

## YHDESSÄ: osallisuutta, tekoja ja unelmia



**Jaakko Helander (toim.)**





## **YHDESSÄ: osallisuutta, tekoja ja unelmia**

**Jaakko Helander (toim.)**

**Hämeen ammattikorkeakoulu  
Ammatillinen opettajakorkeakoulu**

YHDESSÄ: osallisuutta, tekoja ja unelmia

Jaakko Helander (toim.)

painettu

ISBN 978-951-784-678-3

ISSN 1795-4266

HAMK AOKKn julkaisuja 4/2014

e-julkaisu

ISBN 978-951-784-679-0 (PDF)

ISSN 1795-424X

HAMKin e-julkaisuja 24/2014

© Hämeen ammattikorkeakoulu ja kirjoittajat

#### **JULKAISIJA – PUBLISHER**

Hämeen ammattikorkeakoulu

PL 230

13101 HÄMEENLINNA

puh. (03) 6461

julkaisut@hamk.fi

www.hamk.fi/julkaisut

Ulkoasu ja taitto: HAMK Julkaisut

Kannen kuvat: Ville Salminen ja Sami Federley

Painopaikka: Tammerprint Oy, Tampere

Hämeenlinna, lokakuu 2014

# Sisällys

Jaakko Helander ja Päivi Pukkila <b>Lukijalle</b> .....	5
Pentti Suursalmi <b>Ammatillisen oppilaitoksen tulevaisuus</b> .....	9
Anu Raudasoja <b>Oppilaitosjohtajien osaamisen kehittäminen kehittävän työntutkimuksen kautta</b> .....	25
Outi Tirkkonen ja Tuija Eloranta <b>Yksilölliset opintopolut mahdollistava opetussuunnitelma: case-tapaus sosiaali- ja terveysalalta</b> .....	37
Leila Nisula ja Päivi Pukkila <b>Osallistava pedagogiikka ammatillisen opettajan työssä</b> .....	47
Susanna Niinistö-Sivuranta <b>Vuorovaikutuksen merkitys osallistavassa ja integratiivisessa oppimisympäristössä</b> .....	61
Tuija Marstio, Anu Elorinne ja Sini Granström <b>Kirjoitan, kuvaan, videoin, pelaan, chattaan – ja opin</b> .....	67
Anu Raudasoja, Liisa Rentola ja Simo Uusinoka <b>Ryhmänohjaajan monet roolit</b> .....	89
Tarja Meristö ja Hanna Tuohimaa <b>Ennakoiva ote monitoimijaiseen yhteistyöhön ammatillisessa koulutuksessa</b> .....	101
Jaakko Helander <b>Opiskelijahuoltotyön moniammatillinen ja -alainen kehittäminen ammattiopistossa: case-konsultaation ja ryhmätyönohjauksen monet merkitykset</b> .....	117
<b>Kirjoittajat</b> .....	135
<b>English abstracts</b> .....	137



Kuvat: Ville Salminen

Jaakko Helander ja Päivi Pukkila

## Lukijalle

*Toivoa on vain toiminnassa. (J.-P. Sartre)*

Ammatillinen peruskoulutus on monien muutosten äärellä. Osa näistä muutoksista nousee globaaleista ja kansallisista ilmiöistä: Kuinka varmistaa koko nuorisoikäluokan osallisuus, toimijuus ja yhteys yhteiskuntaan? Miten yhteiskunnalliset, työelämän ja oppimisen muutokset otetaan huomioon ammattiopistojen toiminnassa rakenteellisista ratkaisuista konkreettisiin oppimistilanteisiin? Osa muutoksista johtuu kansallisen koulutuspolitiikan, lainsäädännön ja tutkinnon perusteiden uudistuksista. Näihin muutostarpeisiin vastaaminen on osin reaktiivista eli ulkoisen pakon sanelemaa, osin taas reflektiivistä eli oppilaitosyhteisöjen omasta aloitteesta syntyvää toimintaa.

Koulutuksen kehittämisessä tarvitsemme laajaa ajallista perspektiiviä. Suuntana on tulevaisuus, sen ennakointi ja tekeminen. Samalla tulee tuntea omat juurensa; ne kehitykselliset vaiheet ja syklit, jotka ovat kuljettaneet meidät nykyhetkeen. Ennen kuin alkaa synnyttää muutosta, myös nykytilanne tulisi analysoida. Vain liikkumalla koko aikaskaalalla voi erottaa toivotun muutoksen ei-toivotusta ja tunnistaa ne jo olemassa olevat vahvuudet, joista ei ole hyödyllistä luopua.

Tämän julkaisun väljänä punaisena lankana on ammatillisen koulutuksen ja sen järjestäjien toiminnan *kokonaisvaltainen kehittäminen*. Artikkeleissa liikutaan käytännön oppimistoiminnan ja työn tarkastelusta organisaatiotason ja verkostojen kysymyksiin. Monilla keskeisillä teemoilla, kuten osallisuudella, hyvinvoinnin rakentamisella ja moderneilla oppimisen muodoilla on merkitystä ja sovellusarvoa myös muissa koulutusmuodoissa sekä osana laajempaa eurooppalaista koulutus-, nuoriso- ja hyvinvointikeskustelua. Artikkelit ovat syntyneet YHDESSÄ-projektin ympärillä ja niiden painotukset vaihtelevat. Olemme halunneet säilyttää artikkeleissa ja niiden välillä sen moniäänisyyden ja -muotoisuuden, joka heijastaa myös ammattiopistojen arjen elettyä ja koettua todellisuutta.

Kiitämme kaikkia kirjoittajia heidän panoksestaan yhteiseen teokseen. Erityinen kiitos kuuluu YHDESSÄ-projektiin osallistuneille ammattiopistoille, niiden henkilöstölle ja opiskelijoille. Kiitämme erikseen Elina Rantalaa HAMK Ammatillisesta opettajakorkeakoulusta ja Matleena Jokista HAMK Viestintäpalveluista; ilman panostanne tämä julkaisu ei olisi muuttunut yksittäisistä teksteistä kokonaiseksi kirjaksi.

Lukijalle: Valitse itsellesi mieluinen lukupaikka ja -asento. Valitse sopiva lukumoodi: avoimin mielin vai tietyin ”linssein”? Tervetuloa matkalle ammattipistojen ja niiden kehittämisen maailmaan!

Hämeenlinnassa Yrittäjän päivänä 5. syyskuuta 2014

*Jaakko Helander*

*Päivi Pukkila*



Kuva: Elina Rantala



Pentti Suursalmi

## Ammatillisen oppilaitoksen tulevaisuus

### Johdanto

Ammatillisen koulutuksen kehittäminen on tullut yhä tärkeämmäksi tekijäksi suomalaisen osaamistason ylläpitämisessä ja maan kilpailukyvyyn säilyttämisessä, tässä yhteydessä voi jopa käyttää termiä parantamisessa. Ammatillisen koulutuksen kenttä on yhä haasteellisempi kuten muista tämän julkaisun artikkeleista voi nähdä. Tässä artikkelissa keskitytään siihen, millaista osaamista tarvitaan tulevaisuudessa. Suomen hallitus on linjannut tavoitteeksi, että Suomi on maailman osaavin kansakunta vuonna 2020. Tavoite on kova, mitataan tulokset millaisilla mittareilla tahansa. Artikkelin viitekehys on oppilaitosmuotoinen ammatillinen peruskoulutus. Käytännössä tämä tarkoittaa nuorille peruskoulunsa päättäneille tarkoitettua ammatillista koulutusta. Heidän kohdallaan osaamisesta huolehtiminen on erityisen tärkeää, koska nyt syksyllä 2014 opintonsa aloittavat nuoret ovat työelämässä vielä 2060-luvulla.

Opetus- ja kulttuuriministeriö on valmistelemassa uutta ammatillisen koulutuksen lainsäädäntöä. Tässä työssä on keskiöön noussut osaaminen. Opiskelijoiden arviointi muuttuu osaamisperusteiseksi, opintoviikot muuttuvat osaamispisteiksi. Ministeriössä valmistellaan samaan aikaan uutta koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelmaa, joka on suunnattu vuosille 2017–2022. Tutkintojen perusteita valmistelee Opetushallitus, joka myös päättää niiden muuttamisesta. Opetushallitus on ollut aktiivinen edellä mainitun koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelman suhteen. Se on selvittänyt yhdessä ammatillisen koulutuksen järjestäjien kanssa, miten ammatillinen koulutus tulisi huomioida entistä paremmin ministeriön laatimassa kehittämissuunnitelmassa.

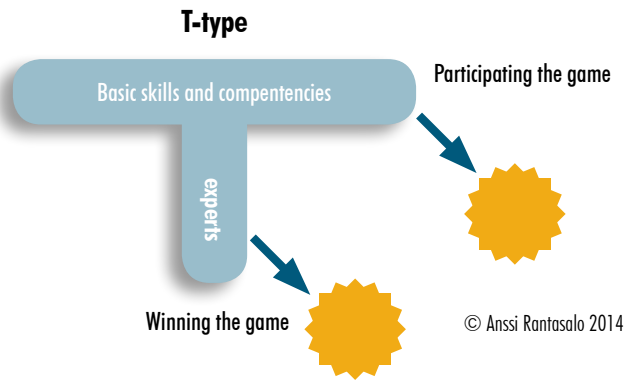
### Ammatillisen koulutuksen tilanne

Suomalainen ammatillinen koulutus on arvostettua ympäri maailman. Tästä osoituksena voi mainita sen, että PISA-tutkimuksen tulosten julkaisun jälkeen Suomi, myös Suomen ammatillinen koulutus, oli maailman laajuisen mielenkiinnon kohteena. Suomalaisissa oppilaitoksissa kävi tutustumassa (benchmarking) joukko eri maiden edustajia. Suoma-

lainen ammatillinen peruskoulutus on laaja-alainen ja antaa opiskelijoille opiskelemallaan alalla hyvät valmiudet työllistyä tai siirtyä jatko-opintoihin. Nuorten kannalta myös kolmen vuoden opiskeluaika auttaa heitä kasvamaan sekä ihmisenä että tulevana alan ammattilaisena.

Edellisessä kappaleessa mainitsin, että osaaminen nousee yhä keskeisempään rooliin, kun tarkastellaan ammatillisen koulutuksen tulevaisuutta. Osaamisen varmistaminen on varmasti tärkeä kilpailuvaltti tulevien vuosikymmenien aikana. Suomi väkiluvultaan pienenä kansakuntana ei pärjää yhä kovenevassa kilpailussa ilman korkeatasoista osaamista.

Tässä yhteydessä voin lainata Kemppi Oy:n toimitusjohtaja Anssi Rantasalon ajatuksia, joita hän toi esiin Taitaja2014-ammattitaitokilpailujen yhteydessä Lahdessa pitämässään esityksessä ”Missä tulevaisuuden osaamisalueissa kannattaa pyrkiä maailman parhaaksi”. Hänen mukaansa laaja-alainen ammatillinen peruskoulutus antaa mahdollisuuden osallistua kilpailuun ”Participating the game”. Tämä ei riitä, kun halutaan olla parhaita ja voittaa ”Winning the game”. Kilpailun voittaminen vaatii peruskoulutuksen päälle rakentuvaa asiantuntemusta, eksperttiyttä, jota tarjoavat ammattikorkeakoulut ja yliopistot. (Kuva 1)



KUVA 1. T-type

Osaamista ja ammattitaitoa tarvitaan, se on kaikille selkeä viesti. Voin esittää tässä kohtaa kysymyksen ”Vastaako suomalainen koulutusjärjestelmä tulevaisuuden haasteisiin?”. Opetus- ja kulttuuriministeriö julkaisi 2007 ammattiopistostrategian, jossa keskeisenä ajatuksena oli riittävän vahvojen ammatillisen koulutuksen järjestäjien muodostaminen. Ministeriön ajatus toteutui vain osittain. Tämän jälkeen, ei toki tästä johtuen, Suomi ajautui taloudellisen taantuman kouriin. Taantuma jatkuu edelleen ja se on aiheuttanut taloudellisia paineita myös ammatillisen koulutuksen kentälle. Opetus- ja kulttuuriministeriö on joutunut leikkaamaan

aloituspaikkoja ja samanaikaisesti opiskelijakohtaista valtionosuutta leikataan vuoteen 2016 mennessä yhteensä 4,2 %, indeksikorotuksia ei tehdä, joten kokonaisleikkaus, joka kohdistuu erityisesti ammatilliseen peruskoulutukseen, on yhteensä n. 10 %.

Taloudellisten päätösten lisäksi ministeriö on linjannut, että kaikki koulutuksen järjestämisluvat on haettava uudelleen 2015. Tähän päätökseen liittyy tässä vaiheessa vielä valiokunnan mietintö, jossa on tavoitteena pudottaa koulutuksen järjestäjien lukumäärä tämän hetkisestä määrästä (189) 70 – 90 monialaiseen, koko ammatillisen koulutuksen palveluvalikoiman omaavaan koulutuksen järjestäjään. Järjestäjaverkon muodostumisen kriteereinä ovat riittävä opiskelijamäärä (> 2000) ja toiminnalliset sekä taloudelliset edellytykset työelämän ja yksilöiden tarpeisiin vastaavan koulutuksen järjestämiselle sekä koulutuksen kehittämislle ja laadun varmistamiselle (Opetus- ja kulttuuriministeriö 19.3.2014). Tällä ratkaisulla pyritään tehostamaan resurssien käyttöä ja siten säästämään kustannuksia.

Kustannusten säästöistä pääsen kätevästi seuraavaan asiaan, jonka Opetus- ja kulttuuriministeriö on niin ikään linjannut luonnoksessaan 11.4.2014. Ministeriö on tehnyt esityksen ammatillisen perus- ja lisäkoulutuksen uudeksi rahoitusjärjestelmäksi. Esitys pohjautuu maan hallituksen rakennepoliittiseen ohjelmaan (29.11.2013), jossa on päätetty muuttaa rahoitusjärjestelmää siten, että rahoitus perustuu ensisijaisesti suorituksiin ja tuloksiin, ei opiskeluaikaan.

Esityksen mukaan uusi ammatillisen koulutuksen perus- ja lisäkoulutuksen rahoitusjärjestelmässä on kolme peruselementtiä: perusrahoitus, suorituksiin perustuva rahoitus ja vaikuttavuusrahoitus. Perusrahoituksella turvataan rahoituksen riittävä vakaus ja ennakoitavuus, jotta koulutuksen järjestäjän toiminta voidaan turvata. Suorituksiin perustuva rahoitusosuus ohjaa ja kannustaa koulutuksen järjestäjiä tehostamaan prosessejaan, osaamisen tunnistaminen, henkilökohtaistaminen, ym. ja näiden avulla lyhentämään opiskeluaikoja sekä kohdentamaan koulutusta opiskelijoiden osaamisvajaisiin. Rahoituksen mittareina ovat saavutetut tulokset ja tuotokset, tutkinnot ja tutkinnon osat. Vaikuttavuusosassa tarkastellaan opiskelijoiden työllistymistä tai jatko-opintoihin sijoitumista ammatillisten opintojen jälkeen kuten nykyisessäkin rahoitusjärjestelmässä.

Uusi rahoitusjärjestelmä on tarkoitus ottaa käyttöön vuoden 2017 rahoitusta määriteltäessä. Miten kokonaisuus lopulta muodostuu, se jää nähtäväksi. Tällä hetkellä (5/2014) eri tahoilla tehdään koelaskelmia eri rahoitusosioiden painotuksista ja niiden vaikutuksista koulutuksen järjestäjien saamaan valtio-osuuteen. Lopulliset prosenttiosuudet selvinnevät vielä tämän vuoden aikana. Koelaskelmien perusteella voi nähdä, että toisten koulutuksen järjestäjien tulot putoavat ja toisten nousevat. Tämä

on luonnollista, muutoksia tapahtuu, koska kokonaisrahamäärä pienenee nykyisestä.

Yhteenvetona tämän hetken tilanteesta voi sanoa, että suomalainen ammatillinen peruskoulutus on suurien haasteiden edessä. Tilanteen haasteellisuuden aste riippuu siitä, minkä koulutuksen järjestäjän silmin asioita tarkastelee. Kuten tiedämme, Suomi on maantieteellisesti pitkä maa ja asukastiheys pienenee, kun siirrymme Uudeltamaalta kohti Lappia. Opetus- ja kulttuuriministeriön aikaisemmin tekemät päätökset yhdessä nyt suunnitella olevien muutosten kanssa johtavat siihen, että joidenkin koulutuksen järjestäjien toiminta saattaa jopa päättyä tai edessä on yhdistyminen suuremman koulutuksen järjestäjän kanssa. Toiminnan keskittyminen yhä suurempiin yksiköihin aiheuttaa uusia tilanteita, esim. opiskelijoiden koulumatkat pitenevät entisestään ja asuntolapaikkojen tarve kasvaa. Toimiiko suuruuden ekonomia ja riittääkö opiskelijoiden motivaatio? Aika näyttää.

### **Ammatillisen koulutuksen tulevaisuus**

Suomalainen ammatillinen peruskoulutus on 100-vuotisen historiansa aikana kokenut useita muutoksia, ne ovat kohdistuneet opetuksen järjestämiseen, opetussuunnitelmiin tai toiminnan rahoittamiseen. Tarkemmin asiaa valottaa Jari Laukia väitöstutkimuksessaan (2013) suomalaisen ammattikoulutuksen historiasta. Kaikki vaikeudet on voitettu ja voimme olla ylpeitä maailman parhaasta ammatillisesta koulutuksesta.

Euro on kova konsultti ja ministeriön päätösten seurauksena ammatillisen peruskoulutuksen kentällä tulee varmasti tapahtumaan runsaasti muutoksia. Joidenkin koulutuksen järjestäjien kohdalla muutokset voivat johtaa jopa koulutuksen lakkautuksiin, mutta uskon kuitenkin näidenkin muutosten kehittävän koulutusta yhä parempaan suuntaan. Tuttu toteamus ”Vaikeuksien jälkeen voittoon” toimii tässäkin tapauksessa. Niukkeudet rahalliset resurssit haastavat koulutuksen järjestäjät etsimään yhä tehokkaampia tapoja toimia. Tämä on ollut myös ministeriön johtavana ajatuksena, kun päätöksiä on valmisteltu (OKM, luonnos 11.4.2014). Tilojen tehokkaampi käyttö, uuden tekniikan hyödyntäminen, työpaikalla tapahtuvan oppimisen lisääminen yhteistyössä yritysten kanssa, aikaisemman osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen tarkka huomioiminen, osaamisvajeiden parsiminen ammatillisen lisäkoulutuksen avulla pitävät koulutuksen laadun korkeana ja ne voidaan toteuttaa aikaisempaa edullisemmin. Kun edellä mainittuun lisätään vielä hallitusohjelmaan kirjattu tavoite siitä, että Suomi on maailman osaavin kansakunta vuonna 2020, niin lista on valmis.

Suomessa on käyty viime kuukausien aikana runsaasti keskusteluja eri foorumilla tulevaisuuden haasteista. Näitä keskusteluja ovat vauhditta-

neet eri ryhmille laaditut tulevaisuuden ennusteet ja ennakoinnit. Tähän ryhmään ovat kuuluneet Sovelto Oy:n eduskunnan tulevaisuusvaliokunnan toimeksiannosta laatima raportti (2013) Suomen selviytymisestä 2030 luvulle. Siinä on kuvattu tulevaisuuden teknologiaa ja listattu Suomen 100 mahdollisuutta. Toinen hieman myöhemmin esille tullut tutkimus oli Oxfordin yliopiston tutkimus (2013) Yhdysvaltojen ammattien muutoksesta tulevien vuosikymmenien aikana. Otsikko ”Viekö robotti työsi?” oli melko herättävä ja se johti keskusteluihin myös Suomen tilanteesta. Tutkimusraportissa oli kunniakas lista eri ammattien todennäköisyydestä tulevaisuudessa. Listalle oli saatu 702 kappaletta eri ammatteja. Mielenkiintoista luettavaa, tosin ammatit olivat osaltaan hieman vieraita Suomen perspektiivistä asiaa tarkasteltuna.

Jatkoa seurasi, aivan vuoden 2014 alussa Elinkeinoelämän tutkimuskeskus ETLA julkaisi oman raporttinsa suomalaisten ammattien tilanteesta. Tutkimus on julkaistu edellä mainittujen tutkimusten ja selvitysten jälkeen, joten voi helposti nähdä Suomessa heränneen mielenkiinnon selvittää oma tilanteensa suomalaisella tutkimuksella. Uhkakuva, joka tutkimuksesta nousi, oli katoavien ammattien määrä. Tulevaisuudessa robotit voivat korvata kolmannen osan nykyisistä ammateista. Tutkimuksen jälkeen myös Suomen hallitus aktivoitui teeman aiheesta ja eri ministerit pääministerin johdolla järjestivät aiheeseen liittyviä seminaareja, joihin oli kutsuttu eturivin asiantuntijoita eri aloilta.

Kaikkiin tutkimuksiin ja selvityksiin liittyy katoavien ammattien ennakkoinnin lisäksi pohdintaa tulevista ammateista. Yhteinen nimittäjä näissä pohdinnoissa on se, että kaikki toteavat uusia, tällä hetkellä tunnistamattomia ammatteja syntyvän tarkastelujakson aikana. Mitä nämä ammatit ovat, se selviää myöhemmin, mutta siitä huolimatta suomalaisen koulutuksen, erityisesti ammatillisen koulutuksen tulee pyrkiä varautumaan tulevaisuuteen mahdollisimman hyvin.

## Osaamisen kehittämisen tausta-ajatuksia

Ammatillista osaamista tarkasteltaessa, tässä tapauksessa ammatillisen peruskoulutuksen tuottamaa osaamista, tärkeänä lähteaineistona ovat käytössä ammatillisten tutkintojen perusteet. Niistä käy selkeästi ilmi opiskelijoilta vaadittavat ammattitaitovaatimukset jokaisen tutkinnon osan kohdalla. Niissä on kuvattu myös arviointikriteerit ja ammattiosaamisen näytöillä osoitettava osaaminen. Ammattiosaamisen näytöt ovat suomalaisen ammatillisen koulutuksen erityispiirre opiskelijoiden arvioinnissa. Opiskelijan osaamisen arviointi on laajempaa, kun siihen osallistuu opettajan lisäksi opiskelija (itsearviointi) ja työelämän edustaja.

Kun puhutaan osaamisen kehittämisestä, asiaa voi tarkastella ammatillisen oppilaitoksen kohdalla eri suunnista. Opiskelijan osaamisen kehittä-

täminen ja kehittyminen tapahtuu kolmen vuoden ammatillisen perustutkinnon suorittamisen aikana. Opiskelijoiden osaamisen kehittyminen vaatii osaavan opetushenkilöstön ja toimivat oppimisympäristöt. Opetushenkilöstön oman osaamisen varmistaminen vaatii osaavaa oppilaitosjohtoa, jolla on mahdollisimman selkeä näkemys sekä nykyaikaisesta pedagogiikasta että yritysten henkilöstön tulevista osaamistarpeista.

Kuten jo aikaisemmin mainitsin, suomalainen ammatillinen koulutus on ollut koko 100-vuotisen historiansa aikana muutosten kourissa. Viimeisen 20 vuoden aikana merkittävimmät muutokset ovat olleet: Näyttötutkintojärjestelmän käyttöönotto aikuiskoulutuksessa 1995, pakollisen työssäoppimisen 20 opintoviikkoa liittäminen osaksi kaikkia ammatillisia perustutkintoja vuonna 1999 oppilaitosmuotoisessa ammatillisessa koulutuksessa ja ammattiosaamisen näyttöjen ottaminen keskeisimmäksi arviointimenetelmäksi vuoden 2006 jälkeen ammatilliset opintonsa aloittaneille nuorille. En ota tässä artikkelissa kantaa aikuiskoulutukseen, joten näyttötutkinnot jäävät maininnan asteelle.

Oppimisen joustavuus ja yksilöllisyys sekä työpaikoilla tapahtuva oppiminen lisääntyy tulevaisuudessa. Tämäkin vaatii lisää osaamista koko oppilaitoksen henkilöstöltä, jotta opetuksen ja oppimisen taso pysyy korkeana ja laadukkaana.

Osaamisperusteinen oppiminen on terminä uusi ja sen mukanaan tuoma muutos ammatillisen peruskoulutuksen laajuuden mittaan vaatii paljon yhteistä keskustelua ja pohdintaa ennen uudistuvien tutkinnon perusteiden käyttöönottoa normaalissa koulutyössä. Tällä tarkoitan uuden järjestelmän käyttöönottoon liittyvää asenteiden muuttamista ajan tarkastelusta osaamisen havainnointiin ja arviointiin. Viittasin aikaisemmin tehtyihin opetussuunnitelmien muutoksiin ja niiden mukanaan tuomiin haasteisiin. Nyt tehtävä muutos on mielestäni paljon suurempaa asennemuutosta vaativa kuin aikaisemmat myös hämmennystä aiheuttaneet muutokset. Opetus- ja kulttuuriministeriö on myös omissa pohdinnoissaan huomionnut tähän liittyviä erikseen selvitettäviä asioita mm. kolmen vuoden suoritus aika 180 osaamispisteen laajuisten opintojen suoritukseen, voiko suoritus aikaa pidentää perustellusta syystä ja toisena opiskelijoiden poissaolo/läsnäolo on määriteltävä selkeästi. Samassa yhteydessä on ratkaistava lopullisesti ammatillisen koulutuksen tuleva rahoitusmuoto.

Opetus- ja kulttuuriministeriön linjaukset ammatillisen peruskoulutuksen tulevaisuudesta ovat selkeitä ja ymmärrettäviä, toimintaa on tehostettava ja yhteistyötä työelämän kanssa lisättävä. Näillä toimilla ammatillisen perusopetuksen taso ja sitä kautta kilpailukykyämme pysyy riittävän korkeana myös tulevaisuudessa. Opetushallitus, joka on vastuussa perustutkintojen tutkintojen perusteiden laatimisesta, on osaltaan huomionnut ministeriön linjaukset uusien tutkintojen perusteiden laadintatyössään. Uusien tutkinnon perusteiden, jotka on tarkoitus ottaa käyttöön elokuus-

sa 2015, luonnokset ovat suurelta osin nähtävissä ja kommentoitavissa opetushallituksen verkkosivuilla. Ensisilmäyksellä suurin muutos aikaisempaan on jo aiemmin mainittu opintoviikoista luopuminen ja osaamispisteiden käyttöönotto.

Kun perusteisiin tutustuu tarkemmin, voi huomata myös ammattitaitovaatimuksiin tulleen muutoksia. Hyvä näin tutkintojen perusteiden laatijat ovat ajan tasalla ja perusteissa kuvatut ammattitaitovaatimukset ovat niitä, joita työelämä ammatilliselta peruskoulutukselta odottaa. Olen työskennellyt sekä aikaisempien opetussuunnitelmien perusteiden että nyt voimassa olevien tutkinnon perusteiden parissa hyvinkin läheisesti koko 2000-luvun ajan ja voin ilokseni todeta perusteiden selkiintyneen ja edelleen selkiintyvän vuoden 2000 opetussuunnitelmien perusteisiin asiaa verrattaessa. Esimerkkinä tästä voi mainita opiskelijoilta vaadittavan osaamisen ja ammattitaitovaatimusten kuvaaminen. Aikaisemmassa versiossa vaadittava osaaminen oli kuvattu yleisellä tasolla kiitettävän ja tyydyttävän osalta. Arvioinnin kohteet olivat vain luetelo, jota ei ollut kytketty osaamiseen. Tilanne parani 2006 käyttöön otetuissa opetussuunnitelman perusteissa, mukaan tulivat selkeät arvioinnin kohteet ja niille kaikkien kolmen tason kriteerit. Lisäksi niissä oli maininta ammattiosaamisen näyttöjen roolista osaamisen arvioinnissa.

Nyt valmisteilla olevissa tutkinnon perusteissa asiakirjaa on muokattu edelleen parempaan suuntaan. Tutkinnon perusteet ovat oma asiakirjansa, jossa on kuvattu vain ko. perustutkinnon tutkinnon osat, mukaan lukien myös yhteiset tutkinnon osat eikä muuta. Muut Opetushallituksen ohjeet julkaistaan omana asiakirjana. Tämäkin on mielestäni hyvä ja selkeä ratkaisu oppilaitoksen suunnasta asiaa tarkasteltuna.

Opetushallitus on huomionnut työssään myös joustavuuden lisäämistavoitteen. Yhteisen tutkinnon osan laajuus on kasvanut. Pakollisten ja valinnaisten osien välillä muutos edelliseen on melkoinen, aiemmin pakollisia oli 16 opintoviikkoa ja valinnaisia 4 opintoviikkoa, nyt pakollisia 19 osaamispistettä ja valinnaisia 16 osaamispistettä. Tämä antaa sekä oppilaitokselle että opiskelijalle paremman mahdollisuuden rakentaa yksilöllisiä ja joustavia opintopolkua. Koska yhteisen tutkinnon osan laajuus on kasvanut ja ammatillisten tutkinnon osien laajuus pysynyt ennallaan, jotakin on täytynyt karsia. Vapaasti valittavien opintojen määrän on pienentynyt 10 opintoviikosta 10 osaamispisteeseen. Oppilaitoksen kannalta asiaa tarkasteltaessa muutos on hyvä, koska vapaasti valittavat opinnot ovat olleet melkoisesti opinto-ohjaajia kuormittava tekijä. Opiskelijan kannalta muutos ei ole merkittävä, koska esimerkiksi liikunta, joka on ollut suosittu vapaasti valittu opinto, voidaan hoitaa yhteisen tutkinnon osan joustavuuden kautta. Kesätyö on ollut toinen suosittu ”vapaasti valittu” opinto, 10 osaamispistettä saadaan yhden kesän aikana helposti.

Joustavuutta lisää ammattiosaamisen näyttöjen vapaampi tulkinta verrattuna aikaisempien tutkinnon perusteiden tekstiin. ”*Opiskelija osoittaa osaamisensa ammattiosaamisen näytössä tekemällä töitä. Työtä tehdään siinä laajuudessa, että osoitettava osaaminen vastaa kattavasti tutkinnon perusteissa määrättyjä ammattitaitovaatimuksia, arvioinnin kohteita ja kriteereitä*”. Enää ei ole mainintaa, mitkä arvioinnin kohteet tulee arvioida ammattiosaamisen näytössä vaan osaamista arvioidaan laajana kokonaisuutena. (AMPE/OPH 2014)

Ei niin hyvää, ettei joukkoon mahdu hieman huoltakin. Tärkeä seikka, joka mielestäni puuttuu nyt valmisteilla olevista tutkintojen perusteista, ovat elinikäisen oppimisen avaintaidot. Koska kyseessä on erittäin tärkeä yksityiskohta, perustelen tätä laajemmin.

### Historiallinen viitekehys

Jari Laukia on tarkastellut väitöskirjassaan (2013) suomalaisen ammatillisen koulutuksen historiaa varsinaisten ammattikoulujen syntyhetkestä, hänen mukaansa 1900-luvun alusta, vuoteen 1987. Syvällisemmin asiaa käsittelee Kirsi Klemelä (1999) tutkimuksessaan ammatillisen koulutuksen muodostumisesta Suomessa 1800-luvun alusta 1990-luvulle. Molemista teoksista löytyy samansisältöisiä viittauksia siihen, miksi oli tarpeen perustaa nuorisoa varten ammatillista opetusta. Yhteiskunnan teollistuminen oli voimistumassa ja tämä kehitys yhdessä kansainvälisen kilpailun lisääntymisen kanssa loivat koulutustarvetta. Teollisuuden ja teknologian nopea kehittyminen muuttuvat osaamisvaatimuksia ja asettivat painetta nuorison koulutukselle. Toinen tekijä oli halu varjella yhä kasvavaa nuorten joukkoa ajautumasta viettämään huonotapaista elämää. Pelko oli aiheellinen, koska kansakoulun päättymisen jälkeen nuoret olivat liian nuoria työllistyäkseen ja ilman jatkokoulupaikkaa riski ajautumisesta huonoille teille oli todellinen (syrjäytymisen riski!). Kolmas pelon aihe 1900-luvun alussa oli työväenliikkeen kasvava vaikutus. Koulutuksen avulla haluttiin estää nuorisoa ajautumasta työväenliikkeen joukkoihin ja omaksuvan sosialistisia oppeja.

Koulutuksen avulla työnantajat pyrkivät ylläpitämään porvarillisen yhteiskunnan oppeja ja opettamaan nuorisolle ahkeruutta, kuuliaisuutta sekä hyvää käytöstä. Tämä on ensimmäinen viittaus varsinaisen substanssin lisäksi työelämässä tarvittavaan osaamiseen, elinikäisen oppimisen taitoihin. Ahkeruus, kuuliaisuus ja hyvä käytös ovat olleet tärkeitä taitoja myös ammattikuntalaitoksessa oppipoikien ja kisällien kasvussa kohti mestarin arvoa. Tarkastelu kohdistuu kuitenkin vain ammattikouluihin, siksi tämä rajaus.



## Kehitys vuodesta 1987 lähtien

Tarkastelun lähtökohdaksi valikoitui vuosi 1987, koska silloin ammatillista koulutusta koskeva lainsäädäntö uusiutui ja ennen uudistusta oli tehty runsaasti kehitystyötä. Keskiasteen uudistus oli koettu ja uusi laki 487/87 sekä asetus 491/87 näkivät päivänvalon. Ammattikasvatushallitus laati opetussuunnitelmien valtakunnalliset perusteet, jotka olivat valmiit tammikuussa 1989. Nämä perusteet sisälsivät laissa 487/87 mainitut ammatillisen koulutuksen yleistavoitteet, joiden mukaan *amatillisen peruskoulutuksen tavoitteena on peruskoulun kasvatustehtävää jatkaen antaa yhteiskunnan ja työelämän sekä niiden kehittymisen edellyttämiä, ammattitaidon saavuttamiseksi ja ylläpitämiseksi sekä jatko-opintojen harjoittamiseksi tarpeellisia valmiuksia.*

Yleistavoitteiden lisäksi ammatillisen koulutuksen on annettava seuraavia valmiuksia: persoonallisuuden monipuolinen kehittymisen, elinympäristön ja luonnonsuojelun, kansallisen kulttuurin edistämisen, kansainvälisen yhteistyön ja rauhan edistämisen ja sukupuolten välisen tasa-arvon edistämisen valmiuksia. Koulutuksen on perehdytettävä opiskelijat yrittäjyyteen, yritystoimintaan ja paikallisiin olosuhteisiin.

Yleistavoitteita on syytä tarkastella hieman syvemmin. Opetussuunnitelmien perusteissa niitä on avattu yksityiskohtaisemmin. Sisältö on tämän viitekehyksen kannalta mielenkiintoinen. Siinä todetaan, että opiskelijoiden on tietoa-ineksen hallinnan lisäksi kyettävä etsimään, yhdistelemään, analysoimaan ja soveltamaan tietoa. Opiskelijan on ymmärrettävä teknologian kehitystä, sen mahdollisuuksia ja vaikutusta työhön. Omasta ja toisten työturvallisuudesta on kannettava vastuuta sekä kyettävä kehittämään työsuojelua ja -oloja. Oppilaitosten on huolehdittava, että yleistavoitteita toteutetaan kaikessa toiminnassa. Tämä tarkoittaa ns. läpäisyperiaatetta eli yleistavoitteiden ja vaadittavien lisävalmiuksien toteutumista pitää arvioida summatiivisesti arvosanoilla.

## Uusi opetussuunnitelman peruste 1995

Keskusviraston nimi oli vaihtunut Ammattikasvatushallituksesta Opetushallitukseksi. Opetushallitus säati uudet opetussuunnitelmien perusteet otettavaksi käyttöön 1.8.1995. Niissä muuttuivat perus- ja suuntautumisopintojen sisältöjen lisäksi myös aikaisemmin kuvatut yleistavoitteiden ja vaadittavien lisävelvoitteiden sisällöt sekä nimet. Tilalle tuli uusiin perusteisiin otsikko ”Koulutuksen ajankohtaiset tavoitteelliset teemat”. Nämä teemat pitivät sisällään hieman selkeämmin otsikoin aikaisemmista opetussuunnitelman perusteista tutut sisällöt: Kestävä kehitys ja ympäristökasvatus, tasa-arvo, kansainvälistyminen, yrittäjyys,

työsuojelu ja terveys, turvallisuus ja liikennekasvatus, palvelu ja kuluttajakasvatus ja teknologiakehitys.

Uuden opetussuunnitelman etuna edelliseen versioon verrattuna ajankoh- taisten tavoitteellisten teemojen kohdalla on perusteissa kuvattu opiske- lijalta vaadittu osaaminen kunkin sisällön kohdalla. Lisäksi on kerrottu, minkä kokonaisuuden kohdalla näitä taitoja voi oppia. Kyseessä voi olla joko ammatillinen opinto tai yhteinen opinto, joissakin tapauksissa mo- lemmat. Tällöin kyseiset teemat huomioidaan myös opiskelijoiden arvi- oinnissa niihin liittyvien perus-, suuntautumis- tai yhteisten opintojen ar- vosanoja annettaessa.

### Opetussuunnitelman perusteet 1998 – 2000

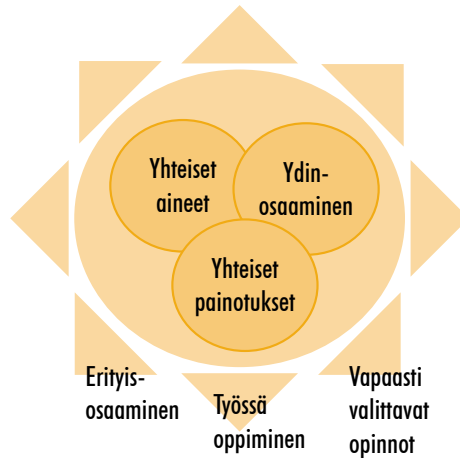
Uudelle vuosituhannele tultaessa opetussuunnitelmien valtakunnalliset perusteet muuttuivat tutkinnoittain vuosien 1998 – 2000 välisenä aikana. Näissäkin aiheeseen liittyvät osaamiset olivat saaneet uudet otsikot ja si- sällöt. Uusina termeinä olivat Yhteiset painotukset ja Kaikille aloille yh- teinen ydinosaaminen. Yhteiset painotukset *sisälsivät kansainvälisyyden, kestävän kehityksen edistämisen, teknologian ja tietotekniikan hyödyntä- misen, yrittäjyyden, laadukkaan ja asiakaslähtöisen toiminnan, kulutta- jaosaamisen sekä työsuojelusta ja terveydestä huolehtimisen. Ydinosa- aminen sisälsi oppimistaidot, ongelmanratkaisutaidot, vuoro- ja viestin- tätaidot, yhteistyötaidot sekä eettiset ja esteettiset taidot.*

Kuten huomaamme sisällöt laajentuivat ja mukaan tuli myös oppimiseen liittyvää osaamisvaatimusta. Tässä on syytä huomioida asian kannalta mielenkiintoinen yksityiskohta, oppimistaitojen kohdalla on ensimmäi- sen kerran maininta elinikäisestä oppimisesta. *”Oppimistaitojen kehitty- miseksi koulutuksen tulee tuottaa opiskelijalle valmiudet elinikäiseen op- pimiseen ja halun itsensä kehittämiseen.”* Tämä siis vuonna 2000, laina- us on otettu sähköalan ammatillisen perustutkinnon opetussuunnitelman valtakunnallisista perusteista.

Toinen tekijä, joka on huomionarvoinen näissä opetussuunnitelman pe- rusteissa, liittyy opiskelijoiden arviointiin. Perusteissa todetaan, että ”Ar- vioinnin on kohdistuttava yhteisiin painotuksiin ja kaikille yhteiseen ydin- osaamiseen, työmenetelmien, välineiden, materiaalin ja työprosessin, työ- turvallisuuden sekä työn perusteena olevan tiedon hallintaan”. Aikaisem- man opetussuunnitelman mukaisesti nytkin teemaan liittyvät sisällöt ovat osana opiskelijoiden arviointia. Arviointikriteerit ovat kylläkin hieman edellistä opetussuunnitelman perustetta vaatimattomammat. Tämä johti Mari Räkköläisen väitöskirjan (2011) mukaan niiden arviointien hanka- luuteen. Arvioinnin hankaluus johtui siitä, että kyseisten valmiuksien si- sältöjä ei ole määritelty laajasti eikä niitä ole avattu opetussuunnitelmien perusteissa. Niille ei myöskään ole laadittu arviointikriteerejä.

Terminologia oli jossakin määrin myös harhaanjohtavaa. Työelämä ymmärtää ydinosaamisen toisella lailla kuin opetussuunnitelman perusteiden laatija on tarkoittanut. Ydinosaaminen (core skill) on sitä osaamista, jota työntekijä tarvitsee selviytyäkseen jokapäiväisistä työtehtävistään yrityksissä. Kuva 2 selvittää opetussuunnitelman rakennetta.

### Laaja-alainen ammatillinen osaaminen



KUVA 2. Opetussuunnitelman rakenne 1998–2000

### EU:n päätökset

Euroopan Unioni laati suosituksen elinikäisen oppimisen avaintaidoista (2006/962/EY).

### Avaintaidot

Taidot on määritelty tässä asiayhteyteen sopivana tietojen, taitojen ja asenteiden kokonaisuutena. Kaikki yksilöt tarvitsevat avaintaitoja henkilökohtaisen onnistumisen tunnetta ja kehitystä, aktiivista kansalaisuutta, sosiaalista osallisuutta ja työtä varten.

Tämä viitekehys sisältää kahdeksan avaintaitoa: 1) viestintä äidinkielellä; 2) viestintä vierailta kielillä; 3) matemaattinen osaaminen ja perusosaaminen luonnontieteiden ja tekniikan aloilla; 4) digitaaliset taidot; 5) oppimistaidot; 6) sosiaaliset ja kansalaistaidot; 7) aloitekyky ja yrittäjyys; ja 8) tietoisuus kulttuurista ja kulttuurin ilmaisumuodot.

Jokainen elinikäisen oppimisen avaintaidoista on kuvattu suosituksessa siten, että taito on määritelty ja sen jälkeen on kuvattu taitoon liittyvät tieto, taito ja asenne. Tämän suosituksen mukaisesti Opetushallitus on kuvannut viimeisimpiin tutkinnon perusteisiin tähän viitekehykseen liittyvän osaamisen ”*Elinikäisen oppimisen avaintaitoina*”.

## Tutkinnon perusteet 2009–2010

Viimeisin opetussuunnitelmien muutos tapahtui vuosien 2009–2010 aikana. Termit muuttuivat ja nyt käytetään nimitystä tutkintojen perusteet (OPH määräys 30/011/2009). Niissä edellisen version ydinosaaminen ja yhteiset painotukset on korvattu EU:n suosituksen mukaisesti Elinikäisen oppimisen avaintaidoilla. Tutkintojen perusteen mukaan niillä tarkoitetaan osaamista, jota tarvitaan jatkuvassa oppimisessa, tulevaisuuden ja uusien tilanteiden haltuunotossa sekä työelämän muuttuvissa tilanteissa selviytymisessä. Ne ovat tärkeä osa ammattitaitoa ja niillä on suuri merkitys yksilön elämän laatuun sekä persoonallisuuden kehittymiseen.

Elinikäisen oppimisen avaintaidot sisältyvät ammattitaitoa täydentävien tutkinnon osien tavoitteisiin ja ammatillisten tutkinnon osien ammattitaitovaatimuksiin ja arviointikriteereihin.

Tutkinnon perusteissa on kuvattu 11 elinikäisen oppimisen avaintaitoa: 1. oppiminen ja ongelmanratkaisu; 2. vuorovaikutus ja yhteistyö; 3. ammattietiikka; 4. terveys, turvallisuus ja toimintakyky; 5. aloitekyky ja yrittäjäyys; 6. kestävä kehitys; 7. estetiikka; 8. viestintä ja mediaosaaminen; 9. matematiikka ja luonnontieteet; 10. teknologia ja tietotekniikka; ja 11. aktiivinen kansalaisuus ja eri kulttuurit.

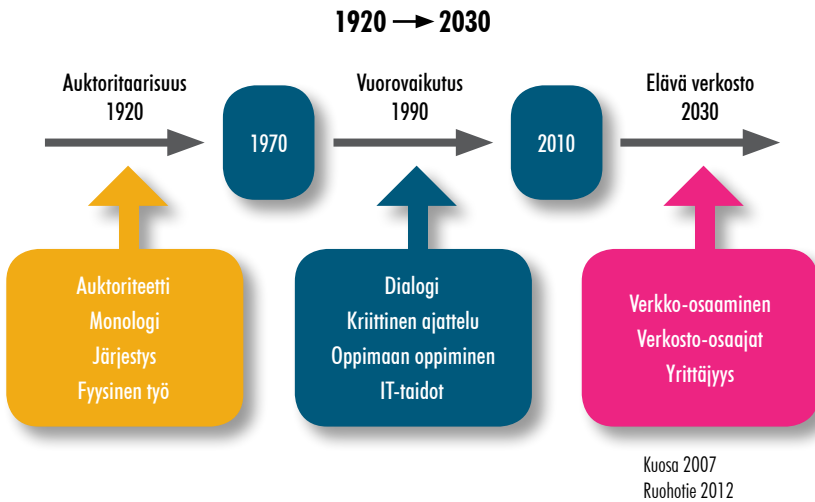
Listan sisältö on melko lailla samansisältöinen kuin aikaisemmassa opetussuunnitelman perusteessa oli. Opiskelijan osaamisen arvioinnin kannalta käytetty otsikko on kuvaavampi ja myös työelämälle helpompi ymmärtää. Sisältö on linjassa myös EU:n suosituksen kanssa, nimikkeet ja ryhmät toki hieman erilaiset, mutta sisältö vastaava.

Kuten edellä mainitsin, elinikäisen oppimisen avaintaidot ovat sisällöltään tärkeitä ja hyvin keskeisiä nuorten kasvussa kohti ammatillisuutta. Tämän vuoksi olen erittäin huolissani siitä, että nyt uudistettavista tutkinnon perusteista on pudonnut pois aiemmin hyvin selkeästi esillä ollut elinikäisen oppimisen avaintaitojen kuvaus. En ole ajatuksieni kanssa yksin, työelämän edustajien kanssa käydyissä keskusteluissa tulee aina esiin opiskelijoilta odotettavaa osaamista, kielitaitoa, työturvallisuutta, sääntöjen noudattamista (ammattietiikka) eli osaamisodotukset kohdistuvat pääsääntöisesti juuri elinikäisen oppimisen avaintaitoihin. Opiskelijoiden substanssiosaaminen riittää työnantajille ja he uskovat voivansa yhdes-

sä rakentaa työssä tarvittavaa eksperttiyttä (Meristö 2014). Ammatillisten perusopintojen aikana hankittu elinikäisen oppimisen avaintaitoihin liittyvä osaaminen antaa hyvät menestymisen avaimet sekä työelämässä että jatko-opinnoissa.

## Yhteenveto

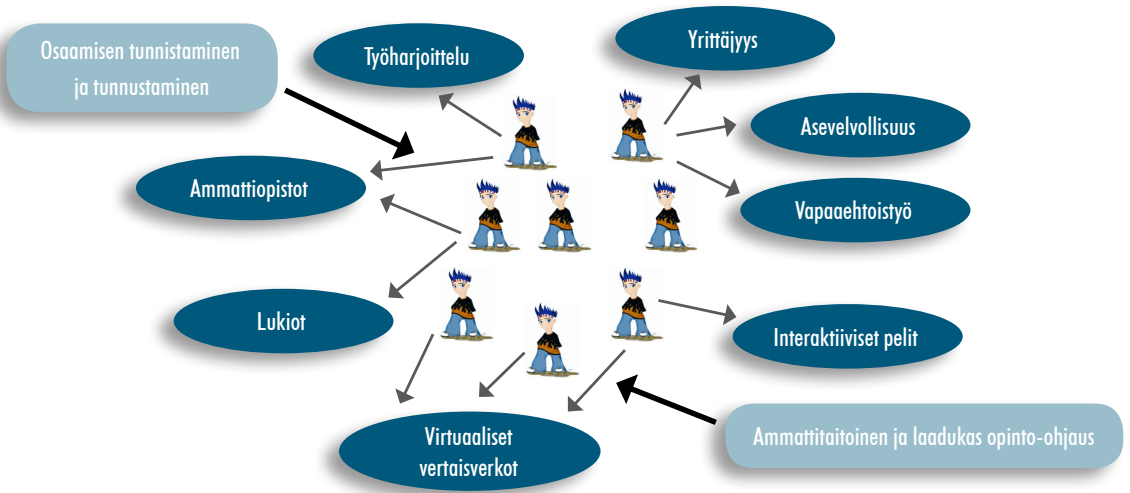
Yhteiskunta kehittyy yhä kiihtyvään tahtiin, ammatteja häviää ja työtä korvataan tietotekniikan sovelluksilla ja roboteilla kuten alussa mainituista tutkimuksista olemme saaneet lukea. Ammatillisen peruskoulutuksen täytyy muuttua yhteiskunnan muutosten mukana, jotta se voi palvella edelleen elinkeinoelämäämme. Näin on tapahtunutkin, muutosta voi kuvata kuvalla 3.



