

# Kokemuksia ja näkemyksiä uudistuvasta ammattillisesta oppimisesta

Harri Keurulainen, Maija-Liisa Siitari & Ritva Ylittervo (toim.)

Kokemuksia ja näkemyksiä uudistuvasta  
ammattillisesta oppimisesta

JYVÄSKYLÄN AMMATTIKORKEAKOULUN JULKAISUJA 259

HARRI KEURULAINEN, MAIJA-LIISA SIITARI & RITVA YLITERVO (TOIM.)

# Kokemuksia ja näkemyksiä uudistuvasta ammattillisesta oppimisesta

**jamk.fi**

Jyväskylän ammattikorkeakoulu

JYVÄSKYLÄN AMMATTIKORKEAKOULUN JULKAISUJA -SARJA

© 2019

Tekijät & Jyväskylän ammattikorkeakoulu

Harri Keurulainen, Maija-Liisa Siitari & Ritva Ylittervo (toim.)

KOKEMUKSIA JA NÄKEMYKSIÄ UUDISTUVASTA  
AMMATILLISESTA OPPIMISESTA

Kannen kuva • iStock  
Ulkoasu • JAMK / Pekka Salminen  
Taitto ja paino • Punamusta Oy • 2019

ISBN 978-951-830-516-6 (Painettu)  
ISBN 978-951-830-517-3 (PDF)  
ISSN-L 1456-2332

JAKELU

Jyväskylän ammattikorkeakoulun kirjasto  
PL 207, 40101 Jyväskylä  
Rajakatu 35, 40200 Jyväskylä  
Puh. 040 552 6541  
Sähköposti: [julkaisut@jamk.fi](mailto:julkaisut@jamk.fi)  
[www.jamk.fi/julkaisut](http://www.jamk.fi/julkaisut)

# SISÄLLYS

TIIVISTELMÄ.....	6
ABSTRACT .....	7
Majja-Liisa Siitari, Ritva Ylittervo & Harri Keurulainen	
JOHDANTO .....	8
Piia Kolho	
1 PEDAGOGINEN JOHTAMINEN MUUTOKSESSA .....	10
Ari Langén	
2 OPPILAITOKSEN ORGANISAATIOKULTTUURI JA JOHTAMINEN MUUTOKSESSA.....	21
Annu Niskanen & Ritva Ylittervo	
3 TYÖPAIKALLA TAPAHTUVA OPPIMINEN – MAHDOLLISUUS VAI UHKA?...	39
Ritva Ylittervo	
4 AMMATILLISEN TOISEN ASTEEN TOIMINTAKULTTUURI MUUTOKSESSA ..	47
Annu Niskanen & Kirsti Vänskä	
5 ”PONSSELLA OPPI PALJON PAREMMIN KUIN KOULUSSA KOSKA KAVERINA ON AINA TYÖMIES JOKA OPETTAA JA NEUVOO.” .....	59
Kirsti Vänskä	
6 ”OLEN TÄMÄN OSASTON KÄYNTIKORTTI” – CASE KESKI-SUOMEN SAIRAANHOITOPIIRI KY:N OPISKELIJA OHJAUS .....	67
Seija Eskola & Virva-Liisa Pekkarinen	
7 MONIAMMATILLINEN OHJAUS JA YHTEISTYÖ.....	73
Harri Keurulainen	
8 OPPIMISEN OHJAAMINEN ARVIOINNIN FUNKTIONA.....	89
KIRJOITTAJAT .....	100

# TIIVISTELMÄ

Harri Keurulainen, Maija-Liisa Siitari & Ritva Ylittervo (toim.)  
Kokemuksia ja näkemyksiä uudistuvasta ammatillisesta oppimisesta  
(Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja, 259)

Ammatillinen koulutus uudistuu. Uudet säädökset astuivat voimaan vuoden 2018 alussa. Tämä julkaisu on kooste ammatillisen koulutuksen toimijoiden puheenvuoroista muutostilanteen alkuvaiheissa. Artikkelit perustuvat pääosin ammatillisen koulutuksen eri toimijoiden haastatteluihin. Julkaisua varten on haastateltu opiskelijoita, opettajia ja oppilaitosten hallintoa sekä työpaikkojen edustajia.

Kahdessa ensimmäisessä artikkelissa tarkastelun kohteena ovat pedagogisen johtamisen kysymykset. Seuraavissa kahdessa artikkelissa kartoitetaan niitä kysymyksiä, joiden kanssa koulutuksen järjestäjät ovat tekemisissä ammatillisen koulutuksen uudistumistilanteessa. Julkaisun viidennessä ja kuudennessa artikkelissa tuodaan esille työelämänäkökulma ammatilliseen oppimiseen kahden erilaisen työpaikan kokemuksiin nojaten. Kahdessa viimeisessä artikkelissa näkökulmina ovat moniammatillinen yhteistyö ohjauksessa sekä ohjaavan arvioinnin merkitys oppimisen ohjaamisessa.

Avainsanat: ammatillinen koulutus, työelämälähtöinen oppiminen, pedagoginen johtaminen, ohjaava arviointi

# ABSTRACT

Harri Keurulainen, Maija-Liisa Siitari & Ritva Ylitervo (editors)  
Kokemuksia ja näkemyksiä uudistuvasta ammatillisesta oppimisesta  
(Publications of JAMK University of Applied Sciences, 259)

Finnish vocational education and training is in transition. New legislation has been in force since the beginning of 2018. In this publication, different actors in the field of vocational education and training tell their points of view at the present phase of this reform. Students, teachers and the management of vocational institutions as well as the representatives of work places were interviewed for this publication.

In the first two articles, the focus is on the questions of pedagogical leadership. The next two articles describe the challenges, which the VET institutions are facing at the first phases of the reform. In the fourth and the fifth article, two different kinds of workplaces tell their experiences of about vocational learning in their working environment. The two last articles deals with the multi-professional collaboration in guidance and about the importance of formative assessment in guiding and steering the learning processes.

Keywords: vocational education and training, learning at work places, pedagogical leadership, formative assessment

# JOHDANTO

Maija-Liisa Siitari, Ritva Ylittervo & Harri Keurulainen

Tämä julkaisu on syntynyt Jyväskylän ammattikorkeakoulun Ammatillisen opettajakorkeakoulun opetushenkilöstön tarpeesta herättää keskustelua ammatillisen toisen asteen koulutuksen muutokseen liittyvistä haasteista ja mahdollisuuksista. Koulutamme ammatillisen toisen asteen ohjaus- ja opetushenkilöstöä sekä heidän esimiehiään muutoksen kohtaamiseen ja toimeenpanemiseen. Uusi ammatillisen koulutuksen lainsäädäntö tuli voimaan vuoden 2018 alussa ja muutoksen toimeenpanossa koulutuksen järjestäjät, työelämän toimijat ja opetus- ja ohjaushenkilöstö sekä opintonsa uuden lain mukaan aloittaneet opiskelijat ovat kohdanneet monia haasteita, mutta myös mahdollisuuksia.

Ammatillisen toisen asteen muutoksessa järjestelmiin ja rakenteisiin liittyvästä uudistustyöstä keskustelu on siirtymässä pedagogiikkaan, toimintakulttuuriin, johtamiseen ja opettajuuteen. Muutoksessa opettaja ja koulutuksen järjestäjä sekä myös työpaikat oppivat. Yksilöllisyys haastaa yhteisöllisyyden ja sen mahdollistamiseksi mietitään pedagogisia ratkaisuja. Esille ovat nousseet myös aikaisemmin hyväksi havaitut pedagogiset käytännöt ja niiden hyödyntäminen.

Työelämän ja koulutuksen järjestäjien yhteistyö on saanut uudistuksen myötä entistä arvokkaamman merkityksen. Työpaikalla tapahtuvan oppimisen ilmiölle on monia erilaisia näkökulmia ja käsitteitä. Lainsäädäntö puhuu työpaikalla järjestettävästä koulutuksesta, mutta koulutuksen järjestäjät miettivät ja kehittävät tässä oppimisympäristössä tapahtuvan oppimisen pedagogisia ratkaisuja yhteistyössä työelämän kanssa myös laajemmin.

Artikkelien rakenne ja asioiden käsittely ovat kirjoittajiensa näköisiä, sillä olemme antaneet vapaat kädet niiden laatijoille. Perustana asian käsittelyssä ovat kuitenkin yhteisesti sovitut teemat, jotka perustuvat Parasta osaamista -verkostohankkeessa ammatillisen toisen asteen opetus- ja ohjaushenkilöstön osaamistarpeiden pohjalta laadittaviin koulutusmoduuleihin, joiden kehittämiseksi haimme näiden haastattelujen ja tiedonmuodostuksen avulla lisää ajankohtaista tietoa.

Julkaisu on kooste ammatillisen toisen asteen koulutusta toteuttavien toimijoiden puheenvuoroista. Kahdessa ensimmäisessä artikkelissa tarkastelun kohteena ovat erityisesti pedagogisen johtamisen kysymykset. Artikkelit perustuvat rehtori Pirjo Kauhasen haastatteluihin. Piia Kolhon artikkelissa tar-



kastellaan ammatillisen koulutuksen uudistuksen ja pedagogisen johtajuuden välistä suhdetta. Ari Langén puolestaan tarkastelee saman uudistuksen aiheuttamia haasteita organisaatiokulttuurille.

Kolmannessa artikkelissa Annu Niskanen ja Ritva Ylittervo käsittelevät työpaikalla tapahtuvaa oppimista, henkilökohtaistamista, opettajan työn muutosta sekä oppilaitoksen ja työpaikkojen yhteistyösuhteita. He ovat haastatelleet artikkeliaan varten Savon koulutuskuntayhtymän Työpaikalla tapahtuu -hankkeessa toimineita kehitysasiantuntijoita. Ritva Ylittervo pohtii artikkelissaan sitä, mitä ammatillisen koulutuksen uudistumistilanteesta aiheutuu yhden ammatillisen koulutuksen järjestäjän – Riverian – toimintakulttuurille ja sen kehittämiseksi. Tämän artikkelin taustalla on opetuksen hallinnon, opettajien ja opiskelijoiden haastattelut.

Julkaisun neljännessä ja viidennessä artikkelissa käsitellään ammatillisen oppimisen ohjaamista työelämän näkökulmasta. Annu Niskanen ja Kirsti Vänskä esittelevät artikkelissaan Ponsse Oy:n edustajien haastatteluihin perustuen Ponsse ja ammatillisen koulutuksen yhteistyötä ammatillisen koulutuksen toteuttamisessa. Kirsti Vänskän artikkelissa ovat puolestaan esillä Keski-Suomen sairaanhoitopiiri Ky:n ohjausjärjestelmät. Tämä artikkeli perustuu opiskelijaohjauksen asiantuntijoiden haastatteluun.

Seija Eskolan ja Virva-Liisa Pekkarisen artikkelin näkökulmana on moniammatillinen yhteistyö ohjauksessa. Tätä artikkelia varten haastateltiin Jyväskylän palvelualan opiston ja Ammattiopisto Spesian henkilöstöä. Julkaisun viimeisenä oleva Harri Keurulaisen artikkeli ei perustu haastatteluihin. Siinä on konsultoitu pääasiassa John Hattien ja Helen Timperleyn artikkelia, jossa käsitellään palautteen merkitystä oppimisen ohjaamisessa. Uudistettu ammatillinen koulutus edellyttää opettajilta oppimisen ohjaamisen taitoja, ja palaute on yksi keskeinen ohjaamisen ja ohjaavan arvioinnin väline. Tässä artikkelissa valotetaan hyvän palautteen rakennetta ja sen kohteita.

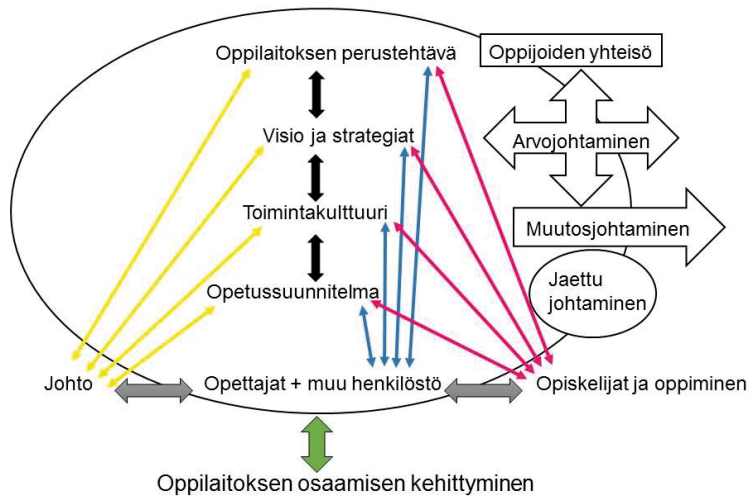
# 1 PEDAGOGINEN JOHTAMINEN MUUTOKSESSA

Piia Kolho

Pedagogista johtamista voidaan tarkastella useasta eri näkökulmasta. Nevgi ja Korhonen (2016) ovat yliopiston keskijohdon johtamistyön tutkimuksessaan havainneet seuraavia johtamisen osa-alueita: pedagogisesti johtaminen, pedagogiikan johtaminen, ihmisten ja työyhteisön johtaminen tai oman johtajuuden kehittyminen. Pedagogisesti johtaminen voi olla esimerkiksi opetussuunnitelmatyön johtamista ja pedagogiikan johtaminen puolestaan voidaan katsoa olevan opetushenkilöstön pedagogisen osaamisen ja kehittymisen johtamista.

Tässä artikkelissa pedagogisella johtamisella tarkoitetaan käsitteen laajaa näkemystä, joka ymmärretään oppimisen johtamisena arjessa ja jonka tavoitteena on oppimista edistävän oppimisympäristön luominen. Pedagogisella johtamisella varmistetaan strategisten tavoitteiden jalkauttaminen oppimisen ydinprosesseihin ja koulutuksen järjestäjän arkeen. Se on toiminnan ja asioiden (management) sekä ihmisten (leadership) johtamista, jonka tavoitteena on laadukas opetustoiminta ja hyvinvoiva työyhteisö. (Kartta pedagogisen toiminnan johtamiseen 2012; Nevgi & Korhonen 2016.)

Edellisen määrittelyn pohjalta voidaankin ehkä todeta, että nykypäivänä jokaisen organisaation johtajan tehtävänä on olla organisaationsa pedagoginen johtaja. Johtajan vastuulla on organisaation osaamisen kehittäminen ja johtaminen, henkilökunnan ammatillinen kehittyminen, jaetun johtajuuden hyödyntäminen, uutta luovan oppimiskulttuurin kehittäminen ja verkostoissa tapahtuvan oppimisen johtaminen. Uusi laaja pedagoginen johtajuus näyttää muodostuvan vuorovaikutus- ja kehittämisprosessien verkostossa, jolla esimies pyrkii vaikuttamaan henkilökunnan asenteisiin, käyttäytymiseen ja toimintaan sekä kehittämään niitä (Alava, Halttunen & Risku 2012). Suomen kouluissa tilanne on hyvä, sillä rehtorilta edellytetään pedagogista koulutusta ja osaamista. Alava, Halttunen ja Risku (2012) sekä Virtanen (2017) kuvaavat laajaa pedagogista johtamista seuraavan kuvion mukaisesti.



Kuvio 1. Laaja pedagoginen johtaminen (Virtanen 2017, 10; Alava ym. 2012, 32.)

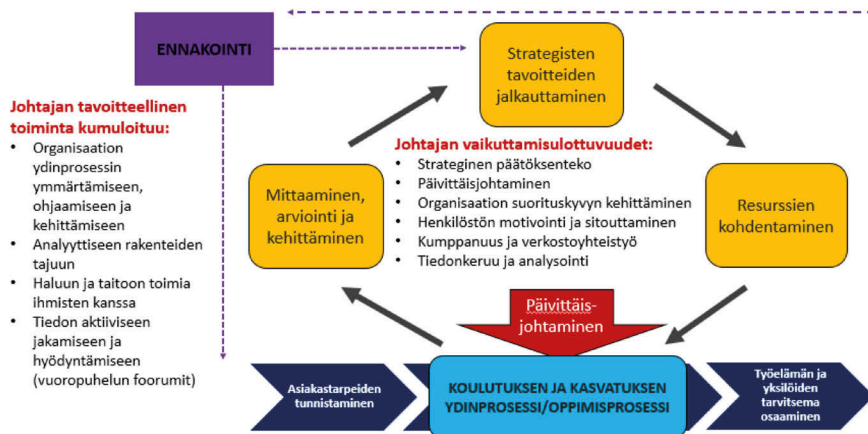
”Pedagoginen johtaminen on kehittämisen, muutosten ja hyvän arjen johtamista. Pedagoginen johtaja tarvitsee kuulevat korvat, näkevät silmät, lämpimän sydämen, päättäväisen mielen sekä johdonmukaista ajattelua.” (Kivihalme, Kalliokoski, Tervonen & Hirvonen 2018.)

Pedagoginen johtaminen sisältää opetussuunnitelmatyön ja opetussisältöjen johtamista, yksilöllisten opintopolkujen johtamista, oppimisympäristöjen ja -menetelmien kehittämistyön johtamista, opetushenkilöstön osaamistarpeiden ja niiden ennakkoinnin johtamista sekä pedagogisen johtamisen toteutumisen arviointia ja sen johtamista (Kartta pedagogisen toiminnan johtamiseen 2012, 7). Pedagoginen johtaminen on myös velvoittamista. Jokainen yhteisön jäsen ei voi vapaasti valita mitä tekee ja mikä on keskeistä. Valintojen täytyy perustua yhdessä sovittuihin visioihin, tavoitteisiin ja päämääriin. Johtajan tehtävänä on pitää huolta, että sovitussa linjassa pysytään. (Pedagoginen johtaminen n.d.)



Kuvio 2. Pedagogisen johtamisen osa-alueet (Kartta pedagogisen toiminnan johtamiseen 2012, 8; mukailleen Kolho 2018)

Pedagoginen johtaminen voidaan nähdä kehittämisen kehänä, jossa strategisten tavoitteiden jalkauttaminen, resurssien kohdentaminen, päivittäinen johtaminen ja tulosten mittaaminen ja arviointi sekä tulevaisuuden ennakointi nivoutuvat tiiviisti yhteen (Kartta pedagogisen toiminnan johtamiseen 2012).



Kuvio 3. Pedagogisen johtamisen kehä (Kartta pedagogisen toiminnan johtamiseen 2012, 8.)

## PEDAGOGINEN JOHTAMINEN JA JOHTAJUUS GRADIA JYVÄSKYLÄSSÄ

Gradia Jyväskylän rehtori Pirjo Kauhasen (2018) mukaan ammatillisen koulutuksen uudistus on ollut lähtökohtaisesti hyvä ja tarpeellinen. Syynä tähän muutokseen on ollut työelämän ja siellä vaadittavan osaamisen muutos. Kauhasen näkemystä tukevat useat eri ennusteet tulevaisuuden työstä, osaamisvaatimuksista ja myös opetus- ja kulttuuriministeriön koulutusjärjestelmää koskevat selvitykset.

Useimmassa ammatillisessa oppilaitoksessa on meneillään iso hallinnollinen organisaatiomuutos, yhdessä lainsäädännön ja rahoituksen muutoksen kanssa. Kauhasen (2018) mukaan Gradian tärkeimpänä tehtävänä on strategiansa mukaisesti luoda asiakaslähtöisiä palveluja koko asiakasryhmälle, johon kuuluvat niin nuoret perusopintonsa päättäneet, aikuiset lisä- ja täydennyskoulutusta tarvitsevat kuin myös yritykset ja muut työyhteisöt. Rehtorin pedagogisena tehtävänä on ennakoida työelämässä tapahtuvia muutoksia ja sen mukanaan tuomia osaamistarpeen muutoksia, vastata siitä, että oppilaitoksen tarjonta vastaa alueen elinkeinoelämän tarpeita sekä ennen kaikkea luoda edellytykset laadukkaalle oppimiselle eli luoda toiminnalliset ja taloudelliset puitteet. Uudistunut ammatillinen koulutus edellyttää erityisesti uudistunutta pedagogista toimintamallia, uudistuvaa didaktiikkaa ja metodeja sekä ennen kaikkea uutta opettajuutta. Rehtorin tehtävänä on linjata tätä sekä innostaa ja motivoida henkilöstöä muutoksessa.

### OPETTAJAN PEDAGOGINEN JOHTAJUUS

Rehtorien lisääntyneet tehtävät ovat synnyttäneet tarpeen jaetulle johtajuudelle sekä kouluissa että koulujen kesken. Johtamisen auktoriteettia ei tulisi rajoittaa vain yhdelle henkilölle vaan sitä tulisi jakaa eri rooleissa toimiville ihmisille. Tähän liittyen johtamista pitäisi laajentaa koulujen keskijohtoon ja perustaa johtajuustiimejä. (Helakorpi & Mahlamäki-Kultanen 2009 10; Pont, Nusche & Moorman 2008.)

Ammatillisen koulutuksen uuden lainsäädännön myötä on hyvä tarkastella uudessa valossa pedagogista johtamista ja johtajuutta. Uusi lainsäädäntö haastaa kehittämään uusia toimintamalleja ja -rakenteita. Oppilaitoksissa on käynnissä, ja useissa jo toteutettu, isoja uudistuksia: mm. organisaatiomuutos, opettajien siirtyminen vuosityöaikaan sekä ratkaistu talouden tuomat haasteet. Gradia Jyväskylässä rehtori on vastuussa pedagogisesta johtamisesta kokonaisuutena, mutta sen toteuttamiseen tarvitaan joustavaa yhteistyötä kaikkien esimiesten sekä koko henkilöstön kanssa.

Uuden toimintamallin myötä pedagogista johtajuutta on hyvä jakaa ja jalkauttaa opettajille ja myös muulle henkilöstölle. Kun pedagogista johtajuutta jaetaan opettajalle, on hyvä huomioida, miten seuraavia asioita voidaan tukea ja mahdollistaa opettajan työssä: (Pedagoginen johtaminen n.d.)

- opettajan mahdollisuus oman työnsä suunnittelijana, toteuttajana ja kehittäjänä
- opettajan mahdollisuus opiskelijan ohjaamisessa aktiiviseksi oman opintopolun oppijaksi
- opettajan vuorovaikutteinen työskentelytapa, yhteisopettajuus/ tiimiopettajuus
- opettajan vahvuuksien ja osaamisen hyödyntäminen
- opettajan ohjaustaidot
- opettajan työelämätaidot
- opettajan pedagogiset taidot
- opettajan vuorovaikutustaidot
- opettajan motivaatio omaan työhön

Gradia Jyväskylän rehtori Pirjo Kauhasen (2018) mukaan nyt on pitänyt löytää uusia ratkaisuja reformin mukaiseen pedagogiseen toimintaan. Oppilaitoksessa on päivitetty ja kuvattu prosessit uudestaan sekä luotu uudet ohjeistukset ja linjaukset. Haasteena on muun muassa se, että uuden lainsäädännön myötä opinnot ovat yksilöllisiä, mutta taloudelliset resurssit ovat niukempia. Miten mahdollistetaan joustava hakeutuminen ja aloitus, HOKS-prosessi ja yksilölliset opintopolut siten, että toiminta on järkevää opiskelijan näkökulmasta, mutta myös taloudellisesti kannattavaa?

Gradia Jyväskylässä pedagogista johtajuutta on jaettu rehtorin, yksikönjohtajien, koulutuspäälliköiden sekä kehittämisspäälliköiden kesken. Kauhasen (2018) toteaa, että hän kokee olevansa pedagogisen johtajuuden ohessa myös tulosaluejohtaja, jonka vastuulla on suuren oppilaitoksen koko toiminnan johtaminen eli luoda toiminnalliset ja taloudelliset edellytykset sekä johtaa osaamista. Yksikön johtajat ja koulutuspäälliköt ovat pedagogisen johtamisen vetovastuussa omalla alallaan tai yksikössään. Muun muassa opettaja-

resurssien käytön suunnittelun tekee koulutuspäällikkö, jolla voi olla jopa 40 alaista. Yksiköissä tehdään koulutuspäälliköiden johdolla ja budjetin raameissa vuosisuunnittelu ja myös investointisuunnittelu. Isossa organisaatiossa koulutuspäälliköllä on paljon vastuuta oman alansa pedagogisesta johtamisesta. Kehittämispäälliköillä on prosessivastuita muun muassa ops-prosesseissa.

Gradia Jyväskylässä yksittäinen opettaja on myös vastuussa pedagogisesta oman työnsä johtamisesta. Vanhoilla toimintamalleilla ei voida enää mennä. On otettava enemmän vastuuta pedagogisesta muutoksesta. Toimintakulttuurin muutoksessa keskeistä on siirtyä yksilöllisestä toimintakulttuurista yhdessä tekemisen kulttuuriin eli minä – me ja me oppilaitoksena – me ammatillisen koulutuksen järjestäjänä.

## HYVÄT KÄYTÄNNÖT JAKOON

Uudistuneessa ammatillisessa koulutuksessa koulutuksen järjestäjän tehtävänä on laatia tutkintokohtaiset osaamisen arvioinnin toteutussuunnitelmat. Gradiassa näistä rehtori tekee linjaukset ja päätökset eli kaikilla on käytössä sama toimintamalli ja asiakirjapohja. Koulutuspäälliköt tekevät oman henkilöstönsä kanssa ehdotuksensa koulutuksensa toteuttamisesta, josta käydään sitten vuoropuhelua rehtorin ja toimijoiden kanssa. Gradiassa tehdään benchmarkkausta yli koulutusrajojen ja pyritään jakamaan erilaisia toimintamalleja ja toteuttamissuunnitelmia.

Yhtenä ratkaistavana asiana on myös kouluvuoden uusi rytmitys. Opiskelijalle on mahdollistettava jatkuva ohjaus, joustavasti etenevät opintopolut, uudenlaisten oppimisympäristöjen hyödyntäminen mahdollisimman järkevällä ja oppimista edistävällä tavalla. Yleensäkin on osattava hyödyntää aiempia hyviä, reformin mukaisia toimintatapoja ja -malleja uuden kehittämisen rinnalla kuten esimerkiksi yrittäjyyden, kansainvälisen toiminnan ja kilpailutoiminnan mahdollistaminen ovat Gradiassa edelleenkin hyvin tärkeitä.

Jyväskylän koulutuskuntayhtymä Gradiassa henkilöstön osaamisen johtamisessa avainasemassa ovat henkilöstön yhteiset kehittämispäivät, niin sanotut Veso-päivät, joita järjestetään 3–5 päivää vuodessa, ja teemakohtaiset kehittämispäivät. Samoin opettajia kannustetaan osallistumaan erilaisiin kehittämishankkeisiin kuten Parasta perheen -hankkeisiin, reformityöpajoihin ja kansainvälisiin hankkeisiin. Henkilöstön osaamisen kehittämisessä on kuitenkin hyvä muistaa, että kuten opiskelijat niin myös henkilöstö voidaan jakaa karkeasti kolmeen eri ryhmään: edelläkävijät, mukana seuraajat ja hitaasti lämpenevät. Kaikilla opettajilla on kuitenkin korkea työmoraali ja etiikka, joiden pohjalta on hyvä ponnistaa.

## TULEVAISUUS HAASTAA TOIMIJAT

Lainsäädäntö painottaa yksilöllisiä opintopolkua ja saman aikaan kaikki tutkimukset osoittavat, että oppiminen on yhteisöllistä. Keskeistä on siis ratkaista, miten onnistumme tukemaan yksilöllisiä opintopolkua, kuitenkin menettämättä yhteisöllisyyden ja osallisuuden tunnetta. Miten vahvistaisimme näitä ja saamme opiskelijan kiinnittymään ryhmään ja saavan siitä tukea opiskeluunsa? Yhteisöllisyyden ja hyväntekemisen tunne luo motivaatiota. Opiskelun tulee olla myös hauskaa ja innostavaa.

Gradiassa ongelmaan on lähdetty hakemaan ratkaisua jakamalla opiskelijat lähtökohtaisesti aluksi kolmeen väylään:

- 1** Itseohjautuvat oppijat, joilla on jo suhteellisen hyvin valmiuksia selviytyä opinnoista itsenäisesti. Heillä on työkokemusta tai aiemmin suoritetuista opintoja taustalla. Usein nämä opiskelijat ovat aikuisia ja heillä on tavoitteena tehdä joko ammatti- tai erikoisammattitutkinto tai he ovat alanvaihtajia. Joukossa on myös hyvillä opiskeluvälillä varustettuja perusopintonsa päättäneitä.
- 2** Perusopetuksesta tuleva suuri opiskelijajoukko, jolla ei ole aiempaa työelämä- tai muuta kokemusta ja joilla on normaalit oppimisvalmiudet.
- 3** Tukea ja ohjausta tarvitsevat oppijat, jotka tarvitsevat enemmän ohjausta oppimisen taidoissa ja esimerkiksi heillä voi olla kielellisiä haasteita. Nämä opiskelijat ovat usein nuoria tai nuoria aikuisia.

Kolmen väylän sisällä opiskelija liikkuu tarpeen ja oman henkilökohtaisen osaamisen kehittämissuunnitelman (HOKS) mukaisesti. Väylän tulee olla joustava ja HOKSia tulee tarkastella tutkinnon osittain. Myös opiskelijaryhmät ovat polarisoituneet. Muun muassa näihin asioihin on Gradia Jyväskylässä yritetty löytää ratkaisua oppilaitoksessa varhaisen puuttumisen mallilla. Kaikki nämä vaativat resurssia ja opettajan ohjauksellista osaamista ja otetta.

Haasteena ovat myös aiempaa pienemmät resurssit ja yksilölliset opintopolut, miten nämä sovitetaan yhteen ja hoidetaan laadukkaasti. Kauhanen (2018) kuitenkin painottaa, että oppilaitoksen tärkein tehtävä on opiskelijalle lisäarvon tuottaminen.



## YHTEISET ARVOT AVAINASEMASSA

Kaiken toiminnan perustana ovat arvot, ammattitaito ja ammatillisuus. Myös pedagoginen johtaminen perustuu näihin. Yhdessä keskustellut arvot luovat pohjan valinnoille ja suunnalle, jonka yhteisö ottaa ja johon yhteisö panostaa. Arvokeskustelun tulisikin olla pedagogisen johtamisen keskeisimpiä työkaluja. Työn on oltava arvojen ohjaamaa. (Pedagoginen johtaminen n.d.)

Jyväskylän koulutuskuntayhtymä Gradiassa on tehty Uusi yhdessä -strategia 2020+, jossa on määritelty mitkä ovat toimintaympäristön reunaehdot, mitkä ovat Gradialle keskeiset asiakasryhmät, asiat ja arvot.

Tärkeimpänä muutoksena opettajan työssä Kauhanen (2018) pitää ajatuksellista muutosta, että tehtävämme on mahdollisimman innostavan oppimisen mahdollistaminen, ei opetuksen toteuttaminen. Erityisesti nuoren opiskelijan tehtävänä ja tavoitteena on kasvaa aikuiseksi ja oppia ammatti. Kaikkien kouluttajien ja opettajien tehtävänä on tukea tässä prosessissa. Uuden lainsäädännön ymmärtäminen ja linjaukset eivät myöskään ole kovin yksiselitteisiä, näkemyksiä on erilaisia. Haastetta siis riittää.

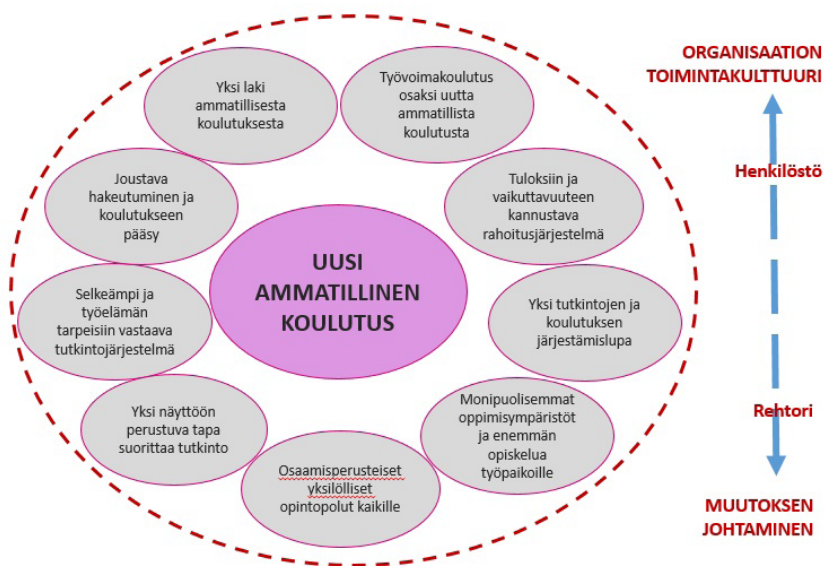
Kauhasen (2018) mukaan uusi ammatillisen koulutuksen lainsäädäntö on tuonut rehtorin ja organisaation arkeen paljon uutta. Reformin mukaiseen pedagogiseen toimintaan on pitänyt löytää uusia ratkaisuja, mutta myös osata hyödyntää aiempia hyviä käytäntöjä. Tällä hetkellä kaikissa ammatillisissa oppilaitoksissa yritetään ottaa haltuun ja toteuttaa lainsäädännön teknistä toteutusta. Gradiassa on päivitetty ja kuvattu prosessit uudestaan sekä luotu uudet ohjeistukset ja linjaukset. Ensi vuoden kehittämisen painopistealueena ovat uutta ammatillista koulutusta parhaiten tukevat, asiakaslähtöiset pedagogiset mallit. Pedagogiikan tulee tukea koko toiminnan ajattelumallia. Pedagogiikkaa ja erilaisia toimintamalleja suunniteltaessa tulee ottaa huomioon myös talous ja kannattava toiminta.

