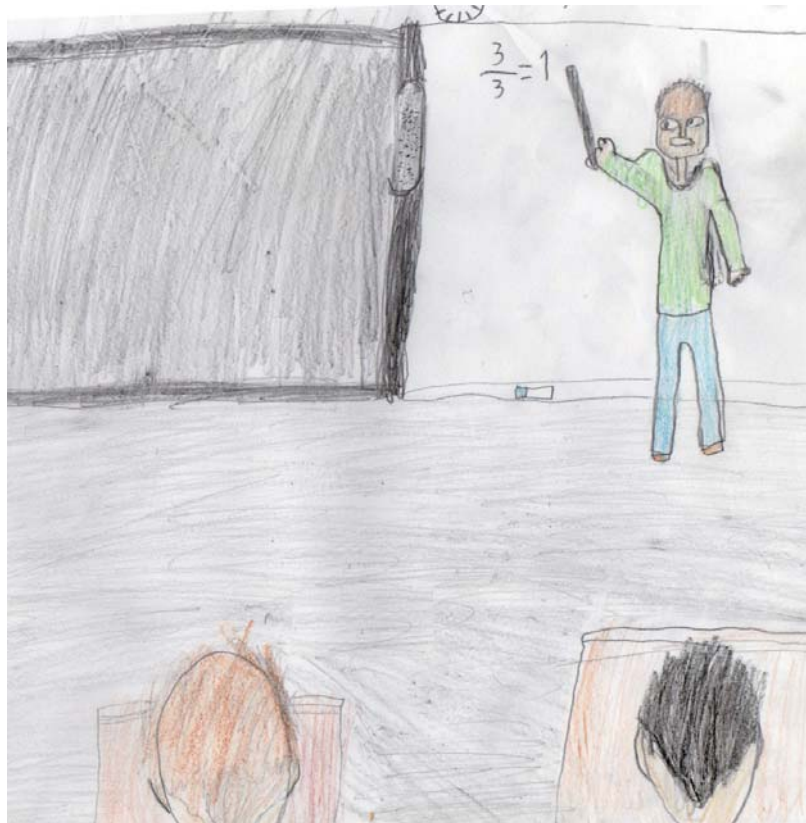


Seija Koskela

”Mie teen vaan oman työni”

Toimintatutkimus moniammatillisen
yhteistyön ja ohjausosaamisen
kehittämisestä



Seija Koskela

“Mie teen vaan oman työni”

Toimintatutkimus moniammatillisen yhteistyön
ja ohjausosaamisen kehittämistä

Esitetään Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan suostumuksella
julkisesti tarkastettavaksi yliopiston Historica-rakennuksen salissa H320
syyskuun 20. päivänä 2013 kello 12.

Academic dissertation to be publicly discussed, by permission of
the Faculty of Education of the University of Jyväskylä,
in Building Historica, auditorium H320, on September 20, 2013 at 12 o'clock noon.



UNIVERSITY OF JYVÄSKYLÄ

JYVÄSKYLÄ 2013

“Mie teen vaan oman työni”

Toimintatutkimus moniammatillisen yhteistyön
ja ohjausosaamisen kehittämisestä

Seija Koskela

“Mie teen vaan oman työni”

Toimintatutkimus moniammatillisen yhteistyön
ja ohjausosaamisen kehittämisestä



UNIVERSITY OF JYVÄSKYLÄ

JYVÄSKYLÄ 2013

Editors

Timo Saloviita

Department of Education, University of Jyväskylä

Pekka Olsbo, Sini Tuikka

Publishing Unit, University Library of Jyväskylä

Cover Picture by Jussi Heikkinen

URN:ISBN:978-951-39-5330-0

ISBN 978-951-39-5330-0 (PDF)

ISBN 978-951-39-5329-4 (nid.)

ISSN 0075-4625

Copyright © 2013, by University of Jyväskylä

Jyväskylä University Printing House, Jyväskylä 2013

ABSTRACT

Koskela, Seija

“I only do my own work” An action research about developing interdisciplinary teamwork and counselling skills.

Jyväskylä: University of Jyväskylä, 2013, 135 p.

(Jyväskylä Studies in Education, Psychology, and Social Research

ISSN 0075-4625; 477)

ISBN 978-951-39-5329-4 (nid.)

ISBN 978-951-39-5330-0 (PDF)

English summary

Diss.

Dropping out of education is considered one of the most significant factors when we look at the young people's exclusion from the society. In Finland different kinds of best practices have been developed with the help of European Social Fund funding both to prevent the dropping out and the exclusion process. Unfortunately, these best practices hardly ever remain as parts of the everyday practices in schools and institutions. The aim of this study was to develop the counselling and guidance skills and interdisciplinary teamwork inside an organization in order to be able to affect on the dropping out rate. However, it must be kept in mind that dropping out is always a sum of several factors and not always the worst possibility from the student's point of view. The research was carried out in the North Karelia Municipal Education and Training Consortium in 2008-2011 as a part of a European funded project called AmmattiUra. The aim of the project was to prevent dropping out of studies as well as support students to find employment after graduation. This study concentrated in increasing the guidance skills and teamwork of the personnel with the help of different kind of pedagogical further education. This action research process is presented using the form of narrative change report. At first the starting point was clarified in order to be able to decide what kinds of interventions were needed to obtain the results. As the process continued it was estimated if the interventions had the wished for effects, and if not, what should be done in a different way. It was found out the pedagogical further education tends to accumulate. It means that same persons usually take part in several educational events. It seems that although in the institutions of the North Karelia Municipal Education and Training Consortium basic principle of guidance services is a holistic student-centered approach all the members of the staff have not adopted it yet. During the research process it was found out that pedagogical further education is not necessarily the best solution if the aim is to develop the guidance skills and interdisciplinary teamwork of the experts working in an organization. Developmental work requires time and commitment and not everything is possible without changing the structures of the organizations. Increasing interdisciplinary teamwork requires participation and clarifying the common aims. All this presupposes that the participants have a common language, common time and common vision and discussion how the aims are reached.

Keywords: vocational training, student welfare work, dropping out, interdisciplinary teamwork, counselling and guidance skills

Author's address Seija Koskela
seija.koskela@jamk.fi

Supervisors Professor Marjatta Lairio
Department of Teacher Education
University of Jyväskylä

Professor Marja-Leena Stenström
Institute for Educational Research
University of Jyväskylä

Reviewers PhD Jaakko Helander
Professor Markku Jahnukainen

Opponents PhD Jaakko Helander

ESIPUHE

Olen työskennellyt koko aikuisikäni ammatillisen koulutuksen parissa: kieltenopettajana, erityisopettajana, opinto-ohjaajana ja nyt viimeksi opettajankouluttajana. Käsitkseni opettajan työstä on vuosien kuluessa muuttunut työtehtävieni myötä. Aloittaessani työuraani 1980-luvun puolivälissä pidin opettajan työtä hyvin autonomisena ja myös yksinäisenä. Opiskelijahuollosta tai opintojen ohjauksesta ammatillisessa oppilaitoksessa ei tuolloin juuri puhuttu. Tuosta ajasta on kuljettu pitkä matka.

Pohjois-Karjalan koulutuskuntayhtymä sai vuonna 2008 rahoituksen laajalle ESR-hankkeelle, jonka tavoitteena oli vähentää opiskelijoiden opintojen keskeyttämistä ja tukea heidän työllistymistään ammattiin valmistumisen jälkeen. Minua oli jo aikaisemmin mietityttänyt ajatus siitä, miten henkilökunnan yhteistyötaitoja ja heidän ohjausosaamistaan voitaisiin kehittää, jotta opiskelija-keskeinen, holistinen ohjausmalli oppilaitoksissa toteutuisi. Ilokseni sain mahdollisuuden osallistua hankkeeseen yhtenä kehittäjänä muiden mukana ja samalla sain mahdollisuuden tehdä tutkimusta aiheeseen liittyen. Olen kiitollinen tästä mahdollisuudesta ja siitä, että yhteistyössä monen eri tahon kanssa olen saanut työni päätökseen. On kiitosten aika.

Ensimmäisenä haluan kiittää lämpimästi työni ohjaajia professori Marjatta Lairiota ja professori Marja-Leena Stenströmiä. He ovat ohjanneet asiantuntevasti, antaneet arvokasta palautetta ja rohkaisseet aloittelevaa tutkijaa. Kiitän työni esitarkastajia dosentti Jaakko Helanderia ja professori Markku Jahnukaista rakentavasta ja opettavaisesta palautteesta työni viimeistelyvaiheessa.

Kiitän Jyväskylän yliopiston opinto-ohjaajakouluttajia ja ohjausalan jatko-opiskelijoiden seminaariryhmää, erityisesti YTT Timo Lainetta, joka kommentoi työtäni sen eri vaiheissa ja antoi arvokasta apuaan karikkopaikoissa.

Haluan kiittää Pohjois-Karjalan koulutuskuntayhtymän johtoa heidän myönteisestä suhtautumisestaan tutkimukseeni. Koko henkilökuntaa kiitän heidän osallistumisestaan tutkimukseni eri vaiheissa. Erityinen kiitos kuuluu AmmattiUra-hankkeen toimijoille ja ”kanssatutkijoilleni”, jotka projektipäällikkö Eija Karvisen johdolla edesauttoivat tutkimuksen kulkua.

Haluan kiittää myös läheisiäni ja ystäviäni: lehtori Sari Härköstä, joka paitsi kuunteli kärsivällisesti ajatuksiani, myös vastasi tutkimukseni kielenhuollosta, ystäväni Hannu Roinetta, joka tarjosi minulle majoituksen lukuisia kertoja Jyväskylässä käydessäni, vanhempiani, appivanhempiani, sisartani Marjoa ja veljeäni Jounia perheineen sekä lankoani Petteriä elinikäisestä tuesta. Suurin kiitos kuuluu perheelleni, Matille, Maijalle ja Mikolle, jotka jaksoivat uskoa, tukea ja kannustaa.

Joensuussa elokuussa 2013

Seija Koskela

KUVIOT

KUVIO 1	Holistinen opiskelijakeskeinen ohjausmalli.....	23
KUVIO 2	Moniammatillisen yhteistyön edellytyksiä.....	28
KUVIO 3	Asteittain syvenevä osallistuminen	45
KUVIO 4	Käytäntöyhteisön osatekijät	48
KUVIO 5	Toimintatutkimuksen syklittäinen eteneminen	58
KUVIO 6	Yhteistyöhön sitoutumiseen vaikuttavia tekijöitä.	77
KUVIO 7	Moniammatillisen yhteistyön edellytyksiä luovia tekijöitä.	102

TAULUKOT

TAULUKKO 1	Rinnakkaintyöskentelyn ja monitieteisen tiimityön erot Isoherrasta (2004) ja Wilsonia & Pirrieta (2000) mukaillen.	18
TAULUKKO 2	Kehittämistyötä hidastavat ja edistävät tekijät Hämäläistä ja Savaa (1989) sekä Hargreavesia (1998) mukaillen.....	39
TAULUKKO 3	Oppimisen metaforien väliset erot Sfardia (1998, 7) mukaillen.	42
TAULUKKO 4	Muutuskertomuksen tuottamisen vaiheet Laitisen (1999) mukaan.	61
TAULUKKO 5	Tutkimusaineisto ja analyysimenetelmät.	64
TAULUKKO 6	Episodinen etenemiskuvaus	69
TAULUKKO 7	Esimerkkejä koodauksesta.....	75
TAULUKKO 8	Esimerkki aineiston pelkistämisestä.....	77
TAULUKKO 9	Tutkimustulokset tiivistetysti.....	98

SISÄLLYS

ABSTRACT
ESIPUHE
KUVIOT JA TAULUKOT
SISÄLLYS

1	JOHDANTO.....	9
2	MONIAMMATILLINEN YHTEISTYÖ TOISEN ASTEEN AMMATILISESSA OPPILAITOKSESSA	13
2.1	Moniammatillinen yhteistyö osana oppilaitoksen toimintaa.....	16
2.1.1	Moniammatillisuuden käsite.....	17
2.1.2	Moniammatillisen toimintatavan asettamia vaatimuksia.....	20
2.1.3	Kohti moniammatillista ohjauskulttuuria	22
2.2	Opintojen keskeyttäminen moniammatillisen yhteistyön haasteena	28
2.2.1	Keskeyttämisen syitä	32
2.2.2	Keskeyttämisen ehkäisystä	36
3	PEDAGOGINEN YHTEISÖ KEHITTÄMIS- JA OPPIMISYMPÄRISTÖNÄ	37
3.1	Kouluyhteisön kehittämisen periaatteita	38
3.2	Pedagoginen yhteisö oppimisympäristönä	40
3.2.1	Asteittain syvenevä osallistuminen.....	44
3.2.2	Käytäntöyhteisöistä	45
3.2.3	Käytäntöyhteisön rakenne	48
3.2.4	Merkitysneuvotteluista	49
3.2.5	Käytäntöyhteisöjen kritiikkiä	49
4	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	52
4.1	Tutkimuksen tavoitteet ja tutkimuskysymykset.....	52
4.2	Tutkimuksen menetelmälliset valinnat ja tutkimuksen toteutus	53
4.2.1	Toimintatutkimus tutkimusotteena	54
4.2.2	Toimintatutkimusprosessi	58
4.3	Kertovan muutosselonteon menetelmä.....	60
4.4	Tutkimusaineisto	63
5	MUUTOSKERTOMUS OPISKELIJAHUOLLON TOIMINNAN JA HENKILÖKUNNAN OHJAUSOSAAMISEN KEHITTÄMISESTÄ.....	66
5.1	Avauskertomus	66
5.2	Muutoksen näyttämö	67
5.3	Episodinen etenemiskuvaus	69
5.4	Kehittämistyön alku (lukuvuosi 2008–2009)	71

5.4.1	Alkuhaastattelut.....	71
5.4.2	Opiskelijahuoltoryhmien toiminta	79
5.4.3	Ryhmänohjaajakoulutukset.....	80
5.4.4	Dialogisen ohjauksen ja neuvonnan (DON) koulutus.....	82
5.4.5	Koulutus moniammatillisesta yhteistyöstä.....	84
5.5	Toinen toimintavuosi (lukuvuosi 2009–2010).....	85
5.5.1	Ohjausosaamiskoulutukset.....	85
5.5.2	Arviointi opiskelijahuoltoryhmien toiminnasta kyselyn perusteella	87
5.5.3	Ryhmänohjauksen toteutussuunnitelma ja ryhmänohjaajan työkalupakki	89
5.6	Toiminnan arviointi (syyslukukausi 2010 - tammikuu 2011)	91
5.6.1	Ohjauskoulutusten arviointi.....	91
5.6.2	Kehittämisprosessin arviointi: keskeisten hanketoimijoiden haastattelut	92
5.6.3	Muutuskertomuksesta neuvottelemisen.....	95
5.7	Tulokset tiivistetysti	96
6	POHDINTA	99
6.1	Tutkimuksen luotettavuuden tarkastelua.....	108
6.2	Tutkimuksen eettiset kysymykset.....	110
6.3	Mahdolliset jatkotutkimusaiheet.....	111
	SUMMARY	112
	LÄHTEET	115
	LIITE 1 Ohjausosaamiskoulutuksen ohjelma	133

1 JOHDANTO

Kehittyäkseen oppilaitoksella tulee olla missio – yhteisesti asetettu tavoite, joka voidaan saavuttaa. Missio lisää henkilökunnan motivaatiota sekä sitoutumista ja luottamusta oppilaitokseen. (Hargreaves 1994, 163.) Pohjois-Karjalan koulutuskuntayhtymän missio on kehittää työelämä- ja yksilölähtöisesti ammatillista osaamista Pohjois-Karjalassa. Toimintaa ohjaava arvo on vastuullisuus. Koulutuskuntayhtymän tavoitteena on olla ammatillisen koulutuksen mestari - valtakunnallisilla mittareilla mitattuna Pohjois-Karjalan ammattiopisto haluaa kuulua koulutuksen järjestäjien parhaimmiston.