KUVA 3. Suomalaisen ammatillisen koulutuksen muutos 1920 → 2030

Mihin suuntaan ammatillinen peruskoulutus on menossa? Kuva 3 esittää Pekka Ruohotien jäähyväisluentoaineistosta muokattua ajatusta: verkostomainen ja yrittäjämäinen työskentely lisääntyy. Kun kuvan ajatuksia yhdistetään tulevaisuuden ammasteista tehtyihin tutkimuksiin, voi nähdä selkeästi samansuuntaisia ajatuksia.

### Koulusta elävään verkostoon



KUVA 4. Koulusta elävään verkostoon (mukaeltu Ruohotie 2012 ajatuksista)

Kuva 4 selventää kuvan 3 yksinkertaista rakennetta, mitä elävä verkosto tarkoittaa tulevaisuuden ammatillisessa peruskoulutuksessa. Suunnassa on paljon totuutta mukana, Opetus- ja kulttuuriministeriön ajatuksissa korostuvat opiskelijoiden henkilökohtaisten opintopolkujen mahdollistaminen ja joustavuus. Kuva 4 kuvaa näitä ajatuksia hyvin. Kuvaan 4 liittyy myös kaksi muuta ministeriön keskeistä ajatuksen mahdollistajaa, opiskelijan ammattitaitoinen ja laadukas opinto-ohjaus sekä muun oppimisen tunnistaminen ja tunnustaminen.

Ammatillisen peruskoulutuksen haasteet ovat suuret ja koko Suomen menestymisen kannalta kaikki osaaminen on pystyttävä hyödyntämään tehokkaasti. Tämä tarkoittaa koko kentän yhteistä panosta osaamisen kehittämiseen. Tilanne on kokonaisuutena mielestäni hyvä: Meillä on osava opettajakunta, joka koulutautuu aktiivisesti sekä pedagogisesti että substanssin suhteen. Opettajankoulutus on korkeatasoista eli saamme jatkossakin hyviä opettajia kouluttamaan nuorisoa. Nyt suunnitteilla olevat tutkinnon perusteet antavat yhä enemmän vapauksia koulutuksen järjestäjille toteuttaa ammatillista peruskoulutusta joustavasti ja yksilöllisesti yhteistyössä yritys-elämän kanssa. Kansainvälisyys on yhä keskeisempää toimintaa joko yhteistyössä paikallisten yritysten tai kansainvälisten yritysten kanssa.

Uuden rahoitusjärjestelmän ja koulutuksen järjestäjäverkon tiivistämisen en usko vaikuttavan toimintaan negatiivisesti kuin ainoastaan hetkellisesti. Suurimpana haittatekijänä näen voimassa olevan ammatillisen peruskoulutuksen opettajien työ- ja virkaehtosopimuksen. Viittasin usein tässä artikkelissa Jari Laukian väitöstutkimukseen suomalaisen ammattikoulun historiasta. Opettajien työ- ja virkaehtosopimuksessa on palkanmaksun perusteena pidetyt oppitunnit. Järjestelmä on varmasti toiminut 1900 luvun alussa, mutta nykyaikaiseen ammatilliseen peruskoulutukseen se ei enää valitettavasti sovi. Tiedän, että asian tiimoilta on usein neuvoteltu saavuttamatta kuitenkaan ratkaisua. Toivon ratkaisun löytyvän ja sitä kautta ammatillisella peruskoulutuksella on entistä paremmat mahdollisuudet vastata tulevaisuuden haasteisiin joustavasti.

Tämä artikkeli liittyy YHDESSÄ-hankkeesta tehtyyn julkaisuun. Porvoon ammattiopisto on mukana hankkeessa, jonka avulla on kehitetty oppilaitoksen toimintaa yhteistyössä muiden partnereiden ja hankekoordinaattori Hämeen ammattikorkeakoulun kanssa. Eri hankkeiden avulla saatu lisäosaaminen oppilaitoksen oman toiminnan kehittämiseen on ensiarvoisen tärkeää. Yhteistyö työelämän kanssa korostuu tulevaisuudessa, mutta myös eri oppilaitosten välinen yhteistyö lisääntyy edelleen kaikessa kehittämistoiminnassa. Esimerkiksi rahoitukseen saamiseksi vaaditaan laajaa kotimaista tai kansainvälistä verkostoa. Näen eräänä kehityskohteena tällä saralla myös suomalaisen ammatillisen koulutussosaamisen viennin kolmansiin maihin. Yhdessä oppilaitosten ja työelämän kanssa on hyvä jatkaa kohti maailman osaavinta kansakuntaa vuonna 2020.

## Lähteet

Ammattikasvatushallitus päätös 32/4222/89. Mekaanikon, autotekniikka, opetus- suunnitelman valtakunnallisten perusteiden hyväksyminen. Ammattikasvatushallitus: Helsinki, 1989.

Klemelä K. 1999. Ammattikunnista ammatillisiin oppilaitoksiin. Koulutussosiologian tutkimuskeskus. Painosalama O Turku.

Hallituksen rakennepoliittinen ohjelma 29.11.2013

Laukia, J. 2013. Tavoitteena sivistynyt kansalainen ja työntekijä – Ammattikoulu Suomessa 1899 – 1987. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-10-9411-8>, luettu 12.1.2014

<http://www.oph.fi/ampe> luettu 30.5.2014

Opetushallitus päätös 24/011/95 Ammatillisen koulutuksen opetussuunnitelman perusteet Hotelli-, ravintola- ja suurtalousalan opetussuunnitelman perusteet toisella asteella. Opetushallitus 1995.

Opetushallitus päätös 7/011/2001. Ammatillisen koulutuksen opetussuunnitelman ja näyttötutkinnon perusteet, Sosiaali- ja terveysala. Hakapaino Oy Helsinki 2001.

Opetushallitus päätös 23/011/2009. Ammatillisen perustutkinnon perusteet. Oy Fram Ab. Vaasa 2009.

Opetus- ja kulttuuriministeriö luonnos 19.3.2014

Opetus- ja kulttuuriministeriö luonnos 11.4.2014

Räkköläinen M. 2011. Mitä näytöt näyttävät? Acta Universitatis Tamperensis 1636. Tampereen yliopistopaino – Juvenus Print Tampere.

Vitek-projektitapaaminen 22.5.2014 muistio



Anu Raudasoja

## Oppilaitosjohtajien osaamisen kehittäminen kehittävän työntutkimuksen kautta

Työelämästä lähtevät työkäytäntöjen ja työtapojen muutokset ovat haastaneet ammattiopistot uudenlaisen toimintakulttuurin ja -tapojen kehittämiseen. YHDESSÄ-hankkeessa luotiin oppilaitosjohtajien osaamisen kehittämiseen työtapo, jota on projektissa kutsuttu johdon konsultoinniksi ja organisaation kehittämisprosessiksi. Käytännössä projektissa on noudatettu koko ajan kehittävän työntutkimuksen otetta, vaikka kohdeoppilaitoksessa ei ole tutkimuksesta puhuttukaan. Tutkija on toiminut projektissa kouluttajana ja kirjannut ylös havaintoja ja keskusteluita sekä tallentanut prosessissa syntyneitä dokumentteja kehittävää työntutkimusta varten. Kehittävän työntutkimuksen menetelmä valittiin, koska valmiiden ratkaisujen sijaan tarvittiin tilannesidonnaisia ja kontekstuaalisia malleja (Toiviainen & Hänninen 2006, 238).

### Kehittävä työntutkimus

Kehittävä työntutkimus voidaan ajatella muutosstrategiaksi, jossa yhdistetään tutkimus, käytännön kehittämistyö ja koulutus. Lähestymistapa on työntekijöitä osallistava, jolloin he analysoivat ja kehittävät omaa työtään. Kehittävässä työntutkimuksessa malleja suunnitellaan ja ratkaisuja muokataan työyhteisön sisällä. Työn sisällöstä nousee mahdollisuuksia työntekijöiden kehittymiseen ja yhteiskunnalliseen vaikuttamiseen. Kehittävä työntutkimus on samanaikaisesti konkreettisten toimintojen empiiristä tutkimusta ja toiminnan teorian kehittelyä. (Engeström 1998, 12 – 13 ja 73)

Kehittävä työntutkimus on metodologia, joka käyttää ja kehittää tutkimuksen kohteen mukaisesti useita aineiston hankinnan ja erittelyn metodeja. Toiminnan analyysi edellyttää monenlaista aineistoa haastatteiluista tilastotietoihin. Kehittävä työntutkimus kohdistuu ja pyrkii laadullisiin muutoksiin työssä ja organisaatiossa. (Engeström 1998, 74) Kehittävässä työntutkimuksessa työhypoteesi muodostetaan ristiriitojen historiallisen analyysin ja toimintajärjestelmän kehityksen perusteella (Engeström 1998, 121).

Ekspansiivisen oppimisen keskeinen tunnuspiirre on oppimisen kohteena oleva kokonainen toimintajärjestelmä ja sen laadullinen muutos. Ekspansiivinen oppiminen on moniääninen prosessi, jossa toimintajärjestelmän eri työntekijöiden kuten opettajien, opiskelijoiden, työelämän ja hallinnon edustajien erilaiset näkökulmat ja intressit kohtaavat sekä törmäävät. Ammattiopistoissa moniäänisyys ei rajoitu pelkästään ajatteluun, koska työtiloissa, -välineissä ja -tavoissa on merkittäviä eroja koulutusalojen välillä. Tätä intressien ja näkökulmien moninaisuutta kutsutaan moniäänisyydeksi kehittävässä työntutkimuksessa. (Engeström 1998, 48–49) Eri-laisten näkökulmien saattaminen dialogiin ja yhteisten päämäärien kehittelyyn on ekspansiivisen oppimisen edellytys. (Engeström 1998, 97–98)

Ekspansiivisen oppimissyklin vaiheet Engeströmin (1998, 92) mukaan:



Ekspansiivinen oppiminen on monivaiheinen toimintajärjestelmän ja työyhteisön kehittämiseen johtava prosessi, joka sisältää monia erilaisia osaprosesseja ja oppimisen muotoja. Eri yksilöt ja osallistujaryhmät kokevat ekspansiivisen oppimisen eri tavoin. Joillekin se merkitsee intensiivistä ja pitkäjänteistä mukana olemista sekä muutosta omassa työorientaatioissa. Toiset osallistuvat ajoittain intensiivisesti, mutta muutoksen merkitys saattaa jäsentyä pitkän ajan kuluessa.

### Oppilaitosjohtajien osaamisen kehittäminen case-ammattiopistossa

Kehittävä työntutkimus voidaan nähdä myös koulutusotteena tai koulutusprosessina, koska se pyrkii edistämään osallistujien oppimista ja organisaation toimintojen laadullista kehittymistä (Engeström 1998, 157). Sydänmaanlakka (2000, 30) on määritellyt oppimisen seuraavasti: ”Oppiminen on prosessi, jossa yksilö hankkii uusia tietoja, taitoja, asenteita, kokemuksia ja kontakteja, jotka johtavat muutokseen hänen toiminnassaan.”

Osaamisen kehittäminen tapahtui case-oppilaitoksessa Engeströmin (1998) ekspanstiivisen oppimissyklin mallintamisen kautta seuraavasti:



### Nykyinen toimintatapa

Case-ammattiopisto on monialainen oppilaitos, jossa opetukseen liittyvät perusasiat olivat kunnossa, mutta muutosta nykyiseen toimintatapaan tarvittiin, jotta pystytään palvelemaan opiskelijoita ja alueen työelämää parhaalla mahdollisella tavalla myös tulevaisuudessa. Opiskelijoiden opintojen läpäisyastetta haluttiin nostaa erilaisin keinoin, mutta sillä ei ollut vielä selkeää kohdetta tai suuntaa, jonka kautta sitä lähdeittäisiin kehittämään. Toisaalta ammatillisten perustutkintojen tutkintojen perusteet ovat muuttumassa ja osaamisperustaisuus on nousut opetuksen suunnittelun keskiöön. Lisäksi ammatillisen koulutuksen lainsäädäntöä ollaan muuttamassa, joka tuo omat muutostarpeensa ammattiopiston toimintaan. Tämä on tyypillinen lähtötilanne kehittävässä työntutkimuksessa, jolloin tarve muutokselle on tunnistettu, mutta selkeä suunnitelma toteuttamisesta vielä puuttuu.

Muutokseen ammattiopistossa oli valmistauduttu hyvin kouluttamalla johtotiimin jäsenet muutosjohtamiseen. Muutosjohtamiskoulutuksen viimeinen kerta toimi myös osana tutkijan perehdyttämistä toiminnan muutoshaasteisiin.

### Toiminnan analyysi

Case-ammattiopisto lähtötilanne kartoitettiin kehittävän työntutkimuksen syklin mukaisesti tutkijan tekemällä historiallisella analyysillä oppilaitoksen toiminnasta, koulutuksen kehityksestä, organisoitumisesta, opetustavoista ja oppimistuloksista. Tutkija sai käyttöönsä oppilaitoksen toiminnallista tulosta kuvaavat dokumentit sekä voimassa olevat asiakirjat, joiden kautta toimintaa johdetaan. Lisäksi käytiin useampia keskus-

teluja koulutuksen toteuttamisesta ja siihen liittyvistä käytännön haasteista, joihin pitäisi tulevaisuudessa pureutua.

Analyysin perusteella Case-ammattiopiston toiminnassa voidaan nähdä kolme kehittämissykliä:

1. Isältä pojalle periytyvät kädenaidot
2. Opettajakeskeinen ammatillinen opetus
3. Osallistava opetus ja ohjaus.

Case-ammattiopiston analyysi nosti esiin ammatillisen koulutuksen erilaisia toimintakulttuureja, joilla on selkeät historialliset lähtökohdat ammatillista koulutusta tarkasteltaessa. Koulukulttuurissa ja opettajien koulutuksessa on tapahtunut suuria muutoksia vuosikymmenten aikana. Usein opettajat opettavat ja toimivat mieluiten sillä tavalla, joka on heille itselleen tuttu ja turvallinen, vaikka tapa ei tukisikaan tämän päivän nuorten opiskelua ja oppimista. Toisaalta tutkinnon perusteet ovat muuttuneet osaamisperustaisiksi ja arviointi on jaettu oppimisen ja osaamisen arviointiin, joka on merkinnyt ja merkitsee monelle opettajalle vanhas-ta poisoppimista. Lisäksi uusi opetusteknologian yleistyminen on lisännyt paineita opetusmenetelmien kehittämiseen. Lisääntynyt opiskelijoiden ohjaaminen ja kasvatustehtävien laajuus aiheuttavat myös ristiriitoja ammattiopistojen arjessa. Kokonaisvaltainen toiminnan analyysi edellyttää laaja-alaista perspektiiviä historiasta aina tässä ajassa eteneviin kehityssuuntiin (vrt. Toiviainen & Hänninen 2006, 238).

Toiminnan analyysin pohjalta tutkija esitti johtotiimille seuraavat toimitaan liittyvät kysymykset:

• Toteutuuko ammattiopistossa opettajan yksilöllinen pedagoginen vapaus vai pedagogisen toiminnan johtaminen?
• Mitkä ovat opetussuunnitelman tekemisen linjaukset?
• Miten uraohjaus näkyy henkilökohtaisissa opiskelusuunnitelmissa eli HOPSseissa?
• Miten työpaikkaohjaajien osaaminen varmistetaan?
• Onko erityisopetus koko koulun asia?

Toiminnan analyysin ja kysymysten pohjalta tutkija kävi keskustelua johtotiimin kanssa siitä, mitä nämä asiat merkitsevät ammattiopiston tulevaisuuden kannalta.

## Uuden toimintamallin hahmottaminen ja suunnittelu

Uuden toimintamallin hahmottamisessa strateginen orientoituminen ja suuntautuminen tarkoittivat sitä, että ammattiopiston johtotiimi hahmotti kriittisesti oman toimintaympäristönsä muutostekijät ja palvelujen käyttäjien mieltymykset (Juuti & Virtanen 2009, 57).

Strategian päivittämiseen sisältyi paljon opetuksen kehittämiseen liittyviä teemoja kuten opintojen henkilökohtaistaminen HOPSin kautta, ohjaus- ja tukipalvelujen kehittäminen, ryhmänohjaajien kouluttaminen, erityisopetuksen kehittäminen ja erilaiset opetusjärjestelyt ja -menetelmät kuten verkko-opetus ja sosiaalinen media opetuksessa.

Toiminnan analyysin kautta johtotiimi määritteli myös ammattiopiston pedagogisen vision ja siihen liittyen toimintojen brändäämisen. Tavoitteena oli luoda viestinnällisesti selkeä tavoite, joka ohjaisi opettajia arkipäivän opetus- ja ohjaustoiminnassa, mutta loisi myös positiivista mielikuvaa ammattiopistosta ulkopuolisille yhteistyötahoille.

Strategian päivittämisen jälkeen lähdettiin uuden toiminnan suunnitteluun strategisten linjausten mukaisesti. Uuden toimintamallin suunnittelu on edennyt vaiheittain siten, että ensin työstettiin neljässä pilottiryhmässä tutkinnon perusteista oppilaitoskohtaisia opetussuunnitelmia. Opetussuunnitelmien laadinnan yhteydessä pohdittiin alustavasti myös opetusmenetelmiä, joihin panostettiin erityisesti osallistavan opetuksen kehittämisen yhteydessä. Opetussuunnitelmien pohjalta laaditaan opiskelijan yksilölliset opintopolut, jotka kirjataan HOPSiin. Opettajien työn tueksi kehitettiin myös ryhmänohjaajien koulutusta sekä kodin ja koulun välistä yhteistyötä.

Kokonaisuudessa ammattiopistossa kehitettiin laadullisesti uusi kokonaisuus, jonka tavoitteena on opiskelijan opintojen kokonaisvaltainen tukeminen siten, että he saisivat tutkinnon suoritettua aiempaa useammin. Käytännössä johtotiimi ja opettajat joutuivat muodostamaan uuden käsityksen opetuksen toteuttamisesta: mitä opetetaan, milloin opetetaan, miten opetetaan ja miksi opetetaan?

## Tutkinnon perusteista opetussuunnitelmiksi

Uuden strategian toimeenpano aloitettiin opetussuunnitelmien kehittämisellä neljän pilottialan kanssa, jotka olivat autoala, sosiaali- ja terveystieteiden ala, rakennusala sekä hotelli-, ravintola- ja cateringala. Opetussuunnitelman laadintaan osallistuivat pilottialan ammatinopettajat, ammattitaitoa täydentävien tutkinnon osien opettajat, opinto-ohjaajia, opintosihteri ja johtotiimin jäsenet. Tutkija toimi prosessissa kouluttajana.

Opetussuunnitelmien laadinnassa luovuttiin vanhasta tutkinnon osien pilkkomisesta pieniksi opintokokonaisuuksiksi. Pilkkomista tehtiin vain jos laajuudeltaan suuri tutkinnon osa jatkui kahdelle vuodelle. Kaikissa opetussuunnitelmissa kiinnitettiin huomiota tarjottaviin tutkinnon osiin alueellisen työllistymisen näkökulmasta sekä ajoitukseen kolmen vuoden aikana. Tavoitteena oli, että tutkinnon osien järjestys muodostaa loogisen kokonaisuuden, jotta opiskelijat voivat halutessaan opiskella moduulin kerrallaan.

Opetussuunnitelmien laadinnan yhteydessä opettajat pohtivat jo käytännön toteuttamista, joten opetus- ja toteuttamissuunnitelma oli joskus vaikea pitää erillään. Opetussuunnitelmien uudistamisen yhteydessä käytiin paljon keskustelua myös opetusmenetelmistä, jotka tukisivat parhaiten oppimista.

### Henkilökohtainen opiskelusuunnitelma (HOPS) ja henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS)

Ohjauksen laatua haluttiin kehittää kouluttamalla kaikki opettajat henkilökohtaisten opiskelusuunnitelmien (HOPS) laadintaan, joka toteutettiin lukukauden aloituspäivänä apulaisrehtorin ja tutkijan yhteistyönä. Koulutus toimi myös perehdyttämisenä uusille opettajille, jotka aloittivat työnsä case-ammattiopistossa kyseisenä päivänä. Tavoitteena oli selkiyttää opettajille HOPS- ja HOJKS-käytäntöjä oppilaitoksessa sekä niihin liittyviä oppilaitoksen velvoitteita, jotka tulevat lainsäädännöstä ja tutkinnon perusteista.

HOPSin kohdalla eteneminen ei ollut suoraviivaista, vaan tässä jouduttiin ottamaan myös askelia taaksepäin (vrt. Engeström 2004, 60). Opettajilta saadun palautteen pohjalta kehittämiskohteeksi nousi myös HOPS-lomakkeiston kehittäminen opiskelijahallintojärjestelmässä ja siihen liittyvä ohjeistuksen laatiminen. HOPSin osalta uusi perehdyttäminen tapahtuu tulevan lukuvuoden alussa ryhmänohjaajakoulutuksissa.

### Erityisopetuksen suunnitelma

Projektin yhteydessä tuli esille tarve erityisopetuksen järjestämistä koskevan suunnitelman päivittämiseen, koska erityisopetuksen organisoituminen toimintamalli on muuttunut ja muuttumassa aiemmasta käytännöstä. Apulaisrehtorille tuli lukuvuoden alussa erityisopetuksen pedagoginen johtaminen vastualueelleen, kun aikaisemmin asiasta oli vastannut yksi erityisopettajista.

Erityisopetuksesta vastaavien opettajien tiimi (erva-tiimi) laati apulaisrehtorin ja tutkijan johdolla uuden erityisopetuksen toimintasuunnitelman, jossa on linjattu case-oppilaitoksen erityisopetuksen järjestämiseen liittyvät asiat. Tämän lisäksi apulaisrehtori ja tutkija ovat päivittäneet eri-

tyisopetuksen vastuuhenkilöiden tehtävät sekä tehtäviin liittyvän resurssintiasiakirjan, jotka on käsitelty erva-tiimissä.

Seuraavana haasteena on erityisopetuksesta vastaavien opettajien roolin muuttaminen siten, että he olisivat enemmän pedagogisia tukihenkilöitä muille opettajille erityisopetuksen asioissa. Ammatillisen erityisopetuksen keskeinen lähtökohta on inklusiivisuus, joka käytännön toiminnassa tarkoittaa sitä, että erityisopetuksen järjestäminen on kaikkien opettajien asia. Tähän työhön erityisopetuksesta vastaavat tarjoavat kollegiaalista tukea ja ohjausta, jotta opiskelijalle parhaat oppimismenetelmät ja -ympäristöt pystytään järjestämään arjessa.

### Osallistava pedagogiikka

Opetussuunnitelmien päivittämisen yhteydessä nousi keskusteluun opetusmenetelmien uudistamistarve, jotta opetus vastaisi tämän päivän nuorten tarpeisiin ja olisi menetelmällisesti monipuolista. Opetusmenetelmien uudistamisen lisäksi mietittiin opiskelijoiden osallistamisen mahdollisuuksia sekä prosessia, jossa se toteutettaisiin. Keskiöön nousi oppimisen näkyväksi tekeminen mm. portfolioiden ja siihen liitettävien kuvien kautta. Opettajat tutustuivat myös Kilta-koulujen pedagogiseen toimintatapaan ja sitä kautta opetusteknologian mahdollisuuksiin opetuksessa.

Osallistavaan pedagogiikkaan opettajat ovat saaneet tukea kahdelta muulta kouluttajalta, jotka ovat olleet seuraamassa pilottialojen opetusta ja käyneet tämän pohjalta opettajien kanssa keskustelua opetuksen toteuttamisesta sekä sen kehittämismahdollisuuksista.

### **Toimintajärjestelmän muuttaminen**

Pilottiryhmien toiminnan pohjalta on luotu uusi toimintatapa opetussuunnitelmien tekemiseen. Työtä jatketaan seuraavan lukuvuoden alussa jäljellä olevien opetussuunnitelmien osalta, jotta kaikki saadaan päivitettyä strategisten tavoitteiden linjassa. Samalla edetään opetuksen kehittämisen osalta osallistavan pedagogiikan menetelmien suuntaisesti, jotta opetusta pystyttäisiin rikastamaan ja opiskelijoita osallistamaan.

Opiskelijoiden ohjaukseen ja heidän kanssaan tehtävien opiskelusuunnitelmien laatimiseen on kiinnitetty huomiota, jotta opiskelijat sitoutuisivat opintoihin paremmin ja kokisivat, että he voivat vaikuttaa omiin opintoihinsa mm. valintojen ja työssäoppimispaikkojen kautta.

### Uuden toimintatavan vakiinnuttaminen

Uuden toimintatavan vakiinnuttaminen on käynnistynyt projektin edessä sitä mukaa, kun uusia toimintatapoja ja -malleja on valmistunut. Toimintatapojen vakiinnuttamisen tueksi on järjestetty koulutustilaisuuksia koko henkilöstölle tai vain pilottiryhmiin osallistuneille opettajille kulloisenkin tilanteen vaatimusten mukaisesti. Toimintatavan vakiinnuttaminen jatkuu johtotiimin jäsenten pedagogisen toiminnan johtamisen kautta siten, että opettajat ottavat käyttöön uudet toimintatavat opiskelija ohjauksessa, opetuksessa sekä yhteistyöverkostoissaan. Pedagogisen toiminnan johtamisen linjaukset löytyvät AMKEN mallista.





## Johtopäätökset

Kehittävän työntutkimuksen tuloksena voidaan todeta, että johtotiimin jäsenten osaaminen on kehittynyt ja päivittynyt prosessin aikana. Johtajien yksi keskeisimmistä tehtävistä on pedagogisen toiminnan johtaminen, joka on joutunut kokonaisvaltaiseen tarkasteluun YHDESSÄ-hankkeen aikana. Johtotiimin jäsenet ovat luoneet strategisia linjauksia ja joutuneet perustelemaan näkemyksiään, joiden pohjalta on luotu konsensus ja uuden toiminnan linjat kuten pedagoginen visio.

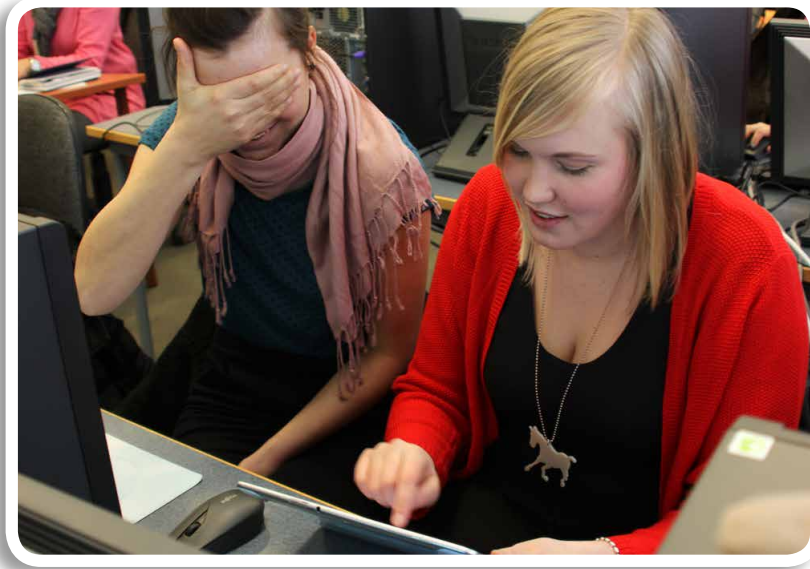
Prosessin aikana johtotiimin jäsenet ovat päivittäneet tietonsa mm. ammatillisen koulutuksen tulevasta lainsäädännöstä, tutkinnon perusteista, opiskelijoiden ohjauksesta, HOPSien ja HOJKSien laadinnasta sekä opetusmenetelmistä. Nämä kaikki vaikuttavat johtotiimin jäsenten arkityöhön, koska he vastaavat prosessien laadukkaasta toteuttamisesta.

Yhteistyö opettajien kanssa opetussuunnitelmien laadinnan yhteydessä on ollut tiivistä ja vaatinut johtotiimin jäseniltä moniäänisyyden sietämistä sen kaikissa muodoissaan. Samalla he ovat oppineet tuntemaan omien opettajiensa tapaa ajatella ja toimia, joka helpottaa johtamistyötä tulevaisuudessa. Yhdessä tekeminen on antanut opettajille kokemuksen siitä, että johtotiimin jäsenet ovat kiinnostuneita heidän tekemisistään ja ovat samassa veneessä heidän kanssaan. Samalla opettajat ovat saaneet ajantasaista ohjausta omilta esimiehiltään ja heillä on yhteinen todellisuus asioista, joita he ovat olleet yhdessä kehittämässä.

Kehittävä työntutkimus sopii ammattipistojen toimintakulttuuriin kehittämiseen ja yksittäisen työntekijän osaamisen kehittämiseen hyvin. Se vaatii koko johtotiimin sitoutumista yhteisen päämäärään ja sen toteuttamiseen, jotta toimintajärjestelmän muuttaminen ja vakiinnuttaminen onnistuu.

## Lähteet

- Ammattiosaamisen kehittämissyhtiö AMKE Oy (2013). Kartta pedagogisen toiminnan johtamiseen. Hämeen kirjapaino Oy.
- Engeström, Y. (1998). Kehittävä työntutkimus. Perusteita, tuloksia ja haasteita. Hallinnon kehittämiskeskus.Helsinki: Edita.
- Engeström, Y. (2004). Ekspansiivinen oppiminen ja yhteiskehittely työssä. Tampere: Vastapaino.
- Sydänmaanlakka, P. (2000). Älykäs organisaatio. Tiedon osaamisen ja suoritusten johtaminen. Kauppakaari Oyj. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy.
- Toiviainen & Hänninen (2006). Rajoja ylittävän oppimisen haaste. Teoksessa toim. Toiviainen & Hänninen Rajanylitykset työssä. Yhteistoiminnan ja oppimisen uudet mahdollisuudet. Juva: WS Bookwell.
- Virtanen, P. & Juuti, P. (2009). Organisaatiomuutos. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy.



Kuvat: Teemu Korpi

Outi Tirkkonen ja Tuija Eloranta

## Yksilölliset opintopolut mahdollistava opetussuunnitelma: case-tapaus sosiaali- ja terveysalalta

YHDESSÄ-hankkeella Porvoon ammattiopisto Amistossa haluttiin vaikuttaa erityisesti opiskelijoiden läpäisyasteen nostamiseen. Siihen pyrittiin uudistamalla pedagogisia käytäntöjä. Tavoitteena oli vahvistaa opiskelijan osallisuutta, arjen hallintaa ja sitoutumista opintoihin. Sosiaali- ja terveysalan tiimin osuutena oli lähteä kehittämään lähihoitajakoulutuksen opetussuunnitelmaa. Ajatuksena oli valmistautua tutkinnonperusteiden uudistamiseen koulutuspoliittisen tahtotilan hengessä panostamalla erityisesti osaamisperustaisuuden sekä yksilöllisyyden ja joustavuuden suuntaan. (Koulutus ja tutkimus vuosina 2011 – 2016. Kehittämissuunnitelma.)

Kehittämistyö herätti meidät ajattelemaan opetussuunnitelman roolia opetuksen järjestämisessä. Esitetäänkö siinä vain sisältöjä, tavoitteita ja kriteerejä? Voisiko oppilaitoskohtaista opetussuunnitelmaa käyttää vahvemmin siltana tutkinnon perusteissa ilmaistujen tavoitteiden ja opiskelijoiden tarpeiden välillä? Voisiko aidosti omiin tarpeisiin luotu opetussuunnitelma antaa opettajalle pedagogisia välineitä rakenteellisten ratkaisujen kautta?

### Muutoksen tarpeita

Tarpeemme kehittää lähihoitajakoulutuksen opetussuunnitelmaa nousivat lähihoitajakoulutuksen tutkinnon perusteiden haasteista, oman yksikkömme vahvuuksista ja rajoituksista sekä kokemuksestamme opiskelijoiden opintojen ohjaamisessa. Lähihoitajakoulutuksella on nimikesuojattuna ammattina omia rajoituksiaan. Jos opiskelun tavoitteita mukautetaan merkittävästi, opiskelija ei voi saada tutkintotodistusta eikä terveydenhuollon ammatinharjoitusoikeutta. Lääkehoitoa koskevaa mukautamista ei voida tehdä lainkaan. (Sosiaali- ja terveysalan perustutkinto 2010, 258.) Kokemuksemme mukaan oppimisvaikeudet eivät kuitenkaan vaikuta alalle soveltuvuuteen. Tästä syystä haluamme pitää ovet avoimena myös heille, joilla oppimisessa on haasteita ja tarjota kaikille tukea opinnoissa mukana pysymiseen.

Lähihoitajakoulutus on vaativa, vaikka erityisiä oppimisen haasteita ei olisikaan. Ammattitaitovaatimukset ja arviointikriteerit ovat tiukat ja usein kuvattu abstraktilla tasolla. Kokemuksemme on, että hyvän ammattitaidon pohja rakentuu tutkinnon perusteissa esitetylle suorittamisjärjestykselle. Tästä emme halua tinkiä, vaikka se asettaakin haasteita yksilölliselle etenemiselle.

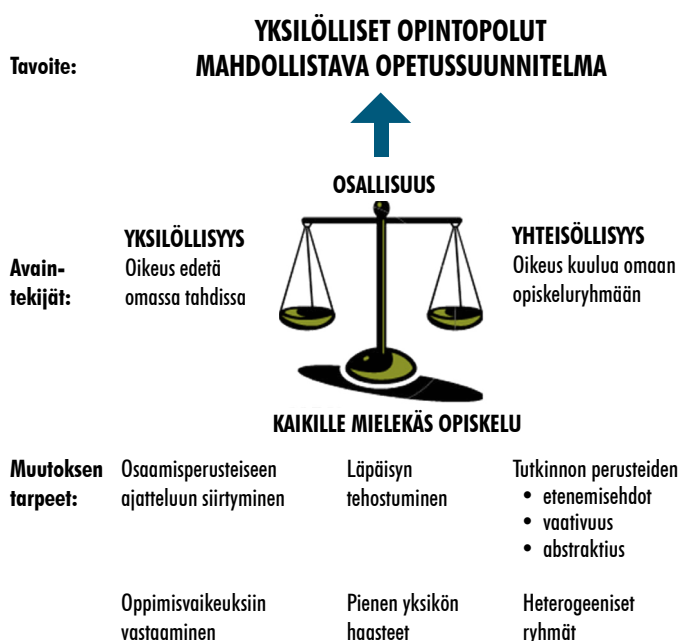
Amistossa lähihoitajakoulutus toteutuu Loviisassa, joka on yksiköistä pienin. Lähihoitajakoulutuksessa aloittaa vuosittain yksi ryhmä. Pieni yksikkö on ketterä vastaamaan esiin tuleviin tarpeisiin, turvallisen ilmapiirin luominen on helppoa ja opiskelijat tunnetaan henkilökohtaisesti. Toisaalta kyydistä putoavan opiskelijan opintojen järjestäminen on tarjottavien kurssien pienen määrän vuoksi hankalaa. Lähihoitajaryhmät ovat meillä hyvin heterogeenisia, sillä samassa ryhmässä opiskelevat sekä peruskoulusta suoraan tulevat että lukion käyneet. Näin ollen tarvetta yksilöllistämiseen siis on.

Pyrkiessämme ratkaisemaan edellä mainittuja tilanteita opetuksessamme olemme kokeilleet monia lähestymistapoja. Olemme tulleet siihen tulokseen, että oleellista on hyväksyä se, että oppimiseen tarvittava aika vaihtelee eri opiskelijoiden välillä. Opettajan tehtäväksi jää järjestää opetus siten, että kukin opiskelija voi edetä omaan tahtiinsa. Ammatillisten tutkinnon perusteiden muutos pyrkii samaan suuntaan vaihtaessaan opintoviikot opiskelusuorituksen ilmaisijoina osaamispisteisiin, jotka eivät ole aikaan sidottuja.

Olemme havainneet, että keskeinen opinnoissa kannatteleva tekijä on tunte kuulumisesta ryhmään. Ystävyysuhteiden ja viihtyvyyden lisäksi hyvin toimiva oma opiskeluryhmä on kannustanut vaikeuksien yli ja jopa estänyt monet keskeyttämisaikheet. Ryhmän pysyvyydellä on myös tutkitusti todettu olevan positiivista vaikutusta oppimistuloksiin (Saloviita 2013). Omat havaintomme yksilöllisyyden ja yhteisöllisyyden merkityksestä saavat tukea motivaatioteorioista. Niilo Mäki Instituutin Motivoivaa-hankkeessa nostetaan esiin yhteenkuuluvuuden, pätevyyden, itsenäisyyden ja merkityksellisyyden kokemukset opintoihin kiinnittymisen avaintekijöinä (Friman, Määttä & Salmi 2013).

Opiskelijan sitoutumista voidaan kuvata myös osallisuuskäsitteen kautta. Vehviläisen (2006, 78) mukaan osallisuudella tarkoitetaan opiskelijan mukana olemisen tunnetta, joka koostuu tiedoista, motivaatiosta, taidoista ja vallasta vaikuttaa. Nykykäsityksen mukaan todellinen oppiminen edellyttää osallisuutta eli aktiivista osallistumista tiedon ja taidon haltuunottoon sekä ryhmäprosesseihin. (Kumpulainen, Krokfors, Lipponen, Tissari, Hilppö & Rajala 2010). Osallisuuden kautta luotu lähihoitajaopiskelijan identiteetti kasvattaa tulevaan ammatti-identiteettiin, joka omalta osaltaan sitouttaa opintoihin.

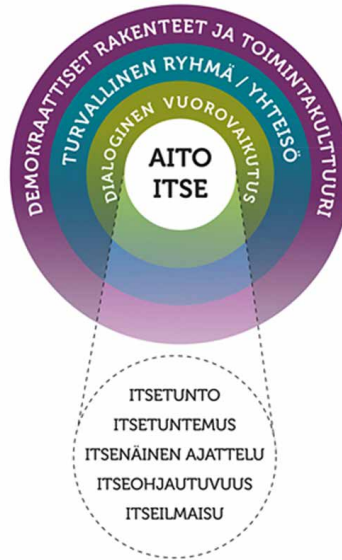
Mielestämme onnistumisen eväät löytyvät yksilöllisyydestä ja yhteisöllisyydestä sekä koetusta osallisuudesta, mutta miten nämä ovat sovittavissa yhteen? Pahimmillaan yksilöllisyys, erityisesti nuorten kohdalla, saattaa kääntyä yksinäisyydeksi ja turvattomuudeksi. Joustamaton yhteisöllisyys puolestaan saattaa tasapäistää ja tylsistyttää. Tavoitteeksemme siis nousi laatia Amiston lähihoitajakoulutukseen opetussuunnitelma, joka edesauttaa opiskelun mielekkyyden säilymistä. Mielekkyyden syntyy joustavan etenemistahdin mahdollistavasta yksilöllisyydestä. Samalla on varmistettava yhteisöllisyyden säilyminen, jossa olennaista on oikeus kuulua omaan ryhmään etenemisvauhdista riippumatta. Kehittämistyön lähtökohdat esitetään kuviossa 1.



KUVIO 1. Kehittämistyön lähtökohdat

Tässä vaiheessa pysähdyimme pohtimaan, onko kyse todellakin opetussuunnitelmaan liittyvistä asioista vai pitäisikö ratkaisuja hakea opettaja-opiskelijavuorovaikutuksesta, opetustilanteen järjestelyistä tai ryhmäyttämisen keinoista. Nämä ovat eittämättä tärkeitä pohdittavia asioita, mutta osallistavan kasvatuksen -mallin löytämisen kautta vahvistui ajatus, että rakenteellisiakin ratkaisuja tarvitaan. Osallistavan kasvatuksen malli esitetään seuraavassa kuviossa (kuvio 2).

## OSALLISTAVA KASVATUS



KUVIO 2. Osallistavan kasvatuksen malli (Junttila-Vitikka 2012)

Pirjo Junttila-Vitikka (2012) asettaa osallistavan kasvatuksen päämääräksi ”tiedostavan, vastuullisen ja aktiivisen kansalaisen”. Nämä kaikki ovat ominaisuuksia jotka toivoisimme valmistuvilla lähihoitajillamme olevan. Osallistavan kasvatuksen tavoitteet ovat Junttila-Vitikan (2012) mukaan sen verran haastavia että tarvitaan kaikkien tasojen toimimista samansuuntaisesti. Jos jollakin tasolla on isoja puutteita, se murentaa työtä, jota muilla tasoilla tehdään. Oppilaitokseen sovellettuna voisi siis todeta että opiskelijan yksilöohjaus ja oppimiseen annetut rakennusaineet kehittävät sisintä kehää. Oppilaitoksessa vallitseva vuorovaikutuksen laatu määrittää seuraavaa kehää. Ryhmän toimintaa ohjaavat toimet auttavat turvallisen yhteisön muodostumista. Opetussuunnitelma sen sijaan on yksi ulomman kehän tekijä, joka luo ”reunaehdot” oppilaitoksen pedagogiselle toimintakulttuurille. Jos se ei ohjaa onnistuneeseen matkaan kohti ammattiin valmistumista, jäävät muiden kehien hyväksi tarkoitetut toimet irrallisiksi ja epäuskottaviksi.

### Tarpeista toteutukseen

Varsinaista mallin luomista ohjasi ajatus tutkinnon suorittamisesta matkana. Merellisenä kaupunkina lainasimme termit merenkulun sanastosta. Jotta sekä yhteisöllisyys että yksilöllisyys toteutuisivat mallissa, tarvit-



tiin yhdessä kuljettavia ja yksilöllisesti suoritettavia osuuksia. Perille voi päästä erilaisia yksilöllisiä väyliä pitkin, mutta opettajaa tarvitaan matkaoppaaksi. Opetushallituksen läpäisyn tehostamisohjelmassa ohjausta kuvataankin luotsaamisena, johon kuuluvat erilaiset ennakoivan huolenpidon mallit, tarkemmin suunnitellut ja tiedotetut opintopolut sekä myös opetuksen joustavoittamiseen kuuluva yksilöllinen kohtelu. Luotsaamisen tavoitteena on antaa opiskelijalle kokemus opiskelun hallinnasta – ”tiedän mitä teen”. (Vehviläinen & Koramo 2013, 109, 116.)

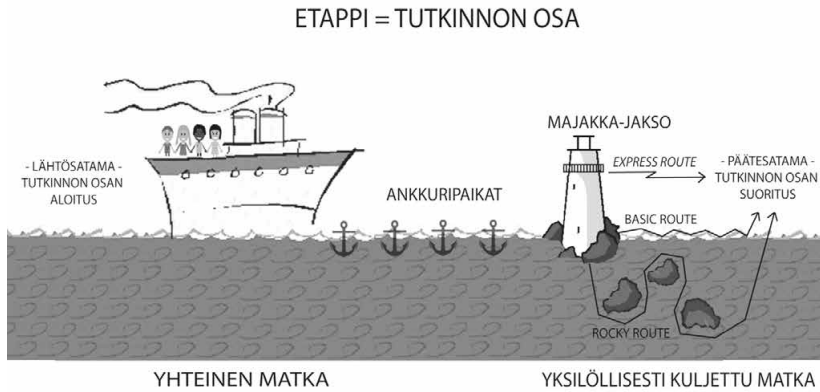
Oppilaitoksen tutkintokohtaisen opetussuunnitelman yhtenä tehtävänä on suunnitella opintojen ajoitus. Tutkintokohtaiset opetussuunnitelmat eivät välttämättä tavoita opiskelijan aitoa mahdollisuutta yksilölliseen aikatauluun ja erilaisiin vaihtoehtoihin. Esimerkiksi opetuksen ajoitus saatetaan ilmaista ainoastaan lukukausikohtaisena sijoittamisena. Opiskelijan aito osallisuus opinnoissaan taas edellyttäisi, että opiskelijalla on riittävästi tietoa ja valtaa vaikuttaa omien opintojensa etenemiseen ja ajoitukseen (Vehviläinen 2006, 78).

### Eri väyliä satamaan

Yhteisöllisyyttä mallissamme edustavat omassa opiskeluryhmässä suoritettavat etapit, jotka vastaavat tutkinnon perusteiden tutkinnon osia. Yksilöllisyys ja opiskelijan aito valinnan mahdollisuus toteutuvat etappien (tutkinnonosien) lopussa olevilla majakkajaksoilla. Luotsaamista tapahtuu koko ajan, mutta erityisesti etappien sisään sijoittuvilla ankkuripaikoilla. Majakkajaksoilla opiskelija voi välitä kolmen eri väylän välillä:

- Rocky Route (karikkojen kautta perille)
- Basic Route (tasaista menoa)
- Express Route (pikaliipparit)

Väylävalinta tehdään ankkuripaikoilla seuraavaa majakkajaksoa varten. Väylää voi vaihtaa oman tarpeen mukaan jokaiselle majakkajaksolelle. Oheisella kuviolla (kuvio 3) on havainnollistettu yhtä etappia (yhden tutkinnonosan suorittamista).



KUVIO 3. Eri väyliä satamaan

Tutkinnon osaa lähdetään suorittamaan yhdessä ja samaan tahtiin. Ankkuripaikat ovat lukujärjestysteknisesti toteutettuja päiviä, joiden aikana eri luokka-asteiden opiskelijat työskentelevät itsenäisesti pajassa. Pajaa ohjaavat yhteisvastuullisesti kaksi opettajaa, jolloin avautuu mahdollisuus yksilöluotsaukseen. Yksilöluotsauksella tarkoitetaan kahdenkeskistä keskustelua, jonka aikana voidaan esimerkiksi antaa ohjaavaa palautetta, tukea opiskelijan oppimisvalmiuksia ja luoda turvallista suhdetta opiskelijan ja opettajan välillä. Ankkuripaikan aikana tehdään myös suunnitelmaa seuraavalle majakkajaksolle.

Tutkinnon osan etapin päättää työssäoppiminen ja ammattiosaamisen näyttö. Majakkajakso ajoittuu tutkinnonosien väliin ja on kahden viikon mittainen. Majakkajakson tavoitteena on saada kaikki opiskelijat tutkinnonosan suorittamisen satamaan. Satamaan jo saapuneet (ammattiosaamisen näyttö annettu ja suunnitelman mukaiset ammattitaitoa täydentävät opinnot suoritettu) voivat valita majakkajaksolla Basic Routen tai Express Routen. Basic Route on pääsääntöisesti tarkoitettu normaalisti eteneville peruskoulupohjaisille opiskelijoille. Express Route on suunniteltu nopeaa etenemistä toivoville opiskelijoille, joilla on runsaasti tunnustettua osaamista esimerkiksi lukio-opintojen kautta. Basic Routella opiskelijat etenevät opinnoissa vapaavalintaisia opintoja suorittaen. Nämä suoritetaan yksilöllisesti opettajan luotsaamina ryhmäkohtaisesti tarjottavien kurssien sijaan. Ne voivat olla esimerkiksi alaan liittyvää vapaaehtoistyötä, yrityksessä toimimista tai työelämäprojektin toteuttamista. Basic Routella ja Express Routella on mahdollisuus myös suorittaa verkko-opintoja seuraavasta tutkinnonosasta. Nämä ovat sellaisia osioita, jotka voidaan tehdä etukäteen kokonaisuuden ymmärtämisen siitä kärsimättä. Opiskelijat hyötyvät näistä opinnoista siten, että seuraavan tutkinnon osan työssäoppiminen aikaistuu. Tätä kautta nopeasti opiskelevat ovat tutkinnon

osa kerrallaan aina hiukan enemmän toisia edellä, mutta kaikki ydinasiat opiskellaan aina yhdessä oman opiskeluryhmän kanssa.

