



Ohjauksen kehittämishankkeita ja käytänteitä

ISSN 1796-4717



Jyväskylän yliopisto
Kasvatustieteiden tiedekunta
Opettajankoulutuslaitos

**TYÖSSÄOPPIMINEN OSANA
AIKUISKOULUTUSKESKUKSEN OHJAUSSUUNNITELMAA**

**Seija Mäkinen
2007**

**Jyväskylän yliopisto
Kasvatustieteiden tiedekunta
Opettajankoulutuslaitos**

SISÄLLYS

TIIVISTELMÄ

ABSTRACT

1 JOHDANTO	5
2 TOIMINTAYMPÄRISTÖNÄ AMMATILLINEN AIKUISKOULUTUS... 7	7
3 HENKILÖKOHTAISTAVAA OHJAUSTA JA TYÖSSÄOPPIMISTA 9	9
3.1. OPPIMISEN JA OHJAUKSEN MÄÄRITTELYÄ	9
3.2. MITÄ ON TYÖSSÄOPPIMINEN?.....	10
3.3. HENKILÖKOHTAISTAMINEN JA KOLMIVAIHEISUUDEN PERIAATE	13
3.4. TYÖSSÄOPPIMINEN OPPIMISKUMPPANUUTENA	15
3.5. TAVOITTEENA TYÖSSÄOPPIMISEN DIALOGI	16
3.6. TYÖSSÄOPPIMISEN LAATU	17
4 ELINIKÄISEN OHJAUKSEN JÄRJESTÄMISEN PERIAATTEET JA ULOTTUVUUDET	20
5 TYÖSSÄOPPIMISEN OHJAUSSUUNNITELMA, PERIAATTEITA JA KÄYTÄNTÖJÄ.....	24
5.1. OHJAUSSUUNNITELMA OPPILAITOKSESSA TEHTÄVÄN KEHITTÄMISTYÖN KONTEKSTISSA	24
5.2. TYÖSSÄOPPIMISEN OHJAUSSUUNNITELMAN PERIAATTEITA JA KÄYTÄNTÖJÄ AIKUISKOULUTUSKONTEKSTISSA	25
5.3. LOPPUSANAT	27
LÄHTEET	29

TIIVISTELMÄ

Mäkinen, Seija.

**Työssäoppiminen osana aikuiskoulutuskeskuksen ohjaussuunnitelmaa
Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Ohjausalan
koulutus- ja tutkimusyksikkö. 2007, 30s. Ohjauksen kehittämishankkeita ja
käytänteitä.**

Ammatillisen aikuiskoulutuksen tehtävä on taata työikäisen väestön osaaminen sekä varmistaa yhteiskunnan eheys, tasa-arvo ja aktiivinen kansalaisuus. Aikuiskoulutuksen tulee elää muutosten mukana ja vastata koulutustarpeisiin, jotka liittyvät työ- ja elinkeinoelämästä nouseviin osaamisvaatimuksiin ja tavoitteisiin. Aikuisille suunnattu Näyttötutkintojärjestelmä tarjoaa joustavia ammatillisen tutkinnon suorittamistapoja. Näyttötutkintojen järjestämisen periaatteiden mukaan henkilön aiempi osaaminen, ts. työssä, koulutuksessa tai muualla hankittu osaaminen ja ammattitaito, ovat mukana tutkinnon suorittamisessa. Näyttötutkintoihin liittyy kiinteästi työssäoppiminen, joka on aina tavoitteellista, arvioitua ja ohjattua työskentelyä autenttisissa työelämän tilanteissa.

Kehittämistehtäväni tarkoitus on ollut syventää omaa ohjauksen asiantuntemustani sekä tukea Pirkanmaan alueella toimivan Valkeakosken aikuiskoulutuskeskuksen ohjaussuunnitelmaprosessia. Oppilaitoksen yhtenäinen ohjaussuunnitelma edesauttaa asiakaslähtöisten ohjauskäytänteiden vahvistumista, seurantaa ja avointia sekä varmistaa ohjauksen laatua ja jatkuvaa kehittämistä. Ohjaussuunnitelma on kehittämistyössäni rajattu koskemaan työssäoppimista aikataullisista sekä muista prosessiin liittyvistä syistä johtuen.

Aikuisen opinpolku sisältää henkilökohtaistamissuunnitelman ja henkilökohtaisten ohjauksen tukemia eri vaiheita. Työssäoppiminen on mukana näyttötutkintojärjestelmän kolmivaiheisuuden kaikissa vaiheissa; hakeutumisvaiheessa, tutkinnon suorittamisessa ja tarvittavan ammattitaidon hankkimisen vaiheessa. Konkreettisesti se kuuluu tarvittavan ammattitaidon hankkimisen vaiheeseen. Työssäoppimisen ohjaussuunnitelmassa pyritään huomioimaan elinikäinen ohjaus, ohjausjärjestelyt sekä ohjauksen käytännön työnjako, sisältö ja menetelmät. Opiskelijan ohjauksen periaatteita ovat asiakaslähtöisyys, prosessimaisuus, henkilökohtaistaminen, dialogisuus sekä opiskelijan autonomisuuden ja oman oppimisen haltuunotto ja siihen liittyvä tukeminen.

Mukaan kerätyn teoreettisen aineiston valintaperusteet ovat olleet subjektiivisia eikä sisältö noudata mitään yhtä ainoaa suuntaa tai teoreettista näkemystä. Subjektiivisissa lähdevalinnoissani todennan tietoisesti omaa ohjauksen käyttöteoriaani, joka saattaa joissain kohden erota oppilaitoksen yleisistä näkemyksistä. Kehittämistyön tavoitteina ovat olleet kehittäminen ja oppiminen, jotka ovat laadukkaan ohjaustoiminnan ytimessä.

Asiasanat: aikuiskoulutus, henkilökohtaistaminen, työssäoppiminen, ohjaus, dialogisuus

ABSTRACT

Mäkinen, Seija

In-work-learning as a part of the adult education centre's future counselling plan

Jyväskylä: University of Jyväskylä. Faculty of Education. Department of Teacher Education. Guidance and Counselling education and research unit. 2007, 30 p. Development projects and procedures of counselling.

The purpose of vocational adult education is to ensure the know-how of the working-age population and to guarantee the integrity, the equality and the active citizenship in a society. Adult education must adjust to changes and respond to educational needs related to the knowledge requirements and the goals rising from the economic and working life. The "Näyttötutkintojärjestelmä" (= Evidence based examination system in vocational in-work-training; translation by Seija Mäkinen) directed to adults provides flexible ways to complete the vocational education. It is the principle of organizing a näyttötutkinto that the individual's prior experience is taken into account in the program. This means the know-how and professional skills required at work, training etc. In-work-learning, which is always goal-oriented, evaluated and supervised working in authentic working life situations, is firmly related to näyttötutkinnot.

The purpose of my developing assignment has been to extend my own expertise in counselling and to support the pedagogic planning process of the adult education centre of Valkeakoski which operates in Pirkanmaa. A consistent counselling plan in an educational institution helps the strengthening of customer-based guidance practices, the follow-up and evaluation and it ensures the quality and constant development of counselling. The pedagogic plan in my development task is narrowed to in-work-learning because of timetables and other reasons related to the process.

The path to adult education includes a personalizing plan and different stages supported by personal counselling. In-work-learning is involved in all stages of the three-phased process of Näyttötutkintojärjestelmä ; in the applying stage, in taking the degree and in requiring the professional skills necessary. In practice, it is a part of requiring the professional skills needed. The pedagogic planning of in-work-learning aims to consider the lifelong nature and the arrangements of counselling and the practical division of duties as well as the content and methods connected with it. The principles of student guidance are: being customer-based, emphasizing the process, personalizing, being ready to interact(dialogicism) and supporting the student's autonomy and the student in taking control over his/her own learning.

The theoretical material collected for this assignment has been selected subjectively and the content of the text follows no single trend or theoretical view. In my subjective choosing of sources I consciously authenticate my personal practice theory, which may at some point differ from the institution's general view. The objectives of this developing assignment have been development and learning which are in the core of a high-quality counselling work.

Key words: adult education, personalizing, in-work-learning, counselling, (dialogicism) interaction

1 JOHDANTO

Aikuiskoulutuksen kehittäminen ja laadun takaaminen ovat tämän hetkisen koulutus -ja työvoimapolitiikan keskeisiä asioita. Ammatillisen aikuiskoulutuksen tehtävä on taata työikäisen väestön osaaminen sekä varmistaa osaltaan yhteiskunnan eheys, tasa-arvo ja aktiivinen kansalaisuus. Niin yhteiskunnan kuin työelämänkin muutokset vaativat uudenlaisia ratkaisuja ja mm. jatkuva kouluttautuminen on tullut pysyvästi osaksi yksilön elämänkulkua ja urakehitystä.

Koulutukselta vaaditaan kykyä elää muutosten mukana. Ammatillinen aikuiskoulutus palvelee erityisesti aikuisväestön niitä koulutustarpeita, jotka liittyvät työ- ja elinkeinoelämästä nouseviin osaamisvaatimuksiin ja tavoitteisiin. Suomessa aikuisväestömme varten rakennettu Näyttötutkintojärjestelmä on suunniteltu joustavaksi ammatillisen tutkinnon suorittamistavaksi. Näyttötutkintojen järjestämisen periaatteiden mukaan henkilön aiempi osaaminen, joka tarkoittaa työssä, koulutuksessa tai muualla hankittu ammattitaitoa, ovat mukana tutkinnon suorittamisessa. Näyttötutkintoihin liittyvään ammattitaidon hankkimisen vaiheeseen (ns. valmistavaan koulutukseen) kuuluu kiinteästi aidoissa työelämän tilanteissa tapahtuva työssäoppiminen. Työssäoppiminen on aina tavoitteellista, arvoitua ja ohjattua työskentelyä. (kts. OPH 2000).

Valkeakosken aikuiskoulutuskeskus, missä työskentelen, on keskisuuri aikuiskoulutusta tarjoava koulutuksen järjestäjä. Oppilaitoksen toimintaa ohjaava missio on järjestää ammatillista aikuiskoulutusta työelämän ja opiskelijoiden tarpeiden mukaan. VAAKK pyrkii olemaan visionsa mukaisesti ”asiakaslähtöisesti ja tuloksellisesti toimiva vetovoimainen aikuisoppilaitos.” Vaikka oppilaitoksen fyysinen toiminta-alue painottuikin Pirkanmaan lähikuntiin, opiskelijoiden kotipaikkakuntia on olleet hyvinkin pitkien etäisyyksien päässä olevat kunnat kuten esimerkiksi Rovaniemi, Seinäjoki, Turun seutu, Vaasa, Pihtiputaa ja Kotka. Laaja kenttä johtune osittain aikuiskoulutuskeskuksen tarjoamasta opiskelija-asuntolapalvelusta, mutta on oletettavasti seurausta myös koulutustarjonnasta ja sen monipuolisista muodoista. Mm. informaatio- ja kirjastopalveluala, kaupan ja hallinnon ja humanistisen ja kasvatustieteiden koulutustarjottimet sekä nonstop tyyppiset koulutusmallit metalli- ja palvelualoilla ovat oppilaitoksen vision mukaista vetovoimaista ja asiakaslähtöistä koulutustarjontaa. Koulutusalojen moninaisuus sekä opiskelijoiden heterogeenisyys tuovat omat haasteensa opiskelijan oppimispolulle, siihen olennaisesti liittyvän työssäoppimisen osuudelle sekä ohjauksen järjestelyille ja käytännöille.