Viime vuosikymmenen lopulla paljon huomiota saanut ja liike-elämästä tuttu oppivan organisaation käsite (ks. Senge 1990) tuotiin myös koulumaailmaan. Oppilaitosten tuli paitsi itse toimia oppivana organisaationa, myös tukea yrityksiä niiden roolissa kehittyä oppivaksi organisaatioksi. Tämä tapahtui kehittämällä koulutus- ja harjoittelujärjestelmää luomaan yrityksille suotuisat olosuhteet kehittyä. (Alasoini 1999, 2-3.) Oppilaitoksissa tämä näkyi verkostoihin perustuvana yhteistyönä, työntekijöiden osallistumisena kehittämistoimintaan sekä erilaisina palkitsemisjärjestelminä.

Koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelma 2007–2012 painottaa toiminnan laadun parantamista ja tehokkuuden lisäämistä. Ammatillisen koulutuksen rahoitusta kehitetään siten, että siinä huomioidaan toiminnan laatu ja laajuus, kannustetaan tulokselliseen toimintaan ja tuetaan koulutuksen järjestäjien toimintaedellytyksiä (Salmio & Mäkelä 2009,11). Tehokkuuden lisääminen ja sitä kautta opintojen läpäisyn varmistaminen edellyttävät opintojen ohjauksen kehittämistä. Vuonna 2010 koulutuksen arviointineuvoston julkaiseman opiskelijahuollon toteutumisen raportin mukaan monien koulutuksen järjestäjien mielestä opiskelijahuollon keskeisenä tavoitteena on nimenomaan negatiivisen keskeyttämisen vähentäminen ja läpäisyasteen parantaminen (Kotamäki, Niemi, Sirkiä, Virnes, Räisänen & Hietala 2010, 100). Myös yksi tämän tutkimuksen tavoitteista on selvittää, miten henkilökunnan ohjausosaamista kehittämällä voidaan vaikuttaa opintojen keskeyttämisen vähentämiseen.

Viime vuosina opinto-ohjaus on kehittynyt yksilökeskeisestä, opinto-ohjaajan yksinomaisesta toiminnasta koko oppilaitosta koskevaksi toiminnaksi.

Nykyisin katsotaan, että opinto-ohjaajalla on opiskelijoiden ohjaamisen lisäksi myös koordinaattorin ja muun henkilökunnan ohjaajan ja tukijan rooli. Myös oman työn ja työyhteisön kehittäminen on usein opinto-ohjaajan työtä ja mielenkiinnon kohde. Puukarin ja Lairion mukaan (2005, 20–21) onkin tärkeää, että hän saa kehittämistyölleen työyhteisön ja esimiesten tuen ja että hän löytää työyhteisön jäsenistä aktiivisia kanssakehittäjiä ja toimijoita. He ovat todenneet saman kuin useimmat kehittämistyötä tekevät, että työyhteisöjen kehittäminen vaatii pitkäjänteisyyttä ja uudenlaisen, avoimen keskustelu- ja toimintakulttuurin luomista oppilaitoksiin. Toivon, että tämä tutkimus on osana AmmattiUra-hanketta ollut luomassa tällaista kulttuuria Pohjois-Karjalan koulutuskuntayhtymään.

Opiskelijahuollon merkitys ammatillisessa koulutuksessa on kasvanut huomattavasti viimeisten vuosien aikana. Opiskelijahuollon tavoitteet ovat laajat kattaen koko opiskeluympäristön, oppilaitoksen yhteisöllisyyden sekä opiskelijoiden henkilökohtaisten tarpeiden huomioimisen. Näiden vaativien tavoitteiden saavuttaminen edellyttää moniammatillista yhteistyötä, joka on koko oppilaitoksen yhteinen tehtävä. (Kotamäki ym. 2010, 8.) On tärkeää, että kaikki oppilaitoksissa toimivat ammattilaiset edistävät moniammatillista yhteistyötä. Erilaiset ammatilliset taustat ja kokemukset ovat etu kaikille yhteisön jäsenille, sekä tulokkaille että asiantuntijoille: noviisit hyötyvät kokeneiden kollegoiden tietämyksestä ja kokeneemmat työntekijät uusien työntekijöiden mukanaan tuomasta innokkuudesta ja halukkuudesta oppia. (Mostert 1996.) Yksi tämän tutkimuksen tavoitteista on selvittää, miten oppilaitoksen sisäistä moniammatillista yhteistyötä voidaan kehittää ja lisätä.

Opettajien tehtävä on opettaa ja kasvattaa. Opettajan tehtävään sisältyvä kasvun ohjaaminen on myös ohjauksellista työtä. Työn- ja vastuunjako ovat vaihtoehto yksin tehtävälle työlle. (Nykänen 2010, 167.) Aina viime vuosittain loppupuolelle saakka ohjaus kuvattiin opetussuunnitelmien perusteissa omana kokonaisuutenaan, jolloin ohjaus erotettiin opetuksesta ja oppimisen ohjaamisesta. Myöhemmin ohjaus on nähty pitkäkestoisena käytännön toimintana opiskelijan, ohjaajan, oppilaitoksen ja yhteiskunnan näkökulmista. (Vuorinen & Sampson 2000, 50.) Välijärven (2004, 33–34) mukaan tämä ohjauksen näkökulman muutos, jossa koko toimintaympäristö otetaan huomioon, on haastanut opettajien valmiudet osana yhteisönä – perinteinen opettajan rooli ratkaista ongelmat luokkahuoneen sisällä ei enää toimi.

Ongelmat koulunkäynnissä nähdään yleensä opiskelijan ongelmina. Opettajien osuutta opiskeluhyvinvointiin ei ole juurikaan tutkittu. (Nurmi 2009, 33.) Opettajan roolin selkeyttäminen on kuitenkin tärkeää, koska usein ryhmän- tai luokanopettaja on kaiken toiminnan keskiössä ja hänen mahdollisuutensa puuttua opiskelijan ongelmiin ovat paremmat kuin muiden. Valitettavan usein opiskelijan ongelmat kuitenkin siirtyvät koulussa liian helposti asiantuntijoille. Varsinkin ammatillisissa oppilaitoksissa aktiivisen opiskelijahuoltoroolin ottaminen on riviopettajille vielä vaikeaa. Kolmas tämän tutkimuksen tavoitteista on selvittää, miten opettajien ohjausosaamista voidaan kehittää.

Nuorten tulee olla hyvässä ohjauksessa ammatillisen koulutuksen aikana ja myös sen päätösvaiheessa. Kansainvälisten arvioiden mukaan suomalainen ohjausjärjestelmä on kehittyneimpiä koko Euroopassa. Sen vahvuutena on ohjauksen asema lainsäädännössä jokaisen kansalaisen subjektiivisena oikeutena sekä opetus- että työhallinnossa. (Spangar, Arnkil & Vuorinen 2008, 42.) Ohjaus on tukea ja kasvamiseen saattamista opiskelijan itsensä valitsemassa suunnassa. Ammatillisessa koulutuksessa se on opiskelijan tukemista hänen opiskeluprosessissaan, ammatillisessa kehittymisessään ja elämäntilanteessaan. (Pasanen 2000, 124.) Oppilaitosten hyvät työelämäyhteydet sekä opiskelijoiden riittävä ohjaus ja seuranta sekä toimivat ura- ja rekrytointipalvelut varmistavat heidän sijoittumisensa työhön tai jatko-opintoihin. Ammatillisen koulutuksen vaikuttavuus onkin suurelta osin kiinni siitä, millaisia ohjauspalveluja se kykenee tarjoamaan. Ohjauspalvelujen toimivuutta voidaan pitää kehittyvän ammatillisen oppilaitoksen tunnusmerkkinä, niin toisella asteella kuin ammattikorkeakoulussakin. (Pirttiniemi 2004, 60.) Nykyiset ohjauspalveluiden verkostoitumistarpeet seuraavat koulutuksen uusia toimintamalleja, esimerkiksi opintojen henkilökohtaistamista ja aikaisemman osaamisen tunnistamista ja tunnustamista. Organisaatioiden tulee ratkaista ohjauspalveluiden vastuualueet, ja tässä tehtävässä tarvitaan yhteisiä sopimuksia ja yhteistyötä. (Nykänen 2010, 140.)

Tämä tutkimus syntyi käytännön tarpeista. Omassa työssäni opinto-ohjaaja-erityisopettajana jouduin kokemaan sen, mitä on tehdä työtä yksin oman ammattiryhmänsä edustajana yli 350 opiskelijan yksikössä. Yksikössä työskentelee myös kuraattori, mutta tutkimuksen alkaessa työpisteemme olivat hyvin erillään eikä meillä ollut mahdollisuutta päivittäiseen keskusteluun. Työni tuntui haasteelliselta ja välillä hyvinkin raskaalta, joten aloin miettiä, miten tilanne voitaisiin korjata, miten työyhteisössäni voitaisiin lisätä moniammatillista yhteistyötä sekä opettajien ohjausosaamista. Nämä pohdintani muodostuivat tämän tutkimuksen tutkimusongelmaksi. Tutkimuksella vastataan seuraaviin kysymyksiin: millaisena henkilökunta kokee oppilaitoksen sisäisen moniammatillisen yhteistyön, miten yhteistyötä voidaan kehittää, miten henkilökunnan ohjausosaamista voidaan kehittää sekä näkyykö yhteistyön ja ohjausosaamisen kehittäminen opintojen keskeyttämisen vähenemisenä.

Tutkimus on kertomus siitä, miten yhden hankkeen avulla kehitettiin oppilaitosten sisäistä moniammatillista yhteistyötä sekä lisättiin henkilökunnan ohjausosaamista. Pohjois-Karjalan koulutuskuntayhtymässä toteutettiin vuosina 2008–2011 Euroopan sosiaalirahaston rahoittama AmmattiUra-hanke. Hankkeen tavoitteena oli lisätä henkilökunnan ohjausosaamista erilaisten koulutuksellisten interventioiden ja kehittämistoimenpiteiden avulla. Näillä tavoiteltiin opiskelijoiden opintojen keskeyttämisen vähenemistä ja opiskelijoiden sujuvampaa siirtymistä koulutuksesta työelämään. Hankkeessa oli mukana toimijoita kuntayhtymän kaikista kahdeksasta oppilaitoksesta. Kussakin oppilaitoksessa keskityttiin sellaisiin kehittämistoimenpiteisiin, jotka koettiin juuri siinä yksikössä tärkeimmiksi. Lisäksi osa toimijoista kehitti käytäntöjä, joilla katsottiin olevan merkitystä koko koulutuskuntayhtymän kannalta hankkeen tavoitteiden saavuttamiseksi. Oma tehtäväni oli kehittää oppilaitosten sisäistä mo-

niammatillista yhteistyötä yhteistyössä muiden toimijoiden kanssa. Yhdessä hankkeen valmistelijoiden (koulutuskuntayhtymän suunnittelujohtaja ja hankkeen projektipäällikkö) kanssa sovimme, että voin yhdistää kehittämistyöhöni itseäni kiinnostavan tutkimuksen siitä, mitä moniammatillinen yhteistyö oppilaitoksissa on sekä miten sitä ja henkilökunnan ohjausosaamista on mahdollista kehittää.

Tämä tutkimus ei ole arvio hankkeesta, vaan narratiivi kehittämisprosessista. Tällä tutkimuksella pyritään vastaamaan kysymyksiin, millaista on oppilaitoksen sisäinen moniammatillinen yhteistyö ja miten sitä on mahdollista kehittää. Lisäksi halutaan selvittää, miten henkilökunnan ohjausosaamista voidaan kehittää ja mikä merkitys tällä on opiskelijoiden keskeyttämisen vähentämiseen. Tutkimuksen lähestymistapa on toimintatutkimuksellinen: Tutkimukseen osallistuvat henkilöt ottivat osaa tutkimuksen suunnitteluun ja toteutukseen. Tutkimuksessa keskeisintä on toiminta, jonka aikana muutosta voi tapahtua sekä osallistujissa että toimintaympäristössä (Herr & Anderson 2005, 1-4.) Vaikka kehittämistyöhön osallistui suuri joukko eri alojen ammattilaisia, vastuu kertomuksesta on tutkijalla. Tämä kertomus on tutkijan subjektiivinen näkemys siitä, mitä kolmen vuoden aikana tapahtui ja mitä tapahtuneesta voi päätellä. Kvalitatiivista tutkimusprosessia voidaan luonnehtia tutkijan oppimisprosessiksi. Tutkija on pääasiallinen tutkimusväline (human instrument), jonka välityksellä kertyy tietoa tutkimuskohteesta. Kyse on eräänlaisesta tutkijan konstruktivistisesta oppimisprosessista. (vrt. Kiviniemi 1999, 74.) Täten tutkimuksen voidaan katsoa edustavan opettaja, tai opinto-ohjaaja, oman työnsä tutkijana -liikettä

Luvussa kaksi tarkastelen opiskelijahuoltotoimintaa ammatillisissa oppilaitoksissa. Alaluvuissa valotan asiaa yhtäältä moniammatillisen yhteistyön, toisaalta keskeyttämisen problematiikan näkökulmasta. Luvussa kolme tarkastelen kouluyhteisön kehittämistä yleisellä tasolla, samoin pedagogista yhteisöä oppimis- ja kehittämisympäristönä. Neljännessä luvussa selvitän, mitkä ovat tämän tutkimuksen tavoitteet sekä menetelmät niiden saavuttamiseksi. Varsinaisen tutkimusprosessin kuvaus tapahtuu luvussa viisi, jossa esitän muutokertomuksen tutkitusta ilmiöstä sekä keskeiset tulokset tiivistetysti. Luvussa kuusi pohdin tutkimuksen tuloksia, luotettavuutta ja jatkotutkimusaiheita.

2 MONIAMMATILLINEN YHTEISTYÖ TOISEN ASTEEN AMMATILISESSA OPPILAITOKSESSA

Tässä luvussa selvitän, mitä tarkoitetaan moniammatillisella yhteistyöllä ja opiskelijahuoltotoiminnalla ammatillisella toisella asteella. Alaluvussa 2.1 keskityn moniammatillisuuden käsitteeseen ja moniammatillisen toimintatavan ohjaukselle asettamiin vaatimuksiin. Alaluvussa 2.2 pohdin opintojen keskeyttämiseen liittyvää problematiikkaa: millaisia haasteita se tuo moniammatilliselle yhteistyölle, millaisia syitä keskeyttämisen taustalla on ja millaisin toimenpitein sitä on pyritty ehkäisemään.