Jos opiskelijan tutkinnonosan satamaan pääsy on viivästynyt (opiskelija ei ole vielä valmis antamaan ammattiosaamisen näyttöä tai suunnitelman mukaiset ammattitaitoa täydentävät opinnot ovat kesken) opiskelija valitsee Rocky Routen. Tällöin hänen työssäoppimisaikaansa voidaan pidentää ja järjestää tarvittavaa tukiopetusta. Opettaja astuu kuvaan vahvasti luotsaten. Näin toimien kaikki erilailla etenevät opiskelijat pääsevät seuraavaan yhteiseen etappiin eli seuraavan tutkinnon osan opintoihin oman opiskeluryhmänsä kanssa. Kuvattu menettely toistuu kaikkien pakollisten tutkinnon osien kohdalla. Vasta viimeisen tutkinnonosan, koulutusohjelman, aikana ryhmä eriytyy. Tämä on ryhmäprosessinkin kannalta luonteva kehityskulku. Rocky Routelaiset valmistuvat kolmessa vuodessa, Basic Routelaiset voivat valmistua hieman nopeamminkin ja Express Routelaiset viimeistään kahdessa ja puolessa vuodessa.

## Tilaa majakoille ja luotsaukselle

Mistä syntyy mahdollisuus majakkajaksoihin? Tila majakoille syntyy tiivistämällä opintoja. Tämä toteutetaan integroimalla ammatillisia opintoja ja ammattitaitoa täydentäviä aineita. Merkityksellinen integraatio on syntynyt käymällä läpi ammattitaitoa täydentävien aineiden sisältöjä ja miettimällä miten ne liittyvät lähihoitajan ammattiin. Sitä kautta on syntynyt kolme integraatiotapaa, joista on kullekin ammattitaitoa täydentävälle aineelle valittu sopivin.

Opiskelijan kannalta opintoja eniten tiivistää niin kutsuttu vahva integraatio. Vahvassa integraatiossa lähiopetuksen 29 tunnista toteutetaan ammatillisen ja ammattitaitoa täydentävän aineiden opettajan yhteisopettajuutena 12 tunnin verran. Esimerkiksi kun tällä tavalla yksi opintoviikko tieto- ja viestintäteknikkaa integroidaan lähihoitajan ammattiin tutustumisopintoihin, kuluttaa se 46 tuntia lähiopetusaikaa tavallisen 58 tunnin sijaan. Joihinkin ammattitaitoa täydentäviin aineisiin sopii paremmin projektiluonteinen tai pelkkä sisällöllinen integraatio. Projektiluonteisella integraatiotavalla tarkoitetaan tässä ammattiaineeseen soveltuvan yhteisen projektin toteuttamista, joka lyhentää yhteistä lähiopetusaikaa 8 tuntia. Tästä kertyy väljyyttä toteuttamisaikatauluun majakkajaksoja varten. Samalla toteutuu Opetushallituksen läpäisyn tehostamisohjelmassa hyödylliseksi ja opiskelijoita motivoivaksi todettu ammatillisten ja ammattitaitoa tukevien aineiden integrointi (Vehviläinen & Koramo 2013, 113). Opettajien majakkajakson resurssit tulevat tukiopetusresursseista.

Opettajan työn kannalta muutokset merkitsevät tottumista uudenlaiseen toimintatapaan. Atto-integraatio vaatii luopumista yksin opettamisesta

ja yksin opetuksesta päättämisestä. Suunnitteluun täytyy alkuvaiheessa varata aikaa, mutta toisaalta hyvän pohjan luomisen jälkeen se on helposti muokattavissa eri opiskelijaryhmien tarpeisiin. Uusi toimintatapa pakottaa opettajan pois näennäisestä helppoudesta. Opettajan on pystyttävä vastaamaan muuttuviin tilanteisiin ja erilaisiin tarpeisiin. Luotsaamisessa on kyse siitä, että opettajan työ muuttuu enemmän prosessin ohjaajan työksi (Vehviläinen & Koramo 2013, 144). Koemme, että tämänkaltainen työtapa antaa opettajalle enemmän osallisuutta omaan työhönsä ja onnistuneiden luotsauskokemusten kautta voi tuntea ammatillista ylpeyttä.

Lähdemme kokeilemaan opetussuunnitelmatyön kautta luomaamme mallia lukuvuoden 2014 – 2015 aikana. Aikaa harjoitteluun ennen uusia tutkinnonperusteita on vuosi. Nähtäväksi jää mitä osaamisperustaisuus ja osaamispisteisiin siirtyminen tarkoittavat ammatilliselle koulutukselle ja omalle mallillemme.

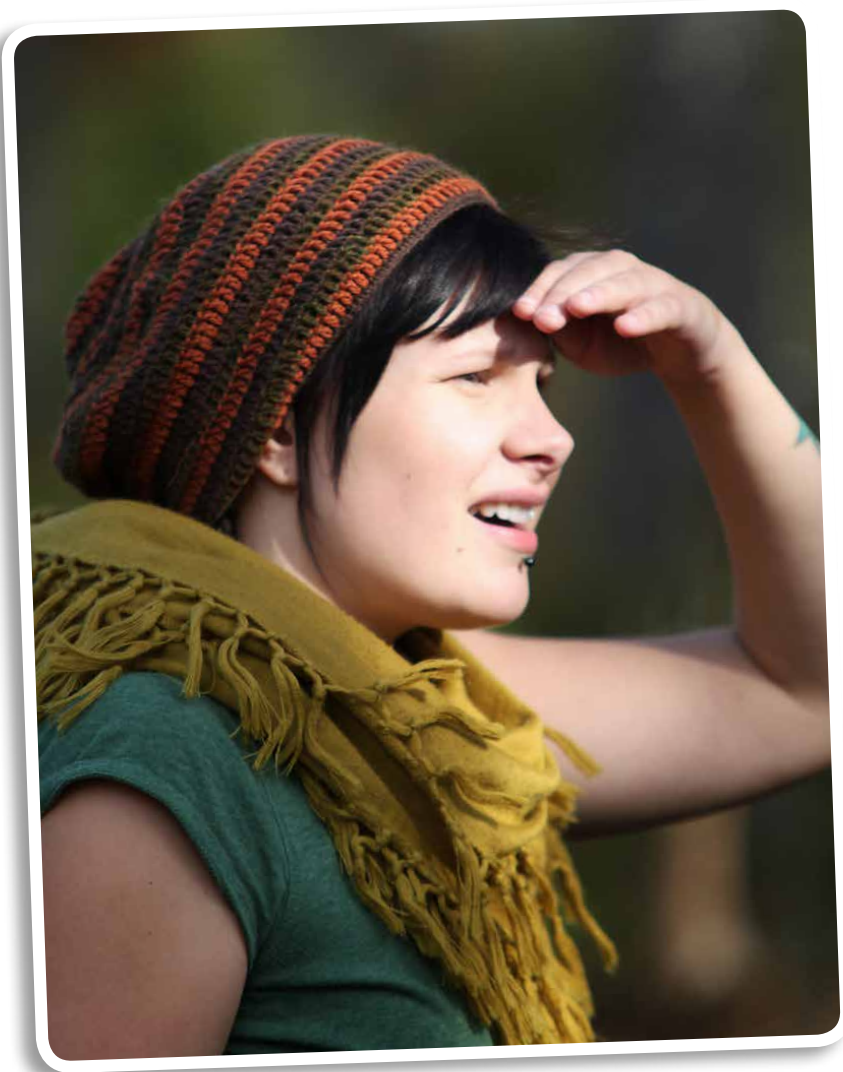
### Rakenteista pedagogisiin ratkaisuihin

On selvää, että rakenteelliset ratkaisut eivät yksin riitä. Lisääntyneet valintamahdollisuudet ilman vahvaa luotsausta saattavat aiheuttaa opiskelijalle epävarmuuden tunteita ja epätietoisuuden kokemuksia. Nämä kokemukset ovat huomattavan usein opintojen keskeyttämisen takana. (Vehviläinen & Koramo 2013, 114, 116.) Olemme miettimässä keinoja, joilla voimme tukea opiskelijaa ottamaan enemmän vastuuta omista opinnoistaan. Tähän mennessä olemme pyrkineet selkeyttämään opintojen sisältöjä jäsentämällä ne laajoiksi teemoiksi, selkokielistämällä ja käyttämällä värikoodeja ja visuaalisia malleja. Seuraavaksi on tarpeen luoda toimiva HOPS-malli, jonka avulla opiskelija voi seurata opintojen etenemistä ja tehdä väylävalintoja.

Opetuksen ja ohjauksen kehittäminen ei tule koskaan valmiiksi. Yksilöllisiä opintopolkuja mahdollistavan opetussuunnitelman luomisen jälkeen on kiinnitettävä huomiota osallistavan kasvatuksen sisempiin kehiin. Parhailtaan jatkamme YHDESSÄ-hankkeessa aloitettua työtä kartoittamalla heterogeenisen ryhmän ohjaamiseen liittyviä toimintavaihtoehtoja. Jos-sain vaiheessa taas tämä kehitystyö antaa meille aihetta palata ulommille kehille – rakenteiden pariin. Toivomme ja haluamme pitää tämän eri tasojen välisen vuoropuhelun jatkuvana ja elävänä.

## Lähteet

- Friman, H., Määttä, S. & Salmi, E. 2013. Toimivia tapoja motivaation ylläpitoon. Opettajan vinkkirja. Niilo Mäki Instituutti. [http://www.nmi.fi/julkaisut/ilmaiset-materiaalit/opettajan\\_vinkkirja](http://www.nmi.fi/julkaisut/ilmaiset-materiaalit/opettajan_vinkkirja) (Luettu 23.5.2014)
- Junttila-Vitikka, P. 2012. Nuorisotutkimusseuran avoin tutkijaseminaari. Luento-materiaali. Helsinki. 24.5.2012.
- Koulutus ja tutkimus vuosina 2011 – 2016. Kehittämissuunnitelma. <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2012/liitteet/okm01.pdf?lang=fi> (Luettu 22.5.2014)
- Kumpulainen, K., Krokfors, L., Lipponen, L., Tissari, V., Hilppö, J. & Rajala, A. 2010. Oppimisen Sillat – Kohti osallistavia oppimisympäristöjä. Helsinki: CICERO Learning, Helsingin yliopisto.
- Saloviita, T. 2013. Luokka haltuun. Parhaat keinot toimivaan opetukseen. Juva: PS-Kustannus.
- Sosiaali- ja terveysalan perustutkinto 2010, määräys 17/011/2010. Opetushallitus.
- Vehviläinen, J. 2006. Nuorten osallisuushankkeen hyvät käytännöt. Helsinki: Opetushallitus.
- Vehviläinen, J. & Koramo, M. 2013. Ammatillisen koulutuksen läpäisyn tehostamisohjelma vuosina 2011 – 2012. Seurantatutkimuksen raportti. Raportit ja selvitykset 2013:5. Opetushallitus 2013.



Kuva: HAMK kuva-arkisto

Leila Nisula ja Päivi Pukkila

## Osallistava pedagogiikka ammatillisen opettajan työssä

Artikkelissa kuvataan Hämeen ammattikorkeakoulun Ammatillisen opettajakorkeakoulun koordinoiman YHDESSÄ-projektin sisältämää osallistavan pedagogiikan koulutusta. Koulutus toteutettiin ammatillisten toisen asteen oppilaitosten opettajille lukuvuonna 2013–2014. YHDESSÄ-projektin tavoitteena oli ammatillisten oppilaitosten toimintatapojen kehittäminen siten, että ammatillisista opinnoista keskeyttämisen määrä vähenisi ja koulun toimintatavat omalta osaltaan ehkäisivät nuorten ammatillisesta koulutuksesta syrjäytymistä. Tarkastelun kohteena projektissa olivat erityisesti peruskoulusta ammatilliseen oppilaitokseen siirtyvien ja opiskelunsa siellä jo aloittaneiden opiskelijoiden opinnoissa eteneminen. Osallistavan pedagogiikan koulutuksen lähtökohtana olivat yhteistoiminnalliset, dialogisuuteen pyrkivät pedagogiset menetelmät. Opettajat kokeilivat koulutuksen aikana erilaisia pedagogisia vaihtoehtoja ja lähestymistapoja. Uusien toimintatapojen avulla pyrittiin vahvistamaan opiskelijoiden myönteisiä oppimiskokemuksia ja heidän sitoutumistaan opintoihin. Artikkelissa tarkastellaan osallistavan pedagogiikan mahdollisuuksia ja käytötapoja ammatillisissa oppilaitoksissa dialogisuuden, narratiivisuuden ja taidon oppimisen näkökulmista.

### Osallistavan pedagogiikan koulutuksen taustaa

YHDESSÄ-projektin tavoitteena oli tukea ammatillisen toisen asteen opiskelijoiden osallisuutta ja osallistumista ammatilliseen koulutukseen. Projektin painopisteenä oli erityisesti ammatillisia opintojaan aloittavien opiskelijoiden opintoihin kiinnittymisen vahvistaminen. Ammatillisten oppilaitosten opiskelijoiden opiskelun keskeyttäneiden määrä on kasvanut viimeisten vuosien aikana (Tilastokeskus 2012), minkä vuoksi opiskeluprosessia olisi tärkeää tarkastella koulutukseen kiinnittymisen vahvistamisen näkökulmasta.

Koulutukseen kiinnittymisen suhteen erityisen haavoittuvia tilanteita ovat erilaiset siirtymävaiheet nuoren elämässä. Siirtymällä viitataan sosiologisessa tutkimuksessa elämänkulkua jäsentäviin vaiheisiin. Tällaisia siirtymävaiheita ovat esimerkiksi koulutuksellinen siirtymä, jolla tarkoitetaan siirtymistä koulutustasosta tai -muodosta toiseen. Siirtymäl-

lä voidaan viitata myös siirtymiseen koulutuksesta ammattiin. Psykologisesta näkökulmasta siirtymillä viitataan yksilön kehitykseen, esimerkiksi nuoren psyykkisenä, sosiaalisena ja fyysisenä siirtymisenä kohti aikuisuutta. (Kouvo ym. 2011, 12 – 13.) Koulutukseen ja opiskeluun kiinnittymisen merkitys nuoren ammattiin oppimisessa on tärkeä. Siirtymävaiheisiin sisältyy aina yksilön elämään sisältyviä muospaineita, jolloin siirtymisessä voidaan nähdä myös riskien olemassaolo. Koulutuksen puute saattaa johtaa tulevaisuudessa vaikeuksiin työmarkkinoilla ja koulutuksen katsotaankin olevan keskeinen tekijä syrjäytymisriskin pienentämisessä.

Nuorten kohdalla syrjäytyminen on usein liitetty nuorten huono-osaisuuteen ja marginalisoitumiseen (esim. Suurpää 2009, 10). Syrjäytymisen käsitteellä viitataan usein suhteisiin, jolloin yksilö tai ryhmät syrjäytyvät joistakin sellaisista instituutioihin, organisaatioihin tai ryhmiin liittyvistä suhteista, jotka tuottavat yhteisön arvostamaa hyvinvointia. Lämsä (2009, 28 – 29) toteaa, että syrjäytymiskeskustelu ja -käsite liittyvät usein yhteiskunnan muutostilanteisiin, ja syrjäytymisessä on aina kyse jäämisestä tai joutumisesta yhteiskunnan keskeisten toiminta-alueiden tai arvostetun elämän valtavirran ulkopuolelle. Syrjäytymisen käsite sisältää myös syrjäytymisen prosessimaisuuden (Lämsä 2009, 35). Prosesseilla viitataan yksilön tai ryhmien elämässä tapahtuviin muutoksiin, joita nuoruudessa tapahtuu usein paljon. Raffe (2008) toteaa, että se, miten siirtyminen järjestelmästä toiseen onnistuu, on yhteydessä talouselämän tukeen, hyvin organisoituun koulutuksesta työelämään tai jatko-opintoihin siirtymiseen, työssä oppimisen laajaan hyödyntämiseen, ohjaukseen sekä tehokkaisuuteen koulutusinstituutioihin ja -järjestelmiin. Siirtymäjärjestelmien tulisi tukea ja löytää ne yksilöt, jotka ovat vaarassa joutua koulutuksen tai työelämän ulkopuolelle.

Suurpään (2009, 5) mukaan nuorten syrjäytymistä on pyritty ymmärtämään pilkkomalla syrjäytyminen eri ulottuvuuksiin. Koulutuksellisella syrjäytymisellä voidaan tällöin tarkoittaa syrjäytymistä koulutuksesta ja sen seurauksena työmarkkinoilta. Ongelmana on se, että ilmiötä tarkastellaan järjestelmän ehdoilla, eikä se välttämättä vastaa kokemuksellisesti nuorten elämää. Syrjäytymisen käsite nähdään yhteiskuntatieteissä usein problemaattisena, koska sillä viitataan yksilöllisiin ongelmiin ennemminkin kuin yhteisön tai yhteiskunnan ongelmiin. (Helne 2002; Eräsaari 2013.) Helne (2002) toteaa, että katseen tulisikin kohdistua ennemmin yhteiskuntaan, joka tuottaa syrjäytymiskeskustelua kuin henkilön yksilöllisiin ominaisuuksiin, joihin syrjäytymiseen liittyvä puhe usein johtaa.

Koulun toimintatavoilla ja -kulttuurilla on keskeinen osuus nuorten kiinnittymisessä opintoihinsa ja opintoihin sitoutumisesta edistävässä toiminnassa. Yksilöön kohdistuvan syrjäytymispuheen sijasta olisi tärkeää miettiä osallistavia oppimiseen liittyviä käytänteitä oppilaitoksissa. Syrjäytymiskeskustelun vähentyessä tilalle on noussut osallisuuden käsite, joka nähdään syrjäytymisen vastakkaisena ulottuvuutena, ollen myös syrjäy-



tymistä estävä tekijä (Poikkeus ym. 2013, 111.) Ammatillisen koulutuksen keskeyttämisen taustalla voidaan nähdä yhtenä tekijänä koulun vastaisen kulttuurin syntyminen. Tällainen kulttuuri voi syntyä siitä, että opetus ei vastaa opiskelijoiden käsityksiä mielekkäästä oppimisesta. Opiskelijat voivat kokea opinnot liian teoreettisiksi ja koulumaiseksi, joka saattaa johtaa keskeyttämispäätökseen ja opinnoista irtaantumiseen. Opiskelijoille tärkeää on opintoihin sitoutumisessa yhteisöllisyyden kokemus toisten opiskelijoiden kanssa. Heille opiskelijaryhmä ja ystävät voivat olla merkittäviä tuen antajia. (Kouvo ym. 2011, 17–18.) Kiilakoski (2012, 29) toteaa, että koululla on vielä paljon tehtävää osallisuuden edistämiseksi. Kehittämisen tulisi kohdistua niin koulussa vaikuttamisen kuin koulu yhteisöön kuulumisen suhteen.

Osallisuus voidaan määritellä osallisuutena yhteisön toimintaan ja se pitää sisällään myös kokemuksellisen puolen. Osallisuus tulkitaan mahdollisuutena vaikuttaa asioiden kulkuun ja johonkin kuulumisen ja sitoutumisen tunteena. (Salmikangas 2002, 17.) Osallisuuteen liitetään usein osallistumisen käsite, jotka Niirasen (1997) mukaan ovat keskenään vuorovaikutuksessa. Samalla kun osallisuuden kokemus motivoi osallistumaan ja luo kumppanuuden tunnetta, lisää osallistuminen kokemusta osallisuudesta.

Erilaiset osallistumisen muodot ja osallistumistavat sekä näiden käytössä syntyneet kuulluksi tuleminen ja vaikuttamisen kokemukset lisäävät osallisuuden tunnetta (Niiranen 1997, 187). Osallistaminen voidaankin ymmärtää sellaisiksi menettelytavoiksi ja toimintamalleiksi, joilla annetaan tilaa ja mahdollisuuksia osallistumiselle. Toisaalta mm. Poikkeus ym. (2013, 113) toteavat, että osallisuuteen liittyviä kehämäisiä syy-seuraus-oletuksia on myös kritisoitu, koska ne eivät aina huomioi opiskelijan yksilöllisiä kehityspolkuja. Esimerkiksi muiden yhteisöjen merkitykset voivat olla opiskelijalle sen hetkessä elämäntilanteessa vahvempia, kuin kuulumisen koulu yhteisöön.

Koulumaailmassa osallisuus voidaan nähdä koko koulun toimintaan vaikuttamisena ja osallisuutena, johon sisältyy osallisuus ja osallistuminen oppimiseen. Osallisuuden edellytyksenä on se, että tiedetään, miten ja missä voi toimia. (Osler & Starkey 1998, 323–324.) Jotta osallistumisella olisi merkitystä opiskelijalle, tulisi sen seurauksena syntyä kokemus siitä, että on voinut jollakin tavoin vaikuttaa (Raby 2008). Kiilakosken (2007, 13) mukaan osallisuus toteutuu tilanteessa, jossa jokaisella on oikeus kantaa omaa identiteettiään ja arvokkuuttaan vailla pelkoa tulla nolatuksi. Nuorten kohdalla osallistumista erilaisiin oppimistilanteisiin voivat ehkäistä aiemmat epäonnistumiset tai itsetuntoon liittyvät kysymykset. Osallistumattomuus saattaa näkyä opiskelijan vetäytymisenä, kieltäytymisenä tai ”vapaamatkustajuutena” yhteisestä työskente-

lystä. Haasteena onkin sellaisten pedagogisten menetelmien löytäminen, jotka vahvistavat kaikkien vastuuta oppimisesta ja osallistumista siihen. Poikkeus ym. (2013, 112) toteavat, että koulun toimintakulttuurin ja opettajan työn tulisi herättää opiskelijoiden kiinnostus opittavia ilmiöitä ja asioita kohtaan, hyödyntää keskustelemaa, eli dialogista oppimista sekä vuorovaikutuksellisia, osallistumista edistäviä toimintatapoja sekä vahvistaa yhteenkuuluvuutta kannattelemaan kouluyhteisön jäseniä.

### Osallistavan pedagogiikan elementtejä

Tässä projektissa osallisuutta pyrittiin tukemaan kehittämällä opettajien pedagogista osaamista. Osallistavan pedagogiikan koulutus suunnattiin kahden ammattioiston opettajille. Koulutuksessa olevat ryhmät olivat heterogeenisia ja koostuivat eri alojen opettajista sekä ammatillisten että ammattitaitoa täydentävien tutkintojen osien opettajista. Yhteistä koulutuksessa oleville oli se, että kaikki olivat nuorten koulutuksessa toimivia opettajia. Koulutuksen aikana tarkasteltiin erilaisten osallistavien pedagogisten mallien ja menetelmien käyttökelpoisuutta omassa opetuksessa.

Koulutuksessa korostettiin osallistavaa työtapaa. Osallistava oppiminen ja oppimisen ohjaus perustuvat sosiokonstruktivistiseen oppimiskäsitykseen, jossa oppiminen nähdään yhteisöllisenä tiedon rakentamisena (Tynjälä 2004). Osallistava pedagogiikka on opetuksellinen lähestymistapa, jossa opetus ymmärretään opettajan ja opiskelijoiden yhteistyöksi. Tavoitteena on tasa-arvoisen oppimisyhteisön rakentaminen, jolloin opettaja ja opiskelijat sitoutuvat ja osallistuvat yhdessä oppimisprosessiin. Tämä edellyttää vastavuoroista oppimista, jossa opettajan ja opiskelijoiden perinteiset roolit murtuvat. (Hooks 2007, 21.)

Osallistavan pedagogiikan liittäminen pelkästään menetelmiin jättää tarkastelun vielä irralliseksi ja pinnalliseksi. Osallistava pedagogiikka lähtee aina liikkeelle opetuksen suunnittelusta, kuten muissakin pedagogisissa suuntauksissa. Suunnittelun lähtökohtana on opetuksen eheyttäminen, jossa jokainen opintokokonaisuus ja oppimistehtävä tukevat opetussuunnitelman perusteissa määriteltyjä tavoitteita. Opiskelijoiden osallisuutta oppimisprosessissa tuetaan antamalla heille mahdollisuus vaikuttaa opettajan tekemiin suunnitelmiin. Tämän on havaittu lisäävän opiskelijoiden sitoutumista opiskeluun ja samalla se on käynnistänyt jo yhteisen aivoriihen toteuttamisesta. Oppimisprosessin jälkeisessä arvioinnissa opiskelijat ovat tuoneet esiin osallistumisen kokemuksen. (Niemi 2008, 130–134.)

Osallistavan suunnittelun kautta voidaan päästä opetuksen demokratisoitumiseen, jonka Bell Hooks (2007, 77) nimeää osallistavan pedagogiikan keskeisimmäksi tavoitteeksi. Niemen (2008, 124–125) mukaan tämä asettaa opettajille suunnitteluun ja organisointiin liittyviä osaamisvaatimuksia sekä taitoa reagoida nopeasti yllättäviin tekijöihin. Opettajalta vaadi-

taan myös kykyä toimia innostajana ja valmentajana, joka asettaa sopivia välitavoitteita. McNamee (2007, 314 – 315) lähestyy osallistavaa opetusta yhteistoiminnallisen keskustelun kautta, mikä edellyttää toimintaa muiden kanssa ja edistää osallistujien positiivista riippuvuutta ryhmästä. Yhteistoiminnallisen keskustelun avulla oppimisen painopiste siirtyy siitä, *mitä* opitaan, siihen *miten* opitaan.

Osallistavassa yhteistoiminnallisessa oppimisessä pienryhmäkeskustelut sekä pienryhmissä tehdyt tehtävät ovat keskeisellä sijalla. Yhteistoiminnallinen keskustelu edellyttää **dialogisuutta** ja opettajan kykyä muodostaa sellaisia tilanteita, joissa dialogi mahdollistuu. (Heikkinen ym. 2008, 209.) Jyrhämä ja Syrjäläinen (2009) toteavat, että ongelmaksi pedagogisissa suhteissa muodostuu usein opettajan kannalta taito ja kyky tukea toista keskustelun osapuolta sellaiselle tasolle, jossa tasavertainen dialogi on mahdollista. Tavoitteena on häivyttää opettajan oma auktoriteetti-asema ja pyrkiä kohti aitoa dialogia. Dialogisessa opetuksessa jokaisen yksilön oma kokemus on tärkeä ja ainutlaatuinen rakentaen uutta tietoa. Kuulluksi tulemisen kautta opiskelija saa tunteen siitä, että hänen kokemuksillaan on merkitystä ja niitä arvostetaan.

Dialoginen ote saattaa olla opettajalle haasteellinen, mikäli opettaja on tottunut toimimaan oman asiantuntijaroolinsa takana. Dialogisissa opettajan tulee astua esiin ihmisenä, omana itsenään ja laittaa persoonansa vahvasti mukaan opetukseen. Avoin dialogi edellyttää sitä, että kaikki osallistajat jakavat ryhmässä kokemuksiaan ja myös tunteitaan. Esiin tulevat tunteet eivät ole aina positiivisia, joten opettajan on oltava valmis ottamaan vastaan myös terävää kritiikkiä. (Hooks 2007, 22 – 23.) Dialogisissa sallitaan keskeneräiset ajatukset, koska niiden avulla rakennetaan opiskeltavasta asiasta yhteistä ymmärrystä. Tämä vaatii riskinottoa sekä opiskelijoilta että opettajalta. Se, että opettaja odottaa opiskelijoiden kertovan avoimesti jotain omasta elämästään eikä halua itse avautua, on osoitus alistavasta vallan käytöstä. Vuorovaikutuksen tasolla opettajan osallistuminen avoimesti keskusteluun vahvistaa opiskelijoiden välistä sekä opiskelijoiden ja opettajan välistä keskinäistä liittymistä. (Nisula 2010, 106 – 107.) Usein antoisaa on, että opettaja ottaa riskin ensin, liittää omia kokemuksiaan opiskeltavaan aiheeseen ja tuo teorian käytäntöön tällä tavoin. Tämä taito vaatii kuitenkin harjoittelua ja vahvaa pedagogista osaamista. (Hooks 2007, 51 – 52.)

Toisen hyväksyminen on dialoginen prosessi, joka realisoituu vuorovaikutuksessa. Opettaja ja opiskelijat ovat tämän tilanteen edessä jatkuvasti. Arkipäivä ammatillisessa oppilaitoksessa on täynnä kysymyksiä, kuuntelua, kannanottojen koettelua ja yhteensovittamista. Vuorovaikutuksen pienin yksikkö on vastavuoroisuus. Toisen ihmisen toimintaan, tekoon tai puheeseen vastaaminen on dialogin peruslähtökohta, mutta ei aina itsestäänselvyys. Opettajalle vastaaminen voi näkyä asosiaalisena vastaamisena (esim. sääntöjen mekaanisina suorittamisina tai näen-

näisenä keskusteluna) tai vastaamattomuutena. Dialogisuutta harjoiteltaessa on hyvä antaa tilaa mielen sisäiselle toiminnalla sallimalla opiskelijan kognitiivinen prosessi. (Mönkkönen 2002, 37–40.)

Osallistavan pedagogiikan koulutuksen aikana kouluttajat toteuttivat koulutuksen lisäksi oppimistilanteiden havainnointia niiden opettajien kohdalla, jotka olivat siihen halukkaita. Havainnoinnit toteutettiin sekä teorian oppimiseen liittyvissä tilanteissa luokkahuoneissa että käytännön työn oppimisen tilanteissa. Keskeisimpinä havainnoinnin kohteina olivat oppimisprosessin ohjaaminen ja yksilöllisyyden huomioiminen opetuksessa, käytetyt pedagogiset mallit ja menetelmät sekä niiden mahdollistama opiskelijoiden osallisuus. Lisäksi tarkasteltiin sitä, miten työelämälähtöisyys tuli opetuksessa esille.

Havainnointien aikana esille nousi joitakin keskeisiä osallisuutta ja dialogisuutta vahvistavia toimintatapoja. Opettajat pyrkivät osallistamaan opiskelijoita keskustelevalle luento-opetuksella, avointen kysymysten esittämisellä, ryhmä- ja parityöskentelyllä sekä verkko-oppimisella (esim. Moodlen käyttäminen). Oppimisen haasteina olivat opetukseen osallistumattomien opiskelijoiden motivaation herättäminen ja heidän mukaansaamisen oppimista edistävään toimintaan. Opettajien toiminta näyttäytyi näissä tilanteissa kehoituksina seurata opetusta tai työskennellä aktiivisemmin. Mikäli kehotukset eivät auttaneet, opettajat suuntasivat opetuksensa enemmän opetusta seuraaviin opiskelijoihin.

Opettajien toimintatavan taustalla saattoi näyttäytyä turhautuminen opetustilanteisiin tai kyvyttömyys vastata relevantilla tavalla nuorten ammattiin opiskelevien opiskelijoiden reagointitapoihin. Opettajien ja opiskelijoiden toimintatavat viittaavat siihen, että dialogisuus ei vielä oppimistilanteessa toteutunut. Aarnio (2003) toteaa, että dialogisuuteen pyrkivässä toiminnassa lähtökohtana on keskusteluun osallistujien dialoginen asenne ja toimintaote. Näiden avulla voidaan synnyttää dialoginen hetki vuorovaikutustilanteessa, joka vahvistaa osallistujien kokonaiskuvan rakentamista käsiteltävästä asiasta.

Osallistava opetus on parhaimmillaan **yhteisöllistä dialogia**, jossa on läsnä monia ääniä. Tämä haastaa yhteistoiminnallisuuden johdonmukaisuuden ja loogis-rationaalisen argumentoinnin ja tuo mukaan **narratiivisuuden ja luovuuden**. Narratiivisuus opetuksessa tarkoittaa kerronnallista ilmaisua, joka edellyttää kielen kautta tapahtuvaa sosiaalista vuorovaikutusta (Niemi 2008; Syrjäläinen & Haverinen 2012, 163). Yhteistoiminnallinen opetuskeskustelu voidaan näin nähdä yhdistelmänä dialogisuutta ja narratiivisuutta. Näiden elementtien yhdistyessä opetustilanteessa käytettävä kieli ja retoriikka konkretisoituvat. Opettaja- tai oppiainehoitoisessa opetuksessa käytetään paljon abstrakteja käsitteitä, jotka ovat tärkeitä yhteisen ymmärryksen ja ammatillisen kielen luomisessa. Opetuksessa käytetyn kielen abstraktiotaso saattaa kuitenkin olla pe-

ruskoulusta ammatilliseen oppilaitokseen vasta siirtyneelle opiskelijalle vielä haastavaa. (McNamee 2007, 326.)

Opiskelijalle liian vaativaa abstraktisuuden tasoa voidaan välttää pyrkimällä sitomaan opetettavaa aihetta opiskelijoiden omiin kokemuksiin ja tarkastelemalla näitä kokemuksia abstraktioiden valossa. Abstraktien käsitteiden ymmärtäminen voi lähteä liikkeelle etsimällä aiheeseen liittyvää tietoa opiskelijoiden arkipäivästä, rakentaen tietoa yhdessä. Aihetta voidaan konkretisoida opiskelijoiden ja opettajan kertomilla tarinoilla, jotka tuovat esiin henkilökohtaisia kiinnostuksen kohteita ja osallistujien erilaisia näkökulmia samaan aiheeseen. Tarinoiden avulla voidaan luoda avointa oppimisyhteisöä. tarinat herättävät luonnollisen kiinnostuksen ja uteliaisuuden aiheeseen laajentaen keskustelua näin koulun ulkopuolelle kohti työelämää. Narratiivisuuden avulla itse opiskeltava abstrakti ja teoreettinen sisältö muodostuvat konkreettiseksi todellisuudeksi. (McNamee 2007, 326–330.)

Ammatillisessa koulutuksessa opetuksen olennaisena tavoitteena on taidon opettaminen, joka edellyttää erilaisten taitojen harjoittelua koulun ja työelämän oppimisympäristöissä. Työelämässä tapahtuva oppiminen voi olla luonnollisesti opiskelijalähtöinen. Syrjäläinen ja Haverinen (2012, 160–164) korostavat narratiivisuutta myös taidon oppimisen ja taitopedagogiikan yhteydessä. Narratiivisuuden avulla voidaan kuvata ruumiillisia ja aistillisia kokemuksia, joilla voidaan ohjata opiskelijoita kärsivälliseen, sitoutuneeseen ja vastuulliseen taidon harjoitteluun. Taitopedagogiikan näkökulmasta narratiivisuus soveltuu opetukseen erityisesti metaforien käytön, pedagogisten episodien kuvauksen ja taidon kehittymiseen liittyvien tarinoiden kautta. Metaforilla opettaja voi avata hiljaista tietoa opiskelijoille, joka tukee taidon jäämistä pysyvästi opiskelijan mieleen.

Pedagoginen episodi tarkoittaa jollain tavalla yllätyksellistä kertomusta, jossa opiskelijoiden huomio kiinnitetään johonkin keskeiseen asiaan, johon liittyy usein vääriä oletuksia. Taitavien työntekijöiden, opettajien ja ammattilaisten kertomat omien taitojen kehittymistarinat motivoivat opiskelijoita pitkäjänteisyyteen, pettymysten sietoon ja auttavat keskittymään taidon harjoitteluun. Taitoon liittyvää narratiivista reflektointia voidaan kehittää ja vahvistaa esimerkiksi verkko-oppimisen avulla. Opiskelijaa kannustetaan esimerkiksi oman blogin kirjoittamiseen, jossa opiskelijan omat kokemukset opittavasta aiheesta kuvataan kertomuksen avulla. Tarinoiden kirjoittamisen avulla vahvistetaan myös työelämässä vaadittavia yleisiä taitoja kuten kirjallista viestintää.

Taidon osallistava opetus ja oppimisen ohjaus voidaan koota Syrjäläistä ja Haverista (2012, 168–169) mukaillen kolmeen elementtiin. Ensimmäinen näistä on *hahmottaminen*, jolloin opiskelija kokee fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen oppimisympäristön turvalliseksi ja monipuolisesti ais-

teja stimuloivaksi. Opettaja suuntaa opiskelijoiden tarkkaavaisuutta taidon kriittisiin kohtiin käyttämällä apuna metaforia ja episodeja, tulkiten myös omaa hiljaista tietoaan ja pyrkien eläytymään opiskelijoiden kokemusmaailmaan. Olennaista hahmottamisessa on opettajan (tai taitavamman opiskelijan) demonstraation jälkeinen imitointi. Toisena ulottuvuutena on *tekeminen*, jonka aikana opiskelija suorittaa tehtävää keskittyneesti. Tekemisen avulla abstrakti mielikuva konkretisoituu. Tämä vaihe vaatii useita toistoja ja aistien herkistämistä sekä dialogia ympäristön kanssa. Kolmantena ulottuvuutena on *tulkinta*, jolloin opiskelija arvioi omaa kehitystään tietoisien reflektoinnin kautta. Perinteisessä opetuksessa korostuu usein taidon oppimisen harjoitteluvaihe. Niemi (2008, 134–140) sekä Hoikkala ja Paju (2013) toteavat, että parhaimmillaan kerronnallinen ilmaisu osallistaa ja voimaannuttaa. Kerronnallisuutta on mahdollista integroida eri oppiaineiden välillä, jolloin esimerkiksi kielten opetus ja ammattiaineiden opetus voitaisiin integroida tästä näkökulmasta osin yhteen. Ammatillisen opettajan työssä keskeinen elementti on oman opettavan alan osaaminen. Opettajat tulevat usein pitkän käytännön kokemuksen jälkeen ammatillisiin oppilaitoksiin opettajiksi ja heidän oman alansa asiantuntijuus oli kaikissa havainnointitilanteissa vahvaa. Tätä ammattitaitoa ja osaamista voidaan hyödyntää narratiivisessa oppimisessä.

Opiskelijoiden aikaisemmin hankitun osaamisen tasot voivat vaihdella, jolloin opiskelijaryhmät ovat aiemmin hankitun osaamisen perusteella hyvin heterogeenisiä. Osaamisen eritasoisuus tuli erityisesti näkyville rakennusalan työmaa-opetuksessa. Rakennusosalalla rakennustyömaalla oppiminen on usein taidon oppimista. Taidon oppimisessa oleellista on opiskeltavan taidon pilkkominen osiin ja eri osa-alueiden systemaattinen harjoittelu, kunnes hallitaan näiden eri osien muodostama taidon kokonaisuus. Haasteena on se, että suurten opiskelijaryhmien vuoksi taitoa ei pystytä yksilöllisesti opettamaan, vaan se tapahtuu pienryhmissä. Tällöin tärkeää olisi se, että opettaja pystyy havainnoimaan, ja tarvittaessa auttamaan, kaikkien pienryhmien työskentelyä.

Käytännössä ryhmät joutuvat harjoittelemaan taitoa itsenäisesti. Usein ne opiskelijat, joiden taidot alun alkaenkin ovat heikommin kehittyneet, voivat jäädä pelkästään “apupojan” rooliin, jolloin heille ei synny kokonaiskuvaa opiskeltavasta asiasta. Myös verkko-opetusta hyödyntävissä oppimistilanteissa verkkotyökalujen käyttämisen osaaminen vaihtelee. Ne opiskelijat, joiden taidot ovat alun alkaenkin heikommat, voivat jäädä opetuksesta jälkeen. Opiskelijoiden oppimisen näkökulmasta heterogeenisuus ja sen seurauksena yksilöllisen ohjauksen vaatimus ja tarve nousevat esille pedagogisessa keskustelussa.

Tieto, oppiminen, työnteko, vuorovaikutus, teknologia ja luokkahuone ovat muuttuneet rajattomiksi. Lähes kaikki on avoimesti saatavilla ja jaettavissa. Finnable 2020 -tutkimuksen mukaan suomalaisten opettajien asenne tieto- ja viestintätekniiikan opetuskäyttöä kohtaan on myönteinen, joskin

se koetaan myös aikaa vieväksi ja haastavaksi. Uudistustyössä erilaiset kehittämishankkeet voivat olla hyvänä tukena, jos koulu itse sitoutuu toiminnan kehittämiseen. (Niemi & Multisilta 2014.)

Monissa oppilaitoksissa on kokeiltu onnistuneesti esimerkiksi digitarinoiden ja oppimispelien käyttöä oppimisprosessissa (ks. esim. Niemi & Multisilta 2014). Opiskelijoiden osallisuutta voidaan tukea hyödyntämällä teknologiaa, erityisesti mobiililaitteita opetuksessa. Lähes jokaisella nuorella on käytössään oma älypuhelin, jonka häiritsevä käyttö opetuksen aikana nousi haasteeksi havainnointitilanteissa. Puhelimissa olevat ominaisuudet ja sovellukset voidaan kuitenkin valjastaa myös pedagogisesti osallistavaan käyttöön, kuten esimerkiksi Kiltakouluissa on tehty.

Osallistavan pedagogiikan koulutuksessa pyrittiin kehittämään ja auttamaan opettajia myös **teknologian, mobiililaitteiden ja sosiaalisen median** hyödyntämisessä osana opetusta. Osallistavan pedagogiikan koulutuksessa opettajille esiteltiin yleisesti kiltakoulumaista pedagogista mallia. Osa opettajista pyrki ottamaan siitä vaikutteita opetukseen esimerkiksi ottamalla kuvia ja dokumentoimalla oppimistapahtumia. Kuvat mahdollistavat opiskeltavan taidon uudelleen kertaamisen ja samalla myös toisten tekemään työhön perehtymisen jälkikäteen. Opiskelijat löysivät itse uusia tapoja käyttää puhelimiaan hyväksi esimerkiksi tilanteissa, joissa ei omin silmin pystynyt näkemään korjattavaa kohdetta työsaliopetuksessa. Myös muita sosiaalisen median sovelluksia, kuten Facebook otettiin onnistuneesti käyttöön ryhmänohjauksen keinona.

Sosiaalisen median käyttö oppimisen ohjauksessa lisää opiskelijoiden osallisuutta ja sitoutumista oppilaitokseen ja opiskeluun. Opiskelijaryhmä teki mind map-kuvauksen käyttämistään sosiaalisen median palveluista. Tämä auttoi havaitsemaan mitä erilaisimpia ohjelmia, sivuja ja sovelluksia, joissa opiskelijat viettävät aikaansa. Mielenkiintoinen havainto oli se, että koulun oma sosiaalisen median ympäristö, Moodle, oli hyvin pienesti kuvattuna paperin nurkassa. Tämä herättää kysymyksen siitä, voisiko koulu ulottua laajemmin niihin sosiaalisen median ympäristöihin, joissa opiskelijat ovat ja toimivat?

Innostuminen uusien työvälineiden käyttöön vaatii opettajilta uteliaisuutta sekä joustavuutta ja sitoutumista uusiin työmenetelmiin. Lisäksi se edellyttää opettajien saamaa tukea koulun rakenteelta, järjestelmiltä ja johdolta. Uusia oppimismenetelmiä harjoiteltaessa eteen voi tulla kysymyksiä niiden tarpeellisuudesta, riskeistä, opettajien ja opiskelijoiden asenteista, osaamisesta ja resursseista. Sosiaalisen median voimakkaan kasvun vuoksi sen hallinta on todennäköisesti tulossa osaksi yleisiä verkko- ja kansalaistaitoja. (Jaakkola 2012.)

## Osallistava arviointi

Tärkeää oppimisessa on pedagogisten menetelmien kehittämisen lisäksi huomioida oppimisprosessin linjakkuus. Linjakkuus viittaa siihen, että kaikki oppimiseen sisältyvät asiat ovat taustalla olevan oppimiskäsityksen mukaisia. Tällöin pelkästään osallistavien oppimismenetelmien käyttäminen ei vielä ole riittävää, vaan myös arviointia tulee kehittää suhteessa oppimistavoitteisiin ja pedagogisiin menetelmiin. Vaikka opetuksessa ja ohjauksessa käytettävät menetelmät olisivat osallistavia, voi arviointimenetelmänä olla perinteinen opittua – tai ulkoa opeteltua – mittaava koe. Myös arviointiin tulisi sisältää osallistava ulottuvuus.

Hooksin (2007, 297) mukaan oppimisessa tulisi välittää opiskelijoiden välistä kilpailua. Suomalainen koulutusjärjestelmä kuitenkin edellyttää, että oppimista ja osaamista tulee arvioida – usein vielä numeerisesti. Opettaja ei voi työssään välttyä opiskelijoiden osaamisen arvioimisesta. Osallistavan pedagogiikan keinoin voidaan pyrkiä kehittämään sellaisia arviointimenetelmiä, jotka vähentävät kilpailua ja tekevät arvioinnista avoimemman. Oppimisen arvioinnissa voidaan käyttää esimerkiksi opiskelijan itsearviointia, pari- tai tiimiarviointia. Arviointi osana pedagogiikkaa vahvistaa myös opiskelijan yleisiä työelämävalmiuksia. Molemmipuolinen jatkuva arviointi ja palaute kehittävät opetusta ja sitouttavat opiskelijat osaksi oppimisyhteisöä.

Opettajan saama palaute oppimisprosessin päätteeksi ei välttämättä ole aina positiivista, vaikka hän olisi käyttänyt mielestään osallistavia menetelmiä läpi prosessin. Positiiviset hyödyt ja osaaminen saattavat näkyä vasta myöhemmin siinä, miten osallistava pedagogiikka on vaikuttanut syvemmin opiskelijan ajatteluun ja sitä kautta suunnitelmiin, toiveisiin ja toimintaan.

## Lopuksi

YHDESSÄ-projektin osallistavan pedagogiikan koulutuksen tavoitteena oli kehittää opiskelijoiden osallistamista edistävää osaamista opetuksessa ja ohjauksessa. Osallistavan pedagogiikan koulutus pyrki omalta osaltaan vastaamaan YHDESSÄ-projektin tavoitteisiin vahvistaa ammatillisten oppilaitosten opiskelijoiden sitoutumista, motivoitumista ja osallistumista opetukseen. Koulutukseen liittyvissä yhteisissä keskusteluissa opettajien tahoilta nostettiin esille se, että osallisuuden kokemus voi tulla pienistä asioista. Tällaisia pieniä asioita voivat olla mm. opettajalta saatu Facebook-viesti, opiskelijoiden mahdollisuus esittää mielipiteitä ja näkemyksiä opitunnilla, niin opiskelijan, kuin opettajankin arkipäivän kokemusten kertominen, opiskelukavereiden kuvaaminen mobiililaitteella tai avoin vuoro vaikutus arjen toiminnoissa.



Koulutus toteutettiin opettajille yhteisesti sovittuina tiettyinä päivinä lukuvuoden aikana. Koulutuksen ja yhteisen ryhmätyöskentelyn lisäksi toteutettiin koulutukseen osallistuvien opettajien henkilökohtaista opetuksen seuranta heidän niin halutessaan. Käytännön toteutukset suunniteltiin YHDESSÄ-projektissa mukana olevien koulujen oppilaitoksen johdon ja koulutukseen osallistuvien opettajien kanssa. Ryhmätapaamisten ja henkilökohtaisten ohjausten rytmitys ja ajankohdat sovittiin koulutuksen edetessä ryhmän ja opettajien tarpeiden ja toiveiden mukaan.

Koulutuksen suunnittelu ja toteutus pyrittiin toteuttamaan mahdollisimman osallistavasti. Koulutuksen toteutuksessa henkilökohtainen ohjaus sai positiivista palautetta. Opettajien ryhmätapaamiset toteutettiin käyttäen monipuolisesti osallistavia menetelmiä, joita opettajat pystyivät heti soveltamaan ja hyödyntämään omaan opetukseen. Näiden menetelmien avulla opettajat tutustuivat ja vahvistivat omaa osaamistaan osallistavasta pedagogiikasta harjoittelemalla esimerkiksi reflektointia, yhteistä tiedon rakentamista ja dialogia.

Osa opettajista koki oman opetuksensa muuttamisen osallistavaksi vaihalloiseksi ja aikaa vieväksi. Suunniteltavat oppitunnit, materiaalit ja menetelmät on pohdittava uudelleen ja uudistettava lisäksi arviointimenetelmät. Perinteisen opettajajohtoisen ja yksilökeskeisen opetuksen muuttaminen yhteisölliseen ja osallistavaan oppimiseen vaatii muutosta järjestelmiltä ja joustoa opettajien käytettävään työaikaan. Yksittäinen opettaja voi pyrkiä toimimaan omassa opetuksessaan osallistavasti. Hän voi kuitenkin kohdata rajoituksia ja raja-aitoja, jotka johtuvat oppilaitoksen kulttuurista, resursseista, järjestelmästä tai muista ulkoisista asioista.