Tämän kehittämistehtäväni tarkoitus on ensinnäkin syventää omaa ohjauksen asiantuntemustani ja toiseksi toimia tukena Valkeakosken aikuiskoulutuskeskuksen ohjaussuunnitelmaa työstävän työryhmän kehittämistyössä. Uuden aikuiskoulutusta koskevan henkilökohtaistamislain (1.1.2006) myötä oppilaitoksen toimintaa ohjaavan ohjaussuunnitelman tekeminen on ajankohtaista ja lähes välttämätöntä. Ohjaussuunnitelmatyötä tekee moniammatillinen työryhmä, johon kuuluu edustajia eri koulutusaloilta sekä hallinnosta. Oppilaitosta koskevan yhtenäisen ohjaussuunnitelman olemassaolo edesauttaa asiakaslähtöisten ohjauksen käytänteiden vahvistumista, seurantaa ja arviointia sekä varmistaa näin ohjauksen laadun ja jatkuvan kehittämisen.

Ohjaussuunnitelman tekeminen tapahtuu prosessimaisesti ja tässä tapauksessa aikataulullisesti hitaammassa tahdissa kuin tämän kirjallisen kehittämistyöraportin taustalla olevat opinto-ohjauksen opintoni. Näin ollen rajaan kirjallisen koosteeni koskemaan työssäoppimista ja siihen liittyvän ohjauksen viitekehyksessä tapahtuvaa toimintaa. Toisaalta kehittämistehtäväni rajaus työssäoppimiseen on nimellinen, koska ohjauksen peruslähestymistavat ovat oletukseni mukaan yhtäläiset ja asiakaslähtöiset koulutuksen kaiken kolmivaiheisuuden osalta, sisältäen muun valmistavan koulutuksen sekä näyttötoiminnan osuuden.

Työni sisältönä on työssäoppimisen ohjaussuunnitelma sekä sen kokoamiseen liittyvä teoreettinen viitekehys. Teoreettisen osuuden aineiston koen tärkeänä ja välttämättömänä huomioida. Mukana on myös kokemuksiin perustuvia ajatuksia, joita kannattaa nostaa esiin ohjaustoiminnan kehittämisessä. Mukaan kerätyn aineiston valintaperusteet ovat olleet subjektiivisia eikä sisältö noudata yhtä ainoaa suuntaa tai teoreettista näkemystä. Todennan näissä subjektiivisissa lähdevalinnoissani omaa ohjauksen käyttöteoriaani, joka saattaa joissain kohden erota oppilaitoksen yleisistä näkemyksistä. Työni sisältää myös kansallisia painotuksia, joita arkisessa kehittämistoiminnassamme emme useinkaan tule muistaneeksi tai huomioineeksi. Lisäksi olen ottanut mukaan OPH:n Aihe-projektissa (2004-2006) syntyneitä ajatuksia. Oman oppilaitoksen Aihe-työryhmässä toimineena koen tuolloin syntyneet henkilökohtaistamisen käytänteet tai periaatteet tärkeinä ja velvoittavina – etenkin, koska olimme oppilaitoksena mukana hankkeessa ja näin vaikuttamassa syntyneisiin valtakunnallisiin henkilökohtaistamissuuntaviivoihin ja -käytänteisiin.

Edellä esitetyn perusteella toivon ja oletankin, että työssäoppimisen ohjaukseen painottuva kehittämistyöni tulee olemaan apuna, vahvistuksena ja joka tapauksessa vähintäänkin keskustelun herättäjänä oppilaitoksen ohjaussuunnitelma-työryhmän jatkotyöskentelyssä.

2 TOIMINTAYMPÄRISTÖNÄ AMMATILLINEN AIKUISKOULUTUS

Maamme nykyisiä ammatillisia aikuiskoulutuskeskuksia (ent. ammatillisia kurssikeskuksia) ryhdyttiin perustamaan pääasiassa 1970-luvun alussa. Niiden tarkoituksena oli huolehtia yhteiskunnan voimakkaan rakennemuutoksen aiheuttamasta koulutustarpeesta. Vuoden 1991 laki ammatillisista aikuiskoulutuskeskuksista (760/90) määritteli, että ammatillisella aikuiskoulutuksella tarkoitetaan aikuiskoulutuksena annettavaa ammatillista perus- sekä jatko- ja täydennyskoulutusta. Ammatillisen aikuiskoulutuksen tavoitteisiin liittyvät periaatteet ovat elinikäisen oppimisen periaate, aikuisten työelämätaitojen takaaminen, työelämässä pysymisen tai sinne palaamisen mahdollistaminen sekä syrjäytymisen ehkäisy. Näistä tavoitteista seuraa, että osa aikuiskoulutusoppilaitoksista tarjoaa opetusta asiakkaan tarpeiden mukaan ympäri vuoden, kaikkina viikonpäivinä ja kellonaikoina aamusta iltaan. (Pohjonen 2001.)

Aikuiskoulutus on ohjauksen kenttänä monimuotoista ja edellyttää mielestäni holistista ohjauksiasitusta, joka huomio aikuisen elämänkäytön kirjjon. Aikuiskoulutuksen järjestämisessä pyritään nykyisin entistä paremmin huomioimaan opiskelijoiden henkilökohtaiset oppimistarpeet sekä aiempi osaaminen. Erityisesti aikuisväestöä varten suunnattu ammatillinen näyttötutkinto on joustava tutkinnon suorittamistapa, jossa ammatillinen osaaminen todennetaan tutkintotilaisuuksissa riippumatta siitä, millä tavoin tiedot ja taidot on hankittu - työssä, opiskelussa tai harrastuksissa.

Aikuiskoulutuksen toimintaympäristö poikkeaa kokemukseni mukaan muista toisen asteen koulutuksen toimintaympäristöistä. Aikuiskoulutukseen kuuluu erityispiirteenä mm. erilaisten rahoitusmuotojen mukanaolo. Näitä rahoitusmuotoja ovat omaehtoisuus eli opiskelija rahoittaa opiskelunsa itse, työvoimapolitiittinen rahoitus kuten ohjaavat koulutukset tai vastaavasti ammattitutkintoon opiskelu, oppimisopimus- tai Noste-rahoituksella opiskelu. Muita rahoitusmuotoja ovat yritysten ja työnantajien ostamat täsmäkoulutukset, henkilöstökoulutukset tai muut lisä- ja täydennyskoulutukset. Aikuisopiskelun yksi merkittävä erityisyys on aikuispedagoginen lähestymistapa oppimiseen. Opiskelun muotoja ovat niin lähi-, etä- kuin verkko-opetuskin. Aikuispedagogiikan taustalla on ajatus opiskelijan autonomiasta ja itseohjautuvuudesta, mistä johtuen opettajia kutsutaan kouluttajiksi - oletettavasti erotuksena perinteisemmästä opettajakäsitelmästä.

Vuorinen (2006) kokoaa ohjausta koskevassa väitöskirjatutkimuksessaan autonomisuutta koskevia näkemyksiä ja toteaa, että kyse on eräänlaisesta sisäisestä laatuajattelystä. Onnistuessaan autonomisuus nostaa yksilössä halun ymmärtämään ja hallitsemaan omaa toimintaansa ja hänen toimintaansa ohjaavaksi tekijäksi nousee sisäinen, ei ulkoinen motivaatio. Autonomiset oppijat tietävät, milloin ja miten etsiä apua ja ottaa sitä vastaan. Autonomisuus ei ole eristäytymistä vaan pikemminkin yhteistyötä. Tähän liittyen mm. Pasanen (2000) toteaa, että enää ei voida puhua pelkästään aikuisten opettamisesta eikä itseohjautuvuuteen voida ohjata ulkoisilla neuvoilla tai luennoilla. Yhdyn Pasanen ja myös Vason (2001) näkemykseen siitä, että aikuispedagogiikan tulisi toimia

yhä selvemmin aikuisohjauksena. Aikuisopiskelijalla on mahdollisuus valita erilaisista oppimisen poluista – oli kyse sitten formaalista, informaalista tai non-formaalista oppimisesta – itselleen parhaiten sopivat. Aikuiskoulutuksessa ohjaus liittyy opiskelijan tukemiseen ja auttamiseen niin opiskeluprosessin, ammatillisen kehittymisen kuin elämäntilanteidenkin osalta.

3 HENKILÖKOHTAISTAVAA OHJAUSTA JA TYÖSSÄOPPIMISTA

3.1. Oppimisen ja ohjauksen määrittelyä

Ymmärrämme oppimisen yleisesti yksilössä tapahtuvaksi suhteellisen pysyväksi käyttäytymisen muutokseksi tai muutoksen mahdollisuudeksi. Oppimista voidaan tarkastella laajemmin erilaisten oppimiskäsitysten kuten behavioristinen, kognitivistinen ja konstruktivistinen oppimiskäsitys ja yhteistoiminnallinen sekä kokemuksellinen oppiminen, joista erityisesti viimeksi mainittu liitetään työssäoppimisen kontekstiin. Humanistisista lähtökohdista noussut kokemuksellinen oppiminen korostaa yksilön oppimisessa hänen omaa toimintaansa, itseohjautuvuutta ja itsereflektoinnin osuutta. Kokemuksellista oppimista onkin sovellettu erityisesti aikuiskasvatuksen ja koulutuksen piirissä. Konstruktivistisen lähestymistavan myötä oppimiseen liittyy oppijan informaation prosessointi ja reflektiivisen toiminnan suuntautuminen - ei pelkästään kokemuksellisuus. Näin ohjauksenkin laatu ja muoto muuttuvat. Kaikkiin näihin oppimiskäsityksiin liittyy aina paitsi käsitys ihmisestä (ontologinen tausta) myös oma epistemologiansa eli käsitys tiedosta ja sen olemuksesta. (Tynjälä 2000).

Tynjälä (2000) kuvaa oppimista aikuiskoulutuksenkin kontekstiin sopivalla tavalla ns. ”oppimisen kokonaisuuden” kautta. Malliin sisältyy näkemys oppimisesta kulttuurisidonnaisena ja sosiaalisena ilmiönä, joka ei tapahdu koskaan tyhjiössä. Näin ajatellen oppiminen on sidoksissa paitsi laajempaan sosiaaliseen kontekstiinsä ja kulttuuriin, myös ympäröivään tilanteeseen. Emme opi pelkästään tietoja ja taitoja vaan sosiaalistamme tietynlaiseen oppimisen kulttuuriin ja osallistamme itse sen toimintaan. Tämän tyyppinen näkemys oppimisen laajasta kontekstista sopii hyvin myös ammatillisen aikuisopiskelijan työelämäjaksoilla tapahtuvan oppimisen määrittelyyn.

Kaiken kaikkiaan viime vuosikymmeninä voimakkaastikin muuttuneet käsitykset oppimisesta ovat muovanneet myös aikuispedagogiikkaa uuteen, ohjaukselliseen suuntaan. ”Ajan, huomion ja kunnioituksen antaminen” opiskelijalle ja hänen oppimisprosessilleen on mm. Pasanen mukaan vastaus aikuispedagogiikan uusiin haasteisiin (Pasanen 2000). Myös käsitykset ohjauksen luonteesta ovat muuttuneet. Sosiokulttuurisiin lähestymistapoihin kuuluvan sosiokonstruktivistisen painotuksen myötä ohjaukseen tulee oleellisina mukaan konteksti - ja kulttuurisidonnaisuus, sosiaalinen vuorovaikutus sekä epistemologinen käsitys, joka korostaa ymmärtämistä ja oppijan aktiivisuutta tiedon rakentumisessa. Sosiokulttuuriset lähestymistavat painottavat lisäksi paitsi sosiaalisen vuorovaikutuksen merkitystä, kulttuuristen välineiden käytön oppimista sekä tiedon oppimista sen autenttisissa käyttöyhteyksissä oppipoikakoulutuksen tapaan. (Pasanen 2000; von Rauste-von Wright & von Wright 1998; Tynjälä 1999.)

Itse näen oppimisen ja ohjauksen yhteyden nimenomaan opiskelijan metakognitiivisten taitojen kehittymisen - joihin liitän itsearviointin ja

reflektoinnin - ja merkitysrakenteiden tutkimisen, tulkinnan ja uusien syntymisen kautta (vrt. Mezirow 1996). Ohjaajan tuleekin mielestäni tukea opiskelijan metakognitiivisten taitojen kehittymistä ja näin lisääntyvää oppimisen itsesäätelyä. Oppiminen on aina paitsi tiedollista, myös kokemuksellista voimaantumista: luottamusta oman ammatillisen asiantuntemuksen kehittymiseen ja oppimista omista kokemuksista ja tunteista.