Rehtori Pirjo Kauhasen mukaan, jotta muutos saadaan toimimaan ja että siitä saadaan todellista palautetta, vie se yleensä kolmesta viiteen vuotta. Uusi rahoitusmalli siirtymäkausineen ja monine rahoituselementteineen ei vielä varmaankaan ole jäsentynyt monenkaan koulutuksen järjestäjän arkeen. Kokonaiskäsitys rahoituksesta ja sen muutoksista on vielä vaikeasti hahmotettavissa. Opiskelijavuoden käsite taitaa edelleen olla vaikeasti hahmotettavissa, samoin se, miten opiskelijapalautte ja tuleva työelämäpalautte vaikuttavat koulutuksen järjestäjän rahoitukseen. Kauhanen (2018) pohtii muun muassa, miten saadaan kaikki opiskelijat vastaamaan kyselyyn ja miten esimerkiksi kysymykset saadaan muotoiltua siten, että ne ymmärretään yksiselitteisesti. Tämä kaikki luo omat haasteensa oppilaitoksen toiminnan suunnitteluun.

Laadukas ja tuloksekas johtaminen edellyttää tiedolla johtamista; siksi onkin tärkeää kehittää yhä parempia tiedolla johtamisen välineitä.

Nämä kaikki vaikuttavat ammatillisen koulutuksen pedagogisen johtamisen muutokseen, jota rehtori johtaa. Pirjo Kauhasen kanssa käytyjen keskustelujen ja pedagogisen johtamisen viitekehyksen pohjalta voidaan keskeisiksi johtamisen kysymyksiksi nostaa:

- Miten organisaatioon luodaan uutta ajattelua tukeva toimintakulttuuri?
- Miten tuetaan henkilöstön uuteen toimintamalliin sitoutumista ja motivoitumista?
- Miten parhaiten hyödynnetään erilaista osaamista?
- Miten pedagogista johtajuutta jaetaan?



Kuvio 4. Uusi ammatillinen koulutus toimintakulttuurin ja muutoksen johtamisen kehällä

Uusi ammatillinen koulutus painottaa yksilöllisiä opintopolkuja, monipuolisten oppimisympäristöjen hyödyntämistä ja joustavaa toimintamallia. Pedagogisen johtamisen näkökulmasta katsottuna haasteena on muutoksen johtaminen siten, että sekä henkilöstö että opiskelijat kokevat muutoksen mielekkääksi ja tuloksekkaaksi. Jotta kaikki saadaan onnistuneesti toteutumaan, on hyvä tarkastella organisaation toimintakulttuuria, jotta sanonta ”toimintakulttuuri syö strategian aamupalaksi” ei toteutuisi.

## LÄHTEET

Alava, J., Halttunen, L. & Risku, M. 2012. Muuttuva oppilaitosjohtaminen. Muistiot 2012:3. Helsinki: Opetushallitus. Viitattu 7.10.2018. [http://www.oph.fi/download/141265\\_Muuttuva\\_oppilaitosjohtaminen.PDF](http://www.oph.fi/download/141265_Muuttuva_oppilaitosjohtaminen.PDF).

Helakorpi, S. & Mahlamäki-Kultanen, S. 2009. Johtajuus ja koulun uusi toimintakulttuuri. Julkaisussa Ammatillisen opettajan käsikirja. Toim. J. Helander. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu, Ammatillinen opettajakorkeakoulu. Viitattu 7.10.2018. [http://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/40325/HAMK\\_AmmatillisenOpettajanKasikirja.pdf?sequence=1](http://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/40325/HAMK_AmmatillisenOpettajanKasikirja.pdf?sequence=1).

Kartta pedagogisen toiminnan johtamiseen. 2012. Strategiset tavoitteet laadukkaaksi toiminnaksi – pedagogisen johtamisen kehittämishankkeen julkaisu. Helsinki: Ammattiosaamisen kehittämissyhtiö AMKE Oy. Viitattu 2.10.2018. <http://www.amke.fi/media/julkaisuja/kartta-pedagogisen-toiminnan-johtamiseen.pdf>.

Kauhanen, P. Rehtori. Gradia Jyväskylä. Haastattelu 22.2.2018 ja 15.10.2018.

Nevgi, A. & Korhonen, V. 2016. Pedagoginen johtaminen yliopiston keskijohdon johtamistyössä. *Kasvatus*, 47, 5, 419–433.

Pedagoginen johtaminen. N.d. Opetushallituksen Ammattipeda-verkkosivusto. Viitattu 7.10.2018. [http://www10.edu.fi/ammattipeda/?sivu=pedagoginen\\_johtaminen](http://www10.edu.fi/ammattipeda/?sivu=pedagoginen_johtaminen).

Pont, B., Nusche, D. & Moorman, H. 2008. Improving School Leadership. Volume 1: Policy and Practice. OECD. Viitattu 2.10.2018. <http://www.oecd.org/education/school/44374889.pdf>.

Virtanen, R. 2017. Jaettu pedagoginen johtajuus ammatillisessa oppilaitosorganisaatiossa. Pro gradu-tutkielma. Turun yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta. Viitattu 7.10.2018. <http://www.utupub.fi/bitstream/handle/10024/143246/Pro%20gradu%20Riia%20Virtanen.pdf?sequence=2&isAllowed=y>.

## 2 OPPILAITOKSEN ORGANISAATIOKULTTUURI JA JOHTAMINEN MUUTOKSESSA

Ari Langén

### AMMATILLISEN KOULUTUKSEN UUDISTUMINEN

Ammatillisen koulutuksen uusi laki (531/2017) kumosi kaksi erillistä ammatillisen toisen asteen koulutuksen lakia. Koulutuksen rahoituksessa, tavoitteissa, painopisteissä ja hallinnossa on lain myötä tapahtunut muutoksia, joilla on suuri vaikutus opiskelijan ja koulutuksen järjestäjän arkeen. Uusi lainsäädäntö haastaa ammatillisen koulutuksen järjestäjien toimintaa ja toimintatapaa laajalti.

Käytännössä muutokset merkitsevät sitä, että opiskelijan, opettajan ja koulutuksen järjestäjän asema ja tehtävät ovat jossain määrin erilaisia kuin aiemmin. Oppiminen psykofyysisenä ilmiönä ei tietenkään ole muuttunut yhtään. Eikä opittavissa asioissa ole uudistuksen takia tullut muutoksia, ainakaan mitä tulee tutkintojen perusteisiin. Ammatillinen koulutus vastaa edelleen työelämän ja ammattialojen tarpeisiin.

Ammatillisen koulutuksen uudistuksen myötä muutoksia on tapahtunut siinä missä opitaan, milloin opitaan ja miten opitaan. Tämä merkitsee sitä, että varsinkin nuorten ammatillisesta koulutuksesta tutulla perinteisellä oppilaitoskeskeisellä toimintatavalla ja toimintakulttuurilla ei pystytä uudistuksen tavoitteiden mukaiseen koulutuspalvelun järjestämiseen.

Ne koulutuksen järjestäjät eli oppilaitosten ylläpitäjät, jotka ovat aiemmin järjestäneet ammatillista koulutusta nuorille ja aikuisille toisistaan erillään, ja jotka nyt ovat päättäneet yhdistää nuoriso- ja aikuiskoulutuksen organisaatiot yhdeksi kokonaisuudeksi, kohtaavat toimintakulttuuriin ja johtamiseen kohdistuvia haasteita.

### AMMATILLISEN KOULUTUKSEN UUDISTUKSEN PAINOTUKSET

Ammatilliseen koulutukseen on uudistusten myötä tullut siis uusia painotuksia, jotka haastavat ammatillisen koulutuksen järjestäjien toimintaa ja toimintatapaa. Nämä painotukset ovat jossain määrin hyvinkin tuttuja vanhasta näytötutkintojärjestelmästä.

Ensinnäkin *yksilöllisyys* on korostunut selvästi. Tämä näkyy erityisesti siinä, että koulutukseen voi hakeutua pitkin vuotta ja opiskelija opiskelee tutkintoaan henkilökohtaisen ohjelmansa perusteella (HOKS). Opiskeluajoissa voi olla eroa

riippuen esimerkiksi opiskelijan aiemmasta osaamisesta tai edistymisestä. Osaamisperusteisuus-puhe näkyy selvästi siinä, että koulutuksessa on tarkeitus hankkia vain puuttuvaa osaamista.

Uudistuksen käytännöllinen, mutta myös arvolähtökohta, on se, että oppiminen tapahtuu lisäksi entistä enemmän todellisissa työtehtävissä työpaikoilla. Oppilaitoksissa edelleen opiskellaan, mutta uudistuksen erä keskeinen tarkoitus on siirtää oppimista työelämään.

Rahoituksen uudistumisessa keskeistä on suoritusperusteisen rahoituksen osuuden kasvaminen asteittain ja vaikuttavuusrahoituksen kehittäminen erääksi rahoitusperusteeksi. Rahoitus ohjaakin merkittävästi ammatillisen koulutuksen järjestämistä.

Painotuksilla tulee olemaan suoria ja välillisiä vaikutuksia ammatillisen koulutuksen järjestäjäorganisaatioihin ja mitä ilmeisimmin organisaatiokulttuureihin. Normatiivisesta näkökulmasta asiaa tarkastellen kysymykseksi muodostuu:

- millä tavalla koulutuksen järjestäjän organisaatiokulttuuri voi edistää ammatillisen koulutuksen uudistuksen tavoitteisiin pääsemistä, ilman että oppimisen laatu kärsii.

## ORGANISAATIOKULTTUURI – ORGANISAATION HENKINEN TODELLISUUS

Organisaation toimintakulttuuria koskeva keskustelu on hallintotieteessä osa organisaatioteoriaa. Useimmiten alan kirjallisuudessa puhutaan toimintakulttuurin sijaan organisaatiokulttuurista tai pelkästään kulttuurista. Organisaatioteoriat ovat historiallinen jatkumo alkaen aina tieteellisestä liikkeenjohdon teoriasta 1900-luvun alusta päätyen 2000-luvun innovaatioteorioihin (Harisalo, 2008).

Harisalon (2008, 264) mukaan 1980-luvulla ihmetystä alan tutkijoiden parissa aiheutti se, että organisaatiot, joiden resurssit olivat kaikessa mielessä kilpailijoita heikommat, saattoivat silti menestyä kilpailussa paremmin kuin organisaatiot, joiden voimavarat olivat paremmat. Siispä organisaatioteorian tutkijat alkoivat hakea selitystä organisaatioissa vallitsevasta ns. sisäisestä todellisuudesta, jota alettiin kutsua kulttuuriksi. Organisaatioissa vallitseva kulttuuri nähtiin pitkän ajan kuluessa muotoutuneena organisaation sisäisenä henkisenä todellisuutena, jonka vaikutus ihmisten ajatteluun, valintoihin, toimintaan ja vuorovaikutukseen oli ilmeinen. Ajateltiin, että käytännön tasolla

organisaatiokulttuuri eli henkinen todellisuus vahvistaa tai heikentää prosesseja, rakenteita ja käytäntöjä (Harisalo 2008, 265).

Edgar H. Schein kirjassaan *Organizational Culture and Leadership* valaisee organisaatiokulttuurin ja johtajuuden välistä yhteyttä (Schein 2004, 1). Scheinin mukaan kulttuurin funktiona on luoda toiminnalle puitteet ja rakenne sekä merkitys ryhmän jäsenille. Kulttuuri muuntuu vähitellen ajassa ja muo- vautuu vähitellen ryhmä-, organisaatio- ja ammattiryhmätasolla. Johtamisen kannalta kulttuurin luominen ja hallinta ovat olennaisia kysymyksiä. Schein toteaa, että johtaminen ja kulttuuri ovat kolikon kaksi puolta, ja periaatteessa johtajan ainoa merkityksellinen työ on kulttuurin luominen ja ylläpitäminen. Kulttuuri on perimmältään monimutkaisen ryhmäoppimisen prosessin tulos (Schein 2004, 11).

Schein tarkastelee kulttuuria määrittämällä kolme kulttuurin tasoa (2004, 25–37). Kulttuurien tasot ovat:

- 1 Näkyvät luomukset, aikaansaannokset eli artefaktit
- 2 Julkilausutut uskomukset ja arvot
- 3 Piilossa olevat perusoletukset

Artefaktit ovat keinotekoisia ihmisen toiminnan tuotoksia. Ne ovat periaatteessa helposti nähtäviä, kuultavia, ylipäätään tunnistettavia ja havaittavia organisaatiokulttuurin elementtejä. Näitä ovat esimerkiksi rakennettu fyysinen ympäristö, tilat, työvälineet ja järjestelmät, käytetty kieli sekä toimintaohjeet ja -mallit.

Uskomukset ja arvot ovat julkisia ilmauksia siitä, miten asioiden tulisi olla; mikä on hyvää, oikein ja tavoittelemisen arvoista.

Piilossa olevat perusoletukset ovat uskomusten ja arvojen taustalla. Niitä on vaikea jäljittää artefakteista tai arvoista käsin. Scheinin mukaan perusoletukset ovat ryhmille saman tyyppisiä asioita kuin persoonallisuus on yksilölle (Schein 2004, 8). Perusoletukset ovat enemmän tai vähemmän itsestäänsel- vyyksiä, mutta ne pystyy kuvaamaan parhaiten toiminnan piirteistä tai tulok- sista käsin.

Scheinin mukaan (2004, 36) kulttuurin ymmärtämiseksi on pyrittävä sel- vittämään, mitä ovat piilossa olevat perusoletukset, ja miten ryhmä vuorovai- kutuksessa toistensa ja ympäristönsä kanssa oppii ne.

Artefakteista ei voi vetää suoria johtopäätöksiä siitä, millaiset uskomukset tai arvot organisaatiossa ovat vallalla, tai millaisten perusoletusten varassa

ryhmä, organisaatio tai ammattiryhmä toimii. Esimerkiksi jos joukko kuntia perustaisi ammatillisen koulutuksen kuntayhtymän järjestämään koulutusta, joka toteuttaisi tätä tehtävää pelkästään siten, että tarjoaisi opiskelijoille tiloja, joissa ei olisi tarjolla mitään opetusta eikä lainkaan oppimisen tai opintojen ohjausta, varmasti kaikki toteaisivat toiminnan olevan järjenvastaista ja vailla mitään perusteluja. Itsestään selvä ammattialan todellisuudesta kumpuava perusoletus tällöin on, että oppilaitos järjestää oppimisympäristöjen lisäksi opetusta ja ohjausta. Sitä ei helposti lähdetä miettimään, saati kyseenalaistamaan.

Scheinin esittämän näkökulman perusteella näyttäisikin olevan niin, että jos kulttuurin näkyviä asioita kuten sääntöjä, ohjausta tai rahoitusta yritetään johtamisella muuttaa, ajaututaan väistämättä jonkinlaiseen kriisiin, jos aikaan saadut muutokset ovat jyrkässä ristiriidassa esimerkiksi ammattialan perusoletusten kanssa.

Tällainen ristiriita voisi helposti syntyä ammatillisen koulutuksen uudistuksen korostaman yksilökeskeisyyden ja ammatillisen koulutuksen järjestäjien, ja erityisesti ruohonjuuritason opettajien, korostaman turvallisen oppimisympäristön välillä. Turvallinen oppimisympäristö nähdään ammattialalla sellaisena, että se on ensinnäkin suunniteltava huolellisesti ja se on kyettävä pitämään hallinnassa. Oppimisympäristössä on siten selkeästi hahmotettava rakenne, se on vakaa ja ennustettava ja se mahdollistaa vaiheittain etenemistä ja kokeiluja. Turvallinen oppimisympäristö myös tukee ryhmädynamiikkaa oppimista edistävästi mahdollistamalla mm. vertaispalautteen.

Toisen lähestymistavan tarkastella organisaatiokulttuuria tarjoavat Robbins ja Judge kirjassaan *Organisational Behaviour* (2014). He toteavat, että organisaatioiden toimintakulttuuria määrittävät seuraavat piirteet:

- innovatiivisuus ja riskinotto: missä määrin työntekijöitä rohkaistaan innovaatioihin ja ottamaan riskejä
- huomion kiinnittäminen yksityiskohtiin: missä määrin työntekijöitä rohkaistaan täsmällisyyteen, analysoimiseen ja kiinnittämään huomiota yksityiskohtiin
- tuloskeskeisyys: missä määrin johto kiinnittää huomionsa mieluummin tuloksiin tai tuotoksiin kuin siihen, miten ne on saavutettu
- ihmislähtöisyys: missä määrin johto ottaa päätöksenteossaan huomioon päätösten vaikutukset ihmisiin organisaatiossa



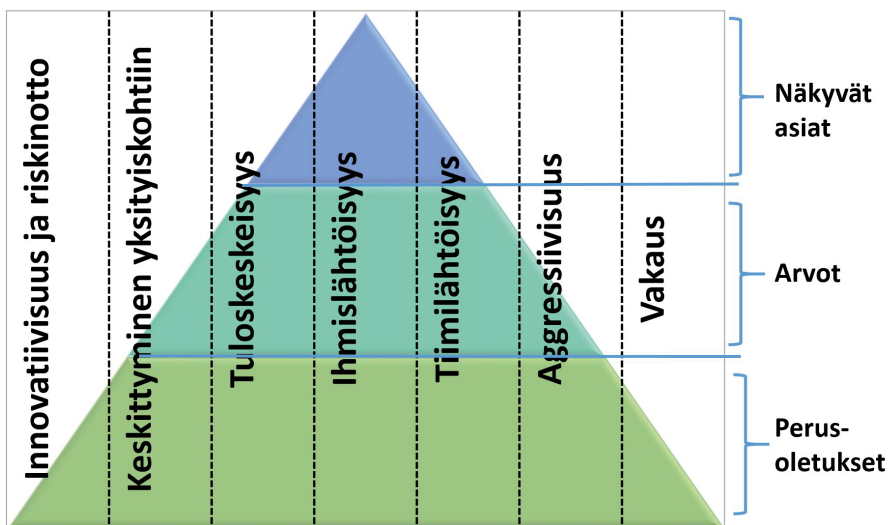
- tiimilähtöisyys: missä määrin työ organisoidaan mieluummin tiimeihin kuin yksilöiden varaan
- kilpailuhenkisyys: missä määrin organisaatiossa on sisäistä kilpailua.
- vakaus: missä määrin organisaation toimet tähtäävät saavutetun tilanteen ylläpitämiseen kasvun tavoittelun kustannuksella

Kukin edellä määritelty piirre asettuu jatkumolle, jonka toisessa päässä on matala ja toisessa korkea aste kutakin määriteltyä piirrettä.

Robbinsin ja Judgen määrittely tuntuu lähtökohtaisesti asettavan liian suuren painoarvon organisaation johdon rooliin organisaatiokulttuurin määrittäjänä. Kenties syynä on se, että kirjoittajat tutkivat etupäässä yksityisiä organisaatioita, joissa omistajien ääni on lähellä. Julkisissa organisaatioissa omistajat ovat kasvottomia ja periaatteessa omistajia ovat kaikki kansalaiset, valtio, tai ammatillisen koulutuksen kohdalla ainakin kuntalaiset sekä yhtä lailla kaikki opiskelijat. Myös työntekijät perustellusti ajattelevat olevansa omistajia. Tämä vaikuttaa aivan keskeisesti siihen, kuinka paljon ammatillisen koulutuksen järjestäjien palkatulla johtohenkilöstöllä on käytännön mahdollisuuksia muuttaa organisaatiokulttuuria.

Ammatillisen koulutuksen rahoitusperusteiden muuttaminen saattaa antaa organisaatiokulttuurin muuttamiseen parhaan selkänojan. Siitäkin huolimatta koulutus sinänsä nojaa ytimeltään ammattialan perusolemusten perusteella oppimisen, kehittymisen ja sivistyksen varaan sekä Suomi-nimisen kansakunnan kehittymiseen viimeisen kahdensadan vuoden aikana. Aivan helposti koulutuksen talous- ja suoritusnäkökulmaa korostavat äänenpainot eivät laajaa kannatusta saa.

Olen Scheinin sekä Robbinsin ja Judgen lähetymistavoista muodostanut tämän artikkelin tarkoituksiin alla olevan viitekehyksen.



Kuvio 1. Organisaatioteoreettinen viitekehys (Schein 2004; Robbins & Judge 2013; mukaillen Langén 2018)

Viitekehys kuvaa sitä, missä määrin ja millä tavalla esimerkiksi ihmislähtöisyys on artefakteissa, arvoissa tai perusoletuksissa. Missä määrin taas tuloskeskeisyys on määrävänä tekijänä perusoletuksissa, miten tuloskeskeisyys näkyy arvoissa ja millä tavalla esimerkiksi rakennettu fyysinen ympäristö huomioi tuloskeskeisyyden vaatimuksen. Esimerkiksi tuloskeskeisyys voi olla hyvinkin vahvana organisaation ja ammattialan perusoletuksissa, mutta tilat voi olla järjestetty avokonttoriksi, joka useiden tutkimusten mukaan monilla aloilla varsin tehokkaasti haittaa työntekijöiden keskittymistä ja siten organisaation tuloksellista toimintaa.

Kulttuurin muutosta ja johtamista ajatellen mielenkiintoisimmat näkökulmat liittyvätkin siihen, millä tavalla kulttuurin muutosta perustellaan ja onko uusi kulttuuri konsistentti eli ovatko kulttuurin eri tasot johdonmukaisia ja keskenään ristiriidattomia. Esimerkiksi tilanteessa, jossa tuloskeskeisyys korostuisi merkittävästi ja se ymmärrettäisiin nimenomaan taloudellisen tuloksen näkökulmasta, saatettaisiin melko nopeasti ajautua ristiriitaan, jossa tuloksen mittaamisen käytännöt olisivat jyrkässä ristiriidassa arvojen ja perusoletusten kanssa. Voitaisiin puhua jopa koulutuksen legitimititeettikriisistä, jos ammatillista perustutkimtoa opiskeleva nuori nähtäisiin pelkästään rahan tekemisen yksikkönä.

Kuten edellä totesin, jos alan perusoletukset ovat jyrkässä ristiriidassa kulttuurin muutosvaatimusten kanssa, voi kulttuurin muutoksesta tulla käy-

tännössä pitkä ja kivikkoinen tie. Jos vahvana perusoletuksena on toiminnan ihmislähtöisyys, voidaan olettaa vaikeuksia kulttuurin muuttamisessa, jos artefaktit eli fyysinen ja nähtävissä oleva ympäristö, kuten tilat, laitteet, ohjeet, strategiat, toimintasuunnitelma tai vaikkapa johdon käyttämä kieli, eivät tue sitä. Tämä kysymys saattaa herätä myös silloin, jos esimerkiksi järjestetään koulutusta, jossa ammattiin opiskelevalla nuorella ei ole tukenaan vertaisryhmää eikä mahdollisuutta ajan kanssa kehittyä ja kasvaa ihmisenä. Perusoletus lähes kaikilla opetusalan työntekijöillä on, että nuori ihminen tarvitsee ammatillisen osaamisen hankkimisen mahdollisuuksien lisäksi moninaista ohjausta ja tukea sekä vertaistensa läsnäoloa, jotta hän voi kehittyä ja kasvaa.

## ORGANISAATIOKULTTUURI MUUTOKSESSA: GRADIA JYVÄSKYLÄ

Jyväskylän koulutuskuntayhtymä Gradia on suuri keskisuomalainen ammatillisen ja lukiokoulutuksen järjestäjä. Gradiaan kuuluvat ammatilliset oppilaitokset Gradia Jyväskylä ja Gradia Jämsä sekä Gradia-lukiot Jyväskylän Lyseon lukio, Schildtin lukio ja Jyväskylän aikuislukio (Jyväskylän koulutuskuntayhtymä 2018.)

Jyväskylän koulutuskuntayhtymä muutti vuoden 2018 alusta organisaatiotaan merkittävästi. Organisaatiouudistuksessa koulutuksen järjestäjän nimeksi tuli Jyväskylän koulutuskuntayhtymä Gradia, jonka alle kuuluvat Gradia Jyväskylä, Gradia Jämsä ja Gradia-lukiot.

Organisaatiouudistuksessa Gradian ammatillinen koulutus järjestettiin kahteen oppilaitokseen (Gradia Jyväskylä ja Gradia Jämsä) ja tuki- ja hallinto- sekä kehittämispalvelut keskitettiin konsernitason palveluiksi.

Keskeinen osa organisaatiouudistusta on ollut Jyväskylän aikuisopiston ja Jyväskylän ammattiopiston yhdistyminen Gradia Jyväskylä -nimen alle sekä entisen Oppisopimuskeskuksen sijoittaminen Gradia Jyväskylään. Samalla Gradia Jyväskylään perustettiin Ohjaus- ja urapalvelut -yksikkö sekä Työelämä- ja yrityspalvelut -yksikkö tuottamaan koko konsernin tason palveluja niin lukioille kuin Gradia Jämsälle.

Artikkelia varten haastattelimme Gradia Jyväskylän rehtori Pirjo Kauhasta keväällä ja syksyllä 2018. Haastattelulla halusimme selvittää seuraavia asioita:

- 1** mitä haasteita tai muutospaineita aiheutuu ammatillisen oppilaitoksen organisaatiokulttuurille, kun ammatillisen koulutuksen rahoituksessa, koulutuksen järjestämisessä ja koulutuksen painotuksissa tapahtuu ammatillisen koulutuksen uuden lainsäädännön ansiosta merkittäviä muutoksia,

- 2 onko ja millä tavalla oppilaitos päättänyt kehittää organisaatiokulttuuria vastaamaan ammatillisen koulutuksen uudistusta,
- 3 missä määrin oppilaitos on johtamisessaan huomionnut organisaatiokulttuurin konsistenssin vaatimuksen.

## ERILAISTEN ORGANISAATIOKULTTUURIEN PERINNE JA MUUTOSTUULET

Ammatillisen toisen asteen koulutuksen järjestäjät ovat hallinnollisesti kehittäneet organisaatioitaan niin pitkään kuin ylipäättään ammatillista koulutusta on Suomessa järjestetty. Ammatillisen koulutuksen viimeisin uudistaminen, josta on puhuttu ammatillisen koulutuksen reformina, on vauhdittanut tätä varsinkin siitä syystä, että nuorten ja aikuisten ammatillisen koulutuksen järjestämiselle toisistaan erillään ei ole enää laista johtuvia perusteluja. Toisaalta rahoituksessa tapahtuneet muutokset ovat pakottaneet koulutuksen järjestäjiä tehostamaan toimintojaan mm. palvelujen ja hallinnon keskittämisen avulla.

Rehtori Kauhasen (2018) mukaan Gradia Jyväskylässä organisaatiokulttuurien haaste näyttäytyy kolmen jossain määrin erilaisen toimintakulttuurin yhdistämisenä. Ammatillisilla aikuis- ja nuorisoasteilla sekä oppisopimuksella on ollut vanhastaan omanlaisensa kulttuurit.

Gradia Jyväskylässä on organisaatiokulttuurin kehittämiseksi asetettu seuraava tavoitteet:

- koko henkilöstön osaaminen ja voimavarat halutaan mahdollisimman hyvin käyttöön
- yhteistyölle annetaan tilaa ja aikaa
- kehitetään asiakasymmärrystä
- suositaan luovuutta ja monimuotoisuutta opetuksen järjestämisessä
- esimiestyötä kehitetään mahdollistajan tehtäväksi
- kehitetään nuorten ja aikuisten koulutuksen erilaiset toimintakulttuurit toimivaksi kokonaisuudeksi

## ORGANISAATIOKULTTUURIN KEHITTÄMISEN KULMAKIVET GRADIA JYVÄSKYLÄSSÄ

### OPISKELIJALÄHTÖISYYS JA ASIAKASKESKEISYYS LÄHTÖKOHTINA

Gradia Jyväskylän kulttuuria ohjaavana tärkeimpänä periaatteena ja arvolähtökohtana rehtori Kauhanen (2018) pitää opiskelijasta ja asiakkaista lähtöisin olevaa oppimisen järjestämistä. Kauhasen mukaan ”*organisaatiokulttuurin tulisi palvella sellaista käsitystä ja tunnetta, että oppimaan ja kehittymään tuleva yksilö kokisi saavansa laadukasta oppimista ja palvelua, joka vastaa juuri hänen tarpeeseensa.*” Opiskelijat tulisi nähdä myös entistä selvemmin asiakkaan asemassa, joilla on legitiimi oikeus vaatia laatua.

Lisäksi asiakaslähtöisyyttä on Kauhasen (2018) mukaan selvästi parantanut ns. yhden luukun periaate, jossa koulutuksesta kiinnostuneille opiskelijoille sekä yrityksille ja työelämäosapuolille on tarjolla tietoa ja palveluja yhdestä osoitteesta eikä niin, että esimerkiksi oppisopimusasioista kiinnostunut yritys joutuisi metsästäämään tarvitsemaansa tietoa erikseen Jämsästä, Jyväskylästä tai kolmesta lukiosta, tai niin, että yksittäisen opiskelusta kiinnostuneen ihmisen pitäisi ottaa yhteyttä eri oppilaitoksiin.

Kun asiakkaana on yritys ja sen työntekijöitä, tulisi Kauhasen (2018) mukaan oppilaitoksen ja myös eri asiakasprosesseihin osallistuvien opettajien osata perustella, mitä hyötyä koulutukseen panostamisesta on yrityksen tuloksen ja kannattavuuden näkökulmasta.

Asiakaslähtöisyys ja työelämälähtöisyys olisivat Kauhasen (2018) mukaan toiminnan keskeisiä lähtökohtia Gradia Jyväskylässä ilman reformiakin, onhan oppilaitos tarjonnut ammatillista koulutusta nuorille ja aikuisille kymmeniä vuosia. Ammatillisen aikuiskoulutuksen saralla on kymmenien vuosien osaaminen ja kokemus erilaisista yksityisen ja julkisen sektorin oppimiskumppanuuksista ja yhteistyöstä. Nuorten ammatillisen koulutuksen suurena vahvuutena on perinteinen vahva ohjaamisen kulttuuri ja erilaisten opiskelijoiden ohjausosaaminen.

Opiskelijalähtöisyys tai asiakaslähtöisyys on kyettävä toteuttamaan tiettyjen reunaehtojen puitteissa. Olennaiset reunaehdot tulevat esimerkiksi tutkinnosta ja rahoituksesta (mt.).

### HENKILÖKOHTAISEN OSAAMISEN KEHITTÄMISEN TUKEMISEN HAASTEET

Rehtori Kauhasen (2018) mukaan opiskelijalähtöisyys näyttäytyy ennen kaikkea opiskelijan toiveiden aiempaa parempana huomioimisena. Opiskelija on aktiivinen toimija, kun opiskelun aikaa, paikkaa ja opiskelutapaa suunnitellaan.

Kauhanen (2018) katsoo, että henkilökohtaisen osaamisen kehittämisen suunnitelman (HOKS) laadinta ja ohjaaminen sekä opintojen aikainen ohjaaminen edellyttävät opettajalta vahvaa ohjaus- ja arviointiosaamista ja jossain määrin myös ajattelutavan muutosta. Siksi Gradia Jyväskylässä on nähty tärkeänä varmistaa HOKS-ohjaajien osaaminen. Gradia Jyväskylässä on järjestetty HOKS-ohjaajille koulutuksia ja työpajoja. Kauhanen näkee, että yleisellä tasolla opettajien ohjausosaamisen merkitys korostuu entisestään ammatillisen koulutuksen uudistuksessa.

Kauhasen (2018) mukaan henkilökohtaistamisprosessi on muodoltaan melko hallinnollinen ja sillä on jossain määrin käytännössä myös muotojen täyttämisen perinne mm. vanhan näyttötutkintojärjestelmän ajoilta. Kauhasen mukaan keskeinen iso haaste onkin päästä aitoon henkilökohtaistamiseen. Kauhasen mukaan koko opetus- ja ohjaushenkilöstön tulisi nähdä henkilökohtainen osaamisen kehittäminen muuttuvana ja kehittyvänä prosessina, jolloin dokumentaatiokin olisi muutoksessa sitä mukaa kun osaamisen kehittämisen suunnitelmat päivittyvät ja tarkentuvat. Gradia Jyväskylässä halutaan myös varmistaa, että yksikään opiskelija ei jää vaille tarvitsemaansa opetusta ja ohjausta. Myös sen takia henkilökohtaistaminen halutaan arjen tasolle.

## OPISKELIJAN ITSEOHJAUTUVUUS JA ELINIKÄISEN OPPIMISEN AVAINAIDOT

Itseohjautuvuuden korostuminen henkilökohtaisessa osaamisen kehittämisessä on Kauhasen (2018) mukaan vähintäänkin pohdintoja aiheuttava seikka. Opiskelijalta henkilökohtaistettu osaamisen kehittäminen vaatii melko paljon itseohjautuvuutta, jota oppilaitos voi tukea tiettyyn rajaan saakka. Merkittävä osa nuorista hyötyisi merkittävästi selkeistä opiskeluraameista lukujärjestyksineen ja jaksoineen sekä ryhmään kuulumisesta. Yksilölliset opintopolut eivät saa johtaa irrallisuuteen ja turvattuuteen. Ryhmä tuo turvallisuuden tunnetta, parantaa motivaatiota ja parantaa oppimistuloksia.