Osallistavan oppimisyhteisön rakentaminen ei käy hetkessä. Se edellyttää sellaista yhteisöä, jossa eri vallan rakenteissa toimivat henkilöt jakavat yhdessä näkemyksiä ja kokemuksia oppimiseen liittyvistä käytännöistä. (Hooks 2007, 196.) Dialoginen yhteisö ei synny pelkästään järjestämällä yhteistoiminnallista opetusta tai tilanteita, joissa pyritään dialogiin. Samat rakenteet voivat pitää yllä vanhoja asetelmia ilman todellista muutosta. Myös Mönkkönen (2002, 47) toteaa, että muutos edellyttää dialogista liikettä yhteisössä, mikä näkyy esimerkiksi siinä, miten paljon toimijat liikkuvat omista positioistaan. Osallisuus on koko oppilaitoksen yhteinen ponnistus, jossa kaikkien toimijoiden olisi koettava olevansa osallisena toimintakulttuurissa. Tällöin kysymys on myös siitä, miten oppilaitoksen toimintakulttuurissa opettajan ja muun henkilöstön oma osallisuus toteutuu ja miten sitä vahvistetaan.

## Lähteet

- Aarnio, H. & Enqvist, J. 2003. Dialogi osaamisen rakentamisessa. Diale verkkosivut. Viitattu 13.5 2014. <http://share.hamk.fi/aokk/diana/DialogOsaamRake.htm>
- Eräsaari, R. 2013. Inkluisio, ekskluisio ja integraatio sosiaalipolitiikassa. Kiistakysymysten kartoitusta. *Janus : sosiaalipolitiikan ja sosiaalityön tutkimuksen aikakauslehti*. 13, 3, s. 252–267.
- Heikkinen, H., Jokinen, H., Välijärvi, J. & Tynjälä P. 2008. Mistä tukea uudelle opettajalle? Kolme mentorointimallia vertailussa. *Kasvatus* 39 (3), 205–217.
- Helne, T. 2002. Syrjäytymisen yhteiskunta. *Stakes. Tutkimuksia* 123. Helsinki 2002.
- Hoikkala, T. & Paju, P. 2013. Apina pulpetissa. Ysiluokan yhteisöllisyys. Nuorisotutkimusverkosto / Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 139. Gaudeamus Helsinki University Press.
- Hooks, Bell. 2007. Vapauttava kasvatus. Helsinki: Kansanvalistusseura.
- Jaakkola, M. 2012. Opettajan sosiaalisen median opetuskäytön osaaminen. *Kasvatus* 3/2012, 298–305.
- Jyrhämä, R. & Syrjäläinen, E. 2009. Ohjaussuhde, ohjaajan roolit ja pedagoginen ajattelu opetusharjoittelussa. *Kasvatus* 5/2009, 417–431.
- Kiilakoski, T. 2012: Koulu nuorten näkemänä ja kokemana. Tilannekatsaus – marraskuu 2012 Opetushallituksen julkaisuja. Muistiot 2012:6. Verkkojulkaisu. Viitattu 31.3 2014 [www.oph.fi/julkaisut](http://www.oph.fi/julkaisut).
- Kouvo, A. & Stenström M-L. & Virolainen, M. & Vuorinen-Lampila, P. 2011. Opin-  
topoluilta opintourille. Katsaus tutkimukseen. Jyväskylän yliopiston koulutuskeskuksen tutkimuslaitos. <http://ktl.jyu.fi/img/portal/20810/GO42.pdf?cs=1308212166>
- Lämsä, A-L. 2009. Tuhat tarinaa lasten ja nuorten syrjäytymisestä. Lasten ja nuorten syrjäytyminen sosiaalihuollon asiakirjojen valossa. Akateeminen väitöskirja, *Acta Universitatis Ouluensis E* 102. Oulu University Press.
- McNamee, S. 2007. Relational practices in education: Teaching as conversation. Teoksessa H. Anderson & D. Gehart (toim.) *Collaborative Therapy. Relationships and conversations that make a difference*. New York: Routledge, 313–335.

- Mönkkönen, K. 2002. Dialogisuus kommunikaationa ja suhteena. Vastaamisen, vallan ja vastuun merkitys sosiaalialan asiakastyön vuorovaikutuksessa. Akateeminen väitöskirja. Kuopion yliopisto.
- Niemi, H. & Multisilta, J. (Toim.) 2014. Rajaton luokkahuone. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Niemi, R. 2008. Osallisuus koulussa: sananhelinää vai opetusta rikastuttava mahdollisuus? Teoksessa J. Lanas, H. Niinistö & J. Suoranta (toim.) Kriittisen pedagogiikan kysymyksiä 2. Tampere: Tampereen yliopiston kasvatustieteiden laitos, 121 – 147.
- Niiranen, V. 1997. Kuntalaisten osallistuminen ja kunnallinen demokratia. Teoksessa T. Kivinen, J. Kinnunen, V. Niiranen & S. Hyvärinen (Toim.) Kuntalaisten arvot ja osallisuus sosiaali- ja terveystalouteen. Kuopion yliopiston julkaisuja, 137 – 188.
- Nisula, L. 2010. Vuorovaikutuskulttuurin jäsentymisen maahanmuuttajien työllistämismahdollisuuksissa. Lapin yliopisto. Akateeminen väitöskirja.
- Osler, A. & Starkey, H. 1998. Children's rights and citizenship: some implications for the management of schools. *The International Journal of Children's Rights* 6, 313 – 333.
- Poikkeus, A-M. & Rasku-Puttonen, H. & Lerkkanen, M-K. & Kuorelahti, M. & Siekinen, M. & Kiuru, N. & Nurmi, J-E. 2013. Osallistava koulu syrjäytymisen ehkäisijänä. Teoksessa L. Vähäkylä & J. Reivinen (toim.) Ketä kiinnostaa. Gaudeamus. 110 – 120
- Raby, R. (2008). Frustrated, Resigned, Outspoken: Students' Engagement with School. Rules and Some Implications for Participatory Citizenship. *The International Journal of Children's Rights* 16, 77 – 98.
- Raffe, D. 2008. The concept of transition system. *Journal of Education and Work* 21 (4), 277 – 296.
- Salmikangas, A-K. 2002. Näkökulmia osallisuuteen. Teoksessa K. Kohonen & T. Tiala (toim.) Kuntalaiset ja hyvä osallisuus. Lupaavia käytäntöjä kuntalaisten osallistumis- ja vaikuttamismahdollisuuksien edistämiseksi. Osallisuushanke. Sisäasiainministeriö. Suomen kuntaliitto. Helsinki, 13 – 22.
- Suurpää, L. (toim.) 2009. Nuoria koskeva syrjäytymistieto. Avauksia tietämisen politiikkaan. Verkkojulkaisuja 27. Helsinki Nuorisotutkimusverkosto. Nuorisotutkimusseura. Verkkojulkaisu. 15.2 2014. <http://www.nuorisotutkimusseura.fi/julkaisuja/syrjaytymistieto>.

Syrjäläinen, E. & Haverinen, L. 2012. Näkökulmia taitopedagogiikkaan. *Kasvatus* 43 (2), 160–170.

Tilastokeskus 2012.

Tynjälä, P. 2004. Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsitteksen perusteita. Tampere: Tammi.

Susanna Niinistö-Sivuranta

## Vuorovaikutuksen merkitys osallistavassa ja integratiivisessa oppimisympäristössä

### Johdanto

Tarkastelen tässä artikkelissa oppimisympäristön vuorovaikutusilmapiirin merkitystä osallisuuden vahvistamisen näkökulmasta sekä monialaisen yhteistyön kehittämistä opettajan osallistavan otteen kautta. Pohdin, miten opiskelija voi kasvaa oman osaamisensa sanoittajana ja kehittyä ammatillisen kulttuurin viestintäodotuksien mukaisesti, miten tasa-arvoiset äänet toteutuvat oppimistilanteissa ja miten teknologia avaa vuorovaikutukselle uusia mahdollisuuksia. Ammatillisen koulutuksen kontekstissa yhteys työelämään on aina saumaton, ja tästä syystä perustan pohdintani työelämän viestinnällisille osaamisvaatimuksille ja integratiiviseen pedagogiikkaan. Taustalla vaikuttaa myös väitöstutkimukseni, jonka tavoitteena oli luoda kuva oppilaitoksen viestintäympäristöstä, jossa opiskelijan ammatillinen kasvu alkaa kehittyä ja nostaa esiin seikkoja, joilla vuorovaikutusosaamisen kehittymiseen voidaan vaikuttaa osana ammatillista kasvua. Tutkimus sijoittui ammatillisen korkeakoulutuksen kontekstiin. (Niinistö-Sivuranta 2013.)

Työtä tehdään yhä enemmän monialaisissa tiimeissä, joissa jokainen jäsen edustaa omaa osaamistaan. Oleellista tiimin toimimisen kannalta on, että jokainen osaa ja pystyy oman osaamisensa sanoittamaan ja näyttämään. Eri alojen viestintä- ja vuorovaikutuskulttuurit voivat kuitenkin vaihdella ja opiskelijan tulisi opintojensa aikana kasvaa paitsi ymmärtämään oman alansa kulttuuria myös toimimaan monialaisessa kontekstissa (Niinistö-Sivuranta 2013, 197). Niin työyhteisössä kuin oppimisympäristössäkin rakentava vuorovaikutus mahdollistaa yhteisten ideoiden ja ajatusten luomisen, identiteetin rakentamisen ja yhteisen ymmärryksen synnyn (Hardy ym. 2005, 59; Heath 2007, 149; Siltala 2010, 126–127). Tulevaisuus työelämässä ei ole yksinpuhetta.

Työelämän viestinnällinen murros kokonaisuudessaan on ollut voimakas. Teknologiavälitteinen viestintä mahdollistaa paitsi viestien määrän kasvun myös viestintätilanteiden ja -foorumien moninaisuuden ja vuorovaikutuksen, vaikka viestijät olisivat etäällä toisistaan. Työn tekemisen ajan ja paikan merkityskin hämärtyy. Teknologiavälitteinen viestin-

tä murtaa myös kirjoitetun ja suullisen viestinnän rajoja. Tekstien määrä lisääntyy ja samaan aikaan suullisen vakuuttamisen ja oman osaamisensa myymiseen on oltava osaamista. (Esim. Kyllönen 2011, 33; Heikkinen 2013, 5,6.)

Mitä viestinnällinen työelämän murros merkitsee nuorelle työelämään astuvalle opiskelijalle, mitä murroksen pitäisi merkitä opettajalle ja miten voisimme yhä vaikuttavammin opinnoissa tarjota opiskelijalle haastavia vuorovaikutustilanteita, jotka kasvattaisivat viestivään työelämään?

Perinteinen asetelma, jossa opettaja edustaa tiedon ääntä ja opiskelija kuuntelee ja kysyy on muutoksessa. Yhä enemmän pedagogisissa ratkaisuissa turvataan osallistavaan, yhteistoiminnalliseen ja vuorovaikuttavaan oppimistilanteeseen. Osallistavalla pedagogiikalla voidaan viitata niihin pedagogisiin ratkaisuihin, jotka mahdollistavat opiskelijan osallisuuden vahvistumisen. Tämä tarkoittaa aktiivisia oppimistilanteita, joissa opiskelija saa tuoda esiin omia ajatuksiaan ja tunteitaan, ilmaista vapaasti itseään ja löytää oppimistilanteesta oman äänensä. (Niemi 2009, 14; Stenlund & Mällinen 2013, 24.) Integratiivinen pedagogiikka taas yhdistää työelämän aidot tilanteet oppimiseen. Päivi Tynjälä (2011) kuvaa integratiivisen pedagogiikan mallin tarkoittavan oppimisympäristön ja oppimistilanteen suunnittelua niin, että asiantuntijuuteen kuuluvien elementtien, teoreettisen tiedon, käytännöllisen tiedon, itsesääätelytaitojen ja sosiokulttuurisen tiedon yhdistäminen ovat mahdollisia. Konkreettisia osallistavia ja integratiivisia toimintamalleja oppimisympäristössä ovat esimerkiksi projektioppiminen ja kehittämispohjainen oppiminen, joissa työelämän aidot toimeksiannot ja vuorovaikutus ovat osa oppimisen kokonaisuutta (Mäkelä-Marttinen 2006; Raji 2007; Niinistö-Sivuranta 2013.)

## Opiskelija – kerro osaamisestasi

Työelämän ryhmätilanteet ja asiantuntijatiimit tarvitsevat toimivaa kommunikaatiota. Viestintä- ja vuorovaikutusosaamisen puute voi muodostua työn tekemisen pullonkaulaksi, jos monialaisessa ryhmässä suunnittelu, eri työvaiheiden avaaminen ja yhteinen keskustelu eivät rakennu yhteiseksi ymmärrykseksi. Monialaisessa kontekstissa kommunikaatiolla on äärettömän suuri merkitys toiminnan onnistumisen kannalta. Väitöstudiumuksessani nousi esille erityisenä työelämään liittyvänä yksilön menestystekijänä juuri monialaisen viestintätilanteen ymmärtäminen. (Niinistö-Sivuranta 2013, 196).

Osallistava pedagogiikka ja toisaalta ammatillisen koulutuksen ja työelämän yhdistävä integratiivinen pedagogiikka avaavat oppijan polkua työelämän vuorovaikutustilanteisiin. Työelämäläheisissä toimeksiannoissa ja integratiivisessa oppimisympäristössä kommunikointitaidot kehittyvät ammatillisen alan odotusten mukaisesti ja ohjaavat opiskelijaa autonomi-

seksi ja itseohjautuvaksi (Niinistö-Sivuranta 2013, 144). Kun opiskelija haastetaan pohtimaan omaa osaamistaan ääneen, hän saa myös arvokasta palautetta osaamisestaan. Osaamiskeskustelu voidaan käydä yhteisesti ilman, että siihen liittyy arvioinnin tai arvottamisen näkökulmaa. (Niinistö-Sivuranta 2013, 127,128.) Opiskelijalle oman osaamisen sanoittaminen on myös osoitus oman toiminnan hallinnasta ja suuntaamisesta sekä merkittävä työllistymisen taie. Työntekijältä odotetaan oman osaamisensa tunnistamista (Eteläpelto & Vähäsantanen 2006, 27, 45).

### Osallistava opettaja kohtaa tunteita

Opettajalle osallistava ote tarkoittaa erilaista vuorovaikutusosaamista kuin perinteisempi luennointi. Puhutaan myös valmentavasta opettajuudesta (esim. Uusi Osaja 2). Vuorovaikutustilanne ja oppijan osaamisen ohjaus yksilöllisesti altistaa tilanteen myös erilaisille tunteille. Opettajalle tunteiden kohtaaminen voi olla raskasta ja riskejä täynnä tai toisaalta palkitsevaa ja voimaannuttavaa.

Väitöstutkimuksessani (Niinistö-Sivuranta 2013) tarkastelin opettajan merkitystä luovassa, työelämäläheisessä oppimisympäristössä nimenomaan vuorovaikutuksen synnyttäjänä. Opettajan rooli on oppimisympäristön osatekijöistä edelleen kaikkein vaikuttavin. Opettaja koetaan esikuvaksi, malliksi, kollegaksi, sillaksi työelämään, huolehtijaksi ja oman ammattialan asiantuntijaksi. Opettajan kommunikointitapa ja vuorovaikutus vaikuttavat koko oppimisympäristön viestintään ja vahvasti myös tunneilmastoon. (Niinistö-Sivuranta 2013, 122.)

Opettajan merkitys kiinnittyy ohjaamisen ja yhdessä pohtimisen, keskustelukulttuurin sekä esiintymis- ja kommunikointitapojen syntymiseen. Opettajalta odotetaan kannustusta, palautetta, motivointia, vuorovaikutteisen ilmapiirin mahdollistamista, saavutettavuutta ja läsnäoloa, ammattialan kulttuurin ja viestintäkonventioiden välittämistä ja esiintymisen mallia. (Niinistö-Sivuranta 2013, 122.) Syntyvä vuorovaikutuskulttuuri ohjaa vahvasti opiskelijoiden kykyä ja mahdollisuutta olla rohkeasti osallisina ja tasa-arvoisina mukana suunnittelemassa ja toteuttamassa oppimisen tilanteita. Opiskelijan pitää uskaltaa kokeilla ja kyseenalaistaa. Opettajan tulee kyetä sietämään epävarmuutta ja muuttuvia tunteita.

### Teknologiavälitteinen vuorovaikutus – uhka vai mahdollisuus?

Teknologiavälitteinen viestintä tarjoaa oppimisympäristölle mahdollisuuksia hyödyntää opiskelijoiden kehittyvää viestintäosaamista monipuolisesti. Perinteisesti haastavat kirjallisen viestinnän taidon odotukset muokkautuvat, kun teknologiavälitteisessä viestinnässä korostuukin

samanlainen tilannesidonnaisuus kuin kasvokkaisviestinnässä. Samalla myös kirjallisten dokumenttien merkitys muuttuu, kun osa työtehtävistä voidaan hoitaa sähköisesti. (Ks. myös Lankinen & Vuorijärvi 2010, 268; Koskela 2007; Gee & Hayes 2011.)

Oppimisympäristön näkökulmasta teknologiavälitteinen viestintä voi tarjota välittömän sosiaalisen vertailun puuttuessa myös heikommalle opiskelijalle mahdollisuuden kehittää viestintäosaamista (Hakkarainen & Järvelä 1999, 253). Teknologia voi myös innostaa luonnostaan diginatiivit toimimaan yhdessä. Teknologiavälitteisen viestinnän merkitys on todennäköisesti jatkuvasti kasvamassa, ja se haastaa oppilaitoksen hyödyntämään virtuaalisia vuorovaikutuksen foorumeita yhä aktiivisemmin.

Teknologiavälitteinen vuorovaikutus on tulevaisuuden työelämän näkökulmasta luonnollinen osa itse työtä. Se myös muokkaa jatkuvasti työn tekemisen tapoja ja pakottaa tai mahdollistaa vuorovaikutukseen ja osallistumiseen (ks. Lüders ym. 2010; Berry 2011; Gee & Hayes 2011; Niinistö-Sivuranta 2013).

### Vuorovaikutuksella oppimisympäristössä on väliä

Oppimisympäristön viestintäkulttuuri luo kuvaa ammatillisessa koulutuksessa myös tulevan työelämän viestintäkäytänteistä. Tämä on seikka, johon ei välttämättä ole kiinnitetty riittävästi huomiota. Ammatillisen koulutuksen opettajat edustavat paitsi oppilaitosta myös opiskelijan näkökulmasta ensimmäistä linkkiä tulevaan työelämään. (Niinistö-Sivuranta 2013). Kysymys kuuluukin, olisiko syytä tarkastella oppimisympäristöä yhä useammin nimenomaan osallistavan, työelämässä tarvittavaa viestintäosaamista kehittävän toiminnallisuuden kautta. Huomio tulisi kiinnittää opiskelijan mahdollisuuteen tuoda esiin oma äänensä, saavuttaa kokemus vaikuttamisesta ja osallisuudesta. Näin vahvistuisi opiskelijan tunne toimijana myös tulevassa työkontekstissa.

Oppimisympäristö, joka tarjoaa aitoja ja ennalta arvaamattomia vuorovaikutustilanteita, vahvistaa opiskelijan tunnetta selviytymisestä ja valmentaa samalla työelämän haastaviin viestintätilanteisiin (Niinistö-Sivuranta 2013, 144). Kun opiskelija saa osallistua vuorovaikutukseen tasa-arvoisena keskustelukumppanina, kasvaa myös osallisuuden ja vaikuttamisen tunne. Avoin keskustelukulttuuri antaa tilaa kokeilla, keksiä yhdessä, mokatakin ja yrittää uudestaan.

Osallistavan, luovan, vuorovaikuttavan ja integratiivisen oppimisympäristön kehittäminen on myös oppilaitoksen strateginen kysymys: halutaanko oppilaitoksessa ohjata pedagogista toimintaa kohti avoimempaa työelämäläheistä vuorovaikutuskulttuuria vai annetaanko tarkasti suunniteltu-



jen lukujärjestysten, luokkavarausten ja tuntisuunnitelmien taakse piiloutua aidolta kohtaamiselta.

## Lähteet

- Berry, G. 2011. Enhancing Effectiveness on Virtual Teams: Understanding Why Traditional Team Skills Are Insufficient. *Journal of Business Communication* 48 (2), 186–206.
- Eteläpelto, A. & Vähäsantanen, K. 2006. Ammatillinen identiteetti persoonallisena ja sosiaalisena konstruktiona. Teoksessa A. Eteläpelto & J. Onnismaa (toim.) *Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu*. Vantaa: Kansanvalistusseura, 26–49.
- Gee, J. P. & Hayes, E. R. 2011. *Language and Learning in the Digital Age*. New York: Routledge.
- Hardy, C., Lawrence, T. B. & Grant, T. 2005. Discourse and collaboration: the role of conversations and collective identity. *Academy of Management Review* 30 (1), 58–77.
- Heath, R. G. 2007. Rethinking community collaboration through a dialogic lens: creativity, democracy, and diversity in community organizing. *Management Communication Quarterly* 21, 145–171.
- Heikkilä, V. 2013. Genrevoimat valloillaan – tietoisuutta tarvitaan. *Kielikello* 1/2013, 4–6.
- Kyllönen, M. 2011. *Tulevaisuuden koulu ja johtaminen. Skenaariot 2020-luvulla*. Tampereen yliopisto. *Universitatis Tamperensis*; 1142. Akateeminen väitöskirja.
- Lankinen, P. & Vuorijärvi, A. 2010. Kohti ammatillisen asiantuntijayhteisön voimagenrejä. Teoksessa P. Lambert & L. Vanhanen-Nuutinen (toim.) *hankekirjoittaminen. Välineitä hanketoimintaan ja opinnäytetyöhön*. HAAGA-HELIAN julkaisusarja, tutkimuksia 1/2010, 259–271.
- Lüders, M., Proitz, L. & Rasmussen, T. 2010. Emerging personal media genres. *New media & society*, 12 (6) 947–963.
- Niemi, R. 2009. Onks tavallinen koe vai sellanen, missä pitää miettiä? Ympäristölähtöisen terveystutkimuspedagogiikan kehittäminen narratiivisena toimintatutkimuksena. Jyväskylän yliopisto. Akateeminen väitöskirja.

- Niinistö-Sivuranta, S. 2013. Sanoista syntyy yhteinen merkitys? Kommunikointitaidot luovassa oppimisympäristössä ja ammatillisessa kasvussa ammattikorkeakoulun visuaalisilla suunnittelualoilla. Acta Universitatis Tamperensis 1827. Akateeminen väitöskirja.
- Mäkelä-Marttinen, L 2006. Korkea-asteen yhteys: Ehdotelmia viestintäaineiden opetuksen integroimiseksi ammattiaineiden opetukseen ja T&K-toimintaan. Teoksessa S. Ruohonen & L. Mäkelä-Marttinen (toim.) Luovuuden lumo. Kokemuksia projektioppimisesta. Kouvola: Kymenlaakson ammattikorkeakoulu, 73–93.
- Raij, K. 2007. Learning by Developing. Laurea-ammattikorkeakoulu, A58. Helsinki: Edita Prima.
- Siltala, R. 2010. Innovatiivisuus ja yhteistoiminnallinen oppiminen liike-elämässä ja opetuksessa. Turun yliopiston julkaisuja, sarja C, 304. Akateeminen väitöskirja.
- Stenlund, & Mällinen, 2013. Osallistava pedagogiikka. Teoksessa Ahot korkeakouluissa. Kielet ja viestintä, S. Mällinen & E. Piirainen (toim.). Tampereen ammattikorkeakoulun julkaisuja. Sarja B. Raportteja 57, 23–31.
- Tynjälä, P. 2011. Asiantuntijuuden kehittämisen pedagogiikkaa. Teoksessa K. Collin, S. Paloniemi, H. Rasku-Puttonen & P. Tynjälä (toim.), Luovuus, oppiminen ja asiantuntijuus. Koulutuksen ja työelämän näkökulmia. Helsinki: WS-OYpro, 79–95.
- Uusi osaaja 2, 2012. Opettajasta oppimisen valmentajaksi – hankkeen loppuraportti. Osaava-ohjelma. saatavilla: [http://www.keuda.fi/files/attachments/kuntayhtyma/kehittamispalvelut/hanketoiminta/opettajasta\\_osaamisen\\_valmentajaksi\\_2012\\_\\_loppuraportti.pdf](http://www.keuda.fi/files/attachments/kuntayhtyma/kehittamispalvelut/hanketoiminta/opettajasta_osaamisen_valmentajaksi_2012__loppuraportti.pdf)

Tuija Marstio, Anu Elorinne ja Sini Granström

## Kirjoitan, kuvaan, videoin, pelaan, chattaan – ja opin

### Johdanto

Aluksi artikkelissa tarkastellaan diginatiivien oppimista ja tieto- ja viestintäteknologian hyödyntämistä ammatillisen toisen asteen opiskelijoiden tukena. Tämän jälkeen pohditaan yhteisöllistä oppimista sekä opiskelijoiden hyvinvoinnin edistämisen keinoja. Lopuksi esitellään pelien käyttöä ammatillisen oppilaitoksen ohjauksen työvälineenä. Aineisto nojaa alan kirjallisuuteen sekä YHDESSÄ-hankkeessa toteutetuista piloteista saatuihin kokemuksiin.

Teknologia on keskeisessä asemassa tämän päivän nuorten elämässä. Se on osa identiteetin rakentamista, sosiaalista vuorovaikutusta ja informaalialta oppimista. Ammatillisissa oppilaitoksissa opiskelevia nuoria aikuisia luonnehditaan diginatiiveiksi, jotka edustavat Y-sukupolvea (vuosien 1980 – 2000 välillä syntyneet). Opettajakunta edustaa puolestaan pääsääntöisesti X-sukupolvea (1960 – 1980 välillä syntyneet). X- ja Y-sukupolvet suhtautuvat eri tavoin teknologiaan, oppimiseen ja työn tekemiseen.

Y-sukupolvea kutsutaan myös nettisukupolveksi, joka on kasvanut tietokoneiden, digitaalisten soittimien, videokameroiden, matkapuhelinten, digiboksien ja muiden digitaalisten välineiden maailmassa. Vesterisen ja Suutarisen (2011) mukaan heidän kuvataan olevan kärsimättömiä ja kiihkeitä eivätkä he siedä epäonnistumista. Sen sijaan he ovat nopeita, yrittäjähenkisiä ja luottavat omiin kykyihinsä. Y-sukupolvi tuo työelämään tullessaan haasteen, jollaisen eteen ei koskaan aiemmin ole jouduttu. Tämä johtuu siitä, että Y-sukupolvella on erilaiset odotukset työelämästä ja työstä kuin aiemmillä sukupolvilla. Siinä missä aiemmat sukupolvet ovat odottaneet työelämältä jatkuvuutta ja pysyvyyttä, Y-sukupolvi haluaa työn olevan mahdollisimman joustavaa ja vapaata. Vapaa-ajan ja vapauden merkitys on kasvanut huomattavasti aiempiin sukupolviin verrattuna. (Vesterinen & Suutarinen 2011)

Y-sukupolvi on syntynyt digiaikaan ja netti on heille luonnollinen ympäristö, jossa toimitaan kansainvälisissä verkostoissa sekä luodaan verkostoja, joiden rakentaminen ennen viestinnällistä murrosta oli vaike-

aa. Tämä sukupolvi keskustelee globaalisti sosiaalisessa mediassa ja tätä kautta yhteinen ymmärrys ja samanlainen ajattelu asioista leviävät maailmanlaajuisesti. Toisin, kuin jossain määrin käsitys on ollut, että Y-sukupolvi tekisi laiskemmin töitä kuin aiemmat sukupolvet on väärä. He vain haluavat tehdä heille merkityksellisiä ja mielekkäitä töitä kunnioittaen kuitenkin myös omaa vapautta ja vapaa-aikaa. Tärkeänä pidetään, että työ olla tarpeeksi haastavaa, antaa kehittymismahdollisuuksia ja siihen voi itse vaikuttaa, muutoin motivaatio työtä kohtaa laskee. (Vesterinen & Suutarinen 2011)

Y- ja Z-sukupolvet erottaa toisistaan ainoastaan se, että Z-sukupolvi on sosiaalisessa mediassa vielä Y-sukupolveakin osaavampi. Z-sukupolven määritelmä ei ole kovin tarkka. Puhutaan 1990, 1995 tai 2000 -luvun jälkeen syntyneistä pienestä sukupolvesta. Z-sukupolvi on itsevarma sekä itseriittoinen ja heille omat kehittymismahdollisuudet ovat tärkeitä. (Pärssinen 2013) Siinä missä aiempi sukupolvi käyttää internetin sisältöjä kuluttajan lailla, diginatiivit luovat uutta sisältöä ja muokkaavat olemassa olevaa sisältöä luontevasti. (Tapscott 2010)

### Diginatiivien tapa oppia

Nettisukupolvelle koulutus on tärkeää ja he ovatkin muita sukupolvia huomattavasti koulutettumpia. (Tapscott 2010; Repo 2012). Vanha ajattelutapa siitä, että opettaja luennoi opiskelijoille ja opiskelijat ovat vain vastaanottavana osapuolena luokassa, ei sovi tälle sukupolvelle. He eivät tyydy tähän, vaan haluavat olla osana keskustelua. He haluavat vastata ja kommentoida, olla aktiivisia toimijoita. Diginatiivit pitävät itseään tasa-arvoisina vaatien perustelua ja palautetta. (Pärssinen 2013) Opetuksen pitää olla hauskaa ja innostavaa, sekä pitää sisällään valinnanvaraa muun muassa siitä, miten ja missä asioita opitaan. (Tapscott 2010). Opettajat eivät ole enää ainoa tiedonlähde vaan tietoa saadaan ja löydetään myös netistä.

Alati nopeasti muuttuvassa maailmassa oppiminen on muuttunut yhä vahvemmin elinikäisen oppimisen aikakaudelle. Enää ei riitä, että kouluaikana opittua hyödynnetään työelämässä, vaan muuttuva työelämä vaatii jatkuvaa kouluttautumista työssä pärjäämisen ja etenemisen mahdollistamiseksi. Uutta tietoa ja uusia taitoja on pystyttävä sisäistämään nopeasti ja ennakkoluulottomasti (Tapscott 2010). Kuten Tapscott (2010, 143) toteaa “ enää ei ole tärkeää mitä ihminen tietää, vaan mitä hän pystyy oppimaan”. X-sukupolvelle opetettiin, että elinikäinen oppiminen on tärkeää ja Y-sukupolvi on sisäistänyt tämän idean. (Vesterinen ja Suutarinen, 2011)

Leivon, Mutasen ja Nieminen-Sundellin mukaan oppiminen on viihteellistynyt. Jotta diginatiivi osaisi päättää, onko asiaan perehtyminen siihen käytetyn ajan arvoista, tulee suuressa tietomäärässä asian ytimen tulla nopeasti ilmi. Diginatiivit omaksuvat tietoa visuaalisesti ja mahdollisim-

man viihteellisesti eri kanavien avulla. (Leivo, Mutanen ja Nieminen-Sundel 2009)

Pelaaminen, sosiaalinen media ja mobiilin median käyttö on nuorille arkipäivää, mutta niitä ei tällä hetkellä hyödynnetä oppilaitoksissa riittävästi. Opettajat kokevat epävarmuutta uuden teknologian hyödyntämisessä ja verkkopedagogiikan osaaminen on puutteellista (Survey of Schools 2013). Onneksi opettajien asenne tieto- ja viestintäteknologiaa kohtaan on todettu olevan myönteistä, erityisesti peruskoulun opettajien keskuudessa (Finnable 2020 -tutkimushanke). Edelläkävijöinä ovat opettajat, jotka ovat halukkaita heittäytymään ja oppimaan uutta eri osaamisen alueilla: niin pedagogisesti, vuorovaikutuksellisesti kuin teknisestikin. Digitaalisuus tukee myös hyvin vertaisoppimista ja oppimisen näkyväksi tekemistä. Se edistää tasa-arvoa mahdollistaen opiskelijan vahvemman osallisuuden. Niinistö-Sivuranta sekä Pukkila & Nisula viittaavat tähän artikkelissaan viestinnällisestä sekä osallistavan pedagogiikan näkökulmista.

### **Mobiilipohjainen ohjaus työssäoppimisen tukemiseen ja seuraamiseen**

Vaikka tieto- ja viestintätekniiikan opetuskäyttö Suomessa on jäänyt muista EU-maista jälkeen (Survey of Schools), viime vuosina verkkopohjaisia oppimisympäristöjä on kehitetty laajasti ja myös mobiililaitteiden hyödyntäminen opetuksessa on lisääntynyt. Tänä päivänä on hyvin yleistä, että opiskelijat kantavat mukanaan jotain mobiilia laitetta, jota voi hyödyntää oppimisen tukena. Tämä tulee vielä yleistymään, sillä lasten ja nuorten mediakäyttö on siirtynyt mobiilisovelluksiin tietokoneiden ja television kustannuksella (Noppari 2014).

Mobiililaitteiden avulla on mahdollista tuoda oppiminen autenttisiin tilanteisiin tai ympäristöihin (esim. kasveihin tutustuminen luonnossa) sekä tehdä oppiminen näkyväksi. Samalla opiskelija ottaa suuremman vastuun oppimisestaan ja perinteisen opettamisen sijaan opettajan keskeisenä tehtävänä on koordinoida ja tukea oppimisprosessia. (Ahonen, Joyce, Leino & Turunen 2003). Mobiililaitteiden avulla voidaan tuoda ohjaus oppimistilanteeseen “etänä” kun ohjaaja ei itse ole läsnä. Näin ohjaaja pystyy vaikuttamaan siihen, että oppiminen autenttiossa ympäristössä on pedagogisesti jäsenneiltyä (Silander 2011). Mobiililaitteet myös mahdollistavat opitun dokumentoinnin ja jakamisen.

Digitaalisen median hyödyntäminen työssä tapahtuvassa oppimisessä ja sen ohjauksessa on ollut toistaiseksi melko vähäistä. Tähänastiset kokeilut (mm. Opetushallituksen rahoittamat oppimisympäristöhankkeet) ovat tuottaneet rohkaisevia tuloksia: mobiilipohjaisen ohjauksen on todettu tuottavan kustannussäästöjä ja parantavan ohjauksen saatavuutta, reaaliaikaisuutta sekä vertaisoppimista. Mobiiliteknologian hyödyn-

täminen tarjoaa paljon mahdollisuuksia työssäoppimisen suunnittelussa, dokumentoinnissa ja ohjauksessa. Mobiililaitteet mahdollistavat virtuaalisen yhteydenpidon ohjaajaan sekä toisaalla työharjoitteluaan suorittaviin opiskelijoihin. Teknologian avulla ohjaaja pystyy seuraamaan opiskelijoiden oppimista ja antamaan kannustavaa palautetta, mikä puolestaan motivoi opiskelijaa. Keskeisiä haasteita mobiililaitteiden käytölle ovat opettajan ja opiskelijan vaihtelevat mobiililaitteiden käyttötaidot, työssäoppimispaikkojen kirjava laitekanta, puutteelliset verkkoyhteydet sekä opetusmateriaalin synkronoiminen mobiililaitteelle sopivaksi (Ahonen ym. 2003). Koska opiskelijat eivät usein ole tottuneita käyttämään mobiililaitteita oppimisen tukena, on opettajan rooli varsin merkittävä laitteen pedagogisen käytön suunnittelussa sekä käytössä (Sormunen & Lavonen 2014).

### **Työssäoppimisen ohjausta mobiilisti sekä verkkoyhteisöpalvelujen avulla kahdessa ammatillisessa toisen asteen oppilaitoksessa**

Työpaikalla tapahtuva oppiminen on keskeinen osaamisen hankkimisen keino ammatillisessa koulutuksessa. Työssäoppimisen ohjaus pitää sisällään ohjaajan työssä oppijalle antamaa aikaa ja huomiota sekä tilaisuutta oppia työssäoppimisen aikana sovittuja työtehtäviä hyvässä vuorovaikutussuhteessa. Ohjauksella onkin merkittävä rooli onnistuneessa työssäoppimisessa. Myös opiskelija peilaa omaa työssäoppimisen onnistumista usein ohjauksen kautta. Perinteisesti työssäoppimisen ohjaaminen toteutetaan pääosin työpaikkaohjauksen muodossa.

Opiskelijan tulee dokumentoida työssäoppimisjakson aikana tapahtuva oppiminen ja monissa oppilaitoksissa on käytössä työssäoppimispäiväkirja. Se on ohjaajalle hyvä väline seurata opiskelijoiden oppimisprosessia ja tuntemuksiaan oppimisesta. Päiväkirjan pitäminen tukee myös opiskelijan itsesäätelytaitojen kehittymistä (Saarikoski 2013). Usein haasteena on opiskelijoiden heikko motivaatio kirjoittaa päiväkirjaa. Opittujen asioiden ja osaamisen kehittymisen näkyväksi tekeminen on kuitenkin tärkeää ohjauksen, arvioinnin sekä näyttöjen kannalta. Ohjaajat kokevat usein myös haasteelliseksi työssäoppimispaikkojen maantieteellisen etäisyyden, joka edellyttää paljon liikkumista. YHDESSÄ-hankkeessa toteutettiin kaksi pilottia, joiden tavoitteena oli tukea työssäoppimisen ohjausta.

### **Ensimmäinen pilotti**

Ensimmäisessä pilotissa kokeiltiin mobiililaitteiden ja verkkoyhteisöpalvelujen hyödyntämistä työssäoppimisjaksolla. Tavoitteena oli saada oppilaitoksen datanomiopiskelijat dokumentoimaan kehittymistään ja oppimiaan asioita työssäoppimispäiväkirjan avulla. Tähän tarkoitukseen on käytössä oma TOP-verkkopalvelu, mutta opiskelijat ovat olleet varsin haluttomia dokumentoimaan oppimaansa tälle alustalle. Keskimäärin alle 20 % opiskelijoista on käyttänyt TOP-alustaa kyseisessä oppilaitoksessa.

Mobiililaitteet otettiin käyttöön kahden datanomiopiskelijaryhmän kanssa (yhteensä 35 opiskelijaa). Ensimmäinen ryhmä koostui ensimmäisen vuoden opiskelijoista (n= 18), jotka suorittivat ensimmäisen kolmen kuukauden työssäoppimisjaksonsa tammi-maaliskuussa 2014. Toisen ryhmän opiskelijat olivat kolmannen vuoden opiskelijoita (n=17) ja heidän työssäoppimisjaksonsa kesti tammikuusta toukokuuhun 2014.

Ennen työharjoittelun alkua opiskelijat saivat käyttöönsä tablettilaitteet, joiden käyttöön he perehtyivät yhdessä ohjaajien kanssa kahdessa puolen päivän mittaisessa työpajassa. Aikataulusyistä perehdytykseen ei ollut käytettävissä enempää aikaa.

Opiskelijoiden tehtävänä oli kirjoittaa työssäoppimispäiväkirjaa blogin muodossa työssäoppimisjaksonsa aikana. Mobiililaitteen ansiosta heillä oli mahdollisuus dokumentoida oppimaansa sanan, kuvan sekä videon avulla ja hyödyntää tabletteihin asennettuja sovelluksia, joita olivat mm. blogger, Keynote, StripDesigner, Pages sekä Skype). Tabletteihin oli asennettu myös Skype opiskelijan ja ohjaajan välisen yhteydenpidon mahdollistamiseksi. Sitä ei kuitenkaan käytetty, vaan yhteydenpito hoidettiin harjoittelupaikoissa käyntien, sähköpostin sekä puhelimen välityksellä.

Mahdollisuus dokumentoida oppimista ja osaamista mukana kulkevan tablettilaitteen avulla lisäsi selkeästi opiskelijoiden motivaatiota kirjoittaa työssäoppimispäiväkirjaa. Kaikki ensimmäisen ryhmän opiskelijat (1. vuotta opiskelevat) sekä toisesta ryhmästä 60% (3. vuotta opiskelevat) tuottivat blogitekstiä – osa päivittäin ja osa 1–2 kertaa viikossa. Opiskelijoilta saatu palaute tablettilaitteiden hyödyntämisestä oli varsin positiivista. Oppimisen dokumentointia motivoi kummassakin ryhmässä parhaan blogin tekijälle luvattu palkinto. Se valittiin äänestyksen tuloksena. Oli mielenkiintoista, että opiskelijat eivät valinneet visuaalisesti ylivoimaisinta blogia parhaaksi, vaan sellaisen, missä oli eniten asiasisältöä.

Sekä ohjaajilta että opiskelijoilta saatu palaute oli pääosin positiivista. Ohjaajat pitivät mobiililaitteita hyödyllisinä työnohjauksen työkaluina ja heidän mielestään se toi lisäarvoa työssäoppimiseen. Sekä ohjaajien että opiskelijoiden mielestä perehdytys laitteiden käyttöön oli liian lyhyt. He kokivat, että olisivat voineet hyödyntää tablettia monipuolisemmin, jos olisi ollut enemmän aikaa perehtyä sen käyttöön. Alla muutamia lainauksia opiskelijoilta saaduista palautteista:

*Blogin päivittelystä tuli uskomattoman helppoa ja näppärää iPadin ansiosta.*

*Kirjoitin sillä blogia ja etsin netistä tietoa.*

*iPadissa oli se hyöty työssäoppimisen suhteen, että pääsi kirjoittamaan blogia illalla jos vaikka sattumoisin on unohtanut kirjoittaa merkinnän, niin pääsee helposti siitä parin näpäytyksen päästä kirjoittelemaan.*

Jotkut opiskelijat arkailivat kuljettaa mukanaan tablettilaitetta. Tabletit toimivat Wifi-yhteydellä, jota ei kaikissa työssäoppimispaikoissa ollut käytettävissä ja siksi opiskelijat pääsivät näissä tapauksissa päivittämään blogejaan vasta kotonaan. Jatkossa tähän ratkaisuksi voisi ajatella opiskelijan omalle puhelimelle asennettavaa blogialustaa. Useimmilla opiskelijoilla on tänä päivänä älypuhelin, joka kulkee mukana joka paikassa. Lisäksi muutama työssäoppimispaikka ei antanut kuvauslupaa ja se rajoitti mahdollisuuksia kuva- ja videomateriaalin käyttöön.

### Toinen pilotti

Verkkoyhteisöpalvelujen kokeilu toteutettiin oppilaitoksessa, jossa otettiin käyttöön Google-oppilaitostili syksyllä 2013. Henkilökunta tutustui sen käyttöön kehittämispäivänsä yhteydessä järjestetyssä työpajassa. Työnohjauksen tueksi otettiin käyttöön Googlen Hangouts-toiminto, jonka avulla on mahdollista käydä videokeskusteluja. Ensimmäisessä kokeilussa keväällä 2014 oli mukana muutama liiketalouden opettaja. Videoyhteyden käyttöä motivoi mahdollisuus käydä ohjauskeskustelua samanaikaisesti useamman opiskelijan kanssa, mikä mahdollistaa vertaisoppimisen; esimerkiksi samalla alalla tai saman tyyppisissä tehtävissä opiskelevat opiskelijat voivat kuulla toistensa kokemuksista. Eräs työnohjaaja kuvaili kokemuksiaan Google Hangoutin käytöstä seuraavasti:

*Olen nyt ollut parina tiistaina neljän opiskelijan kanssa langoilla: ensimmäinen kerta meni tekniikassa ja kokeilussa viime kerralla jo päästiin asiaan. Opiskelijat ovat suullisesti kertoneet top-raportin aiheista. Omista tekemisistään top-paikoilla eivät vielä ole esittäneet kuvia tai videoita, mutta ehkä rohkaistuvat myöhemmillä kerroilla.*

### **Yhteisöllisyys ja hyvinvointi**

Y-sukupolvi toimii aktiivisesti erilaisissa verkostoissa. Erilaiset verkostot ja yhteisöllisyys mahdollistaa samanlaisen ajattelun leviämisen ja jakamisen maailmanlaajuisesti. Ajatuksia halutaan jakaa ja ongelmatilanteita ratkoa yhdessä toisten ihmisten kanssa. Yhteisöllinen oppiminen sitouttaa ja motivoi ammatillisessa koulutuksessa olevaa opiskelijaa ja vaikuttaa positiivisesti opiskelijoiden hyvinvointiin..

Käsitteenä yhteisöllisyys voidaan nähdä hyvinkin monimuotoisena, se voidaan jakaa eri osa-alueisiin ja määritellä niiden mukaan. Eri-ikäryhmissä



yhteisöllisyys nähdään erilaisena, yhteistä kuitenkin on, että yhteisöllisyys on asioiden tiedostamista, näkemistä ja toteuttamista yhdessä. Yhteisöllisyyteen kuuluu vahvasti tunne siitä, että on osana jotakin, kuuluu johonkin ryhmään missä tulee hyväksytyksi sellaisena kuin on. Pääpiirteittäin yhteisöllisyys koostuu ryhmän jäsenten vuorovaikutuksesta, jäsenten omista ja keskeisistä suhteista toisiinsa sekä yhteenkuuluvuuden kokemuksesta. (Terveyden- ja hyvinvoinnin laitos, 2014, Kainulainen, 2014.)

Yhteisöllinen oppiminen määritellään toiminnaksi jossa esimerkiksi ryhmä yhdessä toimien pyrkii ymmärtämään tai löytämään selitystä jollekin asialle tai ilmiölle. Pyrkiessään tämän tyyppiseen toimintaan ryhmä tuottaa uutta tietoa, joka ei ole kenenkään yksilön yksin tuottamaa. Lisäksi yhteisölliselle oppimiselle voidaan määritellä yhteiset tavoitteet ja peruspilarit (Collin, Korhonen, Penttinen & Vakiala 2003.):

1. Edesauttaa ilmiöiden yhdessä ymmärtämistä ja selittämistä
2. Tukea uuden tiedon yhdessä rakentamista
3. Kehittää oppilaiden kognitiivisia, tiedonkäsittely taitoja
4. Kehittää oppilaiden metakognitiivisia, oppimaan oppimisen taitoja.

Yhteisöllisen oppimisen peruspilareita ovat:

1. Yhteiset tavoitteet
2. Työskentelyprosessin korostaminen
3. Ongelmalähtöisyys
4. Jaettu asiantuntijuus
5. Tiedon rakentaminen
6. Ajattelun näkyväksi tekeminen
7. Oppilaiden kognitiivisten- ja metakognitiivisten taitojen kehittäminen
8. Oppilaiden vastuu opiskelun organisoinnista ja oppimisesta.

Parhaimmillaan yhteisöllisen oppimisen tulos on parempi, kuin ryhmään kuuluvien yksittäisten oppijoiden. Yhteisöllisessä oppimisessä voi syntyä uutta tietoa ja ainutkertaisia tuotoksia, joita ei saavuteta yksittäisten toi-

den yhdistämisellä. Yhteisöllisen oppimisen edellytyksiä ovat oppilaiden sitoutuminen yhdessä määriteltyihin tavoitteisiin sekä tavoitteelliseen ja jaettuun ongelmanratkaisuun. (Häkkinen 2004.)

Osallisuuden tukemisella oppilaitos mahdollistaa yhteisöllisen oppimisen. Yhteisölliset prosessit liittyvät opetuksen suunnitteluun ja järjestämiseen, tilan ja laitteiden käyttöön, työssäoppimisen käytäntöihin, yhteisen asiakaskunnan jakamiseen sekä työelämän integroitumiseen opintoihin. Yhteisöllisyys edistää hyvinvoinnille ja työelämälle tärkeitä sosiaalisia taitoja. Nämä tuovat eri tavalla ajattelevat ihmiset erilaisine taitoineen ja taustoineen yhteen uuden luomiseksi. Yhteisöllinen oppiminen ikätoverien kanssa sitouttaa ja motivoi opiskelijaa, sillä nykyaikana opiskelijat ovat tottuneet ikätovereidensa seuraan ja he tarvitsevat yhteisöllisyyden tunteen ja tekemisilleen hyötyarvon. Kouluissa tarvitaan vuorovaikutusta, joka tukee opiskelijoiden aktiivisuutta tiedon tuottajina. (Jalava 2012.)

Ammatillisessa koulutuksessa ei ole kysymys pelkästään siitä, että nuorille opetetaan ammatillisia työelämän tarpeita vastaavia taitoja, vaan yhtenä tavoitteena on myös tukea opiskelijoita kasvamaan tasapainoisiksi yhteiskunnan jäseniksi. Laki ammatillisesta koulutuksesta (21.8.1998/680,5 §) velvoittaa oppilaitoksia auttamaan opiskelijoita tässä kasvuprosessissa niin, että he saavat sellaiset riittävät tiedot ja taidot, jotka tukevat heitä kokonaisvaltaisessa kehityksessä.