Nykyisen elinikäisen oppimisen korostamisen myötä ohjaukseen kohdistuu yhä monimuotoisempia tarpeita. Ohjaajien käsityksiä väitöskirjassaan tutkinut Vuorinen (2006) painottaa, ettei ohjauksen kohteeksi tulisi nähdä enää opiskelijaa vaan kohde on prosessi, jossa opiskelija oppii arvioimaan ja kehittämään omia vahvuusalueitaan suhteessa oman toimintaympäristönsä mahdollisuuksiin. Ohjauksen ydintavoitteeksi onkin noussut opiskelijan autonomisuuteen ohjaaminen. Tällöin opiskelija toimii itsenäisesti ja silti vuorovaikutuksessa toisten kanssa.

Ammatillinen kasvu vaatii joskus runsaasti, joskus taas vähemmän ulkopuolelta tulevaa ohjausta ja tukea, mutta aina sopivan oppimisympäristön valinnanmahdollisuuksineen. Ohjauksen eettiset periaatteet sitovat ohjaajaa työskentelemään oppijan avuksi ja parhaaksi. Ohjauksen avulla pyritään auttamaan ihmistä reflektiiviseen toimintaan ja oman elämänsä hallintaan. Ohjaustoiminta on mahdollistamista; se ei ole parantamisprosessi lääketieteellisessä mielessä, mutta sen perusta voidaan nähdä poikkitieteellisenäkin. Ohjaus liittyy oppimiseen, siihen kuuluu oleellisesti yhteistyö ja siinä korostuvat aina myös kulttuuriset hypoteesit. (Peavy 1999.)

Ohjaus on prosessi, joka etenee koko aikuisopiskelija henkilökohtaistetun näyttötutkintopolun ajan alkaen ensimmäisestä hakeutumisvaiheen kontaktista ja päättyen tutkinnon jälkeisen urasuunnitelman päivytykseen. Ohjauksen tavoitteena on tukea yksilöllisellä oppimispolulla kulkevaa oppijaa löytämään ja rakentamaan hänelle itselleen sopivin polku hyödyntäen erilaisia oppimisympäristöjä parhaalla mahdollisella tavalla. Jokainen työssäoppimispaikka on erilainen riippuen ammattialasta ja sen näkökulmasta sekä alueellisista ja seudullisista tekijöistä. Myös jokainen ohjaustilanne on erilainen ja jokaisella ohjauskerralla on oma tavoitteensa. Parhaimmillaan ohjaus on avointa ja tukevaa, rakentavan kriittistä ja molempia osapuolia kunnioittavaa vuorovaikutusta ja toimintaa. (Ihanainen 2004.)

3.2. Mitä on työssäoppiminen?

Työssäoppimisella - sanat yhteen kirjoitettuna - tarkoitetaan useimmiten ammatilliseen tutkinto-opiskeluun liittyvää ja autenttissa työelämässä tapahtuvaa opetuksen osaa (Pohjonen 2001). Tarvittavan ammattitaidon hankkimisvaiheeseen eli ns. tutkintoon valmistavaan koulutukseen liittyvä työssäoppiminen on aina tavoitteellista, ohjattua ja arvioitua opiskelua (OPH 2000).

Lasonen (2001) määrittelee työssäoppimisen sanoen sen olevan todellisiin työnteon tilanteisiin perustuvaa tarkoituksellista ja reflektioivaa kokemusten, toimintojen ja ajatteluprosessien oppimista. Reflektion avulla ihminen voi oikaista uskomuksiinsa sisältyviä vääristymiä ja ongelmanratkaisuisaan tekemiään virheitä. Mezirow (1996) puhuu kriittisestä itsereflektiosta sanoen sen olevan ihmisen omien ongelmanasettelutapojen ja merkitysperspektiivien arviointia.

Kriittisessä reflektiossa ihminen kyseenalaistaa ennako-oletustensa pätevyyden, jolloin seurauksena saattaa olla tärkeä henkilökohtainen oppimisprosessi. Reflektointi on oppimisen ydintapahtuma ja myös sosiaalinen ajatteluprosessi, jossa muilla ihmisillä on myös suuri merkitys. Työssäoppimisjaksoilla niin ohjaava kouluttaja, työpaikkaohjaajat, vertaisoppijat kuten myös työn ja oppilaitoksen ulkopuoliset kontaktit voivat edistää opiskelun reflektointia. Tämän mahdollistuessa opiskelija liittyy ajattelunsa, osaamisensa ja kokemuksensa ammattitaitonsa kehittymisen kannalta merkitykselliseen toimintaympäristöön sekä siinä vallitseviin arvoihin, vaatimuksiin ja reunaehtoihin. (Ihanainen 2004; Mezirow 1996.)

Työssäoppiminen on ollut Suomessa suosittu oppimisen muoto aikaisemmin esimerkiksi käsityöläisammattien oppimisen yhteydessä. Hakkarainen & Lonka & Lipposen (2005) mukaan kaikki korkeammat älylliset taidot – oli kyse sitten käsityöstä, teollisuustyöstä, taiteista tai tieteellisestä tutkimuksesta – opitaan kognitiivisen oppipoika-mestarioppimisen avulla. Hakkarainen ym. ovat päätyneet johtopäätökseen, että kaikkien monimutkaisten taitojen oppimisessa paras tulos saavutetaan yksilöllisen ja ryhmässä tapahtuvan harjoittelun vuorottelulla. Työssäoppimassa olevaa opiskelijaa tulisikin rohkaista toimimaan alan asiantuntijan tavoin ja harjoittamaan järjestelmällisesti alan asiantuntijoiden toimintamalleja ja älyllisiä prosesseja. (Mt.) Oppimisen kannalta tehokkaaksi todettu menetelmä on konkreettisiin kokemuksiin ja esimerkkeihin yhdistetty teoreettinen ajattelu. Tähän voitaneen liittää Tynjälän (1999) esille ottama Lave ja Wengerin (1991) näkemys sosiaalistumisesta yhteisöjen toimintakulttuuriin osallistumalla. Lave ja Wenger esittelevät oppimisen prosessina, jossa oppija osallistuu yhteisön toimintaan ensin rajatulla ja myöhemmin kasvavalla vastuulla. Työ ja oppiminen liitetään yhteen, mutta kyse ei ole oppimisesta yksilön päässä vaan yksilön ja yhteisön välisissä suhteissa. Tällainen osallistuva oppiminen auttaa oppijaa muodostamaan käsityksen koko työyhteisön toiminnasta ja näin hän kasvaa lopulta työyhteisön täysivaltaiseksi jäseneksi.

Perinteisessä kouluopetuksessa on keskitytty pääasiassa muodollisen eli ns. kirjallisuuden opettamiseen. Nytemmin on havaittu asiantuntijatiedon sisältävän paljon muutakin. Erityisesti puhutaan ns. hiljaisesta tiedosta (tacit knowledge), jonka mm. Ruohotie (2000) esittelee Nonaka ja Takeuchin (1995) kehittämän teorian avulla. Teorian mukaan asiantuntijoilla on paljon strategista tietoa, joka käsittää ongelmanratkaisuun liittyviä taitoja ja prosesseja. Hiljainen tieto on henkilökohtaista ja kontekstispesifiä ja siihen liittyy kommunikoitavuuden hankaluus, toisin sanoen sitä on vaikea täsmentää, sanallistaa ja välittää muille. Oppipoika oppii mestariltaan kuitenkin paitsi sanallisten ohjeiden myös havainnoinnin ja matkimisen kautta. Ilman yksilöiden välillä tapahtuvaa jaettavaa kokemusta ei synny keskinäistä ymmärrystä. Työssäoppija ei opi vain tietoja ja taitoja vaan myös alalle ominaisia toimintamalleja, normeja ja arvoja ja kasvaa näin ammattialalle ominaiseen ajattelukulttuuriin. (Ruohotie 2000.)

Pohjonen (2001) toteaa työssäoppimisen muodostavan olennaisen osan oppijan henkilökohtaisesta opetussuunnitelmasta. Se varmistaa sekä edistää ammattitaidon, osaamisen ja metataitojen suunnitelmallista, jatkuvaa ja motivoitunutta kehittämistä työprosessissa kokeneen mentorin ohjauksessa reflektiivisesti kokemuksellisuuden ja yhteistoiminnallisuuden tukemana. Pohjonen kokoaa työssäoppimiseen liittyviä oppimisen ilmiötä seuraavasti:

- Oppiminen tulee olla organisoitua, ohjattua ja tavoitteellista.
- Oppimisen tulee tapahtua työpaikalla tai aidossa työympäristössä.
- Ammatin vaatima osaaminen opitaan yhteistyössä työelämässä ja formaalien opintojen avulla.
- Osaamisen vaatimukset tulee tunnistaa, jotta niihin voitaisiin vastata.
- Oppijan reflektiivisten valmiuksien merkitys on tärkeä.
- Elämäkokemuksen merkitys eli jo opitun huomioiminen on otettava mukaan prosessia kehittäessä.

Onnistunut työssäoppiminen nähdään yhä laajemmin ammatillisen koulutuksen eri toimijoiden ja työelämän osapuolten yhteisenä etuna, josta on pitkäaikaista hyötyä paitsi asiakkaalle, myös oppilaitoksille ja yritys- ja elinkeinoelämälle (Pohjolainen 2001). Työelämän haasteet ovat muuttuneet moninaisemmiksi ja edellyttävät taitoja, joita opitaan parhaiten erilaisissa oppimisympäristöissä kuten oppilaitos ja työpaikka. Laadukas työssäoppiminen edellyttää yhteistyönä toteutuvaa moniammatillista opiskelijan ohjausta. Näin ollen henkilökohtaisen ohjauksen taitoa tarvitaan niin työpaikoilla kuin oppilaitoksessakin. (Mäkeläinen 2000.)

Opiskelijoiden työssäoppimisjaksot voivat toimia myös merkittävinä työelämän ja oppilaitosten yhteistyön ja verkostoitumisen välineinä. Koulutuksen työelämälähtöisyyttä korostetaan yhä enemmän ja osa opetusta on jo siirtynyt työpaikkojen toteuttavaksi. Työpaikkaohjaajat kaipaavat nyt aiempaa enemmän tukea tärkeään ohjaustehtäväänsä oppilaitosten puolelta. Usein yhteistyö ja vuorovaikutus kouluttajien kanssa jää vähäiseksi mm. siihen varattujen ajallisten resurssien ja etäisyyksien vuoksi. Kuitenkin opiskelijan työssäoppimisen onnistumisen suhteen avainasemassa ovat yhtäläillä oppilaitosten kuin työelämänkin eri toimijat. (Itkonen 2002; Lasonen 2001.) Työssäoppimisessa vastuu oppimisessa jakautuu oppilaitoksen, työelämän organisaatioiden ja opiskelijoiden kesken. Näin ollen työssäoppimisen laatu muodostuu aina eri osapuolten yhteistyön tuloksena. (Hulkari 2006.)

Työssäoppiminen on sekä koulutuksen järjestämismuoto että opiskelumenetelmä ja se tulee nähdä prosessina, jolla on omat tavoitteensa. Opiskelijan kannalta on kyse oppimisprosessista, johon vaikuttavat osaltaan hänen oman elämämpiirinsä ulkoiset tekijät sekä hänen motivaationsa, asenteensa ja työpanoksena. Opiskelijan henkilökohtaiseen oppimispolkuun kuuluvan työssäoppimisen organisoinnissa korostuu oppilaitoksen ja opettajan rooli eli ammatillinen ja pedagoginen osaaminen, organisointi ja yhteistyötaidot, viestintä- ja ohjaustaidot. Työssäoppimisen ongelmia voivat olla mm. yrityksen pyrkimys nähdä opiskelija ensisijaisena työvoimana, opiskelijoiden ohjauksen puute niin oppilaitoksen kuin työelämän puolelta, opettajille työssäoppimiseen varatut resurssit sekä työpaikkaohjaajien koulutuksen puute. (Vaso 2001.)