Laki ammatillisesta koulutuksesta (630/1998, 479/2003) korostaa, että opiskelijoilla on oikeus saada tarvitsemaansa ohjausta ja opiskelijahuoltoa. Ammatillisissa oppilaitoksissa opiskelijahuollon järjestämisestä sovitaan opiskelijahuoltosuunnitelmassa, joka kirjataan oppilaitoksen opetussuunnitelmien yhteiseen osaan. Nämä määräykset koskevat kaikkia ammatillisen peruskoulutuksen opetussuunnitelmien ja näyttötutkintojen perusteita, vammaisten opiskelijoiden valmentava ja kuntouttava opetus ja ohjaus ammatillisessa koulutuksessa -perusteita sekä maahanmuuttajien ammatilliseen peruskoulutukseen valmistavan koulutuksen opetussuunnitelmien perusteita. Opiskelijahuoltotyö kattaa kaikkien oppilaitosyhteisön työntekijöiden tekemän, oppimisen edellytyksiä lisäävän ja turvallisuutta, terveyttä sekä hyvinvointia edistävän työn. Jokainen työntekijä tekee opiskelijahuoltoa osana omaa työtään. Opiskelijahuollon palveluita ovat terveydenhoitajan, lääkärin, kuraattorin ja psykologin asiakastyö. Opiskelijan hyvinvoinnin kannalta keskeisiä toimijoita ovat myös opinto-ohjaaja sekä erityisopettaja. Ryhmänohjaajan merkitys opetuksen ja opiskelijahuollon välisenä sillanrakentajana on merkittävä. Kaikilla opiskelijoiden kanssa työskentelevillä on vastuu opiskelijahuollosta, joskin opiskelijahuoltohenkilöstölle kuuluu palveluiden koordinointi ja kehittäminen. (Kotamäki ym. 2010,11, 14.)

Opiskelijahuollon tehtävänä on luoda opiskelijoille ja henkilökunnalle turvallinen ja terveellinen opiskeluympäristö ja edistää oppilaitosyhteisön hyvinvointia ja viihtyisyyttä. Lisäksi sen tehtäviin kuuluu tukea opiskelijaa sekä säilyttää oppilaitosyhteisön toimintakyky fyysistä ja psyykkistä turvallisuutta

sekä hyvinvointia uhkaavissa tilanteissa ja edistää oppimisvaikeuksien ja muiden ongelmien varhaista tunnistamista ja niihin puuttumista sekä ehkäistä koulutuksen keskeytymistä.

Pohjois-Karjalan koulutuskuntayhtymän perustehtävä on kehittää ammatillista osaamista työelämä- ja yksilölähtöisesti maakunnan hyväksi. Koulutusta suunniteltaessa ja järjestettäessä otetaan huomioon opiskelijan yksilölliset tarpeet ja elämäntilanteet. Opiskelijahuollon tavoitteena on tukea opiskelijaa niin, että hän pystyy omien kykyjensä ja edellytystensä mukaisesti omaksuma koulutuksen aikana ne tiedot ja taidot, joita hän tarvitsee ammatissaan. Opiskelijahuollolla turvataan henkilökohtaisiin edellytyksiin perustava oppiminen, itsensä kehittäminen ja ihmisenä kasvaminen. (Pohjois-Karjalan koulutuskuntayhtymän opiskelijahuoltosuunnitelma 2009.)

Opiskelijahuoltoryhmän jäsenille annetut viralliset tehtävät (opiskelijahuoltosuunnitelma), toisten heidän työhönsä kohdistavat odotukset ja kunkin työntekijän oma näkemys työstään määrittelevät sen roolin, joka kullekin yksittäiselle työntekijälle ja koko opiskelijahuoltoryhmälle tulee (Laaksonen & Wiegand 1990, 16). Moniammatillinen yhteistyö asetetaan usein toiminnan ideaalimuodoksi, jonka jo itsessään oletetaan tuovan organisaation toimintaan lisäarvoa. Eri ammattikuntien välisen yhteistyön käytännön toimivuudesta tiedetään kuitenkin yhä suhteellisen vähän. Voidaan sanoa, että työväline on olemassa, mutta sen mahdollisuuksista ja esteistä on olemassa vähän tutkimustietoa. (Nikander 2003, 279.)

Pohjois-Karjalan koulutus kuntayhtymän opiskelijahuoltosuunnitelmassa todetaan:

- Opetuksen henkilökohtaistaminen ja siihen liittyvien toimenpiteiden kehittäminen on tärkeää.
- Opiskelijahuolto on moniammatillista yhteistyötä, jossa kaikilla opiskelijan kanssa oppilaitosyhteisöissä työskentelevillä on vastuu opiskelijahuollosta ja sen onnistumisesta.
- Koulutuksen nivelvaiheiden yhteistyömallia kehitetään yhteisesti ja paikallisesti eri yhteistyötahojen kanssa.
- Opiskelijoiden yhdenvertaisuuden ja tasa-arvoisuuden toteutuminen kuntayhtymän sisällä on tärkeää.

Opiskelijahuoltosuunnitelma ohjaa opiskelijahuollon toteuttamista kaikissa oppilaitoksissa. Opiskelijahuoltosuunnitelman hyväksyy koulutuskuntayhtymän hallitus. Suunnitelman tavoitteena on saada aikaan koulutuskuntayhtymässä opiskelijahuollon osalta yhteisiä toimintatapoja, käytäntöjä ja toimintaohjeita, jotka varmistavat opiskelijahuollon onnistumisen.

Oppilaitostasolla opiskelijahuoltotoiminnasta vastaavat oppilaitoskohtaiset opiskelijahuoltoryhmät, joiden puheenjohtajina toimivat oppilaitosten rehtorit. Opiskelijahuoltoryhmän kokoonpano määritellään oppilaitoksittain. Koulutuskuntayhtymässä opiskelijahuollollisia toimia ja kehittämistä koordinoi kuntayhtymän yhteinen opiskelijahuollon koordinaattori yhdessä maakunnalli-

sen opiskelijahuoltotiimin kanssa. Koordinaattorin ja tiimin toimia ohjaavat ja tukevat koulutuskuntayhtymän kehitys- ja suunnittelujohtajat. Koordinaattori ja maakunnallinen tiimi yhteistyössä oppilaitoskohtaisten opiskelijahuoltoryhmien kanssa organisoivat henkilöstölle yhteistä koulutusta ja toteuttavat yhteisiä kehittämishankkeita. Kehittämisen tavoitteena on toisilta oppiminen, parhaiden käytäntöjen tunnistaminen ja toimintamallien ja kokemusten vaihto.

Koulutuskuntayhtymän opiskelijahuoltosuunnitelmaan (Pohjois-Karjalan koulutuskuntayhtymän opiskelijahuoltosuunnitelma 2009) on kirjattu myös se, miten koulutuksen järjestäjän tulee varmistaa opiskelijahuollon toteutuminen. Koulutuksen järjestäjän tulee antaa ohjeita oppilaitosyhteisön toimintaan liittyvistä asioista ja niiden hoitamisesta, kuten opiskelijan opetukseen osallistumisesta, opinnoissa edistymisen seurannasta ja oppilaitoksen opiskelija-asuntolassa asumisesta. Lisäksi koulutuksen järjestäjän tulee antaa ennaltaehkäiseviä toimintaohjeita tupakoinnista ja päihteiden käytöstä, kiusaamisesta ja häirinnästä sekä antaa toimintaohjeet käyttäytymishäiriöiden, väkivallan, tapaturmien, onnettomuuksien ja kuolemantapauksien varalta. Opiskelijoita tulee rohkaista osallistumaan ja vaikuttamaan oman oppilaitosyhteisönsä hyvinvoinnin edistämiseen. Myös vastuu opiskelijahuollon palveluiden koordinoinnista ja kehittämisestä on koulutuksen järjestäjällä, samoin opiskelijahuollosta ja erilaisista tukipalveluista tiedottaminen itse opiskelijoille ja alaikäisten opiskelijoiden huoltajille.

Opiskelijahuoltoryhmä voidaan nähdä ikään kuin sateenvarjona, joka koordinoi palveluja. Opiskelijahuollon onnistuminen edellyttää hyvin määritellyjä rooleja ja vastuita. Strongen ja Tuckerin (2003) näkemyksen mukaan opiskelijahuollon tavoitteet ja periaatteet on usein määritetty yksittäisen erityistyöntekijän vastuita paremmin, jolloin käytännön työstä puuttuu helposti pitkäjänteisyys ja tavoitteellisuus.

Opinto-ohjauksen järjestäminen

Valtioneuvoston päätöksessä (213/1999) määrätään, että jokaiseen ammatilliseen perustutkintoon sisältyy opinto-ohjausta vähintään 1,5 opintoviikkoa. Ohjauksella tulee tukea opiskelijaa kokonaisvaltaisesti opintojen eri vaiheissa. Opiskelijalla on oikeus saada henkilökohtaista tukea ja muuta opintojen ohjausta, samoin opiskelijalla on oikeus saada elämäntilanteiden muutoksissa tarvitsemaansa tukipalveluita. Opinto-ohjauksen järjestämisen tavoitteena on edistää koulutuksellista, etnistä ja sukupuolten välistä tasa-arvoa. Tavoitteena on lisätä opiskelijoiden hyvinvointia, ehkäistä opintojen keskeyttämistä, edistää työllistymistä ja tukea jatko-opintoihin hakeutumista.

Opinto-ohjausta ja sen järjestämistä ohjaa kaksi periaatetta: opiskelijan oikeus saada henkilökohtaista ja muuta tarvitsemaansa ohjausta sekä oppilaitoksen koko henkilökunnan osallistuminen ohjaukseen. Ohjaustoimintaan ovat siis velvollisia osallistumaan kaikki oppilaitoksen opettajat sekä muu henkilökunta. Opinto-ohjaajalla on päävastuu opinto-ohjauksen järjestämisestä ja ohjauksen kokonaisuuden suunnittelusta, koordinoinnista ja toteutuksesta. Opettajan teh-

tävänä on ohjata ja motivoida opiskelijaa tutkinnon suorittamisessa ja opintojen suunnittelussa. Opettajan kuuluu myös auttaa opiskelijaa löytämään omat vahvuutensa ja kehittämään omia oppimistaitojaan ja -valmiuksiaan. Koulutuksen aikana opiskelijan tulee saada tietoa ohjauksen ja koko opiskelijahuollon toteutuksesta, eri hallinnonalojen palveluista, paikallisista tukiverkostoista sekä tutkintokohtaisista terveydentilavaatimuksista.

2.1 Moniammatillinen yhteistyö osana oppilaitoksen toimintaa

Nyky-yhteiskunnassa asiantuntijatyö erikoistuu aina vain yhä pidemmälle ja etsii vastauksia yhä kapeampiin kysymyksiin. Osaaminen on tarkoittanut sitä, että hallitaan hyvin pieneltä alueelta kaikki mahdollinen ja oman osaamisalueen ulkopuolelta ei tiedetä mitään (Hall & Weaver 2001, 867). Kuitenkin samanaikaisesti yhteiskunnan ongelmat monimutkaistuvat ja kietoutuvat toisiinsa yhä tiiviimmin. Ongelmien monimutkaistuminen edellyttää niitä ratkaiseviltä asiantuntijoilta tietämystä, joka ei välttämättä sijoitu heidän oman tieteenala-kohtaisen asiantuntemuksensa alueille. Asiantuntijoiden työ on muuttunut entistä haastavammaksi ja monella tapaa mielenkiintoisemmaksi. Toisaalta työ koetaan aiempaa kiireellisemmäksi ja yhä useampi asiantuntija uupuu työssään. (Launis & Engeström 1999, 64; Launis 1997, 125; Jalava & Virtanen 1995, 34.)

Tietynasteinen erikoistuminen on toivottavaa, mutta vaara pirstaloitumisesta on olemassa erityisesti silloin, kun oletetaan, että maailma koostuu erillisistä osista, joita voidaan loputtomasti tutkia itsenäisinä ilman yhteiseen merkitykseen pyrkivää keskustelua, dialogia. Dialogilla tarkoitetaan tasavertaista suhdetta tai kommunikaatiota, jossa osapuolet eivät pyri yksin määrittämään tilannetta vaan etsivät avoimessa tilanteessa yhteistä ymmärrystä. Lisäesteenä ja pirstaloitumista korostavana seikkana on oletus, että tietyn alan ajatukset ja käsitteet eivät ole tärkeitä muille aloille. (Isoherranen 2004, 30; Bohm 1996, 5-11.) Myös eri alojen käsitteiden, kielen ja menetelmien erilaisuus vaikeuttavat kommunikaatiota (Latimer 2000, 20). Työskenteleminen yhteisen tavoitteen saavuttamiseksi edellyttää yhteisen käsitteellisen perustan luomista osallistujien välille, sillä sen puuttuminen ilmenee vaikeutena ymmärtää toisiaan (D'Amour & Oandasan 2005, 16; Marttunen 2005, 19).

Kun ohjaus nähdään oppilaitoksessa toteutettavana palvelujärjestelmänä, ohjaustoiminnan kehittäminen ja suunnitteleminen edellyttävät koko henkilöstön yhteistyötä (Nummenmaa 2004, 115). Nykyaikaisen opiskelijahuollon katsotaan tuovan koulun perustehtävän kehittämiseen moniammatillista asiantuntemusta. Opiskelijahuoltoryhmiin on pyritty kokoamaan monipuolista asiantuntijuutta, joka mahdollistaa asioiden tarkastelun useasta ammatillisesta viitekehyksestä käsin. (Hämäläinen 2003, 128; Övretveit 1993, 120-121.)

Aina näihin päiviin asti koulun toimintakulttuuri on erityisesti opetuksen osalta perustunut vahvasti yksin tekemisen traditiolle. Avun pyytäminen on vaikeaa, koska se saa opettajat näyttämään haavoittuvilta (Talbert 2010, 555; Clark 1992, 82; Hargreaves 1992, 220). Erityisesti tämä näkyy toisen asteen oppi-

laitoksissa (Daniels, Creese & Norwich 2000, 174). Sama traditio näkyy myös opiskelijahuollossa, joka on perinteisesti yksilökeskeisyyteen perustuvaa asiantuntijatyötä. Moniammatillisen toimintakulttuurin kehittäminen edellyttää ennen kaikkea uudenlaisia orientaatioita. Monenlaisista pyrkimyksistä huolimatta ammatti-ihmiset toimivat yhä melko asiantuntijakeskeisesti. Yhteinen suunnittelu ja jaettu asiantuntijuus tulisi kuitenkin nähdä käyttökelpoisena toimintamallina. (Korkalainen 2009, 19; D'Amour, Ferrada-Vileda, San Martin Rodriguez & Beaulieu 2005, 116–117; Ojuri 1996, 118–120.) Vaikka yhteistyöllä on moniammatillisessa työskentelyssä keskeinen rooli, moniammatillinen osaaminen ei synny kuitenkaan vain panemalla työntekijöitä yhteen (D'Amour ym. 2005, 126; Howe, Hyer, Mellor, Lindeman & Luptak 2001, 21; Wilson & Pirrie 2000, 13).

2.1.1 Moniammatillisuuden käsite

Vaikka nuorten syrjäytymistä koulutuksesta ja yhteiskunnasta on pyritty jo pitkään ehkäisemään eri alojen asiantuntijoiden yhteistyön avulla, ei moniammatillisen yhteistyön käsitteelle ole olemassa vakiintunutta määritelmää. Suomen kielessä on vain yksi moniammatillisen yhteistyön käsite ja sitä käytetään varsin laajasti kuvaamaan asiantuntijoiden yhteistyötä. Tämä peruskäsite sisältää kaikki variaatiot rinnakkain työskentelystä pitkälle vietyyn, roolirajoja rikkovaan yhteistyöhön. Eri yhteyksissä sitä kuvaavia termejä voivat olla jaettu asiantuntijuus, moniasiantuntijuus ja moniammatilliset tiimit ja verkostot. Organisaation sisäisellä moniammatillisuudella tarkoitetaan samassa työyhteisössä toimivien eri ammattiryhmien jaettua ammatillista toimintaa yhteisen tavoitteen toteuttamiseksi. Ohjauksen moniammatillisella yhteistyöllä voidaan tarkoittaa esimerkiksi oppilaitoksen yhden hallinnonalan sisäistä yhteistyötä (opinto-ohjaajat, erityisopettajat, opettajat) tai poikkihallinnollista yhteistyötä (opinto-ohjaaja, kuraattori, erityisopettaja, terveydenhoitaja). Kun moniammatillisuus määritellään asiantuntijaryhmien ominaisuudeksi, sillä tarkoitetaan eri ammattiryhmiin kuuluvien asiantuntijoiden yhteistyötä ja yhdessä työskentelyä työryhmissä, jolloin valta, tieto ja osaaminen jaetaan. (Nummenmaa 2007, 45–46; 2004, 115; D'Amour ym. 2005, 119.) Moniammatillisella yhteistyöllä tarkoitetaan tässä tutkimuksessa eri asiantuntijaryhmien yhteistyötä oppilaitoksen sisällä.