Yhteisöllinen oppiminen voidaan nähdä osana opiskelijan kokonaisvaltaista hyvinvointia. Opetushallitus korostaa oppilaitosten roolia, jossa on turvattava kaikille opiskelijoille samanlaiset mahdollisuudet kasvaa, oppia ja kehittyä niin ryhmänä kuin yksilölliset tarpeet huomioiden. (Opetushallitus 2014.)

## Opiskelijoiden hyvinvoinnin edistäminen ammatillisissa oppilaitoksissa

Käsitteenä hyvinvointi voidaan ymmärtää hyvinkin laajasti. Yleisesti hyvinvointiin sisällytetään ajatuksia fyysisestä, psyykkisestä ja sosiaalisesta hyvinvoinnista. Terveyden ja hyvinvoinnin laitos määrittelee hyvinvoinnin huomattavasti laajemmin liittäen terveyteen materiaalsen hyvinvoinnin sekä jokaisen ihmisen oman kokemuksen hyvinvoinnistaan ja terveydestään. (THL 2013)

Opiskelu on opiskelijan työtä, joten opiskelukyvyn voidaan olettaa olevan yhtä kuin opiskelijan työkyky. Sosiaali- ja terveysministeriön mukaan tärkeimmät opiskelukyvyn vaikuttavat tekijät koostuvat opiskelijoiden omista voimavaroista, opiskelutaidoista, oppilaitoksen opetus- ja ohjaustoiminnasta, opiskeluympäristöstä sekä yhteisön toimintakulttuurista. (STM 2006). Kun tarkastellaan opiskelijoiden hyvinvointia opiskelija terveydenhuollon näkökulmasta, esille nousevat opiskelukyvyn ylläpitämi-

nen sekä terveyden ja hyvinvoinnin edistäminen. Tavoitteena on tukea niitä tekijöitä, jotka edesauttavat opiskelijan hyvinvointia, mutta samalla kartoittaa niitä riskejä, jotka saattavat vaikuttaa opiskelijoiden hyvinvointiin negatiivisesti. (STM 2006.)

Useissa nuorten 15–24-vuotiaiden hyvinvointia käsittelevissä tutkimuksissa nousevat esille mielenterveyden ongelmat. Suurin osa mielenterveyshäiriöistä todetaan alkavan nuoruusiässä. Varhainen tunnistaminen ja hoitoon ohjaus on ensisijaisen tärkeää ja vastuu tästä kuuluu opiskelija terveydenhuollolle. Lisäksi tarvitaan matalan kynnyksen hoitopaikkoja, jolla helpotetaan nuorten itsenäistä avun hakemista. (Pyökkönen & Laukkanen 2011.) Joka neljäs nuori on todettu kärsivän jonkin asteisesta mielenterveyden häiriöstä nuoruudessa. Opiskeluun liittyvä stressi on yksi riskitekijä mielenterveyden häiriöiden synnyssä. (Patel, Flisher, Hetrick & McGorry 2007.) Kestilä ym. (2007) ovat toteuttaneet seurantatutkimuksen nuorten aikuisten psyykkisestä oireilusta. Tutkimuksessa todettiin opiskelijoilla esiintyvän psyykkistä oireilua enemmän kuin työsäkävillä. Määrällisesti mielenterveyden ongelmien ei ole todettu kasvavan viime vuosien aikana. Kuitenkin kolmasosa uusista työkyvyttömyyseläkkeistä myönnetään mielenterveysongelmien perusteella. (STM 2012.)

Patel ym. (2007) ovat tutkineet laajasti tekijöitä, jotka suojaavat opiskelijoita mielenterveyden häiriöiltä. Tutkijoiden mukaan opiskelijan näkökulmasta suojaavia tekijöitä ovat yhteisöllisyyden tunne, ristiriitojen vähäisyys sekä tunteiden näyttämiseen ja käsittelyyn rohkaiseva ilmapiiri. Oppilaitoksen näkökulmasta suojaavia tekijöitä ovat osallistamisen mahdollistaminen, positiivisen palautteen antaminen, sekä kokemuksen vahvistaminen oppilaitokseen kuulumisesta. Lisäksi Patelin ym. (emt) tutkimuksessa todettiin, että nuoriin kohdistuvat palvelut tulee tuottaa nuorille luontaisessa ympäristössä eli oppilaitoksissa. Palvelujen jatkuvuus tulee turvata sekä henkilökohtaisella että ryhmätasolla. Tukea tulee tarjota myös internetin kautta.

### **Mielenterveystalo tueksi Amiston opiskelijoiden psyykkisen hyvinvoinnin lisäämiseksi**

Mielenterveystalo on Helsingin ja Uudenmaan sairaanhoitopiirin omistama psyykkistä hyvinvointia edistävä nettipalveluiden kokoelma. Palvelu tarjoaa tietoa ja välineitä hyvinvoinnista huolehtimiseen. Palveluista löytyvät mielenterveystalot sekä aikuisille että nuorille. Niihin on koottu itsehoitomenetelmiä ja tietoa alueittain mielenterveyspalveluista. Aikuisten mielenterveystalo sisältää myös mahdollisuuden nettiterapiaan, johon ohjaututaan lääkärin läheteellä. (Mielenterveystalo 2014.)

Nuoret saavat internetistä nykyään tietoa rajattomasti. Stelfson ym. (2011) ovat tutkimuksessaan arvioineet 17–26 vuotiaiden kykyä hakea,

löytää, ymmärtää, sisäistää ja soveltaa internetistä peräisin olevaa terveyteen liittyvää tietoa. Tutkijat tulivat siihen johtopäätökseen, että opiskelijat käyttävät internettiä luontevasti ja he löytävät haluamaansa tietoa terveydestä. Kuitenkin opiskelijoiden kyky arvioida tiedon oikeellisuutta ja asianmukaisuutta on puutteellinen. Vuonna 2013 julkaistussa ruotsalaisessa tutkimuksessa on kartoitettu 17–18-vuotiaiden nuorten mielipiteitä internetissä tarjottavien terveystalujen järjestämisestä. Myös tämä tutkimus osoitti luotettavan tiedon löytymisen olevan haasteellista. Vaikka nuoret kertoivat luottavansa terveydenhuollon ammattilaisten tuottamaan tietoon, koettiin tiedon etsiminen verkon laajasta tarjonnasta hankalaksi. (Ekberg ym. 2013.)

YHDESSÄ-hankkeessa lähdettiin pilotoimaan syksyllä 2013 Mielenterveystalon verkkopalvelua Amiston ammattiopiston opiskelijoille psykisen hyvinvoinnin tueksi. Aikaisemmin Amistossa oli kartoitettu ryhmähaastatteluilla opiskelijoiden toiveita siitä, millaista tietoa ja tukea he tarvitsevat. Edellä esitettyihin tutkimustuloksiin verrattuna myös näistä haastatteluista nousi esille mm. toive ja tarve mielenterveyteen liittyvästä avusta ja tuesta joltakin luotettavalta sivustolta. Yhteistyön käynnistyttyä Mielenterveystalon sivut linkitettiin Amiston intran sivuille ja opiskelijoita informoitiin ja ohjattiin käyttämään sivustoja. Tarkoituksena oli tuottaa sellainen palvelu, jonka avulla opiskelijat voivat itse hakea tietoa silloin kun tarve on ajankohtainen. Mielenterveystalossa on mahdollista oirenavigaattorin avulla arvioida omaa psyykkistä vointiaan ja mahdollista hoidon tarvetta sekä saada tietoa oman alueensa hoitopaikoista. Mielenterveystalosta on tiedotettu ammatillisten oppilaitosten henkilökunnalle huhtikuussa 2014 järjestetyllä yhteistyö foorumilla sekä useiden koulutusten yhteydessä. Laajalla tiedottamisella Mielenterveystalon sisällöstä ja toiminnasta tavoitellaan ohjelmalle käyttäjiksi opiskelijoiden lisäksi myös opetushenkilöstöä.

## Pelaan ja opin

Erilaisten pelien pelaaminen on kasvattanut suosiota entisestään. Pelejä pelataan verkossa, mutta yhtäläillä perinteiset lautapelit kiinnostavat nuoria. Pelaajat kokevat yhteenkuuluvuutta muiden pelaajien kanssa ja yhdessä tekemisen merkitys korostuu. Pelaajia motivoi vahvasti hauskuus, yhteinen ajanviete ja viihtyminen sekä arvostuksen saaminen muilta pelaajilta.

Pelillisuus on tällä hetkellä yksi opetuksen ja oppimisen suuria megatrendejä. Erityisesti voimakkaimmin nouseva tieto- ja viestintätekniikan opetuskäytön suuntaus on digitaalisten pelien pedagoginen hyödyntäminen.

Kolmen vuoden välein julkaistavan Pelaajabarometrin mukaan lähes kaikki suomalaiset pelaavat. Yli puolet suomalaisista pelaa ainakin kerran kuussa digitaalisia pelejä tietokoneella tai televisioon liitettävällä pe-

likoneella. Lähestulkoon jokainen harrastaa joskus ei-digitaalista pelamista, kuten lautapelejä tai sanaristikoita. Viidennes suomalaisista pelasi opetuspelejä vuonna 2011. Alle 40-vuotiaat ovat niistä kiinnostuneempia kuin vanhemmat väestöryhmät. Kaikkien ylipäätänsä jotain edes satunnaisesti pelaavien keski-ikä on 42,2 vuotta. (Mäyrä & Ermi 2014). Mobiilipelaamisen myötä pelaaminen on laajentunut kodin ulkopuolelle lähes kaikkialle ja pelaamisen luonne riippuu siitä, missä ja millä tarkoituksella pelataan (Noppari 2014).

Pelillisyyden (gamification) englanninkielinen lähikäsite on playfulness, joka tarkoittaa suomeksi leikillisyyttä. Leikillisyyden käsite on kuvaava, sillä se pitää sisällään myös oppimisen kannalta tärkeitä asenteita, kuten heittäytyminen, luovuus ja elämyksellisyys (Hakala 2011). Leikilliset oppimisympäristöt koetaan usein hauskoina ja kiinnostavina, mikä edistää työskentelyyn sitoutumista ja sisäisen motivaation syntymistä (Harju & Multisilta 2014). Muuhun kuin viihdekäyttöön suunniteltuja pelejä kutsutaan hyötypeliksi (eng. serious games). Oppimispelit ovat tunnetuimpia hyötypelien muotoja. Pelillistäminen sopii monenlaisiin oppimistilanteisiin ja vaikuttaa tiedon, asenteiden ja myös käyttäytymisen tasolla. Sopivalla tavalla suunniteltu peli voi ohjata ihmisen toimimaan uusilla tavoilla arjessa tai kehittää hänen ongelmanratkaisutaitoja (Hakala 2011). Esimerkkinä voisi mainita lukiolaisille Planeta Terra -pelin (EduPlus Oy), joka ottaa kantaa ympäristön muutokseen ja luonnonvarojen loppumiseen ja pyrkii muokkaamaan oppilaiden ajattelu- ja toimintatapoja.

Konstruktivistinen oppimisympäristö tukee myös pelillisyyttä. Pelaamisen voi nähdä tiedon rakentamisen prosessina, jossa oppiminen on oppijan oman toiminnan tulosta. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan toimintaa ohjaa tavoite ja tavoitetta ohjaavat oppimisen kriteerit. Kuitenkin oppimista säätelee se, mitä oppija tekee. Pelaaja kohtaa erilaisia haasteellisia tilanteita ja eteen tulee ongelmia ja haasteita, joita hän alkavaa ongelma perusteisesti ratkaista. Hyvä peli tarjoaa riittävän vaikeita tehtäviä, jotka pelaaja kokee innostavina haasteina (Manninen 2014). Pelin edetessä pelaaja kerää tietoa ja oppii samalla. (Hakala 2011). Oppimista tapahtuu monilla osa-alueilla, kuten siinä, että pelaajat oppivat toimimaan yhdessä, viestimään tilanteista toisille ja markkinoimaan hyviä tapoja ja ratkaisuja muille. Peleissä hyödynnetään ihmisille luontaisista kilpailuviettiä. Yksi pelillistämisen tärkeitä vahvuuksia oppimistilanteissa on mahdollisuus välittömään palautteeseen (Kasvi 2014, Manninen 2014).

Sosiaalisen oppimisen teoria perustuu uuden käyttäytymisen muilta oppimiseen havainnoinnin ja matkimisen kautta. Pelillinen ympäristö tarjoaa rajattoman määrän erilaisia oppimisen kohteita, joissa toivottavaa käyttäytymistä voidaan mallintaa. Koska pelejä voidaan toistaa, oppimiskokemuksin on mahdollisuus toistaa monta kertaa. Pelit tarjoavat li-

säksi pelaajalle turvallisen ympäristön harjoitella uusia asioita. Epäonnistuminen on sallittua ja jopa odotettuakin. (Kapp 2012, 70–71)

Pelaamiseen liittyy usein tietynlainen uppoutuminen, ympäröivän todellisuuden unohtaminen. Peliin täysin mukaan heittäytynyt pelaaja oppii moniaistisesti ja saattaa parhaimmillaan päästä virtauksen (”flow”) tilaan, joka pohjautuu pelaajan sisäiseen motivaatioon. Kokiessaan tällaisen tilan pelaaja saattaa unohtaa ajan kulun ja olla täysin uppoutuneena tekemäänsä asiaan (Kapp, 2012, 71). Tällaista äärimmäistä pelikokemusta tarjoavat esimerkiksi virtuaalimaailmat tai internetpelit, joissa pelaajat uppoutuvat peliin kaikilla aisteillaan.

Pelit motivoivat kolmella tasolla. Ne tuottavat merkityksen, hallinnan ja vapauden tunteen (Manninen 2014, Kuivalainen 2014). Tampereen yliopiston tuoreessa lasten mediakäytön tutkimuksessa Mobiilimukset (Noppari 2014) koostettiin lasten ja nuorten haastattelujen pohjalta tekijöitä, jotka heitä viehättävät pelaamisessa. Suurin osa pelaamiseen motivoivista tekijöistä on pitkälti samoja kuin aikaisemmissa pelitutkimuksissa saadut tulokset (Noppari 2014) ja joita myös määritellään hyvän pelin ominaisuuksiksi (Kasvi 2014): elämykselliset haasteet, viihtyminen, onnekkaita sattumat, tarinan rakentaminen, rikastava vuorovaikutus sekä mahdollisuus voittamisen kokemukseen.

Nuoria peleissä kiehtoo erityisesti mahdollisuus haasteiden ratkomiseen sekä omien pelitaitojen kehittymiseen. Hyvä peli tarjoaa mahdollisuuden kehittää ongelmanratkaisutaitoja ja haastaa pelaajan ajattelemaan. Pelamista motivoi vahvasti myös hauskuus, ajanviete ja viihtyminen. Hyvä peli on sellainen, jossa on selkeät säännöt ja haastava tavoite, mieluiten sellainen, joka on oman suorituskyvyn rajoilla. Peleissä viehättää myös se, että niissä voi tutkia maailmaa olemalla joku toinen (leikittely identiteetillä) ja tehdä asioita, joihin ei oikeassa elämässä ole mahdollisuutta.

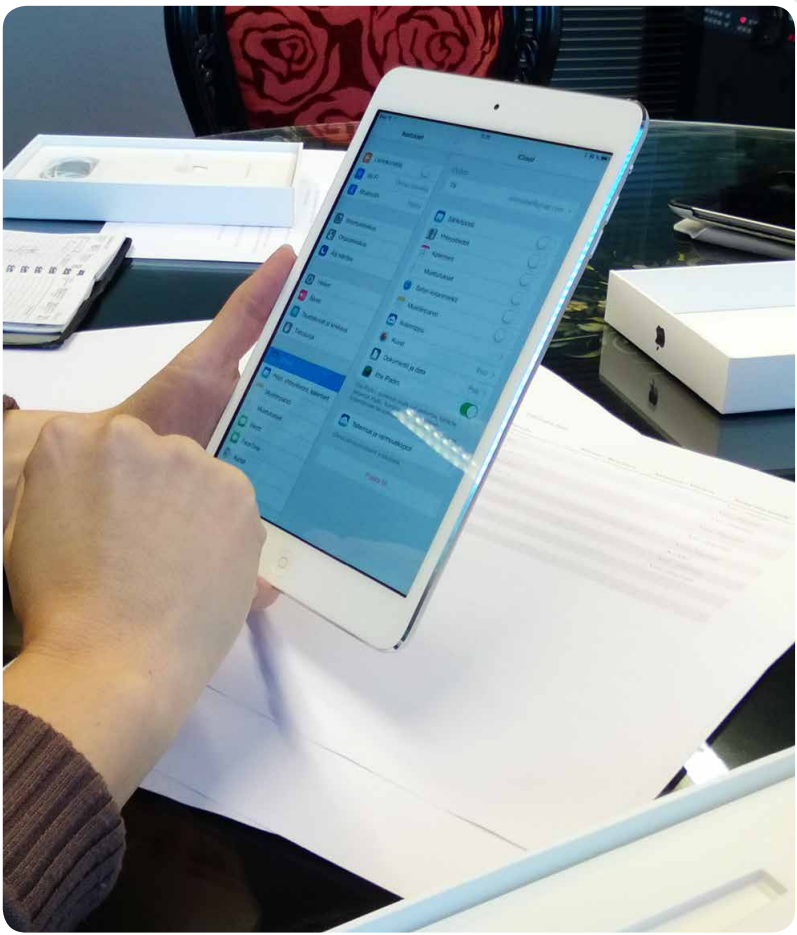
Pelissä voi olla monta lopputulosta. Se voi olla tarina, jossa kukin pelaaja on oman tarinansa päähenkilö. Pelaajien toiminnalla on vaikutusta lopputulokseen. Hyvän pelin dynamiikka on sellainen, että asiat eivät aina etene loogisesti vaan myös sattumalla on mahdollisuus (T.Manninen 2014). Tässä yhteydessä käytetään usein englanninkielistä termiä serendipity, jonka voisi kääntää termeillä sattumahdollisuus (Aalto 2010), sattumalöytö tai onnekas sattuma.

Hyvä peli tarjoaa mahdollisuuden vuorovaikutukseen ympäristön ja muiden pelaajien kanssa. Usein nuoret kokoontuvat pelaamaan yhdessä, mutta myös online-peleissä nuori voi osallistua virtuaalisiin kokoontumisiin tuttujen tai tuntemattomien pelaajiin kanssa (Noppari 2014). Nuoriin vetoaa pelaamisen mukanaan tuoma yhteenkuuluvuuden tunne ja yhdessä tekeminen, joka voi herättää kimpvaluovuuden. Sosiaalisuus korostuu erityisesti samassa fyysisessä tilassa tapahtuvassa pelaamisessa, jolloin

mm. tunteiden näyttäminen ja tulkitseminen on helpompaa online-pelaamiseen verrattuna.

Nuoret hakevat peleistä myös kilpailemisen ja voittamisen kokemusta. Hyvässä pelissä on voittaja ja häviöjä. Peli tarjoaa mahdollisuuden oman osaamisen osoittamiseen ja arvostuksen saamiseen muilta pelaajilta. Hyvässä pelissä onnistumista mitataan, verrataan ja annetaan palautetta. Menestyvä pelaaja palkitaan (arvostuksella) (Kasvi 2014).

Tällä hetkellä on käynnissä monia kokeiluja, joissa pelaamista hyödynnetään oppimisen ja ohjauksen välineenä. YHDESSÄ-hankkeen käynnistyessä teimme taustakartoituksen uuden teknologian hyödyntämisestä opetuksen ja ohjauksen yhteydessä. Siitä kävi ilmi, että hankkeessa mukana olevat oppilaitokset ovat vahvasti kiinnostuneita hyödyntämään pelien kykyä luoda kiinnostava ja motivoiva ympäristö oppimiselle (Tuohimaa & Marstio 2013).



Kuva: Tuija Marstio

## Case-esimerkki: Onks Unelmii?! -lautapeli

YHDESSÄ-hankkeessa kehiteltiin ammatillisen ohjauksen ja opiskelijoiden sitouttamisen työkaluksi lautapeli yhdessä Laurea-ammattikorkeakoulun ja Porvoon ammattiopiston kanssa. Lautapeli Onks Unelmii?! perustuu Oma tietä etsimässä (OTE) -lautapeliin, joka on suunnattu peruskoulun tai lukion päättävälle opiskelijoille. OTE-peli julkistettiin ja esiteltiin ensimmäisen kerran ITK-päivillä Hämeenlinnassa keväällä 2013.

Peli palvelee ammatillisen oppilaitoksen opiskelijaa ja hänen opintietään. Peli soveltuu erityisen hyvin myös maahanmuuttajaopiskelijoille sekä peruskoulunsa päättävälle nuorille. Peli on suunniteltu pelattavaksi ensisijaisesti ammatillisten opintojen alkuvaiheessa, mutta soveltuu pelattavaksi myös ensimmäisen lukuvuoden lopulla, jolloin opiskelijat ensimmäisen kerran tekevät valintoja opintopolkujen suhteen. Pelin tarkoituksena on käsitellä oikean elämän tilanteita sekä auttaa opiskelijat hahmottamaan eri mahdollisuuksia opintojen suorittamiseksi. Ryhmänohjaajille ja opoille peli antaa oivan työkalun aloittavien opiskelijoiden ryhmäyttämiseen, jotta aloittavat opiskelijat oppivat tuntemaan toisensa, sitoutuvat paremmin opintoihinsa ja mahdollisten opintojen keskeytysten määrä vähenee. Lisäksi tarkoituksena on saada pelaajat pohtimaan, kuinka yllättävät elämäntilanteet sekä omat valinnat vaikuttavat opintojen etenemiseen ja tasapainoiseen elämään.

Pelin ohjaajana voi toimia joko opinto-ohjaaja, ryhmänohjaaja tai kuraattori. Ohjaajan rooli pelin kulussa motivoida ja aktivoida kaikkia pelaajia osallistumaan sekä herättää keskustelua niistä valinnoista joita pelaajat tekevät sekä valintojen merkityksestä opintojen etenemiseen ja opiskelija hyvinvointiin. Pelin aikana pelaajat pelaavat sekä yhteistä pelilautaa, jossa on kuvattuna opintopolut, että omaa henkilökohtaista pelilautaa, jossa seurataan opiskelijan hyvinvointia.

Pelin synnyttäminen kesti noin puoli vuotta. Tavoitteena oli luoda peli, joka on mahdollista pelata yhden oppitunnin aikana. Lautapelin suunnittelu ja kehitystyö käynnistyi kevään ja kesän 2013 aikana, jolloin pelistä valmistui ensimmäinen versio Porvoon ammattiopiston työstämänä. Opiskelijat ovat olleet pelin alusta asti vahvasti mukana suunnittelemassa ja testaamassa peliä.

Syksyllä 2013 aloitettiin yhteinen suunnittelutyö ja pelin testaus yhdessä opiskelijoiden kanssa. Testipelikiertoja järjestettiin yhteensä viisi sekä lisäksi kolme pelikierrosta asiantuntijatiimin kanssa. Mukana oli niin opintojen alkuvaiheen kuin myös lähes valmistumisvaiheen opiskelijoita. Testipelikierrosten aikana opiskelijat pelasivat sekä yksin että parittain. Pelin aikana opiskelijat kommentoivat elämänkorttien ja pohdintakorttien sisältöjä sekä niistä kertyvien pisteiden määrää. Erityisen arvo-



kasta olivat opiskelijoiden kommentit elämäkorttien pisteytysten ker-  
tymisestä eli mitä pisteitä ja kuinka paljon kukin elämäkortti ja valin-  
ta opiskelijalle tuottavat.

Jokaisen testipelikierroksen jälkeen kortteihin ja pelin kulkuun tehtiin  
muutoksia, joiden tarkoituksena oli parantaa pelin pelattavuutta ja antaa  
mahdollisimman realistinen kuva opintopoluista ja valintojen merkityk-  
sestä opiskelijan hyvinvointiin ja opintojen etenemiseen.

### Pelin pilotointi

Valmiin peliin pilotointikierroksia järjestettiin yhdessä Amiston kans-  
sa yhteensä kuusi. Pilotoinnin tarkoituksena oli pelata peliä eri koulu-  
tusalojen opiskelijoiden ja opinto-ohjaajien kanssa ja saada heiltä kom-  
mentteja pelistä sekä siitä kuinka hyvin pelille asetetut tavoitteet täyt-  
tyivät opiskelijoiden mielestä. Pilotointikierrosten toisena tavoitteena oli  
perehdyttää oppilaitoksen opinto-ohjaajat, jotta he voivat tulevaisuudes-  
sa toimia pelin ohjaajina.

Pilotointikierroksilla opiskelijoilta (n=50) ja opinto-ohjaajilta (n=8) ke-  
rättiin kirjallista ja suullista palautetta pelin mahdollista jatkokehitystä  
varten. Kaikkien palautteiden mukaan peli palveli hyvin sille asetettuja  
tavoitteita ja tarkoituksia. Opiskelijoiden mielestä peliä oli mukava pelata  
ja pelaaminen oli rentoa tuoden vaihtelua normaaleille oppitunneille. Li-  
säksi elämäkortit auttoivat opiskelijoita pohtimaan omaa hyvinvointia  
ja jaksamista ja toivat hyödyllistä tietoa opintoihin liittyen. Seuraavassa  
esitellään poimintoja opiskelijoiden sanallisista palautteista.

*Ihan kiva peli, huomasi kyllä hyvin, miten eri asiat vaikutta-  
vat opiskeluun; Peli oli hauska ja siinä oli paljon todenmukai-  
sia käänteitä; Peli oli viihdyttävä ja opettava, mutta ei se ker-  
ro millaista opiskelu on käytännössä; Laittoi ajattelemaan; Kiva  
peli! Tuli mietittyä pelin aikana monia omaan jaksamiseen liit-  
tyviä asioita*

*Erilaiset valinnanmahdollisuudet; Hauska ja käy läpi mahdolti-  
sia elämäntilanteita; Se, kuinka kaikki vaikuttaa kaikkeen*

*Rentoa oli; Mukava pelata; Ihan jees, vois olla hienompi lauta;  
Sekava ja lyhyt; Olisi voitu pelata pidempään; Mukavaa vaih-  
toehtoa normaalille tunnille; Oli mukava peli, laittoi mietti-  
mään asioita; Voittaja filis; Valinnat vaikuttivat yllättävän pal-  
jon; Hyvä peli, kannatan pelaamista ekan vuoden opiskelijoiden  
kanssa*

*Pidempi; Lauta uusiks; Hyvä peli; Parisuhdekortti; En tiää, hyvä  
peli on jo; Vähemmän puhekieltä pohdintakortteihin; Lisää kort-  
teja- varsinkin vastoinkäymisiä;*

Vaikka peli on toteutettu yhdessä Porvoon ammattiopiston kanssa ja siinä on tarkasti kuvattuna oppilaitoksen erilaiset opintopolut, on peli helposti sovellettavissa pelattavaksi missä tahansa ammatillisessa oppilaitoksessa.

Opinto-ohjaajat pitivät pelin ohjeita selkeinä ja hyvinä, ja he aikovat hyödyntää peliä opintojen ohjauksessa tulevaisuudessa. Heidän mielestään peli kuvasi hyvin opiskelijan polkua ja elämää sekä valintojen tekemistä ja näin ollen auttoi opiskelijaa hahmottamaan opiskeluun ja elämään liittyviä osa-alueita. Palautteessa kysyttiin opinto-ohjaajien mielipidettä ohjata opiskelijoita pelin avulla verraten tavalliseen oppituntiin. Heidän mielestään pelin avulla oli helpompi saada opiskelijat kiinnostumaan opintopoluista ja näin ollen oppiminen ja tietoisuus kasvoi verrattuna perinteiseen tapaan esitellä erilaisia opintomahdollisuuksia. Keskinäinen vuorovaikutus oli huomattavasti vilkkaampaa ja nähtiin hyvänä asiana ryhmäytymisen kannalta. Seuraavassa esitellään ohjaajien kommentteja.

*Kuvasi hyvin opiskelijan polkua ja elämää ja valintojen tekemistä*

*Auttaa opiskelijaa hahmottamaan opiskeluun ja elämään liittyviä osa-alueita*

*Varmasti syntyy keskustelua asian vierestä kun pelataan opiskelijoiden kanssa, syntyy avautumista*

### Pelin kulku

Peli alkaa siitä, että kukin opiskelija valitsee itselleen opintopolun kahdesta eri vaihtoehdosta. Valittavana on ammattilukio tai ammatillinen perustutkinto. Tällä valitsemallaan opintopolulla opiskelijat etenevät ensimmäisen lukuvuoden ajan. Peli etenee siten, että pelaajat valitsevat vuorollaan elämän kortteja ja tekevät niiden pohjalta päätöksiä, joista voivat saada motivaatio-, raha- tai hyvinvointipisteitä. Elämäkortit kertovat myös sen, kuinka valinnat vaikuttavat opintojen etenemiseen. Lisäksi toisesta opiskeluvuodesta lähtien vastaan tulee elämäkorttien lisäksi pohdintakortteja, joiden yhteydessä pysähdytään miettimään omia opiskeluvaihtoehtoja. Peliin voittaa se, joka etenee opiskeluissaan hyvin ja elää mahdollisimman tasapainoista elämää.

### **Mitä opimme peliä tehtäessä ja pelatessa?**

Havainnoitujen pelituokioiden sekä ohjaajilta saadun palautteen perusteella opiskelijat toimivat pelitilanteessa varsin sitoutuneesti, mikä ilmeni hyvänä keskittymisenä sekä haluna pelata peliä uudestaan. Pelikierrosten aikana huomasimme myös, että ohjaajalla on merkittävä rooli keskustelun herättämisessä ja sen mahdollistamisessa. Opiskelijoiden mukanaolo pelin suunnitteluvaiheessa on erityisen tärkeää. Nuorten maailma

ja tapa ajatella avautui nuorten antamien kommenttien ja palautteiden avulla. Peliä voi palata joko yksin tai pareittain, mutta keskustelua syntyy enemmän kun pelaajat pelaavat yksin. Näin kaikkien pelaajien on aktivoituttava, eikä kukaan voi jäädä niin sanotusti sivustaseuraajaksi pelissä. Opimme myös, että kehittelyvaiheessa on tärkeää testata peliä mahdollisimman monta kertaa eri opiskelijoiden ja asiantuntijoiden kanssa.

## Lopuksi

Tänä päivänä teknologia lävistää nuoren arkea. Siksi heidän opintietään tulisi kehittää diginatiivien perspektiivistä ja pohjata se tulevaisuuden työelämätaitoihin kuten vuorovaikutustaitoihin, tiedon hakemisen taitoihin, oppimisen metodeihin sekä elämänhallinnan taitoja (Martela & Järvillehto 2012). Työelämässä pärjää se, joka osaa aktiivisesti hankkia tietoja – ei se, joka tietään eniten.

Määrämuotoisen tiedon tunnistamisen ja toistamisen sijaan opetuksessa tulisi korostaa yhteisöllistä oppimista, jossa ongelmien ratkaiseminen ja uuden tiedon luominen ovat keskeisessä asemassa. Nisula & Pukkila tuovat tämän näkökulman esille artikkelissaan osallistavasta pedagogiikasta, jossa opetus nähdään opettajan ja opiskelijoiden yhteistyönä. Oppilaitosten on todettu osallisuuden tukemisella mahdollistavan yhteisöllistä oppimista. Yhteisöllisyys puolestaan edistää hyvinvoinnille ja työelämälle tärkeitä sosiaalisia taitoja. Nämä tuovat eri tavalla ajattelevat ihmiset erilaisine taitoineen ja taustoineen yhteen uuden luomiseksi (Jalava 2012). Kansalliset tieto- ja viestintäteknikan opetuskäytön suunnitelmat korostavatkin uudenlaisia pedagogisia käytänteitä, kuten pelillisuus, mobiilioppiminen, yhteisöllinen oppiminen ja virtuaalisten oppimisympäristöjen hyödyntäminen (sosiaalisen median alustat, virtuaalimaailmat).

Opettajien verkkopedagoginen osaaminen on kriittinen tekijä. Kuitenkin vähintään yhtä tärkeää on se, kuinka opettaja näkee oman roolinsa: tiedon fasilitaattorina tai luotsina (ks. Tirkkonen & Eloranta, tässä teoksessa) vai tietoa jakavana auktoriteettina. Ennen teollista vallankumousta ajateltiin, että ilman opettajaa oppija ei ole yhtään mitään (Arina 2012). Tämä ajattelu vaikuttaa edelleen oppikirjakeskeisessä koulujärjestelmässämme ja se on tarpeen kääntää pääläelleen; oppijan tulisi olla pääroolissa ja opettajan ensin oppimiskokemuksen käsikirjoittajana ja sitten lavasteissa kuiskaajana ja lavastajana, ohjaten opiskelijan ajattelua pedagogiikan keinoin ja johdattaen hänet etsimään uutta tietoa. Itsensä oppimisen kättilönä näkevä opettaja hyödyntää oppimisen sosiaalista luonnetta. Hän on yhteisöllisen oppimisen mahdollistaja. Opettajan muodollinen auktoriteetti on toki tärkeä, jotta opiskelija voi turvallisesti heittäytyä oppijan rooliin. Tällöin opettajan auktoriteetti on oppijan palveluksessa.

Opettajien on usein haasteellista tarkastella kriittisesti omia pedagogisia käytäntöjään tai vielä haasteellisempaa muuttaa niitä. Tänä päivänä on onneksi jo hyväksytty tosiasia, että digitaalisuus on osa opettajan työtä. Sosiaalista mediaa ei nähdä enää mustana korppina, joka istahtaa opettajan olkapäälle. Puhelin siinä missä tablettikin ovat yhteisöllisiä työkaluja ja niiden avulla opettaja pystyy ohjaamaan oppimista autenttisissa ympäristöissä kuten työpaikalla.

Toinen kriittinen tekijä liittyy oppilaitosten toimintakulttuuriin ja johtamiseen. Uusi opettajuus edellyttää avointa ja vuorovaikutteista toimintakulttuuria. Yksittäisten opettajien innostus ei riitä pysyvää muutosta haettaessa. Oppilaitoksen kulttuuri ei muutu hetkessä niin, että opettajista tulee oppimisen asiantuntijoita ja mahdollistajia – tarvitaan aikaa ja koko laivan pitää kääntyä.

## Lähteet

- Aalto, T. 2010. Serendipity, sattumahdollisuus. Blogit/Aalto. <http://blogit.yle.fi/aalto/serendipity-sattumahdollisuus> (luettu 25.5.2014)
- Ahonen, M., Joyce, B., Leino, M. & Turunen, H. 2003. Mobile learning – a different viewpoint. Teoksessa H. Kynäslähti & P. Seppälä (toim.) Mobile learning. Helsinki: IT Press. 29–39.
- Arina, T. 2012. Pilvioppiminen ja nuori sukupolvi verkossa. Teoksessa H. Niemi & R. Sarras (toim.) Tykkää tästä! Opettajan ammattietiikka sosiaalisen median ajassa. Juva: PS-kustannus. 85–92.
- Collin, J., Korhonen, K., Penttinen, L. & Vakiala, V. 2003. Yhteisöllinen oppiminen. <http://www.tutkiva.edu.hel.fi/yhteiso.html> (luettu 3.5.2014)
- Ekberg, J., Timpka, T., Angbratt, M., Frank, L., Norén, A-M., Hedin, L., andersen, E., Gursky, E.A. & Gäre, B.A. 2013. Design of an online health-promoting community: negotiating user community needs with public health goals and service capabilities. BMC Health Services Research 13:258.
- European Commission. Report/Study: 19/03/2013: Survey of Schools: ICT in Education. <http://ec.europa.eu/digital-agenda/en/news/survey-schools-ict-education> (luettu 5.5.2014)
- Hakala, J. 2011. Pelillisuus voi parantaa maailmaa. Aikalainen. Tampereen yliopiston tiede- ja kulttuurilehti. 18.2.2011. <http://aikalainen.uta.fi/2011/02/18/pelillisuus-voi-parantaa-maailmaa/> (luettu 13.5.2014)

- Harju, V & Multisilta, J. 2014. Leikilliset oppimateriaalit innostavat oppimaan. Teoksessa H. Niemi & J. Multisilta (toim.) Rajaton luokkanuone. PS-kustannus. Jyväskylä
- Häkkinen, P. 2004. Yhteisöllinen oppimisen teoriasta perusteita verkko-oppimisen käytäntöön. [http://tievie oulu.fi/verkkopedagogiikka/luku\\_7/yhteisollinen\\_oppiminen.htm](http://tievie oulu.fi/verkkopedagogiikka/luku_7/yhteisollinen_oppiminen.htm) (luettu 15.5.2014)
- Jalava, S.-M. 2012. Toisen asteen yhteys. Ammatillisen koulutuksen ja nuorisotyön yhteiset käytännöt. Järjestö- ja nuorisotyön koulutusohjelma ylempi AMK. Humanistinen ammattikorkeakoulu.
- Kainulainen, L. 2014. Koettu yhteisöllisyys. Tutkimus yhteisöllisyydestä koululoukassa ja nuorten arjen politiikasta nuorten yhteisöissä. Pro-gradu-tutkielma. Tampereen yliopisto.
- Kapp, K. 2012. The gamification of learning and instruction: game-based methods and strategies for training and education. San Francisco: Pfeiffer
- Kasvi, J. 2014. Pelin henki – Miksi jotkut pelit koukuttavat ja toiset eivät. Games for Health – Terveysteknologia ja pelillistäminen -seminaarissa 12.2.2014 pidetty alustus. <http://www.google.fi/webhp?nord=1#nord=1&q=pelillisuus+serious+games> (luettu 13.5.2014)
- Kestilä, L.K., Koskinen, S., Kestilä, L., Suvisaari, J., Aalto-Setälä, T. & Aro, H. 2007. Nuorten aikuisten psyykinen oireilu: riskitekijät ja terveyspalveluiden käyttö. Lääkärilehti 43/2007 vsk 62, 3979-3986.
- Kuivalainen, M. 2014. Pelioppiminen haastaa perinteisen osaamisen kehittämisen. Elinkeinoelämän Keskusliitto. 23.5.2015. <http://ek.fi/ajankohtaista/uutiset/2014/05/23/pelioppiminen-haastaa-perinteisen-osaamisen-kehittamisen/> (luettu 26.5.2014)
- Laki ammatillisesta koulutuksesta 21.8.1998/630. <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980630> (luettu 13.5.2014)
- Leivo, T., Mutanen, M. & Nieminen-Sundell, R. 2009. Kansallinen ennakoitiverkosto. Diginatiivit, työ, kansalaisuus. Helsinki.
- Manninen, T. 2014. Pelien ja pelillisyyden hyödyntäminen osaamisen kehittämisessä. Pelittää! -tapahtuma 19.5.2014, InnoOm nia.
- Mielenterveystalo. 2014. <https://www.mielenterveystalo.fi/Pages/default.aspx> (luettu 20.4.2014)

- Mäyrä, F. & Ermi, L. 2014. Pelaajabarometri 2013: Mobiilipelaamisen nousu. TRIM Research Reports 11. Tampereen yliopisto. Informaatiotieteiden yksikkö. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-44-9425-3>
- Noppari, E. 2014. Mobiilimuksut. Lasten ja nuorten mediaympäristön muutos, Osa 3. Tampereen yliopiston journalismin, viestinnän ja median tutkimuskeskus (Comet)
- Opetushallitus. Ammatillinen peruskoulutus. [http://www.oph.fi/koulutus\\_ja\\_tutkinnot/ammattikoulutus/ammattilliset\\_perustutkinnot](http://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/ammattikoulutus/ammattilliset_perustutkinnot) (luettu 2.5.2014)
- Patel, V., Flesher, A.-J., Hetrick, S. & McGorry, P. 2007. Mental health of young people: a global public-health challenge. <http://www.thelancet.com/journals/lancet/article/PIIS0140-6736%2807%2960368-7/fulltext> (luettu 3.5.2014)
- Pylkkänen, K. & Laukkanen, E. 2011. Nuoret eivät pelää hakeutua mielenterveyspalveluihin. Lääkärilehti 33/2011 vsk 66, 2216 – 2317.
- Pärssinen, K. 2013. Z-hän tulee! Tietokone 4/2013.
- Repo, A. 2012. Hyvinvointikatsaus 1/12. Sukupolvien väliset suhteet. [http://www.stat.fi/artikkelit/2012/art\\_2012-03-12\\_009.html](http://www.stat.fi/artikkelit/2012/art_2012-03-12_009.html) (luettu 20.5.2014)
- Saarikoski, J. 2013. Opiskelijakeskeinen oppimisympäristö toisen asteen opiskelijoiden opiskelussa ja oppimisen taidoissa. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Kasvatustieteiden tiedekunta. Oppimisen ja koulutusteknologian EDU-TOOL-maisteriohjelma. Oulun yliopisto
- Silander, P. 2011. Viisautta mobiiliin käyttöön. Avoimet verkostot oppimiseen -hanke. <https://sites.google.com/site/avomobiiliopas/mobiilipedagogiikka/mobiili-ohjaus> (luettu 23.5.2014)
- Sormunen, K & Lavonen, J. 2014. ”Voinko tämän tehdä puhelimella?”. Mobiililaitte personoidun luonnontieteiden oppimisen tukena. Teoksessa H. Niemi & J. Multisilta (toim.) Rajaton luokkanuone. PS-kustannus. Jyväskylä
- Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 2006:12. Opiskeluterveydenhuollon opas. [http://www.stm.fi/c/document\\_library/get\\_file?folderId=28707&name=DLFE-3574.pdf](http://www.stm.fi/c/document_library/get_file?folderId=28707&name=DLFE-3574.pdf) (luettu 12.5.2014)
- Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 2012:24. Ehdotukset mielenterveys- ja päihdetyön kehittämiseksi vuoteen 2015. Väliarviointi ja toteutumisen kannalta tehostettavat toimet. [http://www.stm.fi/c/document\\_library/get\\_file?folderId=5197397&name=DLFE-24926.pdf](http://www.stm.fi/c/document_library/get_file?folderId=5197397&name=DLFE-24926.pdf) (luettu 12.5.2014)
- Stellefson, M., Hanik, B., Chaney, B., Chaney, D., Tennant, B. & Chavarria, E.A. 2011. eHealth Literacy Among College Students: A systematic Review With Impli-

cations for eHealth Education. <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3278088/> ( luettu 3.5.2014)

Tapscott, D. 2010. Syntynyt digiaikaan. Jyväskylä: WSOYpro Oy.

Terveyden ja hyvinvoinninlaitos, 2014. Kasvunkumppanit, lasten hyvinvointia edistämässä. [http://www.thl.fi/fi\\_FI/web/kasvunkumppanit-fi/tyon/periaatteet/yhteisollisyys](http://www.thl.fi/fi_FI/web/kasvunkumppanit-fi/tyon/periaatteet/yhteisollisyys) (luettu 3.5.2014)

Terveyden ja hyvinvoinninlaitos. Kouluterveyskysely 2013. Ammatillisten oppilaitosten 1. ja 2. vuoden opiskelijoiden hyvinvointi 2008/2009 – 2013. <http://www.thl.fi/fi/tutkimus-ja-asiantuntijatyo/vaestotutkimukset/kouluterveyskysely/tulokset/tulokset-aiheittain> (luettu 2.5.2014)

Tirri, H. 2003. Promises and challenges of mobile Learning. Teoksessa H. Kynälahti & P. Seppälä (toim.) Mobile learning. Helsinki: IT Press. 23 – 28.

Tuohimaa, H. & Marstio, T. 2013. Lähtötilanteen kartoitus. YHDESSÄ-hanke

Työssä oppiminen verkossa -hanke. Työssäoppimisen ohjaaminen. Koulutusmateriaali. <http://212.50.196.226/tov/ohjaajat/koulutusmateriaali/2c.html> (luettu 5.5.2014)

Vesterinen, P.-L. & Suutarinen, M. 2011. Y-sukupolvi työ(elämä)ssä. Hansaprint:2011.



Kuvat: Ville Salminen



Anu Raudasoja, Liisa Rentola ja Simo Uusinoka

## Ryhmänohjaajan monet roolit

### Johdanto

Ryhmänohjaus ja ryhmänohjaajuus ovat asioita, joista ammatillisessa koulutuksessa on viime aikoina ahkerasti keskusteltu. Mitä ryhmänohjaus konkreettisina toimina tarkoittaa, mikä on ryhmänohjaajan tehtävä ja mitä välineitä hänellä on käytössä tehtävässään? Tässä artikkelissa pohdimme näitä kysymyksiä ja valottamme asiaa niiden kokemusten kautta, joita YHDESSÄ-hankkeeseen kuuluvassa ryhmänohjaajien koulutuksessa saimme. Teemaa tarkastellaan ensin ryhmänohjauksen taustalla olevan ajattelun kautta, edetään konkreettisiin ryhmänohjaajan tehtäviin ja lopuksi luodaan katsaus HOPS-prosessiin ja uraohjaukseen ryhmänohjauksen välineinä. Artikkelin tarkoituksena on tarjota kokeneille ryhmänohjaajille mahdollisuus peilata omia kokemuksiaan esille nostettuihin ajatuksiin tai ensimmäistä ryhmää ohjaukseensa ottavalle kollegalle vinkkejä siihen, mistä voisi aloittaa ja mitä ottaa ohjaustoiminnassa huomioon.

Koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelma 2011 – 2016 linjaa ammatillisen koulutuksen kehittämistä mm. seuraavasti: Toteutetaan ammatillisen koulutuksen läpäisyn tehostamisohjelma, jolla vähennetään koulutuksen keskeyttämistä ja tuetaan opintojen etenemistä sekä tutkintojen suorittamista tavoiteajassa. Opetuksessa lisätään sisältöjä ja toimintatapoja, jotka tukevat osallistumista ja vaikutusmahdollisuuksia. (Kesu 2012)

Koulutuksen tavoitteena on tukea opiskelijoiden kehitystä hyväksi ja tasapainoisiksi ihmisiksi ja yhteiskunnan jäseniksi sekä antaa opiskelijoille jatko-opintojen, harrastusten sekä persoonallisuuden monipuolisen kehittämisen kannalta tarpeellisia tietoja ja taitoja sekä tukea elinikäistä oppimista. (Laki ammatillisesta koulutuksesta 21.8.1998/630, 5§). Ammatillisen koulutuksen perustutkintojen perusteisiin katsotaan sisältyvän työelämän ja yksilöiden osaamistarpeisiin vastaamisen lisäksi muun muassa koulutuksellisesta tasa-arvosta huolehtiminen, syrjäytymisen ehkäiseminen, aktiivisen kansalaisuuden tukeminen ja erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden koulutuksesta huolehtiminen. (Ammatillisten perustutkintojen perusteiden toimeenpano 2012, 60)

Opiskelijoiden viihtyvyyteen pyritään vaikuttamaan esimerkiksi oppilaitoksen ilmapiiriin panostamalla. Yhteisöllisyys ja hyvähenkisyys ovat tähän liitettyjä käsitteitä. (Vehviläinen & Koramo 2013, 67). Hyvä ja opiskelijan kasvua tukeva ilmapiiri ei synny oppilaitokseen sattumalta. Se on aina tulosta oppilaitoksen arjessa tapahtuvasta suunnitelmallisesta ja johdonmukaisesta toiminnasta yhteisöllisyyden ja hyvän yhteishengen synnyttämiseksi ja säilyttämiseksi. Oppilaitoksissa yhteisöllisyyden edistämisen kannalta ryhmänohjaajat ovat merkittävässä roolissa. Opiskelijoiden omien mielipiteiden mukaan hyvän ilmapiirin tunnistaa siitä, että kaikki tulevat toimeen kaikkien kanssa, ihmiset saavat olla omanlaisiaan ja kehtään ei kiusata. (Vehviläinen & Koramo 2013, 67–68).

Usein oppiminen nähdään pelkästään tiedonhankintana. Toisaalta oppiminen voidaan nähdä myös osallistumisena ja yhteisöön sosiaalistumisen prosessina (sosiaalinen, vuorovaikutuksen näkökulma), jossa omakсутaan yhteisön käytäntöjä, tietoja ja arvoja. (Kähkönen 2009.). Tätä yhteisöön sosiaalistumisen prosessia, jossa korostuu kuuluminen johonkin, kokemus arvostetuksi ja huomioon otetuksi sekä kuulluksi tulemisesta, ohjaa ryhmänohjaaja. (Aarnio 2009, 44).