3.3. Henkilökohtaistaminen ja kolmivaiheisuuden periaate

”Henkilökohtaistamisen ydintä on inhimillinen ammattitaito”
(Ihanainen 2004)

Suomessa vuosina 2000-2006 toimineen, Opetushallituksen hallinnoiman, Aiheprojektin (Aikuisopiskelun henkilökohtaistaminen) tavoitteena oli parantaa näyttötutkintoihin valmistavan koulutuksen ja näyttötutkintotoiminnan laatua ja vaikuttavuutta henkilökohtaistamisen avulla (Rikkinen 2006). Projektin toiminta edesauttoi merkittävällä tavalla uuden henkilökohtaistamista koskeva lakimuutoksen syntymistä (1013/2005 Ammatillinen aikuiskoulutus: 631/1998). Uusi laki edellyttää Aiheprojektin hengen ja tavoitteiden mukaisesti aikuisoppilaitoksilta yhä suurempaa panostusta opiskelijan henkilökohtaisen opiskeluprosessin ohjaamisen.

Opetushallitus on pyrkinyt tukemaan henkilökohtaistamisen käytäntöjen yhtenäistymistä 1.3.2007 voimaan astuneella määräyksellä, jota jokainen koulutuksen järjestäjä velvoitetaan noudattamaan. Lakimuutos määräyksineen asettaa ammatillisissa aikuisoppilaitoksissa tehtävälle kehittämistyölle omat reunaehdot ja edellyttää kaikilta koulutuksen järjestäjältä opiskelun kolmivaiheisuuden, hakeutumisvaihe, tutkinnon suorittaminen ja tarvittavan ammattitaidon hankkiminen, henkilökohtaistamisesta huolehtimista. Tämä haastaa aikuiskoulutuksen parissa toimivat kehittämään toimintaansa asiakaslähtöisesti siten, että opetus- ja ohjaustoiminta tukevat oppijan kehitystä osallistuvaksi, työllistyvyyttään kehittäväksi kansalaiseksi. Opiskelijan tai tutkinnon suorittajan oppimispolun suunnittelussa ja toteutuksessa on otettava huomioon opiskelijan elämäntilanne, aikaisemmin hankittu osaaminen, todetut oppimistarpeet sekä työssäoppimisen mahdollisuudet. Henkilökohtaistamis-määräyksessä todetaan, että ”näyttötutkintoa suorittamaan hakeutuneet saavat asiakaslähtöisesti suunniteltua ja toteutettua neuvontaa, ohjausta sekä muita, yhteisesti sovittavia tukimuotoja ja palveluja”. Koulutuksen järjestäjän edellytetään toimimaan yhteistyössä niin työelämän kuin muidenkin tarvittavien asiantuntijoidenkin kanssa ja henkilökohtaistamisessa on otettava huomioon opiskelijan kulttuuri- ja kielitausta sekä muut erityisen tuen tarpeeseen vaikuttavat tekijät. (OPH 2006.)

Henkilökohtaistamisen periaatteita noudattavan koulutuksen järjestäjän tulee toimia niin, että jokainen näyttötutkintoa suorittamaan hakeutunut henkilö saa asiankaslähtöisesti suunniteltua ja toteutettua neuvontaa, ohjausta sekä muuta tarvittavaa tukea ja palveluita. Henkilökohtaistamisen lähtökohtana on aina opiskelijan olemassa olevan osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen. Tältä pohjalta tulee jokaisen opiskelijan kanssa laatia henkilökohtaiset näyttö- ja oppimissuunnitelmat hänen osaamisensa kehittämiseksi ja tutkinnon suorittamiseksi. Oppimispolun suunnittelu tulee aloittaa jo hakeutumisvaiheessa ja näin myös työssäoppimista koskeva suunnittelu tulee huomioida jo hakeutumisvaiheen ohjauskeskusteluissa.

Opiskelijan oppimispolkua koskevan opiskeluohjelman suunnittelu ja toteutus edellyttää opiskelijan tarpeiden, tavoitteiden ja elämäntilanteiden huomioimista ja henkilökohtaista ohjausta. Työelämän tutkintojen suorittamisessa työ on sekä oppimisen kohteena että kontekstina ja tavoitteena onkin muuttaa perinteistä opetuksen suunnitteluun pohjautuvaa järjestelmä- ja

oppilaitoskeskeistä toimintaa näyttötutkintojärjestelmän vaatimukset huomioon ottavaksi aidosti asiakaslähtöiseksi ja työelämäläheiseksi toiminnaksi, jossa vuorovaikutteinen kumppanuusyhteistyö ja työssä oppimisen ympäristöjen hyödyntäminen korostuu. (Malin 2004.)

Näyttötutkintoihin osallistumiselle ei ole asetettu koulutukseen tai työkokemukseen liittyviä ennakkoehtoja. Tutkinnon järjestäjän on kuitenkin todettava kunkin tutkinnon suorittajan ”näyttökelpoisuus” ja tämä toteutuu parhaiten opiskelijan oman henkilökohtaistamissuunnitelman avulla. Opiskelijan koko oppimispolkua koskevaa henkilökohtaistamissuunnitelmaa tehtäessä ja sitä päivitettäessä arvioidaan yhdessä opiskelijan kanssa hänen aikaisemman työkokemuksen määrä suhteessa suoritettavan tutkinnon perusteisiin ja määritellään työssäoppimista koskevat oppimistarpeet. Erityisen tärkeää on muistaa, että tavoitteet ja oppimistarpeet kuten arjen elämismaailmakin ovat muuttuvia ja siksi henkilökohtaistamissuunnitelmaa on päivitettävä riittävän usein. Opiskelijan tai tutkinnon suorittajan näkökulmasta henkilökohtaistaminen on hänen itsensä tekemää, oman oppimisprosessin ja ammattitaidon kehittymisen säännöllistä reflektointia ja itsearviointia, joka tapahtuu yksin tai yhdessä muiden vertaisoppijoiden kanssa ja vastuukouluttajan tai muun ohjauksesta vastaavan henkilön tukemana. Koulutuksen järjestäjän tehtävänä on huolehtia ohjaukseen liittyvistä resursseista, jotta henkilökohtaistaminen toteutuu lain ja määräyksen hengen mukaisena. Henkilökohtaistaminen tähtää ammattitaidon kehittämiseen opiskelijan tavoitteiden, kokemusten ja opiskelulle antamien merkitysten huomioimisen ja tukemisen avulla. Huomioiminen tapahtuu tutkintojen perusteiden, opetussuunnitelman ja työelämän vaatimusten asettamissa rajoissa. (Harju 2004, Ihanainen 2004.)

Henkilökohtaistaminen on prosessi ja ideaalina sen toteutumisessa on, että opiskelijan oppimistavoitteita arvioidaan asiakaslähtöisesti koko koulutuksen ajan. Ihanainen (2004) toteaa, että menetelmänä tässä on ohjaus: ohjaustilanteissa opiskelijan tavoitteita reflektoidaan monimuotoisesti. Valkeakosken aikuiskoulutuskeskuksen kontekstissa ohjaajana voi olla vastuukouluttaja/tutkintovastaava, kouluttaja, työpaikkaohjaaja, arvioija, vertaisopiskelija tai jokin muu opiskeluprosessissa mukana oleva taho. Henkilökohtaistamiseen liittyvät johtopäätökset kirjataan opiskelijan omaan henkilökohtaistamissuunnitelmaan. Henkilökohtaistamisen tulos voi näkyä monenlaisina ilmiöinä kuten opetusjärjestelyinä, mutta keskeistä on opiskelijan oman oppimisen ja opiskelun haltuunotto sekä ammattitaidon monipuolinen reflektointi ja laadukas kehittäminen. Koulutuksen tavoitteena ja tuloksena ammattitaitoinen ja ammatillista kehitystään ylläpitävä työntekijä. ”Parhaimmillaan henkilökohtaistaminen voimavaraistaa opiskelijaa lisäten hallinnan tunnetta opiskelussa ja työssä, jolloin ammatillisen kehityksen ja tuottavuuden lisäksi myös työssä jaksaminen paranee.” (Harju 2004, 31.) Oppilaitoksen kouluttajien, tutkintovastaavien ja työelämän eri toimijoiden näkökulmasta henkilökohtaistamisen käytännöt voivat osoittautua myönteisellä tavalla vaativiksi, sillä henkilökohtaistaminen haastaa kaikkia opetuksen kontekstissa toimivia myös oman työnsä reflektointiin ja uudelleen arviointiin.

3.4. Työssäoppiminen oppimiskumppanuutena

Työssäoppimisesta on tullut yhä merkittävämpi osa ammatillista opiskelua ja tähän perustuen tulee koulutuksen eri vastuuhenkilöillä olla yhteinen näkemys mm. opiskelijan ohjauksesta ja arvioinnista (Mäkeläinen 2000). Työpaikkojen ja oppilaitosten väliseen yhteistyöhön kiteytyvät niin työssäoppimisen laatu kuin vaikuttavuuskin, joiden keskeinen agentti opiskelija on. Työpaikkaohjaajien ja opettajien välinen yhteistyö muodostaa yritysten ja oppilaitosten verkottumisen ja ohjauksen ytimen. (Lasonen 2001.)

Työssäoppimista ammatillisen aikuiskoulutuksen näkökulmasta tutkinut Pohjolainen (2001) tähdentää kaikkien toimijoiden aktiivista yhteistyötä työssäoppimisen toimintatapoja rakennettaessa. Onnistunut työssäoppiminen edellyttää kolmikantaista -opiskelija, työpaikkaohjaaja, opettaja- oppimisen kokonaisuutta tukevaa yhteistyötä. Mm. opetusministeri Tuula Haataisen näkemyksen mukaan ”työssäoppimisen toteuttamiseen ja kehittämiseen liittyvän työnjaon peruslähtökohtana on kumppanuus” (Haatainen 2004). Tätä ajatusta voidaan syventää Hukan (2001) esittämällä käsitteellä ”oppimiskumppanuus”, jolla hän tarkoittaa rajavyöhyketoimintaa kahden toimintajärjestelmän välillä. Näitä järjestelmiä voivat olla esimerkiksi oppilaitos ja työelämän yritys eli opiskelijan työssäoppimispaikka. Niiden rajapinnalle muodostuu vyöhyke, joka muodostaa oman itsenäisen toiminnan (Tuomi-Grohn 2001). Tämän tyyppiseen määrittelyyn näyttäisi liittyvän läheisesti myös Wengerin (1998) käyttämä käsite rajakäytäntö. Wenger tarkoittaa rajakäytännön käsitteellään pidempään jatkuvaa yhteistä toimintaa, joka antaa tilaisuuden yhteisesti neuvoteltujen merkitysten syntymiseen. Hukan (mts.) esittämässä ”oppimiskumppanuudessa” keskeisiä kriteereitä ovat:

- moniäänisyys
- tasavertaisuus kaikkien osallistujien kesken
- tiedostettu tarve yhdistää asiantuntijuuksia
- reaalin muutostarve yhteistoiminnan käynnistäjänä
- yhteinen kohde toiminnalle
- olemassa olevien toiminnan käsikirjoitusten kyseenalaistaminen
- kaikkien osapuolten tunnistettu mahdollisuus oppia toiminnassa

Hukan ”toiminnassa oppimisen” ajatus sopii myös Wengerin (1998) korostaman sosiaalisen oppimisen teorian viitekehykseen. Oppimiseen liittyvä tällöin oleellisesti myös toimintaan sitoutuminen sekä vuorovaikutus muiden toimijoiden kanssa.