Gradia Jyväskylässä haasteeseen on vastattu siten, että jokaiselle opiskelijalle tehdään HOKS. Käytännössä opiskelijat jakautuvat kolmeen pääväylään, joiden sisällä jokaisella opiskelijalla on vielä oma yksilökohtainen opintopolku:

- 1 omaehtoinen ja vahvasti itseohjautuva opiskelu
- 2 suunnitelmallisesti ryhmän mukana opiskelu
- 3 enemmän tukea ja ohjausta hyödyntävä opiskelu

Kauhasen (2018) mukaan onkin ensiarvoisen tärkeää kyetä tunnistamaan opiskelijan tilanne mahdollisimman realistisesti heti HOKS-prosessin alussa. Organisaatiokulttuurin kehittämisen näkökulmasta keskeinen haaste on saada kaikki opettajat sisäistämään erilaisten opiskelijoiden tarpeisiin vastaaminen.

Toisaalta opettajan työ ei kuitenkaan saa muodostua kaoottiseksi sen ansioista, että opettajien ja ohjaushenkilöstön olisi kaiken aikaa kyettävä vastaamaan muuttuviin opiskelijatarpeisiin. Tasapainoa on Kauhasen (2018) mukaan mahdollista löytää säännöllisistä ja säännönmukaisista käytännöistä. Tässäkin tarvitaan yhteistä ajattelua ja näkemystä.

## ELINIKÄISEN OPPIMISEN AVAINTAIDOT OVAT OPISKELIJAN OIKEUS

Rehtori Pirjo Kauhanen (2018) haluaa erikseen korostaa, että eräs merkittävä opiskelijalähtöisyyden osa-alue on elinikäisen oppimisen avaintaidot eli jatkuvan oppimisen taidot. Oppilaitoksen on Kauhasen mukaan mahdollistettava elinikäisen oppimisen taitojen kehittyminen opiskelun aikana niin nuorilla kuin aikuisillakin opiskelijoilla. Kauhanen näkee nämä taidot keskeisessä asemassa eri ammateissa kehittymisen ja työmarkkinoilla menestymisen kannalta muuttuvassa maailmassa. Nämä taidot ovat:

- 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
- 11 aktiivinen kansalaisuus ja eri kulttuurit

Rehtori Kauhanen haluaa, että Gradia Jyväskylässä jokainen ohjaustyötä tekevä opettaja tuo HOKS-ohjauksessa ja muissakin yhteyksissä avaintaidoissa kehittymisen esille opiskelijan oikeutena. Käytännössä Gradia Jyväskylässä tähän tarpeeseen vastataan tarjoamalla ja sisällyttämällä opintoihin avaintaitoja kehittäviä ns. yhteisiä aineita. (Mt.)

## HENKILÖSTÖ INNOVATIIVISUUDEN JA TULOKSEN TEKEMISEN AVAIMENA

Rehtori Kauhasen (2018) mukaan Gradia Jyväskylässä ajatellaan, että koko henkilöstön potentiaali on mahdollista saada käyttöön, jos työssä on lähtökohtaisesti autonomiaa ja työnantaja on mahdollistanut toimivan joustavuuden ja tilan yhteistyölle. Koulutuksen järjestämisessä on paljonkin osa-alueita ja tehtäviä, joissa esimerkiksi pitää dokumentoida asiat juuri tietyllä tavalla ja tiettyjä välineitä käyttäen, mutta yleisenä ajatuksena on varmistaa joustavuus opetustyötä tekeville. Esimiestyön lähtökohtana puolestaan on toimia työn mahdollistajana.

Gradia Jyväskylässä organisaatiokulttuurin kannalta merkittävä asia on pyrkiä jakamaan vastuuta opetuksen suunnittelussa ja toteuttamisessa selkeästi enemmän henkilöstölle. Tavoite on, että tulevaisuudessa opettajat ja ohjaajat ottavat vastuulleen esimerkiksi tiettyjen tutkintojen tai niiden osa-alueiden suunnitelmien ja resursoinnin tekemisen. Eri koulutusaloilla voitaisiin annetun raamin sisällä suunnitella erilaisia opiskelija- ja asiakaslähtöisiä oppimisprosesseja, mikä toisi innovatiivisuutta arkeen. (Mt.)

Gradia Jyväskylässä tuloskeskeisyys taloudellisessa mielessä merkitsee mm. sitä, että opettaja rohkaistaan löytämään oppimisen organisoimiseen taloudellisia ja kustannustehokkaita toimintatapoja. Tulevaisuudessa myös valmistumisaika ja sijoittuminen työmarkkinoilla vaikuttavat oppilaitoksen rahoitukseen. (Mt.)

## JOHTAJUUS JA ORGANISAATIOKULTTUURI

Rehtori Kauhanen (2018) näkee tärkeänä, että Gradia Jyväskylässä vapaus, joustavuus, vastuullisuus, mahdollisuudet ja avoimuus muovaavat organisaation henkistä todellisuutta eli organisaatiokulttuuria. Kauhasella keskeisiä elementtejä tähän ovat luottamus henkilöstöön, johtajiin ja päällikköihin, johtamisjärjestelmän toimivuus, toimiva viestintä ja arjen ruohonjuuritason toiminnan ja opiskelijoiden tilanteen ja odotusten ymmärrys.

Rehtori viestii linjapuheiden kautta koko henkilöstölle esimerkiksi henkilö- ja muissa tilaisuuksissa. Hän näkee erittäin tärkeänä, että hänellä joh-



tajana on realistinen käsitys toiminnan luonteesta ja piirteistä sekä opettajan työstä. Kauhanen kokee myös tärkeäksi osallistua erilaisiin opiskelija- ja muihin tapahtumiin, joissa voi tavata ja keskustella opiskelijoiden ja asiakkaiden kanssa ymmärtääkseen paremmin opiskelijoiden ja asiakkaiden tarpeita ja toiveita. (Mt.)

Laajempi Gradia Jyväskylän organisaatiokulttuurin kehittämistavoite on Kauhasen mukaan vähitellen päästä sellaiseen tilanteeseen, jossa koko henkilöstö näkisi oman työnsä kytkeytyvän ja liittyvän laajempaan Gradian kokonaisuuteen sekä koko suomalaisen ammatillisen koulutuksen kontekstiin (mt.).

Kauhanen (2018) ajattelee johtamistyötään palvelutehtävänä. Hän ajattelee toimivansa esimerkkinä Gradia Jyväskylän henkilöstölle ja monin eri tavoin luovansa yhteistä ymmärrystä ja määrittävän toimintakulttuuria vuorovaikutuksessa vastuuhenkilöiden ja henkilöstön kanssa.

## JOHTOPÄÄTÖKSET

Artikkelin taustalla oleva Scheinin organisaatioteoria on mielenkiintoinen kokonaisuus ja antaa mahdollisuuksia tarkastella organisaatioiden toimintaa ja muutosta hyvin monista näkökulmista. Organisaatioteorian täydentäminen Robbinsin ja Judgen organisaatioiden piirteitä koskevalla ajattelulla antoi hyvin tämän artikkelin kontekstiin tarvittavaa tarttumapintaa. Pidän molempia tutkimuksellisia näkökulmia varsin mielenkiintoisina myös tulevaisuutta ajatellen, kun tarkastelua halutaan mahdollisesti täsmentää ja mennä syvemmälle organisaatiokulttuurin kysymyksiin vaikkapa eri työntekijäryhmien näkökulmista. Tutkittavaa koulutussektorilla riittää varmasti, eiväthän sektorin muutokset missään tapauksessa tähän pääty.

Artikkelia varten tehty Gradia Jyväskylän rehtorin haastattelu valaisee organisaatiouudistusta taustoja ja kysymyksiä konkreettisella tasolla: ammatillisen koulutuksen uudistamisen implikaatioita toimijatasolta tarkasteltuna ja valittuja käytännön painotuksia ja toimenpiteitä organisaation kyvykkyyden kehittämiseksi vastaamaan uutta ajattelua.

Jyväskylän koulutuskuntayhtymä Gradian organisaatiouudistus näyttää perustuvan keskeisesti rahoitusleikkauksiin, mutta taustalla on kuitenkin myös ammatillisen koulutuksen lakiuudistus, joka sisälsi uusia painotuksia, toimintatapoja ja hallinnollisia menettelyjä ammatillisen koulutuksen järjestämiseen.

Mielenkiintoinen kysymys on, olisiko Gradiassa tehty organisaatiouudistus, jos rahoitusta olisi päinvastoin kasvatettu, ja millainen organisaatiouudistus olisi käytännössä sitten ollut. On hyvin mahdollista, että uudistuneen lain uudet painotukset olisivat joka tapauksessa pakottaneet koulutuksen järjestäjät hyvin samankaltaisiin uudistuksiin kuin nyt on tehty.

On ilmeistä, että Gradia Jyväskylän tasolla keskeinen organisaatiokulttuuriin liittyvä kehittämishaaste on ollut yhteisen ymmärryksen ja osittain yhteisen toimintatavan luominen. Ammatillisella aikuis- ja nuorisokoulutuksella sekä aiemmalla oppisopimuskeskuksella on ollut leimallisesti omat toiminnalliset ja organisaatiokulttuuriset erityispiirteensä, mikä on asettanut haasteen kehittää yhteistä ymmärrystä ja toimintatapaa koko Gradia Jyväskylän tasolle.

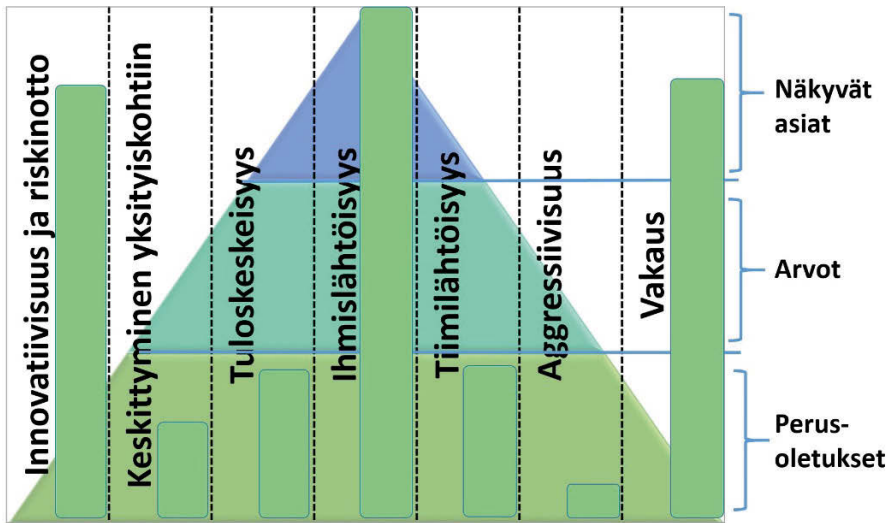
Olen alle koonnut kiteytettynä rehtori Pirjo Kauhasen (2018) haastattelun tuottamat näkökulmat, lähtökohdat ja toimenpiteet, jotka Gradia Jyväskylässä näyttelevät keskeistä roolia organisaatiokulttuurin kehittämisessä ja perustehtävän eli ammatillisen opetuksen turvaamisessa.

Gradia Jyväskylän organisaatiomuutoksen ilmentymät ja organisaatiokulttuurin kehittämisen painopisteet:

- Koulutuksen järjestäjän eli Jyväskylän koulutuskuntayhtymä Gradian organisaatioon liittyvät rakenteelliset ja toiminnalliset muutokset, joiden tarkoituksena on ollut parantaa organisaation asiakaslähtöisyyttä, selkeyttä ja kustannustehokkuutta.
- Gradia Jyväskylän tasolla tehdyt rakenteelliset, toiminnalliset ja vastuunjaolliset muutokset asiakaslähtöisyyden ja kustannustehokkuuden parantamiseksi.
- Gradia Jyväskylän tasolla kolmen erilaisen organisaatiokulttuurin kehittäminen yhtenäiseksi organisaatiokulttuuriksi, jonka tavoitteena on ollut mahdollistaa jaettu ymmärrys ja orientoituminen perustehtävään.
- Opiskelija- ja asiakaslähtöisyyden korostaminen kaikissa vaiheissa, mikä turvaa opiskelijan asemaa ja tukee oppimistavoitteita.
- Henkilökohtaisen kehittymisen suunnittelu arjessa olevaksi aidoksi toiminnaksi, jotta yksilölliset tarpeet ja tavoitteet pystytään aidosti huomioimaan opiskelun aikana.
- Jokainen opettaja ja ohjaaja näkemään oppiminen ja kehittyminen ammattialan peruskysymyksiä laajempaan elinikäisen oppimisen taitojen ulottuvuutena, mikä tukee opiskelijoiden mahdollisuuksia kehittyä työmarkkinoilla opiskelun jälkeen.
- Palveluprosessin kehittäminen kolmen oppimispolun kautta, mikä mahdollistaa kohdennetun palvelun ja ohjauksen järjestämisen opiskelijoille.

- Opettajan työhön liittyvän ajattelun ja perspektiivin laajentaminen, mikä tukee organisaatiokulttuurin kehittämistä ja opettajien ammatillisen osaamisen kehittymistä.
- Opettajan motivoiminen ja voimavaraistaminen, mikä mahdollistaa kehittyvän ammatti-identiteetin ja parantaa työssä jaksamista.
- Opettajille lisää valtaa yhdessä ja yhteistyössä innovoida hyviä ratkaisuja, mikä tukee opetustyössä tarvittavaa autonomiaa ja luovuutta.
- Johtajan oma toiminta organisaatiokulttuurin kehittäjänä (palvelutehtävä), mikä luo kriittiset edellytykset ja puitteet organisaatiokulttuurin kehittämiseksi.

Suhteutettuna Robbinsin ja Judgen luonnehdintaan ja Scheinin ajatteluun Gradia Jyväskylän toimintakulttuuri näyttäytyy alla olevan kuvion kaltaiselta.



Kuvio 2. Organisaatiokulttuuri Gracia Jyväskylässä (Schein 2004; Robbins & Judge 2013; mukaillen Langén 2018)

Organisaation piirteitä luonnehtivien vihreiden pylväiden korkeus on pelkääntään suuntaa-antava, ja heijastaa vain artikkelin kirjoittajan haastatteluun perustuvaa näkemystä piirteen hallitsevuudesta. Vihreät pylväät siis kuvaavat, millaisina organisatoriset ominaisuudet tai piirteet Gradia Jyväskylässä näyttäytyvät rehtorin haastattelun perusteella; mitä piirteitä Gradia Jyväskylä näkee tavoittelemisen arvoisena ja millainen organisaatio Gradia Jyväskylä haastattelun, tausta-aineistojen ja käytännön toimenpiteiden perusteella haluaa olla.

Organisatorisia piirteitä luonnehtivien pylväiden korkeus ei määritä sitä, kuinka vahvana kyseinen piirre tosiasiallisesti esiintyy perusoletusten, arvojen ja artefaktien tasoilla. Matala pylväs ei siten tarkoita, että kyseistä organisaation piirrettä olisi olemassa vain perusoletusten tasolla. Matala pylväs tarkoittaa ainoastaan, että kyseinen piirre ei haastattelun perusteella ole sellainen organisaation todellisuutta määrittävä piirre, jota tietoisesti haluttaisiin tavoitella. Piirteiden todellisen esiintyvyyden ja johdonmukaisuuden sekä johtamistavoitteiden keskinäisen suhteen arvioiminen ovatkin jatkoselvittelyn mahdollisia aiheita.

Gradia Jyväskylä on ensinnäkin ammatillinen oppilaitos, joka on vahvasti innovatiivinen, ihmislähtöinen ja vakautta tavoitteleva. Rahoitusleikkauksista huolimatta oppilaitoksessa halutaan löytää entistä laadukkaampia toimintatapoja ja ratkaisuja. Henkilöstöä rohkaistaan taloudellisiin toimintatapoihin. Silloin kun laista ja määräyksistä ei muuta johdu, Gradia Jyväskylässä halutaan mieluummin antaa vastuuta eri alojen koulutusprosessien suunnitteluun toimijatasolle kuin ryhtyä ylhäältä yksityiskohtaisesti määrittelemään toteutuksen yksityiskohtia. Tämä piirre tulee tulevaisuudessa vahvistumaan.

Taloudellisen tuloksen mittaamisen rinnalla oppimistulokset ja opiskelijapalautteet ovat mittareita, joihin Gradia Jyväskylässä erityisesti kiinnitetään huomiota. Sellaista vaikutelmaa ei merkittävistä rahoitusleikkausta huolimatta synny, että taloudellisen tuloksen näkökulma olisi näkyvänä vaatimuksena opettajan arjessa.

Tiimikeskeisyys Gradia Jyväskylässä käsitetään ennen kaikkea muuttuvien ja joustavien yhteistyömuotojen kautta. Kiinteään tiimirakenteeseen Gradia Jyväskylässä ei ole panostettu, koska sitä ei nähdä toimivana tai lisäarvoa tuottavana organisoitumisen muotona. Rehtori Kauhanen (2018) puhuukin mieluummin erilaisista muuttuvista yhteistyömuodoista, parveilusta, ad hoc-tiimeistä, joissa tarkoituksenmukaisuus ja tavoite ratkaisevat yhdessä tekemisen luonteen, piirteet, muodon ja määrän.

Gradia Jyväskylän sisällä olevan potentiaalisen alojen välisen kilpailun sijaan rehtori Kauhanen (2018) toivoo, että jokainen Gradia Jyväskylässä työ-

kentelevä pystyisi näkemään Gradian kokonaisuutena yli oman koulutusalan ja opetusaineensa. On selvää, että kokonaisuuden parempi hahmottaminen avaisi yhteistyömahdollisuuksia ja tukisi innovatiivisuutta, ja samalla loisi olosuhteita, joissa oppilaitos kykenisi ennakoimaan kehittämistarpeita.

Organisaation johtaminen on erottamaton osa organisaatiokulttuuria. Kuten Schein (2004) kirjassaan esittää, ne ovat saman kolikon eri puolet. Siten johtajan ylivoimaisesti tärkein tehtävä on luoda edellytyksiä kehittyvälle organisaatiokulttuurille, joka on samalla johdonmukainen; jossa siis artefaktit, arvot ja perusolelut ovat loogisella ja lisäarvoa tuottavalla tavalla yhteydessä toisiinsa.

Mielestäni johtajalta tämä edellyttää syvällistä organisaation, toiminnan, prosessien ja toimintaympäristön hahmottamista ja ymmärtämistä, sekä ihmistuntemusta ja hyviä vuorovaikutustaitoja. Yleisellä tasolla voidaan todeta, että johtajan toiminta ja vuorovaikutus vaikuttavat erittäin paljon siihen, miten hyvin esimerkiksi organisaatiomuutoksessa organisaatiokulttuuri kehittyy, palvelee perustehtävää ja asiakkaita ja motivoi työntekijöitä.

Haastattelun perusteella Gradia Jyväskylän rehtorin toiminta selvästi on suunnattu ja tukee organisaatiomuutoksen vaatimuksia ja yhteisen organisaatiokulttuurin luomista. Johtamisen arkitekoihin kytkeytyvänä todellisuutena näyttäytyvät luottamuksen ja vastuun tasapaino, vastuunjaon kunnioittaminen, läpinäkyvyys ja avoimuus. Gradia Jyväskylän rehtorin johtaminen perustuu realistiseen näkemykseen, jota usein visioksikin kutsutaan, jatkuvaan suunnittelu- ja vaikuttamistyöhön, sekä vuorovaikutukseen, jonka tarkoitus on viime kädessä motivoida organisaatiossa kaikissa tehtävissä työskentelevät osaajat vision taakse.

Yhteenvetona voi todeta, että Gradia Jyväskylä näyttää olevan hyvässä asemassa ammatillisen koulutuksen muutoksessa. Koulutuksen laadun kannalta olennaiset seikat on tunnustettu, ne on otettu tarkastelun ja kehittämisen kohteeksi ja johtaminen tukee luontevalla tavalla laatua ja mielekkyyttä tuottavan organisaatiokulttuurin rakentumista.

Jatkoa ajatellen olisi varsin mielenkiintoista perehtyä syvällisemmin Gradia Jyväskylän organisaation painopisteiden, ominaisuuksien ja tavoitteiden väliseen symmetriaan tai suhteeseen, jolloin tutkittaisiin sitä, missä määrin vaikkapa perusoletuksista voidaan nähdä, että artefaktit ja arvot ovat konsistenttejä keskenään. Kenties tulevaisuudessa tarjoutuu mahdollisuuksia tarkastella organisaatiokulttuuria muutostilanteessa muista näkökulmista. Esimerkiksi opetus- ja ohjaushenkilöstön, tukipalveluiden, päälliköiden ja johtajien näkökulmat olisivat varsin kiintoisia jatkoselvittelyn lähteitä.

## LÄHTEET

Harisalo, R. 2008. Organisaatioteoriat. Tampere: Tampere University Press.

Jyväskylän koulutuskuntayhtymä. 2018. Gradian strategia ja organisaatorakenne. Viitattu 21.11.2018. [www.gradia.fi](http://www.gradia.fi).

Kauhanen, P. 2018. Gradia Jyväskylä. Haastattelut 22.2.2018 ja 16.11.2018.

Laki ammatillisesta koulutuksesta 531/2017. Annettu 11.8.2017.

L 532/2018. Laki opetus- ja kulttuuritoimen rahoituksesta annetun lain muuttamisesta. Annettu 11.8.2017.

Schein, E. H. 2004. Organizational Culture and Leadership. Third edition. San Francisco: Jossey-Bass.

Robbins, S.B. & Judge T.A. 2013. Organizational Behaviour. 15th edition. Boston: Pearson.

### 3 TYÖPAIKALLA TAPAHTUVA OPPIMINEN – MAHDOLLISUUS VAI UHKA?

Annu Niskanen & Ritva Ylittervo

Ammatillisen koulutuksen uudistuksen myötä työpaikalla tapahtuva opiskelu lisääntyy huomattavasti. Tässä artikkelissa kuvataan työpaikalla tapahtuvaa oppimista, henkilökohtaistamista, opettajan työn muutosta sekä oppilaitoksen ja työpaikkojen yhteistyösuhteita. Artikkelia varten on haastateltu Savon koulutuskuntayhtymän Työpaikalla tapahtuu -hankkeessa toimineita kehitysasiantuntijoita.

Savon koulutuskuntayhtymässä kehitettiin kokonaisvaltaista työpaikalla tapahtuvan oppimisen toimintamallia Työpaikalla tapahtuu -hankkeessa vuosina 2015–2018. Kehitystyön lähtökohtana olivat koulutuksen järjestäjän strategiset tavoitteet, joiden mukaan lukuvuoden 2017–2018 alusta puolet oppimisesta tulisi ammatillisessa peruskoulutuksessa toteutua työpaikoilla. Lisäksi tavoitteena oli alueen rekrytointitarpeeseen vastaaminen, tutkintojen työelämävastaavuuden kehittäminen sekä myöhemmin ammatillisen koulutuksen reformin ennakointi. Hanke valmisteltiin ja on toteutettu kiinteässä yhteistyössä Pohjois-Savon alueen elinkeinoelämän toimijoiden kanssa (järjestökenttä, yritykset, julkiset ja kolmannen sektorin toimijat).

#### TYÖPAIKALLA TAPAHTUVAN OPPIMISEN EDELLYTYKSET

Savon koulutuskuntayhtymässä tehtiin vuonna 2015 päätös lisätä työpaikalla tapahtuvan oppimisen määrää niin, että ammatillisissa perustutkinnoissa 50 % oppimisesta tapahtuu työpaikoilla. Työpaikalla tapahtuu -hankkeen yhtenä toimenpiteenä oli työpaikalla tapahtuvan oppimisen pilottitoteutukset yhteistyössä yritysten kanssa. Näin suuri oppimisen lisääminen työpaikoilla herätti keskustelua sekä oppilaitoksessa että yhteistyöverkostoissa. Hankkeessa haluttiin selkeyttää työssäoppimisen ja työpaikalla tapahtuvan oppimisen eroa ja eri osapuolten tehtäviä. Lisäksi haluttiin kehittää työpaikkaohjaajakoulutusta.

Haastattelemamme Työpaikalla tapahtuu -hankkeen kehitysasiantuntijat totesivat, että yhteistä keskustelua työssäoppimisesta ja työpaikalla tapahtuvan oppimisen erilaisuudesta käytiin oppilaitoksessa ja asiaa pidettiin esillä monin tavoin. Hanke mahdollisti sen, että kehitystyöhön saatiin mukaan kaikki koulutusalat työelämän yhteistyöverkostoineen. Työssäoppimisen ja työpaikalla tapahtuvan oppimisen sisällöllistä ja menetelmällistä eroa lähdettiin et-

simään eri aloilla toteutetuilla pilottikokeiluilla ja toimintamallien testaamisella. Koulutuksen järjestäjän toteuttamista aikaisemmista pedagogiikkaa ja työelämäyhteistyötä kehittävästä hankkeista saadut kokemukset hyödynnettiin tässä kehitystyössä. Työpaikalla tapahtuvaa oppimista on hankkeessa jäsennetty kuvion 1 mukaisesti. Työpaikalla tapahtuva oppiminen järjestyy yksilöllisesti koulutus- tai oppisopimuksen kautta. Se voi olla myös työvaltainen oppimisyksikkö tai muuta työpaikalla tapahtuvaa oppimista, esimerkiksi lähiopetus työpaikalla, asiakastyöt sekä erilaiset projektit.



Kuvio 1. Työpaikalla tapahtuva oppiminen Savon ammattiopistossa. (Savolainen & Pehkonen 2017)

Opetus- ja kulttuuriministeriön mukaan (2018) työpaikalla järjestettävä koulutus on käytännön työtehtävien yhteydessä järjestettävää koulutusta ja se voidaan järjestää koulutuksen järjestäjän ulkopuolisella työpaikalla oppisopimukseen tai koulutussopimukseen perustuvana koulutuksena. Huomattavaa on, että koulutuksen järjestäjä vastaa tavoitteellisesta ja ohjatusta koulutuksesta. Jat-kossa opiskelija voi hankkia osaamista joko kokonaan oppisopimukseen tai koulutussopimukseen perustuen tai yhdistellä näitä joustavasti opintojensa aikana. Opiskelijan henkilökohtaiseen osaamisen kehittämissuunnitelmaan (HOKS) liitetään työpaikalla järjestettävän koulutuksen sopimus. Tärkeää on, että työpaikalla järjestettävä koulutus suunnitellaan yhteistyössä eri osapuolten kesken.



## MITÄ TYÖPAIKALLA VOI OPPIA – TYÖPAIKALLA TAPAHTUVAN OPPIMISEN ERILAISET TOTEUTUSMALLIT

Työpaikalla tapahtuu -hankkeessa koulutuksen järjestäjä tarjosi yrityksille ja yhteisöille erilaisia yhteistyömahdollisuuksia työpaikalla tapahtuvan oppimisen toteuttamiseen perinteisen työssäoppimisen lisäksi. Keskeistä oli työpaikkojen tarpeiden huomioiminen. Kehitystyön tavoitteena oli myös luoda ja pilotoida työelämälähtöisen pedagogiikan ja opiskelijan ohjauksen erilaisia toteutusmuotoja.

Työpaikalla tapahtuvaa oppimista kokeiltiin erilaisin toimintamallein. Malleissa opiskelijan, työpaikkaohjaajan ja opettajan roolit vaihtelivat samoin kuin oppimisjaksojen pituudet ja yhdistelmät työpaikalla ja oppilaitoksella tapahtuvassa oppimisessa. Esimerkiksi sosiaali- ja terveysalan perustutkinnossa, lähihoitajakoulutuksessa, kokeiltiin vuodeosastolla opiskelijaryhmän työpaikalla tapahtuvan oppimisen mallia, jossa periaate on ”vastuuta ottamalla opit”. Oppimistehtävät suunniteltiin yhteistyössä työpaikan kanssa ja työpaikan edustajat perehdyttivät opiskelijat oppilaitoksella ennen jaksoa. Opettajan toteuttamaa ohjausta vähennettiin kahden viikon jälkeen ja opiskelijoiden vastuuta lisättiin niin, että yksi opiskelija laati työvuorolistat, opiskelijat vastasivat tietyistä asiakashuoneista, opiskelijat hankkivat itse sijaisen sairastapauksissa ja henkilökohtaisten tavoitteiden saavuttamista arvioitiin opiskelijan henkilökohtaisen kansion avulla. Toimintamalli on otettu kokeilun jälkeen käyttöön. Työpaikka, oppilaitoksen edustajat, opiskelijat ja asiakkaat ovat olleet tyytyväisiä toimintamalliin.

Rakennusalalla opiskelijoiden oppimisprosessissa vuorottelevat oppilaitoksella ja työpaikoilla tapahtuva oppiminen sekä yksilöllisten polkujen että opiskelijaryhmien opetuksessa. Opettaja varmistaa työturvallisuuteen liittyvien asioiden omaksumisen ennen työpaikalle menoa ja työpaikalla tapahtuvassa oppimisessa esille tullessiin oppimistarpeisiin haetaan lisää osaamista oppilaitoksella toteutettavissa päivissä. Ammatinohjaaja ohjaa opiskelijaryhmiä työpaikalla tapahtuvassa oppimisessa opettajan lisäksi.

Logistiikassa Nuori Yrittäjyys -opintojen avulla on voitu laajentaa työpaikalla tapahtuvaa oppimista ja lisätä sen laatua. Perustutkinnon joidenkin tutkinnon osien osaamistavoitteita vastaavia työpaikkoja voi olla haasteellista löytää ja toisaalta jossakin työpaikassa opiskelija voi saavuttaa useammankin tutkinnon osan vaadittavan osaamisen. Kone- ja tuotantotekniikan koulutuksessa on kokeiltu 2+2 jaksotusta, jossa tavoitteena on oppia työelämätaidot ennen siirtymistä ammatillisten tavoitteiden mukaisen osaamisen hankkimiseen. Jaksottaminen tuo esille opiskelijoiden haasteet ja niihin päästään vastaamaan nopeasti.

## OPETTAJA OPPII JA KEHITTÄÄ KOULUTUSTA YHTEISTYÖSSÄ TYÖELÄMÄN KANSSA

Työpaikalla tapahtuu -hankkeessa oli keskeisenä toimenpiteenä tunnistaa opettajan, opiskelijan ja työpaikkaohjaajien muuttuvien roolien osaamistarpeita sekä järjestää niihin liittyvää koulutusta. Lisäksi tavoitteena oli rakentaa työpaikalla tapahtuvaa oppimista tukeva rekisteri- ja palautejärjestelmä, jonka avulla tutkinnon osien osaamistavoitteet ja työpaikkojen toiminta ja tilat saataisiin kohtaamaan oppimista edistäviksi.

Laajassa opetus- ja ohjaushenkilöstön osaamistarpeita koskevassa kyselyssä nousi esille, että toisen asteen ammatillisen koulutuksen uudistuksessa korostuvat uudenlaiset oppimisen tapojen ja mahdollisuuksien ymmärtäminen ja kehittäminen. Ammatillinen opettaja suunnittelee laajoja tutkinnon osiin perustuvia osaamiskokonaisuuksia, joita toteutetaan sekä oppilaitoksessa että työpaikoilla joko koulutus- tai oppisopimuksessa (Heinilä, Holmlund-Norrén, Kilja, Niskanen, Raudasoja, Tapani & Turunen 2018). On todella mielenkiintoista, että tässä hankkeessa on lähdetty miettimään sitä, mitä muuta työpaikalla tapahtuva oppiminen voi olla kuin koulutus- tai oppisopimukseen perustuvaa.

Tässä uudistuksessa opettajan on löydettävä uusia näkökulmia ja työmenetelmiä kyetäkseen toteuttamaan koulutuspoliittisten linjausten mukaista opetustoimintaa muuttuvissa oppimisympäristöissä. Opettajalta vaaditaan myös uudenlaista asennoitumista työhönsä sekä kykyä verkostoitua ja suunnitella opetustoimintaa yhteistyössä työelämän edustajien kanssa.

Ammatillisen koulutuksen uudistuksen aiheuttamat muutokset ilmenivät Työpaikalla tapahtuu -hankkeen kehittämistyössä erilaisina haasteina. Haastatellut kehitysasiantuntijat toivat esille hankkeen aikana esille nousseita opettajuuden muutokseen liittyviä tekijöitä. Opettajan työn sisältö näytti pirstaloituvan opiskelijoiden oppimisprosessin ohjaamisessa. Opiskelijoiden yksilöllisten oppimispolkujen mahdollistaminen työpaikalla tapahtuvan oppimisen järjestämiseksi vaatii entistä enemmän suunnittelua eri osapuolten yhteistyönä. Kokeilun aikana opiskelijat toimivat vielä ryhmissä ja samasta ryhmästä osa opiskeli työpaikalla ja osa oppilaitoksessa. Pilottikokeilujen avulla etsittiin ratkaisuja siihen, miten opiskelijan ohjaamisessa saadaan toteutumaan osaamisperusteisuus ja henkilökohtaisen osaamisen kehittämissuunnitelman (HOKS) suunnittelu ja toteutus. Työpaikalla tapahtuvassa oppimisessa huomioitiin yksilöllisen oppimisen lisäksi ryhmässä tapahtuva oppiminen ja ohjaus.

Opettajat etsivät myös toimivia ratkaisuja teoriaopintojen ja työpaikalla tapahtuvan oppimisen yhdistämiseen ja vuorotteluun. Työpaikkojen työpro-

sessit jäsentyvät työn ja opiskelijan oppiminen tutkinnon perusteiden mukaisesti. Opettaja joutuu miettimään, miten priorisoi omassa työssään erilaisissa oppimisympäristöissä tapahtuvan ohjauksen ja haaste liittyy myös opettajan työajan kokonaisuuden hallintaan.