Lehtinen (1999) on esitellyt Petersonin kehittämät eri tieteenalojen yhteistyön mallit, joita voidaan soveltaa myös opiskelijahuoltotyöhön. Yksitieteisessä mallissa on kysymys siitä, että vain yhtä tieteenalaa edustava asiantuntija palvelee asiakasta, jolloin ei tarvita laajapohjaista suunnittelua. Monitieteinen malli tarkoittaa, että eri alojen asiantuntijat työskentelevät omilla erityisalueillaan itsenäisesti. Tieteiden välisessä mallissa eri alojen asiantuntijat työskentelevät tiiviissä yhteistyössä ja ovat vuorovaikutuksessa keskenään, mutta kukin tieteenala kuitenkin vastaa omien palveluidensa kehittämisestä. Poikkitieteellisessä mallissa eri alojen asiantuntijat työskentelevät myös tiiviisti yhdessä, mutta yhteistyöhön kuuluu lisäksi oman alan taitojen ja käytänteiden opettaminen toisten alojen asiantuntijoille. Näin jokainen asiantuntija pystyy toteuttamaan yhdessä suunnitellut palvelut asiakkaan kanssa. Tätä poikkitieteellistä yhteis-

työn mallia voidaan Lehtisen mukaan kutsua moniammatilliseksi yhteistyöksi. (Lehtinen 1999, 473–474.)

Jokaisella asiantuntijalla on tiedossaan organisaation yleisen tason tavoitteet, mutta yksittäisten tapausten kohdalla rinnakkain työskennellessä tavoitteet voivat olla hyvinkin erilaiset. Taulukossa 1 esitetty vertailu auttaa ymmärtämään eroja rinnakkain tapahtuvan ja yhteiseen, yksilöityyn tavoitteeseen ja merkityksen rakentamiseen pyrkivän yhteistyön välillä:

TAULUKKO 1 Rinnakkaintyöskentelyn ja monitieteisen tiimityön erot Isoherrasta (2004) ja Wilsonia & Pirrieta (2000) mukailten.

Moniammatillinen rinnakkaintyöskentely (multidisciplinary teamwork)	Moniammatillinen, monitieteinen tiimityö (interdisciplinary teamwork)
<ul style="list-style-type: none"> - jäsenet edustavat eri tieteitä - jäsenet antavat tietonsa yhteiseen päätöksentekoon - koordinoitua tiedespesifistä hoitoa, jossa jokaisella on omat ongelmansa - jäsenet oppivat toisiltaan 	<ul style="list-style-type: none"> - jäsenet edustavat eri tieteitä - jäsenet antavat tietonsa ja yhdistävät osaamisensa päätöksentekoprosessissa - tiimi määrittelee tavoitteet yhdessä ja kehittää yhteisen ymmärryksen - rakenteet mahdollistavat yhteistyön - jäsenet oppivat toisiltaan ja toisistaan

Moniammatillisuuteen kuuluu keskeisesti yhteistyö. Nummenmaan (2007, 48) mukaan yhteistyö voi olla ko-operaatiota tai kollaboraatiota. Ko-operaatiolla hän tarkoittaa työnjaollista yhteistyötä: eri asiantuntijaryhmillä on yhteinen ongelma tai tavoite ja se hoidetaan työnjaon puitteissa. Tässä yhteistyömuodossa toisella osapuolella on usein enemmän valtaa tai asiantuntijuutta suhteessa toiseen. Yhteistyöstä puuttuu uutta tietoa tai osaamista luova elementti. Kollaboraation hän näkee olevan sellaista yhteiseen tavoitteeseen perustuvaa toimintaa, jossa yhteistyöllä rakennetaan yhteistä ymmärrystä tarkasteltavasta ilmiöstä. Kollaboraatio perustuu vastuun ja vallan jakamiseen tavoitteena vastavuoroinen ja tasa-arvoon perustuva ymmärryksen ja osaamisen lisääminen. Kollaboraatio myös antaa moraalista tukea niille, jotka yhteistyöhön osallistuvat (Hargreaves 2001, 503). Vulkko (2001, 47) nostaa esiin myös järjestetyn kollegiaalisuuden käsitteen. Sillä hän tarkoittaa tilannetta, jossa muodollisilla ja byrokraattisilla menettelytavoilla pyritään lisäämään yhteistyötä. Oikein sovellettuna sitä voidaan pitää hyödyllisenä vaiheena luotaessa pysyviä yhteistoimintamuotoja ja syvempää vuorovaikutusta. Väärin käytettynä se voi johtaa pinnalliseksi hallintokulttuurin muodoksi.

Moniammatillinen työskentely ei myöskään ole sama asia kuin yhteistyö. (Nummenmaa 2004, 116; Linnossuo 1996, 73.) Amerikkalaisista opettajatiimien tutkimuksista tunnetuimpia ovat Littlen (1990) ja hänen yhdessä kollegoidensa kanssa (esim. Little & McLaughlin 1993) tekemät tutkimukset. Näissä tutkimuksissa kritisoidaan sitä tapaa, jolla opettajat määrittelevät yhteistyön. Heidän tutkimustensa mukaan opettajien yhteistyösuhteet perustuvat lähinnä ideoiden jakamiseen, ei niinkään todelliseen yhteistyöhön. (Mäntylä 2002, 77.) Hargreaves (1992, 223) puhuu balkanisatiosta. Se tarkoittaa, että kouluihin muodostuu

kulttuuri, jossa eri opettajaryhmät yhteistyön sijasta joskus jopa kilpailevat keskenään. Ryhmät muodostuvat yleensä saman alan opettajista. Balkanisaatiosta voi olla seurauksena yhteisössä huono kommunikaatio ja välinpitämättömyys. Tämä ilmiö on tavallisinta kouluissa, joissa opetus perustuu ainejakoon ja joissa on selkeä käytäntö-teoria -erottelu, vielä siten, että teoriaopetusta arvostetaan käytäntöä enemmän.

Nummenmaa (2007, 49-50) käyttää moniammatillisesta yhteistyöstä puhuessaan erilaisia pääoman käsitteitä. Hänen mukaansa yhteistyön keskiöön sijoitetaan usein käsite inhimillisestä pääomasta. Sillä hän tarkoittaa yksilöiden osaamista, sitoutumista ja motivaatiota. Oman alan osaamisen lisäksi tarvitaan vuorovaikutustaitoja, kykyä toimia muiden kanssa sekä kykyä asettua toisen asemaan. Inhimillinen pääoma on sidoksissa luottamus-, rakenne- ja suhdempää-omaan. Silloin kun valta ja tieto jaetaan, tarvitaan yksilötasolla luottamuspää-omaa, luottamista toisen osaamiseen. Suhdempääoma muodostuu suhteista yhteistyökumppaneihin ja asiakkaisiin, mutta myös oman organisaation jäseniin. Rakennepääoma liittyy organisaatiokulttuuriin, muun muassa johtamiseen, ilmapiiriin ja tiedonkulun rakenteisiin. Moniammatillinen yhteistyö on mahdollista sillä edellytyksellä, että siihen osallistuville annetaan aikaa näihin toimintoihin ja että johtajuus tukee näitä toimintoja.

Selkeän määritelmän jaetun asiantuntijuuden käsitteelle antavat Hakkarainen, Lonka ja Lipponen (2000, 143). He katsovat, että jaettu asiantuntijuus on prosessi, jonka aikana useat ihmiset jakavat tietoon, suunnitelmiin ja tavoitteisiin liittyviä voimavaroja saavuttaakseen jotain, jota kukaan yksittäinen asiantuntija ei kykenisi yksin toteuttamaan. Asiantuntijuuden jakamisen arvo on siinä, että toisten antama palaute toimii uusien ajatusten testaamisen välineenä. Omien käsitysten tarkastelu muiden näkökulmasta on uusien ajatusten ja toimintojen luomisen kannalta olennaista. Omien tietojen ohella tärkeä älykkään toiminnan voimavara on verkostoituminen muihin asiantuntijoihin. (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2000, 145-146.) Kun käsiteltävään tehtävään tulee erilaisia näkökulmia, yhteiset ponnistukset ongelman ratkaisemiseksi saattavat lisätä ongelmanratkaisun edellyttämää toimintaa. Näin osallistujien on mahdollista täydentää ja laajentaa myös omaa osaamistaan. (Liveng 2010, 41-42; Nummenmaa 2007, 48; Karila & Nummenmaa 2005, 212; Nummenmaa 2004, 114-115; Housley 1999; Wittenbaum & Stasser 1996, 15.)

Oppilaitosten arjessa moniammatillisuus ilmenee sekä sisäisenä että ulkoisena toimintana. Sisäinen moniammatillisuus tarkoittaa työyhteisössä eri ammattiryhmien (esim. opinto-ohjaaja, erityisopettaja, kuraattori) yhteistä, jaettavaa ammatillista toimintaa koulun perustehtävien tai yhteisen tavoitteen toteuttamiseksi. Sisäisen moniammatillisuuden haasteet ovat erityisen suuria työyhteisöissä, joissa henkilöiden peruskoulutus ja työorientaatio ovat erilaisia. (Nummenmaa 2004, 115.) Ulkoinen moniammatillisuus voidaan ymmärtää suppeammin tai laajemmin. Suppeassa merkityksessä sillä tarkoitetaan esim. koulun asiantuntijoiden yhteistyötä muissa organisaatioissa työskentelevien ammattilaisten kanssa. Tällöin käytössä oleva asiantuntijuus organisoidaan lähinnä yksittäisen opiskelijan tilanteen hoitamiseksi. Laajemmin ymmärrettyinä

moniammatillisen toiminnan kehittämisen on mahdollista lähteä etsimään uusia hallinnollisia rajoja ylittäviä toimintamalleja. (Nummenmaa 2004, 115.)

2.1.2 Moniammatillisen toimintatavan asettamia vaatimuksia

Laki ammatillisesta koulutuksesta (630/1998, 479/2003) määrää, että opiskelijalla on oikeus saada tarvitsemaansa ohjausta sekä opiskelijahuoltoa. Sen lisäksi opetussuunnitelmien perusteiden mukaan ohjaus on oppilaitoksissa jokaisen työntekijän tehtävä. Oppilaitosjohto luo edellytykset yhteistyölle, jota opinto-ohjaajat voivat koordinoita opetussuunnitelman linjausten mukaisesti. Moniammatillinen opiskelijahuolto on keskeinen tukipalvelu varsinaisen ohjauksen ohessa ja sillä voidaan vähentää opintojen keskeyttämistä ammatillisissa oppilaitoksissa (Jennings 1996, 28). Keskeisiä toimijoita opinto-ohjaajien rinnalla ovat ryhmäohjaajat, mutta kaikki työntekijäryhmät osallistuvat ohjauspalvelujen järjestämiseen (Nykänen 2010, 50). Perinteisesti ajatellaan, että opinto-ohjaajien valmiudet vahvistaa opiskelijoiden elinikäisen oppimisen taitoja sekä antaa psykososiaalista tukea ovat muita opettajaryhmiä paremmat. Tämä on usein johtanut siihen, että ohjaustarpeet säilytetään yksinomaan opinto-ohjaajille heidän erityisalaansa kuuluvina. Ohjauksellisesti orientoituneen pedagogiikan vieminen osaksi koko oppilaitosyhteisön toimintaa on mittava haaste. Opettajien ammatillisuutta tulee tarkastella uudesta näkökulmasta, jossa voidaan unohtaa opettajien valmius ratkaista kaikki opiskelijoiden erilaiset ongelmat luokkahuoneen seinien sisäpuolella. (Väljärvi 2004, 32–33.) Tällainen toimintatapa edellyttää, että ohjaustyössä mukana olevien opettajien ja muiden ammattilaisten kesken on olemassa selkeä ja toimiva vastuun- ja työnjako. Asiantuntijayhteisössä jokaisella jäsenellä on oma rooli, jota muut kunnioittavat (Bleakley, Boyden, Hobbs, Walsh & Allard 2006, 467).

Työelämässä on yhä harvinaisempaa, että asiantuntijat toimivat yksin ratkaistessaan työhön liittyviä ongelmia. Työelämä edellyttää tieteenalojen rajoja rikkovaa ja jaettua asiantuntijuutta. (Nummenmaa & Soini 2009, 438; Liveng 2010, 41–42.) Moniammatillinen yhteistyö on kuitenkin haastavaa, koska se edellyttää työntekijöiltä asiantuntijuuden lisäksi vuorovaikutustaitoja ja kykyä ratkaista ongelmia yhdessä. Kaikkien ohjaukseen osallistuvien työntekijöiden tulisi saada koulutusta moniammatilliseen yhteistyöhön. Tällaisella koulutuksella voitaisiin hahmottaa uudella tavalla paitsi omaa ammatillisuutta, myös valmiutta sopeuttaa rooleja tiimin sisällä. (Nykänen, Karjalainen, Vuorinen ja Pöyliö 2007, 6, 26, 93.)

Koulutus on tarpeellista, koska moniammatillisuus ja jaettu asiantuntijuus ovat vaativa työorientaatio. Rajanylityksissä, jaetussa asiantuntijuudessa ja moniammatillisuudessa on kyse yhteisen käsitteenmuodostuksen prosessista. Rajojen ylittämiseen sisältyy erilaisuuksien kohtaaminen, mahdollisesti joutuminen ympäristöön, joka on vieras ja jossa ollaan tietyllä olennaisella tavalla myös epäpäteviä. Jotta tästä rajoituksesta päästäisiin eroon, rajanylitys edellyttää yleensä työn yhteistä kielellistä hallintaa ja uusien välittävien käsitteiden muodostumista. Ohjauksen monimuotoisuuden ja merkityksellisyyden kentässä tämä yhteinen käsitteellistäminen on erityisen tärkeää. Rajanylityksissä avau-

tuu uusia mahdollisuuksia. (Nykänen 2010; Nummenmaa 2004, 116–117; Hakkarainen 2000, 94; Engeström Y., Engeström R. & Kärkkäinen 1995, 25.) Moniammatillisen tiimin taitavuus riippuu tiimin toimintakulttuurista. Tiimille, joka saavuttaa tavoitteensa, on ominaista avoin, keskusteleva toimintakulttuuri, jossa jokaisen osaamista arvostetaan (Suhonen & Kontu 2006, 31).