Hukka (2001) on oppimiskumppanuutta tarkastelevassa tutkimuksessaan yhdistänyt rajavyöhyketoimintaan toimijoiksi sekä opettajien, työelämän että opiskelijoiden edustajia. Oppimiskumppanuus-käsitteen ytimessä on uudenlaisten yhteistoimintakäytäntöjen innovatiivinen luomisen mahdollisuus ja haaste. Ammatilliseen koulutukseen kuuluvat työelämäjaksot edellyttävät onnistuessaan

yhteistyötä kaikkien toimijoiden kesken. Ruohotie (1998) on todennut osaamisen kehittyvän silloin, kun työssäoppiminen on suunniteltu prosessi, jossa kokenut ammattilainen ohjaa noviisia joko todellisessa tai simutoidussa työympäristössä. Tähän Ruohotie haluaa lisätä vielä tärkeän osaamisen kehittymiseen liittyvän ominaispiirteen, vuorovaikutuksellisuuden. Oppiminen tapahtuu oppijan ja ohjaajan keskinäisessä vuorovaikutuksessa ja oppijan itseohjautuvuutta tukemalla. ”Hyvässä oppimisprosessissa kukaan ei voi täysin sanella, miten oppimisen tulee edetä, vaan kaikki tuovat näkemyksiään ja oppivat toisiltaan ” (Ihanainen 2004).

3.5. Tavoitteena työssäoppimisen dialogi

AiHe-projektin asiantuntijana toiminut Pekka Ihanainen (2004) toteaa, että aikuisopiskelijan ohjauksen viitekehykseen kuuluvat henkilökohtaistaminen ja henkilökohtaistuminen ovat mahdollisia vain kanssakäymisessä toisten ihmisten kanssa. Tunteet ja kokemukset syntyvät ja vaikuttavat vuorovaikutussuhteissa ja kaikki inhimillinen ammattitaito on tiedostettujen ja jaettujen tunteitten käyttöä inhimillisissä kohtaamisissa. Näin ollen henkilökohtaistaminen ja inhimillinen ammattitaito ovat sosiaalisia tapahtumia ja niihin sisältyviä taitoja.

Työssäoppimisjaksolla olevan opiskelijan ohjausta voidaan tarkastella yksittäisissä vuorovaikutustilanteissa ohjaajan ja ohjattavan välisenä dialogina. Toisaalta ohjaus voidaan nähdä prosessina, joka kattaa monia eri toimintoja opettajan ja ohjaajan työssä alkaen opetus suunnitelmatyöstä ja päättyen opiskelijan kohtaamiseen ohjaustilanteessa. (Räkköläinen 2001.) Prosessina nähty ohjaus sisältää monenlaisia suhteita ja dialogeja useisiin toimijoihin liittyen. Isaacs (2001) näkee dialogin tapana olla: se on suhtautumistapa eikä menetelmä. Dialogi ei tarkoita ainoastaan keskustelua tai vuoropuhelua, se on myös yhdessä ajattelemisen prosessi – taito, jonka ihmiset ovat ennen hallinneet, mutta joka näyttää unohtuneen. Dialogi kyseenalaistaa Isaacsin mukaan perinteiset, hierarkiset mallit ja korostaa niiden sijaan ”kumppanuutta” – niin opettajien ja opiskelijoiden välillä kuin opiskelijoiden keskenkin. Dialogi innostaa ihmisiä oppimaan yhdessä ja toisiltaan.

Dialogi pitää sisällään monenlaisten psyykkisten ja sosiaalisten asioiden hallinnan. Aarnio (1999) on tutkimuksensa yhteydessä kehittänyt Kognitiivisesti eläytyvän dialogin etenemismallin, jossa oleellista on avoin kyseleminen, tiedusteleminen, merkityssisältöjen avaaminen ja kuunteleminen. Mallin osaamisella on Aarnion mukaan yhteys mm. tieto - ja viestintäteknisessä ympäristössä tapahtuvan keskustelun ja yhteistyön onnistumiseen ja tuloksiin. Kognitiivisesti eläytyvän dialogin etenemismallin päävaiheet ovat ajatuksien kertominen, vuoro ilmaista ja jakaa, keskittynyt sanatarkka kuunteleminen, vuoro kuunnella, avainsanojen tai avainlausuman havaitseminen, ajatuksenkulkua tarkentava kyseleminen, yksilöllisten merkityssisältöjen avaaminen, lausuman ja avainsanojen merkityssisällön tarkentamiseen vastaaminen ja vuoron vaihtaminen. Dialoginen vuorovaikutus on Aarnion mukaan välttämätöntä yksilön toiminnan laadulliselle kehittymiselle sekä ihmisten keskinäisen yhteistyön onnistumiselle. (Aarnio 1999.)

Aarnon tapaan myös Isaacs (2001) korostaa dialogin merkitystä ja näkee sen erityisesti tulevaisuuden kannalta tärkeänä: ”Emme selviydy edessämme olevista haasteista emmekä kykene hyödyntämään tulevaisuuteen mitä todennäköisemmin

sisältyviä loistavia mahdollisuuksia, ellemme opi taas ajattelemaan yhdessä.” Dialogi edistää hänen mukaansa tuottavuutta ja suorituksia, koska se vahvistaa ihmisten välisiä sidoksia. Sidokset puolestaan tarkoittavat ryhmään kuuluvien ihmisten aidosti jakamia käsityksiä ja heidän välistään yhteisymmärrystä. Dialogi syntyy aina ihmisten välisestä keskinäisestä vuorovaikutuksesta, ei jonkin ulkopuolisen tahon määrittämän säännösten noudattamisesta. Se on yhdessä tapahtuvaa perehtymistä johonkin asiaan, tapa ajatella ja miettiä yhdessä. Dialogi on keskustelua, jossa on ydin ja jossa ei valita puolta. Se on elävä tiedonhankintakokemus, joka toteutuu ihmisen sisimmässä ja heidän välillään ja se rakentuu aina kulloisenkin tilanteen sekä keskustelukentän mukaan. (Isaacs 2001.)

3.6. Työssäoppimisen laatu

Työssäoppimisen ohjausuunnitelman kokoamisessa tutkimukset laadusta ja laatutekijöistä ovat ymmärrettävästi merkityksellisiä. Valkeakosken aikuiskoulutuskeskuksessa tehdään tulevan syksyn 2007 aikana ohjaukseen ja henkilökohtaistamisen käytäntöihin liittyvä kysely, joka kohdennetaan sekä opiskelijoille että henkilökunnalle. Kyselyn tuloksia voidaan käyttää myös ohjausuunnitelman kehittämisen tukena, joten se tulee vaikuttamaan myös työssäoppimista koskevan ohjausuunnitelman osuuteen.

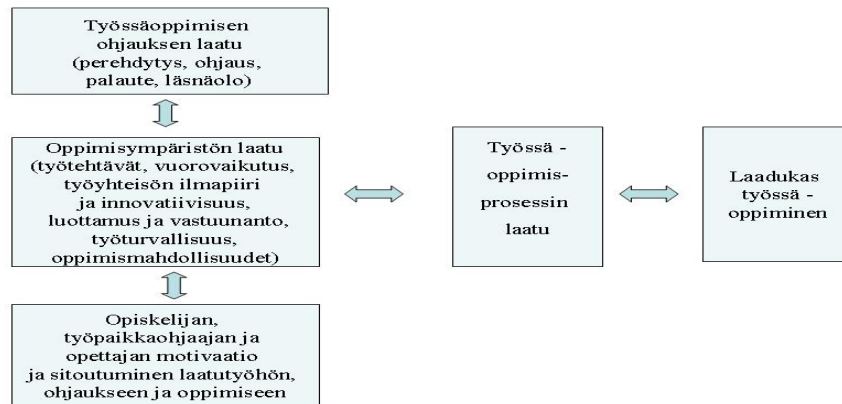
Kirsti Hulkari (2006) on tutkinut omassa väitöskirjassaan ammatilliseen toisen asteen koulutukseen liittyvän työssäoppimisen laadun käsitettä ja arvoitin laadun kehittämisen käytännön menetelmiä. Tutkimuksen tuloksena löytyi kaksitoista työssäoppimisen laadun osa-alueita, joita voitiin pitää opiskelijan oppimisen kannalta merkityksellisiä. Työssäoppimisen laatuindikaattoreiksi löytyivät seuraavat osa-alueet:

- opiskelijan perehdytys ja vastaanotto
- työtehtäviin annettu ohjaus
- opiskelijan ja ohjaajan välinen vuorovaikutus
- ohjaajan läsnäolo
- palautteen saaminen
- työtehtävien sisältö, tavoitteidenmukaisuus, riittävyys
- työyhteisön suhtautuminen opiskelijaan
- luottamus ja vastuunanto
- työyhteisön ilmapiiri
- työyhteisön halu muuttua ja kehittyä
- työturvallisuus
- opiskelijan oppimismahdollisuudet

Näiden kriteerien joukko sisältää runsaasti työssäoppimisen ohjaukseen liittyviä asioita, jotka tulisi ottaa huomioon ja tehdä näkyväksi oppilaitosten työssäoppimista koskevassa ohjausuunnitelmassa. Kysyttäessä tutkimuksen kohderyhmän opiskelijoilta työssäoppimisen laadun eri osa-alueiden merkitystä, merkitykseltään korkeimmiksi arvioitiin työyhteisön ilmapiiriä ja opiskelijan perehdytystä mittaavia asioita. Alhaisimmat arviot saivat ohjaajan läsnäolo ja työyhteisön innovatiivisuus. Tarkemman kyselyn kautta selvisi, että alkuvaiheen eli ensimmäisen vuoden opiskelijat kokivat ohjaajan läsnäolon tärkeämpänä kuin

edistyneemmät kolmannen vuoden opiskelijat. Laadun merkitys on näin ollen myös vaiheittaista. Opiskelijan kokemuksen ja taitojen edetessä koko työyhteisön osaaminen ja sen hyödyntäminen nousee merkityksellisemmäksi, jolloin oman ohjaajan läsnäololla ei ole enää yhtä suurta painoarvoa kuin opiskelun alkuvaiheissa. Oppimista ja laadun kehittämistä tukevaksi laadukkaan työssäoppimisen prosessiksi Hulkari esittää seuraavaa mallia:

Kuvio 1. Hulkarin (2006) Laadukkaan työssäoppimisen prosessi Mannisen (2004) mukaan sovellettuna



Laatutyö koostuu Hulkarin (2006) mukaan useista erilaisista piirteistä, ajattelutavoista ja toimintamalleista – jopa keskenään ristiriitaisistakin. Tutkija tuokin esille Luoman (2001) näkemyksen laatutyön arvioinnista. Luoma on todennut avoimen johtamistyylin, jaetun vastuun ja toimijoiden itsenäisyyttä korostavien mallien ottavan osaamisen ja oppimisen näkökulman paremmin huomioon kuin tilastolliseen mittaamiseen perustuvat toimintamallit.

Itkonen (2002) tarkastelee työssäoppimisen laatua kolmesta eri lähestymiskulmasta - oppilaitos, opiskelija, työpaikka - ja lisää mukaan myös yhteistyön merkityksen. Itkonen toteaa työssäoppimisprosessin palvelevan kaikkia sen osapuolia, mutta tähdentää kuitenkin opiskelijan asemaa. Opiskelija on aina nähtävä työssäoppimisen ensijaisena asiakkaana ja oppilaitos tai työnantaja toisijaisina. Työelämän ja oppilaitosten yhteistyön vaikutuksia ei pidä kuitenkaan väheksyä, sillä se vaikuttaa aina myös koulutuksen laatuun ja sen kehittämiseen. Laadukas työssäoppimisen toteuttaminen on opiskelijan, mutta myös työelämän ja koulutuksen eri toimijoiden yhteinen etu, josta on pitkäaikaista hyötyä niin oppilaitoksille kuin yritys- ja elinkeinoelämälle. Työssäoppiminen edesauttaa osaavan ja työpaikkaan soveltuvan työvoiman löytymisen. Työssäoppimisjaksot voivat toimia merkittävänä työelämän ja oppilaitosten yhteistyön ja verkostoitumisen välineinä. Yhteistoiminnalla on tärkeä merkityksensä, sillä opettajien ja kouluttajien yritystuntemuksen lisääntyminen ja työelämän aktiivinen osallistuminen edesauttavat opetuksen kehittämistä. Lisäksi ammatillisen koulutuksen työelämälähtöisyys luo mahdollisuuksia vaikuttaa asenteisiin ammatillista koulutusta kohtaan.