Työpaikalla tapahtuvan oppimisen ohjaamisessa opettajan on mietittävä, mihin oppimistilanteisiin hän priorisoi ohjauksensa. Oppilaitokseen luotiin Wilma-järjestelmään työpaikkarekisteri, jossa on tiedot siitä, mitä missäkin työpaikassa voi oppia, missä tutkinnon osassa sekä mikä on työpaikan opiskelijaquormitustilanne. Rekisterissä on kaikki tarvittava tieto työpaikoista. Opettaja hyödyntää rekisteriä opiskelijan HOKSin sekä työpaikalla tapahtuvan oppimisen suunnittelussa.

Joissakin tutkinnoissa haasteena oli vielä aikaperusteisuuden pohjautuva oppimisenäkemyks, jolloin ajateltiin, että opiskelija ei voi mennä työpaikalle oppimaan ensimmäisen vuoden aikana. Osaamisperusteisuuden hyväksymiseksi tarvittiin myös asennemuutosta. Osa opettajista ei kokenut hanketyötä mielekkäänä tapana kehittää omaa työtään sekä yhteistyötä työelämän kanssa. Osa kokee opetustyön omassa työssään ydintehtäväksi. Opettajien motivointia tarvittiin sen hyväksymiseksi, että kaikkea ei tarvitse opettaa luokassa ja harjoitustunneilla.

Haasteista huolimatta kehittämistyön aikana löydettiin uusia tapoja ja mahdollisuuksia organisoida opettajan työtä. Rakennusosalalla ja logistiikassa on opetushenkilöstön kesälomia porrastettu. Näin on mahdollista järjestää opetustyötä ympäri vuoden ja huomioida opetushenkilöstön omat tarpeet suhteessa työhön ja vapaa-aikaan. Sosiaali- ja terveysalan koulutuksessa kehitettiin työpaikalla tapahtuvan oppimisen malleja kotihoidossa myös yhteistyössä ammattikorkeakoulun terveysalan kanssa.

Hanke toi esille myös opettajan henkilökohtaisen verkostotyön merkittävyyden työpaikalla tapahtuvan oppimisen onnistumisen kannalta. Tässä verkostossa toimimisessa nähtiin merkityksellisenä, että työpaikalla tapahtuvaa oppimista suunnitellaan ennakoiden yhteistyössä opettajan ja työpaikan edustajan kesken. Tärkeinä tekijöinä yhteistyön kehittymisessä nähtiin, että opettajat jalkautuvat työpaikoille ja että oppilaitos ja työpaikka sopivat omissa organisaatioissaan yhteistyöhön vastuuhenkilöt. Näin on helpompi tehdä pitkäjänteistä kehittämistyötä ja kirkastaa molempien osapuolten vastuut opiskelijan ohjaamisessa ja ammatillisen kasvun tukemisessa. Tärkeää on myös, että työpaikalla vastuuhenkilöllä on tieto siitä, minkä verran työpaikkaohjaajia on koulutettu ja mikä on osaamisen päivitystarve. Hankkeessa on kokeiltu erilaisia työpaikkaohjaajien koulutusmalleja ja on löydetty joustava, hyvin työpaikan tarpeisiin räätälöitävissä oleva malli.

## MITEN MAHDOLLISTUU ORGANISAATION OPPIMINEN?

Työpaikalla tapahtuu -hankkeen kehitystyöstä Savon ammattiopistossa vastasivat koulutusaloittain nimetyt kehitysasiantuntijat yhdessä projektipäällikön ja pedagogisen asiantuntijan kanssa. Kehitysasiantuntijat keskittyivät siihen, mitä työpaikalla tapahtuva oppiminen voisi olla muuta kuin entinen työssäoppiminen eli miten muuten työpaikoilla voidaan oppia. Savon ammattiopiston kehittämisprojektissa hyvänä esimerkkinä yhteistyöstä on työpaikkaohjaajakoulutus-materiaalin kehittäminen ja se on tällä hetkellä koulutusalojen yhteiskäytössä. Lisäksi Wilman rekisteriin on yhdistetty palaute työpaikalla järjestettävästä koulutuksesta. Opiskelija ja työpaikkaohjaaja kirjaavat palautteen Wilmaan. Työpaikkaohjaajan palaute saadaan opettajan avulla esim. iPadin kautta. Rekisteristä saadaan erilaisia yhteenvetoja mm. työpaikka-, koulutuspäällikkö-, tutkinto- ja tarvittaessa opettajakohtaisesti. Saatu palaute kootaan ja se viedään työpaikoille tiedoksi. Sen avulla työpaikat saavat tietoa heidän työpaikkansa opiskelijakuorimituksesta sekä työpaikkaohjaajien perehdytystarpeista.

Savon ammattiopistossa Työpaikalla tapahtuu -hankkeessa tehdyssä kehitystyössä on oppivan organisaation piirteitä. Hankkeessa on hyvin huomioitu oppimisen mahdollisuuksina ja lähteinä kaikki sidosryhmäsuhteet. Hankkeessa on pyritty oppimaan jokaisesta kokemuksesta ja palautteesta. (Viitala 2005, 50.) Hankkeen toimintamalli sopii hyvin ammatillisen koulutuksen muutoksen ajankohtaan. Yleensä uudistuksissa haastavaksi kysymykseksi tulee se, miten oppilaitoksesta tulee ketterästi oppiva organisaatio. Ojala toteaa, että pelkästään ihmisiltä ei edellytetä ketterää oppimista, vaan myös organisaatioiden on kyettävä nopeasti sopeutumaan muuttuviin tilanteisiin, oppimaan uusia toimintatapoja ja muuttamaan toimintojaan. Jatkossa myös oppilaitosten on mahdollistettava toimijoiden ketterä oppiminen sekä varmistettava, että rakenteet ja erityisesti johtaminen tukevat sitä. Eli rakenteiden on sallittava ihmisten vuorovaikutus ja yhteistyö sijaintipaikasta ja organisatorisesta asemasta riippumatta. (Ojala 2016.)

## YHTEENVETO

Hankkeen kehitysasiantuntijoiden mukaan kehitystyö vaati paljon opettajien motivoitua, koska perinteinen opettajan rooli työpaikkojen kanssa tehtävässä yhteistyössä laajeni ja vaati opettajilta enemmän yhteistyötä työpaikkojen kanssa. Opettajilta alettiin odottaa entistä aktiivisempaa roolia elinkeinoelämän kanssa tehtävässä yhteistyössä ja verkostoitumista työpaikkojen kanssa.

Oppimisen laajeneminen entistä tiiviimmin työpaikoille haastoi opettajia miettimään myös oppimisen teoreettisten ja käytännöllisten ratkaisujen yhdistämistä sekä sitä, miten työpaikalla voi oppia henkilökohtaisen oppimispolun alkuvaiheessa, kun aikaisempaa osaamista tai kokemusta on vähän.

Ketterä oppija osaa Otalan (2018, 90) mukaan johtaa myös itseään. Itsensä johtamiseen sisältyvä omien tavoitteiden asettaminen perustuu organisaation yhteisiin tavoitteisiin ja ne yhdessä suuntaavat toimijan huomion oikeisiin asioihin. Tässä kehitystyössä tavoitteet perustuivat organisaation strategiaan ja myöhemmin myös valtakunnallisiin tavoitteisiin. Ketterä oppiminen perustuu myös toimijan sisäiseen motivaatioon ja itseohjautuvuuteen sekä työn merkityksellisyyden kokemukseen ja osallisuuteen. Sisäisen motivaation löytäminen tekemiseen saattaa olla haasteellista tilanteessa, jossa joutuu menemään oman mukavuusalueen ulkopuolelle. Oman osaamisen ja oppimisen tunnistaminen kuuluu Otalan (2018, 102) mukaan myös ketterän oppimisen taitoihin.

Ajantasainen osaaminen ja hyvä oppimiskyky ovat tärkeä turva yksilölle itselleen. Jatkossa meidän jokaisen kannattaa panostaa oman osaamispääoman kasvattamiseen. Se voi tarkoittaa esimerkiksi työpaikan valitsemista sen mukaan, minkälaisia mahdollisuuksia se tarjoaa kehittymiseen ja verkostojen kasvattamiseen. Tärkeää on myös kannustaa henkilöstöä auttamaan toisiaan, tukemaan toistensa oppimista, kokeilemaan yhdessä uutta ja jakamaan kokeilusta saatuja kokemuksia sekä kehittämään yhdessä uutta tietoa. (Ojala 2016.) Lisäksi on varmistettava, että opetuksessa mukana olevat puhuvat samaa kieltä ja heillä on yhteinen käsitys käsitteistä. Tällöin tarvitaan yhteistä dialogia osaamisesta, oppimisesta ja ohjauksesta.

## LÄHTEET

Heinilä, H., Holmlund-Norrén, C., Kilja, P., Niskanen, A., Raudasoja, A., Tapani, A. & Turunen, K. 2018. Rohkeasti uudistumaan. Opetus- ja ohjaushenkilöstön osaamistarpeet -raportti. Parasta osaamista -verkostohanke 3/2018.

Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2018. Viitattu 5.9.2018. <https://minedu.fi/tyopaikalla-oppiminen>.

Ojala, L. 2016. Oppiva organisaatio elää uutta nousua. Viitattu 8.11.2018 <http://uusikaiku.valtiokonttori.fi/leenamaija-otala-oppiva-organisaatio-elaa-uutta-nousua/>.

Otala, L. 2018. Ketterä oppiminen. Keino menestyä jatkuvassa muutoksessa. Helsinki: Kauppakamari.

Savolainen, M. & Pehkonen, A. 2017. Viitattu 5.9.2018. [http://www.oph.fi/download/182178\\_OPH\\_laatuverkosto\\_21032017.pdf\\_MAIJA\\_SAVOLAINEN.pdf](http://www.oph.fi/download/182178_OPH_laatuverkosto_21032017.pdf_MAIJA_SAVOLAINEN.pdf).

Viitala, R. 2005. Johda osaamista! Osaamisen johtaminen teoriasta käytäntöön. Helsinki: Inforviestintä Oy.

## 4 AMMATILLISEN TOISEN ASTEEN TOIMINTAKULTTUURI MUUTOKSESSA

Ritva Ylitervo

### JOHDANTO

Ammatillisen toisen asteen muutoksessa opetus- ja ohjaushenkilöstön työ ja toimintaympäristöt muuttuvat. Parasta osaamista -verkostohankkeessa haastattelimme vuoden 2017 aikana lähes 1500 opetus- ja ohjaushenkilöstön edustajaa. Selvitystyöllä koottiin tietoa siitä, millaisia osaamistarpeita ja -vaatimuksia opetus- ja ohjaushenkilöstö tunnisti reformin vaikutuksesta omassa työssään (Heinilä, Holmlund-Norrén, Kilja, Niskanen, Raudasoja, Tapani & Turunen 2018). Haastatteluista kootuista tuloksista muodostettiin kuusi osaamiskokonaisuutta, joiden avulla opetus- ja ohjaushenkilöstön osaamista voidaan tukea muuttuvassa ammatillisen toisen asteen toiminnassa. Tuloksissa nousi esille myös oppilaitosten laadukkaan toiminnanohjausjärjestelmän sekä toimintakulttuurin merkitys. Toimintakulttuuriin liitettiin myös kokeilukulttuurin tärkeä tehtävä. Opetus- ja ohjaushenkilöstön oman työn johtaminen ja kehittäminen on yksi osaamiskokonaisuus, jonka avulla edellä mainittuun laadun varmistamiseen voitaneen myös vaikuttaa.

Tässä artikkelissa pohditaan yhden ammatillisen koulutuksen järjestäjän toimintakulttuuria ja sen kehittämiseen liittyviä tekijöitä opetushenkilöstön, opiskelijakunnan edustajan sekä opetushenkilöstön lähiesimiesten kanssa käytyyn haastatteluun pohjautuen. Haastattelun tavoitteena oli saada lisätietoa siitä, miten ammatillisen koulutuksen muutos haastaa oppilaitoksen toimintakulttuurin ja miten henkilöstöä tuetaan toimintakulttuurin kehittämistyössä.

### RIVERIA

Pohjois-Karjalan koulutuskuntayhtymä on Pohjois-Karjalassa toimiva toisen asteen ammatillista koulutusta tarjoava koulutuksen järjestäjä. Koulutuspaikkakunnat ovat Joensuu, Kitee, Lieksa, Nurmes, Outokumpu ja Valtimo. Koulutuksen järjestäjän organisaatio ja toimintamallit on uudistettu 1.1.2018 alkaen tukemaan ammatillisen koulutuksen reformin mukaisia tavoitteita ja koulutuksenjärjestäjän toiminta on aloitettu yhden oppilaitoksen mallilla. Oppilaitoksen nimi on Riveria. Oppilaitoksella on kaksi maakunnallista toimialaa; Teknologia sekä Palvelut ja hyvinvointi. Organisaatiouudistuksella pyritään hallinnon ke-

venemiseen sekä joustavuuteen. Kuntayhtymän toiminta- ja taloussuunnitelmassa vuosille 2018–2020 todetaan, että toimintakulttuurin muuttaminen edellyttää tukea ja pitkäjänteistä vuosien mittaista työtä. (Pohjois-Karjalan koulutuskuntayhtymä 2018)

Pohjois-Karjalan koulutuskuntayhtymän yhtenä strategisena tavoitteena vuosille 2018–2020 on osaamisen uudistaminen ja organisaatiokulttuurin kehittäminen. Organisaatiokulttuurin kehittämiseksi kuntayhtymässä yhtenäistetään ja uudistetaan toimintatapoja. Muutoksista tiedotetaan avoimesti ja mahdollistetaan henkilöstön sekä opiskelijoiden aktiivinen osallistuminen uusien toimintatapojen määrittelyyn. Koulutuskuntayhtymässä kehitetään maakunnallista tiimimäistä toimintatapaa, joka mahdollistaa monimuotoisen, joustavan ja laaja-alaisen koulutuksen toteuttamisen työ- ja elinkeinoelämän sekä sidosryhmien tarpeiden mukaisesti eri puolilla maakuntaa (mt.).

## TOIMINTAKULTTUURI JA OPETUSTYÖ

Päivi Tynjälä (2004) on tarkastellut erilaisia opetuskulttuureja ja niiden vaikutusta opettajan työhön. Erilaiset opetuskulttuurit sisältävät erilaisia osallistumisenäkökulmia, miten opettaja toteuttaa omaa työtään ja osallistuu oppilaitoksen toimintaan ja kehittämiseen. Tynjälä (2004, 181) toteaa, että osallistumisenäkökulma painottaa kulttuurin merkitystä asiantuntijuudessa ja opettajan työn kulttuuria ja toimintaympäristöjä tarkasteltaessa keskeisin kysymys lienee, minkälaiseksi toiminnaksi opetus ymmärretään koulu yhteisössä ja laajemmassa kasvatuskulttuurissa. Tynjälä esittää opetuskulttuurin viitekehystenä kanadalaisen koulutustutkijan Andy Hargreavesin (1994) opetuskulttuurijaottelun. Hargreavesin mukaan opettajan työn luonteen ymmärtämiseksi on tunnettava sitä työkulttuuria, jossa opettaja työskentelee, sillä nimenomaan kulttuuri antaa merkityksen ja identiteetin opettajalle ja hänen työlleen.

Suomessa opetuskulttuuri ja toimintakulttuuri sisältyvät varhaiskasvatuksessa, perusopetuksessa sekä lukiokoulutuksessa opetussuunnitelmiin. Opetushallitus ohjeistaa mm. aikuisten alkuvaiheen opetuksen toteuttamiseksi oppilaitoksia määrittelemään opetuksen järjestämisen lähtökohdat ja opetuksen toteuttamisen erityispiirteet, jotka molemmat liittyvät toimintakulttuuriin ja työtapoihin. Nämä asiat huomioidaan paikallisesti laadittavassa opetussuunnitelmassa (Aikuisten perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2017, 6).

Ammatillisen toisen asteen tutkinnon perusteissa ei toimintakulttuurista puhuta. Toimintakulttuuriin viitataan edellä mainittuja kouluasteita koskevissa ”Hyvän ohjauksen kriteerit”-asiakirjassa, jossa todetaan, että koulun toimintakulttuuri tukee ohjauksen järjestämistä (Hyvän ohjauksen kriteerit 2014, 5).



Ammatillisella toisella asteella opetussuunnitelmajärjestelmä muuttui 1.1.2018 voimaan tulleen lainsäädännön myötä. Koulutuksen järjestäjä ei laadi enää opetussuunnitelman yhteistä ja tutkintokohtaista osaa, joissa koulutuksen järjestäjä teki linjaukset osaamisperusteisuuden toimeenpanemisesta paikallisesti ja alueellisesti. (Ammatillisten perustutkintojen perusteiden toimeenpano ammatillisessa peruskoulutuksessa 2015). Yhteiseen osaan koulutuksen järjestäjä kirjasi oppilaitoksen yhteiset linjaukset osaamisperusteisuuden toimeenpanemiseksi. Oppaan mukaan ”koulutuksen järjestäjän opetussuunnitelmassa tuodaan esille ns. pedagoginen tahtotila eli se, mitä koulutuksen toteuttamistapoja käytetään tai mahdollisesti painotetaan.” (mt, 56). Uuden lainsäädännön myötä opetussuunnitelmasta luovuttiin ja osaamisen tunnistamis- ja tunnustamiskäytäntöjen varmistamiseksi ”koulutuksen järjestäjä laatii osana laadunhallintajärjestelmäänsä suunnitelman osaamisen arvioinnin toteuttamisesta tutkinto- tai koulutuskohtaisesti” (L 531/2017 § 53). Opetussuunnitelman korvaa siis arvioinnin toteuttamissuunnitelma ja koulutuksen järjestäjät laativat opetustoimintaa linjaavat periaatteet strategisiin asiakirjoihin ja tarpeelliseksi katsomiinsa ohjeisiin. Riveriassa on hyväksytty tutkintoon johtavaan koulutukseen Pedagogiset linjaukset, jossa määritellään pedagogisen toiminnan periaatteet ja menettelytavat, jotka ohjaavat henkilöstön toimintaa.

## TOIMINTAKULTTUURIN KEHITTÄMISEN RAKENNE- JA PROSESSINÄKÖKULMA

Helena Koskinen (2003, 60) on väitöstutkimuksessaan soveltanut Lönnqvistin (1994) näkemystä organisaatiosta kulttuurijärjestelmänä sekä tarkastellut kehittämistoiminnan vaihtoehtoja. Organisaatiossa on tämän mukaan kaksi tasoa. Organisaation näkyvä taso antautuu ulkopuolisen välittömälle tarkastelulle. Siihen sisältyvät tavoitteet, teknologia, rakenteet, toimintamallit- ja periaatteet, vuorovaikutus, tuotteet ja palvelut, resurssit sekä kehittämissuunnitelmat. Näkyvässä tasossa kehittäminen on rakennejattelu eli haetaan vastauksia siihen, mitä on kehitettävä ja mitä pitää muuttaa, jotta päästään asetettuihin tavoitteisiin. Kehittämisen kohteena ovat virallisen organisaation näkyvät osat kuten työnjako, järjestelmät ja henkilöstön ammatilliset kvaali-kaatiot. Organisaation piilossa olevaan tasoon taas sisältyvät uskomukset ja asenteet, tunteet, arvot ja normit sekä tulkinnat ja havainnot. Tähän kuuluu myös hiljainen tietämys. Piilossa olevan tason kehittäminen on prosessiajattelua, jota hallitsee kysymys, miten ihmiset saadaan tekemään muutos, miten siihen sitoudutaan ja miten sitä opitaan hallitsemaan. Tässä kehittäminen kohdistetaan sosiaaliseen vuorovaikutukseen, arvoihin, asenteisiin, ongel-

manratkaisutaitoihin ja muutosedellytysten luomiseen. Rakenneajattelussa organisaatio näyttää monimutkaisena järjestelmänä ja prosessiajattelussa kulttuuriorganisaationa.

## TOIMINTAKULTTUURI YKSILÖLLISYYDEN, YHTEISÖLLISYYDEN SEKÄ TOIMIJUUDEN NÄKÖKULMASTA

Hargreaves (1994) on eritellyt viisi erilaista opetustyön kulttuuria, joissa opettajan toiminta näyttää erilaisena. Individualistinen opetuskulttuuri on Hargreavesin (1994) mukaan osittain seurausta järjestelmällisistä tekijöistä esimerkiksi keskusjohtoisesta opetussuunnitelmasta tai oppilaitostilojen hajaannuksesta. Tässä toimintakulttuurissa ominaista on opettajien työskentely toisista erillään. Joillekin se voi olla valittu työtapana, joka on kielteistä eristyneisyyttä, mutta voi olla myös myönteisessä merkityksessä itsenäisyyttä. Tämä opetuskulttuuri tarjoaa yksityisyyttä ja minimoi kritiikin, mutta samalla myös palautteen ja tuen saamisen.

Toinen opetuskulttuurin muoto on kollaboratiivinen yhteistyön kulttuuri, jota pidetään edellytyksenä tehokkaan toiminnan kehittämiseksi. Opettajat suunnittelevat, toteuttavat ja arvioivat yhdessä toimintaansa. Tähän kuuluvat mm. integroidut opetuskokonaisuudet, tiimiopeus, kollegan opetuksen seuranta ja palautteen antaminen, toimintatutkimukset ja epäviralliset keskustelut. Yhteistyösuhteet ovat spontaaneja, vapaaehtoisia ja kehittämisorientoituneita. Se on epämuodollista eikä ole sidottu esim. säännöllisiin kokoontumisaikoihin (Hargreaves 1994).

Teennäisen kollegiaalisuuden kulttuuri näyttää pinnallisesti tarkasteltuna edellä mainitulta, mutta syvällisempi tarkastelu paljastaa sen ulkoapäin ohjatuksi tai pakotetuksi toimintatavaksi. Toiminta on hallinnollisesti säänneltyä ja pakollista sekä toteuttamisorientoitunutta, jossa virikkeenä toimivat hallinnolliset säädökset. Toiminta on muodollista, tiettyyn aikaan ja paikkaan sidottua (mt.).

Neljänneksi opetuskulttuurin muodoksi Hargreaves (1994) mainitsee balkanisaation. Se on kollaboraatiota, joka jakaa opettajat erilaisiin ryhmiin. Eri aineiden opettajat eristyvät omiksi ryhmikseen, muodostuu erilaisia kuppikuntia, jotka muuttuvat pysyviksi eikä liikkuvuutta ryhmien välillä tapahdu.

Liikkuva mosaiikki on opetuskulttuurin muoto, jossa on ryhmiä, jotka eivät ole kiinteitä ja pysyviä ja niiden välillä tapahtuu liikettä. Ryhmät ovat projektiluonteisia ja liittyvät erilaisiin oppilaitoksen kehittämistehtäviin ja hankkeisiin (mt.).

Näissä kaikissa Hargreavesin (1994) erittelemissä opetuskulttuurin muodoissa opettajan toimijuus vaihtelee. Työelämässä toimijuus liittyy työntekijöi-

den vaikutusmahdollisuuksiin ja osallisuuteen, mutta myös innovatiivisuuteen, työkäytäntöjen kehittämiseen ja ammatillisen identiteetin uudistumiseen (Eteläpelto, Hökkä, Paloniemi & Vähäsantanen 2014, 17). Opettaja on teennäisen kollegiaalisuuden kulttuurissa muutoksen kohde. Individualistinen kulttuuri ei mahdollista opettajan toimijuutta, hänellä ei ole valtaa ja voimaa vaikuttaa asioihin, tehdä valintoja ja päätöksiä tai saada aikaan asioita (Eteläpelto, Heiskanen & Collin 2011, 16). Kollaboratiivisessa yhteistyön kulttuurissa opettajan toimijuus näyttäytyy aktiivisuutena, osallisuutena, hänellä on vaikutus- ja valintamahdollisuuksia ja hän osallistuu toimintatavoista päättämiseen (Vähäsantanen 2013).

## MUUTOS HAASTAMASSA RIVERIAN TOIMINTAKULTTUURIA

Haastatteluun osallistuneet opettajat ja opiskelija näkivät toimintakulttuurin yhteisinä arvoina ja pelisääntöinä sekä käytänteinä ja toimintatapoina. Aiemmin toimineista useista yksiköistä, jotka oli mielletty omiksi oppilaitoksiksi, on nyt muodostettu yksi oppilaitos. Oppilaitoksen yksiköiden erilaiset toimintakulttuurit elävät vielä pitkään ja niissä tehdään omia ratkaisuja toiminnan toteuttamiseksi. Haasteltavat totesivat, että ne henkilöt, jotka toimivat kaikkien yksiköiden kanssa huomaavat nämä erot selvästi. Myös opiskelijoiden keskuudessa vertaillaan eri yksikköjen toimintaa.

Haastateltavien mielestä erilaiset toimintatavat voidaan nähdä myös rikkautena. Esimiehet pohtivat sitä, onko järkevää määritellä yhtenäisiä käytäntöjä, kun opettaja valitsee menetelmät ja eri aloilla ja yksiköissä on omat pedagogiset vahvuutensa.

Opiskelijakunnan edustaja totesi, että eri yksiköissä toteutetaan opetusta erilaisella pedagogiikalla. Pedagogiikka tässä yhteydessä tarkoitti tapaa, jolla opetus järjestetään eri yksiköissä. Lieksassa toteutetaan sosiaali- ja terveystieteiden koulutuksessa tiimipedagogiikkaa ja opettajat ovat tiimivalmentajia. Tiimiakatemian tiimivalmentajakoulutuksen saaneen opettajan mielestä kannattaa harkita sitä, edellytetäänkö kaikkien oppilaitoksen yksiköiden toimivan samalla tavalla. Toisaalta tämä pedagoginen toimintamalli toimii pienessä yksikössä ja voi olla haasteellinen toteuttaa suuressa Joensuun yksikössä.

Riveriassa on mahdollista opiskella yhteiset tutkinnon osat verkko-opintoina eRiveriassa ja yrittäjyysopintoja ProRiveriassa, jossa opiskelu tapahtuu tiimeissä tiimivalmennuksen mallia ja tiimipedagogiikkaa hyödyntäen. eRiveriassa opettajat ovat vuosia kehittäneet verkko-opetusta ja Y-valmentajatoimintaa pajaopiskelussa. Integraatio yhteisten ja ammatillisten opintojen kesken on ollut haasteellista. Yhteisten tutkinnon osien opettajan (myöhemmin

Y-opettaja) kokemuksen mukaan tässä asiassa odotetaan aina Y-opettajan tekevän aloitteen yhteistyöhön. Yhteistyötä vaikeuttavat myös yhteisten käsitteiden puuttuminen ja koulutuslalla tehdyt opetusjärjestelyratkaisut kuten erilliset yto-päivät lukujärjestyksessä. Pienissä yksiköissä integraatio onnistuu ja opettajat suunnittelevat yhdessä opetusta.

Opiskelijaedustaja oli opiskellut ProRiveriassa yrittäjyysopintoja ja totesi, että oli mielenkiintoista huomata, kuinka opiskelijoiden vastuullisuus omista ja koko opiskelijatiimin opinnoista kehittyi. Opiskelijat kouluttivat toinen toisiaan, opiskelumotivaatio säilyi ja opinnot suoritettiin. Opiskelija pohtii, onko erilaisten pedagogisten menetelmien tuloksia vertailtu yksiköiden välillä ja miten erilaiset menetelmät vaikuttavat mm. opiskelijoiden poissaoloihin. Opiskelijatiimi ei etene, mikäli joku on pois tai ei sitoudu opintoihin. Esimiesten mukaan tiimioppimisesta on hyviä kokemuksia Lieksassa ja Nurmeksessa. Tiimipedagogiikka ja ryhmävalmennus liittyvät toisiinsa ja tukevat menetelminä opiskelijoiden vastuun ottoa.

Riveriassa opetushenkilöstö on tietoinen hyväksytyistä pedagogisista periaatteista. Keskustelua herättävät niissä käytetyt käsitteet ja niiden mahdolliset erilaiset tulkinnat. Esimiehet kertoivat, että yhteisten linjausten tavoitteena on myös valmentavalla tavalla toimiminen. Oppilaitoksessa tukitoimien kirjo on edelleen suuri ja linjauksien avulla niitä pyritään yhtenäistämään. Uudessa organisaatiossa ohjeita on paljon ja kartalle päästään pienin askelin. Esimiehet totesivat, että vuoden alkuun sijoittunut organisaatiomuutos ja ammatillisen toisen asteen muutoksen vaikutukset saattavat mennä henkilöstöllä sekaisin ja syy seuraussuhteet voivat vääristyä. Tilannetta monimutkaistaa vuosityöaikaan siirtyminen.

Riveriassa opiskelijaryhmän opintoja ohjaa ryhmävalmentaja. Ryhmävalmentajan toimenkuva on olemassa, mutta opettajat pohtivat hänen rooliaan suhteessa tutkinnon osista vastaavien opettajien tehtäviin. Aikaisemmin yhdessä tutkinnon osassa saattoi olla jopa seitsemän opettajaa. Nyt opettajamäärää on tavoitteellisesti vähennetty ja tutkinnon osasta vastaavat opettajat pystyvät seuraamaan paremmin opiskelijoiden opintojen etenemistä. Heidän vastuunsa on myös kasvanut. Ryhmävalmentajan rooli painottuu opiskelijan yksilöllisen polun ohjaamiseen.

Opettajat pohtivat, mitä valmentajuus tarkoittaa opettajan työssä. Opettajan valmentajuus liittyy haastateltavien keskustelussa opiskelijan henkilökohtaisen osaamispolun suunnittelussa tapahtuvaan opiskelijan ohjaamiseen ja tukemiseen sekä urasuunnitelmaan liittyvään ohjaamiseen. Opiskelijaedustajan mukaan myös opiskelijan näkökulmasta oman osaamispolun ja urasuunnitelman laatiminen on haasteellista.

Riveriassa tiimityöskentelyä on lisätty ja opettajia on koulutettu tiimityöskentelyyn. Opettajatiimien vastuuta on laajennettu ja esimerkiksi tutkinnon osien opetuksen toteutuksen suunnittelu on siinä opettavien opettajien vastuulla sekä menetelmällisesti että työnjaollisesti. Opettajatiimeille on lisätty opetustyön suunnitteluun käytettävää aikaa.

Opiskelijahallintajärjestelmä, jonka avulla henkilökohtaisen osaamisen kehittämissuunnitelma laaditaan, ei haastatellun opiskelijan mielestä tue opintojen kokonaisuuden hahmottamista. Opiskelijan näkökulmasta olisi hyvä saada sellainen työväline, jonka avulla opiskelija hahmottaa tutkinnon kokonaisuuden, mutta myös muut opiskeluun liittyvät tekijät, kuten erilaiset opiskelumuodot ja mahdollisuudet sekä oppilaitoksen yhtenäiset käytännöt ja tiedon siitä, kuka oppilaitoksessa vastaa opintoihin liittyvistä eri asioista ja keneen opiskelija voi olla tarvittaessa yhteydessä. Työväline vahvistaisi opiskelijoiden ohjaamisen tasalaatuisuutta ja toisi opiskelijoille esille erilaiset mahdollisuudet suorittaa tutkinto tai tutkinnon osia.

Opiskelijaedustajan mielestä henkilökohtaisen osaamisen kehittämissuunnitelman laadinnassa tulisi lähteä opiskelijan vahvuuksista ja kehittämistarpeista ja tarkastella niitä suhteessa valitun tutkinnon työllistymismahdollisuuksiin. Esimerkiksi liiketalouden perustutkinnon suorittaminen luo monia erilaisia työllistymismahdollisuuksia ja niistä tulisi kertoa jo tässä vaiheessa opiskelijalle. Tällainen ohjaaminen lisää opiskelumotivaatiota. Yhteisten tutkinnon osien opettaja totesikin, että oppilaitoksessa on tarjolla erilaisia opiskelumahdollisuuksia, mutta haasteena on, miten kaikki opiskelijat löytävät ne.

## RIVERIAN TOIMINTAYMPÄRISTÖ MUUTOKSESSA

Ammatillisen toiseen asteen uudistuksessa yhdistettiin ns. aikuisten ja nuorten ammatillinen koulutus yhteisellä lainsäädännöllä. Tämä muutos on esimiesten mukaan aiheuttanut hakijoissa hämmennystä, kun perinteinen aikuiskoulutuksen toteutus on loppunut. Tämä on näkynyt mm. hakijamäärien pienene-  
misenä. Aikaisemmassa organisaatiossa opiskelijahankinta oli maakunnassa olevissa yksiköissä haasteellista. Nyt myös Joensuun yksikössä ollaan tämän haasteen edessä.

Riveriassa jatkuvaa hakua toteutetaan siten, että uusia opiskelijoita otetaan kuusi kertaa vuodessa. Jatkuva haku haastaa opettajuutta monimuotoisuudellaan. Hakijoiden valmiuksissa on suuret erot ja osa opiskelijoista voi suorittaa opinnot hyvinkin nopeasti. Opiskelijoiden keskuudessa tämä on myös aiheuttanut hämmennystä, kun opintoihin ei enää välttämättä menekään

kolmea vuotta. Esimiesten mukaan työssä olevat aikuiset eivät löydä opintoihin, kun ei ole selkeitä aikuisten ryhmiä tarjolla ja että oppilaitoksen tulee kehittää koulutusten markkinointia. Riveriassa aikuisten ja nuorten koulutuksen yhdistäminen on meneillään.