Työyhteisön sisäisessä moniammatillisessa työskentelyssä yhteistyöosaaminen, hyvät yhteistyö- ja vuorovaikutustaidot sekä avoin ja luottamuksellinen ilmapiiri ryhmän jäsenten välillä ovat toiminnan ehdottomia edellytyksiä. Lisäksi tarvitaan yhteisesti jaettua tulkintaa toiminnan tavoitteista eli niistä ohjauksen perustehtävistä, joita työyhteisössä ollaan toteuttamassa, osaamisen analyysia, yhteistä suunnittelua sekä osaamisen johtamista. (Nummenmaa 2004, 116.) Konkreettisesti toisiaan lähellä olevat työtilat helpottavat myös tilannetta. (Lacey 2000, 166–167.)

Moniammatillinen yhteistyö edellyttää positiivista asennetta yhteistyöhön. Eri toimijoiden asiantuntemuksen yhdistäminen jää helposti pinnalliselle tasolle, ellei toimijoilla ole yhteistä kieltä tai he eivät riittävästi arvosta ja kunnioita toinen toistensa erityisosaamista (Reese & Sontag 2001). Onnistuakseen yhteistyö vaatii eri toiminta-alueiden raja-aitojen ylittämistä ja uudenlaisten toimintatapojen omaksumista. Yhteistyössä onkin yhtä tärkeää kiinnittää huomiota rajojen ylitystä estäviin tekijöihin kuin rajojen ylityksiä tukeviin toimintatapoihin. Jotta pystyy suhteuttamaan oman ammatillisen osaamisensa laajempaan yhteyteen, tulee tiedostaa sekä oma että muiden osaaminen. (Karila ja Nummenmaa 2001, 34; Reese & Sontag 2001; Lacey 2000, 162–164; Pohjola 1999, 112; Launis 1997, 129; Wittenbaum & Stasser 1996, 15.) Moniammatillinen yhteistyö voidaan nähdä myös oppimiskumppanuutena, joka tuo mukanaan vaatimuksen yhteistyöosaamisesta. Sen yksi keskeinen ulottuvuus on työn kielellinen hallinta. (Karila & Nummenmaa 2005, 213.) Yhteisen kielen puuttuminen nähdään yhtenä suurena esteenä todellisen moniammatillisen yhteistyön kehittymiselle. Asiantuntijat puhuvat ja toimivat oman alansa näkökulmasta osaamatta ottaa kantaa toisen osaamisalueelle kuuluviin asioihin. Yhteisen kielen puuttuminen voi olla myös osoitus yhteisten ajatusmallien puuttumisesta. Lisäksi yhteisen kielen ja käsitteistön kehittymistä estää se, että eri toimijat eivät tunne toisten alojen työkäytäntöjä tai lainsäädäntöä. Yhteistyön onnistumiseksi on tärkeää, että ryhmä muodostaa yhteisen tulkinnan siitä, mitä on tapahtumassa ja mitä ryhmän jäsenet aikovat tehdä. Jokaisella asiantuntijalla on oman koulutuksensa antama kieli, ajattelutapa ja arvomaailma. (D'Amour & Oandasan 2005, 9; Isoherranen 2004, 101; Pohjola 1999, 120; Housley 1999; Övretveit 1993.) Usein eri alojen asiantuntijat vetoavat erilaisiin salassapitosäädöksiin. Lacey (2000, 162) mukaan se on vain keino ylläpitää valtaa ja kontrolloida muita.

Moniammatillisen yhteistyön ja yleensä verkostotoiminnan tuloksellisuuden tärkeä edellytys on yhteistyökykyisyys. Se tarkoittaa kykyä rakentaa luottamukseen, kommunikaatioon ja sitoutumiseen perustuvia suhteita. Kaikentyyppisissä verkostoissa toiminnan onnistumisen ehtona on luottamus (Edwards, Daniels, Gallagher, Leadbetter & Warmingtton 2009, 77; Eraut 2007, 417). Se voi olla sekä yksilötasoista että organisaatiotasoista. Varsinkin pienissä orga-

nisaatioissa yksilö- ja organisaatiotason luottamus voivat yhdistyä luottamuksen henkilöitymisen kautta. Luottamuksen puutteen on todettu liittyvän heikkoon kommunikaatioon, väärinkäsityksiin, tehottomuuteen, heikkoon sitoutumiseen ja yhteistyön epäonnistumiseen. Hyvä luottamus aikaansaa tehokasta kommunikaatiota, oppimista, rakentavia ristiriitojen ratkaisua, toimii johtamisen työkaluna, lisää sitoutumista, edistää tuloksellisuutta ja tehokkuutta ja mahdollistaa innovatiivisuuden. (Tynjälä, Nikkanen, Volanen & Valkonen 2005, 23.) Eri näkökulmia tarjoavan tiedon kokoaminen ja käsitteleminen yhteisen näkemyksen muodostamiseksi edellyttää erilaisia sosiaalisia taitoja ja työn organisointia uudella, yhteistyön mahdollistavalla tavalla. Siksi tarvitaan uudentyyppistä yhteisöllistä älykkyyttä ja sellaisia toiminnan paikkoja, joissa asiantuntijätietoa ja osaamista voidaan yhdistää laadukkaamman tuloksen aikaansaamiseksi. (Isoherranen 2004, 32.)

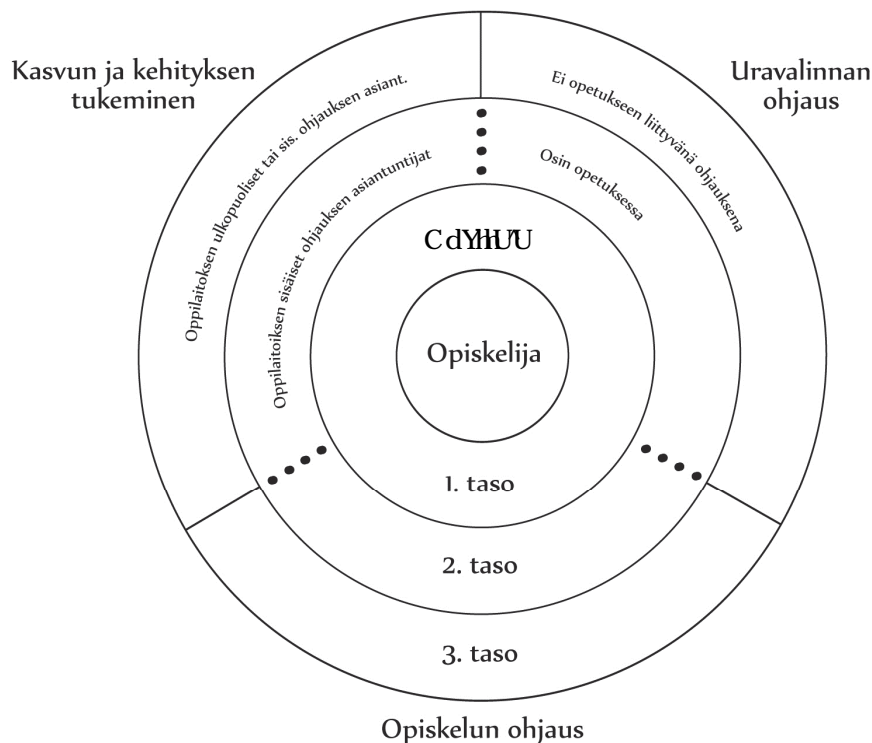
On henkilöitä, jotka saattavat nähdä moniammatillisen yhteistyön jopa uhaksi omalle ammatilliselle identiteetilleen (Lacey 2000, 162–164; Launis 1997, 129). Moniammatillinen yhteistyö ei kuitenkaan merkitse oman osaamisen mukanaan tuoman näkökulman häivyttämistä, vaan kyse on ennemminkin oman osaamisen kirkastamisesta siten, että se on mahdollista tuoda osaksi moniammatillisen ryhmän yhteisen osaamisen rakentamista (Karila ja Nummenmaa 2001, 34). Yhteisen tavoitteen rakentaminen moniammatillisessa keskustelussa on haastava tehtävä. Kun tavoitteena on moniammatillisen taitavan keskustelun ja dialogin oppiminen, asiantuntijoiden jaetun kognition muodostuminen edellyttää jokaiselta yksilöltä omaa kognitiota ja yksilöllistä asiantuntijuutta. Moniammatillisessa tiimissä asiantuntijan tulee osata omalta alueeltaan riittävästi kyetäkseen jakamaan sitä toisten asiantuntijoiden kanssa. (Isoherranen 2004, 101–103.) Selvät rajanvedot ammattilaisten kesken ovat toki tarpeen monissa tilanteissa. Ne ovat kuitenkin hankalia silloin, kun kohdataan asiakkaita, joiden ongelmat eivät noudata järjestelmän työnjakoa. Seikkulan ja Arnkilin mukaan (2005, 19) moniammatillinen kokonaisuus parhaimmillaan muodostuu toisiaan täydentävistä osista, joissa ammattilaiset tietävät, keihin olla tarvittaessa yhteydessä. Pahimmillaan se on epätietoa yhteistyön vastuista, loputtomia kokouksia ja asiakkaan tilanteen ajautumista umpikujaan.

2.1.3 Kohti moniammatillista ohjauskulttuuria

Tässä luvussa kuvaan ohjauksen toimintakulttuuria ja sitä, miten ohjauksen moniammatillista osaamista voidaan kehittää palvelemaan paremmin yhä erilaisempia opiskelijoita. Ohjauksesta ei ole olemassa yhtä kattavaa määritelmää eikä ohjauksen ammattilaisilla ole yhtä selkeää ammattikuvaa (Lairio & Puukari 2001, 9). Lairio ja Penttinen (2005, 21) esittävät, että ohjauksessa on kysymys dialogista erotuksena neuvonnasta, joka on lähinnä informaation jakamista. Ohjauksessa tulisi kehittää opiskelijan ja opettajan keskinäistä dialogia siten, että molemmilla osapuolilla on mahdollisuus oppia toinen toisiltaan. Ohjauksen moniammatillinen asiantuntijuus voidaan Nummenmaan (2007, 50) mukaan määritellä toimintakulttuuriksi, jossa oppilaitoksen sisäisessä yhteistyössä opiskelijoiden tukemiseksi otetaan käyttöön erilainen osaaminen. Kysymykses-

sä on uudenlaisen toimintakulttuurin kehittämisestä erilaisten ammattilaisten välille. Toimintakulttuurilla Nummenmaa (2007, 50) tarkoittaa sitä käytäntöjen kokonaisuutta, joka on kullekin toimintaympäristölle ominainen jonain tietynä ajankohtana. Moniammatillisessa yhteistyössä eri toiminta- ja asiantuntijakulttuurit joutuvat keskustelemaan työnsä perusteista ja käytännöistään.

Yksi epäonnistunut seuraus siitä, että ohjaus aikanaan omaksui loogisen positivismin tavan ajatella, oli fragmentaatio. Elämä jaettiin yksityiseen ja yleiseen, henkilökohtaiseen ja uraan, työhön ja leikkiin. Holistinen näkökulma on, että yksilöllä on yksi elämä, kaikki vaikuttaa kaikkeen, elämä eletään kokonaisvaltaisesti. (Peavy 1997b, 124–125.) Holistisessa ohjausmallissa ohjaustoiminta jaetaan kolmeen sektoriin: opiskelijan kasvun ja kehityksen tukeminen, opintojen ohjaus sekä ura- ja elämänsuunnittelun ohjaus. Myös ohjaustahoja on kolme ja kukin vastaa osaltaan opiskelijoiden ohjaamisesta. Mallin lähtökohtana ovat opiskelijakeskeisyys, opiskelijoiden yksilölliset ohjaustarpeet sekä kokonaisvaltainen lähestymistapa ohjauspalvelujen suunnitteluun. (Watts & Van Esbroeck 1998, 22–23; Vanhalakka-Ruoho & Juutilainen 2003, 119; Lerkkanen 2002, 56; Lairio, Puukari ja Varis 1999, 29.) Kuviosta 1 nähdään ohjaustoiminnan eri sektorit ja ohjaustahot.



KUVIO 1 Holistinen opiskelijakeskeinen ohjausmalli (Watts & Van Esbroeck 1998, 23).

Holistisen opiskelijakeskeisen ohjausmallin periaatteiden mukaan ohjaus on moniammatillista yhteistyötä, jossa myös opettajat osallistuvat opiskelijoiden ohjaukseen ja jossa kaikki ohjauksen osa-alueet huomioidaan ohjauksessa (Kallila 2011, 231). Lähimpänä opiskelijaa toimii opettaja, joka on tekemisissä opiskelijan kanssa tavallisesti päivittäin. Ammatillisissa oppilaitoksissa tämä on tavallisesti ammatinopettaja, joka toimii myös ryhmäohjaajana. Toisella tasolla toimivat oppilaitoksen sisäiset asiantuntijat, joista yksi on opinto-ohjaaja. Kolmannen tason toimijat ovat muut asiantuntijat, jotka eivät ole mukana opetustöissä. (Watts & Van Esbroeck 1998, 23; Honkanen 2006, 53.) Keskeistä mallissa oli uudenlaisen ohjauksellisen kulttuurin luominen – työ, joka edelleen on kesken. Ohjauksellisen ajattelutavan muutos edellyttää henkilökunnan riittävää koulutusta sekä opetussuunnitelmatyötä. (Lairio & Penttinen 2005, 25.)

Ohjauksen toteuttaminen sille asetettujen vaatimusten edellyttämällä tavalla vaatii oppilaitosten henkilökunnalta uudenlaista asennoitumista ja toimintatapaa. Perinteisesti opinto-ohjaajien ammattitaitoon kuuluvia osaamisalueita edellytetään koko henkilökunnalta. Kun ohjaus nähdään palveluympäristönä, kysymys on laajemmasta tulkinnasta, joka sisältää erilaisten ohjauksellisten toimintojen ja interventoiden organisoimista ja yhteistyötä eri toimijoiden kesken. Tällaisesta ohjauksellisesta toiminnasta on kyse silloin, kun tarkastellaan moniammatillisen osaamisen kehittämistä oppilaitoksessa. Moitus ym. (2001, 32) arvioivat korkeakoulujen ohjausta ja toteavat raportissaan, että ei ole yhtä tapaa organisoida ohjausta. Tärkeintä on, että organisointimallin valinta on tietoinen ratkaisu ja jollakin henkilöllä tai henkilöstöryhmällä on vastuu ohjauspalvelujen koordinoinnista. Ohjauksen kehittäminen tulee nähdä koko yhteisön yhteisenä tehtävänä. Myös Vuorinen ja Sampson (2000, 51) toteavat, että silloin kun ohjaus on keskeinen osa oppimis- ja työympäristön kehittämistä, tarvitaan yhteinen näkemys toimintatavoista, työnjaosta, resursoinnista ja hallinnosta. On myös varmistettava, että sekä henkilöstö että opiskelijat tietävät, mitä palveluja on tarjolla ja kuka mistäkin on vastuussa.

Opetus- ja kulttuuriministeriö asetti vuonna 2010 työryhmän laatimaan kansallisen elinikäisen ohjauksen strategian. Työryhmän selvityksessä esitetään muun muassa yhdeksi strategiseksi tavoitteeksi, että ohjaustyötä tekevillä on tehtävien edellyttämä osaaminen (Elinikäisen ohjauksen kehittämisen strategiset tavoitteet 2011, 33). Työryhmän näkemyksen mukaan ohjausosaaminen tulee korostumaan erityisesti opettajien työssä, joka sisältää paitsi oppimisen ohjaamista, myös ohjausta uravalintoihin ja eri elämäntilanteisiin liittyviin kysymyksiin.