4 ELINIKÄISEN OHJAUKSEN JÄRJESTÄMISEN PERIAATTEET JA ULOTTUVUUDET

”Ohjauksen tavoitteena on tukea kansalaisia oman koulutuksen ja urakehityksen sekä henkilökohtaisten elämänhallintaa koskevien tavoitteiden yhteen sovittamisessa ja saavuttamisessa. Koulutusorganisaatioita tulee auttaa motivoituneiden opiskelijoiden ja työelämää motivoituneiden ja työkykyisten sekä joustavien työntekijöiden saamisessa. Tavoitteena on yhteiskuntia, joissa kansalaiset aktiivisesti vaikuttavat omaan sosiaaliseen, demokraattiseen ja kestäväan kehittämiseen” (Kasurinen ja Karjalainen 2006, 186).

Nämä edellä esitetyt tavoitteet ovat Euroopan unionin Koulutus 2010-ohjelmasta, jossa yleiset tavoitteet ja periaatteet koskien elinikäisen ohjauksen järjestämistä on luotu. Elinikäiseen oppimiseen liittyvällä ohjauksella ohjelmassa tarkoitetaan niitä erilaisia toimia, joiden avulla kaikenikäiset kansalaiset voivat määritellä valmiutensa, taitonsa ja kiinnostuksensa missä tahansa elämänvaiheessa, tehdä koulutukseen ja ammattiin liittyviä päätöksiä sekä hallita yksilöllistä kehityskaartaan – niin oppimisessa, työssä kuin muussa sellaisessa toiminnassa, jossa valmiuksia ja taitoja opitaan ja/tai käytetään.(Karjalainen ja Kasurinen 2006.)

Ohjauksen järjestämisen periaatteita Koulutus 2010-ohjelman mukaan ovat:

- asiakaslähtöisyys
- osallistaminen
- ohjauspalvelujen saatavuuden parantaminen
- laadunvarmistus.

Nykänen ym. (2007, 202) toteaa elinikäisen oppimisen tukemiseksi tarvittavan toimivat, asiakaslähtöiset, moraalisesti ja eettisesti koekatasoiset sekä systeemisesti tuotetut elinikäisen ohjauksen palvelut. Palveluiden tulee lisäksi kohdentua yksilön opinpolun kaikkiin eri vaiheisiin. Opinpolulla tarkoitetaan tässä ”suunniteltua, toteutunutta ja koettua elinikäisen oppimisen, opintojen ja oppimiskokemusten prosessia, joka sisältää vaiheet ennen opintoja, opintojen alkaessa, aikana, päättövaiheessa ja opintojen jälkeen”. Aikuisten näyttötutkintojärjestelmän kolmivaiheisuus – hakeutumisvaihe, tutkinnon suorittamisen vaihe ja tarvittavan ammattitaidon hankkimisen vaihe – nivoutuvat sujuvasti tämän määritelmän sisään, mutta kehittämistä vaatineen kolmivaiheisuudesta unohtunut urasuunnittelun ja opintojen jälkeisen vaiheen suunnittelu ja seuranta.

Asiakkaan kannalta ohjauksen palvelujärjestelyt ovat edelleen pirstaleisia ja kaipaavat näkyvää ja tietoista alueellista verkostoyhteistyötä. Tämä todettiin vuosina 2005-2007 Opetushallituksen toimesta tehdyssä ohjauksen aluehankkeessa CHANCES ja siihen liittyvässä tutkimuksessa (Nykänen ym. 2007). Verkostoyhteistyöllä voitaisiin tehostaa ohjausresurssien käyttöä ja asiakaslähtöisyyden toteutumista. Yhtenä puutteena tutkimuksessa havaittiin alueellisen ohjausjärjestelyn heikkoa tiedottamiskulttuuria. Lisäksi alueellinen kehittämistyö tehdään usein pienempinä projekteina, jolloin systeemisen

kokonaisuuden kehittäminen jää puuttumaan. Hankkeessa ehdotetaankin toimenpiteitä poikkihallinnollisen ohjaustyön kehittämiseen erityisesti aikuisten ohjaukseen liittyen.

CHANCES –hanke on mielenkiintoinen paitsi tulostensa ja ajankohtaisuutensa vuoksi, myös siihen liittyvän tutkimusaineiston analyysin osalta. Hankkeen aikana kerättyä tutkimusaineistoa analysoitiin nimittäin Ohjauksen palvelujärjestelyjen matriisilla, joka soveltui arvioiden mukaan erittäin hyvin moniammattillisesta verkostosta kootun aineiston kuvaamiseen. Matriisi on kehikko, joka kokoaa yhteen ohjausjärjestelyjen eri ulottuvuuksia ja osatekijöitä. Se on alun alkaen kehitetty ammattikorkeakoulun ohjauksen kehittämistyön tueksi, mutta on näkemykseni mukaan sovellettavissa myös ammatillisen aikuiskoulutuksen arviointiin ja kehittämiseen. Matriisiin on koottu paitsi ohjauksen ulottuvuudet myös aikaulottuvuus eli toiminta ennen opintoja, opintojen alussa, aikana jne. päättyen seurantavaiheeseen eli työmarkkinoille siirtymisen jälkeiseen vaiheeseen.

Matriisia voidaan käyttää organisaation omien toimintatapojen ja käytäntöjen analyysissä ja näin kehittämistarpeiden löytymisessä. Tämän kehittämistyöni kannalta analyysi edellyttää matriisin tukikysymyksiin (löytyvät CHANCES-julkaisusta 2007) vastaamista ja niiden käsittelyä joko työryhmänä tai oppilaitoskyselynä. Toisaalta matriisia voitaneen käyttää myös oman ajattelun tukena ja ilmiöiden jäsentelyn apuna kuten minä olen tehnyt tässä kehittämistyössäni.

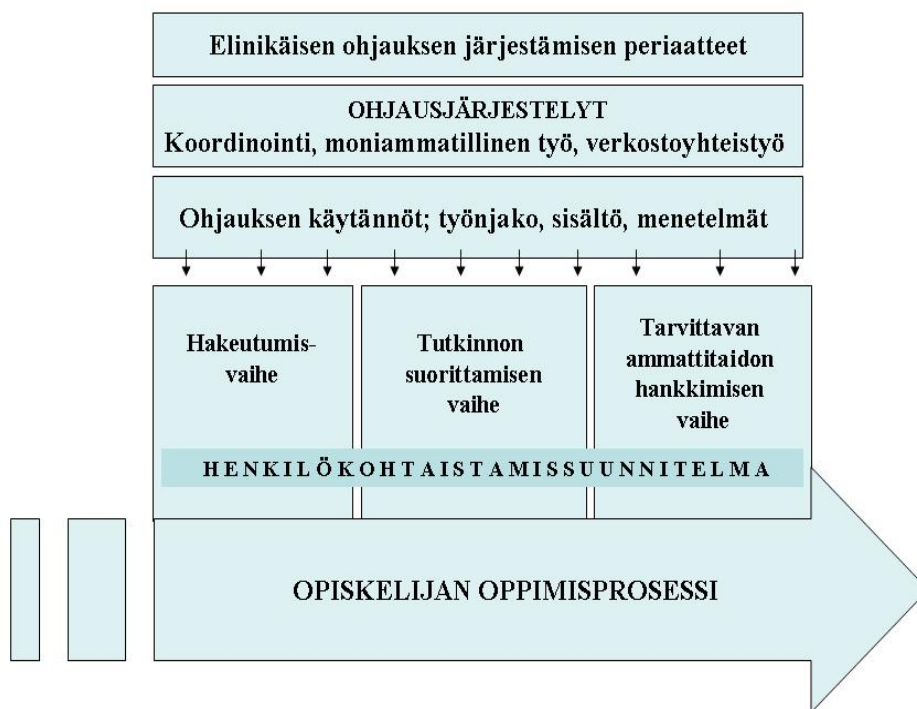
Ohjaustoiminnan ulottuvuudet	Aikaulottuvuus
Toimintapoliittinen ulottuvuus; MIKSI	Hakeutumisvaihe Tutkinnon suorittamisvaihe Tarvittavan ammattitaidon hankkimisen vaihe
Kontekstuaalinen ulottuvuus; RAAMIT	
Systeeminen ulottuvuus; MISSÄ	
Vastuu-ulottuvuus; MIKÄ	
Työnjaollinen ulottuvuus; KUKA	
Sisällöllinen ulottuvuus: MITÄ	
Menetelmällinen ulottuvuus; MITEN	

Kuvio 1. Ohjauksen palvelujärjestelyjen matriisi (soveltaen Nykänen ym. 2007)

Ohjauksen palvelujärjestelyjen verkosto on monitasoinen ja moniulotteinen kuten Nykänen ym. (2007) toteaaakin. Ohjausjärjestelyt tarkoittavat moniammattillista suunnittelua, koordinointia ja yhteistyötä, jota tehdään oppilaitoksessa ja sen verkostoyhteistyössä. Ohjauksen ulottuvuuksista työnjaollinen, sisällöllinen ja menetelmällinen taso näyttäytyy käytännössä asiakkaalle ohjauksellina palveluina hänen opinpolkunsu eri vaiheissa.

Työssäoppimisen ohjausuunnitelma liittyy erityisesti ammatillisen aikuisopiskelijan oppimispolun hakeutumisvaiheeseen sekä tarvittavan ammattitaidon hankkimisen vaiheeseen. Tutkinnon suorittamisen vaiheessa opiskelija näyttää ammatillisen osaamisensa sen tutkinnon perusteiden mukaisesti, jota hän on näyttötutkintona aikeissa suorittaa. Näin ollen työssäoppiminen liittyy olennaisesti myös tutkinnon suorittamisen vaiheeseen, koska opiskelijan yksilölliset oppimistarpeet ja tavoitteet nivoutuvat useimmiten jonkin suoritettavan näyttötutkinnon perusteiden mukaisiin ammattitaitovaatimuksiin.

Seuraavassa kuviossa (Kuvio 2.) olen pyrkinyt yhdistämään oleellisia pitämiäni asioita ja ilmiöitä selkiyttääkseni opiskelijan oppimispolun ja opiskeluprosessin kokonaisuutta työssäoppimisen ohjaussuunnitelman näkökulmasta.



Kuvio 2. Ohjauksen raamitus aikuiskoulutuskontekstissa

Jo koulutuksen hakeutumisvaiheessa syntyvät ensimmäiset aiheet opiskelijan omaan Henkilökohtaistamissuunnitelmaan, jota päivitetään yhdessä opiskelijan kanssa hänen opinpolkunsu edetessä. Henkilökohtaistamissuunnitelmien tekemisestä yhdessä opiskelijan kanssa kuten hänen ohjauksestaankin vastaa aina kunkin ryhmän vastuukouluttaja, mutta tarvittaessa ohjaukseen ja suunnitelman toteutukseen osallistuvat myös muut kouluttajat sekä työpaikkaohjaajat.