Koulutuksen järjestäjät laativat tutkinnon perusteista tutkinnonosakohtaiset arviointi- ja toteutussuunnitelmat. Riveriassa kyseinen työ on meneillään. Toteutussuunnitelma tukee opiskelijoiden ohjaustyötä ja auttaa osaltaan hahmottamaan, mikä on tutkinnon kokonaisuus ja miten osaamista arvioidaan. Esimiehet toteavat, että tutkintojen välistä yhteistyötä on vielä lisättävä ja kehitettävä ja lisäksi yhteisten tutkinnon osien opetuksen järjestämisessä on vielä haasteita.

Opiskelijoita tulisi informoida nykyistä paremmin erilaisista mahdollisuuksista suorittaa opintoja. Esimiesten näkemys on, että ammatillisen toisen asteen uudistus nopeuttaa valmistumista ja että opiskelijan yksilöllisyys on ymmärretty. Riveriassa on kehitetty monia hyviä käytäntöjä, mutta ne jäävät pienen piirin käyttöön. Yhteisiä käytäntöjä kaivataan, mutta niiden laajempi käyttöönotto on haasteellista.

Riverian toimintakulttuuriin vaikuttaa tällä hetkellä se, että epätietoisuutta on paljon ja se heijastuu myös opetukseen ja opiskelijoihin. Opettajien mielestä opettajien muuttuvat roolit ja oppilaitoksen toimintaohjeiden merkityksen ymmärtäminen ovat haaste arjen työn kannalta. Sekä esimiehet että opetushenkilöstö ja opiskelijakunnan edustaja toteavat, että monia hyviä käytäntöjä on saatu aikaiseksi, mutta niiden saaminen kaikkien tietoisuuteen ja käyttöön on haaste.

Haastattelun perusteella voidaan todeta, että Riveriassa on kehitetty strategisten tavoitteiden suunnassa toimintatapoja, joilla pyritään organisaatiokulttuurin kehittämiseen. Maakunnallisesti toimivassa oppilaitoksessa elävät vielä eri paikkakunnilla pitkään toimineissa yksiköissä omat toimintatavat ja niiden sekä oppilaitoksen yhteisten linjausten välillä tasapainoillaan arjessa. Yhtenäisiä linjauksia ja toimintaohjeita on tehty, mutta samalla mietitään, missä asioissa voidaan tehdä yksikkö- tai toimijakohtaisia ratkaisuja. Opetushenkilöstön työssä on toimijoiden vastuuta ja valtuuksia lisätty ja opetushenkilöstön ydintehtävän, pedagogiikan, toteuttamismahdollisuuksia on kehitetty yhteisillä pedagogisilla linjauksilla. Tiimimäistä toimintatapaa on otettu käyttöön ja opetushenkilöstön yhteistyömahdollisuuksia on parannettu. Opiskelijoiden ääni otetaan huomioon toimintojen kehittämisessä ja työelämän kanssa yhteistyö sujuu joustavasti. Oppilaitoksessa on tehty sopimus valmentavalla tavalla toimimisesta.

## RIVERIA MATKALLA KOHTI UUTTA TOIMINTAKULTTUURIA

Millaisia piirteitä Riverian toimintakulttuurissa voidaan nähdä Hargreavesin (1994) esittämän viitekehyksen valossa? Miten ollaan onnistuttu toimintakulttuurin strategisessa kehittämistavoitteessa organisaation näkyvällä tasolla ja miten henkilöstö on saatu sitoutumaan muutokseen? Miten asetettujen tavoitteiden saavuttaminen näyttää opetushenkilöstön toimijuuden näkökulmasta?

Marjo-Riitta ja Vesa Ristikangas (2013, 24) ovat kirjassaan Valmentava johtajuus todenneet, että organisaatiokulttuuri voittaa ylimmän johdon suunnitelmat, koska ihmisyhteisön joukkovoima on käsin kosketeltava ja menestymisen tekijät löytyvät keskittymällä ihmisiin.

Riveriassa on tehty selkeitä sopimuksia muutoksen toteuttamiseksi. Opetushenkilöstön ja opiskelijakunnan mahdollisuuksia osallistua muutoksen toimeenpanemiseen on kehitetty. Kollaboratiivisen yhteistyön toimintakulttuurin elementtejä ovat esim. opettajatiimien työskentely, tutkinnon perusteista laadittavat toteutussuunnitelmat, yhteiset pedagogiset periaatteet ja sopimus valmentavalla tavalla toimimisesta. Näin on luotu muutosedellytyksiä, vahvistettu muutoksen toimeenpanoon sitoutumista ja sen hallinnan edellytyksiä.

Yhteisten tutkinnon osien ja ammatillisten aineiden integraation toteuttamiseksi haasteina ovat y-aineiden esimiestyön keskittäminen ja toisaalta opettajien yhteistyöhön liittyvät haasteet suuressa yksikössä. Integraation mahdollisuuksia voi heikentää Hargreavesin (1994) esittämän balkanisaatiokulttuurin elementtien ilmeneminen. Tämä tilanne haastaa organisaatiossa sekä näkyvän tason rakenteisiin että piilossa olevan tason prosessiajatteluun liittyviä tekijöitä. Miten löydetään ratkaisu näiden henkilöstöryhmien keskinäiseen vuorovaikutukseen, miten luotua uusia toimintamalleja, yhteisiä toimintaperiaatteita sekä asennemuutoksia?

Kaikkia oppilaitoksen yksiköitä koskettaa myös aikuisopiskelijoiden hakijamäärien pieneneminen. Haastattelussa pohdittiin markkinoinnin merkitystä. Oppilaitos toimii maakunnallisesti ja yhteistyötä työelämän, yritysten ja kuntien kanssa on vahvistettu. Yhteistyö sujuu ja opetushenkilöstö kokee sen toimivan. Voidaanko tähän asiaan vaikuttaa toimintakulttuuriin liittyvillä tekijöillä? Onko markkinointi organisaation näkyvän tason toimintaa pelkästään vai voidaanko siihen saada lisää puhtia organisaation piilossa olevien tekijöiden avulla? Onko opetushenkilöstöllä mahdollisesti ideoita asian suhteen?

Maakunnallisesti toimivassa oppilaitoksessa on kehitetty monia hyviä ratkaisuja ja menetelmiä, mutta niiden jalkauttaminen koetaan haastavaksi.

Oppilaitoksessa on tehty sopimus valmentavalla tavalla toimimisesta ja pedagogiset periaatteet on hyväksytty organisaation näkyvällä tasolla. Nämä asiat puhuttavat kuitenkin sekä opetushenkilöstöä sekä opiskelijakunnan edustajaa. Yhdessä yksikössä on vahva osaaminen tiimipedagogiikassa ja valmennus toimii siellä hyvin. Haastatteluun osallistuneet pohtivatkin sitä, missä asioissa on hyvä tehdä kaikkia koskevia linjauksia ja missä sallia yksikkökohtaiset ratkaisut. Tärkeää on varmasti pohtia sitä, mitkä ovat ne vuorovaikutuksen foorumit, joissa näistä asioista voidaan keskustella ja etsiä konsensusta. Voisiko Hargreavesin (1994) esittämän liikkuvan mosaiikin kulttuurista löytyä mallia siihen, miten hyviä käytäntöjä ja toimintamalleja saataisiin jaettava?

Oppilaitoskulttuuria muovaa jokainen toimija ja eri asemassa olevilla opettajilla on Tynjälän (2004) mukaan erilaiset mahdollisuudet vaikuttaa yhteisön kulttuurin muotoutumiseen. Haastateltavien mukaan uudella työyhteisöön tulevalle opettajalla on omat haasteensa tässä vaikuttamisessa. Esimies voi odottaa häneltä uusia näkemyksiä toiminnan kehittämiseksi, mutta opettaja voikin kohdata vastustusta työyhteisössä jo pidempään toimineiden osalta. Tiimityössä haasteet voivat näkyä myös tiimien välillä.

## YHTEENVETO

Opetushallituksen erityisasiantuntija Kati Costiander on blogikirjoituksessaan pohtinut mistä syntyy hyvä varhaiskasvatuksen toimintakulttuuri (Costiander 2016).

Ammatillisen koulutuksen muutos vaikuttaa väistämättä ja toivottavasti oppilaitosten toimintakulttuurin muutokseen. Toisella asteella lukiokoulutuksen opetussuunnitelmassa on toimintakulttuuri esillä ja opetussuunnitelmaan on kirjoitettu teemat, jotka ohjaavat lukiokoulutuksen toimintakulttuurin kehittämistä. Lukion opetussuunnitelmassa on myös todettu, että toimintakulttuuri sisältää sekä tiedostettuja että tiedostamattomia tekijöitä, jotka heijastuvat oppilaitoksen toimintaan. (Lukion opetussuunnitelman perusteet 2015, 15). Nyt olisi ammatillisessa koulutuksessa tärkeää aktiivisesti miettiä, millaisessa toimintakulttuurissa oppilaitoksessa toimitaan ja voidaanko vallitsevassa toimintakulttuurissa toteuttaa muutosta niin, että opiskelijoilla, opetushenkilöstöllä, yhteistyökumppaneilla ja johdolla on sellaiset edellytykset ja mahdollisuudet, joita muutos vaatii. Ydinkysymys on, mistä koostuu hyvä ammatillisen koulutuksen toimintakulttuuri.



## LÄHTEET

Aikuisten perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2017. Opetushallituksen ePerusteet-verkkosivusto. Viitattu 6.9.2018. <https://eperusteet.opintopolku.fi/eperusteet-service/api/dokumentit/2525358>.

Costiander, K. 2016. Mistä syntyy hyvä varhaiskasvatuksen toimintakulttuuri. Osaamisen asialla. Blogikirjoitus Opetushallituksen sivustolla 21.12.2016. Viitattu 5.9.2018. [https://www.oph.fi/ajankohtaista/blogi/101/0/mista\\_syntyy\\_hyva\\_varhaiskasvatuksen\\_toimintakulttuuri](https://www.oph.fi/ajankohtaista/blogi/101/0/mista_syntyy_hyva_varhaiskasvatuksen_toimintakulttuuri).

Eteläpelto, A., Heiskanen, T. & Collin, K. 2011. Vallan ja toimijuuden monisäikeisyys. Valta ja toimijuus aikuiskasvatuksessa. Viitattu 5.9.2018. [https://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/100349/vallan\\_ja\\_toimijuuden\\_monisäikeisyys.pdf?sequence=1](https://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/100349/vallan_ja_toimijuuden_monisäikeisyys.pdf?sequence=1).

Eteläpelto, A., Hökkä, P., Paloniemi, S. & Vähäsantanen, K. 2014. Johdanto. Julkaisussa Ammatillisen toimijuuden ja työssä oppimisen vahvistaminen – Luovia voimavaroja työhön! Toim. P. Hökkä, S. Paloniemi, K. Vähäsantanen, S. Herranen, M. Manninen & A. Eteläpelto. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Heinilä, H., Holmlund-Norrén, C., Kilja, P., Niskanen, A., Raudasoja, A., Tapani, A., Turunen, K. 2018. Rohkeasti uudistumaan! Opetus- ja ohjaushenkilöstön osaamistarpeet- raportti. Parasta osaamista- verkostohanke 3/2018.

Hyvän ohjauksen kriteerit. 2014. Hyvän ohjauksen kriteerit perusopetukseen, lukio- koulutukseen ja ammatilliseen koulutukseen. Helsinki: Opetushallitus. 2014:5. Viitattu 5.9.2018. [https://www.oph.fi/download/158918\\_hyvan\\_ohjauksen\\_kriteerit.pdf](https://www.oph.fi/download/158918_hyvan_ohjauksen_kriteerit.pdf).

Koskinen, H. 2003. Pohjoismaisilta juurilta kohti maailmanlaajuista toimintaa? Suomalaisen kansanopiston toimintakulttuuri ja sen kansainvälisyys 2000- luvun alussa. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto, kasvatustieteiden laitos.

L 531/2017. Laki ammatillisesta koulutuksesta. Viitattu 23.11.2018. <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2017/20170531>.

Lukion opetussuunnitelman perusteet. 2015. Helsinki: Opetushallitus. Määräykset ja ohjeet 2015:48. Viitattu 5.9.2018. [https://www.oph.fi/download/172124\\_lukion\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2015.pdf](https://www.oph.fi/download/172124_lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2015.pdf).

Pohjois-Karjalan koulutuskuntayhtymä, Riveria. 2018. Toiminta- ja taloussuunnitelma 2018–2020. Viitattu 26.8.2018. <https://www.riveria.fi/files/PKKY-RIVERIA-TALOUS-ARVIO-2018-opt.pdf>.

Ristikangas, M. & Ristikangas, V. 2013. Valmentava johtajuus. Helsinki: Sanoma Pro.

Ammatillisten perustutkintojen perusteiden toimeenpano ammatillisessa peruskoulutuksessa. 2015. Opetushallituksen Oppaat ja käsikirjat 2015:10. Viitattu 5.9.2018. [http://www.oph.fi/download/168861\\_ammattillisten\\_perustutkintojen\\_perusteiden\\_toimeenpano\\_ammattillisessa\\_perusk.pdf](http://www.oph.fi/download/168861_ammattillisten_perustutkintojen_perusteiden_toimeenpano_ammattillisessa_perusk.pdf)

Tynjälä, P. 2004. Asiantuntijuus ja työkuulttuurit opettajan ammatissa. *Kasvatus* 35, 2, 174–190.

Vähäsantanen, K. 2013. Vocational Teachers` Professional Agency in the Stream of Change. *Jyväskylä studies in Education, Psychology and Social Research* 460. University of Jyväskylä 2013. Viitattu 5.9.2018. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-5054-5>.

## 5 ”PONSELLA OPPI PALJON PAREMMIN KUIN KOULUSSA KOSKA KAVERINA ON AINA TYÖMIES JOKA OPETTAA JA NEUVOO.”

Annu Niskanen & Kirsti Vänskä

Artikkelia varten on haastateltu Ponsse Oyn henkilöstöjohtaja Paula Oksmania ja henkilöstöasiantuntija Arto Oksmania. Artikkelissa kuvataan ammatillisen koulutuksen uuden lainsäädännön tuomia haasteita työpaikalla tapahtuvaan oppimiseen ja oppimisen ohjaamiseen. Artikkelissa avataan Ponsse-Polkua, joka on osoittautunut mielekkääksi tavaksi saada kiinnostuneet oppijat kulkemaan ennakkoon yhteistyössä oppilaitoksen kanssa rakennettua oppimisen polkua aina Ponsseille työllistymiseen tai jatko-opintoihin asti.

Ponsse Oyj on metsäkoneiden myyntiin, tuotantoon, huoltoon ja teknologiaan erikoistunut yritys, jonka kotipaikka on Vieremä. Yhtiö kehittää ja valmistaa kestävästi kehityksen mukaisia, innovatiivisia puunkorjuuratkaisuja asiakastarpeiden mukaisesti. Suomessa on tuotekehitys, tuotanto ja konsernintukitoiminnot, myös myynti, huolto, markkinointi sekä globaaliasiat. Suomessa Ponssellalla työskentelee n. 850 henkilöä, ulkomailla n. 750. Ponsse on myös T-Median 2018 tehdyn selvityksen mukaan Suomen maineikkain yritys. Ponsse sai em. selvityksessä ennätyspisteet vastuullisuudesta ja uudistumiskyvystään. (Ponsse on Suomen maineikkain yritys, Nordean maine kärsi ison kolauksen 2018.)

Ponssen toiminta perustuu vahvasti Ponssen perustajan Einari Vidgrénin toimintaperiaatteisiin ja arvomaailmaan. Ponssen arvoina ovat rehellisyys, innovatiivisuus, Ponsse-henki ja asiakaslähtöisyys. Ponsse-henki korostaa nöyryyttä ja sisukkuutta työn edessä, menestymisenhalua ja yrittäjyyttä, päätöksentekokykyä, periksiantamattomuutta tavoitteiden saavuttamisessa, vastuunottoa, lupsakkuutta ja reilua meininkiä, henkilöstön huomioimista ja hyvää kommunikaatiota sekä työkaverin auttamista ja muiden huomioimista. (Ponssen verkkosivut 2018.)

Oppilaitosyhteistyö on yksi tapa hankkia työvoimaa Ponsseille. Ponsse tekee tavoitteellisesti yhteistyötä toimintansa kannalta keskeisten koulutusorganisaatioiden kanssa kaikilla tasoilla.

Yhteistyön tavoitteina ovat mm. metsäkonealan työmahdollisuuksien tunnettavuus ja vetovoima, osaavan työvoiman saatavuus, henkilöstökoulutus, kilpailukyvyyn tukeminen sekä koulutuksen työelämävastaavuus laadun ja sisällön osalta. Ponsse toteuttaa oppilaitosyhteistyöllään myös yhteiskuntavastuuta.

Ponssen yhteistyö koulutuksen ja oppimisen forumeilla on erittäin monipuolista. Ponsse järjestää opiskelijavierailuja tehtaalla ja palvelukeskuksissa, tarjoaa työssä oppimis- ja oppisopimuskoulutuspaikkoja sekä harjoittelu- ja kesätyöpaikkoja. Ponsse mahdollistaa harjoitus- ja opinnäytetyöt eri koulutusasteilla. Koulutusta markkinoidaan aktiivisesti ja metsäkonealan imagoon ja vetovoimaan vaikutetaan esim. Einari Vidgrénin säätiön palkinnoilla ja stipendeillä. Oppilaitosten kanssa toteutetaan yhteistyötä Taitaja-kilpailuissa sekä osallistutaan oppilaitosten hankkeisiin. Ponssen asiantuntijat toimivat vierailevina kouluttajina. Ponsse osallistuu koulutussisältöjen ja menetelmien kehittämiseen sekä tarjoaa opettajille työelämäjaksoja ja yhteiset tilat ja oppimisympäristöt. Myös omaan henkilöstökoulutukseen panostetaan.

Ammatillisen koulutuksen lainsäädäntöä uudistettiin osaamisperusteiseksi, asiakaslähtöiseksi sekä elinikäistä oppimista tukevaksi kokonaisuudeksi vuoden 2018 alusta. Uuden lainsäädännön myötä koulutuksen järjestäjät voivat kohdentaa koulutustoimintaa nykyistä joustavammin työelämän ja opiskelijoiden muuttuvien tarpeiden mukaisesti. Uudistuksessa ammatillisten koulutuksien järjestämisuotojen ja tutkintotyyppien sisäiset rajaukset poistuivat. Tämän lisäksi työvoimakoulutus tuli osaksi koulutuksen järjestäjien palvelukokonaisuutta. Uudistuksessa yhtenä tavoitteena on lisätä ja monipuolistaa työpaikalla järjestettävää koulutusta. Jatkossakin henkilökohtaistaminen ja aiemmin hankitun osaamisen tunnustaminen ovat yksilöllisten oppimispolkujen perusta. (Työn murros ja elinikäinen oppiminen 2018.)

Uudistuksessa ammatillisessa koulutuksessa ei enää tehdä eroa ammatillisen peruskoulutuksen tai aikuiskoulutuksen välillä. Osaamista hankitaan ammatillisissa oppilaitoksissa, työpaikoilla ja virtuaalisissa ympäristöissä. Ammatillisilla tutkinnoilla on valtakunnalliset tutkinnon perusteet, joissa kerrotaan ammattitaitovaatimukset ja osaamistavoitteet. Opiskelijalle rakennetaan yksilöllinen polku ja jokainen voi hankkia osaamista hänelle soveltuvimmalla tavalla esimerkiksi työpaikalla käytännön työtehtäviä tehden. Työpaikalla järjestettävästä koulutuksesta sovitaan opiskelijan osalta yhdessä työnantajan edustajan kanssa ja se voi olla koulutussopimuksen tai oppisopimuksen mukaista. Kaikissa tutkinnoissa opiskelija osoittaa osaamisensa näytöissä aidoissa työelämän tilanteissa ja näytöt suunnitellaan yksilöllisesti. (Ammatillisen koulutuksen reformi – Tietopaketti ohjaajille 2018.)

Työelämän osaamisvaatimusten muutokset ovat globaaleja ilmiöitä ja nämä muutokset välittyvät haasteiksi ammatilliselle koulutukselle ja työntekijöiden osaamisen jatkuvalla uudistamisella eri organisaatioissa. Nämä yhteiskunnan ja työelämän muutokset näkyvät myös ammatillisten oppilaitosten toiminnassa. Oppimisen paikat ja muodot monipuolistuvat, jolloin tar-

vitaan uudenlaista pedagogista käsikirjoitusta opiskelijoiden monenlaisten oppimispolkujen mahdollistamiseksi. Ammatillisen koulutuksen uudistuksen myötä työpaikalla tapahtuva oppiminen lisääntyy huomattavasti. Tarvitaan entistä sujuvampaa työpaikkojen ja oppilaitosten välistä yhteistyötä ja yhteiskehittelyä.

Työpaikalla järjestettävä koulutus voi perustua oppi- tai koulutussopimukseen. Ne eivät ole toisiaan poissulkevia vaihtoehtoja, vaan opiskelija voi hankkia osaamista henkilökohtaisten tavoitteiden mukaisesti, vaikka molempia tapoja hyödyntäen. Koulutussopimuksen solmivat koulutuksen järjestäjä ja työnantaja. Tällöin opiskelija ei ole työsuhteessa eikä saa palkkaa.

Oppisopimuksella järjestettävässä koulutuksessa opiskelijalla täytyy olla työnantajan kanssa solmittu työsopimus. Hän tekee työtä työ- ja virkasuhteen ehtoilla ja saa työstä palkkaa. Työpaikalla opiskelijaa ohjaavat työpaikan nimeämät työpaikkaohjaajat, jotka koulutuksen järjestäjä on perehdyttänyt tehtävään. Työpaikalla järjestettävää koulutusta voi ohjata myös opettaja tai muu koulutuksen järjestäjän edustaja. Yhdessä he antavat opiskelijalle palautetta osaamisen kehittymisestä. (Ammatillisen koulutuksen reformi – Tietopaketti ohjaajille 2018.)

Ammatillisen koulutuksen lainsäädännössä on määritelty henkilökohtaisen osaamisen kehittämissuunnitelman (HOKS) laadinnasta ja sen hyväksymisestä siten, että koulutuksen järjestäjä laatii ja päivittää henkilökohtaisen osaamisen kehittämissuunnitelman yhdessä opiskelijan kanssa. Työnantaja tai muu työpaikan edustaja osallistuu henkilökohtaisen osaamisen kehittämissuunnitelman laadintaan ja päivittämiseen, mikäli koulutus järjestetään oppisopimuskoulutuksena tai koulutussopimuksen mukaisesti työpaikalla tai jos osaaminen osoitetaan työpaikalla. (L 531/2017.)

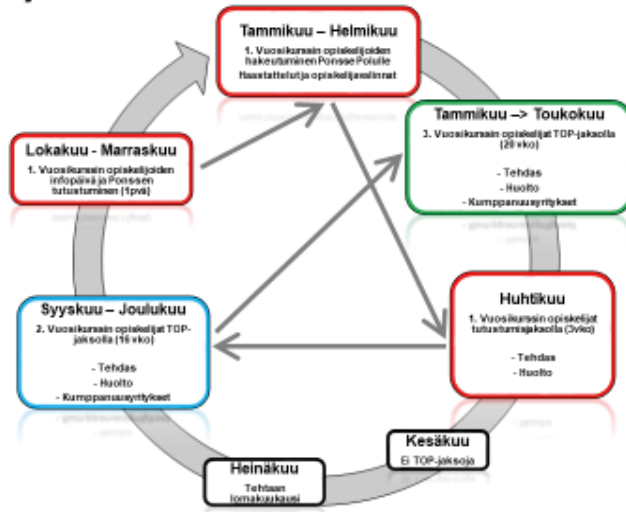
Samoin lainsäädännössä on määritelty, että ammatillisten tutkinnon osien osaamisen arvioinnin toteuttavat ja arvioinnista päättävät yhdessä koulutuksen järjestäjän nimeämät kaksi arvioijaa. Toinen arvioijista on opettaja tai erityisestä syystä muu koulutuksen järjestäjän edustaja ja toinen työelämän edustaja. Erityisestä syystä arvioinnin voi toteuttaa ja arvioinnista päättää myös kaksi opettajaa tai muuta koulutuksen järjestäjän edustajaa. (Mt.)

## PONSSE-POLKU

Ponsse-Polku on Ponssen ja Ylä-Savon ammattiopiston yhteistyössä kehitetty malli. Aloite Ponsse-Polkuun tuli Ylä-Savon ammattiopiston opettajalta Miika Vaarasuolta, joka halusi tehdä opinnäytetyön laajennetusta työssäoppimisesta ja kehitellä siinä yhdessä Ponssen kanssa uutta mallia työpaikalla

oppimiseen. Ensimmäinen koneenasennuksen perustutkintoa opiskeleva ryhmä aloitti 2011. Malliin liittyi heti alusta alkaen myös työpaikkaohjaajien koulutusta.

Ponsse-Polkua markkinoidaan ammatillisen toisen asteen opiskelijoille eri puolella Suomea yhteistyössä ammatillisten oppilaitosten kanssa. Ponsse-Polulle hakeudutaan valintamenettelyn kautta. Nuoret hakeutuvat ensin Ylä-Savon ammattiopistoon kone- ja metallialalle. He tulevat heti ensimmäisenä syksynä tutustumaan Ponsseen. Tammi-helmikuussa järjestetään kiinnostuneille haku Ponsse-Polulle. Maaliskuussa toteutetaan haastattelut, jossa arvioidaan nuoren asennetta ja opintoja sekä pyritään muodostamaan käsitystä siitä, onko opiskelijasta Ponsse-Polulle. Valitettavasti kaikki halukkaat eivät pääse tälle oppimispolulle. Ponsse-Polulle on mahdollista päästä myös muita enemmän erityistä tukea vaativa opiskelija, tosin jatkuvaan tukeen työpaikalla oppimiseen ei ole mahdollisuutta. Ponsse-Polulle valituille opiskelijoille järjestetään huhtikuussa yhteinen yhdestä kolmeen viikkoon kestävä tutustumisjakso, jossa perehdytään Ponsseen työympäristönä. Opiskelijat saavat käsityksen työpisteistä ja työpisteiden kierrosta, he tutustuvat henkilökuntaan ja esimiehiin sekä talon tapoihin. Loka-marraskuussa ensimmäisen vuoden opiskelijoille järjestetään tutustumiskäynti tehtaalle ja ”metsäpäivä” koko ryhmälle. Seuraavana syksynä opiskelijat aloittavat varsinaisen työpaikalla tapahtuvan oppimisen, joka on suunnitelmallista, tavoitteellista ja järjestäytynyttä. Perinteisesti työpaikalla oppimisen jakso on kestänyt 16 viikkoa, ja sen aikana on työskennelty tehtaalla, huollossa ja kumppanuusyrityksissä. Kolmannen vuoden opiskelijat puolestaan ovat Ponssellä 20 viikon oppimisjaksolla tammi-toukokuussa. (Kuvio 1. Ponssen vuosikello.)



Kuvio 1. Vuosikello työpaikalla oppimisen jaksolle.

Ponsse-Polku on joustava polku oppimiseen. Keskeisenä asiana polulla on työpaikalla oppimisen tehostaminen. Opiskelijan oppiminen perustuu henkilökohtaistamiselle. Oppimispolkuun kuuluvat määritellyt työpisteet tehtaalla, huollossa ja kumppanuusyrityksissä, ja nämä pisteet opiskelija kiertää systemaattisesti. Tutkintojen perusteiden vastaavuus kullakin työpisteellä mahdollistaa tavoitteellisen oppimisen. Arviointi on kunkin työpistejakson jälkeen. Ponsse-Polussa turvataan opiskelijoiden ohjaamiseen riittävät ohjausresurssit sekä oppilaitokselta että yritykseltä.

Google Drive toimii keskitettynä viestintävälineenä. Siellä on taulukko, jossa ovat esillä kaikki työpisteet. Google Driven näkevät henkilöstöasiantuntija, esimiehet, ohjaava opettaja ja opiskelijat itse. Opiskelijat näkevät oman kiertonsa viikkotasolla eli he tietävät, missä työpisteellä he kulloinkin ovat, mitä siellä tehdään, mitä siellä oppii ja mihin seuraavalla viikolla siirrytään.

Yhteistyössä oppilaitoksen kanssa huolehditaan Ponsse-Polun hallinnoinnista, ohjaamisesta ja kehittämisestä. Niin ikään tarkoituksenmukaisten työssä oppimisen jaksojen ja toimintaympäristön järjestäminen ja vastaavuus tutkintojen perusteisiin tehdään yhteistyössä. Ponssella edellytetään opet-

tajien osallistumista Ponselle tulevien opiskelijoiden perehdytysjaksolle ja siinä aktiivisesti mukana olemista. Ylä-Savon ammattioppilaitos koulutuksen järjestäjänä on huolehtinut työpaikkaohjaajien koulutuksesta.

Ponsse-Polku on suunniteltu niin, että se mahdollistaa opiskelijoiden jatko-opinnot, mm. ammattitutkinnot ja erikoisammattitutkinnot. Ponsse-Polulle on vuosien aikana avattu uusia polkuja, mm. logistiikan, hitsauksen sekä koneistuksen puolelle. Opiskelijalla on mahdollisuus myös kansainväliseen polkuun. Työssä oppimisen jaksoja on toteutettu esim. Venäjällä, Uruguayssa, Ranskassa ja Kiinassa. Ponsse-Polulla on oma ohjausryhmä. Siinä arvioidaan Ponsse-Polun toimintaa, mietitään parempia toimintatapoja, mitä tehdään ja miten edetään jatkossa.

## OPISKELIJAN OHJAUS PONSSE-POLULLA

Ammatillisen koulutuksen lainsäädäntö haastaa opettajien ja ohjaajien perinteisiä rooleja. On oltava selvillä siitä, mikä on koulutuksen järjestäjän rooli, mitkä ovat opettajien roolit ja tehtävät. Opettaja ei voi tietää kaikkea, mitä työpaikoilla tapahtuu. Yrityksen täytyy ottaa vastuu ja myös perehdyttää opettajia työpaikalla oppimisen toimintaympäristöön. Haastateltavien mukaan ydinkysymys opettajan ja työpaikkaohjaajan uusille rooleille on se, miten työpaikka on valmistautunut työpaikalla tapahtuvaan oppimiseen. Tärkeintä on oppija ja oppijan oppimisprosessi. Keskeinen kysymys on, miten työpaikat lisäävät omaa osaamistaan ja kykyään ja miten ohjausresurssit jaetaan.

Ponsella alueesta vastaavat esimiehet (tuotannonohjaajat) tuntevat oman alueensa koulutusjärjestelmää, opiskelijoiden ajatusmaailmaa ja yhteiskunnan ilmiöitä. He huolehtivat mm. työnopastajien ohjaamisesta ja tukemisesta. Työnopastajat toimivat valmentajina, kuuntelijoina ja keskustelijoina. He tukevat, ohjaavat, valvovat, opettavat ja arvioivat opiskelijoita. Omalla toiminnallaan työyhteisössä he toimivat myös roolimalleina opiskelijoille.

Ammattilaiseksi kasvu alkaa jo siitä, miten opiskelijat kohdataan ja miten heitä kohdellaan. Oppimispolulla tuetaan opiskelijan itseluottamuksen kasvua ja ammattilaiseksi kasvamista. Oppiminen ja ammatti eivät ole opiskelijoille pelkästään työtekniikoita vaan identiteetin muodostumista ja tuleamista jonkinlaiseksi ja pääsemistä arvokkaina pidettyihin yhteisöihin. Opiskelijat haluavat kasvaa aikuisiksi ja täyttää oman paikkansa maailmassa (Maunu 2018). Ponsella alan ammattilaisilta odotetaan ammattialan ja sen teknologian osaamista, työelämätaitoja sekä muutosvalmiutta. Osaaminen kehittyy ja kasvaa tutussa kontekstissa, jossa osaamista pääsee soveltamaan. Ammattilaiselta vaaditaan ongelmanratkaisukykyä ja kehittämisosaamista,



muiden opastamista ja ohjaamista. Oman työskentelyn hallinta on peruslähtökohta, pitää osata tiedonkäsittelyä, päättelyä, yhteistyötä ja viestintää. Vastuullisuus on Ponsella erittäin tärkeä asia, jokaisen on otettava vastuuta omasta tekemisestään.

Ammatillisen koulutuksen uudistuksen myötä työpaikalla tapahtuva opiminen lisääntyy huomattavasti. Se asettaa haasteita myös työpaikkojen valmiuksille ammattiin opiskelevien opiskelijoiden ohjaamiseen ja arviointiin. Tarvittavan ammatillisen osaamisen syntyyn vaikuttaa myös se, miten opiskelija saa riittävästi laadukasta ohjausta. Tällöin ohjaus lähtee arkikokemuksista ja korostaa oppijan vastuullisuutta oman elämänsä määrittelijänä. Tarvitaan Ponsse-Polun tyyppisiä ratkaisuja.

*”Miusta se on ydinkysymys. Siis ydinkysymys on myös se, miten työpaikat tähän valmistautuu ja lisäävät omaa osaamistaan ja kykyään, myöskin resurssia. Ilman sitä ei tulla toimeen... sitten on tämä, mitä tekee oppilaitokset ja eri työtehtävät ja roolit siellä. Ja se on pidettävä mielessä, että tässä kaiken keskiössä on se nuori ja oppija, että me emme saa esittää ensisijaisesti tämmöisiä kysymyksiä, että kuinka käy opettajan työajalle. Se on ihan ulkokehän asia. Keskiössä on se opiskelija, nuori. Siitä lähtien pitää tätä miettiä loppuun.”*

## LÄHTEET

Ammatillisen koulutuksen reformi – Tietopaketti ohjaajille. 2018. Opetushallituksen verkkosivut. Viitattu 15.10.2018. [https://www.oph.fi/download/189707\\_infopaketti\\_reformista\\_ohjaajille.pdf](https://www.oph.fi/download/189707_infopaketti_reformista_ohjaajille.pdf).