## Ryhmä ja ryhmänohjaajuus

Parhaan tuki- ja kasvualustan opiskelijalle muodostaa se ryhmä (luokka) johon opiskelija kuuluu. Ryhmän yleisiä tunnusmerkkejä ovat tietty koko, tarkoitus, säännöt, vuorovaikutus, työnjako ja roolit sekä johtajuus. (Niemi 2000, 16). Ryhmämuotoiset opetusmenetelmät ovat viime vuosina saaneet sijaa koulutuksen maailmassa. Ryhmämuotoisia opetusmenetelmiä voivat olla esim. keskustelut, demonstraatiot ja tehtävien teettämiset. (Niemi 2000, 20).

Ryhmä onnistuu tehtävässään tukea jäsentensä kasvua ja oppimista jos se pätevä ohjauksen lisäksi saa mahdollisuuden rakentaa yhteisöllistä toimintaa. Opiskelijoiden positiivinen riippuvuus toisistaan kehittyy silloin, kun heillä on tunne, että he tarvitsevat toisiaan päästäkseen tavoitteisiin. Ryhmän menestyminen riippuu jokaisen jäsenen onnistumisesta. Ryhmän jäsenten kokemus siitä, että he ovat liittyneet riittävästi yhteen ja että yhteinen onnistuminen koituu kaikkien eduksi, synnyttää motivaatiota ja syyn työskennellä yhteisen tavoitteen eteen. Heti koulun alkaessa ryhmänohjaajalla on tärkeä rooli opiskelijoiden toisiinsa tutustumisen ja positiivisen riippuvuuden edistämässä. Yhteisistä pelisäännöistä sopiminen ja yhteisten tavoitteiden asettaminen on myös merkityksellistä. (Nousiainen & Piekkari 2007).

Innanen (2012) toteaa, että ammattitaito ja varmuus ovat ryhmänohjaajan työkaluja. Tarvitaan myös luotettavuutta ja uskottavuutta ohjattavien keskuudessa, jolloin voidaan saavuttaa vuorovaikutteisen ohjauksen perusta.

Saavuttaakseen toimivan ja uskottavan luottamuksen on ohjaajaan oltava läheinen, kannustava ja tasapuolinen kaikkia ryhmään kuuluvia opiskelijoita kohtaan. (Innanen 2012, 8)

YHDESSÄ-hankkeen ryhmänohjaajille tarkoitettujen koulutusprosessien aikana nousi usein esille kysymys siitä, miten opiskelijoiden motivoitumista opiskeluun voisi auttaa. Ryhmän toiminnan kannalta asiaa voidaan ajatella ponnistelun ja saavuttamisen kautta. Saavuttaakseen jotakin täytyy ponnistella. Jotta jaksaisi ponnistella, täytyy motivoitua. Motivoitumiseen vaikuttaa ainakin seuraavat kolme asiaa: Autonomia, voinako itse valita ja päättää mihin ryhdyn. Kontribuutio, onko minulla osaaamista, pätevyyttä siihen mitä teen. Liittyminen, onko minulla ryhmä jonka toimintaan voin osallistua ja jossa tunnen oloni riittävän turvalliseksi yrittääkseni parhaani.

### Ryhmänohjaajana toimimisen lähtökohdat

Hankkeessa mukana olevien oppilaitosten ryhmänohjaajien koulutuksessa käsiteltiin ryhmänohjaajien keskeisimpiä toimintatapoja ja tehtäviä koulun arjessa. Taustalla on kuitenkin kulkenut pedagogisesti laaja-alaisen ohjaajan ja kasvattajan rooli, joka pyrkii työssään noudattamaan hyvän eettisen toiminnan, välittävän ja kannustavan ohjauksen ja holistisen ihmiskäsityksen periaatteita.

Ammatillista perustutkintoa suorittamaan tulevat nuoret ovat kehitysiältään sellaisessa vaiheessa, että koulunkäynnin lisäksi energiaa menee runsaasti varsinaisen kehitystehtävään eli itsenäisyyden, identiteetin ja oman arvopohjaisen tien löytämiseen. Siksi opettajat ja ryhmänohjaajat joutuvat väistämättä jatkamaan peruskoulussa aloitettua kasvatustyötä varsinaisen ammattiin opettamisen ja koulunkäyntiin liittyvien asioiden lisäksi (Opetushallitus 2000, 131). Kasvatustehtävän tärkeyttä lisää myös se, että nykyisen opiskelijavalintamenettelyn seurauksena ammatillisiin opintoihin tulee aikaisempaa enemmän juuri peruskoulunsa päättäneitä nuoria. Näiden opiskelijoiden joukossa on monia, jotka syystä tai toisesta ovat omassa kasvuympäristössään jääneet ilman kotona saatua turvallista kasvatusta tai ilman tarvittavia oman elämänhallinnan taitoja.

Wihersaaren (2010) mukaan kaikki opetus voidaan nähdä myös kasvatuksena. Kasvatus ei aina ole tietoisesti motivoitunutta kun taas opetus tähtää aina johonkin tietoiseen tavoitteeseen. Aito kohtaaminen ja sen tavoittelemine on keskeistä kaikessa kasvatuksessa. Kohtaaminen ei synny itsestään. Se vaatii aina ponnistelua. (Wihersaari 2010, 118 – 119).

Kasvatuksen lisäksi myös ryhmänohjaajan ohjaustaidot korostuvat jokapäiväisessä työssä. Ohjaustarvetta lisää se, että koko ikäluokan kouluttamisen ja erilaisten opiskelijoiden samoihin opiskeluryhmiin integroi-

misen seurauksena ryhmistä muodostuu hyvin heterogeenisia. Tällaisissa luokissa myös yksilöllisen ohjauksen tarve on suuri. Ohjauksessa opiskelija on huomioitava kokonaisvaltaisesti siten, että opiskelijan fyysiset ja psyykkiset voimavarat ja elämäntilannetekijät tulevat huomioiduksi.

Isokorven (2006) mukaan välittäminen on ohjauksen ehdoton edellytys. Välittävä ohjaus tarkoittaa sitä, että ohjaaja ja ohjattava pyrkivät samaan tavoitteeseen. Välittävässä ohjauksessa keskeistä on se, että ihminen tulee näkyväksi eli hänet huomataan yksilönä. Lisäksi välittävään ohjaukseen kuuluu aito, empaattinen, hyväksyvä ja joustava suhtautuminen toiseen ihmiseen. (Amundson 2005, 22.) Ryhmäohjaajan tulee huolehtia osaltaan opiskelijan kokonaisvaltaisesta opintopolun ohjauksesta yksilölliset tarpeet huomioiden. Välittävän ohjauksen seurauksena syntyvä luottamus ohjaajan ja opiskelijan välillä edistää sekä kasvatustehtävän että ammatillisen koulutuksen onnistumista.

Ryhmäohjaajien koulutuksen sisällöissä oli mukana myös voimavara-suuntautunut ajattelutapa, jolloin ohjaus tähtää opiskelijoiden omien voimavarojen ja aikaisemman osaamisen ja olemassa olevien taitojen esiin nostamiseen ja vahvistamiseen. Tällainen lähestymistapa tuo esiin ”positiivisen vireen asioiden tarkasteluun silloinkin, kun asioissa ei ole pelkästään onnistumista tai menestymistä” (Virtanen 2007, 48). Hyvien puolien ja pienenkin onnistumisen huomiointi opiskelijoiden kohdalla, joilla on oppimisvaikeuksia tai heikko motivaatio, voi merkitä keskeyttämisen sijaan sitoutumista koulunkäyntiin.

Eettisyys opettajan työssä voidaan nähdä lain, opiskelijan hyvän ja opettajan omantunnon välisenä asiana. Atjosen (2005) mukaan eettinen toiminta on aina opetus- ja kasvatustyössä läsnä. Pyrkimyksenä on toimia niiden arvojen mukaisesti, mitä koulutyössä pidetään tärkeänä. Eettisyys liittyy ensisijaisesti opettajan ja opiskelijan väliseen suhteeseen, mutta se liittyy myös oppisisältöjen ja opetusmenetelmien valintaan (Atjonen 2005, 53).

Ryhmäohjaajan työssä nousevat erityisesti esiin eettisen työn taustalla olevat arvot kuten ihmisarvon kunnioittaminen ja oikeudenmukaisuus. Ryhmäohjaajan on työssään pyrittävä kohtaamaan kaikki opiskelijat tasa-arvoisina ja yhdenvertaisina erilaisista taustoista riippumatta ja ehkäistävä toiminnallaan opiskelijoiden syrjimistä tai suosimista. Eettinen toiminta edellyttää myös hyvää kodin ja koulun välistä yhteistyötä, jossa kunnioitetaan erilaisia kulttuurieroja ja maailmankatsomusta tasapuolisesti. Lisäksi ryhmäohjaajan tulee edustaa oppijan oikeuksia ja etuja ja kasvattaa ja ohjata opiskelijoita hyväksi yhteiskunnan kansalaisiksi. (Opettajan ammattietiikka ja eettiset periaatteet.)

## Ryhmänohjaajan tehtävät

Ryhmänohjaajan rooli opiskelijoiden koulunkäynnin tukemisessa, opintojen läpäisyn edistämisessä ja keskeyttämisen ehkäisyssä on keskeinen. YHDESSÄ-hankkeessa mukana olevissa oppilaitoksissa ryhmänohjaajien tehtävät nähtiin joidenkin osa-alueiden osalta hyvinkin yhtenevinä, kun taas joissakin keskeisissä osa-alueissa oli suuria vaihteluita. Asiaa ei tehty systemaattista selvitystä, mutta tällainen käsitys nousi esiin eri oppilaitosten käytäntöjä verrattaessa. Kaikissa oppilaitoksissa ryhmänohjaajan tehtäviin katsottiin kuuluvan opintojen alussa ryhmäyttäminen ja opintoihin perehdyttäminen ja myöhemmin poissaolojen seuranta, kodin ja koulun välinen yhteistyö ja moniammatilliseen yhteistyöhön osallistuminen. Myös HOPS-työ nähtiin kuuluvan ryhmänohjaajan työhön, mutta käytännön toteuttamisessa oli oppilaitosten ja yksittäisten opettajien välillä isoja eroja. Ryhmänohjaajille suunnatussa koulutuksessa käsiteltiin edellä mainittujen asioiden lisäksi uraohjausta ja yksilöllisiä joustavia opintopolku sekä tarkennettiin HOPSin ja HOJKSin yhteisiä käytänteitä.

Ryhmänohjaajan tehtävät voidaan jakaa joko opiskelun eri vaiheisiin, kuten koulun aloittamiseen ja päättämiseen painottuviin tehtäviin, tai toisaalta koko kouluajan jatkuviin säännöllisiin tehtäviin. Ryhmänohjaajan keskeinen tehtävä alkuvaiheessa on opiskelijoiden kouluun kiinnittäminen ja perehdyttäminen. Ensi metreillä on suuri merkitys. Ensimmäiset viikot ovat ratkaisevia siinä, kokeeko opiskelija koulun, ympäristön, opinnot ja kaverit sellaisiksi että sinne kannattaa jäädä. Stenbergin (2011) mukaan opiskelija ei niinkään mieti, mitä hän tulee oppimaan tai menestykö hän opinnoissa vaan tärkeämpää hänelle on se, tuleeko hän hyväksytyksi uuteen ryhmään tai mikä on hänen paikkansa ryhmän jäsenenä (Stenberg 2011, 60).

Myöhemmin opintojen aikana tehtävät liittyvät pääasiassa yksilölliseen opintojen ohjaamiseen ja tukemiseen, HOPSin mukaisten tavoitteiden saavuttamisen edistämiseen ja ryhmän ja yksittäisten opiskelijoiden kouluhuvinvoinnin turvaamiseen yhdessä kodin ja koulun moniammatillisen tiimin kanssa. Koulun loppuvaiheessa ryhmänohjaajan tehtävät painottuvat opiskelijan opintojen loppuunsaattamisen tukemiseen ja työ- ja jatkosuunnitelmien toteuttamiseen.

Seuraavaan on koottu opintopolun eri ajankohtiin painottuvia tehtäviä YHDESSÄ-hankkeessa olevien oppilaitosten ryhmänohjaajien tehtäviä koskevien ohjeiden pohjalta. Mukana on eräässä oppilaitoksessa ryhmänohjaajakoulutuksessa laadittu perehdytysohjelma uusille opiskelijoille.

**Ennen opintojen alkua tehtäviin kuuluu**

- opiskelijan oppaan päivittäminen yhdessä muun henkilökunnan kanssa
- vanhemmille ja huoltajille tarkoitetun oppaan päivittäminen yhdessä muun henkilökunnan kanssa.

**Opintojen alussa tehtäviin kuuluu**

- opiskelijoiden perehdyttäminen oppimisympäristöön
  - koulutusalaan tutustuttaminen
  - kouluympäristöön, tiloihin ja osastoon tutustuttaminen
  - opiskeluun kuuluviin tieto- ja viestintäteknisiin välineisiin tutustuttaminen.
- opiskelijoiden perehdyttäminen opiskeluun liittyviin keskeisiin asioihin kuten
  - jaksojärjestelmiin
  - opetussuunnitelmiin ja työssäoppimiseen
  - opiskelu- ja työskentelytapoihin (arviointi, valinnaiset jne.)
  - opiskelussa tarvittavien työkalujen käyttöön (moodle, googlen työkalut jne.)
  - elämäntaitoihin
  - kodin ja koulun yhteistyöhön
  - oppilaskunnan ja tutor-opiskelijoiden toimintaan.
- opiskelijaryhmien muodostaminen ja opiskelijoiden kouluun kiinnittymisen edistäminen eli ryhmäyttäminen
- koulunkäyntiin liittyvien pelisääntöjen ja ohjeiden selventäminen (käyttäytyminen koulussa, työturvallisuussäännöt ja järjestyssäännöt jne.)
- koulun opiskeluhollosta ja koulunkäyntiä tukevista tukimuodoista kertominen
- opiskeluun liittyvistä hankinnoista tiedottaminen (kirjat, monisteet, henkilökohtaiset työvälineet jne.)
- kodin- ja koulun välisestä yhteistyöstä tiedottaminen ja sen käynnistäminen
- HOPS-keskustelujen aloittaminen – alkuhaastattelut ja kartoitukset.

### Opintojen aikana tehtäviin kuuluu

- opiskelijoiden sitoutumisesta ja ryhmän kiinteydestä huolehtiminen
- HOPSin päivittäminen
- opiskelijan opintopolun toteutumisen seuraaminen
- yksilöllisen tuen tarpeen huomioiminen
- ammatti-identiteetin tukeminen
- oppilaitoksen asioista tiedottaminen
- kodin ja koulun välinen yhteistyö
- yhteistyö opiskelijoiden asioissa koulun sisäisen ja ulkoisen verkoston kanssa
- varhainen puuttuminen.

### Opintojen loppuvaiheessa tehtäviin kuuluu

- henkilökohtainen ohjaus jatkosuunnitelmien tekemiseksi
- opintojen seuranta ja mahdollisuuksien järjestäminen puuttuvien opintojen loppuun suorittamiseksi
- työnhakuvalmiuksien ja työllistymisen tukeminen
- todistuksista huolehtiminen. (Hyrian, Amiston, Omnian ja Luksian ohjeet ryhmänohjaajien tehtävistä).

Ryhmänohjaajat vaihtuvat oppilaitoksissa usein, mutta keskeiset ryhmänohjaajan tehtävät pysyvät samoina. Tämän vuoksi oppilaitoksissa on tärkeä huolehtia siitä, että kaikki ryhmänohjaajat saavat koulutuksen ja perehdytyksen tehtäviin, joita he tarvitsevat opiskelijan koko opintopolun ohjaamisessa. Tämä koskee erityisesti taloon tulevia uusia opettajia, joiden kohdalla ryhmänohjaajuuteen perehdytys kuuluu yhtenä keskeisenä osana uuden opettajan koko perehdytysohjelmaa.

## Henkilökohtaisen opiskelusuunnitelman laatiminen ja uraohjaus ryhmänohjaajan työssä

Henkilökohtainen opiskelusuunnitelma eli HOPS on opintojen ja oppimisen suunnittelun, ohjaamisen ja arvioinnin väline. Siinä määritellään oppimisen tavoitteet, opintojen suorittaminen, suoritustavat ja ajoitus sekä opintojen arviointi. HOPS sisältää opiskelijan yksilölliset valinnat,

opinnoissa etenemisen, oppimisen arvioinnin, opiskelijan osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen, työssäoppimisen paikat ja ajat sekä ammattiosaamisen näytöt. Henkilökohtaisen opiskelusuunnitelman toteutumista ja opintojen edistymistä seurataan säännöllisesti. Opiskelijaa ohjataan tekemään omaa oppimistaan koskevia valintoja, päätöksiä sekä tarvittaessa muuttamaan suunnitelmaa opintojen edetessä. HOPS laaditaan tutkinto-kohtaisen opetussuunnitelman rinnalle yksilöllistämään opiskeluprosessia. (OPH tutkinnon perusteet, luku 8.1)

HOPSin laadinnan apuna voidaan käyttää myös uraohjausmallia. Eskolaa (2010, 8) soveltaen uraohjauksella tarkoitetaan opiskelijan valmiuksien kehittymisen tukemista koulutuksen eri vaiheissa ohjauksen keinoin. Uraohjauksen malli antaa ryhmänohjaajalle ja opiskelijalle konkreettisen ja systemaattisen mallin siihen, millaisia asioita uraohjauksessa tulisi ottaa huomioon. Opiskelijalle on tärkeää selvittää heti opintojen alussa se, että opintojen tähtäin on työelämässä ja työllistymisessä tai vaihtoehtoisesti jatko-opinnoissa, joita tuetaan uraohjauksen keinoin. (Raudasoja, Pynnönen & Kärnä 2013, 47)



KUVIO 1. Kärnä ja Raudasojan (2010, 81) uraohjausmallia soveltaen

Ensimmäisessä HOPS-keskustelussa perehdytään opetussuunnitelmaan ja sen tarjoamiin valinnan mahdollisuuksiin, joiden kautta rakennetaan yksilöllisiä opintopolkuja. Keskustelussa kartoitetaan opiskelijan vah-



vuuksia, kiinnostuksen kohteita ja aiempaa osaamista, joiden pohjalle opetusta lähdetään rakentamaan. Opintojen edetessä uraohjaussuunnitelmaa täydennetään ja tarkennetaan säännöllisesti mm. työssäoppimisen ja vapaasti valittavien opintojen osalta. Ryhmänohjaajan on tärkeää ohjata opiskelijaa siten, että hänellä on riittävät valmiudet ja osaaminen myös töiden hakemiseen. Uraohjausmallissa korostuu ryhmänohjaajan ohjausosaaminen ja tutkinnon perusteiden tuntemus. (Raudasoja & Pynnönen & Kärnä 2013, 48).

Yksilöllisten opintopolkujen tarkoituksena on taata opiskelijalle ammatillisen tutkinnon suorittaminen yksilölliset tarpeet, painotukset ja oppimismenetelmät huomioiden. Yksilöllisten opintopolkujen rakentaminen on haastanut ammattiopistot opintojen järjestämis- ja suorittamistapojen kehittämiseen opetussuunnitelman ohella. Työssäoppiminen, ammattiosaamisen näytöt ja opintojen kytkeminen työelämän tarpeisiin ovat edellyttäneet ammatillisen koulutuksen uudistamista ja yhteistyön lisäämistä työelämän kanssa. (Raudasoja & Pynnönen 2013,17)

## Lopuksi

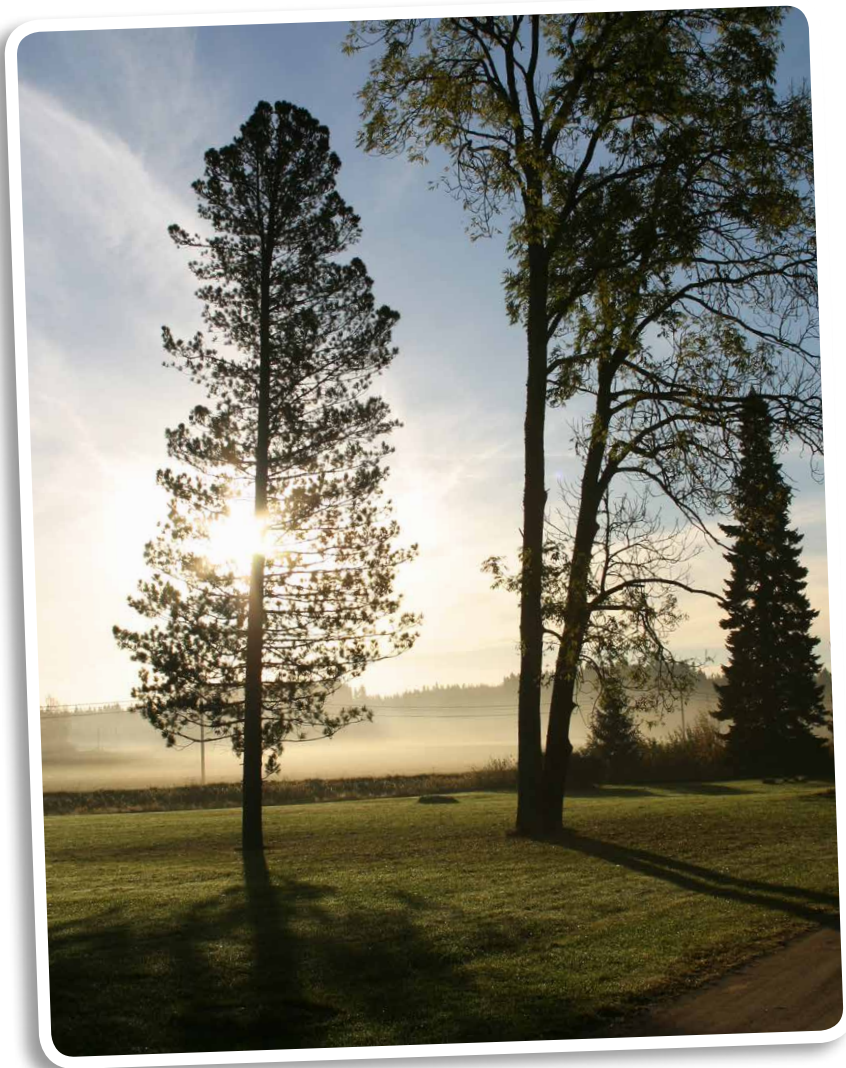
Ryhmänohjaajan rooli ja tehtävät ammatillisessa perustutkinnossa opiskelevien nuorten ohjauksessa tulisivat olla selkeät ja yhtenevät. Ne alkavat kasvatuksesta ja välittävän ja kannustavan ohjauksen pohjalle rakentuvasta uraohjauksesta ja päättyvät hyvän ammatti-identiteetin ja ammatitaidon omaavan nuoren työhön tai jatkosuunnitelmiin ohjaamiseen. Keskeisimpiä ryhmänohjaajan tehtäviä ovat henkilökohtaisen opiskelusuunnitelman eli HOPS:n avulla tapahtuva opinto- ja urapolun ohjaus. Onnistuneen uraohjauksen toteuttamisessa ryhmänohjaajan tulee tuntea hyvin tutkinnon perusteet. Näiden pohjalle ja opiskelijoiden yksilölliset tarpeet ja osaaminen huomioiden rakennetaan polku työelämään. Ryhmänohjaajan tehtävä heti koulun alussa on opiskelijoiden kouluun sitouttaminen siten, että jokainen opiskelija löytää itselleen paikan ryhmässä ja että ryhmästä muodostuu turvallinen ja opiskelua kannustava joukko.

Ryhmänohjaajan tehtävät tulevat korostumaan ja muuttumaan koulutoimintaa koskevan lainsäädännön muuttuessa. Uudistuvat tutkinnon perusteet, muuttuva oppilas- ja opiskelijahuoltolaki ja uusi erityisopetusta koskeva lainsäädäntö vaikuttavat monella tavalla myös ryhmänohjaajan työhön. Ohjauksessa korostuu osaamisen ja vahvuuksien tunnistamisen kautta yksilölliset opintopolut ja joustavien opetusjärjestelyjen ja oppimisympäristöjen luominen. Tässä työssä ryhmänohjaajan omalla asenteella ja vuorovaikutustaidoilla on merkittävä osuus. Avoin ja myönteinen suhtautuminen opiskelijoiden erilaisuuteen ja kannustava ja luottamuksellinen kanssakäyminen opiskelijoiden kanssa on ryhmänohjaajan tärkeimpiä työvälineitä. Oma innostus ja kiinnostus koulutyöhön tarttuu myös opiskelijoihin.

## Lähteet

- Ammatillisten perustutkintojen perusteiden toimeenpano. Ammatillisena perustutkintona ja näyttötutkintona. 2012. Oppaat ja käsikirjat 2012:10. Opetushallitus.
- Amundson, N. 2005. Aktiivinen ohjaus. Opas uraohjauksen ammattilaisille. Helsinki: PS-kustannus
- Atjonen, P. 2005. Eettisesti laadukas opetus. Teoksessa O.Luukkainen & R.Valli (toim). Kaksitoista teesiä opettajalle. Jyväskylä: PS-kustannus
- Eskola, S. 2010. Moniammatillinen uraohjaus Mahis työhön -projektissa. Teoksessa Aalto, A., Eskola, S., Ihalainen, A-K & Winqvist, S. (toim.) Sain töitä. Erityistä tukea tarvitsevan opiskelijan uraohjausprosessin hyviä käytänteitä. Invalidiliiton julkaisuja R.26. [http://www.ijkk.fi/mahis/pdf/3174\\_Invalidiliitto\\_Mahis\\_tyohon\\_Uraohjauksen\\_kasikirja.pdf](http://www.ijkk.fi/mahis/pdf/3174_Invalidiliitto_Mahis_tyohon_Uraohjauksen_kasikirja.pdf). Viitattu 16.5.2014.
- Honka, J., Lampinen, L. & Vertanen, I. (toim.) 2000. Kohti uutta opettajuutta toisen asteen ammatillisessa koulutuksessa. Skenaariot työn muutoksista ja opettajien koulutustarpeista vuoteen 2010. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (OPERO) selvitys 10. Opetushallitus
- Innanen, J. 2012. Ryhmäohjaus estämään nuorten syrjäytymistä. Tampereen ammattiopiston kirjapaino)
- Isokorpi, T. 2006. Vuorovaikutustaidot. Teoksessa A. Pekkala & B. Varjonen (toim.) Tuutorointi on taitolaji. Saarijärvi: HAMKin julkaisuja 16/2006, 66.
- KESU 2012. Koulutus ja tutkimus Suomessa vuosina 2011 – 2016. Opetus ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2012:1.
- Kähkönen, K. 2009. Näkökulmia ja menetelmiä oppimisen ohjaamiseen ammatillisessa koulutuksessa. Teoksessa Helander, J. (Toim.) 2009 Ammatillisen opettajan käsikirja 2009. HAMK Ammatillisen opettajakorkeakoulun julkaisuja 1/2009.
- Laki ammatillisesta koulutuksesta 21.8.1998/630. Viitattu 30.5.2014. Ajantasainen lainsäädäntö. <http://finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980630>
- Niemistö, R. 2000. Ryhmän luovuus ja kehitysehdot. Palmenia. Oppimateriaaleja 80.
- Nousiainen, L. & Piekkari, U. 2007. Osallistuva oppilas – Yhteisöllinen koulu. Opetusministeriö. Helsinki.

- OPH 2009. Hiusalan perustutkinto, parturi-kampaaja. Määräys 27/011/2009. Helsinki: Opetushallitus.
- Opettajan ammattietiikka ja eettiset periaatteet. Luettu 28.5.2014. [http://www.oaj.fi/portal/page?\\_pageid=515,447767&\\_dad=portal&\\_schema=PORTAL](http://www.oaj.fi/portal/page?_pageid=515,447767&_dad=portal&_schema=PORTAL)
- Raudasoja, A. & Pynnönen, P. 2013. Yksilölliset opintopolut toisen asteen koulutuksessa. Teoksessa Eerola, T. (toim.) Kohti ammatillista huippuosaamista. HAMK:n e-julkaisuja 9/2013). [http://publications.theseus.fi/bitstream/handle/10024/56363/HAMK\\_Kohti\\_huippuosaamista\\_FIN\\_2013\\_ekirja.pdf?sequence=3](http://publications.theseus.fi/bitstream/handle/10024/56363/HAMK_Kohti_huippuosaamista_FIN_2013_ekirja.pdf?sequence=3). Viitattu 15.5.2014.
- Raudasoja, A., Pynnönen, P. & Kärnä, E. 2013. Uraohjaus ja yksilölliset opintopolut toisen asteen ammatillisessa opetuksessa. Teoksessa Raudasoja, A. (toim.) Erityisen hyvää opetusta ja ohjausta. HAMK AOKKn julkaisuja 6/2013. Tampere: Tammerprint Oy.
- Raudasoja, A. 2010. Keski-Uudenmaan ammattiopisto, Keudan uraohjauksen malli. Teoksessa Aalto, A., Eskola, S., Ihalainen, A-K & Winqvist, S. (toim.) Sain töitä. Erityistä tukea tarvitsevan opiskelijan uraohjausprosessin hyviä käytänteitä. Invalidiliiton julkaisuja R.26. [http://www.ijkk.fi/mahis/pdf/3174\\_Invalidiliitto\\_Mahis\\_tyohon\\_Uraohjauksen\\_kasikirja.pdf](http://www.ijkk.fi/mahis/pdf/3174_Invalidiliitto_Mahis_tyohon_Uraohjauksen_kasikirja.pdf). Viitattu 16.5.2014
- Stenberg, K. 2011. Riittävän hyvä opettaja. Jyväskylä: PS-kustannus
- Vehviläinen, J. & Koramo, M. 2013. Ammatillisen koulutuksen läpäisyn tehostamisohjelma 2011 – 2012. Seurantatutkimuksen raportti. Opetushallitus 2013:5.
- Virtanen, T. 2007. Ratkaisukeskeisyys ja narratiivisuus lähihoitajaopiskelijan työosaamisen ohjauksessa. Teoksessa J. Helander (toim.) Reunamerkintöjä ohjaukseen II – avauksia ja aavistuksia opinto-ohjauksen nykyisyydestä ja tulevaisuudesta. Saarijärvi: HAMK Ammatillisen opettajakorkeakoulun julkaisuja 1/2007
- Wihersaari, J. 2010. Kohtaaminen – opettajuuden ydin. Väitöskirja. Tampereen yliopisto 2010.



Kuva: Karin Pasila

Tarja Meristö ja Hanna Tuohimaa

## Ennakoiva ote monitoimijaiseen yhteistyöhön ammatillisessa koulutuksessa

### Johdanto

Tulevaisuuden työelämä on toisenlainen kuin tähänastiset kokemuksemme siitä. Työtehtävät, osaamisvaatimukset ja työkuulttuuri ovat muutoskissa eivätkä työntekijätäkään odota työltä välttämättä samoja asioita kuin nykysukupolvet. Koulutus ei takaa työpaikkaa, mutta ilman koulutusta työtä ei myöskään saa. Työelämä tarvitsee tekijöitä, jotka osaavat ja haluavat käyttää osaamistaan monipuolisesti ja laaja-alaisesti ja jotka uuden edessä ovat valmiita tarttumaan haasteisiin yhdessä muiden kanssa. Kaikille osaajille työ ei ole elämän ainoa sisältö, sillä Z-sukupolven on urasuuntautuneiden ja säännöllisten vastuunkantajien lisäksi mm. liikkuviin tilaisuuksiin tarttuvia ja riippumattomia maailmanparantajia. Elämä ei ole suoritus. Työelämältä odotetaan merkityksellisyyttä, joustavuutta ja hyvää johtamista. Ilman niitä ei synny sitoutumista ja motivaatiota. Tämä koskee myös opiskeluaikaa. Oppilaitosten on osattava ohjata, opettaa ja johtaa uutta sukupolvea, jotka ovat vielä 2050-luvulla työelämässä. Epävarmuus on leimallista tulevaisuuden työelämälle. Epävarmuuden sietokykyä on kehitettävä ja elämän erilaisissa taitekohdissa voidaan silti tarvita monialaista tukea. Jotta monitoimijainen apu auttaa eteenpäin, karikoiden läpi, tarvitaan yhteinen visio tulevasta tahtotilasta sekä luottamus ja tiedonkulku eri toimijoiden kesken. Erilaiset eAPU-konseptit ja henkilökohtaiset hyvinvointinavigaattorit ovat tässä tukena.

Tässä artikkelissa tarkastelemme ennakoivan otteen ja monitoimijaisen yhteistyön mahdollisuuksia nuorten tukemisessa matkalla kohti tulevaa uraa ja elämää. Aineistona artikkelissa ovat työpajatulokset, joita on saatu YHDESSÄ-hankkeen Tulevaisuusfoorumeissa. Tulevaisuusfoorumeiden tarkoituksena on ollut kokoontua yhdessä hankkeessa mukana olevien oppilaitosten ja alueellisten kumppanien kanssa pohtimaan tulevaisuuden maailmaa ja sen asettamia kehittämistarpeita tämän päivän tavoille toimia ja olla. Tulevaisuusfoorumit kiersivät eri oppilaitoksissa, jotta mukaan saatiin vaihtelevasti eri oppilaitosten alueellisia yhteistyökumppaneita.

## Tulevaisuuden työelämä ja osaamistarpeet

Työelämä on jatkuvassa muutoksessa toimintaympäristön nopeiden ja joskus yllättävienkin muutosten myötä. Globalisaatiokehitys on kansainvälistänyt paikallisesti toimivat organisaatiot osaksi globaalia verkostoa, mitä teknologiakehitys ja digitalisointitrendi ovat vielä vauhdittaneet lisää. Työelämässä ainoa varma asia on jatkuva muutos. Institutionaalisen maailman asemesta nyt ja tulevaisuudessa eletään verkottuneessa maailmassa, jossa ei ole pysyviä asemia, vaan jokaisen toimijan on ansaittava asemansa aina uudestaan ja uudestaan. Tämä koskee myös isoja, vakiintuneita organisaatioita eikä vain yksittäisiä pieniä toimijoita tai yksilöitä. Nopeus ja ketteryys tulevat olemaan jokaisen toimijan tärkeitä avaintaitoja, samoin jokamiehen johtamistaidot, joihin kuuluu myös itsensä johtaminen.

Toisaalta, tulevaisuudessa työelämään pääsyn ainoa eikä edes se tavoiteltavin vaihtoehto olekaan eläkevirka ja säännöllinen työaika kahdeksasta viiteen, vaan jokainen yksilö haluaa ja voi sovittaa työaikansa omiin toiveisiin ja tarpeisiin. Postmaterialististen arvojen korostuminen (hyvinvointi, elämänlaatu, itseilmaisu) (Inglehart & Baker 2000) ja kestävä kehityksen periaatteiden sisäistäminen pienentävät työuran merkitystä ihmisen elämässä tuoden mukanaan slow lifen ja leppoistamisen tyypiset elämäntavat (ks. esim. Drake 2000). Tämä muuttaa työnantajien ja työntekijöiden suhdetta kohti markkinoita, jossa osaamisen ostajat ja osaamisen myyjät kohtaavat ja kauppa syntyy kysynnän ja tarjonnan lakien mukaisesti. Maailma voidaan nähdä globaalina työmarkkinatorina, jossa tarjonta ja kysyntä vaihtelevat kulloisenkin sesongin mukaan, kuten perinteisessäkin torikaupassa. Tämä koskee myös hinnoittelua.

Leimallista tulevaisuuden työelämälle on ei-ennustettavuus, yllätyksellisyys ja hektisyys. Globaalissa toimintaympäristössä pitää pystyä palvelemaan asiakkaita 24/7/365 (karkausvuonna jopa 366!). Aina on jossakin päin maapalloa uusi aamu ja vastaheränneet asiakkaat lukuisine erilaisine toiveineen ja tarpeineen (ks. esim. Halava & Panzar 2013). Spontaanius vähentää suunnittelumahdollisuuksia, lyhentää aikaperspektiiviä ja lisää yllätyksellisyyttä. Tämä ei koske pelkästään asiakkaita, vaan enenevässä määrin myös työntekijöitä. Nuoret työntekijät ovat tottuneet käyttämään tietotekniikkaa ja sosiaalista mediaa osana jokapäiväistä elämäänsä, mikä on muovannut heidän arvojaan ja asenteitaan enemmän verkottuneeseen ja vuorovaikutteiseen suuntaan kuin edelliset sukupolvet ovat tottuneet. Uusi, 2000-luvulla syntynyt sukupolvi tarvitsee tilaa toimia ja johtamista tavoitteiden kautta. Välittömyys hierarkian asemesta, jatkuva palaute kehityskeskustelujen asemesta ja oikeudenmukaisuus saavutettujen etujen asemesta motivoivat uutta sukupolvea. Merkityksellisyys, joustavuus ja hyvä johtaminen ovat avainasemassa avoimen ja reaaliaikaisen viestinnän rinnalla, kun pohditaan sitoutumista ja motivaatiota. Luottamus on yhteistyön perusta, samoin johdonmukaisuus sanoissa ja teoissa.

Uusi sukupolvi on saanut nimen Z-sukupolvi. Esimerkiksi Aalto-yliopistossa on tutkittu talon omia opiskelijoita, jotka professori Janne Tienarin ja Rebecca Piekkarin (2011) mukaan jakaantuvat kuuteen eri tekijäprofiiliin, jotka kaikki edustavat kuitenkin Z-sukupolvea. Opiskelijat ovat työteliäitä urasuuntautujia, säännöllisiä vastuunkantajia, riippumattomia maailmanparantajia, liikkuviin tilaisuuksiin tarttuvia, kehittymishaluisia luottopelaajia ja omistautuvia visionäärejä. Z-sukupolvi edellyttää uudenlaista johtamista: ”Turha johtaminen on pantava piiloon ja pönötys pois”.

Työelämän osaamistarpeet ovat aikaisemmin olleet ammatti- ja toimialaspesifejä: myyjän on osattava myydä ja muurarin muurata; metsäteollisuudessa puolestaan on tarvittu puuosaamista ja metalliteollisuudessa metallurgisia tietoja ja taitoja. Osaamisen ennakoitarkoitusten mukaisesti monialaisuutta tarvitaan yhä useammassa tehtävässä ja myös toimialojen rajat ovat hämärtyneissä ja rajapinnoille on muodostumassa uusia, aikaisemmin tuntemattomia toimialoja. Erityisesti tietotekniikan kehitys muuttaa myös yksittäisten ammattien asemaa työmarkkinoilla. (Manninen, Meristö & Laitinen 2014; Meristö & Laitinen 2011; Meristö, Tuohimaa, Laitinen & Pirilä 2012.) Elinkeinoelämän tutkimuslaitos Etna arvioi, että jopa joka kolmas nyt olemassa olevista ammateista on uhattuna 20 vuoden kuluessa Suomessa (Pajarinen & Rouvinen 2014). Katoavia ammatteja ovat esimerkiksi puhelinmyyjät, tallentajat ja valokuvien kehittäjien työt, kun taas varmimmin säilyvät esimerkiksi hotellinjohtajat, ravitsemusasiantuntijat ja opetusmenetelmien kehittäjät.

Ammatillinen koulutus on isojen haasteiden edessä, kun samaan aikaan pitäisi kouluttaa osaajia nykyisille työmarkkinoille ja vastata myös tulevaisuuden työelämän tarpeisiin, huomioiden myös opiskelijoiden omat tarpeet ja toiveet. Nyt valmistuvat nuoret tulevat olemaan työelämässä vielä 2050-luvulla. Ennakoiva ote on tarpeen tässä ja nyt, mutta samalla on opetettava oppimaan oppimisen taitoja ja asennetta elämänikäiseen oppimiseen, sillä yhden uran sijaan voi nuoren edessä olla lukuisia erilaisia uria. Olennaista on valmius jatkuvaan muutokseen. Kun puhutaan työurien pidentämisestä, on jo koulutusvaiheesta lähtien pidettävä huoli myös hyvinvoinnista kokonaisvaltaisesti, niin fyysisesti, psyykkisesti kuin sosiaalisesti tarkasteltuna. On osattava yhdistää osaamisen kolme konttoria kokonaisuudeksi, jossa oppijoilla on mahdollisuus painottaa omaa opiskelupolkuunsa taipumusten ja mielenkiinnon kohteiden mukaisesti head officen, hand officen ja heart officen kesken (Meristö, Lepimäki & Tammi 2001). Mielenkiinto, innostus ja intohimo ovat avainasemassa, kun puhutaan koulutuksen muuntumisesta osaamiseksi, jota myös osataan ja halutaan käyttää.

Tulevaisuusfoorumin työpajatyöskentelyssä on tarkasteltu erilaisia osaajia ja heidän vahvuuksiaan vaihtoehtoisten tulevaisuudenkuvien eli skenaarioiden avulla. Tarkasteltavat osaajat ovat perusosaaja, ei-motivoi-

tunut perusosaaja, osaaja, jolla on oppimisvaikeuksia sekä huippuosaaja. Vastaavasti vaihtoehdot tulevaisuudenkuvat ovat 1. Tekijöiden vakaa valtakunta, jossa konkreettinen tekeminen on keskiössä, työtehtävät ovat tarkasti rajatut, työtä leimaa toistuvuus, säännöllisyys ja kiinteä työaika sekä fyysinen työpaikka, työkaverit, vakaat työolot ilmanasiakaskontakteja. 2. Sesongin sanelemat palvelumarkkinat, jossa asiakaspalvelu on keskiössä, mutta silti tarkasti rajatut tehtävät. Tietotekniikka on osana työtä, jota leimaa yllätyksellisyys, kausiluonteisuus, tiukat työajat sekä muuttuva työympäristö ja työkaverit, jolloin yksilövastuu korostuu. 3. Tavoitteelliset urakkatyömarkkinat, jossa tavoitteellinen konkreettinen tekeminen on keskiössä, mutta toteutustapa on vapaa. Yllätyksellisyys, urakkaluonteisuus ja asiakaslähtöisyys korostuvat ja oman tiimin kokoaminen on tärkeää. Tarvitaan joustavat aikataulut määräaikaisten puitteissa. Itsensä johtaminen korostuu. 4. Luova talous budjettiraameissa, jossa työ on suunnittelupainotteinen, luova panos keskiössä budjetin puitteissa. Yllätyksellisyys, kausiluonteisuus, asiakaslähtöisyys ja verkostopohjaisuus sekä vaihtelevat aikataulut, yksilötyö ja budjettivastuu ovat keskiössä.

**Perusosaaja** pärjää kaikissa skenaarioissa, mutta vahvimmillaan hän on työpajatulosten mukaan skenaarioissa 2 ja 3, joissa hän pääsee toteuttamaan itseään ja soveltamaan itsenäisesti osaamistaan. Skenaariossa 1 hän voi kyllästyä liialliseen säännöllisyyteen ja ennustettavuuteen ja turhautua kehittämishaasteiden puuttuessa. Skenaario 4 puolestaan voi vaatia perusosaajalta lisäponnistuksia esimerkiksi budjettivastuun hallitsemiseksi. Vahvuuksina perusosaajalla on hyvät pohjatiedot sekä rohkeus etsiä puuttuvan tiedon paikkaamiseksi avuksi henkilö, joka voi auttaa. **Ei-motivoitunut perusosaaja** puolestaan tuntee voimattomuutta kaikissa skenaarioissa. Kyse ei ole osaamisen puutteesta, vaan siitä, että mikään ei innosta. Ei-motivoituneen perusosaajan vahvuudeksi nähdään kuitenkin tuoreet pohjatiedot, jotka voivat olla avuksi esimerkiksi kokeneen seniorin työparina kaikissa skenaarioissa.

**Osaaja, jolla on oppimisvaikeuksia**, pärjää parhaiten skenaariossa 1, jossa keskiössä on konkreettinen tekeminen ja vakaat työolot. Hänen vahvuutensa on lojaalius työlle ja työkavereille sekä aito halu oppia uutta, usein tekemisen ja toiston kautta. Muissa skenaarioissa voidaan tarvita työpari tai tukihenkilö, jonka avulla oppimisvaikeuksia omaava osaaja pystyy käyttämään vahvuuksiaan ja osaamistaan ohjatusti vaikeissakin tehtävissä. **Huippuosaajan** vahvuudet liittyvät usein nopeaan omaksumiskykyyn ja laaja-alaisuuteen jonkun erikoistaidon tai osaamisen rinnalla. Omimmillaan huippuosaaja on skenaariossa 4, mutta hänen vahvuuksilleen on käyttöä kaikissa skenaarioissa. Esimerkiksi skenaarioissa 2 ja 3 yllätyksellisyys on tekijä, jonka tuomiin haasteisiin huippuosaaja mielellään vastaa. Skenaariossa 1 huippuosaaja voi puolestaan keskittyä erikoisosaamisensa puitteissa kehitystyöhön ilman häiriötekijöitä. Työpajatyöskentely avasi osallistujien silmät näkemään erilaiset osaajat laajemmin ja monipuolisemmin. Vahvuuksiin keskittyminen antoi erään osallistuvan



opettajan mukaan idean toteuttaa sama tehtävä myös oppilaiden kanssa, jolloin työskentely yhdessä voisi edistää myös yhdenvertaisuutta koululuokassa ja vähentää jopa kiusaamista.

## Ennakoiva ote

Miten nuoria tulisi siis kouluttaa ja kasvattaa kohtaamaan tulevan työelämän vaatimukset? Entä, miten työelämä voisi valmistautua kohtaamaan tulevat työntekijänsä? Molemminpuolisesti edellytetään ennakkointia, joustavuutta ja nopeaa reagointia muutoksiin. Tarvitaan aktiivista toimeen tarttumista ja tulevaisuuden tekemistä. Kaikkein tärkeintä onkin asennemuutos ja ennakoivan otteen omaksuminen läpileikkaavasti niin oppilaitoksissa, työpaikoilla kuin yhteiskunnassa yleisemmin.

Ennakoiva ote tarkoittaa yleistä asennoitumista maailmaan mahdollisuuksien näyttämönä, johon voimme itse ja yhdessä omilla valinnoillamme vaikuttaa. Yleisellä tasolla on tarkasteltava suomalaisen yhteiskunnan tulevaisuutta osana globaalia taloutta, kehityksen reunaehtoja ja rakenteellisia muutostarpeita, jotka siivittävät meidät kestäväen kasvun uralle ja takaavat suomalaisten hyvinvoinnin pitkällä aikajänteellä. Oppilaitosten tasolla on tarkasteltava oppilaitosten roolia yhtä aikaa sekä tulevaisuuden osaamistarpeiden täyttäjinä että nuorten kokonaisvaltaisina kasvattajina huomioiden nuorten hyvinvoinnin fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen ulottuvuuden. Yksittäisen opiskelijan tasolla on tarkasteltava tulevaisuuden tavoitteita ja käytettävissä olevia voimavaroja tavoitteiden saavuttamiseksi. Osaaminen voidaan jakaa kolmeen osioon ydinpätevyyspuun konseptin mukaisesti: tiedot, taidot; arvot, asenteet; kontaktit, kokemukset. Perinteisellä koulutuksella varmistetaan yleensä tiedot ja taidot, kun taas arvot ja asenteet vaativat kehittyäkseen pitkäjänteistä kasvatustyötä. Kontaktit ja kokemukset rakentavat verkostoja, jotka ovat tarpeen nykyajan työelämässä kaikilla tasoilla ja kaikenlaisissa tehtävissä.

Pohjimmiltaan ennakoivassa otteessa on aina kyse siitä, mitä tavoitteemme ovat ja mitä keinoja meillä on käytettävissä tavoitteiden saavuttamiseksi. Ennakoiva ote perustuu visiopohjaiseen työskentelyyn, jossa nykytilaa tarkastellaan tavoitetilan kautta: mitä on tehtävä vision saavuttamiseksi. Vaikka on tärkeää tietää, missä olemme nyt, vielä tärkeämpää on tietää, mihin haluamme mennä ja millä keinoin. Kun lähtökohdaksi otetaan tavoitetila, on mahdollista saavuttaa enemmän kuin jos lähtötilaksi otetaan tämänhetkinen osaamisen tai resurssien taso. Tulevaisuusorientoitunut ennakoiva ote edellyttää kuitenkin jatkuvaa tulevaisuuden muutosten kartoittamista. Ikärakenteen muutokset, talouden heilahtelut, ilmastonmuutos ja maahanmuutto ja ovat asioita, jotka vaikuttavat tulevaisuuteemme ja jotka visiota rakennettaessa tulee ottaa huomioon.

