Edita Prima Oy.
- Keltikangas-Järvinen, L. 2008. Temperamentti, stressi ja elämänhallinta. Juva. WS Bookwell Oy.

- Koivisto, K. 2001. Tunnista ja torju työuupumus. Jyväskylä. Gummerus Kirjapaino Oy.
- Korpelainen, K. 2005. Kasvun pelivara. Tampere. Acta Universitatis Tamperensis 1092.
- Luukkainen, O. 2004. Opettajan matkakirja tulevaan. Juva. WS Bookwell Oy.
- Manka, M-L. 2006. Tikkerinloikka työniloon ja menestykseen. Talentum.
- Manka, M-L., Kaikkonen, M-L., Nuutinen, S. 2007. Hyvinvointia työyhteisöön. Eväitä kehittämistyön avuksi. Tutkimus- ja koulutuskeskus Synergos, Tampereen yliopisto & Euroopan Sosiaalirahasto. Tampere.
- Manka, M-L. 2007. Työrauhan julistus – miten olla ihmisiksi alaisena ja esimiehenä. Kirjapaja.
- Määttä, K. & Uusitalo, T. (toim.) 2008. Kasvatuspsykologian näkökulmia ihmisen voimavarojen tueksi. Tampere. Juvenes Print.
- Niskanen, M., Murto, K., Haapamäki, J. 1998. Menestys ja jaksaminen. Miten toteuttaa henkistä työsuojelua. Jyväskylä. Gummerus Kirjapaino Oy.
- Peräaho, H. 2008. Väistämätön uupumus. Työuupumuksen syyt ja vaikutukset seitsemän opettajan elämässä. Pro-gradu tutkielma. Soveltavan kasvatustieteen laitos. Helsingin yliopisto.
- Puronen, P. 2005. Irti kiireestä. Juva. WS Bookwell Oy.
- Rajala, R. 2001. Stressinhallinta opettajien kertomuksissa. Onnistunut ja epäonnistunut stressinhallinta kouluuyhteisössä. Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 1. Rovaniemi: lapin yliopisto.
- Rajala, R. 2002. Jaksamista ja hyvinvointia. Kasvatus 3/2002
- Seinä, S. ja Helander, J. 2007. Tiimeistä työpareiksi. Toiselta oppiminen ja ammatillinen kehittyminen. HAMK ammatillisen opettajakorkeakoulun julkaisuja 3/2007.
- Seinä, S. 1996. Kehittämishanke työyhteisössä. Tutkimus kouluorganisaatiossa tapahtuneesta 2-vuotisesta kehittämishankkeesta. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 167. Helsinki. Hakapaino Oy.
- Seppänen, J. 2004. Hullu työtä tekee. Keuruu. Otavan Kirjapaino Oy.

- Siltala, J. 2004. Työelämän huonontumisen lyhyt historia. Keuruu. Otavan Kirjapaino Oy.
- Siltala, J. 2008. Epävarma työ väsyttää, avoin tulevaisuus painostaa. Helsingin Sanomat 31.01.2008.
- Tamminen, J. 2001. Kaikki pelissä. Miten etenet urallasi ja autat joukkueitasi menestymään. Jyväskylä. Gummerus kirjapaino Oy.
- Toom, A., Onnismaa, J., Kajanto, A. (toim). 2008. Hiljainen tieto. Tietämistä, toimimista, taitavuutta. Aikuiskasvatuksen 47. vuosikirja. Gummeruksen Kirjapaino Oy.
- Toskala, A. 1992. Itsetuntemus ja johtajuus. Jyväskylä. Gummerus Kirjapaino Oy.
- Vartiovaara, I. 2000. Jaksamisen rajat. Helsinki. WSOY.
- Vuori, I. 2008. Uudet terveystieteiden suositukset Yhdysvalloista. Liikunta & Tiede 45. 5/28.
- Ylikoski, M. 2007. Tuottavuus edellyttää hyvinvointia työssä. Helsingin Sanomat 23.12.2007

Kirjoittajat

Helena Aarnio, FT, yliopettaja

Johanna Annala, FT, lehtori

Tuomas Eerola, KL, DI, lehtori, toiminnanjohtaja (HAMK Skills Trainer's Academy)

Pirjo Heinonen, kulttuurituottaja (AMK), opettaja, Koulutuskeskus Salpaus, valmistunut ammatilliseksi opettajaksi 2007 HAMK Ammatillisesta opettajakorkeakoulusta

Seppo Helakorpi, KT, yliopettaja, dosentti (HY, TaY)

Jaakko Helander, KT, yliopettaja, dosentti (JY, TaY)

Kari Kähkönen, FM, yliopettaja

Seija Mahlamäki-Kultanen, FT, ammatillisen opettajakorkeakoulun johtaja, dosentti (TaY)

Martti Majuri, KL, yliopettaja, tutkimuspäällikkö

Riitta Metsänen, FT, yliopettaja

Kaija Miettinen, FT, yliopettaja

Leena Piha, KM, lehtori

Päivi Pynnönen, FM, lehtori

Seppo Seinä, KT, LitM, yliopettaja

Tauno Tertsunen, KM, lehtori