Miten voidaan kehittää ohjauksen moniammatillista osaamista niin, että koulutusorganisaation eri työntekijöiden erityisosaamisesta syntyy jotain uutta lisäarvoa? Lähtökohdana on, että kyseessä on yhteinen työssä oppimisen prosessi, oppimiskumppanuus, joka edellyttää työyhteisössä olevien osaamisen rajojen ylittämistä, neuvottelua ja uudenlaisia sopimuksia. Yhteistyöllä on keskeinen rooli, mutta moniammatillinen osaaminen ei synny pelkästään sillä, että laitetaan työntekijöitä yhteen. Kokonaisuuden kannalta kaikkien osaaminen on merkityksellistä ja niinpä moniammatillisen ryhmän yhteisenä haasteena onkin

ohjauksen osaamisen muodostama kokonaisuus. (Karila & Nummenmaa 2005, 214; Nummenmaa 2004, 117.) Jäppisen (2007, 34) ja Nykäsen (2010, 66) mukaan kaiken ydin on verkostoitunut, tiimiytynyt ja organisaation kaikkiin osiin jakautunut pedagoginen johtaminen, joka luo mahdollisuudet toimiville käytännöille. Tällä tavoin luodaan yhteistyötä tukeva toimintaympäristö, jolle on keskeistä tavoitteista neuvottelemisen, resurssien määrittelemisen, omasta ammatillisesta kontrollista luopuminen ja yhteistyöhön sitoutuminen. Ohjauksen moniammatillinen asiantuntijuus ja osaaminen voidaan määritellä sellaiseksi työyhteisön yhteisesti jakamaksi toimintakulttuuriksi, jossa yhteisön erilainen osaaminen otetaan käyttöön oppilaitoksen arjessa opiskelijoiden kasvatuksen, opetuksen ja elämänsuunnittelun tukemisessa (Nummenmaa 2004, 117). Jotta tähän päästään, tarvitaan yhteisesti jaettua ymmärrystä toiminnan tavoitteista eli niistä perustehtävistä, joita työyhteisössä ollaan yhdessä toteuttamassa, osaamisen analyysia, yhteistä suunnittelua sekä osaamisen johtamista. Kaikki tämä edellyttää myös yhteistä toimintaa. (Karila & Nummenmaa 2005, 215.)

Moniammatillisuutta kehitettäessä on tärkeä tunnistaa samoissa toimintatilanteissa läsnä olevien ja toimivien, yhteistä työtä tekevien ydinosaamisen alueet sekä se lisäarvo, mikä toimintaan voidaan saada, kun nämä erilaiset osaamiset ovat läsnä oppilaitoksen arjessa (Nummenmaa 2004, 117–118).

Nummenmaa ja Karila ovat tutkineet päiväkodin moniammatillista arkea ja seuraava kehittämisprosessin vertaus yhteisöllisestä matkasta on sieltä: Moniammatillisen yhteistyön kehittämisen käynnistäjänä voi olla esimerkiksi erilaisen ammatillisen osaamisen näkymättömyys työyhteisön arjessa tai muuttunut arki ja sen ongelmat. Ennen matkalle lähtöä tarvitaan yhteistä keskustelua siitä, mitä moniammatillisuus meidän työyhteisössämme itse asiassa pitää sisällään, mitä moniammatillinen ohjaus työyhteisössämme tarkoittaa. (Nummenmaa 2004, 118.)

Moniammatillisen toimintakulttuurin kehittäminen edellyttää työyhteisöltä yhteistä tahtotilaa ja sopimusta. Toimintakulttuurin kehittämisprosessia voidaan kuvata matka-vertauskuvan ja matkan eri vaiheita matkakartan avulla. Kartalle on sijoitettu maastoesteitä ja taukopaikkoja. Maastoesteet kuvaavat kehittämiseen liittyviä kysymyksiä tai ongelmia, joita yhteisö joutuu pohtimaan. Esteiden lähellä on taukopaikkoja. Ne ovat erityisiä oppimisen paikkoja, joissa eri tavoin kohdennettujen reflektiivisten interventioiden avulla työyhteisöä autetaan selventämään kyseessä olevia kysymyksiä. (Nummenmaa 2004, 118) Rutiinointuneen arjen muuttaminen vaatii aktiivista työskentelyä, sekä toisin näkemistä että toisin tekemistä. Matkan päämääränä on uudenlaisten työ- ja toimintamuotojen kehittäminen. (Nummenmaa 2004, 119.) Onnismaan (2003, 89) tutkimuksen mukaan ohjaajat nähdään aktiivisina rakentamaan yhteistyötä niin organisaation sisällä kuin niiden välilläkin. Ohjaustyö on lähtökohdiltaan rajoja kyseenalaistavaa. Yhteistyö saa merkityksensä työn sisällöistä käsin ja siinä suuntaudutaan uudenlaisiin ratkaisuihin ei-kenenkään –reviirillä.

Moniammatillisen toimintakulttuurin kehittämisprosessissa tuotetaan yhteisyyteen perustuva oppimisen järjestelmä, jossa korostuu oppimiskumppanuus. Oppimiskumppanuus on työyhteisön sisäinen prosessi. Muutostyös-

kentely perustuu reflektiiviseen kehittämiseen. Oppimiskumppanuuteen perustuvan reflektiivisen kehittämisen prosessin keskeisiä periaatteita ovat vastavuoroisen oppimisen periaate, työssä oppiminen, oppimisen pohdinta ja dialogisuus.

Lähtökohtana on se oletamus, että moniammatillinen asiantuntijuus voi aidosti kehittyä ainoastaan työkontekstissa. Työtoiminnan kehittäminen lähtee oman työtoiminnan tutkimisesta. Reflektiivisen kehittämisen interventioilla pyritään tuottamaan ja tekemään näkyväksi työntekijöiden ja työyhteisön hiljaisia tietoja ja luomaan uusia jäsenystapoja oman työn tulkinnaalle ja toimimiselle. (Nummenmaa 2004, 120.) Ammatilliseen oppimiseen kuuluu, että henkilö tunnistaa ja käyttää tietoa, joka on sisäänrakennettu työyhteisön käytäntöihin, mutta samalla myös antaa omaa osaamistaan työyhteisölle (Edwards ym. 2009, 22).

Keskustelu moniosaajista ja moniammatillisuudesta on hyvin positiivisesti ladattua muutospuhetta. Onnismaan (2003, 90) mukaan silloin jää usein huomioidatta asian toinen puoli: professio- ja sektorirajojen ylittäminen merkitsee samalla työnjaollisen järjestelmän ja ammatillis-eettisen koodiston purkua. Tilalle ei välttämättä kuitenkaan kehity verkostoperusteista yhteistyön etiikkaa. Tämä on vahva kannanotto, asian ei tarvitse välttämättä olla näin eikä pidäkään olla. Mutta se on silti hyvä pitää mielessä, kun oppilaitoksissa lähdetään kehittämään moniammatillisen yhteistyön toimintakulttuuria. On muitakin seikkoja, joihin tulee kiinnittää huomiota: moniammatillisissa yhteisöissä eri ammattien edustajilla voi olla jossain määrin erilainen työorientaatio ja se pitää hyväksyä sekä ymmärtää (Nummenmaa 2004, 120). Kun eri alojen ammattilaiset kohtaavat, heillä on kullakin näkökulmansa, joka ei ole mielivaltaisesti valittavissa. Näkökulmia ei voi vaihtaa keskenään, mutta kukin voi monipuolistaa omia näkökohtiaan. Aina on mahdollista oppia lisää toisen erilaisista lähestymiskulmista ja näkemyksistä. (Seikkula & Arnkil 2005, 34.) Moniammatillisen yhteistyön kehittämisellä ei ole tarkoitus tehdä kaikista moniosaajia vaan ammattilaisia, jotka tuovat oman osaamisensa monimutkaisiin ongelmatilanteisiin (Edwards ym. 2009, 30). Työyhteisöissä myös ollaan usein tottumattomia oman ja työtovereiden osaamisen analyttiseen tarkasteluun, mikä saattaa varsinkin alkuvaiheessa tuntua ylivoimaiselta. Tämän lisäksi yleensä aika yhteisiin keskusteluihin on rajallinen. (Nummenmaa 2004, 120.)

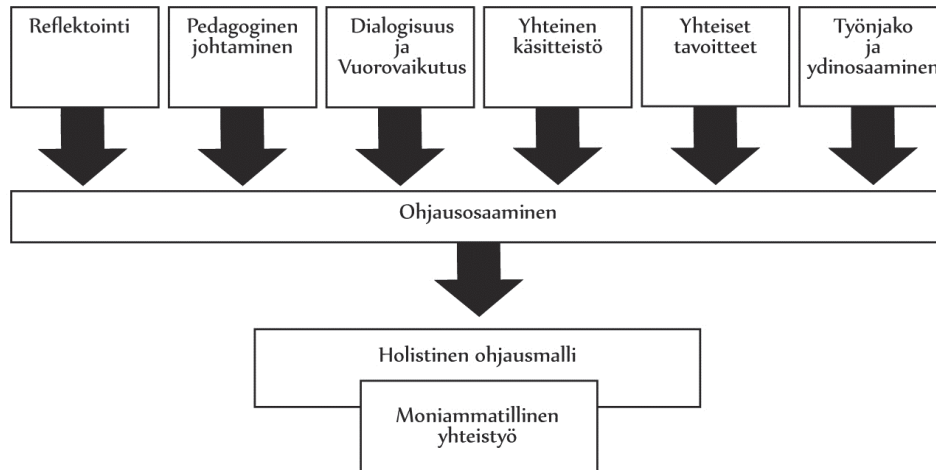
Verkostokokouksia järjestetään usein pohtimatta, kuinka ne kannattaisi toteuttaa. Niinpä ne saattavat tuottaa turhauttavia kokemuksia. Kun kokoonnutaan käsittelemään vaikeita psykososiaalisia ongelmia, on mahdollista päätyä ohi- ja päällepuhumiseen avartavan vuoropuhelun sijasta. Seikkula ja Arnkil (2005, 30) ovat havainneet, että verkostokokouksissa kommunikoidaan suhteita. Kun palaverissa määritellään ongelmaa, tullaan myös samalla määritelleeksi, kuka on pätevä määrittelemään ongelman. Toiseksi, pyritään usein määrittelemään pohjaksi yhteinen ongelma. Heidän näkemyksensä mukaan sellaista ei kuitenkaan ole. Määriteltäessä yhteistä ongelmaa tullaan tavoitelleeksi mahdollonta. (Seikkula & Arnkil 2005, 30.) Kaikilla on, tai ainakin pitäisi olla, yhteinen

tavoite (=asiakkaan hyvinvointi), johon tulee pyrkiä, vaikka jokainen asiantuntija näkee erilaisen ongelman oman alansa kannalta katsottuna.

Hakkarainen, Lonka & Lipponen (2005, 384) sanovat, että dialogi on eräs väline, jolla rakennetaan yhteistä, jaettua ymmärrystä moniammatillisessa keskustelussa. Siitä on tullut käsite, jota käytetään kehittämän yhteistyötä asiantuntijoiden välillä. Dialogin voima syntyy sen luovasta kyvystä ylittää keskustelun osanottajien yksittäiset näkökulmat. Syntyy uutta, koska keskenään erilaiset, jännitteisetkin, vaihtoehdot törmäävät toisiinsa, haastavat toisiaan ja saavat toisistaan voimaa. Erikssonin ja Arnkilin mukaan (2005, 37) dialogi on vuoropuhelu, jossa ihmiset ajattelevat yhdessä. Tällöin jokainen hellittää otettaan omasta käsityksestään ja kuuntelee mahdollisuuksia, jotka syntyvät suhteesta muihin ja olisivat ilman tätä suhdetta jääneet huomaamatta. Tämä tarkoittaa sitä, ettei yksittäinen asiantuntija pidä omaa kantaansa lopullisena, vaan askeleena kohti lopputulosta. Silloin toteutuu sekä ihmisten välinen että osallistujien oma, sisäinen vuoropuhelu, jolloin voidaan saavuttaa uusi ymmärrys. Tavoitteena ei kuitenkaan ole yhteisymmärrys, vaan se että ymmärretään, miten muut ajattelevat. Lopputulosta ei siis kukaan tiedä, ja juuri siinä on sen uudistava, eteenpäin vievä voima. Dialogiset työskentelytavat ovat avain sopivasti toisiin toimimiseen, jota moniammatillisessa yhteistyössä peräänkuulutetaan. (Eriksson & Arnkil 2005, 37; Isoherranen 2004, 25.)

Dialogi on keskeinen käsite, kun kuvataan sosiaalista kommunikaatiota ja siitä on kehitetty eri teoriasuuntauksissa omia sovelluksiaan. Dialogisuus perustuu oletukseen, että sekä puhujan että kuuntelijan on antauduttava avoimeen, vuorovaikutukselliseen viestintään. Mitä ymmärretään eli se mitä yhteistä merkitystä saavutetaan, on neuvotteluissa aikaansaatua. Mukana on aina kaksi tulkitsijaa, joiden ymmärrykset yhtyvät ja lopputuloksena on sopimus, yhteinen ymmärrys tai jaettu tieto. Dialogisessa keskustelussa yhdistyvät kuunteleminen, puhuminen, kysyminen ja vastaaminen ja, hyvin tärkeänä osana, kunnioittava hiljaisuus (Peavy 1997a). Toimintatutkimus tarjoaa hyvän viitekehysten opetella avointa keskustelua, erilaisten mielipiteiden ja ideoiden hyväksymistä ja käyttämistä koko yhteisön hyväksi (Lahtonen 1999, 201).

Yhteenvedona edellä esitetystä olen koonnut Kuvion 2, jossa kuvaan moniammatillisen yhteistyön työyhteisölle asettamia edellytyksiä.



KUVIO 2 Moniammatillisen yhteistyön edellytyksiä.

Kuvio osoittaa, että moniammatillinen yhteistyö on haasteellinen työorientaatio. Onnistuakseen se edellyttää työyhteisöltä monenlaista osaamista. Lähtökohdana voidaan pitää holistista, opiskelijakeskeistä ohjausmallia, joka vaatii toimiakseen henkilökunnalta ohjausosaamista. Jotta ohjausosaaminen voi kehittyä, johdolta edellytetään pedagogista johtajuutta. Sillä luodaan edellytykset hyvin toimiville käytännöille. Tässä työssä pedagogisella johtajuudella tarkoitetaan ihmisistä ja opetuksesta huolehtimista sekä opetussuunnitelmien ja niihin sisältyvien tavoitteiden toteutumista. Lisäksi tarvitaan yhteiset, jaetut käsitteet ja toiminnan tavoitteet, joita ja joiden toteutumista pohditaan tasa-arvoisessa vuorovaikutussuhteessa. Yhteistyö ei onnistu ilman työnjakoa, jossa jokaisen asiantuntijan ydinosoaminen tunnustetaan. Tässä tutkimuksessa pyritään selvittämään, miten erilaisilla koulutuksellisilla interventioilla voidaan lisätä henkilökunnan ohjausosaamista, jotta holistinen ohjausmalli toteutuisi ja moniammatillinen yhteistyö lisääntyisi, millaista koulutusta tarvitaan yhteisen käsitteistön saavuttamiseksi ja yhteisten tavoitteiden asettamiseksi.