L 531/2017. Laki ammatillisesta koulutuksesta. Viitattu 16.10.2018 <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2017/20170531>.

Maunu, A. 2018. Muutokset opettajan ja ohjaajan työssä ja miten niistä selvittää. Parasta osaamista -seminaari 17.4.2018.

Oksman, A. 2018. Henkilöstöasiantuntija. Ponsse Oy. Haastattelu ja materiaalit 29.5.2018.

Oksman, P. 2018. Henkilöstöjohtaja. Ponsse Oy. Haastattelu 29.5.2018.

Työn murros ja elinikäinen oppiminen. 2018. Elinikäisen oppimisen kehittämistarpeita selvittävän työryhmän raportti. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2018:8. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. Viitattu 15.10.2018. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-552-5>.

Ponsse on Suomen maineikkain yritys, Nordean maine kärsi ison kolauksen. 2018. Keskisuomalainen 9.10.2018. Viitattu 10.10.2018.

Ponssen verkkosivut. 2018. Viitattu 10.10.2018. <https://www.ponsse.com/>.

## 6 ”OLEN TÄMÄN OSASTON KÄYNTIKORTTI” – CASE KESKI-SUOMEN SAIRAANHOITOPIIRI KY:N OPISKELIJAOHJAUS

Kirsti Vänskä

Artikkeli perustuu Keski-Suomen sairaanhoitopiiri Ky:n opiskelijaohjauksen asiantuntijoiden haastatteluun keväällä 2018. Haastateltavina olivat opetusylihoitaja Matti Puhakainen (vastuualueena terveysalan opiskelijat), opetusylihoitaja Carita Lepikonmäki (vastuualueena hoitohenkilöstö) ja koulutussuunnittelija Eija Mäkiharju (vastuualueena oppisopimuskoulutus). Artikkelissa kuvataan Keski-Suomen sairaanhoitopiiri Ky:n opiskelijoiden ohjauksen järjestelmää, hyvin moninaisten opiskelijoiden ohjaamista sekä työpaikalla oppimista.

Ammatillisen koulutuksen uusi laki ja asetus painottavat työpaikalla tapahtuvan oppimisen merkitystä opiskelijan ammatillisen osaamisen saavuttamisessa. Opiskelijaohjauksen laatusuosituksen (Opiskelijaohjauksen laatukriteerit 2017) mukaan merkittävä osa ammatillisuuden, osaamisen ja työelämätaitojen kehittymisestä sosiaali- ja terveysalan koulutuksessa tapahtuu työpaikoilla. Tämä haastaa työpaikkoja mahdollisimman laadukkaan ohjauksen antamiseen sekä sellaisen toimivan ohjauksen järjestelmän rakentamiseen, että se mahdollistaa hyvin heterogeenisten opiskelijoiden oppimisprosessin. Keski-Suomen sairaanhoitopiiri tarjoaa monipuolisen ja monialaisen harjoittelupaikan ja työpaikalla oppimisen tilan eri kouluasteiden opiskelijoille.

Keski-Suomen sairaanhoitopiiri Ky on Jyväskylän toiseksi suurin työnantaja. Henkilöstöä on 3800 (Jyväskylän kaupungin verkkosivut 2018). Sairaanhoitopiirin eri yksiköissä opiskelee vuosittain n. 1200 opiskelijaa, tämän lisäksi opiskelijoita on myös seututerveyskeskuksissa. Keski-Suomen keskussairaala toimii myös lääketieteen kandidaattien (n. 600 vuodessa) sekä erikoistuvien kirurgien harjoittelupaikkana eli sairaanhoitopiirissä opiskelijoiden ohjaus on monialaista. Opiskelijoiden ohjaukseen onkin kiinnitetty sairaanhoitopiirissä erityistä huomiota. Suurin osa terveysalan opiskelijoista on ammattikorkeakouluopiskelijoita, ja ammatillisen toisen asteen opiskelijoita sekä oppisopimusopiskelijoita on myös runsaasti. Kaikkien opiskelijoiden ohjaus perustuu valtakunnallisiin opiskelijaohjauksen laatusuosituksiin, jotka on lanseerattu sairaanhoitopiiriin syksyllä 2017. Laatusuosituksissa kuvataan mm. nykyistä koulutusjärjestelmää, esitetään suosituksia harjoittelupaikasta, kuvataan oppimiskäsityksiä, ohjausta ja mm. ohjaajan omaa ohjausosaamista. (Opiskelijaohjauksen laatukriteerit 2017.) Ohjauksen laatusuositukset ovat ladattavissa

verkosta, ja ohjaajat sekä eri oppilaitosten opettajat voivat tutustua niihin etukäteen ennen opiskelijoiden tuloa. Yhteisillä laatusuosituksilla pyritään pitämään opiskelijoiden ohjauksen laatu valtakunnallisesti mahdollisimman tasaisena. Viime vuosien ohjaustyötä on suunnannut myös sairaanhoitopiirin ”Potilas ensin” -toimintatapa, joka läpäisee kaiken toiminnan sairaalassa ja siten myös opiskelijoiden ohjauksen.

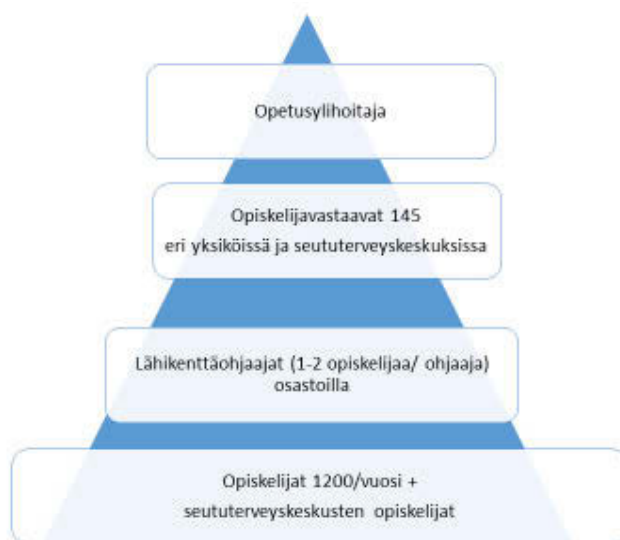
Sairaanhoitopiirissä on rakennettu mielekäs ja kattava opiskelijaohjauksen järjestelmä. Sairaanhoitopiiri on jo vuosien ajan panostanut myös henkilöstön ohjausosaamiseen. Vuodesta 2009 alkaen sairaanhoitopiiri on järjestänyt erilaisia pitkäkestoisia ohjauskoulutuksia ja lyhyempiä täsmäkoulutuksia (esimerkiksi simulaatio-ohjaajakoulutus) henkilöstölle yhdessä Jyväskylän ammatillisen opettajakorkeakoulun ja Jyväskylän yliopiston kanssa. Sairaanhoitopiirin yhtenä tavoitteena on mm. se, että jokainen opiskelijavastaava käy 3 op ohjauskoulutuksen. Koulutuksen on käynyt v. 2018 loppuun mennessä n. 550 sairaalan ja seututerveyskeskusten työntekijää.

## OHJAUSPROSESSI

Ammattikorkeakoulun opiskelijat varaavat harjoittelupaikkansa verkossa, valtakunnallisen ja sähköisen Jobiili-järjestelmän kautta ja toisen asteen opiskelijat puolestaan varaavat työpaikalla oppimisen paikkansa keskitetysti opetusylihoitaja Puhakaisen kautta. Sairaanhoitopiirillä on käytössä koulutuskäyttösopimukset, joissa ovat mukana lähes kaikki Suomen ammattikorkeakoulut. Toisella asteella on sopimus läheisen Gradian ja muutaman muun ammattiopiston kanssa. Lähihoitajien tarve tulee olemaan suuri lähitulevaisuudessa, ja näin saadaan koulutettua omalle lähialueelle hyviä hoitajia. Opetusylihoitaja Puhakainen koordinoi opiskelijoiden hakutoiveet eri yksiköihin, tekee sopimukset opiskelijoiden ja oppilaitosten kanssa ja pitää yllä opiskelijaohjausrekisteriä, josta selviää kuka ohjaa opiskelijoita ja keitä opiskelijoita on tulossa eri yksiköihin. Opetusylihoitaja organisoii sairaanhoitopiiriin opiskelemaan tuleville opiskelijoille vuosittain kaksi laaja-alaista alkuperehdytystä ja yhden kansainvälisille opiskelijoille. Maanantaiamuisin pidetään lyhyt moniammatillinen yleisperehdytys, jossa ovat läsnä lääketieteen ja terveysalan uudet opiskelijat. Myös osastonhoitajat ja opiskelijavastaavat perehdyttävät opiskelijaa heti alusta lähtien omissa yksiköissään.

Kun opiskelija tulee sairaalaan oppimaan, hänelle järjestetään heti harjoittelun alussa perehdytyskoulutus. Opiskelijalla on yhdestä kahteen nimettyä ohjaajaa, ja myös muu työvuorossa oleva henkilöstö ohjaa opiskelijaa. Kaikissa yksiköissä on opiskelijavastaavat, ja heitä on seututerveyskeskukset

mukaan lukien n. 145. Opiskelijavastaavat huolehtivat koko yksikön ohjauksesta, lähikenttäohjaajat puolestaan ottavat vastuun käytännön ohjauksesta. Periaatteessa koko henkilöstö joka yksikössä on veloitettu ohjaamaan. Keskusairaala on opetussairaala, joten ohjausvastuu kuuluu kaikkien työnkuvaan.



Kuvio 1. Sairaanhoidopiirin opiskelijoiden ohjauksen järjestelmä.

Heti harjoittelun alussa käydään läpi opiskelijan tavoitteet ja sovitaan niiden saavuttamisen mahdollisuuksista. Tutkinnon osan tavoitteet ja tavoiteltava osaaminen käydään läpi yhdessä nimettyjen lähikenttäohjaajan kanssa, työvuoroista sovitaan opiskelijavastaavan tai nimetyn ohjaajan kanssa koko jaksolle. Tavoitteiden saavuttamista ja osaamisen kehittymistä tarkennetaan ja seurataan väliarvioinneilla. Opiskelijat saavat palautetta päivittäin esimerkiksi toimenpiteiden yhteydessä. Opiskelijat ovat toivoneetkin enemmän jatkuvaa tavoitteiden tarkistamista, arviointia ja palautetta. Opiskelijoiden omat opettajat ovat mukana yleensä alkuvaiheessa sekä jaksos päätyessä, näytöissä ja arvioinneissa. Osa opettajista käy ohjaamassa opiskelijoita myös jaksos aikana. Opiskelijat käyttävät oman osaamisensa kehittymisen muistiinpanoihin erilaisia välineitä, mm. strukturoitua perehtymiskorttia, lääkehoitopassia, oppimispäiväkirjoja ja mobiililaitteita.

Näytöissä on mukana oppilaitoksen opettaja ja osaston ohjaaja. Näytössä käydään läpi, miten oppiminen jatkuu tästä eteenpäin, jatkuuko opiskelijan

prosessi ja millaisella palautteella se jatkuu. Myös arjen haastavat tilanteet ja virheet pyritään käymään läpi, mieluummin tosin heti tilanteen jälkeen.

Opiskelijat antavat palautetta ohjauksesta CLES-mittarilla. Palautteet puretaan kerran vuodessa. Palautteet käsitellään eri toimialueilla ja puretaan opiskelijavastaavien kanssa. Tulokset tulevat myös toimintakertomuksiin ja blogeihin. Joka vuosi valitaan vuoden opiskelijayksikkö. Valinta perustuu pitkälti CLES-mittariin. Vuoden opiskelijayksikkö saa diplomin seinälleen, jolloin opiskelijatkin osaavat odottaa hyvää ja laadukasta ohjausta. Vuonna 2017 vuoden opiskelijayksiköstä tehtiin video sosiaaliseen mediaan. Tiettyjen yksiköiden kanssa käydään myös tarkemmat keskustelut, jos palautteet ovat antaneet sellaiseen aihetta.

Ohjauksessa on kokeiltu erilaisia tapoja oppia. Ohjauksessa on kokeiltu moduulitoimintaa eli esimerkiksi operatiivisella vuodeosastolla opettaja ottaa yhdessä opiskelijatiimin kanssa vastuulleen yhden potilashuoneen, josta huolehditaan koko työvuoron ajan. Opiskelijoiden pitämiä osastotunteja, potilaiden ohjaustilanteita ja kotiuttamisohjausta osana opiskelijan oppimista ollaan miettimässä. Opettajat antavat osastoilla käydessään ja opiskelijoita ohjattaessaan aikaisempaa enemmän pedagogista tukea henkilöstölle.

Opiskelijoille on tarjolla opiskelijoiden olohuone. Olohuone on tila, jossa kerran kuussa, kuukauden viimeisenä perjantaina kokoonnutaan ja käydään opetuslihoitajan johdolla läpi sellaisia tilanteita, joita oppimisjakson aikana ei välttämättä ole tullut esille, mutta jotka ovat kuitenkin hoitotyön arkea. Tällaisia teemoja ovat mm. kuoleva potilas, huumeet ja perheväkivalta. Näin jo opiskeluaikana jää kuva siitä, mitä kaikkea työelämässä tulee eteen. Olohuone on matalan kynnyksen kohtaamispaikka, mukaan voi tulla kuka vaan harjoittelussa oleva opiskelija ja ihan missä tahansa vaiheessa opintojaan. Opiskelijat saavat vaihtaa kokemuksiaan ja pääsevät keskustelemaan niistä rennossa ja turvallisessa ilmapiirissä. Olohuoneessa on myös henkilökunnan alustuksia eri teemoista, esim. opiskelijana jaksamisesta tai opinnäytetyöprosessista. Opiskelijan oikeutena on saada hyvää ohjausta, ja opiskelijaohjauksen koordinaattori kehottaa opiskelijoita tuomaan olohuoneessa esille myös opiskeluun tai opiskelun ohjaukseen liittyviä epäkohtia.

## OPPISOPIMUSKOULUTUS

Oppisopimuksena opiskelija voi suorittaa koko tutkinnon tai tutkinnon osia. Oppisopimusopiskelijat tulevat ”non stop” -periaatteella. Opiskelun käytänteitä varten on sairaanhoitopiirillä verkkomateriaalia, joka mahdollistaa oppimiseen ja opiskeluun liittyvän tiedon saamisen. Oppisopimuskoulutuksessa selvi-

tetään, onko sairaanhoitopiirillä tarjolla oppisopimuspaikkoja. Joskus myös ryhmiä ”kerätään”, jotta uusi ryhmä voidaan järjestää. Työpaikkaohjaajille on Gradiassa tarjolla verkkovalmennus, johon kaikki halukkaat voivat osallistua. Muutaman kerran vuodessa Gradiassa järjestetään lähikoulutuksia, samoin näyttövalmennuksia. Oppisopimusopiskelijalla on nimetty työpaikkaohjaaja. Tosin koko työyhteisö ohjaa opiskelijaa hänen työvuoroissaan eli ohjaus kuuluu kaikille. Näytöt ovat ohjaajan työaikaa eli työnantaja antaa resurssit näytön arviointiin. Usein oppisopimusopiskelijat tekevät työyhteisöön liittyviä kehittämistehtäviä, joihin myös koko työyhteisö osallistuu. Nämä kehittämistehtävät ovat usein jo valmiiksi työyksiköissä mietittyjä kehittämiskohteita ja liittyvät sairaanhoitopiirin strategiaan.

Työpaikalla tapahtuvan osaamisen hankkiminen suunnitellaan osana henkilökohtaistamista opiskelijan tarpeet ja valmiudet huomioon ottaen. Oppisopimuskeskuksen koulutustarkastaja arvioi opiskelijan osaamisen, tekee opiskelun suunnitelmaa opiskelijalle ja katsoo, ovatko oppimistehtävät opiskelijan osaamisen tavoitteisiin nähden sopivat. Hän myös huolehtii sopimukset ja niihin vaadittavat allekirjoitukset. Oppisopimuskoulutuksessa myös opettaja tutustuu sairaanhoitopiiriin työympäristöön, ohjaa opiskelijan oppimisprosessia, valmentaa näyttöihin ja opettaa sekä oppilaitoksessa ja joissakin yksittäisissä tapauksissa sairaalassa. Joissakin tutkinnoissa on sekä sairaalan että opiskelijan etu, kun opiskelija voi käyttää oppiessaan esimerkiksi sairaalan laitteita. Kaikilla oppisopimusryhmillä on oma ohjausryhmänsä, jonka kanssa käsitellään mm. opiskelijoilta saadut palautteet. Oppisopimusryhmät pyritään pitämään monialaisina sosiaali- ja terveysalan tulevaisuutta silmällä pitäen.

## OPETTAJAN JA OHJAAJAN ROOLIT OPISKELIJAN OHJAUKSESSA

Opetusylihoitajat näkevät yhteistyön koulun ja työelämän kannalta erittäin tärkeänä. Yhteistyötä tulisi heidän mielestään tiivistää. Opetuksen ja työelämän välissä on nyt kuilu, joka näkyy esim. siinä, että vastavalmistuneiden kädentaitojen osaamisessa on puutteita. Potilaat lähetetään entistä nopeammin ja entistä huonokuntoisimpina kotiin. Kotihoidon ja kotisairaalan merkitys tulee jatkossa korostumaan, joten käden taitojen osaamista tarvitaan. Kotisairaanhoidossa toimitaan usein yksin, ilman työkaveria, jolloin toimenpiteet on osattava tehdä itsenäisesti. Hyvä hoidon laadun ylläpitämiseksi sairaanhoitopiiriin kesäsjaisille järjestetään keväisin ennen töiden aloittamista klinisen hoidon kertausta esimerkiksi kivun hoidosta, haavahoidosta ja katetroinnista sekä niihin liittyvästä infektiota torjunnasta.

Opettajien roolina nähdään ohjausprosessin ohjaus. Opettajalta toivotaan tuen antamista, ohjausta ja pedagogista tukea henkilöstölle. Opettajien olisi hyvä käydä opettajien työelämäjaksoilla sekä käydä kentällä katsomassa, mitä opiskelijan tulisi tietää työelämästä. Erilaiset opiskelijoiden tekemät opinnäytetyöt auttavat opettajia perehtymään työelämän käytänteisiin ja uusiin tuuliin perehtymisessä.

Millainen on sitten hyvä ohjaaja? Hyvä ohjaaja on motivoitunut ohjaamaan, hän on huumorintajuinen, helposti lähestyttävä persoona, joka luo ilmapiirin, jossa oppiminen tapahtuu helpommin. Ohjaajalla on substanssiosaamista ja kyky asettaa opiskelijan tasolle. Hän osaa ohjata selkokielellä. Hyvä ohjaaja saisi olla jo ammattilainen, ei vasta-alkaja. Osaava ohjaajalla on hyvä ohjaustaito, ohjausosaamista ja hänellä on erilaisia työkaluja ohjaamiseen. Ohjaaja on kollegiaalinen ja hänellä on myönteinen asenne, joka näkyy suhtautumisena opiskelijoihin tulevana työntekijöinä ja ilona siitä, että uusia opiskelijoita tulee oppimaan.

## LÄHTEET

Jyväskylän kaupungin verkkosivut 2018. Viitattu 9.10.2018. <https://www.jyvaskyla.fi/elinkeino-ja-tyollisyys>.

Lepikonmäki, C. 2018. Opetusylihoitaja. Keski-Suomen sairaanhoitopiiri Ky. Haastattelu 21.2.2018.

Mäkiharju, E. 2018. Koulutussuunnittelija. Keski-Suomen sairaanhoitopiiri Ky. Haastattelu 21.2.2018.

Opiskelijaohjauksen laatukriteerit. 2017. Valtakunnallisen Opiskelijaohjauksen kehittämisyhteistyö. 2017. Val-Ope-verkosto. Verkoston puolesta Taam-Ukkonen, M., Tarr, T., Teuvo, S., Timonen, L. & Laitinen, A.

Puhakainen, M. 2018. Opetusylihoitaja. Keski-Suomen sairaanhoitopiiri Ky. Haastattelu 21.2.2018.



## 7 MONIAMMATILLINEN OHJAUS JA YHTEISTYÖ

Seija Eskola & Virva-Liisa Pekkarinen

### JOHDANTO

Opiskelijan yksilöllisen opintopolun rakentaminen, henkilökohtaistaminen edellyttää usean eri toimijan antamaa ohjausta ja näiden toimijoiden välistä yhteistyötä. Jos opiskelijalla on haasteita oppimisessa tai elämänhallinnassa, eri toimijoiden välisen yhteistyön merkitys korostuu. Moniammatillisen yhteistyön rakentuminen edellyttää myös toimintamallien, palveluiden, yhteistyörakenteiden ja yhteisöllisen toimintakulttuurin kehittämistä oppilaitoksessa. Ohjausta ja tukea antavat opettajat, opinto-ohjaajat, erityisopettajat, opiskeluhuollon henkilöstö, työpaikkaohjaajat ja muu ohjaushenkilöstö. Työnjako, vastuut ja yhteistyökäytännöt on sovittava yhteisesti oppilaitoksessa. Seuraavaan kuvioon on koottu ohjauksen ja tuen kokonaisuus ammatillisen koulutuksen lainsäädännön mukaisesti.



Kuvio 1. Ohjaus ja tuki henkilökohtaistamisessa L 571/2017 ja A 673/2017

Eri toimijoiden välisestä yhteistyöstä käytetään erilaisia käsitteitä: muun muassa moniammatillisuus, monialaisuus, verkostotyö, moniasiantuntijuus. Tässä artikkelissa tarkoitamme moniammatillisella yhteistyöllä eri ammattiryhmien asiantuntijoiden ja myös eri alan opettajien välistä yhteistyötä ja yhdessä työskentelyä työyhteisössä, tiimeissä ja verkostoissa. Tarkastelemme moniammatillista yhteistyötä pääsääntöisesti opiskelijan yksilöllisen polun näkökulmasta, mutta huomioimme moniammatillisen yhteistyön merkityksen myös henkilöstön osaamisen ja työhyvinvoinnin tukemisessa, oppilaitoksen toiminnan kehittämisessä ja verkostoitumisessa.

Artikkelia varten haastattelimme Jyväskylän palvelualan opiston ja Ammattiopisto Spesian henkilöstöä. Jyväskylän palvelualan opistosta haastatteluun osallistui opintovastaava Aino Koskinen, ammatillisten aineiden opettaja-erityisopettaja Riitta Rantamaa ja koulutusjohtaja Sirpa Keränen ja Ammattiopisto Spesiasta opetuspäällikkö Eila Jäntti, opettaja Pia Luostarinen ja työhönvalmentaja Tarja Tamio. Jyväskylän palvelualan opiston haastattelussa keskityimme moniammatilliseen ohjaukseen opiskelun eri vaiheissa, Ammattiopisto Spesian haastattelussa moniammatilliseen ohjaukseen erityisesti työpaikalla järjestettävässä koulutuksessa. Tavoitteenamme on kuvata moniammatillisen ohjauksen ja tuen hyviä käytäntöjä ja opiskelijalähtöisen, moniammatillisen ja yhteistyöhön perustuvan toimintakulttuurin rakentumista.

## MONIAMMATILLINEN OHJAUS OPISKELIJAN YKSILÖLLISELLÄ OPINTOPOLULLA

Moninaistuvien ja yksilöllistyvien opintopolkujen myötä opiskelijan osaaminen ja sen kehittymisen ohjaus ja tuki ovat aikaisempaa tärkeämmässä roolissa. Yksilöllisen opintopolun suunnittelussa tehdyt valinnat ja ratkaisut tehdään pedagogisesti perustellen, opiskelijan osaamista ja urakehitystä tukien. Ohjauksen ja tuen kokonaisuuden keskiössä on aina opiskelija ja hänen osallisuuden vahvistaminen ja tukeminen. Opettajan työssä ohjaava ja valmentava ote painottuukin entistä vahvemmin. Opettaja tekee yhteistyötä opiskelijoiden kanssa, oppilaitoksen sisällä ja työelämän sekä eri sidosryhmien kanssa. Yhteistyön merkitys korostuu erityisesti silloin, kun opiskelija tarvitsee erityistä tukea opinnoissaan ja oppimisessaan. (Heinilä, Holmlund-Norren, Kilja, Niskanen, Raudasoja, Tapani & Turunen 2018.)

Moniammatillista yhteistyötä voidaan kuvata opiskelijalähtöisenä työskentelynä, jossa pyritään huomioimaan opiskelijan elämän kokonaisuus ja hänen oppimispolkunsa (vrt. Isoherranen 2012). Yhteisessä tiedonkäsittelyssä eri asiantuntijoiden tiedot ja taidot kootaan yhteen. Vuorovaikutusprosessissa

rakennetaan tapauskohtainen tavoite ja yhteinen käsitys (jaettu sosiaalinen kognitio) opiskelijan tilanteesta, tarvittavista toimenpiteistä ja ongelmien ratkaisusta. Tiedon kokoaminen yhteen tapahtuu joustavasti, sovituiilla välineillä ja/tai foorumeilla sovituin toimintaperiaattein. (Isoherranen 2012.)

Yksilöllisten opintopolkujen toteutuminen edellyttää opetuksen ja ohjauksen ja tuen kokonaisvaltaista ja asiakaslähtöistä suunnittelua, toteuttamista ja arviointia. Ohjausta ja tukea opiskelijat ja opiskelijaksi hakeutuvat tarvitsevat hakeutumisvaiheen ohjauksesta aina opintojen loppuvaiheeseen ja työllistymiseen tai jatko-opintoihin asti.

Seuraavassa kuvaamme ohjauksen toteuttamista eri toimijoiden yhteistyössä Jyväskylän palvelualan opistossa. Oppilaitoksessa ohjauksen toiminnot on kuvattu prosesseiksi ja kirjattu eri toimijoiden roolit ja vastuut. Toimintamallit toteutuvat arjessa ja niistä keskustellaan henkilöstön kanssa.

## HAKEUTUMISVAIHEEN OHJAUS

Hakeutumisvaiheen ohjauksen työnjaosta ja vastuusta on sovittu yhteisesti. Nivelvaiheyhteistyötä tehdään mm. perusopetuksen, TE-palvelujen ja kotoittamispalvelujen sekä muun opiskelijan tukiverkoston kanssa. Nivelvaihepalaverissa siirretään tiedonsiirtolupien mukaisesti tietoa opiskelijoista kouluasteilta ja oppilaitoksista toiseen. Myös oppilaitoksessa toteutettavat tutustumiskäynnit ovat tärkeitä. Hakeutumisvaiheessa keskeisiä toimijoita ovat opinto-ohjaaja, erityisopettaja, opintosuhteeri ja koulutusjohtaja. Kotiväeniltoja on oppilaitoksessa järjestetty jo pitkään. Osallistujia näissä tilaisuuksissa on ollut jopa 100 ja yhteinen ohjelma uusien opiskelijoiden ja heidän perheidensä tai läheistensä kanssa luo hyvän perustan kotien kanssa tehtävälle yhteistyölle.

## OHJAUS JA TUKI OPINTOJEN ALUSSA JA AIKANA

Ohjauksen toteuttamisesta opintojen alussa ja opintojen aikana keskustellaan yhdessä opettajien ja muun henkilöstön kanssa. Jatkuvan haun kautta tulevien opiskelijoiden opintoihin orientoituminen, ryhmäytyminen ja yhteisöllisyyden rakentaminen nähdään Jyväskylän palvelualan opistossa tärkeänä. Ryhmäytymistä ja yhteisöllisyyttä tukevaa toimintaa ja sitä vahvistavaa opetusta ja ohjausta ei toteuteta pelkästään opintojen alussa vaan niistä keskustellaan ja niitä toteutetaan myös opintojen aikana tarpeen mukaan.

Silloin kun isompi määrä opiskelijoita aloittaa yhtä aikaa, opiskelu alkaa 1–2 viikkoa kestäväillä orientoivilla opinnoilla, joista vastaavat opintovastaava, erityisopettaja ja opinto-ohjaaja. Opintojen alussa opiskeluhoitoonhenkilöstö

esittäytyy esimerkiksi eri ”tutustumispisteissä”, jolloin toimijoiden ”kasvot tulevat tutuksi” ja opiskelijoiden kynnys hakea palvelua madaltuu. Orientoivien opintojen jälkeen opiskelijat siirtyvät opiskelemaan oman opintopolkunsa mukaisesti eri toimintaympäristöihin. Opiskelijan tarpeita ja aiemmin hankitun osaamisen tietoa hyödyntämällä ja opiskelijaa kuullen yhdessä opettajien tiimissä sovitaan, mihin toimintaympäristöön opiskelija sijoittuu. Toimintaympäristössä ohjaava opettaja suunnittelee, miten uudet opiskelijat perehtyvät parhaiten uuteen toimintaympäristöön. Opettaja voi esimerkiksi valita toimintaympäristöstä jatkavan opiskelijan, joka toimii uuden opiskelijan tutorina ja perehdyttää hänet toimintaympäristöön. Opintojen alkuvaiheessa opiskelijalla on aikaa tutustua toimintaympäristöön ja ihmisiin.

Opiskelijan yksilöllistä polkua rakennetaan vähitellen opiskelijan kanssa. Opiskelija toimii erilaisissa oppimisympäristöissä, joissa opettaja ohjaa, antaa palautetta ja havainnoi opiskelijan toimintaa ja oppimista. Opiskelijan kanssa keskustellaan ja hänelle annetaan aikaa tehdä yksilöllisiä valintoja. Yksilöllisiä polkuja rakennetaan koko opintojen ajan opiskelijaa ja hänen tarpeitaan ja tavoitteitaan kuunnellen ja huomioiden.

*Kaikki ko. tutkinnon opettajat tuntevat opiskelijat ja toimivat heidän tukena ja apuna opintojen eri vaiheissa. Opettajiimissä jaetaan tietoa opintojen etenemisestä, arjen haasteista ja tarpeista. Erityistä tukea tarvitsevalle opiskelijalle valitaan opettaja, joka on opiskelijan tuki arjessa ja tuntee opiskelijan asiat paremmin. Hän myös tiedottaa opettajiimille opiskelijan tilanteesta.*

HOKS:ia rakennetaan tarvittaessa yhdessä opiskelijan tukiverkoston, muun muassa huoltajien ja muiden toimijoiden kanssa. Mahdollisen erityisen tuen järjestelyt suunnitellaan opiskelijan, nimetyn opettajan ja erityisopettajan yhteistyönä. Nimetty opettaja on mukana jatkossa myös erityisen tuen prosessissa. HOKS:ia tarkennetaan jatkuvasti ja siihen osallistuvat kaikki opiskelijaa ohjaavat opettajat.

Toimintaympäristöissä toimii samanaikaisesti eri opiskelun vaiheissa, erilaisin tavoittein olevia, eri-ikäisiä, eri kulttuurista tulevia ja erityistä tukea tarvitsevia opiskelijoita. Toimintaympäristöissä kiinnitetään huomiota yhteisöllisyyden tukemiseen, yhteisvastuuseen ja yhdessä tekemiseen.

Opiskelijaa opettavien tiimissä sovitaan joka viikko, mitä sisältöä ja missä toimintaympäristössä opiskelija opiskelee, miten etenee ja kuka häntä ohjaa. Toimintaympäristössä toimiva opettaja tiedottaa opettajiimille opiskelijan tilanteesta ja vastaa yhteydenpidosta opiskelijaan. Lisäksi erityistä tukea tarvitsevalle opiskelijalle nimetty opettaja tiedottaa opettajiimille ja vastaa mm. Wilma-viesteistä sekä kertoo opiskelijalle, mitä palaverissa sovittiin.

*Kevään 2018 tilanne: Opiskelijan yksilöllisen polun suunnittelua ja seuranta varten on rakennettu lakanat: opiskelijan oma lakana ja opiskelijoiden yhteinen. Niissä näkyy, missä opiskelija on milloinkin.*

*Syksystä 2018 lähtien opiskelijan yksilöllisen polun suunnittelua ja seuranta varten opettajatiimillä on käytössä yhteisenä työkaluna kaikkia tutkinnon opiskelijoita koskeva ns. lakana, josta näkee aikajanalla mm. missä toimintaympäristössä, mitä tutkinnon osaa, minkä ajanjakson, kenen opettajan ohjauksessa esimerkiksi työelämässä tapahtuva oppiminen on sovittu opiskeltavan. Opiskelijan henkilökohtainen suunnitelma opintojen etenemisestä toteutuu HOKS:ssa.*

Opinto-ohjaaja on mukana jo opiskelijoiden opintoihin orientoitumisen vaiheessa. Hän on mukana tiimeissä ja keskustelee jokaisen opiskelijan kanssa hänen osaamisen kehittämissuunnitelmastaan. Lisäksi opinto-ohjaaja ohjaa opiskelijoita ohjaustarpeen mukaan opintojen aikana opinnoissa, urasuunnittelussa ja opintojen jälkeisen ajan jatkosuunnitelmien työstämisessä. Opinto-ohjaajan työhön kuuluu myös ohjaus nivelvaiheissa esim. työelämään tai jatko-opintoihin tai johonkin muuhun opiskelijan urasuunnitelmaa tukevaan palveluun.