Verkottuneessa maailmassa tavoitteita ei tarvitse, eikä niitä välttämättä edes pysty saavuttamaan yksin. Oppilaitoksen kohdalla tämä voi tarkoittaa esimerkiksi oman roolin määrittelyä osana oman alueen verkostoa, jotta pystytään mahdollisimman hyvin vastaamaan alueen osaamistarpeisiin. Yksittäisen opiskelijan kohdalla tämä voi puolestaan tarkoittaa alueella olevien tukiresurssien kartoittamista ja orkestrointia määriteltyjen tavoitteiden saavuttamiseksi. Tämä edellyttää yhteistyöverkostojen toimintatapojen kehittämistä ja tiedonkulun parantamista.

## Moniammatillisuus oppilaitoksissa

Jotta voidaan sekä tukea opiskelijoita näiden elämänpolulla tässä ja nyt sekä matkalla kohti tulevaa elämää ja uraa että vastata entistä paremmin nykyisten ja tulevaisuuden työnantajien tarpeisiin, tarvitaan yhteistyötä oppilaitosten ja ympäröivän yhteiskunnan välillä. Harjoittelujaksot ja oppisopimuskoulutukset muodostavat luontevan kontaktin alueen työnantajiin. Myös uudenlaisia tapoja yhdistää opinnot ja työelämä kehitetään jatkuvasti, esimerkiksi osana työpajatoimintaa (YTY-hanke 2013) tai työn opinnollistamisella (Mäki & Niinistö-Sivuranta 2014). Erilaiset messut ja tapahtumat antavat nuorille mahdollisuuden laajemmin tutustua työnantajiin ja päinvastoin. Ennakoiva ote edellyttää pitkäjänteistä yhteistyötä, jotta yhteiset tavoitteet ja keinot tavoitteisiin pääsemiseksi voidaan määritellä ja tavoitteiden saavuttamista seurata. Pitkäjänteinen yhteistyö rakentaa molemminpuolista luottamusta sekä nuorelle itseluottamusta, jota ilman moni putoaa opinpolulta kesken.

Tällä hetkellä systemaattisinta yhteistyö oppilaitoksen ja ympäröivän yhteiskunnan välillä on opiskelijoiden hyvinvoinnin tukemisessa. Opiskeluhuollon tavoitteena on edistää opiskelijan ja oppilaitosyhteisön hyvän oppimisen edellytyksiä ja tukea terveyttä ja hyvinvointia ennaltaehkäisevästi niin fyysisessä, psyykkisessä kuin sosiaalisessakin mielessä. Uusi elokuussa 2014 voimaan astunut laki oppilas- ja opiskelijahuollosta (1287/2013) lisää kunnan velvollisuuksia opiskeluhuollossa mm. parantamalla psykologi- ja kuraattoripalveluiden saatavuutta toisella asteella. Laki myös uudistaa opiskeluhuollon toimintatapoja. *Yksittäisen opiskelijan hyvinvointiin liittyvien asioiden käsittelemisen laki puolestaan määrittelee tapauskohtaisesti opiskelijan tai tämän huoltajan suostumuksella koottavan monialainen asiantuntijaryhmän tehtäväksi. Lisäksi oppimiseen liittyviä ongelmia varten järjestetään opetussuunnitelman mukaista oppilashuoltoa.*

Moniammatillisuuden peruslähtökohtana on ajatus siitä, että erilaista osaamista yhdistämällä voidaan paremmin ratkoa monimutkaisia arkielämän ongelmatilanteita, tyypillisesti tilanteessa jossa rutiinit eivät enää toimi. Tämä kollektiivinen tiedonmuodostus ei ole välttämättä pelkästään asiantuntijoiden välistä vaan prosessiin voivat osallistua myös asiakkaat tai muut maallikot. Lähtökohtana on, että yhteisesti tuotettu tieto on jo-

tain enemmän kuin mihin asiantuntija pystyisi yksin. Kaikessa kollektiivisessa tiedonmuodostuksessa, mutta erityisesti, kun mukana on sekä asiantuntija- että maallikkoroolissa olevia henkilöitä, nousee keskeiseksi hierarkioiden purkaminen, jotta kaikkien tuottamaan tietoon voidaan suhtautua tasaveroisesti. (Parviainen 2006.)

Oppilaitokset ovat jo lähtökohdiltaan moniammatillisia yhteisöjä; pedagogisen, sosiaalisen ja terveydenhuollon alan osaajat toimivat yhteisten, laissa määriteltyjen päämäärien eteen, samoissa tiloissa ja samojen oppilaiden parissa. Oppilaitosten moniammatillisuus ei kuitenkaan jää koulun seinien sisälle vaan tiivistä yhteistyötä tarvitaan laajemminkin oman kotikunnan alueella niin julkisella, yksityisellä kuin kolmannelle sektorilla – esimerkiksi kunnan nuorisotoimeen, seurakuntaan, työnantajiin, muihin kouluihin, nuorisjärjestöihin ja liikuntaseuroihin, poliisiin, koulun naapureihin ja vaikkapa lähikauppaan. Usein yhteistyötä tehdään toki omaa kotikuntaa laajemminkin, vaikkapa ulkomaalaisten ystävyyskoulujen kanssa.

Tärkein yhteistyökumppani oppilaitokselle on luonnollisesti nuori itse ja hänen perheensä. Nuorta on vaikea tukea, jos ei tunne nuoren ajatusmaailmaa, tarpeita ja toiveita, niin tässä päivässä kuin tulevaisuudenkin varalle. Nuorten osallisuuden edistäminen ja nuorten äänen kuuluviin saaminen on ensiarvoisen tärkeää. Tämä on tärkeää niin nuorten maailmaa tutkittaessa (Pyyry 2012), palveluita kehitettäessä (Frank 2006) kuin yksittäisen nuoren palvelupolulla (Brannely, Boulton & Wilson 2013).

Yhteistyön merkitys laajasti koko yhteisön tasolla korostuu erityisesti silloin, kun toimitaan ennakoiden. Ennakoiva toiminta edellyttää, että nuorta kohdellaan kokonaisena ihmisenä, ei vain opiskelijana eikä varsinkaan minkään vian tai puutteen kautta pelkkänä erityisopiskelijana, mielenterveyskuntoutujana tai lastensuojelun asiakkaana. Toisilla nuorilla on selkeä visio siitä, mihin ja millaiselle urapolulle hän haluaa tulevaisuudessa suunnata. Toisilla puolestaan elämä kulkee enemmän sattunnaisten valintojen kautta ja tuen tarve on suurempi (katso esim. Taylor 2011).

## Uudenlaisen ajattelun esteitä ja mahdollisuuksia

Oppilaitoksissa tulevaisuuden uusien mahdollisuuksien näkemisen esteenä ovat usein oppilaitosten oman toimintakulttuurin sisäänpäin lämpiävyys sekä tabut, joista ei yleensä puhuta tai jos puhutaankin, käytännön tasolla puhe ei johda todellisiin muutoksiin. Seuraavaan taulukkoon on tiivistetty tunnistetut tabut, joista on päästävä tavalla tai toisella irti (Taulukko 1).

TAULUKKO 1. Pienryhmätöissä tunnistetut tabut.

Rakenteelliset jäykkyydet	Asenteelliset/kulttuuriset jäykkyydet
<ul style="list-style-type: none"> <li><b>Erilaisuuden hyväksyminen</b> erilaisuus oppijana, työtoverina, työelämäkumppanina jne.</li> <li><b>Pedagoginen vapaus</b> opetetaanko opetussuunnitelman mukaisesti, sitoutuminen ohjaamiseen/valmentamiseen, kaikki opettajat eivät ole tehtäviensä tasalla, ei haluta omalle tontille toisia toimijoita</li> <li><b>Työelämälähtöisyyden toteutuminen</b> sisällöt, aikataulut, yhteistyöhalukkuus, yhteisöllisyys, yksilöllisyys, sanelupolitiikka</li> <li><b>Lupausten pitäminen</b> opiskelijan, opettajan, hallinnon, työelämän sanaan ei voikaan luottaa?</li> <li><b>Puuttuminen häiritseviin tekijöihin ennakkolta</b> työrauha, poissaolot, kiusaaminen, pärstäkerroin, tupakointikielto, negatiivisen palautteen anto jne.</li> <li><b>Arviointiasteikko</b> tulkinnat, yhdenvertaisuus, perustelujen julkiseksi tekeminen, valmistuneiden kirjo suuri jne.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li><b>Muodollinen osaaminen ratkaisee</b> ikuinen pedagoginen pätevyys ilman päivitystä; henkilökohtaiset ominaisuudet esim. opettaja ei tule toimeen opiskelijan kanssa; pedagogiikan kapeus jne.</li> <li><b>Opettajan työaika</b> OAJ:n työehdot; lukukausirytmä vs. työelämän rytmi; palkkaehdot; lähitunnit vs. muu työ, jne.</li> <li><b>Monialaisuus yli tutkintorajojen</b> valinnaisuus ei toteudu; polut yli rajojen puuttuvat; koulun seinät rajoitteina; yli oppilaitosrajojen yhteistyökyyvyttämyys</li> <li><b>Salassapito- ja vaihtolovelvollisuus</b> varhainen puuttuminen vaikeutuu, kun ei voida puhua ajoissa; keskeneräisistä asioista viestiminen</li> <li><b>Johtaminen</b> toiminnan mittaaminen; politiikan rooli; palautteen anto ja kehityskeskustelut</li> <li><b>Taloudelliset realiteetit</b> talouden läpinäkyvyys: mihin rahat käytetään, mistä ne tulevat; taloudelliset kannustimet; niukkuuden ekonomia; eri rahoitusmuodot, jne.</li> </ul>

Jäykkyyksien taustalla on erilaisia syitä, jotka estävät nopean muutoksen. Esteet voivat olla mentaalisia (ei enää viitsi tai ei kykene), taloudellisia (saavutetut edut; joku aina kärsii), sosiaalisia (status muuttuu) tai systeemisiä (uutta tilannetta ei hahmoteta) (Kettunen 2008; Kettunen & Meristö 2010). Esimerkiksi monitoimijaisessa yhteistyössä opettajien on päästävä irti yhdestä peruspilarista, jonka mukaan heidät on koulutettu hoitamaan työnsä itsenäisesti ja jo opettajien perusopintoihin tulisi lisätä tiimi-osaamisen koulutusta sekä tarjota täydennyskoulutusmahdollisuuksia aiheesta. Myös ennaltaehkäisevää oppilashuoltotyötä on vahvistettava, jolloin opettajan kuormitus ryhmäohjaajana kevenee. Hallinto on saatava tukemaan monitoimijaisuutta ja luokaton opiskelu on mahdollistettava antamalla johtajuutta enemmän opettajalle sekä kehittämällä yhteisopetta-

juutta. Laajennettu työssä oppiminen tarjoaa monitoimijamahdollisuuksia, joita ei vielä täysin osata hyödyntää, kun ei esimerkiksi luoteta riittävästi toisten opetukseen. Toisaalta myös työelämä toivoo, että opettaja panostaisi enemmän oman ammatillisen osaamisen ylläpitämiseen ja kehittämiseen myös käytännössä.

## Moniammatillisuudesta monitoimijuuteen

Monitoimijaisuus on haaste, joka vaatii tarkempaa tarkastelua. On erityisesti pohdittava, millaisissa tilanteissa ja millaisin keinoin opiskelua voitaisiin parhaiten tukea eri toimijoiden välisenä yhteistyönä. Ensimmäisessä Tulevaisuusfoorumissa asiaa tarkasteltiin pienryhmissä. Helpointa yhteistyömahdollisuuksien näkeminen alueen eri toimijoiden kanssa tuntui olevan opintojen alku- ja loppupäässä. Alkupäässä, eli koulutusvalintojen tekemisen vaiheessa yhteistyötahoista tärkeimpänä näytetty peruskoulu, tietenkin mukaan lukien peruskoulun oppilaat ja heidän vanhempansa. Työllistymisvaiheen yhteistyötahoista tärkein puolestaan on työelämä, eli tulevat oppilaiden työllistäjät. Tosin sillä huomiolla, että yhteistyö työelämän kanssa tulisi aloittaa jo opintojen alkuvaiheessa, tämä olisi myös ongelmien ennaltaehkäisyn kannalta tärkeää.

Muilta osin tärkeimpään rooliin opintojen sujuvuuden kannalta nousivat oppilaitoksen omat resurssit sekä opiskelijahuolto eli jo toimivat yhteistyörakenteet kunnan sosiaali- ja terveystoimen kanssa. Moniammatillisten työryhmien yleistymisen nähtiin hyvänä kehityssuuntana. Perheiden rooli nähtiin myös keskeiseksi, toisaalta myös vanhempien opiskelijoiden rooli nousi esiin. Nuorisotoimikin mainittiin.

Esimerkiksi keinoiksi tukea nuoria koulutusvalintojen teossa nostettiin erilaiset messut ja tapahtumat, tutustumispäivät ja vanhempainillat yläkoulun aikana. Opintojen aikana opiskelijoiden tueksi visioitiin mm. mentor-tutoreita jo valmistuneista. Laajempaan yhteiskunnallisena kysymyksenä nousivat esiin oppimisen infrastruktuuri ja joustavien oppimisympäristöjen mahdollisuudet. Työelämäyhteistyössä nähtiin tärkeinä henkilökohtaiset kontaktit työelämään ja toisaalta opiskelijoiden harjoittelujaksojen kokemusten entistä parempi hyödyntäminen oppilaitoksessa, jotta opintojen sisällöt mahdollisimman hyvin vastaisivat työelämän tarpeita. Osaamisperusteisuus antaa hyvät ohjeet tähän suuntaan.

Työryhmätuloksista kuvastuu toisaalta tottumus ja toisaalta toive strukturoituihin toimintamalleihin ja selkeisiin prosesseihin, joissa kaikilla yhteistyökumppaneilla on selkeä oma roolinsa ja vastuunsa. Yhteistyö kunnallisen sosiaali- ja terveystoimen kanssa on jo lakiin kirjattu velvollisuus ja yhteistyö on integroitu osaksi ammattikoulujen rakenteita. Nuorisotoimen rooli sen sijaan jäi keskusteluissa vähäisemmäksi.

Näiden työpajatulosten perusteella yhteistyö kuntien kanssa näyttäisi nojaavan pääasiassa vakiintuneisiin, osin lain edellyttämiin toimintatapoihin. Yksityinen sektorikin on tärkeä yhteistyökumppani harjoittelujen ja työelämään tutustumisten kautta. Keskustelujen perusteella kolmannen sektorin roolia sen sijaan ei tunnisteta juuri lainkaan. Opiskelijajärjestöt, liikunta- ja nuorisojärjestöt ja muut toimijat, joiden kanssa nuori on omassa arjessaan tekemisissä, ovat tärkeässä roolissa arjen hyvinvointia tuottamassa. Siksi olisi hyvä pohtia, millaista yhteistyötä oppilaitokset voisivat erityisesti ennaltaehkäisyn näkökulmasta tehdä alueellisten ja valtakunnallisten järjestötoimijoiden kanssa, yhdessä nuorten kanssa. Ilman nuorten omaa panosta on vaikea löytää keinoja tukea hyvää arkea ja rakentaa tulevaisuutta.

Toisessa Tulevaisuusfoorumissa syksyllä 2013 pienryhmätyössä otettiin teemaksi pohtia erityisesti koulun ulkopuolisen maailman roolia nuoren arjessa eri ikävaiheissa. Nuorten arjen kautta tarkasteltuna nuoren lähipiiriin löytyi monia keskeisiä toimijoita oppilaitoksen, perheen ja sosiaali- ja terveystoimen palveluiden lisäksi, joihin tarkastelu keskittyi ensimmäisessä foorumissa. Erityisesti nuorten mukana olo toisessa pajassa avasi näköaloja. Nuoret muun muassa käyvät nuorisotalolla, suorittavat ajokortin, käyvät armeijan, tapaavat kavereitaan, seurustelevat, käyvät baareissa, perustavat oman kodin ja käyvät töissä. Kuvitteellisten henkilöhahmojen kautta tarkasteltuna pajan useimmin mainituksi tuen lähteeksi nousi seurustelukumppani. Millaisin keinoin pystyttäisiin entistä paremmin hyödyntämään nuoren arkea ja siinä luonnostaan olevia läheisiä ja muita toimijoita hyvinvoinnin tukemisessa?

## Nuoren arki ja vapaa-aika osana kasvua kohti mielekästä tulevaisuutta

Itselle merkityksellisten ja positiivisia kokemuksia antavien asioiden tunnistaminen ovat keskiössä, kun halutaan löytää keinoja tukea nuoria heidän elämänpolullaan. Länsimaiselle nuorelle koulutus voi näyttäytyä itsestäänselvyyttenä, jolloin merkityksellisyyden kokemukset löytyvät vapaa-ajasta. Esimerkiksi Larson (2000) korostaa nuorten aloitekyvyn herättämisen tärkeyttä. Aikuisuudessa aloitekyky on arvostettu ominaisuus, kun taas lapsuudessa aloitekyvyn merkitys jää vähälle huomiolle. Aikuis-tuminen ja polku tulevaan ammattiin ovat nuorille hämärän peitossa eivätkä aikuisuuden uravaihtoehdot välttämättä omaa riittävää vetovoimaa saadakseen nuoren omaksuma aktiivista ja aloitekykyistä asennetta oman tulevaisuuden rakentamiseksi. Pitkän tähtäimen tulevaisuuden tavoitteiden sijaan nuoret tarvitsevat Larsonin näkemyksen mukaan jatkuvasti aloitteellisuuden kokemuksia ja mahdollisuuksia osana arkeaan. Aloitteellisuus edellyttää päämäärää ja tavoitetta, jonka eteen ollaan haasteellisuudesta huolimatta valmiita näkemään vaivaa. Esimerkiksi luokkahuoneessa tehtäviin keskittyminen ilman sisäistä motivaatiota tai vapaaajalla rentoutuminen, jolloin sisäinen motivaatio on hyvä mutta tarve kes-

kittyä vähäinen, eivät kumpikaan ole omiaan edistämään nuoren aloitteellisuuden kehittymistä. Sen sijaan strukturoitu vapaa-ajanvietto on yleisesti sekä sisäisesti motivoivaa että keskittymistä vaativaa.

Samansuuntaisiin päätelmiin tulivat Delle Faven ja Bassina (2003) tutkimuksessaan, jossa italialaiset nuoret raportoivat vapaa-ajan käytöstään sekä kuhunkin tilanteeseen liittyvästä mielialasta, itseluottamuksesta, sisäisestä motivaatiosta sekä sitoutumisesta. Nämä kaikki olivat positiivisia erityisesti liittyen urheiluun ja harrastuksiin sekä sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Esimerkiksi television katsominen, vaikkakin rentouttavaa, koettiin kuitenkin pääasiassa passiivisena, jopa apaattisena toimintana. Ajatteluun puolestaan liittyi nuorilla negatiivisia tunteita ja huolta. Vaikka tutkimuksessa kokemus strukturoidusta toiminnasta näyttäytyi positiivisempänä kuin vapaamuotoinen oleskelu, Delle Faven ja Bassina eivät kuitenkaan kannata suorituskeskeisempää vapaa-ajanviettotapaa. Sen sijaan he kaipaavat nuorille taitoja löytää vapaamuotoisesta oleskelusta tilaa luovuudelle ja omaehtoiselle kehitymiselle.

Tilastokeskuksen ajankäyttötutkimuksen (Suomen virallinen tilasto 2009) mukaan suomalaisilla 15–24-vuotiailla oli vuonna 2009 noin 7 tuntia vapaa-aikaa päivässä. Suomalaisten nuorten vapaa-aikatutkimuksessa (Myllyniemi & Berg 2013) valtaosa nuorista kokee, että heillä on riittävästi vapaa-aikaa. Tutkimuksessa jonkin harrastuksen omaavien nuorten määrä notkahtaa 15–19-vuotiaana. Pojilla notkahdus on suurempi kuin tytöillä, pudoten aiemmasta reilusta 90 prosentista 74 prosenttiin ja nousten sieltä myöhemmin taas takaisin yli 90 prosentin. Myös liikunta-aktiivisuus notkahtaa erityisesti pojilla, usein syyksi mainitaan ajan puute.

Nuorten harrastaminen vähenee siis juuri silloin, kun tarvittaisiin myönteisiä kokemuksia aloitteellisuuden tukemiseksi omassa arjessa. Voidaan toisaalta tavoitella harrastuneisuuden lisäämistä myös teini-iässä tai Delle Faven ja Bassinan tapaan pohtia keinoja löytää vapaamuotoisesta oleskelusta tilaa luovuudelle ja kehitymiselle. Tämän lisäksi on luonnollisesti tärkeää pohtia keinoja, joita oppilaitoksilla on käytettävissään luodakseen innostuksen kipinän sytyttäviä tapoja oppia uutta. Tällaisia keinoja ovat esimerkiksi osallistava pedagogiikka ja pelillisuus, joita tässä julkaisussa on käsitelty tarkemmin Nisulan ja Pukkilan sekä Marstion, Elorinteen ja Granströmin artikkeleissa.

On kuitenkin tärkeää myös tarkastella, miten vapaa-ajan toiminnan kautta voidaan tukea nuoria saamaan positiivisia kokemuksia osallisuudesta ja aloitteellisuudesta. Esimerkiksi Notke-hankkeessa (Reunanen 2013) haettiin keinoja nuorten aktivoimiseksi erilaiseen kerho- ja kurssitoimintaan. Tarjontaa oli ruuanlaitosta remontointiin ja liikuntaan. Osallistumiskynnys pyrittiin tekemään mahdollisimman matalaksi tuomalla toiminta lähelle nuoria, vaikka kouluympäristöön, pitämällä vaa-

timustaso sopivana sekä tarjoamalla konkreettisia hyötyjä osallistujille esimerkiksi tarjoamalla ruokaa. Motivaation ylläpitämiseksi pyrittiin luomaan onnistumisen elämyksiä ja antamaan nuorille vastuuta sekä vahvistamaan ryhmän yhteisöllisyyttä. Myös ohjaajan sitoutuminen toimintaan osoittautui tärkeäksi onnistuneelle toiminnalle.

Monet nuoret kaipaavat nimenomaan mahdollisuutta strukturoimattomaan yhdessäoloon. Esimerkiksi ABC-liikennemyymälässä käyvien nuorten haastattelussa (Nikoskinen 2011) ABC:lle ei tulla muiden vaihtoehtojen puuttumisen vuoksi vaan koska se koetaan helppona ja aukioloajoiltaan hyvänä paikkana omaehtoiselle, vapaamuotoiselle vuorovaikutukselle kavereiden kanssa. Haastattelussa nuorisotilat ja nuorisotyöntekijät nähtiin vähemmän merkityksellisinä kuin suomalaisten nuorten parissa keskimäärin Jotta nuorten oleskelu asiakkaina muiden joukossa mahdollistuisi entistä paremmin, kehitettiin Nuorten palvelut ry:n ja ABC-liikennemyymäläketjun yhteisessä hankkeessa (2010 – 13) nuorten ja ABC-henkilökunnan vuorovaikutusta ja nuorten osallisuutta tilan kehittämässä, ajatuksen samalla kehittää kaupallisesta tilasta nuorten hyvinvointia tukeva tila (Nuorten palvelu ry. 2013). Esimerkiksi yhteisesti laaditut käyttäytymissäännöt ja henkilöstökoulutukset paransivat ilmapiiriä niillä ABC:illä, joilla ongelmia oli ollut. Yhteistyö julkisen ja yksityisen sektorin välillä tuo toisaalta ABC-henkilökunnalle lisää tietoa nuorten kohtaamiseen, toisaalta julkiselle sektorille tietoa nuorten arjesta. Käyttäytymissääntöjen laatimisen kautta nuorille annetaan itse vastuuta vaikuttaa siihen, miten heidät julkisessa, kaupallisessa tilassa kohdataan.

Molemmissa esimerkeissä on haettu uudenlaisia tapoja tehdä monitoimijaisista yhteistyötä julkisen, yksityisen ja kolmannen sektorin kesken tavoitteena nuorten osallisuuden vahvistaminen. Toisessa esimerkissä kohteena on ollut strukturoitu, toisessa strukturoimaton tekeminen. Jokaisella sektorilla on omat vahvuutensa ja paikkansa nuorten elämässä. Mitä vahvemmat kytkökset sektorien välillä ja nuorten eri elämän osa-alueiden välillä ovat, sitä helpompi on nähdä nuori kokonaisena ihmisenä, jolla on monenlaisia tavoitteita ja toiveita elämässään. Nuoren elämä ei ole pelkkää koulua tai tulevaisuuden uran pohtimista, mutta se ei ole myöskään pelkkää hengailua ja vapaa-aikaa. Yhdellä elämänalueella opittu ja koetut onnistumiset voivat tukea onnistumisiin myös muilla elämänalueilla, erityisesti silloin, kun kokemuksia ja opittua tietoisesti reflektoidaan (Roholt, Hildreth & Baizerman 2007).

## Lopuksi

Tässä artikkelissa on luotu näkymiä siihen, miten nuoren polkua kohti tulevaisuuden uraa ja elämää voidaan tukea monitoimijaisesti, huomioiden nuoren arjen ympäristöt. Ennakoivan otteen mukaisesti huomio on kohdistettu ennaltaehkäisyyn mahdollisuuksiin sekä siihen, miten opiskelija



huomioidaan kokonaisvaltaisesti, omaa arkeaan elävänä nuorena, jolle koulu on vain yksi asia elämässä, monien muiden asioiden rinnalla.

Ajattelua voidaan havainnollistaa kuvan 1 mukaisesti opiskelijalähtöisenä koulutuspolkuna kohti yksilöllisiä uratavoitteita. Kuvassa on sovellettu Laurea-ammattikorkeakoulun Pumppu-osahankkeessa laadittua saumattoman hyvinvointipolun ideaa, jossa pyritään kuvaamaan yksilön matkaa kohti omia hyvinvoinnin tavoitteitaan (Tuohimaa, Meristö & Rajalahti 2012). Yksilö on kaiken toiminnan keskiössä, mutta hänen ympärillään on laaja toimijoiden verkosto, joka tukee tavoitteiden asettamista ja polulla etenemistä ideaalitulanteessa saumattomasti yhteistyötä tehden, huomioiden aina yksilön oman toimijuuden ja tiedon ja tuen tarpeet. Saumattomuudella tarkoitetaan tässä saumattomia palveluita, toimijoiden välistä yhteistyötä, selkeitä etenemispolkuja kohti tavoitetta, asioinnin helppoutta (kasvokkain ja etänä) sekä yhteen toimivia tietojärjestelmiä. Polulla etenemistä varten nuori tarvitsee mm. tietoa koulutusvalinnoista ja pääsyvaatimuksista, koulutuksen sisällöstä, tietoa ammateista, työtehtävistä, sijoittumisesta, jatkokoulutusmahdollisuuksista, tietoa yksilöllisistä oppimispoluista ja tietoa eri toimijoiden tukimuodoista. Tukea nuori tarvitsee sekä konkreettisesti (rahallista tukea, asumiseen liittyvää apua, arjen pärjäämiseen apua) että tukea opintojen etenemiseen, elämänhallintaan ja tulevaisuuden pohdintoihin. Nuori tarvitsee myös vaikuttamisen mahdollisuuksia, yksilöllisten tavoitteiden asettamista (koululle ja elämälle) ja mahdollisuutta vaikuttaa koulutuksen etenemiseen ja sisältöön



KUVA 1. Yhteistyö osana nuoren yksilöllistä koulutuspolkua.

Kuten mainittua, tämä kaikki edellyttää uudenlaista ajattelua; asenteita ja osaamista kaikilta toimijoilta, jotta perinteiset organisaatorajat ja toimijoiden siiloutuminen voidaan välttää. Opiskelijalta tämä vaatii aktiivisuutta ja omatoimisuutta. Tulee kuitenkin muistaa, että nuoruuteen kuuluu myös oman polun etsimistä, ajalehtimistäkin, eikä nuorilta voi edellyttää pelkkää päämäärätietoisuutta – tulee olla myös oikeus muuttaa mieltään. Kun keskiössä on kokonainen yksilö, ei vain opiskelija, tulee huomioida myös, että nuorella on yhtäaikaan monenlaisia tavoitteita ja hän on tekemisissä monenlaisten verkostojen kanssa. Siksi on tärkeää tiedostaa myös muiden kuin ”virallisten” auttajatahojen merkitys nuoren polulla.

Kaiken yhteistyön tavoitteena on, että yhteistyön tulos on enemmän kuin osiensa summa. Aina yhteistyö ei kuitenkaan onnistu ja synergian sijaan syntyykin idergiaa (Gustafsson 2005) eli tulos on vähemmän kuin osiensa summa. Syynä voivat olla esimerkiksi jäykät hierarkiat, jotka rajoittavat vuoropuhelua ja oman osaamisen esiin tuomista. Muita yhteistyön onnistumisen esteitä ovat mm. eri taustoista johtuvat kielen ja terminologian erot, yhteisen tavoitteen puuttuminen, luottamuksen puute ja myös henkilökohtaiset taustat ja yhteistyön synnyttämät tunteet (Parviainen, 2006). Nämä kaikki tulee ottaa huomioon yhteistyötä rakennettaessa.

Nuorten osallistaminen yhteiseen tekemiseen on vielä lapsenkengissään, vaikka nuorten näkökulman mukaan saaminen palveluiden kehittämiseen tiedostetaan (ks. esim. Sosiaali- ja terveysministeriö 2011). Vastuun antaminen ja mahdollisuus tulla kuulluksi, nuorten kykyjen vahvistaminen, nuorille sopivat työskentelytavat, aikuisten tuki ja päättäjätahon sitoutuneisuus edistävät kaikki osaltaan nuorten osallistumisen hyötyjä niin nuorille itselleen kuin koko yhteisölle (Frank 2006). C.K.Prahaladin (2008) tutuksi tekemä termi co-creation voidaan suomentaa esimerkiksi yhteiskehittely tai yhteisluominen ja se tarjoaa oivallisen mahdollisuuden kehittää monitoimijaista yhteistyötä yli sektori-, alue- ja oppiainerajojen kohti kokonaisuutta, jossa nuori itse on keskiössä.

Kun kaikki toimijat ja nuoret yhdessä pohtivat keinoja tukea nuoria niin tämän päivän arjessaan kuin matkalla kohti tulevaisuuden päämääriään, syntyy ideaalitulanteessa innostuksen kipinä koko yhteiskunnassa. Kaikki voivat oppia toisiltaan. Näin hyötyjiä eivät ole vain nuoret tai heitä tulevaisuudessa työllistävät organisaatiot vaan eri toimijoiden yhteistyössä piilee siemen monenlaisille erilaista osaamista yhdistäville innovaatioille.

## Lähteet

- Brannely, T., Boulton A. & Wilson S. 2013. Developing citizens: missed opportunities in health and social service provision? A view from aotearoa new zealand. *Child & Youth Services* 34 (3), 218–235.

- Delle Fave, A. & Bassi M. 2003. Italian adolescents and leisure: the role of engagement and optimal experience. *New Directions for Child and Adolescent Development* 2003 (99),79–93.
- Drake, John 2000. *Downshifting: how to work less and enjoy life more*. Williston. Berrett-Koehler Publishers.
- Gustafsson, C. 2005. Idiergy and the second law. *The Pink Machine Papers 2/2005*. Stockholm. <http://www.pinkmachine.com/PMP/nr23.pdf>
- Halava I. & Panzar, M. 2013. *Rytmitalous – miksi kahdeksasta viiteen ei toimi?* Helsinki: Seure.
- Inglehart, R. & Baker, W. 2000. Modernization, cultural change, and the persistence of traditional values. *American Sociological Review* 65 (1), 19–51.
- Kettunen, J. 2008. *Uudistu ketterästi. Kehitä, osta tai varasta*. Talentum.
- Kettunen, J. & Meristö, T. 2010. Seitsemän tarinaa ennovaatiosta. Rohkea uudistaa ennakoiden. *Teknologiaellisuus, Teknova*.
- Manninen, A., Meristö, T. & Laitinen J. 2014. *Tulevaisuus turvassa! Tulevaisuuden muutosvoimat ja niiden vaikutus turvallisuusalaan ja sen osaamistarpeisiin*. Vantaa: Laurea-ammattikorkeakoulu.
- Frank, K. 2006. The potential of youth participation in planning. *Journal of Planning Literature*, 20(4) 351–371.
- Meristö, T. & Laitinen J. 2011. *Meriteollisuuden osaamisen ennakointi, Merios-hankkeen osaraportti CoFin työosuudesta*. Turku: CoFi.
- Meristö, T., Leppimäki, S. & Tammi, M. 2001. *ICT-osaaminen 2010. Tietoteollisuuden ja digitaalisen viestinnän osaamisen ennakointi*. Turku: CoFi.
- Meristö, T., Tuohimaa, H., Laitinen, J. & Pirilä, M. 2012. *Hyvinvointi- ja turvallisuusalan osaamisen tulevaisuus itsenäisen kotona-asumisen näkökulmasta. ForeMassi2025-skenaarioraportti*. Vantaa: Laurea-ammattikorkeakoulu.
- Myllyniemi, S. & Berg, Päivi 2013. *Nuoria liikkeellä! Nuorten vapaa-aikatutkimus 2013. Nuorisosiain neuvottelukunnan julkaisuja nro 49*. Helsinki: Nuorisotutkimusseura.
- Mäki, K. & Niinistö-Sivuranta, S. *Työn opinnollistamisen neuvottelut tulkintojen kenttänä. Oivalluksia Duunarineuvotteluista*. *Journal of Finnish Universities of Applied Sciences*. 1/2014.

- Nikoskinen, E. 2011. Nuorten ABC-hengailu ilmiönä, tulkintoina ja toimenpiteinä. ABC-liikennemyymälät ja nuoret -tutkimushankkeen loppuraportti. Helsinki: Humanistinen ammattikorkeakoulu.
- Nuorten palvelu ry 2013. Kohtauksista kohtaamisiin. ABC kohtaa nuoria -hankkeen loppuraportti. Kuopio: Nuorten palvelu ry.
- Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 1287/2013. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Pajarinen M. & Rouvinen P. 2014. Computerization threatens one third of Finnish employment. ETLA Brief 22. 13 January 2014. Helsinki: The Research Institute of the Finnish Economy.
- Parviainen, J. 2006. Kollektiivinen tiedonrakentaminen asiantuntijatyössä. Teoksessa: J. Parviainen, (toim.) Kollektiivinen asiantuntijuus. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Prahalad, C.K. & Krishnan M.S. 2008. The new age of innovation. Driving co-creation value through global networks. New York: McGraw Hill.
- Pyöry, N. 2012. Nuorten osallisuus tutkimuksessa. Menetelmällisiä kysymyksiä ja vastausyrityksiä. Nuorisotutkimus 1/2012, 35–53.
- Reunanen, L. 2013. Notke. Nuorten osallisuuden ja osaamisen edistäminen vapaa-ajan toiminnassa. NOTKE-hankkeen hyvät käytännöt. Turku: Koulutus- ja sosiaalisen tutkimuskeskus (RUSE), Turun yliopisto.
- Roholt, R., Hildreth R. & Baizerman M. 2007. Chapter 7: Learning and youth civic engagement. *Child & Youth Services* 29(3/4), 91–106.
- Sosiaali- ja terveysministeriö 2010. Lapset ja nuoret terveiksi ja hyvinvoiviksi. Lasten ja nuorten terveyden ja hyvinvoinnin neuvottelukunnan toimenpide-ehdotukset. Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä 2010:26.
- Suomen virallinen tilasto 2009. Ajankäyttötutkimus [verkkojulkaisu]. Helsinki: Tilastokeskus <http://www.tilastokeskus.fi/til/akay/tau.html>. (luettu: 3.6.2014.)
- Taylor, S. 2011. Educational and vocational exploration in vulnerable youth. *Child & Youth Services* 32(4), 355–379.
- Tienari, J. & Piekkari R. 2011. Z ja epäjohtaminen. Helsinki: Talentum.
- YTY-hanke 2013. Ammatillisten opintojen suorittaminen työpajalla. Ammatillisten oppilaitosten ja työpajojen välinen yhteistyön toimintamalli Hämeenlinnan seudulla. Turenki: Kiipulasäätiö.

Jaakko Helander

## Opiskelijahuoltotyön moniammatillinen ja -alainen kehittäminen ammattiopistossa: case-konsultaation ja ryhmätyönohjauksen monet merkitykset

*Jos haluat itsellesi jonkin ominaisuuden tai taidon, toimi kuin sinulla olisi se jo. (William James 1884)*

### Johdanto

Opiskelijahuoltotyö on muutoksen äärellä, kun uusi oppilas- ja opiskelijahuoltolaki astui voimaan elokuussa 2014. Artikkelissa tarkastellaan kahden työtavan, case-konsultaation ja ryhmätyönohjauksen, merkityksiä opiskelijahuoltotyön kehittämisessä ammattiopistossa. Aluksi luodaan tiivis katsaus opiskelijahuoltotyön lähtökohtiin, tavoitteisiin ja toteutustapoihin. Sitten kuvataan työtapoja ja käytännön toteutusta. Lopuksi arvioidaan konsultaatioiden ja ryhmätyönohjaustapaamisten merkitystä osallistujille ja heidän arvioitaan niiden vaikutuksista omaan ja monialaiseen työhön. Artikkelissa ei pureuduta kaikkiin peruskysymyksiin, vaan lukija voi hyödyntää tältä osin runsasta lähteistöä.

Oppilas- ja opiskelijahuoltotyöllä on suomalaisessa koulutusjärjestelmässä pitkä perinne. Käytännössä opiskelijahuoltotyötä on tehty kouluissa aina, vaikka se ei ole ollut tietoista, suunnitelmallista tai säädeltyä. Vahvimmat perinteet ovat perusopetuksessa, jossa oppilashuoltoryhmiä ja oppilashuollon työntekijöitä on ollut käytännössä peruskoulujärjestelmän syntyvaiheista 1970-luvulta saakka. Voidaankin puhua institutionalisoituneesta oppilashuoltotyöstä. (Laaksonen 1992; Laaksonen & Wiegand 2000, 6, 11–15.) Sen sijaan ammatillisen koulutuksen kentässä tapahtuneet tutkintojärjestelmän ja oppilaitosorganisaatioiden muutokset ovat muovanneet ja koetelleet rajummin opiskelijahuollon palveluita ja organisointia.

Opiskelijahuoltotyön tavoitteista on käyty runsaasti keskustelua. Yksi keskeinen jännite vallitsee ennaltaehkäisevän ja korjaavan työn välillä. Lähtökohtaisesti kaikissa opiskelijahuoltotyötä määrittävässä asiakirjoissa on korostettu ennaltaehkäisevän työn merkitystä (yhteenvetona ks. Koskela 2013; Peltonen & Honkasalo 2013). Opiskelijahuoltoryhmien työn fokuksena on pidetty yksilöiden, ryhmien ja yhteisön hyvinvoinnin

lisäämistä. Samalla käytännön työssä on monin paikoin painottunut yksilölähtöinen korjaava työ ja etenkin aiemmin ongelmakeskeisyys. (Honkanen & Suomala 2009, 40–43; Laaksonen 1992; Rentola 2013.)

Yksilölähtöisestä korjaavasta opiskelijahuoltotyöstä on siirrytty tarkastelemaan oppilaitosyhteisön vuorovaikutuksellisia ja rakenteellisia ilmiöitä. Tällöin korjaavassakin toiminnassa yksittäinen opiskelija nähdään osana laajempaa vuorovaikutussysteemiä. Työn kohteeksi muodostuu tällöin vuorovaikutukseen ja rakenteisiin vaikuttaminen, ei yksilön ”muuttaminen”. Puhutaan systeemisestä lähestymistavasta, joka on avartanut viime vuosikymmenet opiskelijahuoltotyön tulokulmaa (Helander & Seinä 2005; Laaksonen & Wiegand 2000).

Keitä ovat opiskelijahuoltotyön toimijat, käytännön työn tekijät? Useissa tutkimuksissa, artikkeleissa ja katsauksissa ovat toistuneet opiskelijahuoltoryhmän jäseninä ainakin rehtori tai muu esimies, opinto-ohjaaja, erityisopettaja ja terveydenhoitaja. Koulutuksen järjestäjästä riippuen myös kuraattori ja psykologi on mainittu opiskelijahuoltoryhmän jäseninä. (Koskela 2013, 13; Laaksonen & Wiegand 2000, 16–20; Peltonen & Honkasalo 2013.) Lisäksi opiskelijahuoltotyötä tekevät myös opiskeluterveydenhuollon lääkärit, eri terapeutit sekä joissain tapauksissa myös psykiatriset sairaanhoitajat, nuorisotyöntekijät ja eri avustajaryhmät (Peltonen & Honkasalo 2013; Koskela 2013, 13).

Arkitodellisuudessa opiskelijahuoltoon osallistuvat kaikki oppilaitoksen ammattiryhmät opettajista ja ryhmänohjaajista oppilaitoksen johtoon ja tukipalveluhenkilöstö opintosuhteesta kouluisäntään. Myös tässä voi näkyä paikoin yksi opiskelijahuoltotyön ja oppilaitoksen sisäisen yhteistyön jännite; on muodostunut opiskelijahuollon ydinryhmä (opiskelijahuoltoryhmä) ja väljempi ulkoryhmä. (Laaksonen & Wiegand 2000; myös Peltonen & Honkasalo 2013.) Keskeistä tämän jännitteen purkamisessa on paluu perustehtävän tarkasteluun: Ennaltaehkäisevä työ koskettaa jokaista ja systeemisestä näkökulmasta myös edellyttää jokaisen oppilaitosyhteisössä työskentelevän osallistumista. (HE 67/2013; Honkanen & Suomala 2009, 74; Koskela 2013, 13.) Korjaava yksilölähtöinen työ taas on tapauskohtaista ja rajatumpaa, kun sitä säätelevät sekä yleiset että ammatikuntaakohtaiset eettiset ja juridiset salassapitosäännökset.

Kaikella opiskelijahuoltotyöllä tulisi olla myös pedagoginen kytkentä, yhteys oppilaitoksen perustehtävään: kasvatukseen, koulutukseen, ammattiinopiskeluun ja työelämään. Tämä kytkentä edellyttää toimivien yhteistyön tapojen löytämistä eri ammattiryhmien välille. Se on myös yhteydessä pedagogiseen ja opiskelijahuoltotyön johtamiseen (Koskela 2013, 102; Raudasoja ym. 2013, 103–104).

## Yksin vai yhdessä – moniammatillisesti vai monialaisesti

Opiskelijahuoltotyötä tehdään sekä yksin että yhdessä. Jokainen työntekijä kohtaa yksittäisiä opiskelijoita omasta roolistaan ja toimenkuvastaan käsin. On monia tapoja hahmottaa, milloin yksilöasiakastyöstä siirytään tai tulisi siirtyä ammatilliseen yhteistyöhön.

Toimivaksi ammatillisen yhteistyön muodoksi on osoittautunut parityö, jossa kaksi eri alan ammattilaista työskentelee yhteisen opiskelija-asiakkaan kanssa. Työpari-mallisen työtteen etuina ovat tehokkuus, useampi näkökulma ja asiakaslähtöisyys verrattuna ositettuun ja ”luukuttavaan” työmalliin (Seinä 2009, 137–138; Seinä & Helander 2006, 39–40; ks. myös Honkanen & Suomala 2009, 73–78). Myös yksilöasiakastyössä on mahdollista muuttaa näkökulmaa omaan työhönsä siten, että opiskelija nähdään enemmän työparina kuin työn kohteena (Malinen 2008; Seinä & Helander 2006).

Perinteisesti tilanteissa, joissa tarvitaan monialaista osaamista, yksittäisten opiskelijoiden asioita on käsitelty myös opiskelijahuoltoryhmässä. Haasteena on tällöin noussut esiin muun muassa tilanne, jossa opiskelijahuoltoryhmä toimii jatkuvassa ”ensiapu- ja palokuntavaiheessa” ja hukkuu kumuloituvaan opiskelija-asiakasvirtaan. (Laaksonen & Wiegand 2000; Peltonen & Honkasalo 2013; Risikko 2014.) Toisaalta eri oppilaitoksissa ja jopa yksittäisen oppilaitoksen yksiköiden välillä on ollut toimintakulttuurieroja: Miten tulkitaan salassapitosäädöksiä? Miten tiukkaan toimitaan omassa roolissa? Miten vahvasti opiskelija on subjekti ja toimija omassa asiassaan? (ks. esimerkiksi Honkanen & Suomala 2009, 75; Risikko 2014; laajempi ja yleinen tiimityökritiikki Seppälä 2004, 124–129.)

Kun aiemmin on käytetty opiskelijahuoltotyön ja -ryhmien yhteydessä käsitettä moniammatillisuus ja moniammatillinen yhteistyö, määrittää uusi oppilas- ja opiskelijahuoltolaki (1287/2013) työn monialaiseksi yksilökohtaiseksi opiskeluhuolloksi (5§), jota toteutetaan tapauskohtaisesti muodostettavissa monialaisissa työryhmissä. Lain taustalla on lähtökohta opiskelijan, hänen huoltajiensa ja muiden läheistensä osallisuudesta ja toimijuudesta (HE 67/2013; Risikko 2014). Toki monialainen ote on ollut jo vallitsevana käytäntönä monissa oppilaitoksissa (Honkanen & Suomala 2009; Peltonen & Honkasalo 2013; Rentola 2013).

Monialaisessa yhteistyössä korostuu opiskelijälähtöisyys. Opiskelija voidaan nähdä oman asiansa keskeisimpänä edustajana (Rentola 2013, 89) tai jopa oman asiansa parhaana paikallis- tai kokemusasiantuntijana (Helander 2000, 21; Helander 2011, 52–53). Tästä näkökulmasta keskeisiksi nousevat yhteistyösuhteesta ja -tavoista sopiminen, asiantunti-

juuden valtarakenteiden purku, yhteiset tavoitteet ja käytetty kieli (Helander 2000, 8–9; Malinen 2008; Rentola 2013, 88–89).

## Moniammatillista ja -alaista yhteistyötä edistävät tekijät

Moniammatillista ja monialaista opiskelijahuoltotyötä on tutkittu ja siitä on kirjoitettu myös käytännöllisestä näkökulmasta kohtuullisen runsaasti. Edellä käytetyt lähdeoteokset sisältävät kuvauksia onnistuneesta yhteistyöstä ja konkreettisia tapausselostuksia.

Koskela (2013) tarkasteli moniammatillista yhteistyötä edistäviä tekijöitä tuoreessa väitöskirjassaan moniammatillisen yhteistyön kehittämisestä. Hän perusti yhteistyön edellytyksiä luovien tekijöiden mallinsa sekä laajaan kirjallisuuskatsaukseen että toteuttamaansa toimintatutkimukseen ammattiopistoympäristössä.

Isoherranen (2012) tutki väitöskirjassaan moniammatillisen yhteistyön mahdollisuuksia ja haasteita terveydenhuollossa. Ongelmallisiksi osoitautuivat joustavista rooleista sopiminen, vastuiden määrittely ja yhteisen tiedon luomisen käytännöt. Tutkimuksen mukaan moniammatilliset työtavat tunnettiin ja osattiin tutkimuksen kohteena olleen yksikön eri osastoilla hyvin eri tavoin. Myös vuorovaikutus- ja tiimityötaitojen oppiminen oli vaikeaa. Tärkeimmäksi moniammatillisen yhteistyön muodoksi monet tutkimukseen osallistuneet työntekijät mainitsivat kokoukset, jossa moniammatillisen tiimin asiantuntijat ovat läsnä sekä kokouksen tai tiimin, jossa asiakas ja mahdollisesti myös läheinen ovat paikalla (emt, 5).

Koskela (2013, 100–103) esittää tutkimuksensa kiteytyksenä kahden-tasoisia yhteistyön edellytyksiä ja edistäviä tekijöitä:

Ensimmäisessä vaiheessa tarvitaan
• yhteistä aikaa
• koulutusta
• asennemuutosta
• keskustelua
• avointa ilmapöytä
• kunnioitusta
• rajojen ylityksiä
• asiantuntijuuden rajojen tunnistamista.



**Toisessa vaiheessa, edellisten edellytysten toteutuessa huomiota tulisi kiinnittää**

- reflektointiin
- pedagogiseen (ja opiskelijahuoltotyön) johtamiseen
- dialogisuuteen ja vuorovaikutukseen
- yhteiseen käsitteistöön
- yhteisiin tavoitteisiin
- työnjakoon ja ydinosamiseen.