2.2 Opintojen keskeyttäminen moniammatillisen yhteistyön haasteena

Tässä luvussa pohdin opintojen keskeyttämistä opiskelijahuollon ja moniammatillisen yhteistyön yhtenä haasteena. Opintojen etenemättömyyttä ja keskeyttämistä pidetään yhtenä toisen asteen koulutuksen vaikeimmista ongelmista jo yksinomaan koulutusjärjestelmän ja oppilaitosten kannalta. Lukuvuonna 2005–2006 lukiokoulutuksen keskeytti neljä prosenttia ja ammatillisen koulutuksen

10,5 prosenttia opiskelijoista. Pohjois-Karjalan koulutuskuntayhtymässä ammattiopistoissa opintojen keskeyttämisprosentti oli 8,1 vuonna 2007. Oppilaitosten välillä ja jokaisen oppilaitoksen sisällä keskeyttämisessä on huomattavia eroja eri alojen ja yksiköiden välillä. Keskeyttäminen näyttää myös vaihtelevan taloudellisten suhdannevaiheiden mukaisesti. Vuonna 2003 tehdyn tutkimuksen mukaan edellisen huipputyöllisyyskauden aikana keskeyttäneiden määrä oli suurempi. Sen sijaan lamakauden aikana keskeyttäminen on ollut vähäisempää. Taloudellisen elpymisen alkaessa opintojen keskeyttäneiden määrä yleensä kääntyy nousuun. (Piri & Harila 2003, 8.) Euroopan unionin jäsenmaissa sekä Yhdysvalloissa on tarkasteltu pitkään opintojen keskeyttämistä ja koulutuksen ulkopuolelle jäämistä. Tutkimuksissa on havaittu, että tuloksia on vaikea verrata keskenään, koska eri maiden antamat tiedot ovat niin erilaisia ja eri tavoin kerättyjä. Yhteistä kaikille maille kuitenkin oli, että perheen sosiaaliset olot vaikuttavat edelleen opintojen keskeyttämiseen. Erityisen alttiita koulutuksen ulkopuolelle jäämiseen ovat nuoret, jotka tarvitsevat opinnoissaan erityistä tukea, samoin maahanmuuttajataustaiset nuoret. (Cedefop 2011; Rumberger & Ah Lim 2008, 2; Bucchi 2000, 35–36.)

Keskeyttämistä ehkäiseviä ja ammatilliseen koulutukseen aktivoivia Euroopan Sosiaalirahaston rahoittamia projekteja on toteutettu aina vuodesta 1998 lähtien. Näiden lukuisien projektien tavoitteena on ollut ehkäistä keskeyttämistä tutkintoon johtavassa ammatillisessa koulutuksessa sekä aktivoida erityisesti peruskoulun päättövaiheessa olevia nuoria hakeutumaan ammatilliseen koulutukseen. Projekteissa on kehitetty monenlaisia opiskelijoita aktivoivia ja työelämälähtöisiä opetusmenetelmiä. Keskeistä on ollut opiskelijahuollon ja työelämäyhteyksien kehittäminen. Ongelmallista on ollut projekteissa kehitettyjen hyvien käytänteiden kiinnittyminen osaksi oppilaitosten normaalia toimintaa. Kun projektit ovat loppuneet, myös hyvät käytännöt ovat helposti unohtuneet. (Rantanen & Vehviläinen 2007, 25.)

Ammatillinen koulutus on yksi merkittävimmistä yhteiskuntaan integroivista tekijöistä. Työelämä- ja yhteiskuntakeskeisessä viitekehyksessä aina 1980-luvulta alkaen koulutusjärjestelmä ja työelämä on nähty normaliteetin ja tuottavuuden vyöhykkeinä. Tällöin opintojen keskeyttäjä on ollut ongelmatapaus, joka ei mahdu normaalisuuden alueelle. (Vehviläinen 2008, 9.) Sosiaalisten ongelmien kasaantuminen on vaikeuttanut nuorten selviytymistä yhteiskunnassa, jossa ihanteet korostavat kouluttautumista ja työtä. Työstä ja koulutuksesta syrjäytyneen nuoren elämään on liittynyt usein haitallista joutilaisuutta, joka rikkoo helposti normaalit sosiaaliset suhteet elämästä ja voi johtaa liialliseen päihdeiden käyttöön, yhteiskunnan normien vastaiseen elämäntapaan, passiivisuuteen ja sosiaaliseen eristyneisyyteen. Tästä näkökulmasta katsottuna ammattikoulutuksen keskeyttäneet nuoret nähdään usein riskiryhmänä. Keskeyttäminen voi johtaa kielteiseen suhtautumiseen koulua ja työn tekemistä kohtaan, sosiaaliseen eristäytymiseen ja lopulta syrjäytymiseen. (Piri & Harila 2003, 7; Ihatsu & Koskela 2001, 11; Allatt 1997, 89.) Yhteiskunnan kannalta keskeyttäminen koetaan ongelmaksi, koska koulutukseen sijoitetut varat menevät hukkaan ja koulutuksen työvoiman tuottamistehtävä ei hoidu. Yksilölle itselleen keskeyttämi-

sestä aiheutuviksi ongelmiksi katsotaan ennen kaikkea koulutuksen puuttuminen ja siitä johtuvat työnsaantivaikeudet. (Stenström, Suovirta & Renko 1988, 1.)

Opintojen keskeyttämistä ei voida yksiselitteisesti määritellä. Määrittämisessä on aina kyse näkökulmavalinnasta: kenen intresseistä käsin ilmiötä tarkastellaan, mitä pidetään hyvänä ja oikeana (Komonen 2001, 233). Oppilaitoksen näkökulmasta keskeyttäminen merkitsee taloudellista tappiota, koska rahoitus perustuu opiskelijamääriin. Myös koko koulutusjärjestelmän kannalta keskeyttäminen on koulutuspaikkoja ja siten myös resursseja tuhlaavaa. Yksilön näkökulmasta asia voi näyttää toiselta. Keskeyttämisessä voi olla kyse myönteisestä asiasta. Näin on erityisesti silloin, kun keskeytyksen syynä on koulutuksen vaihtaminen eli mieluisamman ja toivotumman opiskelupaikan saaminen muualta. (Kalima 2011, 31–33; Kouvo, Stenström, Virolainen & Vuorinen-Lampila 2011; Vuorinen & Valkonen 2001, 12.)

Ongelmalliseksi keskeyttämisen määrittelyn tekee myös se, että keskeyttämisellä voidaan tarkoittaa sekä tilapäistä opintojen keskeytymistä että pysyvää opintojen lopettamista. Pysyvässä opintojen lopettamisessa on kyse eroamisesta. Tilapäinen keskeyttäminen voi olla myös vain välivaihe ennen opintojen lopullista keskeyttämistä. (Lerkkanen 2002, 4; Vuorinen & Valkonen 2001, 13; Liljander 1996, 17.) Yleisesti käytössä olevan ja metodisesti helpon määritelmän mukaan keskeyttäneeksi katsotaan ilman tutkintoa jäävä opiskelija riippumatta siitä, jatkaako hän opiskeluaan muualla (Entwistle, Alexander & Olson 2005, 19; Stenström, Suovirta & Renko 1988, 5). Tämän määritelmän ongelmana on se, ettei se anna todellista kuvaa nuoren koko koulutusurasta, sillä moni keskeyttäjä on koulutuspaikan vaihtaja. Komosen (1997) mukaan keskeyttäjäksi tulisi määritellä opiskelija, joka aloittaa opiskelun, mutta jättää sen vähintään yhden päivän jälkeen kesken ilman, että hänellä on tiedossa uutta opiskelupaikkaa. Näkemyksen mukaan koulutuksen keskeyttäminen tulisi rinnastaa hetkelliseen väliinpuotoamistilanteeseen erotuksena syrjäytymisestä pysyväisluontoisena kehityksenä, sillä vain osa keskeyttäneistä nuorista joutuu syrjäytymiskehitykseen. Opintojen keskeyttäminen tarkoittaa vain harvassa tapauksessa koulutusuran päätepidettä (Lerkkanen 2002, 41). LeCompten ja Dworkinin (1991, 43) mukaan keskeyttäjä on minkä ikäinen tahansa opiskelija, joka jättää koulun jostain muusta syystä kuin kuoleman takia ennen valmistumistaan tai ohjelman loppuunsaorittamista eikä jatka opintoja muussa koulussa.

Keskeytyneestä koulunkäynnistä seuraa yleensä huono työmarkkina-asema ja työttömyyden seurauksena voi olla täydellinen syrjäytyminen työmarkkinoilta. (Aho 2004, 13). Ongelmana voi olla vaikeuksien kasaantuminen. Se voidaan nähdä kehämäisenä tapahtumaketjuna, jossa seuraukset aikaisemmista ongelmista muuttuvat uusien ongelmien syiksi. Ongelmat eivät kuitenkaan kasaudu satunnaisesti, vaan siinä korostuvat tietyt elementit. Olennaista on nähdä, että ihmiset eivät ole pelkästään passiivisia olosuhteidensa uhreja, vaan ohjaavat myös itse omaa elämänsä omilla ympäristöillä ja ihmissuhteilla koskevilla valinnoillaan. (Aho 2004, 13.) Vehviläinen (2008, 13) toteaa, että keskeyttämisen muodostamaa yksilöllistä ja yhteiskunnallista ongelmaa ei tule liioitella, mutta ei myöskään kiistää. Tärkeintä on, että yksittäisen

nuoren kohdalla tunnistetaan, onko kysymys ongelmallisesta ja riskiä lisäävästä keskeyttämisestä vai nuoren kannalta järkevästä ratkaisusta. Lerkkanen (2002, 135) pohtii omassa tutkimuksessaan ammattikorkeakouluopiskelijoiden ohjaustarpeista, kuinka tunnistaa opiskelijoiden yksilöllisiä ohjaustarpeita, miten erottaa tarkoituksenmukaiset ja turhat keskeyttäjät toisistaan. Vaikka opintojen keskeyttäminen ja moninkertainen kouluttautuminen ovat nykyhetken ongelmia, ne voidaan ymmärtää myös siten, että huolimatta ympäristön asettamista rajoituksista, nuori etsii ja pyrkii löytämään yhteiskunnassa sellaisen paikan, joka vastaa hänen käsityksiään kyvyistään ja saa hänet etsimään omalle minälleen sosiaalista vahvistusta. Tällaisen paikan löytäminen saattaa kestää vuosia ja on joskus vasta pitkällisten kokeilujen tulosta. (Stenström, Suovirta & Renko 1988, 1.)

Komonen (2001) tutki toisen asteen ammatillisten opintojen keskeyttämistä väitöskirjassaan ja havaitsi, että keskeyttämisen asettaminen teoreettisiin kehyksiin on hankalaa. Opintojen keskeyttämistä koskevien aikaisempien tutkimusten pohjalta hän nosti esiin neljä keskeistä piirrettä, jotka osaltaan ovat rakentaneet kuvaa keskeyttämisestä yhteiskunnallisena ongelmana. Ensinnäkin keskeyttämistä on yleensä arvioitu ja tulkittu ainoastaan yhteiskunnan näkökulmasta. Jo keskeyttämistä terminä on käytetty tieteellisessä keskustelussa rajoittuneessa merkityksessä korostamaan keskeyttäjän (ulkopuolista) asemaa suhteessa kouluinstituutioon ja yhteiskunnassa hyväksytyyn normaaliuteen. Toinen keskeinen piirre on se, että samalla kun keskeyttämistä on tarkasteltu pääosin yhteiskunnan näkökulmasta, siitä on kuitenkin tehty pitkälti yksilön oma asia. Keskeyttäjiä leimaamalla yhteiskunnallinen ilmiö on pyritty palauttamaan yksilötasolle, henkilökohtaisiksi ongelmiksi tai tietyn ikäkauden tyypilliseksi ilmiöksi. Kolmanneksi, keskeyttämistä koskevassa keskustelussa on käsitelty keskeyttäjiä yhtenäisenä ryhmänä. Neljäs keskeinen seikka on puolestaan ollut tilastollisten menetelmien ylivalta keskeyttämistä koskevissa tutkimuksissa. (Komonen 2001, 54-55.)

Keskeyttäneitä ei voida olettaa homogeeniseksi ryhmäksi eikä keskeyttämisen syitä voida etsiä yksinomaan opiskelijoiden psykologisista ominaisuuksista tai selittää vain niillä. Keskeyttämisen syyt vaihtelevat ja keskeyttäneiden ryhmittely erilaisiin keskeyttäjätyyppeihin on näkökulmakysymys. (Kalima 2011; McNeal Jr. 2011; Suh & Suh 2007; Suh, Suh & Houston 2007; Stearns & Glennie 2006; Lerkkanen 2002, 40; Stenström, Suovirta & Renko 1988, 5.) Yksilön näkökulmasta opinnot keskeytetään, kun yksilö itse katsoo, että hän on eronnut koulutuksesta ja keskeyttänyt opintonsa. Yksilötasolla keskeyttämisen merkitys voi olla positiivinen, neutraali tai negatiivinen. Komonen (2001) laajentaa sitä merkitystä, mikä keskeyttämisellä on yksilön elämäkululle ja kyseenalaistaa opintojen keskeyttäjästä luotua stereotyyppistä kuvaa syrjäytyjinä. Hän näkee keskeyttämisen koulutusuran päätepisteen sijasta yhtenä vaiheena ja valintana koulutukseen sijoittumisen polulla. Opintojen keskeyttäminen ei välttämättä tarkoita koulutuksen keskeyttämistä, vaan keskeyttäminen voi tarkoittaa myös koulutuksesta toiseen siirtymistä (Lerkkanen 2002, 40).

Stenström, Suovirta ja Renko havaitsivat omassa tutkimuksessaan, että keskeyttämisilmiössä voidaan erottaa tulo- ja lähtöalue. Keskeyttäminen selittyy siten, että koulutuksen tai koulun epäedulliset olosuhteet työntävät opiskelijaa piiristään pois ja taas koulun ulkopuolella oleva maailma vetää häntä puoleensa. Tällä tarkoitetaan, että lähtöalueella on epäsuotuisia, työntäviä tekijöitä ja tuloalueella puolestaan suotuisia, vetäviä tekijöitä. Potentiaalisesta keskeyttäjästä tulee todellinen silloin, jos kokonaisveto muodostuu niin suureksi, että se riittää ylittämään keskeyttämiseen liittyvät hankaluudet. Heidän mukaansa kiinnostava kysymys on se, tarvitseeko opintojen keskeyttäminen erityisen herätetekijän, joka "viimeisenä pisarana" johtaa keskeyttämisspätöökseen ja onko keskeyttäminen mahdollista vain jos sitä on edeltänyt pitempiaikaisen motivaation vaikutus. (Stenström, Suovirta & Renko 1988, 7.)

2.2.1 Keskeyttämisen syitä

Keskeyttämistutkimuksissa on useimmiten haettu vastausta kysymykseen, miksi nuori keskeyttää opintonsa. Syiden etsimisessä on yleensä päädytty siihen, että opiskelussa on jokin mennyt vikaan, koska ilman syytä keskeyttäminen on käsittämätön asia. Keskeyttämistä selittäviä ja ennustavia tekijöitä on pyritty etsimään vertailemalla toisiinsa keskeyttäjiä ja opintojaan jatkavia opiskelijoita. Löydetyt erot on nähty keskeyttämisen syinä. Syiden etsinnässä on usein päädytty syyllisten etsintään. (Komonen 2001, 47–48; Tanner, Krahn & Hartnagel 1995, 37.)