Erityisopettajan työtä ovat erityisen tuen suunnittelu opiskelijan ja hänelle nimetyn opettajan kanssa, opettajien tuki ja tukiverkoston kanssa tehtävä yhteistyö. Erityisopettaja on mukana myös opintojen orientoitumisen vaiheessa, opetuksen toteuttamisessa muun muuassa elinikäisen oppimisen avaintaitojen kehittämisessä ja kielellisten ja matemaattisten taitojen vahvistamisessa. Erityisopettaja toimii opettajien tukena ja tiimissä, työryhmissä sekä pedagogisessa suunnittelussa erityisopetuksen asiantuntijan roolissa.

Opiskelijaa ohjataan ja tuetaan opintojen suunnittelussa, jotta hän voi työllistyä ja edetä urallaan. Urasuunnittelu on keskeinen osa ohjausta opintojen aikana (Ammatillisen koulutuksen reformi – Tietopaketti ohjaajille 2018). Jyväskylän palvelualan opiston haastatteluissa uraohjausta kuvattiin seuraavasti.

*Opiskelijoiden urasuunnitteluvälineiden kehittäminen on jo rakenteissa; opiskelijoiden kiinnostukset ja vahvuudet, osaamiset ja tuen tarpeet huomioidaan sekä valintojen tukeminen opiskelun aikana. Opiskelijoilta kysytään aina, mitkä ovat hänen sen hetkiset suunnitelmat ja Mihin haluaisit työllistyä? ... se muuttuu ja rakentuu opiskelun aikana.*

## TYÖPAIKALLA TAPAHTUVA OPPIMINEN

Työpaikalla tapahtuva oppiminen perustuu luottamuksellisiin suhteisiin ja melko pysyviin työpaikkaverkostoihin. Kerran vuodessa työpaikan edustajille järjestetään teemailtapäivä, jossa keskustellaan ajankohtaisista asioista. Teemailtapäivässä työpaikkaohjaajat saavat vertaistukea toisiltaan.

Opettaja perehdyttää ja käy vähintään kolme kertaa työpaikalla tapahtuvan oppimisen jakson aikana. Maahanmuuttajien ja erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden ohjauskeskusteluissa voi tarvittaessa olla mukana myös kouluohjaaja tai erityisopettaja. Näytön suunnitteluvaiheessa hyödynnetään näytön toteuttamissuunnitelma -lomaketta, johon kirjataan ylös yhteisessä ohjauspalaverissa kaikki ko. näyttöä koskevat asiat (mm. näytön sisältö, ajankohdat näytölle ja arvioinnille, opiskelijan tavoitteet, ohjaajan ja opettajan tiedot). Tämä selkiyttää kaikkien osapuolten roolia, työnjakoa ja vastuita.

## MONIAMMATILLINEN OHJAUS TYÖPAIKALLA TAPAHTUVASSA OPPIMISESSÄ AMMATTIOPISTO SPESIASSA

Ammatillisessa koulutuksessa on lisätty ja monipuolistettu työpaikalla tapahtuvaa oppimista. Työpaikalla järjestettävän koulutuksen suunnittelu ja toteuttaminen edellyttävät oppilaitokselta, opettajilta ja työhön valmentajilta hyviä työelämäverkostoja. Ammattiopisto Spesia on ammatillinen erityisoppilaitos, jolla on vaativan erityisen tuen tehtävä. Spesiassa opiskelijoita ohjataan yksilöllisesti heidän omista lähtökohdistaan ja osaamisen kehittämistarpeistaan käsin moniammatillisena yhteistyönä. Työpaikalla tapahtuvan oppimisen ohjauksessa Spesiassa toimii moni henkilö ja yhteistyö eri toimijoiden kanssa on tiivistä.

Työpaikalla tapahtuvan oppimisen suunnittelu on osa HOKS -kokoisuutta, josta vastaa ryhmän vastuuopettaja. Vastuuopettaja, opiskelija ja tarvittaessa huoltaja suunnittelevat työpaikalla tapahtuvaa oppimista yhteistyössä opiskeluhuollon, asuntolan ja/tai työhön valmentajan kanssa.

Opiskelijatuntemus on edellytys työpaikalla tapahtuvan oppimisen onnistumiselle. Spesiassa ”opiskelijatuntemuksen kehittyminen” lähtee jo valintaprosessista, jossa opiskelijasta kerätään paljon tietoa. Myös rakenteelliset ratkaisut kuten ryhmän vastuuopettaja- ja yhteistyökäytännöt tukevat opiskelijatuntemuksen kehittymistä. Oppilaitoksen työvaltaisissa oppimisympäristöissä voidaan hyvin tunnistaa opiskelijan osaamista ja saada kokemusta siitä, millaisissa ja minkä kokoisissa työympäristöissä opiskelija pärjää.

*Opiskelijatuntemus on edellytys siihen, että hänelle sopiva, opiskelijan mukainen työpaikka löytyy.*

*Työpaikalla oppiminen onnistuu, kun pohjatyöt tehdään hyvin.  
Opiskelija tunnetaan!*

Opiskelijaa valmennetaan eri tavoin työpaikalla tapahtuvaan oppimiseen. Työelämän pelisääntöjä harjoitellaan opiskelijoiden kanssa paljon jo oppilaitoksessa. Huomiota kiinnitetään myös nukkumiseen, syömiseen ja aikataulujen noudattamiseen sekä tarvittaessa harjoitellaan näitä taitoja. Sen lisäksi opiskelijan kanssa harjoitellaan kulkemista työpaikoille, esimerkiksi bussin käyttöä. Myös huoltaja saattaa olla tässä vaiheessa mukana. Opiskelijoiden kanssa voidaan myös ryhmänä tehdä tutustumiskäyntejä työpaikkoihin.

Etukäteen tehtävä yhteistyö työpaikkojen kanssa on tärkeää. Koulutus-sopimus tehdään, kun on saatu riittävästi tietoa työpaikasta. Sopimuksen liitteeksi laitetaan tutkinnon tai koulutuksen perusteiden mukaiset ammattitaitovaatimukset sekä tietoa siitä, mitä opiskelija osaa jo sekä ohjauksen ja tuen tarve sekä näytön suunnitelma. Työpaikoilta edellytetään sitoutumista ohjaukseen. Tämä tarkoittaa konkreettisesti työpaikkaohjaajan sitoutumista ohjaajana toimimiseen. Joskus on ollut tilanteita, jolloin esimies on velvoittanut työntekijän ohjaajaksi, joka taas itse ei ole sitä halunnut. Tällöin jakso on saattanut epäonnistua kokonaan.

Ammattiopisto Spesiassa työpaikalla tapahtuvaa oppimista on kehitetty monipuolisesti ja eri tavoin toteutuvaksi, opiskelijan tarpeita vastaavaksi.

*Opiskelija voi olla kiinteän jakson työpaikalla (esimerkiksi 4–7 viikkoa) tai siten, että viikon aikana ollaan kaksi päivää oppilaitoksessa ja kolme päivää työpaikoilla tai eripituisina jaksoina. Opiskelu voidaan toteuttaa myös työpareina yksittäisinä päivinä viikossa, jolloin mukana on myös opettaja tai ohjaaja. Myös koko ryhmänä käydään työpaikoilla tekemässä työtehtäviä tai projektia. Tällöin opiskelijat saavat työelämäkokemusta ja kynnys yksin lähteä työpaikalle madaltuu. Tämä on tuottanut myös uusia työelämäpaikkoja.*

Opiskelijat voivat yksilöllisesti olla pitkäänkin työpaikoilla oppimassa. Oppisopimus sen sijaan on koettu olevan liian vaativa erityistä tukea tarvitsevalle opiskelijalle.

*Opiskelija tarvitsee niin paljon tukea ja myös jaksamisen näkökulmasta on ollut haastavaa.*

Ammattiopisto Spesian järjestämässä työpaikalla tapahtuvassa oppimisessa on kolme keskeistä osapuolta: päähenkilönä opiskelija ja ohjaavina tahoina koulutuksen järjestäjän edustaja/-t ja työpaikkaohjaaja. Työvalmentaja on mukana työpaikkojen hankkimisessa yhdessä opiskelijan kanssa. Työvalmentaja tekee ”pohjatyöt” erityisesti silloin, kun kyseessä on työpaikka, jossa ei ole aikaisemmin toteutettu koulutusta. Työvalmentaja on käynyt opiskelijan kanssa yhdessä työpaikalla jo etukäteen. Hän kertoo työpaikalla opiskelijan tarvitsemasta erityisestä tuesta, mistä on saatu hyvää palautetta. Uutena tulevaisuuden tavoitteena on se, että jokaisella paikkakunnalla olisi oma työvalmentaja.

Opettajalla on päävastuu työpaikalla järjestettävän koulutuksen suunnittelusta ja toteutumisesta. Hänen tehtävänä on myös auttaa etsimään työpaikkoja ja ottaa yhteyttä työpaikkoihin. Hän myös tuntee parhaiten opiskelijan ja tietää, minkälaista ohjausta ja tukea opiskelija tarvitsee ja sen, onko opiskelijalla valmiuksia lähteä työpaikalle oppimaan. Tarvittaessa opiskelija voi jäädä harjoittelemaan vielä taitoja oppilaitokseen ohjaajan ohjauksessa. Opettajan tehtävänä on valmentaa opiskelija työpaikalle lähtemiseen ja työyhteisössä toimimiseen. Hän huolehtii myös käytännön asioista kuten ruokailu- ja matkajärjestelyistä. Opettaja kertoo työpaikalle, että on kyse ammatillisesta erityisoppilaitoksesta ja tukea tarvitsevasta opiskelijasta, jotta työpaikat voivat etukäteen huomioida asian.

Ensimmäisellä käynnillä selvitetään, kuka on opiskelijan työpaikkaohjaaja. Sovitaan myös, miten pidetään yhteyttä opiskelijan ja työpaikan kanssa. Yhteydenpitoa ollaan rakentamassa myös Wilma-järjestelmään. Opettaja on tiiviissä yhteydessä työpaikkaohjaajaan jakson aikana. Erityisen tuen järjestelyt kuten kuvalliset ohjeet ja opasteet tukevat työpaikalla tapahtuvaa oppimista ja ohjausta. Työpaikoilta on tullut toive, että opettaja ottaa yhteyttä ja käy arviointikäynneillä vähintään kaksi kertaa työpaikalla tapahtuvan oppimisen aikana. Opettajan tehtävänä on myös suunnitella yhteistyössä työpaikan sekä opiskelijan kanssa näyttö ja osaamisen arviointi. Uudessa toimintamallissa opettaja voi olla opiskelijan kanssa työpaikalla 2–3 päivää viikossa.

Työpaikkojen perehdytys ja mahdollisimman avoin keskustelu työpaikkaohjaajien kanssa on koettu tärkeäksi. ”Ollaan ylpeästi erilaisia” on myös tässä vaiheessa tärkeä periaate.

Työpaikkaohjaajille on työstetty huoneentaulu siitä, minkälaisesta ohjauksesta opiskelija hyötyy. Myös työpaikkaohjaajien koulutuksia on järjestetty.



Hyväksi käytännöksi on koettu se, että osaamisen arvioinnissa käytettävät arviointikriteerit ja arvioinnin perusteet on käyty hyvin läpi työpaikkaohjaajan kanssa. Työpaikalla tapahtuvan oppimisen jälkeen jälkeen on tärkeää jakaa kokemuksia, joita voidaan hyödyntää opiskelijan yksilöllisen polun rakentamisessa. Myös opiskelijan itsearviointia ja työelämän palautetta hyödynnetään opiskelun jatkosuunnittelussa.

## MONIAMMATILLISUUS JA MITÄ SE EDELLYTTÄÄ

*Moniammatillinen työskentely on työyhteisön toimintatapa, koko yhteisöä koskeva määritelmä, yhteinen osaaminen. (Jyväskylän palvelualan opisto)*  
*Moniammatillisuus on yhteisöllisyyttä, me henkeä, yhteistä vastuun kantamista, toisten auttamista sekä sitoutumista. (Ammattiopisto Spesia)*

Haastatteluissa moniammatillisuus määriteltiin koko yhteisön tavaksi toimia. Moniammatillisuus nähtiin sekä oppilaitoksen sisäisenä että ulkoisena toimintana, jonka avulla tuetaan opiskelijaa, kehitetään työyhteisöä ja oppilaitoksen toimintaa sekä rakennetaan yhteistyötä laajemminkin esimerkiksi alueellisesti. Moniammatillisen yhteistyön nähtiin parhaimmillaan tukevan myös työntekijöiden osaamista ja hyvinvointia. Seuraavassa taulukossa on yhteenveto moniammatillisuuden edellytyksistä, esteistä ja hyödyistä kirjallisten lähteiden perusteella.

## TAULUKKO 1. Moniammatillisen yhteistyön edellytyksiä, haasteita ja hyötyjä

Verkostoyhteistyö ja moniammatillinen yhteistyö tiimeissä ja työryhmissä (mm. Isoherranen 2012; Koskela 2013; Nummenmaa 2011; Pukkila ja Helander 2016)

Edellytyksiä	Esteitä	Hyötyjä
<ul style="list-style-type: none"><li>• Luottamus ja kunnioittava ilmapiiri</li><li>• Sitoutuminen</li><li>• Yhteinen kieli</li><li>• Mahdollisuus yhteiseen keskusteluun ja reflektointiin</li><li>• Yhteistyö- ja kommunikaatiotaidot</li><li>• Yhteinen jaettu tulkinta tavoitteista</li><li>• Osaamisen analysointi ja selkiyttäminen (oma asiantuntijuus/ toisten asiantuntijuuden arvostaminen)</li><li>• Yhteinen suunnittelu</li><li>• Koordinointi ja johtaminen</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Ammattiryhmien väliset epäselvät vastuurajat ja roolit</li><li>• Erilaiset viestintätavat</li><li>• Puutteelliset tiimityö- ja vuorovaikutustaidot</li><li>• Epäluottamus toisiaan kohtaan</li><li>• Tiedonkulun ongelmat</li><li>• Näkemuserot</li><li>• Resurssien puute</li><li>• Henkilöstön vaihtuvuus</li><li>• Johdon tuen puute</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Työjaon selkiytyminen</li><li>• Resurssien oikea kohdentuminen</li><li>• Päällekkäisen työn väheneminen</li><li>• Asiakaslähtöisyyden vahvistuminen</li><li>• Sitoutuminen</li><li>• Tiedonkulun selkiytyminen</li><li>• Avoimen vuorovaikutuksen ja luottamuksen lisääntyminen</li><li>• Toisten osaamisen hyödyntäminen ja arvostaminen</li><li>• Työhyvinvoinnin lisääntyminen</li><li>• Työilmapiirin paraneminen</li><li>• Vastuullisuuden ja myönteisen asenteen lisääntyminen</li></ul>

Seuraavaksi kuvaamme tarkemmin moniammatillisen työn olemusta ja rakentumista haastateltavien kertomana.

## MONIAMMATILLINEN YHTEISTYÖ AMMATTIOPISTO SPESIASSA

Ammattiopisto Spesiassa haastateltavat kuvasivat moniammatillista yhteistyötä kokoaikaiseksi yhteistyöksi eri tahojen kanssa. Moniammatillisuus merkitsee heille yhteisöllisyyttä, me henkeä, yhteistä vastuun kantamista, toisten auttamista ja sitoutumista. Opiskelija nähdään moniammatillisessa työssä oman asiansa subjektina, joka osaa tarvittaessa hyödyntää eri työrooleissa olevia. Työpäivässä on paljon muuttujia ja vaihtuvissa tilanteissa tarvitaan joustavuutta. Yhteistyössä toimitaan sekä omassa ammattiroolissa että tarvittaessa myös yli tehtävärajojen. Vaikka yhteistyö on jatkuvaa ja toimii hyvin

arjessa, haastaa ammatillisen koulutuksen uudistuminen kehittämään toimintakulttuuria ja yhteistyökäytäntöjä.

*Kokoaikaista yhteistyötä eri tahojen kanssa esim. asuminen ym.*

*Oma rooli tunnettava, mutta myös yli rajojen toimittava.*

*Jos joku tarvitsee apua, niin autetaan toisia.*

*Yhteinen me henki ja vastuun kantaminen ja sitoutuminen*

## MONIAMMATILLINEN YHTEISTYÖ JYVÄSKYLÄN PALVELUALAN OPISTOSSA

Jyväskylän palvelualan opistossa on kehitetty systemaattisesti kolmen vuoden ajan toimintamallia, jonka tavoitteena on taata kaikille opiskelijoille aidosti yksilölliset polut. Keskeistä toimintamallissa on eri toimijoiden välinen yhteistyö. Se koostuu opiskelijan kanssa tehtävästä työstä, suunnittelu- ja kehittämistyössä ja joka tasolla työskentelystä. Haastateltavat kokivat, että lähes koko työ on yhteistyötä – lukuun ottamatta joitakin kirjaustöitä. Moniammatillinen yhteistyö nähtiin laajenevina kehinä: opiskelijasta koko työyhteisön tekemiseen eri tasoilla. Moniammatillinen ja yhteistyöhön perustuva työskentelytapa nähtiin myös mallina opiskelijoille yhdessä tekemisestä.

Moniammatillinen yhteistyö näkyy rakenteissa, toimintamalleissa ja yhteisöllisenä toimintakulttuurina sekä tiimeinä ja kaikkien yhdessä tekemisenä ja sitoutumisena. Moniammatillista työskentelytapaa ei vielä kaikilta osin ole kirjattu, vaan se näkyy arjen käytännöissä ja rakenteissa.

Tarkastelemme haastatteluja Nummenmaan (2011) esittämien moniammatillisuuden tarkastelunäkökulmien pohjalta. Hänen mukaansa moniammatillisuutta voidaan tarkastella strategiana, yhteistyöverkotorakenteena, kooperaationa (yhteistyönä tai työnjakona) ja kollaboraationa (prosessina) sekä osaamisena ja uuden tiedon luomisena. Lisäksi moniammatillinen yhteistyö ja ohjaus voidaan nähdä pääomana, toimintakulttuurina ja mahdollisuutena sekä tarjoumana.

### MONIAMMATILLISUUS STRATEGIANA

Yhteistyö, yhdessä tekeminen on Jyväskylän palvelualan opistossa strateginen linjaus, jossa tavoitteena on kulkea kohti elävää ympäristöä. Moniammatillinen yhteistyö vie resursseja, mutta myös antaa paljon:

*Saadaan tehdä joustavasti ja vapaasti kehittämistyötä, jossa johto mukana. Luodaan oppimisympäristöä, jossa voi vaikuttaa ja jossa on rohkeus kokeilla. Keskeistä on vankka tiimi, jossa tehdään yhdessä. Ja jos jokin ei toimi, tehdään toisella tavalla.*

## MONIAMMATILLISUUS YHTEISTYÖRAKENTEENA

Moniammatillinen yhteistyö edellyttää myös yleensä yhteisiä sitoumuksia ja sopimuksia sekä rakenteita. (Seikkula & Arnkil 2005.) Jyväskylän palvelualan opistossa tämän näkyi sovittuina yhteistyörakenteina ja kirjattuina prosesseina. Seuraavassa kuvaamme tarkemmin näitä yhteistyörakenteita.

### Opiskelijaa opettavien tiimi

Oppilaitoksessa ei ole pysyviä opiskelijaryhmiä eikä ryhmäohjaajaa vaan opiskelijaa opettavien tiimi, joka toimii opiskelijan kanssa. Tutkintokohtaisen tiimin muodostavat ammatillisten ja yhteisten tutkinnon osien opettajat, opinto-ohjaaja, erityisopettaja, opintovastaava ja kouluohjaaja. Opintovastaavalla on tiimin vetovastuu ja hän myös seuraa, että toimitaan yhteisten pelisääntöjen mukaisesti. Laajenevalla kehällä toimivat työpaikkaohjaajat ja opiskelijan muut sidosryhmät.

Tiimi suunnittelee ja seuraa opiskelijan opintopolkua sekä jakaa vastuita tiimin sisällä. Opiskelijan kanssa tehtävä moniammatillinen työ sisältää myös ohjauksen ja tuen suunnittelua yhteistyössä. Joka viikon alussa on yhteinen suunnittelukokous, jossa sovitaan mm. työjärjestyksestä ja kouluohjaajan käytöstä. Suunnitelmaa päivitetään jatkuvasti. Tiimissä sovitaan myös työnjaosta ja vastuista opiskelijoiden asioissa (kts. edellinen luku).

Dokumentointia pidettiin tärkeää, jotta tiedetään, miten opiskelijan polku etenee ja mitä kukin tekee. Opiskelijan yksilöllisen polun suunnittelua ja seuranta varten on rakennettu yhteisenä työkaluna kaikkia tutkinnon opiskelijoita koskeva ns. lakana. Opiskelijan henkilökohtainen suunnitelma opintojen etenemisestä toteutuu HOKS:ssa.

Muita ohjaukseen liittyviä yhteistyörakenteita ovat mm. opettajien tiimi ja tukipalvelujen tiimi sekä ennaltaehkäisevä opiskeluhuoltoryhmä. Tukipalveluiden tiimiin kuuluvat opintosihteerit ja taloussihteerit. Opiskeluhuollon palveluita ovat kuraattori-, opiskelijaterveydenhuolto- ja psykologipalvelut.

## SISU – sisäisen suunnittelun iltapäivät

Sisäisen suunnittelun iltapäivät ovat entisiä henkilöstökokouksia. SISU-ilta-päivät ovat yhteisöllisiä tilaisuuksia, jotka erityisopettaja, opintovastaava ja opinto-ohjaaja suunnittelevat ja vetävät yhdessä. Tavoitteena on tuoda esille malleja ja työkaluja, jotka voi siirtää opetukseen ja näin kehittää henkilöstön osaamista. SISU-tilaisuudet aloitetaan tavalla, joka auttaa irrottautumaan opetuksen arjesta ja pysähtymään. Aiheina ovat olleet mm. palautteen keruu ja ryhmäytyminen. Henkilöstön yhteistyöhön ja osallisuuteen perustuvan toimintavan nähdään heijastuvan myös opiskelijoihin oppimiseen. Iltapäivien tavoitteena on myös virkistäytyminen ja työhyvinvoinnin tuki.

## Pedagogisen suunnittelun päivät

Pedagogisen suunnittelun päivissä käsitellään mm. tilanteita, jotka opettaja kokee hankalaksi ja haastavaksi ja mietitään yhdessä ratkaisuja. Päivässä käsitellään myös opiskelijoiden palautteiden kautta tulevia asioita. Myös pedagogisissa päivissä periaatteina on yhteiset vastuut ja jakaminen.

## Hankkeet

Hankkeilla on tärkeä rooli moniammatillisessa kehittämistyössä. Niiden avulla kehitetään yhdessä muiden toimijoiden kanssa muun muassa maahanmuuttajatyötä ja hyvinvoinnin tukemista

## MONIAMMATILLISUUS VUOROVAIKUTUKSENA

*Kaikilla on yhteinen tavoite ja kaikki tehdään yhdessä. Myös tuki ja vastuu jakautuvat – kaikilta voi kysyä apua. Tämä vaatii yhteisöllisyyttä!*

*Hyvä henki, yhteisöllisyys*

*Avoimuus, uskallus sanoa, mitä ajattelee*

Moniammatillisuus nähtiin kaikkien yhdessä tekemisenä ja sitoutumisena. Haastatteluissa tuli hyvin esiin Koskelan (2013) näkemys siitä, että moniammatillisuus edellyttää yhteistyökykyisyyttä eli kykyä rakentaa luottamukseen, vuorovaikutukseen ja sitoutumiseen perustuvia suhteita. Lisäksi tarvitaan myös yhteistä kieltä ja dialogia tulkintojen luomiseen tavoitteista ja toimenpiteistä sekä oman osaamisen analyysia.

## MONIAMMATILLISUUS TYÖNJAKONA

*Tiimit, joita ilman toiminta ei onnistuisi, sitoutuminen. Kaikilla yhteinen tavoite.*

*Asiat tehdään yhdessä, jakaminen ja tuki, vastuut, kaikilta voi kysyä.*

Opettajan näkökulmasta toimintamalli on tuonut mahdollisuuden jakaa vastuuta. Opiskelijoiden yksilölliset polut tuovat myös haasteita opettajan työlle: eri vaiheissa olevat opiskelijat opiskelevat eri tutkintojen osia samoissa toimintaympäristöissä. Tämä vaatii haastateltavien mukaan opettajilta opiskelijatuntemusta, tutkinnon osien tuntemusta sekä jakamista ja yhteistä vastuuta.

Myös verkostojen täytyy tietää moniammatillisesta mallista. Verkostot joutuvat miettimään, miten toimintamalli vaikuttaa heidän omiin toimintatavoihinsa.

## MONIAMMATILLISUUS OSAAMISENA JA UUDEN TIEDON LUOMISENA

Moniammatillinen yhteistyö on toimintatapa, johon kuuluu avoimuus, yhteinen ymmärrys, työssäjaksamisen tukeminen ja virkistäytyminen. Moniammatillisessa yhteistyössä löydetään ja hyödynnetään eri toimijoiden osaamista:

*Millaista osaamista eri ihmisillä on! Toinen osaa digiä, toinen pedagogiikkaa, toinen on järjestelmällinen, toinen luova ym.*

*Asioita ratkaistaan yhdessä. Toinen tulee auttamaan.*

*Yhdessä rakentamisen tunne, jos jokin menee pieleen, ei tule epäonnistumisen tunnetta.*

Vastauksissa tulee esille Isoherrasen (2012) kuvaamat hyvin toimivan moniammatillisen tiimin ominaisuudet: tiimeissä oli asiantuntijoiden keskinäistä tukea ja luottamusta. Tällaisissa tiimeissä haluttiin työskennellä. Niissä kehittyi sosiaalista pääomaa, joka auttaa työssä jaksamista.

## MONIAMMATILLISEN TYÖSKENTELYTAVAN JA TOIMINTAKULTTUURIN KEHITTYMINEN

MUUTOS ON EDELLYTTÄNYT RATTAAN KÄÄNTÖÄ OMASSA PÄÄSSÄ.

Haastattelussa tuli hyvin esille moniammatillisen yhteistyön kehittymisen edellytykset ja vaiheet. Isoherranen (2012) on väitöskirjassaan tutkinut moniammatillisen työn rakentumista sosiaali- ja terveysalalla. Tutkimuksen mukaan keskeisiksi haasteiksi osoittautuivat sovitusti joustavat roolit, vastuukysymysten määrittely, yhteisen tiedon luomisen käytännöt sekä tiimityön ja vuorovaikutustaitojen oppiminen sekä organisaation rakenteet, jotka eivät aina mahdollista yhteisen tiedon luontia ja yhteisen toimintamallin kehittämistä.

*Ensin oli hirveätä puoli vuotta: uusien rajojen etsintä: kuka hoitaa, ilmoittaa, ihmettelee, kuka vastaa esim. omasta opetustunnista, kun en enää toimi ryhmänohjaajana.*

*Vähitellen lähti löytymään yhteinen tahtotila, mutta se vei aikaa.*

Kun uutta toimintatapaa kehitettiin, huomattiin että muutoksessa jokaisella toimijalla oli oma myös henkilökohtainen prosessinsa. Opettajan näkökulmasta toimintamalli on tuonut mahdollisuuden jakaa vastuuta. Uuteen toimintamalliin on sitouduttu, mutta vastuun jakautuminen, uuden rakenteen ja toimintatavan omaksuminen ja opiskelijoiden yksilöllisten polkujen rakentaminen on tuonut myös haasteita opettajan työlle.

*Haasteena on yhteisen ajan löytäminen ja rajalliset resurssit.*

*Tärkeää on pitää omasta jaksamisesta huolta ja pohdittava, mihin aika käytetään. Haasteena on myös keskeneräisyyden hyväksyminen*

Isoherrasen (2012) mukaan moniammatillisen työn kehittyminen etenee tasoin. Ensimmäisen tason muodostavat esiedellytykset ja edellytykset, jotka luovat pohjan muutokselle. Näitä ovat muun muassa koulutuspoliittiset ratkaisut ja organisaation muutostarpeet ja tavoitteet sekä osaaminen (ammatillisen koulutuksen reformi, alueellinen tarve). Toisen tason muodostaa itse muutosprosessin toteutus juuri kyseiseen toimintaympäristöön soveltaen esimerkiksi sopivan mallin kehittäminen: tiimit, roolit, vastuut. Kolmannen tason muodostavat yksilöt ja heidän taitonsa ja valmiutensa esim. keskustelun ja dialogin taidot, valmius jaettuun johtajuuteen.

*Kun yhteinen sävel ja keskustelu ja tahtotila alkoi löytymään, tuli tunne, ettei enää haluaisi missään nimessä palata entiseen.*

## LÄHTEET

Ammatillisen koulutuksen reformi – Tietopaketti ohjaajille 2018. Viitattu 20.11.2018. [https://www.oph.fi/download/189707\\_infopaketti\\_reformista\\_ohjaajille.pdf](https://www.oph.fi/download/189707_infopaketti_reformista_ohjaajille.pdf).

Isoherranen, K. 2012. Uhka vai mahdollisuus – moniammatillista yhteistyötä kehittämässä. Väitöskirja. Valtiotieteellisen tiedekunta Helsingin yliopisto. Sosiaalitieteiden laitoksen julkaisuja 2012:18. Viitattu 20.11.2018. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-10-7664-0>.

Heinilä, H., Holmlund-Norren, C., Kilja, P., Niskanen, A., Raudasoja, A., Tapani A. & Turunen, K. 2018. Rohkeasti uudistumaan! Opetus- ja ohjaushenkilöstön osaamistarpeet -raportti. Jyväskylä: Parasta osaamista -verkostohanke 3/2018.

Koskela, S. 2013. Tarkastelussa moniammatillinen yhteistyö ja sen edellytykset. Elinikäisen oppimisen verkkolehti 28.3.2013. Viitattu 20.11.2018. <https://verkko-lehdet.jamk.fi/elo/2013/03/28/tarkastelussa-moniammatillinen-yhteistyö-ja-sen-edellytykset/>.

Nummenmaa, A. R. 2011. Moniammatillinen ohjaus jaettuna osaamisena. Julkaisussa Korkeajännityksiä – kohti osallisuutta luovaa korkeakoulutusta. Toim. M. Mäkinen, V. Korhonen, J. Annala, P. Kalli, P. Svärd & V-M. Värri. Tampere: Tampere University Press. Viitattu 13.11.2018. <http://urn.fi/urn:nbn:uta-3-941>.

Pukkila, P. & Helander, J. 2016. Miten monialainen yhteistyö rakentuu? HAMK Unlimited Professional 16.12.2016. Viitattu 11.11.2018. <https://unlimited.hamk.fi/amatillinen-osaaminen-ja-opetus/miten-monialainen-yhteistyö-rakentuu/>.



## 8 OPPIMISEN OHJAAMINEN ARVIOINNIN FUNKTIONA

Harri Keurulainen

Arvioinnilla on useita eri funktioita. Arvioinnin historiaa tarkastellessa helposti erottuvat ainakin ihmisten vertailun ja luokittelun funktio, kontrollin funktio sekä oppimisen ohjaamisen funktiot. (Keurulainen 2013). Vertailun funktio lienee näistä alkuperäisin ja oppimisen ohjaamisen funktio uusin. Jo 300-luvun Kiinassa virkamieskoulutuksella oli avoimesti opiskelijoita vertaileva luonne: parhaat opiskelijat palkittiin valitsemalla heidät hyväpalkkaisiin ja arvostettuihin valtion virkoihin (Zeng 1999). Ohjaavan arvioinnin idea tuli käsitteellistetyksi, kun Michael Scriven esitteli 1960-luvun lopulla formatiivisen arvioinnin käsitteen (formative assessment) (Scriven 1967). Sen avulla hän halusi korostaa, että arviointia tulee tapahtua opetus- ja oppimisprosessin kuluessa, eikä ainoastaan sen lopussa, kuten siihen asti oli totuttu ajattelemaan. Ohjaavan arvioinnin idea tuli käsitteellistetyksi, kun Michael Scriven esitteli 1960-luvun lopulla formatiivisen arvioinnin käsitteen (formative assessment) (Scriven 1967). Sen avulla hän halusi korostaa, että arviointia tulee tapahtua opetus- ja oppimisprosessin kuluessa, eikä ainoastaan sen lopussa, kuten siihen asti oli totuttu ajattelemaan.

Kontrollin funktio on erilaisissa opiskelu- ja koulutusprosesseissa läsnä aina, kun kysymyksessä ovat tutkintoja tai kelpoisuuksia tuottavat koulutukset. Tutkinnon tai kelpoisuuden myöntäjä joutuu todistusta varten jollakin tavalla varmentamaan, onko esimerkiksi jonkin tutkinnon tavoitteena oleva osaaminen olemassa vai ei.

Ammatillisen koulutuksemme lainsäädännössä nuo eri funktiot ovat myös esillä. Vertailun funktio aktivoituu, kun tietoa opiskelijan osaamisesta annetaan jollekin kolmannelle osapuolelle. Osaamisen arvioinnista todetaankin laissa, että: ”Osaamisen arvioinnilla annetaan tietoa opiskelijan osaamisesta...” (Laki ammatillisesta koulutuksesta 531/2017). ”Tiedon antaminen” ei rajoitu pelkästään opiskelijalle annettavaan tietoon, vaan kuten Opetushallituksen oppaassa Näytöt ja osaamisen arviointi (2018) todetaan: ”... korkeakoulut voivat hyödyntää ammatillisen perustutkinnon tutkintotodistuksia paremmin opiskelijavalinnoissa ja ammatillisen koulutuksen oppimistuloksia voidaan analysoida tarkemmalla tasolla myös kansallisissa oppimistulosten arvioinneissa.”