Isoherrasen (2012, 101–148) tutkimuksessa moniammatillista yhteistyötä edistävinä tekijöinä nousivat esiin sovitut, joustavat roolit, roolirajojen ylitykset, vastuuajattelun kehittyminen, erilaiset tapaamisfoorumit, toisiaan täydentävät kirjattu informaatio ja epäviralliset keskustelut, kommunikaatio, asiakaslähtöisyys, organisaation rakenne ja johtaminen sekä reflektiivisen arvioinnin ja yhteisen tiedonmuodostuksen taidot ja tiimioppiminen.

Molemmissa tutkimuksissa voidaan siis nähdä yhteisiä moniammatillista ja -alaista yhteistyötä edistäviä tekijöitä, vaikka Isoherrasen (2012) tutkimus kohdentui terveydenhuoltoon. Koskelan (2013) ja Isoherrasen (emt) tutkimuksissa esitetyt edellytyksiä luovat ja edistävät tekijät toimivat reittikarttana, kun seuraavissa luvuissa siirrytään moniammatillisen ja -alaisen opiskelijahuoltotyön kehittämisen maastoon.

### Konsultaatiot ja työnohjaus opiskelijahuoltotyön kehittämisen tukena

YHDESSÄ-projektin tavoitteet, jotka koskettivat erityisesti opiskelijahuoltotyötä ja opiskelijahuollon työntekijöitä, olivat

- ammatillisten oppilaitosten tulevien ja aloittavien opiskelijoiden osallisuuteen, sitoutumiseen ja arjen hallintaan tähtäävien toimintamallien, työmuotojen ja moniammatillisen yhteistyön edelleen kehittyminen
- oppilaitos, jossa kaikilla opiskelijoilla on yhtäläiset mahdollisuudet kykyjensä ja edellytystensä mukaiseen tutkintojen suorittamiseen
- kehittää yhteistä työtettä viranomaistahojen, kolmannen sektorin toimijoiden ja opiskelijoiden huoltajien kanssa syrjäytymisuhan alla olevien opiskelijoiden opiskeluun sitouttamiseksi ja tutkintojen suorittamiseksi.

Kun näitä tavoitteita peilaa aiemmin esitettyihin opiskelijahuoltotyön peruskysymyksiin, voi nostaa erityisen ajankohtaisina teemoina opiskelijoiden osallisuuden lisäämisen, joka on myös uuden oppilas- ja opiskelijahuoltolain keskiössä (L 1287/2013; HE 67/2013). Samalla on merkityksellistä löytää konkreettisia toimintamalleja ja työmuotoja moniammatillisen ja -alaisen yhteistyön kehittämiseksi.

Projektisuunnitelmassa nimettiin opiskelijahuollon työntekijöiden kanssa tehtävän kehittämistyön käytännön toteutusmuodoiksi koulutukset, konsultaatiot ja ryhmätyöohjaukset. Tässä artikkelissa keskitytään kahteen jälkimmäiseen.

**Case-konsultaatiot** oli suunnattu oppilaitoksissa toimiville opiskelijahuoltoryhmille. Konsultaatiolla voidaan yleisesti ymmärtää joko samanlaista tai erilaista asiantuntemusta omaavien työntekijöiden ammatillista keskustelua omasta työstä. Case-konsultaatioissa työskentely oli ryhmämuotoista ja monialaista. Tavoitteena oli tutkia, kokeilla, kehittää ja mallintaa sellaisia työtapoja, jotka lisäävät opiskelijoiden hyvinvointia, opiskelukykyisyyttä, osallisuutta ja autonomiaa.

Käytännössä case-konsultaatioista muodostui lähes lukuvuoden mittaisia prosesseja, jotka rakentuivat työpäivän mittaisista konsultaatiotapaamisista noin joka toinen kuukausi. Tapaamiset rakentuivat todellisen työskentelyn ympärille siten, että päivien aikana käsiteltiin todellisia opiskelijatapauksia valituista näkökulmista ja teemoista. Samalla voitiin kokeilla vaihtoehtoisia työ- ja lähestymistapoja.

Yleisesti **ryhmätyöohjaus** on oman työn tutkimista, arviointia ja kehittämistä, joka tapahtuu työohjaajan avulla. Se on luottamuksellista työhön, työyhteisöön ja omaan työrooliin liittyvien kysymysten, kokemusten ja tunteiden yhdessä tulkitsemista ja jäsentämistä. Työohjauksessa osallistujat pohtivat suhdettaan työhönsä. (Suomen Työohjaajat ry 2014.) Projektin ryhmätyöohjausten erityisenä tavoitteena oli tutkia, kokeilla, kehittää ja mallintaa sellaisia työtapoja, jotka lisäävät opiskelijoiden hyvinvointia, opiskelukykyisyyttä, osallisuutta ja autonomiaa.

Käytännössä ryhmätyöohjaukset rakentuivat lukuvuoden mittaisiksi prosesseiksi, jotka muodostuivat kahden tunnin istunnoista kerran kuukaudessa. Tapaamiset rakentuivat siten, että niiden aikana käsiteltiin todellisia opiskelijahuollon moniammatillisen tiimin kysymyksiä valituista näkökulmista ja teemoista.

Sekä konsultaatioiden että ryhmätyöohjausten teoreettinen lähestymistapa oli integratiivinen: Vahvimmin työskentelyssä painottuivat voimavara- ja ratkaisusuuntautunut, kognitiivinen ja narratiivinen työote. Niitä syvensivät paikoin myös ilmiön systeeminen ja sosiodynaaminen tarkastelu. Tässä yhteydessä ei ole mahdollista esitellä laajemmin eri lähes-

tymistapoja; asiasta kiinnostunut lukija voi perehtyä niihin esimerkiksi kirjoittajan aiemmin ilmestyneessä koontiartikkelissa (Helander & Seinä 2005). Konsultti-työnohjaajan työn tukena oli säännöllinen oma työnohjaus (ns. työnohjauksen työnohjaus).

Jokaisen tiimin kanssa sovittiin prosessin alussa periaatteista, työtavoista ja käytännöistä (konsultaatio-/työnohjaussopimus). Samalla täsmennettiin tiimi- ja työntekijäkohtaista tavoitteenasettelua. Voidaan puhua työskentelyä jäsentävästä ja läpinäkyväksi tekevästä metatason työskentelystä, jota jatkettiin prosessi- ja väliarvioinneilla. Tätä kirjoitettaessa kaikkien kuuden tiimin prosessit ovat vielä kesken. Työskentelyn päätösvaiheessa on tarkoitus varata riittävästi aikaa paitsi perinteiseen arviointityöskentelyyn myös sen varmistamiseen, miten lukuvuoden aikana löydetty, syntyneet ja kehittyneet oivallukset, ideat, periaatteet, työtavat ja käytännöt voisivat jatkua ja vahvistua.

### Tavoitteista toiminnaksi

Tässä artikkelissa rajaudutaan tarkastelemaan case-konsultaatioiden ja ryhmätyönohjausten merkityksiä projektiin osallistuneessa länsi-uusimaalaisessa koulutuskuntayhtymä Omnian ammattiopistossa. Kohde-ryhmänä oli kuusi toimipaikkakohtaista opiskelijahuoltotiimiä. Tarkkaan ottaen tiimejä oli useampi, sillä ne olivat koulutusala-kohtaisia. Konsultaatioita ja ryhmätyönohjauksia varten ne yhdistettiin toimipaikka-kohtaisiksi ryhmiksi.

Osallistujia oli kussakin ryhmässä 3–8. Kaikkiaan osallistujina oli yhteensä 33 työntekijää. Lukuvuoden aikana tapahtui pieniä henkilövaihdoksia. Kaikkiin opiskelijahuoltotiimeihin kuului yksi tai useampi opinto-ohjaaja, erityisopetuksen koordinaattori, kuraattori ja terveydenhoitaja.

Kolme tiimeistä osallistui case-konsultaatioihin, joita oli kullekin tiimille viisi työpäivää. Kolme tiimeistä osallistui vastaavasti ryhmätyönohjauksiin, joita oli kullekin tiimille 11 istuntoa. Työskentely ajoittui porrastetusti koko lukuvuodelle siten, että ensimmäiset tapaamiset olivat elokuussa 2013 ja viimeiset kesäkuussa 2014. Lisäksi sovittiin vielä arviointitapaamiset syksyille 2014. Tähän artikkeliin sisältyy toiminnan tarkastelu maaliskuun 2014 loppuun asti.

## Tutkimuskysymykset, aineisto ja sen analysointi

Artikkelin otsikon ja tavoitteen mukaisesti keskeiset kysymykset olivat:

- Mitä teemoja, ilmiöitä ja asioita opiskelijahuoltotiimeissä käsitellään?
- Minkä merkityksen osallistujat antavat case-konsultaatiolle ja ryhmätyönohjaukselle?
- Miten edellisten työtapojen vaikutuksen näkyvät arjen monialaisessa ja yksilötyössä työntekijöiden itsensä kertomina?

Lähestymistapa oli väljästi tapaustutkimuksenomainen (Yin 1994; ks. myös Helander 2000, 32). Tutkimusaineiston muodostivat konsultti-työnohjaajan tiimikohtaiset työmuistiinpanot ja osallistujien kirjalliset prosessiarvioinnit. Työmuistiinpanot palvelivat sekä käytännön konsultaatio- ja työnohjaustyötä että aineistonkeruuta ensimmäiseen ja osin toiseen kysymykseen.

Osallistujat vastasivat tapaamisten aikana yhden tai kaksi kertaa prosessiarvioinnin kysymyksiin ja tämän työskentelyn tuloksena syntyi sekä projektin arviointiaineistoa että aineistoa kahteen jälkimmäiseen kysymykseen. Käytännössä osa opiskelijahuoltotiimeistä vastasi yhteisen keskustelun perusteella yhden tiimiläisen toimiessa kirjurina. Osa tiimeistä taas halusi, että jokainen vastaa yksilöllisesti kirjoittamalla. Prosessiarvioinnin kysymykset konkretisoivat edellä olevia kahta viimeistä kysymystä ja ne ovat saatavissa artikkelin kirjoittajalta.

Aineisto on analysoitu käyttäen perinteistä sisällönanalyysia (Dey 1995). Tuloksia peilataan artikkelin alussa esitettyihin opiskelijahuoltotyön tavoitteisiin, jännitteisiin ja moniammatillista yhteistyötä edistäviin tekijöihin. Tuloksia on arvioitu myös konsultti-työnohjaajan omassa työnohjauksessa.

## Merkitysten kentällä: tapaamiset ja työtodellisuus

Aluksi tarkastellaan osallistujien case-konsultaatioissa ja ryhmätyönohjauksissa esiin tuomia teemoja, ilmiöitä ja asioita. Sitten analysoidaan osallistujien case-konsultaatioille ja ryhmätyönohjausistunnoille antamia merkityksiä. Lopuksi arvioidaan työtapojen vaikutuksia arjen monialaisessa ja yksilötyössä työntekijöiden itsensä kertomina.

### Mistä puhuttiin, minkä parissa työskenneltiin?

Case-konsultaatioissa ja ryhmätyönohjauksissa käsitellyt teemat, ilmiöt ja asiat on ryhmitelty seuraavassa taulukossa 1 kaikkiaan kymmeneen kategoriaan. Sisällönlukittelussa ensimmäisenä lähtökohdiana oli se, että kukin asia sijoitetaan vain yhteen kategoriaan sen mukaan, mikä oli asian tarkastelussa osallistujien keskusteluissa keskiössä. Toisena lähtökohdiana oli, että kukin asia luokiteltiin vain yhteen kertaan. Erityisesti moniammatillisen korjaavan yksilötyön kategoriassa luku kertoo vain kokonaisopiskelijamäärän, vaikka yleensä kyseisen opiskelijan tilannetta seurattiin useassa tapaamisessa prosessinomaisesti.

TAULUKKO 1. Case-konsultaatioissa ja ryhmätyönohjauksissa käsitellyt teemat, ilmiöt ja asiat kategorioiden mukaan

	case-konsultaatiot	ryhmätyönohjaukset
ennaltaehkäisevä yhteisötason työ	26	16
ennaltaehkäisevä opiskelijaryhmään kohdistuva työ	3	2
ryhmänohjaajan tai opettajan tukeminen	9	3
ulkoinen monialainen verkostoyhteistyö	9	4
moniammatillinen yksilökohtainen korjaava opiskelijahuoltotyö	35	18
opiskelijahuoltotyön organisointi ja johtaminen	6	11
opiskelijahuollon suunnitelmat, prosessit ja toimintaohjeet	13	10
oma työ ja rooli sekä työnjako	11	20
lähestymistavat, työtavat, menetelmät ja käytännöt	23	11
muut	2	1

Taulukosta ilmenee, että konsultaatioissa käsiteltiin määrällisesti eniten moniammatillista yksilökohtaista korjaavaa opiskelijahuoltotyötä. Käytännössä työskentely kohdentui alkuperäisten projektin ja case-konsultaatioiden tavoitteiden mukaisesti nimenomaan osallistujien esiintuomien yksittäisten opiskelijatapausten käsittelyyn. Vastaavasti ryhmätyönohjauksissa käsiteltiin määrällisesti eniten oman työn, roolin ja työnjako kysymyksiä. Se osoittaa työskentelyn kohdentuneen niin ikään projektin ja ryhmätyönohjausten tavoitteiden suuntaisesti.

Konsultaatioissa toiseksi eniten puhututtivat ennaltaehkäisevä yhteisötason työ ja erilaiset työtavat ja menetelmät. Ensin mainittuun kategoriiaan sisältyi muun muassa teemakeskustelua kouluterveyskyselyn tulokista, päihteistä, poissaolojen vähentämisestä, varhaisesta tukemisesta ja monikulttuurisuudesta. Lisäksi erityisesti keväällä puhutti uusi oppilas- ja opiskelijahuoltolaki. Työtapojen ja menetelmien kategoriiaan sijoitui muun muassa verkostotyön menetelmiin, asiakastapaamisten toiminnallistamiseen, visualisointiin ja konkretisointiin sekä vaihtoehtoihin toimintamalleihin kohdistuvia teemoja.

Ryhmätyönohjauksissa käsiteltiin toiseksi eniten moniammatillista yksilökohtaista korjaavaa opiskelijahuoltotyötä, ja kolmantena painoutuivat ennaltaehkäisevän yhteisötason työn teemat. Sisällöllisesti ne olivat samansuuntaisia konsultaatioissa keskusteltujen asioiden kanssa.

Sekä konsultaatioissa että ryhmätyönohjauksissa nousivat esiin myös opiskelijahuoltotyön organisoinnin ja johtamisen kysymykset sekä opiskelijahuollon suunnitelmat, prosessit ja toimintaohjeet. Ensin mainitut organisoinnin ja johtamisen kysymykset kohdentuivat ainakin työnjaollisiin ja resursoinnin teemoihin sekä johdon/esimiesten ja työntekijöiden välisen tiedonkulun varmistamiseen ja yhteisten näkemysten löytämiseen (vrt. Isoherranen 2012, 101–148; Koskela 2013, 101–102).

Opiskelijahuollon suunnitelmien, prosessien ja toimintaohjeiden osalta nousivat esiin kysymykset toiminnan riittävän yhdenmukaisesta ja -vertaisesta toteuttamisesta yksiköiden välillä ja samalla riittävän yksikkökohtaisen väljyyden salliminen ja mahdollisuus tilanteenmukaiseen joustoon. Samassa kategoriassa tuli esiin myös sen varmistaminen, että kaikki opiskelijahuollon toimijat tuntevat riittävässä määrin yhteisiä toimintaohjeita (esimerkiksi kriisit ja päihteet). (vertaa Koskela 2013, 100–103.)

Muista kategorioista ulkoinen monialainen verkostotyö nousi vahvemmin esiin konsultaatioissa kuin työnohjauksessa. Keskeisiä tähän kategoriiaan sisältyviä teemoja olivat yhteistyö mielenterveys- ja päihdepalvelujen, erikoissairaanhoidon sekä lastensuojelun kanssa. Myös huoltajien kanssa tehtävän yhteistyön muodot puhututtivat. Jossain määrin keskustelussa olivat myös poliisin ja kolmannen sektorin kanssa tehtävä yhteistyö.

Myös ryhmänohjaajan tai opettajan työn tukeminen omana kategorianaan tuli selvästi esiin niin konsultaatioissa kuin työnohjauksissa. Useimmista tapauksista kyseessä oli ryhmänohjaajan tai opettajan konsultointi esimerkiksi poissaoloihin puuttumisessa tai yhteydenpidossa huoltajaan (vertaa emt, 103). Konsultaatio- ja ryhmätyönohjaustapaamisissa käsiteltiin muutaman kerran myös opiskelijaryhmään kohdistuvaa ennaltaehkäisevää työtä. Lisäksi käsiteltiin yksittäisiä teemoja, jotka on sijoitettu luokkaan ”muu”.

### Mikä merkitys oli konsultaatiotapaamisilla ja työnohjausistunnoilla?

Kaikkien kuuden opiskelijahuoltotiimin prosessiarvioinnin vastaukset kirjoitettiin alkuperäisessä muodossaan suoriksi lainauksiksi. Ne ryhmiteltiin teemoittain. Tukena olivat konsultti-työnohjaajan työmuistiinpanot. Seuraavassa eritellään osallistujien työskentelylle antamia merkityksiä teemoittain. Mukaan on sisällytetty aineistonäytteitä. Koska case-konsultaatioiden ja ryhmätyönohjausten välillä ei ollut löydettävissä painotuseroja teemojen välillä, raportoidaan tässä kaikkien kuuden tiimin vastaukset yhdellä kertaa.

Ensimmäinen merkitys, jonka osallistujat toivat esille, oli työskentelyn autenttisuus. Valitut teemat, ilmiöt ja asiat nousivat osallistujien työtodellisuudesta ja koetuista tarpeista. Tämän voi tulkita vastaavan Koskelan (2013, 102) erittelemiä moniammatillisen yhteistyön edellytyksiä luovaa tekijää ”yhteiset tavoitteet”. Myös Hakkarainen (1996, 3 – 10) on korostanut ammatillisen koulutuksen tarkastelussaan ilmiöiden teoreettisemmankin tarkastelun työtodellisuusyhteyden merkitystä.

*Käsiteltävät ilmiöt ovat lähteneet osallistujien työstä.*

Toiseksi osallistujat korostivat yhteisen ajan, keskustelun ja reflektoinnin merkitystä. Myös nämä tekijät löytyvät Koskelan (emt, 102) ja Isoherrasen (2012, 101 – 148) tutkimustuloksista.

*Tärkeää kokoontua yhdessä keskustelemaan riittävän pitkäksi ajaksi.*

*Tilaisuus peilata omaa toimintaa. Hyvä pysähtyä miettimään työtään!*

*Ymmärrystä toisten työhön.*

*Isojen yhteisöllisten haasteiden aukipuhuminen on ollut valaisevaa ja on voinut tuulettaa myös tuntemuksia.*

*Aikaa käsitellä asioita rauhassa, ohjatusti, rönsyillenkin :)*

Merkitykselliseksi näytti nousevan myös osallistujien kokemaa työssäjaksamisen tukeminen. Teemallisesti tämä sijoittui edellä olevassa kuviossa 1 kategorioihin oma työ ja rooli sekä työnjako sekä lähestymistavat ja menetelmät. Työssäjaksamisen modernimpi käsite on työhyvinvointi. Oppilaitosmaailmassa on käytetty myös käsitettä hyvinvoiva oppilaitos, jolloin yhtenä ajatuksena on ollut, ettei ilman hyvinvoivaa henkilöstöä voi syntyä hyvinvoivia opiskelijoita ja oppilaitosyhteisöä (ks. esimerkiksi Honkanen & Suomala 2009).

*Työssäjaksamiseen vaikuttavien asioiden esille nostaminen on ollut hyvä juttu. Hyvin on edetty.*

Hieman yllättäen osallistujat nimesivät merkitykselliseksi myös työskentelyn strukturoinnin. Sekä case-konsultaatioissa että ryhmätyönohjauksissa oli toistuva perusrakenne (aloitusvaihe, agendan rakentaminen, työskentelytavasta sopiminen, työskentely, koonti ja arviointi). Lisäksi itse työskentelyn rinnalla neuvoteltiin kulloinkin käsillä olevasta työtavasta.

*Jäsentynyttä työskentelyä.*

*Asioiden ymmärtäminen ja edistäminen prosessina.*

Merkityksellisenä osallistujat pitivät myös asenne- ja tunneilmapiiriä. Tätä Koskela (2013, 100 – 103) kutsuu asennemuutokseksi ja dialogisuudeksi. Asenne- ja tunneilmapiirin osalta esiintyi tiimikohtaista vaihtelua prosessin eri vaiheissa. Oheiset aineistonäytteet kuvaavat koettuja ääripäitä.

*Hyvässä hengessä.*

*Ei vielä mitään ole tapahtunut – odotukset korkealla!*

*Avoin keskustelu → uutta innostusta ja motivaatiota seuraaviin työpäiviin*

Sekä konsultaatioissa että ryhmätyönohjauksissa osallistujat kokivat selvästi merkitykselliseksi yksittäisten opiskelijoiden asioiden käsittelyn. Teema jakautuu taulukossa 1 useampaan kategoriaan riippuen kulloisestakin tarkastelutavasta. Koskelan (emt.) tutkimuksessa tämä on yhteydessä ainakin ajan, keskustelun, reflektoinnin, yhteisen käsitteistön ja tavoitteiden sekä työnjaon ja ydinosaamisen tekijöihin. Isoherranen (2012, 101 – 148) nimeää nämä reflektiiviseksi arvioinniksi ja tiimioppimiseksi.

*Casejen käsittely, joilla ennakkotapauksen luonne.*

*Caseja, joihin on palattu. Aikaa pohtia caseja. Käsitelty niitä eri OH-näkökulmista. Kestävien ”tyyppiratkaisujen” etsiminen pulmatilanteisiin.*

*Olemme käsitelleet tapausta, johon sisältyy mielenterveysongelmaa ja verkostoyhteistyötä eli ollaan ytimessä.*

*Uusia näkökulmia, ollaan saatu jäsenneltyä asioita ja kokoonnuttua sopivalla porukalla asioiden hoitamista ajatellen.*



### Mitä heijastumia työskentelyllä oli osallistujien arkeen?

Runsaimmin osallistajat nimesivät erilaisia uusia työtapoja ja menetelmiä, joita he kertoivat alkaneensa käyttää omassa opiskelijatyössään. Näitä oli sovellettu niin yksin kuin työparin tai tiimin kanssa toimittaessa.

*Keinoja ja menetelmiä edistää asioita ja konkretisoida niitä työssämme.*

*Uusia näkökulmia suoraan opiskelijatyöhön.*

*Konkreettisia vaihtoehtoja eri keisseihiin – ideoita oht-työskentelyyn.*

*Ratkaisukeskeinen toiminta.*

*Asioiden näkyväksi tekeminen piirtämällä – tuo myös rakennetta esiin tai sen tarvetta!*

*Struktuurin luominen yksilötyössä ja verkostopalaverissa.*

Yhteinen dialogi, asioiden moniulotteinen tutkiminen ja tiimiltä saatu palaute heijastuivat osallistujien mielestä arjessa myös oman työotteen vahvistumisena ja varmuuden lisääntymisenä (vrt. Koskela 2013,101–102; myös Isoherranen 2012, 140–148). Erityisen kiintoisaksi tämän voi tulkita siksi, että useilla osallistujilla oli pitkä ja monipuolinen kokemustausta.

*Vahvistusta omaan toimintaan.*

*Varmuutta asiakas- ja verkostotilanteissa.*

*Ulkopuolinen näkökulma on auttanut näkemään asioita myös ilmiötasolla.*

*On saatu ”nimiä” työtavoille ja vahvistusta, että on toimittu oikein.*

Yksi projektin tavoitteista keskeisimpiä, moniammatillisten ja -alaisten toimintamallien, työtapojen ja yhteistyön edistäminen, kuvastui jossain muodossaan jokaisen tiimin vastauksissa.

*Tämä on kiinteyttänyt ryhmää.*

*Oman tiimin antama tuki ja YHDESSÄoppiminen*

*Jäsentänyt työtäni ja parantanut yhteistyötä.*

*Pitkäjänteistä ja tavoitteellista yhteistyön kehittämistä.*

*Löysimme parityön mahdollisuudet!*

### **Lopuksi: mihin päädyttiin ja mitä on näköpiirissä**

Miltä nykytilanne näyttää yhden lukuvuoden kehittämistyön päättyessä? Mitä on näkyvissä uuden opiskelijahuoltolain astuttua voimaan elokuussa? Mihin voisi suunnata jatkossa? Kokonaisuutena työskentely kuuden tiimin kanssa osoitti, että työn kohteet ja sisällöt ovat jo nyt hyvin linjassa opiskelijahuoltolain kanssa: Työorientaatio on laaja-alainen. Tiimeissä keskustellaan sekä ennaltaehkäisevästä yhteisöllisestä opiskeluhuollosta että korjaavasta yksilökohtaisesta opiskeluhuoltotyöstä. Työnjakoon ja työn tekemisen muotoihin on jo kiinnitetty huomiota. Työtapoja ja -menetelmiä halutaan kehittää tietoisesti.

Siirtymä moniammatillisesta monialaiseen otteeseen on paljolti jo arkipäivää, kun sekä ennaltaehkäisevässä että korjaavassa työssä on mukana laajasti niin ammattiopiston sisäisiä kuin ulkoisia verkostoja. Edelleen opiskelija ja hänen huoltajansa ovat käytännössä hyvin keskeisiä subjekteja ja toimijoita omassa asiassaan. Kun toiminnan tasolla moni asia toteutetaan uuden lainsäädännön hengessä, on tärkeää varmistua siitä, ettei hyvää ja toimivaa hukata, kun laaditaan säädösten ja määräysten mukaisia suunnitelmia ja toimintaohjeita.

Konsultaatio ja ryhmätyönohjaus osoittautuivat osallistujille merkityksellisiksi työmuodoiksi, kun ne oli valittu oikein tiimien tarpeisiin. Erityisen lupaavaksi nämä työtavat teki se, että osallistujat nostivat työskentelyn autenttisuuden merkityksen vahvasti esiin arviointiaineistoissa. Kun perinteisissä koulutusmuotoisissa kehittämistoimissa työskennellään jo salaspäiden vuoksi yleisellä tasolla, konsultaatio ja ryhmätyönohjaus mahdollistivat liikkumisen arjen maastossa ja kysymyksissä.

Yksittäinen huomio, joka on merkityksellinen myös tulevaisuudessa, on säilyttää ja vahvistaa erityyppistä parityötä, jota on sivuttu useampaan otteeseen tässä artikkelissa. Työparityö on nopeasti organisoitavaa, kustannustehokasta ja parhaimmillaan vaikuttavampaa kuin raskaat tiimi- ja verkostorakenteet. Uuden opiskelijahuoltolain hengessä yksilökohtainen opiskeluhuolto voi toteutua myös parityönä; aina ei ole tarpeen muodostaa laajaa monialaista työryhmää.

Engeström (2004, 71–76) puhuu neuvottelevasta solmutyöskentelystä, jossa työparin yhteinen asiakas (tässä yhteydessä opiskelija) ja hänen asi-

ansa määrittävät parityön keston, laadun ja sisällön. Keskeistä on, että kyseessä on aina määräaikainen, asiakkuuteen perustuva yhteistyö. Riippumatta siitä, kuka tulevaisuudessa käytännössä tuottaa eri opiskeluhuollon osa-alueiden palvelut ja miten ne paikallisesti organisoidaan, neuvotteleva solmutyöskentely yhtenä työparityön muotona voi mahdollistaa arjen konkreettisen yhteistyön jatkuvuuden.

Konsultaatio- ja työnohjaustyöskentelyn rinnalle tai jatkoksi voisi nähdä luontevasti myös yksikkö- tai koulutusalaakohtaisen läpileikkauksen omaisen työskentelyn, jossa oppilaitosjohto, opiskelijahuollon työntekijät, opetushenkilöstö ja opetusta tukeva henkilöstö voisivat yhteistyössä varmistaa tiedonkulun, toimintatapojen, työnjaon ja vastuiden osalta yhteisen näkemyksen.

Kaikessa kehittämistyössä, myös opiskelijahuollon saralla, on keskeistä riittävä yhteinen aika ja sen hyväksyminen, että välillä on tarpeen pitää taukoa kehittämisyssä. Vain siten voi tunnistaa kehittämistyön toivotut ja suotuisat vaikutukset ja erottaa ne ei-toivotuista. Samalla on tärkeää varmistua siitä, että paikallisen ja kokemuseräisen asiantuntijuuden rinnalla hyödynnetään näyttöön perustuvaa (evidence-based) tutkittua tietoa (ks. esimerkiksi Raivio 2014, 1–2). Yksi tapa tuottaa kestävämpää tietoa on tämän artikkelin perustana ollut tapaustutkimuksellinen oman työn tutkiminen. Myös toimintatutkimuksellinen ote käytännöllisenä kehittämistyön välineenä tarjoaa väylän organisaatiotason kehittämistyöhön.

Miten kiteyttää ydin kaikesta edellä kirjoitetusta? Artikkelin kirjoittaja aloitti oman opinpolkunsu helsinkiläisessä Vironniemen päiväkodissa 1970-luvulla. Hänen opettajansa, juuri eläkkeelle jäänyt päiväkodinjohtaja Kirsti Hakkola, painotti jatkuvan itsetutkiskelun tärkeyttä päiväkodin historiikissa (Yrjänä 2014, 133) – tehtyään 44 vuoden työhistorian yhdessä ja samassa työyhteisössä:

*Silloin, kun ei jaksa tai ei ole aikaa oikein paneutua johonkin asiaan, niin näkee vain sen pinnan ja luulee, että kaikkialla tehdään työtä samalla lailla. Pahin kehittymisen este on se, jos luulee tietävänsä kaiken. Kun oppii nauttimaan miettimisestä niin yksi asia johtaa toiseen ja polku eteenpäin jatkuu. Minulle ainakin monet sellaiset pienet asiat ovat olleet monta kertaa todella tärkeitä. Ne voivat avata oven uuteen näkökulmaan. Loppujen lopuksi laadussa ratkaisevaa ovat monta kertaa jotkut pienet, melkein näkymättömät asiat.*

## Lähteet

- Engeström, Yrjö. 2004. Ekspansiivinen oppiminen ja yhteiskehittely työssä. Keuruu: Vastapaino.
- Dey, Ian. 1995. Qualitative Data Analysis. A User-Friendly Guide for Social Scientists. London: Routledge.
- Hakkarainen, Pentti. 1996. Teorian ja käytännön integrointi ammatillisessa aikuis-koulutuksessa. Teoksessa: Kehittävä työntutkimus ammatillisissa oppilaitoksissa. Toim. Pirjo Lambert & Yrjö Engeström. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 150.
- HE 67/2013. Hallituksen esitys eduskunnalle oppilas- ja opiskelijahuoltolaiksi ja eräiksi siihen liittyviksi laeiksi. Luettu 1.6.2014. [http://www.finlex.fi/fi/esitykset/he/2013/20130067?search\[type\]=pika&search\[pika\]=oppilashuolto\\*](http://www.finlex.fi/fi/esitykset/he/2013/20130067?search[type]=pika&search[pika]=oppilashuolto*)
- Helander, Jaakko & Seinä, Seppo. 2005. Mielen malleista ohjaustodellisuuteen: ohjausteoriat opinto-ohjaajankoulutuksessa. Teoksessa: Opinto-ohjauksen tarkoitus. Toim. Jukka Lerkkanen. Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 51, 13 – 18.
- Helander, Jaakko. 2011. Moniäänisyyttä, konkretiaa ja inhimillisyyttä. Teoksessa: Opiskelijalle hyvä tulevaisuus: sopivasti eri tavalla! Toim. Leena Piha. Hämeenlinna: HAMK AOKK:n julkaisuja 2/2011, 52 – 53.
- Helander, Jaakko. 2000. Oppiminen ratkaisusuuntautuneessa terapiassa ja ohjauksessa. Helsinki: Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 169.
- Honkanen, Eija & Suomala, Anne. 2009. Oppilashuollon käsikirja. Keuruu: Tammi.
- Isoherranen, Kaarina. 2012. Uhka vai mahdollisuus – moniammatillista yhteistyötä kehittämässä. Helsingin yliopiston sosiaalitieteiden laitoksen julkaisuja 2012:18. Helsinki: Unigrafia. Luettu 2.6.2014. [Http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-10-7664-0](http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-10-7664-0).
- Laaksonen, Pirjo. 1992. Oppilaan monet auttajat. Psykososiaalisen oppilashuollon yhteisvastuu ja kehittäminen. Sosiaali- ja terveyshallitus ja Opetushallitus: Oppaita 13.
- Laaksonen, Pirjo & Wiegand, Eira. 2000. Oppilasko ongelma? Oppilashuolto koulun systeemeissä. Jyväskylä: Mannerheimin Lastensuojeluliitto
- Malinen, Tapio. 2008. Terapian tekeminen terapeutin hyvinvoinnin lähteenä. Perheterapia 1/2008.

- Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 1287/2013. Luettu 2.6.2014. <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2013/20131287>
- Peltonen, Heidi & Honkasalo, Riku. 2013. Keskeisten oppilas- ja opiskelijahuolto- palveluiden saavutettavuus ja moniammatillinen yhteistyö. Tilannekatsaus – Toukokuu 2013. Opetushallitus. Muistiot 2013:3. Luettu 21.2.2014. [Http://www.oph.fi/download/149838\\_Keskeiset\\_oppilas\\_ ja\\_opiskelijahuolto-palvelut.pdf](http://www.oph.fi/download/149838_Keskeiset_oppilas_ ja_opiskelijahuolto-palvelut.pdf)
- Raivio, Kari. 2014. Tutkimustietoa päättäjille. Tieteessä tapahtuu 3/2014, 1–2.
- Raudasoja, Anu, Ruotsalainen, Anne, Sutinen, Päivi & Koskelo, Virpi. 2013. Opettajien osaamisen kehittäminen työelämäyhteistyön kautta. Teoksessa: Eri-tyisen hyvää opetusta ja ohjausta. Toim. Anu Raudasoja. Tampere: HAMK AOKK:n julkaisuja 6/2013, 103–108.
- Rentola, Liisa. 2013. Moniammatillinen yhteistyö ja opiskelijahuoltotyö opiskelijan tukena. Teoksessa: Eri-tyisen hyvää opetusta ja ohjausta. Toim. Anu Raudasoja. Tampere: HAMK AOKK:n julkaisuja 6/2013, 85–90.
- Risikko, Paula. 2014. Oppilas- ja opiskelijahuoltolain uudistus. Luento valtakunnallisilla opo-päivillä 8.2.2014. Luettu 21.2.2014. [http://files.kotisivukone.com/opopaivat2013.kotisivukone.com/0208\\_oppilas- ja\\_opiskelijahuoltolain\\_uudistus.pdf](http://files.kotisivukone.com/opopaivat2013.kotisivukone.com/0208_oppilas- ja_opiskelijahuoltolain_uudistus.pdf)
- Seinä, Seppo. 2009. Stressistä työhyvinvointiin. Teoksessa: Ammatillisen opettajan käsikirja. Toim. Jaakko Helander. Saarijärvi: HAMK Ammatillisen opettajakorkeakoulun julkaisuja 1/2009, 125–150.
- Seinä, Seppo & Helander, Jaakko. 2006. Tiimeistä työpareiksi. Toiselta oppiminen ja ammatillinen kehittyminen. Saarijärvi: HAMK Ammatillisen opettajakorkeakoulun julkaisuja 2006.
- Seppänen, Juhani. 2004. Hullu työtä tekee. Keuruu: Otava.
- Suomen Työnohjaajat ry. Mitä työnohjaus on? Luettu 19.2.2014. <http://www.suomentyonohjaajat.fi/tyonohjaus/>
- Yin, Robert K. 1994. Case study research: design and methods. Applied social research methods series 5. California: Sage.
- Yrjänä, Jouni. 2014. Verraton paikka. Vironniemen päiväkodin historia. Helsinki: Varhaiskasvatusvirasto.



Kuva: Ville Salminen



Kuva: Karin Pasila

## Kirjoittajat

**Tuija Eloranta**, KM, sairaanhoitaja (YAMK), sosiaali- ja terveysalan opettaja, Porvoon ammattiopisto Amisto

**Anu Elorinne**, sairaanhoitaja (YAMK), lehtori, Laurea-ammattikorkeakoulu

**Sini Granström**, tradenomi (YAMK), suunnittelija, Laurea-ammattikorkeakoulu

**Jaakko Helander**, KT, dosentti, yliopettaja, HAMK Ammatillinen opettajakorkeakoulu

**Tuija Marstio**, KTM, lehtori, Laurea-ammattikorkeakoulu

**Tarja Meristö**, KTT, yliopettaja, Laurea-ammattikorkeakoulu

**Susanna Niinistö-Sivuranta**, KT, FM, vararehtori (opetus ja aluekehitys), Laurea-ammattikorkeakoulu

**Leila Nisula**, YTT, lehtori, HAMK Ammatillinen opettajakorkeakoulu

**Päivi Pukkila**, KM, lehtori, projektipäällikkö, HAMK Ammatillinen opettajakorkeakoulu

**Anu Raudasoja**, KT, koulutuspäällikkö, HAMK Ammatillinen opettajakorkeakoulu

**Liisa Rentola**, YTM, lehtori, HAMK Ammatillinen opettajakorkeakoulu

**Pentti Suursalmi**, KM, insinööri, rehtori, Porvoon ammattiopisto Amisto

**Outi Tirkkonen**, KM, LTO, sosiaali- ja terveysalan opettaja, Porvoon ammattiopisto Amisto

**Hanna Tuohimaa**, VTM, hankeasiantuntija, Laurea-ammattikorkeakoulu

**Simo Uusinoka**, KM, lehtori, HAMK Ammatillinen opettajakorkeakoulu



Kuva: HAMK kuva-arkisto



Kuva: Ville Salminen



## English abstracts

Pentti Suursalmi, Porvoo Vocational College, Amisto

### Development at vocational institutes

In my article, I examine the current state of basic education provision in Finnish vocational colleges from the point of view of precisely such an institution. How can a college or other institute of learning develop so as to meet future challenges head on and what are the factors that affect this? The article goes on to highlight the plans and strategic decisions made by the Ministry of Education and Culture concerning the upcoming reform of funding, degree awarding powers, and the matters of note in the reform of degrees. The Finnish National Board of Education is responsible for the degree reforms and the central changes from this perspective are also examined in my article. Of particular interest, here, is the role of key skills and lifelong learning in the current degree criteria and their position in the future, after the degree reforms.

In general, the state of basic education in Finland is good and set to remain this way in the future. The article also touches upon this topic. The provision of basic education in Finland goes back more than a century, and has been subject to the various challenges and considerations that have surfaced in our rapidly changing world. The sector has met these challenges head on and survived. It will continue to do so in the future, too. Both reform, in all its many guises, and cooperation between various stakeholders are directed at the unilateral development of expertise and knowledge. There is certainly cause to continue this good work as we move towards becoming one of the world's most educated nations by 2020.

Anu Raudasoja, HAMK University of Applied Sciences, Professional Teacher Education Unit

### **Developing the expertise of heads of education units through developmental work research**

Professional practices originating in the world of work, changes in working methods, and the development targets set by the Ministry of Education and Culture have all posed challenges for vocational institutes, demanding the development of a new working culture and ways of working. As part of the Together project, a working method for the development of expertise among heads of education units was drawn up. This method is based on Yrjö Engeström's model of developmental work research. Depending on the nature of the project group in question, this method was referred to either as a management consultation or an organisational development process. During the project, the researcher functioned as a trainer/educator and recorded and made notes on his or her observations and conversations, and saved any documents stemming from the processes for the purpose of developmental work research. The developmental work research method was chosen instead of ready-made solutions, as there was a need for the approach to be compatible with the stakeholders and working environments in question. The project has produced a pedagogical vision, new teaching plans and procedures for the development of personal study plans, an updated special education plan, and it has also seen the piloting of new teaching methods. The project has produced positive results, but these need to be implemented and embedded. The success of this depends on effective pedagogical management in the future as well.

Tuija Eloranta and Outi Tirkkonen, Porvoo Vocational College, Amisto

### **Enabling individualised learning pathways through curriculum choices – a case within social and health care education**

The article describes the development work done for the Porvoo Vocational College's practical nursing education programme, as part of the Together project. The starting point for this work was a response to the educational policy regarding fundamental competencies, the requirement for individualised and flexible learner pathways, and the practical needs emerging during teaching process and the implementation of curriculum. With the help of a degree programme-specific curriculum, the aim, here, was to create various structures intended to support students complete their studies, as well as providing teachers with the means to draw up individualised solutions. Key to the success of this initiative was the recognition and respect of individuality without compromising on a sense of community, as well as the involvement of students in planning their own studies. A concrete model was created during the development work, whereby stu-

dents would be afforded the opportunity to participate in and belong to their own study group regardless of any given student's rate of progression through their studies.

*Leila Nisula and Päivi Pukkila, HAMK University of Applied Sciences, Professional Teacher Education Unit*

### **Teachers' pedagogical tools at vocational education**

The article describes the training given to the teachers at vocational education to develop their pedagogical skills aimed to strengthen the students' participation to their studies. The training was part of the "Together"- project coordinated by the Professional Teaching Education Unit of HAMK University of Applied Sciences. The training was carried out with the teachers during the academic year 2013 – 2014.

One aim of the "Together" -project was to find ways to reduce the students' drop outs of school as well as prevent young people from losing their interest in vocational education. The project particularly focused on the progress of students who transfer from upper comprehensive school to the vocational school and begin their studies there. The training emphasized dialogical and cooperative pedagogical methods and during the training the teachers tested various pedagogical options and approaches. New ways of teaching were utilised in order to improve the students' learning process and participation to the studies. The article examines the opportunities and practical applications for the new pedagogical approach in the vocational education from the perspective of dialogue, narrativity and skills acquisition.

*Susanna Niinistö-Sivuranta, Laurea University of Applied Sciences*

### **The importance of interaction in a participatory and integrated learning environment**

In this article, I examine the role that interaction plays in learning environments from the perspective of increasing participation and the development of multidisciplinary cooperation through the teacher's approach to participation. I give consideration to the ways in which students are able to develop their own competencies as lyricists and develop their communication skills in line with the cultural expectations of the profession, to how opinions can be equally expressed in learning situations, and to how technology affords new opportunities for interaction. In the context of vocational education, there is always a seamless connection with working life, and it is for this reason that my considerations are grounded in the requirements for communicative competencies and in-

tegrative pedagogy. The current article is also informed by my doctoral research, the aim of which was to describe the communication environment of a college in which students begin to develop their professional expertise and the means by which competence in interaction can be developed as a part of professional growth. The research was carried out at a University of Applied Sciences. (Niinistö-Sivuranta 2013.)

*Tuija Marstio, Anu Elorinne and Sini Granström, Laurea University of Applied Sciences*

### **I write, draw, make videos, play, chat — and I learn**

The internet generation has grown up surrounded by computers, digital media players, video cameras, mobile phones, and other digital tools and devices. The expectations that this generation has regarding teaching and learning are not the same as those of their parents and grandparents. Similarly, the demands of the world of employment have also changed. This article examines the way in which digital natives learn and the expanding of the learning environment beyond the confines of the class room. Communal learning, mobile pedagogy, and gamification all represent new forms of pedagogical practice, the advantages of which we explored in a teaching, supervision, and student welfare project. Our examination was conducted on the basis of our experiences and the relevant research and literature on the topic.

A sense of community helps support and motivate young people during vocational education. Social media is a good tool for developing this. Even though young people are adept at using the internet and easily find information on health and wellbeing, they still need guidance in assessing the authenticity and accuracy of this information.

By using mobile devices, it is possible to enrich and support the learning and teaching experience outside the classroom, in authentic environments such as the workplace. Gaming has always fascinated people and, thanks to advances in technology, it has become mainstream entertainment. The best means of motivating young people when gaming or playing is to include captivating challenges, entertainment and fun, happy accidents, story development, rich interaction, and the opportunity to experience the feeling of winning.

Anu Raudasoja, Liisa Rentola and Simo Uusinoka, HAMK University of Applied Sciences, Professional Teaching Unit

### **The many roles of a group leader**

The topics of group leading and group leadership have been the source of a lot of recent debate in vocational education circles. What does group leading actually mean in terms of a concrete action, what is the role of a group leader, and what tools are required to carry out this role? We consider these questions shedding light on the matters based on the experiences gained during the group leader training within the Together project. In the beginning of this article the theme is studied through the mode of thinking behind group leading. We then examine the concrete tasks linked with group leading and finally present a vision of the HOPS, personal study plan, and career guidance as tools in group leading. The purpose of this article is to provide the opportunity for experienced group leaders to compare their experiences with thoughts brought up here or ideas to non-experienced group leaders first time in this position, how to carry out the whole process.

Tarja Meristö and Hanna Tuohimaa, Laurea University of Applied Sciences / FuturesLab CoFi

### **A proactive approach to multi-stakeholder cooperation in vocational education**

The world of work is constantly changing as a result of the increasingly fast pace of changes in the operational environment with occasional surprises, too. Now, more than ever, work is expected to be meaningful, flexible, and well managed. In this article, we examine the ways in which young people can be better supported in finding their life path and educated to meet the future requirements of professional life. The starting point, here, is to adopt a proactive approach and to strengthen multi-stakeholder cooperation in educational institutes. By a proactive approach, we refer to a general view of the world as a stage that can be impacted on, individually and/or collectively, by the choices made and targets set. In terms of multi-stakeholdership, we wish to stress the view that, in a networked society, goals need not or even cannot necessarily be achieved alone. The stronger the connections are between stakeholders in the public, private, and third sectors, and between the various fields of young people's lives, the easier it is to see a young person as a whole, as someone who has a wide range of hopes and aspirations, and to subsequently identify ways of supporting young people in achieving their goals. The article utilises the materials produced by the Future Forums' workshops conducted as part of the Together project.

Jaakko Helander, HAMK University of Applied Sciences, Professional Teacher Education Unit

### **Developing student welfare services in multi-professional and multi-disciplinary teams: the many meanings of case consultation and group supervision**

Student welfare is on the cusp of change owing to the introduction of the new Act on Pupil and Student Welfare, which entered into force in August 2014. Using two forms of work, a case consultation and group supervision, this article explores what the development of student welfare means for a vocational educational institute. We begin by offering a snapshot of the starting points, aims, and means of implementation of student welfare work. Next, we describe the various ways of working and practical implications. We conclude by evaluating the importance of consultations and group supervision meetings for their participants, as well as their assessments of the effects of these activities on their own and multi-disciplinary work. The research was conducted as a case study. Both the consultations and work supervisions were shown to be important. The most important factors behind the promotion of multi-disciplinary cooperation were the authenticity of the work, spending enough time together, dialogue, conscious experimentation with alternative working methods in practical settings, and flexible approaches to the division of labour.

Ammatillinen peruskoulutus on monien muutosten äärellä. Kuinka varmistaa koko nuorisokäluokan osallisuus, toimijuus ja yhteys yhteiskuntaan? Miten yhteiskunnalliset, työelämän ja oppimisen muutokset otetaan huomioon ammattiopistojen toiminnassa rakenteellisista ratkaisuista konkreettisiin oppimistilanteisiin?

YHDESSÄ: osallisuutta, tekoja, unelmia -julkaisun punaisena lankana on ammatillisen koulutuksen ja sen järjestäjien toiminnan kokonaisvaltainen kehittäminen. Artikkeleissa liikutaan käytännön oppimistoiminnan ja työn tarkastelusta organisaatiotason ja verkostojen kysymyksiin. Monilla keskeisillä teemoilla, kuten osallisuudella, hyvinvoinnin rakentamisella ja moderneilla oppimisen muodoilla on merkitystä ja sovellusarvoa myös muissa koulutusmuodoissa sekä osana laajempaa eurooppalaista koulutus-, nuoriso- ja hyvinvointikeskustelua. Artikkelit ovat syntyneet YHDESSÄ-projektin ympärillä. Niiden painotukset vaihtelevat. Niiden moniäänisyys heijastaa ammattiopistojen arjen elettyä ja koettua todellisuutta.

Teos on suunnattu kaikille ammatillisen koulutuksen parissa toimiville: opettajille, ohjaajille, tukipalveluhenkilöstölle, oppilaitosjohdolle, päättäjille ja yhteistyökumppaneille. Se sopii inspiraation lähteeksi myös muiden koulutusmuotojen toimijoille.