Ammatillisen aikuiskoulutuksen tämän hetkinen suuri haaste on työn uusissa reunaehdoissa, joiden myötä osaaminen on sivuuttamassa ammatit ja ammattitaidon. Osaamisyhteiskunnassa muutos on pysyvää ja kiinnittyminen ja identifiointi tapahtuu ennemmin työpaikkaan ja organisaatioon kuin ammattiin. (Lairio 2007.) Aikuisten opinpolun osalta korostuvat opiskeluprosessia, ammatillinen kehittymistä ja elämäntilanteita koskeva ohjaus. Työelämäyhteydet tulevat opetuksen laadun kannalta yhä tärkeämmiksi. Työssäoppiminen autenttisessa työelämän oppimisympäristössä on merkityksellistä paitsi ammatillisen kehittymisen myös opiskelijoiden tulevan työllistymisen kannalta. Työssäoppimista koskevista järjestelyistä vastaa ensisijaisesti oppilaitos ja usein opiskelijat etsivät henkilökohtaistamissuunnitelmansa pohjalta sopivaa työssäoppimispaikkaa kouluttajien tietämystä ja verkostoja apuna käyttäen. Oppilaitoksen tärkeä tehtävä onkin paitsi luoda, myös ylläpitää hyviä

yhteistyöverkostoja työelämän kanssa ja näin edesauttaa laadukkaiden oppimisympäristöjen eli työssäoppimispaikkojen löytymistä.

Työssäoppiminen on tärkeä osa opiskelijan opinpolkua ja siksi ohjauksen yhteisten periaatteiden ja käytäntöjen tunteminen on merkityksellistä kaikkien osapuolten kannalta – niin opiskelijan, työelämän edustajien kuin kouluttajienkin. Yhteinen ohjaussuunnitelma on tärkeä laatutekijä. Ohjaussuunnitelman avulla työssäoppimisen periaatteet ja käytännöt voidaan tehdä näkyviksi kaikille toimijoille, mikä tasa-arvoistaa opiskelijoiden opetusta ja mahdollistaa myös yhtenäisen arvioinnin. Seuraavassa luvussa esittelen koosteena työssäoppimisen ohjaussuunnitelmaa koskevia periaatteita ja käytäntöjä Nykäsen ym. (2007) matriisimallia soveltaen.

5 TYÖSSÄOPPIMISEN OHJAUSSUUNNITELMA, PERIAATTEITA JA KÄYTÄNTÖJÄ

5.1. Ohjaussuunnitelma oppilaitoksessa tehtävän kehittämistyön kontekstissa

Valkeakosken aikuiskoulutuskeskuksessa on pyritty jo usean vuoden ajan tietoisesti ja suunnitellusti kehittämään koulutustoimintaa oppilaitoksessa tehtävän laatutyön ja tähän liittyvän EFQM –pisteytyksen ja arvioinnin avulla. Asiakaslähtöisyys on valittu oppilaitoksen perusmissioksi ja kaikessa pedagogisessa sekä myös ohjauksen kehittämisessä on tavoitteena opiskelijan autonomisuus, osallistaminen ja oman oppimisen haltuuotto. Viime aikaisia erityishaasteita ovat olleet opiskelun keskeyttäminen ja siihen liittyvä jatko-ohjaus sekä hakeutumisvaiheen ohjauspalveluiden järjestäminen. Ylipäättään ohjauspalvelujen saatavuuden parantaminen on todettu kehittämistarve-analyyseissä tärkeänä ja tähän haasteeseen pyritään vastaamaan mm. OPH:n ja ESR- uusien hankerahoitusten antamien mahdollisuuksien turvin.

Organisaation työnjaon näkökulmasta opiskelijoiden opinpolkua koskeva ohjaus kuten myös verkostoyhteistyö ovat kunkin koulutusryhmän vastuukouluttajan sekä tutkintovastaavien tehtäviä eikä varsinaisessa opinto-ohjaajan tehtävässä toimivan henkilökunnan lisäystä ole vielä toistaiseksi nähty välttämättömänä, joskin sen suuntaista kehittämistä on jo laatutyöryhmässä sivuttu. Yleisesti ohjaukseen liittyvää kehittämistyötä tehdään tällä hetkellä ns. Henkilökohtaistamistyöryhmässä. Aikuiskoulutuskeskuksen yhteisen ohjaussuunnitelman rakentaminen on työryhmän tulevan syksyn 2007 yksi tärkeimmistä kehittämiskohteista. Työssäoppimista koskeva ohjaussuunnitelman tulee ymmärrettävästi olla yhtenäisessä linjassa oppilaitoksen koko ohjaussuunnitelman kanssa. Lukuvuosi 2006-2007 on sisältänyt monenlaista odotusta ja erilaisia tekijöitä, jotka vaikuttavat ohjaussuunnitelman syntymiseen. Oppilaitoksen kontekstissa on tapahtunut organisaatiomuutos, lakien ja asetusten osalta olemme saaneet aikuiskoulutuslakiin lisäyksen johon uusi Henkilökohtaistamismääräyskin liittyy ja Opetushallitukselta on vielä ennen lukuvuoden päättymistä odotettavissa osaltaan näyttötutkintotoimintaa ohjaava tuore Näyttötutkinto-opas. Mm. näitä muutoksia ennakoiden emme ole kiirehtineet ohjaussuunnitelman valmistumista työryhmässämme.

Syksyllä 2007 olemme aikeissa toteuttaa ohjausta ja henkilökohtaistamista koskevan opiskelija- ja henkilökuntakyselyn, jonka tulokset tullaan huomioimaan varsinaisessa ohjaussuunnitelmassa. Tällöin myös työssäoppimista koskeva osuus tulee täydentymään ja vahvistumaan asiakaskeskeisyyden periaatteen mukaisesti. Työssäoppimisen osalta ohjaussuunnitelma kaivannee vahvistukseksi myös työelämän näkemystä, jota tultaneen kysymään oppilaitoskyselyjen yhteydessä. Näiden kyselyjen perusteella rakentuu varsinainen ohjaussuunnitelma. Seuraavaan kappaleeseen 5.2. olen koonnut työssäoppimisen ohjauksen periaatteita ja käytänteitä yhteen nivottuna kehittämistyöni teoreettisen viitekehyksen,

oppilaitostoitinnan reunaehtojen ja omien kokemusteni perustella. Vaikka varsinaisen ohjaussuunnitelman rakentuu vasta syksyn 2007 aikana, uskon vahvasti, että merkittävä osa näistä tulee olemaan mukana myös varsinaisessa ohjaussuunnitelmassa.

5.2. Työssäoppimisen ohjaussuunnitelman periaatteita ja käytäntöjä aikuiskoulutuskontekstissa

Ammatillisen aikuiskoulutuksen järjestämisen tausta-ajatuksia ovat paitsi elinikäisen ohjauksen myös elinikäisen oppimisen näkökulma. Koulutuksella on omat reunaehdonsa, jotka syntyvät sekä alueellisista, kansallisista että kansainvälisistä linjauksista. Työssäoppimisen osalta elinikäisen ohjauksen tasolta lähtevän ohjaavan periaatteen tiivistän seuraavasti:

- Työssäoppimista ohjaavat ammatillista koulutusta ja aikuiskoulutusta sekä näyttötutkintojärjestelmää koskevat lait, asetukset, määräykset ja sopimukset.

Ohjausjärjestelyjen tasolta tulee löytyä koordinointiin, moniammatilliseen työhön ja verkostotyöhön liittyvä toiminta, jonka osalta nostan esiin seuraavia periaatteita:

- Työssäoppimisen järjestelyt riippuvat alueen elinkeinorakenteesta, sijainnista ja koulutuksen luonteesta.
- Aikuiskoulutuskeskuksen ohjausjärjestelyiden periaatteita ovat moniammatillisuus ja dialoginen oppimiskumppanuus, jonka taustalla on toimiva verkostoyhteistyö.
- Oppilaitosten ja työelämän välinen yhteistyö, verkostoituminen ja hyvä ennakkosuunnittelu mahdollistavat onnistuneen työssäoppimisjakson.
- Ohjauksen toimijoita ovat sekä sisäiset että ulkoiset sidosryhmät. Ohjauksen koordinointi tapahtuu eri koulutusmuotoihin liittyvien moniammatillisten ohjausryhmien toimesta ja seurannassa.
- Oppilaitos kouluttaa työssäoppimisen ohjaajat ja toimii aktiivisena osapuolena yhteistyön aloittamisessa. Oppimisympäristön laatuun vaikuttavat tekijät (työtehtävät, vuorovaikutus, ilmapiiri ja innovatiivisuus, luottamus ja vastuunanto, työturvallisuus sekä oppimismahdollisuudet) huomioidaan työssäoppimispaikan valinnassa sekä työpaikkaohjaajien koulutuksessa.
- Työssäoppimisjaksosta vastaava kouluttaja osallistuu työpaikkaohjaajien kouluttamiseen ja pyrkii tukemaan ja ylläpitämään työssäoppimisen dialogia ja oppimiskumppanuutta työelämän toimijoiden kanssa.

Ohjauksen käytäntöihin kuuluvat toimijoiden työnjako, sisältö ja käytettävät menetelmät. Näiltä osin pidän merkityksellisinä seuraavia periaatteita ja käytäntöjä:

- Jokaisen näyttötutkinto-opiskelijan kanssa tehdään Henkilökohtaistamissuunnitelma (HESSU). Henkilökohtaistamissuunnitelman tekeminen alkaa opiskelijan ensimmäisestä hakeutumisvaiheen yhteydenotosta. Henkilökohtaistamissuunnitelmaa tarkennetaan ja päivitetään koko opinpolun ajan.
- Henkilökohtaistamissuunnitelmien vastuuhenkilöitä ovat kunkin ryhmän vastuukouluttajat.
- Työssäoppimispaikan hankkimisesta huolehtii vastuukouluttaja yhdessä opiskelijan kanssa.
- Työpaikkaohjaajina toimivat ovat koulutettuja, useita vuosia työelämässä toimineita ammattialansa asiantuntijoita.
- Opiskelijan ohjauksen periaatteita ovat asiakaslähtöisyys, prosessimaisuus, henkilökohtaistaminen, dialogisuus sekä opiskelijan autonomisuuden ja oman oppimisen haltuunoton tukeminen.
- Työssäoppiminen tapahtuu autenttisessa oppimisympäristössä todellisissa työtilanteissa ja todellisia työtehtäviä tehden. Työssäoppiminen on aina tavoitteellista, ohjattua ja arvioitua opiskelua.
- Työssäoppimisen osalta painotetaan lisäksi toimijoiden motivaatiota ja sitoutumista ohjaukseen ja oppimisprosessiin.
- Työssäoppimisen suunnittelu alkaa jo hakeutumisvaiheessa. Työssäoppiminen sijoittuu tarvittavan ammattitaidon hankkimisen vaiheeseen.
- Työssäoppimisen suunnitelmaa muutetaan ja päivitetään opiskelijan oppimisen tavoitteiden mukaan. Työssäoppimisen tavoitteet liittyvät suoritettavan tutkinnon ammatillisiin vaatimuksiin ja tutkinnon perusteisiin.
- Työssäoppimisen pituus, sisältö ja oppimisympäristö määräytyvät opiskelijan yksilöllisen henkilökohtaistamissuunnitelman mukaan.
- Työssäoppimisen laadukkaaseen ohjaukseen kuuluvat perehdytys, ohjaus, palaute ja läsnäolo.
- Työssäoppimiseen liittyviä ohjauksen menetelmiä ovat yksilö- ja ryhmäohjaus oppilaitoksessa ja työpaikoilla sekä näihin liittyen lähiohjaus,

ohjaus puhelimitse, sähköpostilla ja verkko-oppimisympäristössä (Moodle).

- Ohjauksessa huomioidaan erityistä tukea tarvitsevat opiskelijat kuten lukemisen ja kirjoittamisen vaikeudet, hahmottamisen tai motoriikan ongelmat, fyysiset rajoitukset sekä myös elämänhallintakysymyksiin liittyvät vaikeudet.