Ammattitaitovaatimusten tai osaamistavoitteiden saavuttamisen arviointihan ei sellaisenaan edellytä opiskelijoiden keskinäistä vertailua, kun kaikki

arviointipäätökset tehdään suhteessa arviointikriteereihin. Jokin kolmas osapuoli käyttää esimerkiksi opiskelijoiden todistusten keskiarvoja heitä jotain tarkoitusta varten vertaillessaan.

Kontrollin funktio on nykyisessä laissa esillä osaamisen arviointi -käsitteen muodossa. Osaamisen arvioinnilla kontrolloidaan, onko tavoitteet saavutettu: ”Osaamisen arvioinnilla... varmistetaan tutkinnon tai koulutuksen perusteiden ammattitaitovaatimusten ja osaamistavoitteiden saavuttaminen... (Laki ammatillisesta koulutuksesta 531/2017). Kontrollointia varten on osaamisen arviointiin olemassa oma menettelynsäkin, näyttö. ”Tutkinnon osien edellyttämä ammattitaito ja osaaminen osoitetaan tekemällä käytännön työtehtäviä aidoissa työtilanteissa ja työprosesseissa (*näyttö*). Näytössä opiskelija osoittaa, miten hyvin hän on saavuttanut tutkinnon perusteissa määritellyn keskeisen ammattitaidon tai osaamisen.” (Laki ammatillisesta koulutuksesta 531/2017, §52).

Oppimisen ohjaamisen funktio on uudessa ammatillisen koulutuksen lainsäädännössä esillä palaute -käsitteen muodossa. Laissahan todetaan, että ”Opiskelijalla on oikeus saada palautetta osaamisensa kehittymisestä tutkinnon suorittamisen tai koulutuksen aikana...Opiskelijalle annettavalla palautteella ohjataan ja kannustetaan henkilökohtaisen osaamisen kehittämissuunnitelman mukaisten tavoitteiden saavuttamiseen...”. (Laki ammatillisesta koulutuksesta 531/2017, §51).

Käsittelen seuraavassa ohjaavaa arviointia kolmen kysymyksen avulla: miksi se on tärkeää, mistä se koostuu ja mitkä ovat eri toimijoiden roolit ohjaavan arvioinnin toteuttamisessa.

## MIKSI OHJAAVA ARVIOINTI ON TÄRKEÄÄ JA MIKÄ ON SEN TARKOITUS

Ohjaus on osaamisen laadun näkökulmasta arvioinnin funktioista tärkein. Voidaan toki todeta myös, että osaamisen kontrollointiin ja arviointipäätösten tekemiseen liittyvien menettelytapojen on oltava hyvin harkittuja ja läpinäkyviä. Arvioitavan osaamisen laatuun ei kuitenkaan sen kaltaisella toteavan arvioinnin otteella, kuin mitä esimerkiksi ammatillisen koulutuksen näytöt nykyisellään edustavat, voida enää mitenkään vaikuttaa. Niiden perusteella voidaan vain todeta, onko osaamista vai ei, ja mikä on tuon mahdollisen osaamisen taso, kun sitä verrataan arviointikriteereihin. Osaamisen laatu luodaan täysipainoisen oppimisprosessin avulla, ja tuota prosessia voidaan olennaisesti tukea ohjaavan arvioinnin keinoin.

Oppimistulokset paranevatkin merkittävästi, kun arvioinnin kokonaisuuteen kuuluu opitun, summatiivisen, arvioinnin ohella myös oppimista ohjaava, formatiivinen arviointi. Esimerkiksi kahdessa laajassa koontitutkimuksessa sekä Thomas, Deaudelin, Desjardins & Dezutter (2011) että Leahy ja William (2012) ovat tahoillaan todenneet, että yksilölliset palautteet parantavat oppimista tehokkaammin kuin perinteiset summatiiviset arvioinnit ja, että oppimistulokset paranevat merkittävästi, kun arvioinnin kokonaisuuteen kuuluu opitun arvioinnin ohella myös oppimista ohjaava, formatiivinen arviointi.

Hattie (2003) teki laajan meta-analyysin erilaisista oppimiseen vaikuttavista tekijöistä. Sen perusteella hän totesi, että ohjaavan arvioinnin keskeinen väline, palaute, on kaikkein voimakkain yksittäinen oppimistuloksia edistävä tekijä. Hän samalla toki totesi, että palaute sinänsä, ei välttämättä paranna oppimistuloksia, vaan ratkaiseva merkitys on sillä, mikä on palautteen sisältö ja mihin palaute kohdistuu.

Scriven (1967) määritteli formatiivisen arvioinnin keskeiseksi tehtäväksi oppimisprosessin etenemisen seuraamisen ja sen ohjaamisen palautteen avulla. Formatiivisia arviointeja voikin luonnehtia ohjaaviksi arvioinneiksi, kuten Jakku-Sihvonen (2013) toteaa.

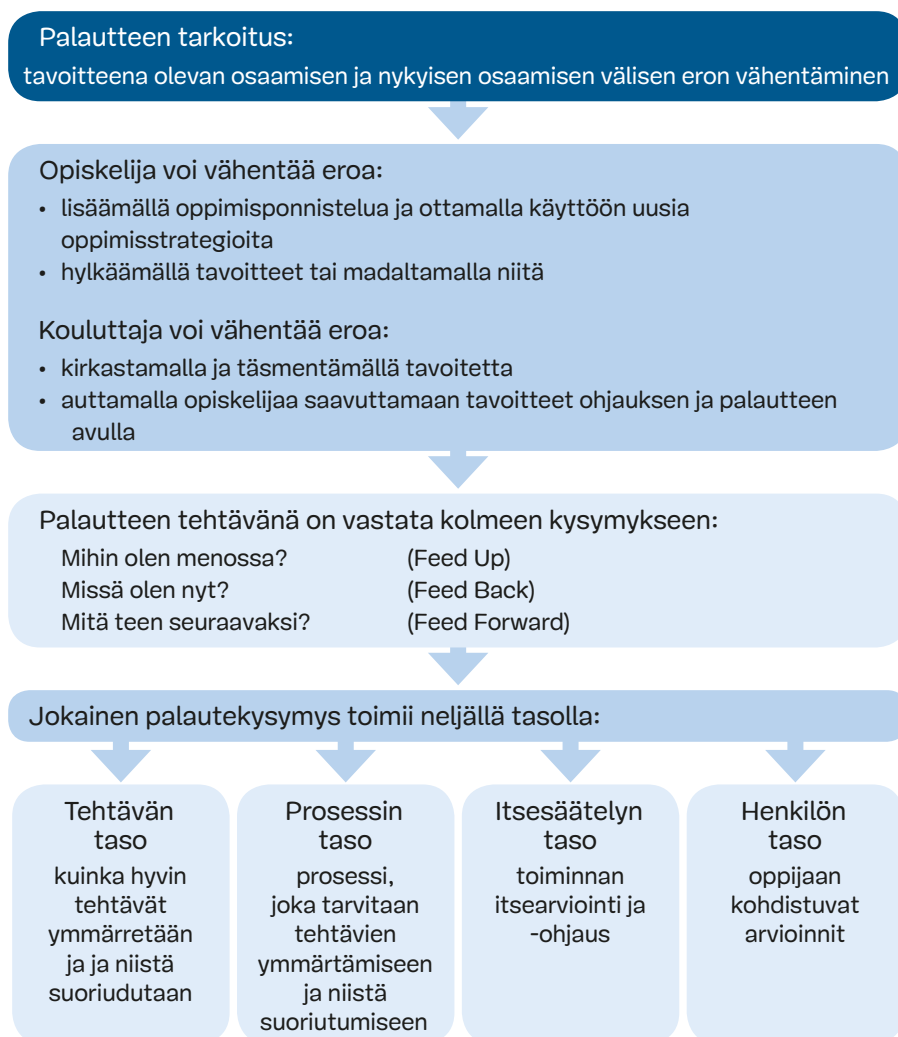
Friskin (2008) mukaan ohjaavassa arvioinnissa annetaan sellaista palautetietoa, jonka avulla opiskelija voi saada ideoita kehittymiseensä ja muuttaa tarvittaessa konkreettisesti toimintaansa toivottujen tavoitteiden suuntaan. Sadler (1989) toteaa saman asian hieman toisin formatiivisen arvioinnin ja palautteen tehtävää määrittäessään. Hänen mukaansa palautteen tarkoituksena on tavoitteena olevan ymmärryksen ja olemassa olevan ymmärryksen välisen eron vähentäminen.

Opetushallituksen julkaisemassa Arvioinnin opas 2015 (2015) ohjaavasta arvioinnista puhutaan oppimisen arviointina. Kuvaukset oppimisen arvioinnin tavoitteista ja sen luonteesta soveltuvat hyvin määrittämään myös ohjaavan arvioinnin tavoitteita ja sisältöjä. Arvioinnin oppaassahan todetaan, että ”Oppimisen arvioinnin tavoitteena on, että opiskelija tietää, mitä hän osaa ja mitä vielä pitää oppia, jotta päästään perustutkinnon perusteissa määrättyihin ammattitaitovaatimuksiin ja osaamistavoitteisiin. Oppimisen arviointi on ensisijaisesti oppimisen etenemisen seuraamista ja opiskelijan osaamisen kehittymisestä ja palautteen antamista lähinnä sanallisesti. ... Keskeistä on, että opiskelija saa oppimisestaan ohjaavaa ja kannustavaa palautetta sekä oppilaitoksessa opiskelunsa aikana että työssäoppimisen aikana.” (mts. 39).

## PALAUTE OHJAAVAN ARVIOINNIN VÄLINEENÄ

Edellä kuvatuissa määrittelyissä ohjaava tai formatiivinen arviointi ja palaute kytkeytyvät tiiviisti toisiinsa. Voidaankin ajatella, että palaute laajasti ymmärrettynä on se väline, jonka avulla ohjaavaa arviointia käytännössä toteutetaan. Seuraavassa tarkastellaankin muutamia ehtoja, joita toimivaan palautteeseen liittyy Hattien ja Timperleyn (2007) esittämän jäsennyksen avulla.

Hattie ja Timperley (mt.) jäsentävät palautetta seuraavan kuvion avulla:



Kuvio 1. Oppimista tukevan palautteen malli (Hattie & Timperley 2007, 87)

Hattie ja Timperley (mt.) ensinnäkin jakavat Sadlerin ajatuksen palutteen tarkoituksesta. Heidänkin mukaansa palutteen tarkoituksena on tavoitteena olevan ymmärryksen/osaamisen ja opiskelijan nykyisen ymmärryksen/osaamisen välisen eron vähentäminen.

Palaute (feedback) on käsitteenä lähtöisin teknisistä laitteista. Englanninkielisen käsite feedback suomennettiin aluksi käsitteellä takaisinkytkentä. Tällainen tekninen takaisinkytkentä perustuu reseptoreihin, jotka tarkkailevat jonkin laitteen toimintaa ja palauttavat tarvittaessa toiminnan esimerkiksi jollekin halutulle tasolle. Esimerkiksi lämpöpatterissa oleva termostaatti suorittaa tällaista tarkkailutehtävää ja tarvittaessa muuttaa patterin toimintaa niin, että se tuottaa halutun lämpötilan huoneeseen. (ks. Wiener 1969).

Hattie ja Timperley huomauttavatkin, että ihmisten välisissä suhteissa palaute ei toimi mekaanisesti. Palutteen saaja ei välttämättä toimi koneen tavoin ja reagoi palautetietoon korjaamalla toimintaansa palutteen suunnassa. Oppija voi toki ryhtyä toimimaan saamansa palutteen mukaisesti, mutta hänellä tahtovana olentona on myös muita vaihtoehtoja. Hän voi esimerkiksi hylätä alkuperäiset tavoitteet tai madaltaa niiden tasoa. Opettajat ja ohjaajat voivat ohjaavan palutteen avulla vähentää tavoitteen ja olemassa olevan osaamisen eroa, mutta tärkeää on myös se, että he oppimisen ohjaajina jatkuvasti selventävät ja kirkastavat tavoitetta. Klugerin ja DeNisin (1996) tutkimustuloksiin perustuen Hattie ja Timperley toteavat, että oppija todennäköisesti panostaa oppimiseen parhaiten tilanteessa, jossa tavoite on selkeä, jossa mahdollisuudet tavoitteen saavuttamiseen on turvattu ja jossa odotusarvo tavoitteen saavuttamisesta on korkea.

Englannin kielessä palaute, feedback, voidaan Hattien ja Timperleyn osoittamalla tavalla jäsentää kolmeen eri alakäsitteeseen: feed up, feed back (sanat erikseen kirjoitettuna) ja feed forward. (Hattie & Timperley 2007)

Feed up -tyyppisen palutteen tehtävänä on oppimisen tavoitteen jatkuva kirkastaminen ja täsmentäminen. Tavoitteisiin liittyy opiskelijan näkökulmasta sekä haasteen että sitoutumisen kysymykset. Opiskelussa haaste on yleensä lausuttu tavoitteen muodossa. Tavoitetta usein täsmennetään menestymistä osoittavien kriteereiden avulla. Palautekeskustelun yhtenä tarkoituksena on kirkastaa sekä tavoitetta että kriteereitä. Opiskelijoiden sitoutuminen oppimiselle asetettuihin tavoitteisiin ja edes niiden ymmärtäminen ei ole itsestään selvää, vaikka opettajat usein saattavat niin olettaakin. Tavoitteisiin sitoutuminen ja niiden ymmärtäminen vaativat kuitenkin tavoitteiden jatkuvaa kirkastamista ja selventämistä yhteisen palautekeskustelun avulla. (Mt.)

Feed back -palutteen tarkoituksena on vastata opiskelijan kysymykseen: missä olen nyt? Tällainen palaute tarjoaa opiskelijalle tietoa hänen oppimisensa

edistymisestä suhteessa asetettuun tavoitteeseen. Tällainen palaute voi olla mielekästä vain, jos ja kun opiskelija on riittävän tietoinen tavoitteesta ja menestymisen edellytyksistä, mitkä ovat feed up -palautteen keskeiset tehtävät. (Mt.)

Feed forward -palautteen tarkoituksena on puolestaan neuvoin ja ohjein ohjata opiskelijaa opittavassa asiassa eteenpäin. Sisällöltään tällainen palaute sisältää tyypillisesti opiskelijan ymmärrystä laajentavia kysymyksiä, neuvoja opittavaa asiaa koskevan uuden tiedon äärelle tai vinkkejä uusista lähestymistavoista opittavana olevaan asiaan. (Mt.)

Hattien ja Timperleyn (mt.) mielestä oppimistulosten näkökulmasta kaikkein tehokkaimman palautteen muodostavatkin erilaiset oppijoille annettavat vihjeet ja ohjeet (cues) siitä, miten opiskelija pääsisi opittavassa asiassa parhaiten etenemään sekä hyvien oppimistulosten vahvistamiseen tähtäävät kommentit (reinforcement). Vähiten oppimistuloksiin vaikuttavia palautteen muotoja olivat oppijan kehuminen (praise), rangaistukset (punishment) ja ulkoiset palkkiot (extrinsic rewards). He pohtivatkin Decin, Koestnerin & Ryanin (1999) tutkimuksiin perustuen, voiko palkkioita pitää palautteina ylipäätään lainkaan. Decin ym, (mt.) meta-analyysissä palautteiden ja motivaation välisestä suhteesta ilmeni, että esimerkiksi merkkien ja palkintojen tapaisten konkreettisten palkkioiden yhteys annetuista tehtävistä suoriutumiseen (task performance) oli peräti negatiivinen. Tutkijat päätyivätkin toteamukseen, että ulkoisten palkkioiden negatiiviset vaikutukset johtuvat siitä, että ne aliarvioivat ihmisten vastuunotto- ja itsesäätelykykyä. Nykyisin yleistymässä oleva käytäntö erilaisten osaamismerkkien käyttöön opiskeluun ja oppimiseen liittyvissä asioissa on tällaisen tiedon olemassa oloon nähden peräti merkillinen ilmiö.

Hattien ja Timperleyn (2007) mielestä on tärkeä ymmärtää, että edellä esitetyt kolme palautetyyppiä toimivat neljällä eri tasolla. Tehtävän tasolla (task level), prosessin tasolla (process level), itsesäätelyn tasolla (self-regulation level) ja henkilön tasolla (self level).

Tehtävätasolla palautteella otetaan kantaa jonkin tehtävän onnistumiseen tai johonkin tuotokseen. Onko tehtävä esimerkiksi oikein vai väärin ratkaistu. Tällä tasolla palautteen avulla voidaan esittää myös ehtoja, joilla virheellinen tehtävänratkaisu tai puutteellinen tuotos voi tulla hyväksytyksi. Esimerkiksi opettajankoulutuksen ympäristössä tyypillisiä tehtävätason kommentteja voisivat olla esimerkiksi seuraavat: ”otit hyvin opiskelijoiden kokemukset huomioon oppimistuokion toteutuksessa” tai ”kiinnitä ensi kerralla enemmän huomiota tavoitteiden kirkastamiseen ja käytä siihen enemmän aikaa tuokion alussa.”

Prosessitason palaute kohdistuu nimensä mukaisesti siihen prosessiin, jolla jokin tuotos tai muu lopputulos on saatu aikaiseksi. Edellistä esimerkkiä käyttääksemme siis vaikkapa: ”kun suunnittelet opetusta, mieltä minkälaisen

oppimistehtävien avulla pääset samaan tulokseen, kuin kertomalla oppilaille nämä asiat.”

Itsesäätelytasolle kohdistuva palaute tukee oppijan reflektio-osaamisen kehittymistä ja lisää opiskelijan luottamusta tehtävästä selviytymiseen. ”Tiedät, miten merkityksellinen orientoitumisen vaihe on oppimisessa; varmistaathan aloittaessasi tämän päiväisen webinaarin, että kaikki osallistujat riittäväällä tavalla orientoituvat webinaarissa käsiteltäviin asioihin ja niiden suhteisiin?” Itsesäätelytasolle kohdistuva palaute on omiaan edistämään oppijan minäpystyvyyttä ja itsesäätelykykyä.

Henkilötason palautteet sisältävät tavallisesti opiskelijan persoonaan kohdistuvia kommentteja. Sellaisia kuten: ”Olet hauska ja innostava opettaja!” Hattie ja Timperley (mt.) toteavat, että tällaisilla, useimmiten positiivisilla, henkilöön kohdistuvilla palautteilla ei ole merkittävää vaikutusta oppimistuloksiin tai opiskelijan minäpystyvyyden kehittymiseen, koska oppijan huomio kiinnittyy näiden tavoitteiden kannalta toisarvoisiin asioihin.

Vaikka positiivisella henkilöön kohdistuvalla palautteella ei olekaan merkitystä tehtävistä suoriutumisen näkökulmasta, myönteisellä tehtävään kohdistuvalla palautteella toki on. Siksi nämä pitääkin erottaa toisistaan. Jos ”Olet hauska ja innostava opettaja!” –palaute onkin tyhjä tehtävämerkityksistä, niin esimerkiksi ”Onnistuit suunnittelemaan hauskan oppimistilanteen, jossa opiskelijat todella innostuivat oppimaan uutta” –palaute kohdistuu tehtävätasolle ja sellaisenaan tukee esimerkiksi minäpystyvyyden kehittymistä.

## LOPUKSI

Ohjaavan arvioinnin keskeinen väline on palaute. Ollakseen mahdollisimman hyvin oppimista tukevaa palautteen tulisi Hattien ja Timperleyn (2007) pystyä antamaan vastaus kolmeen eri tyyppiseen opiskelijan kysymykseen: mihin olen menossa, missä olen nyt ja mitä minun pitäisi tehdä seuraavaksi, että pääsen lähemmäksi tavoitetta. Lisäksi palautteen tulee tietoisesti kohdistua jollekin kolmesta merkittävästä tasosta. Se voi kohdistua opiskelijan osoittamaan osaamiseen jonkin hänen tekemänsä tehtävän tai suoritukseen perusteella. Se voi kohdistua myös siihen prosessiin, joka on tuottanut ao. osaamisen ja säädellä sitä. Se voi myös sisältää sellaisia kommentteja tai kysymyksiä, joiden avulla on mahdollista tukea opiskelijan itsesäätelykykyä. Palautteen neljäs taso, joka on tekemisissä opiskelijan persoonan kanssa, on osoittautunut oppimisen edistämisen näkökulmasta ”tehottomaksi”.

Jos ja kun palaute toimii tietoisesti näillä tasoilla, on esimerkiksi palautteen rakenne toisarvoinen asia. Esimerkiksi ns. hampurilaispalaute, jossa kriittistä

keskikohtaa reunustavat myönteiset alkua- ja loppuvaiheet, on sellaisenaan tehoton, ellei palaute asiasisällöltään ole mietitty ja jäsenetty edellä olevien kysymysten ja palautteen tasojen suhteen. Samalla tavoin palautteen muodolla ei sellaisenaan ole merkitystä. Sanallinen tai kirjallinen palaute ovat yhtä tehokkaita, kunhan palaute on sisällöltään oikea (James, Black, Carmichael, Conner, Dudley, Fox, Frost, Honour, MacBeath, McCormick, Marshall, Pedder, Procter, Swaffield & William 2006).

Hattie (2009) korostaa myös palautteen vuorovaikutuksellista luonnetta. Palautteen antaminen toimintana ei siis ole vain yksisuuntaista viestintää. Hänen mielestään vuorovaikutteisuus lähtee jo siitä, että palautteen antaja, tavallisesti opettaja, etsii opiskelijoiden toiminnasta erilaista tietoa, johon hänen antamansa palaute voi perustua. Tällainen aineisto voi olla formaalien oppimistehtävien kautta tulevaa tietoa tai se voi olla informaalia opiskelijoiden toiminnan seuraamisesta, josta palautteen antaja voi saada vihjeitä esimerkiksi opiskelijoiden ymmärtämisen tasosta opittavaan asiaan liittyen. Tällaisissa tilanteissa palautetta toiminnastaan saa myös opettaja, joka voi suunnata toimintaansa opiskelijoidensa toiminnasta ja ymmärtämisestä tekemiensä havaintojen perusteella.

Vuorovaikutteisuuteen liittyen Boud ja Molloy (2013, 11–33) esittävät puolestaan, että palautteen aloite pitäisi lähteä opiskelijalta: tehtyään esimerkiksi jonkin oppimistehtävän opiskelija itse määrittää palautteen antajille ne asiat, joihin hän toivoo palautetta. Ja toki palautteen vuorovaikutteiseen luonteeseen kuuluu aina se, että palautteen saajalla aina tulee olla mahdollisuus keskustella saamastaan palautteesta.

## LÄHTEET

Arvioinnin opas 2015. 2015. Ammatillinen peruskoulutus. Näyttötutkinnot. Oppaat ja käsikirjat 2015:11. Helsinki: Opetushallitus.

Boud, D. & Molloy, E. 2013. Changing conceptions of feedback. Julkaisussa *Feedback in higher and professional education. Understanding and doing it well*. Toim. D. Boud & E. Molloy. Milton Park: Routledge, 11–33.

Deci, E.L., Koestner, R. & Ryan, M.R. 1999. A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological Bulletin*, 125, 627–668.

Frisk, T. 2008. *Opas arvioinnista kouluttajille*. Helsinki: Edita Prima.



Hattie, J. 2003. Teachers make a difference, what is a research evidence. Viitattu 15.11.2018. [https://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1003&context=research\\_conference\\_2003](https://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1003&context=research_conference_2003).

Hattie, J. 2009. Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses related to achievement. Milton Park: Routledge.

Hattie, J. & Timperley, H. 2007. The power of feedback. Review of Educational Research. March 2007, Vol 77, No. 1, 81–112.

Jakku-Sihvonen, R. 2013. Oppimistulosten arviointijärjestelmistä ja niiden kehittämissaasteista. Teoksessa A. Räisänen (toim.) Oppimisen arvioinnin kontekstit ja käytännöt. Raportit ja selvitykset 2013:3. Helsinki: Opetushallitus. 13–36.

James, M., Black, P., Carmichael, P. Conner, C. Dudley, P., Fox, A. Frost, D., Honour, L., MacBeath, J., McCormick, R., Marshall, B., Pedder, D., Procter, R., Swaffield, S. & Wiliam, D. 2006. Learning how to learn. Tools for schools. Milton Park: Routledge.

Keurulainen, H. 2013. Pelisääntöjä arviointipäätösten tekemistä varten. Julkaisussa Oppimisen arvioinnin kontekstit ja käytännöt. Toim. A. Räisänen. Oppimisen arvioinnin kontekstit ja käytännöt. Raportit ja selvitykset 2013:3. Helsinki: Opetushallitus, 37–60.

Kluger, A.N. & DeNisi, A. 1996. The effects of feedback interventions on performance: A historical review, meta-analysis, and preliminary feedback intervention theory. Psychological Bulletin, 199, 2, 254–284.

Laki ammatillisesta koulutuksesta 531/2017. Annettu 11.8.2017. Viitattu 15.11.2018. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2017/20170531>.

Leahy, S. & Wiliam, D. 2012. From Teachers to Schools: Scaling Up Professional Development for Formative Assessment. Julkaisussa Assessment and Learning. Toim. J. Gardner, 49–71. 2. painos. Lontoo: Sage.

Näytöt ja osaamisen arviointi. 2018. Opetushallituksen ePerusteet-verkkosivusto. Viitattu 15.11.2018. <https://eperusteet.opintopolku.fi/eperusteet-service/api/dokumentit/4614532>.

Sadler, R. 1989. Formative assessment and their design of instructional systems. Instructional Science, 18, 119–144.

Scriven, M. 1967. The methodology of evaluation. Julkaisussa Perspectives of curriculum Evaluation. Toim. R.W. Tyler. Perspectives of curriculum Evaluation, 39–83. Chicago: Rand McNally.

Thomas, L., Deaudelin, C., Desjardins, J. & Dezutter, O. 2011. Elementary teacher's formative evaluation practices in an era of curricular reform in Quebec, Canada. Assessment in Education: principles, policies and practice 18, 4 381–389.

Wiener, N. 1969. Ihmisestä, koneesta, kielestä. Porvoo: WSOY.

Zeng, K. 1999. Dragon gate. Competitive examinations and their consequences. Lontoo: Cassell.

KIRJOITTAJAT

## KIRJOITTAJAT

**Seija Eskola**, lehtori, KM, erityisopettaja, työnohjaaja. Olen toiminut ammatillisessa koulutuksessa 1990-luvulta lähtien ja vuodesta 2001 lähtien ammatillisen erityisopetuksen kehittämis-, koordinointi-, esimies- sekä asiantuntijatehtävissä. Olen ollut tukemassa oppilaitoksia erityisen tuen järjestämisessä lainsäädännön uudistuessa sekä toiminut kouluttajana ja asiantuntijana ammatillisen koulutuksen reformin erityiseen tukeen liittyvissä kysymyksissä. Olen kiinnostunut tällä hetkellä ohjauksen ja tuen kokonaisuudesta osana henkilökohtaistamista ja siihen liittyvästä moniammatillisesta yhteistyöstä.

**Harri Keurulainen**, yliopettaja, KL. Olen toiminut ammatillisessa opettajakorkeakoulussa yliopettajana vuodesta 1991. Opetussuunnitelmatyö ja arviointi ovat olleet erityisiä mielenkiintoni kohteita niin opillisesti kuin käytännöllisestikin. Näihin asioihin ja lisäksi pedagogiseen johtamiseen liittyvää kehittämis- ja koulutustyötä olen tehnyt sekä omassa työyhteisössäni että erilaisissa hankkeissa niin kotimaassa kuin ulkomaillakin.

**Piia Kolho**, lehtori, KM, Koulutusjohtamisen perusopinnot. Olen toiminut ammatillisen koulutuksen parissa 1990-luvulta lähtien erilaisissa tehtävissä oppilaitoksessa, asiantuntijana ja alan yrittäjänä. Ammatillisen koulutuksen reformiin ja lainsäädäntöön liittyvissä kysymyksissä olen kouluttanut usean vuoden ajan eri puolilla Suomea. Tällä hetkellä olen erityisesti kiinnostunut koulutuksen pedagogisen johtamisen muutoksesta, jotta uuden lainsäädännön mukaiset muutokset saadaan parhaalla mahdollisella tavalla käytäntöön.

**Ari Langén**, lehtori, VTM. Olen toiminut ammatillisen koulutuksen parissa vuodesta 1999 lähtien kouluttajana mm. johtamis- ja projektikoulutuksissa, tutkintovastaavana, kansallisten ja kansainvälisten kehittämishankkeiden projektipäällikkönä sekä projektitoiminnan koordinoijana. Olen kiinnostunut ammatillisen koulutuksen laatuasioista ja johtamisen kysymyksistä sekä ammatillisen opettajankoulutuksen kehittämisestä erilaisissa yhteistyöverkostoissa.

**Annu Niskanen**, lehtori, KL, YTM, työnohjaaja. Olen toiminut ammatillisessa opettajakorkeakoulussa opettajankouluttajana vuodesta 1999. Tehtäviini on kuulunut ammatillinen opettajankoulutus ja opettajien täydennyskoulutus. Lisäksi olen toiminut valtakunnallisissa kehittämishankkeissa, joissa on edistetty osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen, osaamisen arvioinnin sekä työn opinnollistamisen malleja ja käytäntöjä eri kouluasteilla. Tällä hetkellä oma kehittämisintressini liittyy pedagogisen hyvinvoinnin ja muutoksenkyvyyden kysymyksiin.

**Virva-Liisa Pekkarinen**, lehtori, KM, Opinto-ohjaajankoulutus. Olen toiminut ammatillisessa opettajakorkeakoulussa vuodesta 2006 lähtien. Työtehtäviini on kuulunut ammatillisen opettajankoulutuksen, opinto-ohjaajankoulutuksen ja ohjaukseen liittyvien hankkeiden suunnittelu ja toteuttaminen. Olen toiminut ammatillisessa koulutuksessa vuodesta 1998 lähtien kouluttajana, projektipäällikkönä ja kehittäjänä. Työpaikalla tapahtuvaan oppimiseen ja osaamisen kehittämiseen liittyvissä hankkeissa ja koulutuksissa olen tehnyt yhteistyötä erilaisten yritysten, organisaatioiden ja oppilaitosten kanssa. Olen kiinnostunut tällä hetkellä erityisesti uraohjauksesta ja moniammatillisesta yhteistyöstä opiskelijan yksilöllisellä opintopolulla.

**Kirsti Vänskä**, yliopettaja, TtT. Viime vuodet olen kouluttanut mm. ammatillisen koulutuksen reformiin ja lainsäädäntöön liittyvissä kysymyksissä eri puolilla Suomea. Oma kiinnostuksen kohteeni on oppimisen ohjaus ja erilaiset mielekkäät ohjaukselliset lähestymistavat, joilla mahdollistetaan myötäelävä ohjaus ja joilla rakennetaan opettajan ja ohjaajan ammatti-identiteettiä kohtaamisosaajana muuttuvissa toimintaympäristöissä.

**Ritva Ylittervo**, lehtori, THM, MBA in Educational Leadership. Olen toiminut ammatillisella toisella asteella kouluttajana, esimiehenä ja kehittäjänä ja vastannut mm. opetussuunnitelmaprosesseista sekä pedagogisista kehittämishankkeista. Olen kouluttanut ammatillisen toisen asteen muutoksessa opetus- ja ohjaushenkilöstöä sekä esimiehiä. Oma kiinnostuksen kohteeni on opettajan johtajuus sekä pedagoginen johtajuus, johon liittyen toimin Jyväskylän yliopistossa tutorina koulutusjohtamisen perusopinnoissa.



# JYVÄSKYLÄN AMMATTIKORKEAKOULUN Julkaisuja



**MYynti JA JAKELU**  
Jyväskylän ammattikorkeakoulun kirjasto  
PL 207, 40101 Jyväskylä  
Rajakatu 35, 40200 Jyväskylä  
040 865 0801  
julkaisut@jamk.fi  
www.jamk.fi/julkaisut

**VERKKOKAUPPA**  
www.tahtijulkaisut.net

# jamk.fi

# jamk.fi

JYVÄSKYLÄN AMMATTIKORKEAKOULU

PL 207, 40101 Jyväskylä

Rajakatu 35, 40200 Jyväskylä

Puh. 020 743 8100

Faksi (014) 449 9700

[www.jamk.fi](http://www.jamk.fi)

AMMATILLINEN OPETTAJAKORKEAKOULU

HYVINVOINTIYKSIKKÖ

LIIKETOIMINTAYKSIKKÖ

TEKNOLOGIAYKSIKKÖ





Tässä julkaisussa avataan haastatteluihin perustuen opiskelijoiden, opettajien sekä oppilaitosten hallinnon kokemuksia ammatillisen koulutuksen uudistuvasta oppimisesta. Lisäksi valotetaan ohjaavan arvioinnin merkitystä ammatillisen oppimisen tukena.

Ammatillisen koulutuksen meneillään oleva muutos haastaa opettajat, koulutuksen järjestäjät sekä työpaikat oppimaan uusia toimintatapoja. Yksilöllisyys haastaa yhteisöllisyyden ja oppimisen mahdollistamiseksi mietitään uusia pedagogisia ratkaisuja. Pedagogiselle johtamiselle asettuu uusia haasteita oppimisen siirtyessä entistä enemmän työpaikoille. Työelämän ja koulutuksen järjestäjien yhteistyö onkin saanut uudistuksen myötä entistä arvokkaamman ja laajemman merkityksen.

Tämä julkaisu on suunnattu kaikille ammatillisen koulutuksen parissa työskenteleville ja opiskeleville sekä kaikille ammatillisen koulutuksen uudistumisesta kiinnostuneille.

ISBN 978-951-830-516-6