Aikuisten näyttötutkintotoimintaa koskevan henkilökohtaistamismääräyksen mukaan koulutuksen järjestäjän on kerättävä palautetta kolmivaiheisuuteen liittyvästä henkilökohtaistamisesta sekä kehitettävä henkilökohtaistamista yhteistyössä siihen osallistuvien kanssa (vrt. OPH 2006). Työssäoppimisen laatua ja ohjausta tuleekin arvioida säännöllisesti, jotta kehittäminen on mahdollista ja oikeaan osuvaa. Palautteen kerääminen tulisi kohdistaa paitsi opiskelijoihin ja hakeutumisvaiheeseen osallistuviin, myös henkilökuntaan, työpaikkaohjaajiin ja tutkintasuoritusten arvioijiin.

- Työssäoppimisen ohjaussuunnitelman toteutumista ja työssäoppimisen laatua arvioidaan säännöllisesti ja kehitetään saatujen palautteiden ja arviointien perusteella. Arviointitietoa kerätään hakeutumisvaiheeseen osallistuvilta, opiskelijoilta, henkilökunnalta sekä työelämän työpaikkaohjaajilta ja arvioijilta.

5.3. Loppusanat

Edellisessä luvussa esitetyt kokoamani periaatteet ja käytännöt ovat osin teoreettiseen perustaan pohjautuvia, mutta niissä on väistämättä mukana todellisiin kokemuksiin ja toteutettuihin käytäntöihin pohjautuvia näkemyksiä - sekä omia että työyhteisöni muiden toimijoiden. Näin ollen kehittämistyöni on varsinaisen empiirisen osuuden puuttumisesta huolimatta varsin konkreettisesti sidottu aikuiskoulutuksen arkiseen työkontekstiin.

Työssäoppimisesta on tullut oleellinen opetuksen osa paitsi nuorten ammatillisessa koulutuksessa myös aikuisten näyttötutkintomaailmassa. Vaikka näyttötutkintojärjestelmä tarjoaakin mahdollisuuden osallistua pelkästään tutkintotilaisuuteen ilman teoriaopetukseen osallistumista, käytännössä suurin osa tutkinnon suorittajista on henkilökohtaistamis-suunnitelmansa mukaisesti mukana myös tarvittavan ammattitaidon hankkimisen vaiheeseessa eli ns. valmistavassa koulutuksessa, mihin työssäoppiminenkin kuuluu. Kokemukseni mukaan suurimpia haasteita työssäoppimisen ohjaustoiminnan osalta on työelämän ja oppilaitoksen välinen yhteistoiminta, koska siihen ei jostain syystä ainakaan nykyisessä opetuksen järjestämisen mallissa tunnu olevan riittävästi aikaa ja muita resursseja. Työpaikkaohjaajien koulutus tulee lain hengen mukaisesti tapahtua koulutuksen järjestäjän toimesta ja mielestäni yhteistoiminnan käytäntöjen osalta oppilaitoksen tulisi olla alkuunpanija ja aktiivinen osapuoli. Työssäoppimisjaksot - niihin liittyvät käytännön järjestelyt ja opiskelijan ohjaus niin opettajan kuin työpaikkaohjaajan osalta – ovat rajapintatoimintaa, joka tarjoaa oppimisen mahdollisuuksia kaikille osapuolille.

Ohjaustyössä toimivalle on erityisen tärkeää oman ihmiskäsityksensä, maailmankuvansa ja eettisen perustansa tunnistaminen ja tunteminen. Aikuisoppilaitos on organisaatio, jonka henkilökunta on moniammatillista ja koulutustaustaltaan varsin kirjavaa. Oppilaitoksen vision ja mission luomisessa on opetuksesta ja ohjauksesta vastaava henkilöstö avainasemassa. Ohjauksen parissa toimivilta voitaneen edellyttää jatkuvaa kriittistä reflektiota niin toiminnan käytäntöjen kuin niiden taustalla olevan filosofisen ja eettisen perustankin suhteen. Omassa työssäni olen todennyt, että myös itsetuntemus edellyttää päivittämistä, pysähtymistä oman sen hetkisen minuuden ja tässä ajassa tyypillisten ”monien identiteettien” äärelle. Joudun pohtimaan, miltä pohjalta kulloinkin ponnistan, mitkä arvot ohjaavat toimintaani juuri tänään ja onko suuntani sama organisaation kehittämissuuntien kanssa.

Opetus- ja ohjaustyöni eettiset periaatteet ja toimintani nojautuvat ihmiskäsitykseeni, jota voitaneen kutsua kristillis-humanistiseksi. Näen ihmisen jatkuvasti kehittyvänä, omalla yksilöllisellä elämänmatkallaan olevana ja mahdollisuuksiaan toteuttavana, ainutkertaisena, vapaana, mutta samalla myös epätäydellisenä, keskeneräisenä ja vastuullisena yhteisöllisenä toimijana. Oma ihmiskäsitykseni vaikuttaa väistämättä kaikkeen ajatteluuni, tulkintoihini ja valintoihini, ”kompassiini ja linssiini” - Peavyä lainatakseni. Jokaisella yksilöllä on oma ihmiskäsityksensä, joka vaikuttaa hänen valintoihinsa, toimintaansa, tulkintoihinsa ja organisaatio kuten sen avainasiakkaatkin ovat aina ihmisiä, yksilöitä. Visioita, missiota, strategioita ja ydinprosesseja suunnitellessamme ja ohjaussuunnitelman sisältöä rakentaessamme tämän tiedostaminen on tärkeää, sillä silloin olemme valmiimpia ymmärtämään asiakaslähtöisyyden haasteita, uudistamaan merkitysrakenteitamme, valmiimpia dialogiin ja avoimia oppimaan työssämme ja työyhteisössämme.

Työyhteisössä yhteisten merkitysrakenteiden syntymisen mahdollistuminen vaatii aikaa ja avointa keskustelua, jonka pohjana on mielestäni hyvä olla jotain jo sanalliseksikin muutettua. Tämän kehittämistyöni yhtenä tarkoituksena ja tavoitteena on ollut koota keskustelun pohjaksi soveltuva tuotos liittyen työssäoppimista koskevaan ohjaustoimintaan. Olen kerännyt työn sisällön eri teoreettisista lähteistä ja konkreettisista käytänteistä tehden valintani oman subjektiivisen näkemykseni pohjalta ja tiedostaen, ettei se oletusarvoisesti vastaa kaikilta osin oppilaitoksessamme vallitsevia muita yksilöllisiä näkemyksiä. Kehittämistyön keskiössä oleva ajattelun ja toiminnan muutos vaatii uusien merkitysrakenteiden syntymistä, uudistavaa oppimista – myös itseltäni. Tämän työni tavoitteet ovat olleet yksinkertaisesti ja toisiinsa kietoutuneina: kehittäminen ja oppiminen. Molemmat keskeisiä ilmiöitä, joita laadukas ohjaustoiminta vaatii.

LÄHTEET

Itkonen, K. 2002. Työssäoppimisen laatukäsikirja. Opetusministeriö.

Hakkarainen P., Lonka, K. & Lipponen, L. 2005. Tutkiva oppiminen. Järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjinä. WSOY. Porvoo.

Hukka, K. 2001. Oppimiskumppanuus – uudenlaisen yhteistoiminnan mahdollisuus oppilaitoksen ja työelämän välillä. Teoksessa: Tuomi-Gröhn, T. ja Engeström, Y. (toim.) Koulun ja työn rajavyöhykkeellä. Uusia työssä oppimisen mahdollisuuksia. Yliopistopaino. 2001. Helsinki.

Harju, A. Henkilökohtaistaminen tutkintotavoitteisessa koulutuksessa. Aiheprojektin artikkeli.
<http://www.oph.fi/page.asp?path=1,443,9111,9378> Luettu viimeksi 28.8.2007.

Hulkari, K. 2006. Työssäoppimisen laadun käsite, itsearviointi ja kehittäminen sosiaali- ja terveystieteiden ammattillisessa peruskoulutuksessa. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto. Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus. Tampereen yliopistopaino Oy – Juvenes Print. Tampere.

Isaacs, W. 2001. DIALOGI JA YHDESSÄ AJATTELEMISEN TAITO. Uraauurtava lähestyminen liike-elämän viestintään. Kauppakaari Gummerus. Jyväskylä.

Ihanainen, P. 2004 Henkilökohtaistamisen ydintä on inhimillinen ammattitaito. Aiheprojektin materiaaleja.
<http://www.oph.fi/binary.asp?path=1;443;9111;9371;18448&field=FileAttachments&version=1>. Luettu viimeksi 4.6.2007.

Itkonen, K. 2002. Työssäoppimisen laatukäsikirja. Opetusministeriö.

Karjalainen, M., Kasurinen, Helena (toim.). 2006. Ohjauksen toimintakulttuurin muutos alueellisessa yhteistyössä. Oppilaan- ja opinto-ohjauksen kehittämishankkeen raportti. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylä.

Lairio, M. Luento Aikuisopiskelijan ohjaus Jyväskylän yliopisto 16.5.2007. Jyväskylä.

Laki ammatillisesta koulutuksesta (306/1998). 21.8.1998.

Lasonen, J. 2001. Työpaikat oppimisympäristöinä. Työpaikkajohtajien, opiskelijoiden, työpaikkaohjaajien ja opettajien arviot Silta-hankkeen (2+1-kokeilun) kokemuksista. Opetushallitus. Hakapaino. Helsinki.

Mezirow, J. 1996. Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.

Mäkeläinen P. 2000. Työssäoppiminen – ohjattua ammattiin oppimista työpaikalla. Teoksessa Onnismaa J.& Pasanen, H. & Spangar, T. Ohjaus ammatina ja tieteenalana 2 ohjauksen toimintakentät. WS Bookwell Oy. Porvoo.

Nykänen, S., Karjalainen, M., Vuorinen, R. ja Pöyliö, L. 2007. Ohjauksen alueellisen verkoston kehittäminen – poikkihallinnollinen ja moniammatillinen yhteistyö voimavarana.

Opetushallitus. 2000. Ammatillisen peruskoulutuksen opetussuunnitelaman ja näyttötutkinnon perusteet. Helsinki

Opetushallitus. 2007. Henkilökohtaistamismääräys 2006.

Pasanen, H. 2000. Oppimisen ohjauksen tarve ammatillisessa aikuiskoulutuksessa. Teoksessa Onnismaa J.& Pasanen, H. & Spangar, T. Ohjaus ammatina ja tieteenalana 2 ohjauksen toimintakentät. WS Bookwell Oy. Porvoo.

Peavy, R. Vance. 2001. Elämäni työkirja. Työministeriö. Psykologien kustannus Oy. Helsinki.

Pohjonen, P. 2001. Työssäoppiminen tarkasteltuna ammatillisen aikuiskoulutuksen ja työelämän näkökulmasta. Tampereen yliopisto.

Ruohotie, P. & Kulmala, J. & Siikaniemi, L. 1998. Työssä oppiminen. Oppilaitosten ja työelämän roolimuuotos – esteitä ja edistäjiä. Hakapaino Oy. Helsinki.

Ruohotie, P. 2000. Oppiminen ja ammatillinen kasvu. WSOY. Porvoo.

Rauste - von Wright, M-L. & von Wright, J. 1998. Oppiminen ja koulutus. WSOY. Juva.

Räkköläinen, M. (2001) Työssäoppimisen ohjaus. Teoksessa: Räkköläinen, M. & Uusitalo, I. (toim.) Työssäoppiminen ja ohjaus ammatillisissa oppilaitoksissa. Tammi. Helsinki

Tynjälä, P. 1999. Oppiminen tiedon rakentamisena. Kustannusosakeyhtiö Tammi. Tampere.

Valkeakosken aikuiskoulutuskeskus 2005. Näyttötutkintostrategia. Oppilaitoksen julkaisematon kooste.

Vuorinen, R. INTERNET OHJAUKSESSA VAI OHJAUS INTERNETISSÄ? Ohjaajien käsityksiä internetin merkityksestä työvälineenä. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto.

Wenger, E. 1998. Communities of practice. Learning, meaning, and identity. Cambridge: Cambridge University Press.