Tyypillistä opintojen keskeyttämisen ajoittumiselle on, että opintojen eri vaiheissa opinnot keskeytyvät eri syistä (Stearns & Glennie 2006, 33; Tinto 1982). Opintojen alussa keskeytetään, koska ala ei tunnu kiinnostavalta, motivaatio ei riitä, halutaan toiseen paikkaan tai havaitaan opiskelupaikan olevan väärä (Kalima 2011, 264; O'Keefe, Laven & Burgess 2011). Opintojen loppupuolella keskeyttämisen syitä ovat työelämän houkutus, vaikeudet sovittaa opinnot ja työ ja hankaluudet tehdä oppinnytöitä. (Kalima 2011, 203; Lerkkanen 2002, 45; Vuorinen & Valkonen 2001, 39.) Jahnukaisen väitöskirjatutkimuksessa (1997, 77–79) entisistä tarkkailuluokan oppilaista opintonsa toisella asteella keskeytti aikoinaan noin puolet opiskelijoista. Syyksi he ilmoittivat mm. seuraavaa: väärä alavalinta, ongelmat opettajien kanssa, motivaation puute, poissaolot ja ongelmia asumisessa, matkustamisessa tai terveydessä.

Eräs eniten käytetyistä korkea-asteen opintojen keskeyttämistä selittävästä malleista on Tinton (1975) kehittämä jäsenyys opiskelijan akateemisesta ja sosiaalisesta integroitumisesta opintoihin. Tinton mallia voidaan soveltaa myös ammatillisella toisella asteella tapahtuvien opintojen keskeyttämiseen. Tinton mukaan puutteellinen integraatio joko akateemiseen tai sosiaaliseen järjestelmään voi johtaa keskeyttämiseen. Varsinkin sosiaalisen integraation vähäisyydestä voi seurata ongelmia sitoutumisessa ja se lisää keskeyttämisen todennäköisyyttä. Kalima (2011, 262–264) kritisoi omassa tutkimuksessaan ammattikorkeakouluopintojen keskeyttämisestä Tinton mallia siitä, ettei siinä huomioida oppilaitoksen ohjaustoiminnan puutteita. Kaliman mukaan tehostamalla ope-

tus- ja ohjausjärjestelyjä on mahdollista lisätä opiskelijoiden sitoutumista akateemiseen järjestelmään ja samalla vähentää opintojen keskeyttämistä.

Lerkkasen (2002, 42) sekä Vuorisen ja Valkosen (2001, 28–29) tutkimuksissa ammattikorkeakouluopiskelijat ilmoittivat opintojen tärkeimmiksi keskeyttämissyyiksi toiseen oppilaitokseen siirtymisen, tyytymättömyyden opetukseen ja toimintatapoihin oppilaitoksessa, kiinnostumattomuuden alaa kohtaan, väärän alavalinnan, pettymisen opiskelumenetelmiin tai opiskelupaikkakuntaan sekä työhön menon ja kiinnostuksen yliopisto-opintoihin. Aikaisemmissa tutkimuksissa on havaittu, että epäselvät, epärealistiset ja epävarmat koulutus- ja uratavoitteet ovat yhteydessä opintojen keskeyttämiseen. Silti vain harvoin korkea-asteen ohjauspalveluissa on kiinnitetty huomiota koulutus- ja uratavoitteissaan epävarmoihin opiskelijoihin. On havaittu, että korkea sisäinen motivaatio vähentää halukkuutta keskeyttää opintoja tai vaihtaa koulutusalaan. Sitä vastoin ulkoisella motivaatiolla ei ole havaittu olevan yhteyttä opiskelijan haluun keskeyttää opintoja tai vaihtaa koulutusalaan. (Lerkkänen 2002, 43.)

Ihatsu ja Koskela mainitsevat tutkimansa keskeyttämisen vähentämisprojektin alkukartoituksessa Meriläisen tutkimuksen, jossa suurimmaksi keskeyttämisen syyksi paljastui epäonnistunut koulutusvalinta. Tämä johtui yleensä siitä, ettei opiskelija päässyt haluamalleen koulutusosalalle. (Ihatsu & Koskela 2001, 16). Tilanne on pysynyt ennallaan usean vuoden ajan: niiltä aloilta, jonne opiskelijat valikoituvat ensimmäisen hakutoiveen perusteella, keskeyttäminen on vähäistä. Sen sijaan neljänteen tai viidenteen hakutoiveeseen ”joutunut” opiskelija on potentiaalinen keskeyttäjä. Ihatsu ja Koskela (2001, 16–17, 21) myös toteavat, että peruskoulun päättövaiheessa monen nuoren ammattisuunnitelmat eivät ole vielä hahmottuneet. Opiskelualan valintaan vaikuttavat hyvin vahvasti ystävien valinnat. Oppilaat myös laskevat pisteitä opintomenestyksensä perusteella ja katsovat, mihin on mahdollisuuksia päästä. Monilla heikosti menestyneillä ei ole varaa edes valita, joten valinta on ainoaan koulutusmahdollisuuteen sopeutumista. Tästä seuraa, että sitoutuminen opintoihin on löysää ja keskeyttäminen on helppoa. Sitoutuminen opintoihin on aina opiskelijan henkilökohtainen ratkaisu, eikä opettaja pysty opiskelijaa sitouttamaan. Sitoutumattomuus johtaa opintoinnostuksen kuihtumiseen ja sen myötä lieveilmiöihin kuten häirintään ja pinnaamiseen.

Opiskelukaveri saattaa olla joillekin se kiinnekohta, jonka takia pysytään oppilaitoksessa. Sitoutuminen on näissä tapauksissa oikeastaan sitoutumista ystävään eikä niinkään kiinnittymistä opintoihin. (Ihatsu & Koskela 2001, 54.) Vertaisryhmä voi opinnoissa joko sitouttaa tai johtaa opinnoista syrjäytymiseen (Pirttiniemi 2004, 56). Tätä informaaliin kontaktien merkitystä painottaa myös Tinto (1975, 1982, 2003). Hän korostaa, että sitoutuminen opiskelijayhteisöön on keskeistä opintoihin kiinnittymisen tai niiden keskeyttämisen kannalta. Koskelan (2003, 112, 200–204) tutkimuksesta ilmenee, että vaikka opettaja ei voi opiskelijan puolesta päättää sitoutumisesta, opettajan toimet vaikuttavat opiskelijan sitoutumispäätöksen syntyyn joko edistävästi tai ehkäisevästi. Kiinnittymistä tai sitoutumista edesauttava opettaja on opiskelijoiden mielestä ymmärtäväinen, selkeä, omaan työhönsä motivoitunut alansa asiantuntija. Kiinnittymistä hait-

taava opettaja taas on välinpitämätön, pitäytyy rintamaopetuksessa, kiroilee ja on opetustaidoiltaan puutteellinen.

Komosen (2001) tutkimuksessa toisen asteen ammatillisen koulutuksen keskeyttäneistä opiskelijoista löytyi ryhmä, jossa keskeyttäminen nähtiin koulun ja opiskelijan yhteentörmäyksenä. Tässä ryhmässä nuorten antamat kommentit ”koulu ei kiinnostanut pätkäkään” voidaan Komosen mukaan nähdä subjektiivisina tuntemuksina sekä koulutusmotivaation puutteen ilmauksina. Ne eivät kuitenkaan sinällään kerro keskeyttämiseen johtaneista tekijöistä: motivaation puute ei ole keskeyttämisen syy vaan seuraus jostakin. Keskeyttämisen prosessi tiivistyy näillä nuorilla koulujärjestelmän sisälle, opiskelijan ja koulun väliseen yhteentörmäykseen. Ammatillinen oppilaitos ei pysty tarjoamaan näiden oppilaiden kokemusmaailman kannalta merkityksellistä tietoa. Haastateltujen opiskelijoiden kertomusten vallitsevaksi teemaksi nousee tunne epäonnistumisesta ja ajautumisesta. Heidän keskeyttämiseen johtanutta koulutuspolkuaan voidaan kuvata putoamisen tai pudottamisen prosessiksi, jota voidaan tarkastella oppilaan ja koulun kulttuurien yhteentörmäyksenä. Tässä yhteentörmäyksessä nuoret luokituvat epäonnistujiksi ja samalla leimautuvat poikkeaviksi yksilöiksi. (Komonen 2001, 133.)

Aina koulutuksen keskeyttäminen ei kuitenkaan ole opiskelijan vapaaehtoinen valinta. Joskus voidaan nähdä, että keskeyttämisspäätökseen ohjataan oppilaitoksesta päin (Stearns & Glennie 2006, 54). Tannerin, Krahnin ja Hartnagelin (1995, 44, 53) tutkimuksessa keskeyttäneet opiskelijat kertoivat, että oppilaitoksen henkilökunta oli painostanut heitä lopettamaan opinnot. Tutkimuksen mukaan opiskelijahuoltohenkilöt olivat väsyneet käsittelemään pinnaavien ja häiriökäyttäytyvien opiskelijoiden ongelmia. Myös Ihatsun ja Koskelan (2001, 23) tutkimuksessa ilmeni, että heikkojen ja sopeutumattomien opiskelijoiden irtaantuminen oppilaitoksesta ei ole ainoastaan opiskelijasta itsestään johtuva ilmiö, vaan opettajat pyrkivät hankalimmiksi koetuista eroon ainakin ajatuksissaan ja ehkä myös puheen tasolla: ”kenties joku muu ala vois sopia paremmin”.

Tutkimukset osoittavat, että selvää keskeyttäjän muotokuvaa on vaikea luoda, sillä keskeyttämistä ei voi tiivistää yhteen syyhyn. Keskeyttämisprosessissa voidaan havaita erilaisia opiskelijaan itseensä, perheeseen, kouluun ja lähiympäristöön liittyviä tekijöitä, jotka yhdessä ohjaavat opiskelijan elämää ja vaikuttavat koulutuksen keskeyttämiseen. Tällöin keskeyttämisen vähentämiseen tarvitaan myös erilaisia keinoja ja interventioita, jotta opiskelijan päätös keskeyttää opiskelu jää tekemättä. Seuraavassa alaluvussa esitän niitä toimenpiteitä, jotka erilaisten tutkimusten myötä on havaittu toimiviksi.

2.2.2 Keskeyttämisen ehkäisystä

Osa nuorista keskeyttää opintonsa jo muutaman kuukauden päästä, osa jatkaa aina toiselle vuodelle asti. Varsinaisen keskeyttämisspäätöksen lopullista syntyhetkeä on vaikea paikallistaa, koska koulusta irtaantuminen tapahtuu vähitellen, hiljaisena hiipumisena poissaolojen muodossa. Päätöstä keskeyttämisestä ei ole usein missään vaiheessa tietoisesti tehty, vaan tilanteeseen on vain ajaututtu. (Komonen 2001, 142.)

Seinä (2000) kysyi Hämeen ammattikorkeakoulussa sekä opettajien että opiskelijoiden näkemyksiä siitä, mitä ammattikorkeakoulussa voitaisiin tehdä keskeyttämisen vähentämiseksi. Opettajat näkivät tärkeimmäksi keinoksi ohjaukseen panostamisen. Opintojen alkuvaihetta pidettiin erityisen tärkeänä, koska silloin rakennetaan pohja koko tulevalle opiskelujalle. Vastaajien mukaan opintojen alussa tulisi erityisesti tukea opiskelijoiden ryhmäytymistä ja opintoihin kiinnittymistä ja ohjata luomaan hyvät opiskelutottumukset. Vastauksissa korostettiin, että ohjauksen tulisi olla luonteeltaan henkilökohtaista. Ohjauksen lisäksi opettajat pitivät merkityksellisinä realistista tiedottamista ammattikorkeakouluopinnoista ennen opintojen alkua ja opiskelijavalinnan kehittämistä. Opiskelijoiden vastauksissa nousivat esiin suurelta osin samat asiat kuin opettajien: ohjauksen tehostaminen, realistinen koulutuksesta tiedottaminen ja markkinointi sekä opiskelijavalintakriteerien tiukentaminen. (Vuorinen & Valkonen 2001, 16–17.)

Kivekkään tutkimuksessa vuodelta 2001 selvitettiin toisen asteen ammatillisen oppilaitoksen opintojen keskeytymistä. Tutkimuksessa nuorilta kysyttiin mm. sitä, mistä he uskoivat saavansa tukea keskeyttämistilanteessa. Vastaajista 40 %:a ei osannut kertoa, mistä tukea voisi saada. Tutkijan mukaan tämä kertoo siitä, että oppilaitoksessa pitäisi olla vielä enemmän matalankynnyksen palveluita, joita nuoren olisi helppo lähestyä ongelmien alkaessa kasautua. Oppilaitoksen puolelta lähimmäksi henkilöksi koettiin opinto-ohjaaja. (Kivekäs 2001, 80.)

Mikkelin ammattiopistossa tutkittiin opintojen keskeyttämistä vuonna 2005. Silloin opintojen keskeyttämisprosentti oli 14. Tämän lisäksi oppilaitoksen sisällä vaihtoi alaa tai keskeytti opintonsa tilapäisesti noin 90 opiskelijaa. Kun keskeyttäjä kysyttiin, mikä olisi voinut estää keskeyttämisen, lähes kaikki haastateltavat mainitsivat opiskeluryhmän ilmapiirin tai kaverit koulussa viihtymistä lisääväksi tekijäksi. Myös opettajan kannustaminen koettiin myönteisenä ja merkityksellisenä tekijänä. (Varikko-hanke 2006)

Tanner, Krahn ja Hartnagel (1995, 156) ehdottavat omassa tutkimuksessaan keinoiksi vähentää keskeyttämistä seuraavaa: opiskeluympäristön tulee rohkaista aktiiviseen osallistumiseen oppimisessa, opiskelijoiden ja opettajien henkilökohtaisten suhteiden tulee olla kunnossa, opetussuunnitelman tulee olla joustava ja palkitseva monenlaisille opiskelijoille, opetussuunnitelman tulee olla relevantti opiskelijoiden maailmaan nähden, hallinnon tulee poistaa esteitä eikä luoda niitä opiskelijoille, jotka ovat vaarassa keskeyttää. Vuorinen ja Välijärvi toteavat (1994, 19), että opiskelijan omat mahdollisuudet itse päättää oman opiskelunsa sisällöstä, organisoinnista ja arvioinnista näyttävät monien tutkimusten mukaan sitouttavan heidät tehokkaasti opiskelun tavoitteisiin. Omat valinnat edesauttavat työskentelyn intensiteetin ja itseohjautuvuuden paranevista.

Kaliman (2011, 235–259) tutkimuksen tulokset ammattikorkeakouluopintojen keskeyttämisestä tukevat kaikkia edellä mainittujen tutkimusten keinoja vähentää keskeyttämistä. Hän nostaa esiin seuraavia tekijöitä, joilla opintojen pitkittymistä voidaan lyhentää ja keskeyttämistä vähentää: edistetään akatee-

miseen järjestelmään integroitumista, panostetaan opinnäytetöiden ohjaamiseen, lisätään opintojen joustavuutta, kehitetään opetus- ja ohjaustoimintaa, lisätään yhteisöllisyyttä, arvostetaan opiskelijaa, uudistetaan oppimiskulttuuria ja opintotukijärjestelmää. Suuri osa hänen esittämistään keinoista ovat sellaisenaan hyödynnettävissä myös tämän tutkimuksen kohteena olevalla ammatillisella toisella asteella samoin yliopistokontekstissa. Kaliman tavoin myös useat muut, erityisesti yhdysvaltalaiset tutkijat (esim. Lemon & Watson 2011; Dixon & Tucker 2008; Miller, Gilman & Martens 2008), ovat nostaneet tutkimuskohteeksi opiskelijoiden yleisen hyvinvoinnin ja välittämisen ilmapiirin oppilaitoksissa. Näillä he näkevät olevan merkitystä myös keskeyttämisen vähentämiseen.

Tässä luvussa olen pohtinut opintojen keskeyttämiseen liittyvää problematiikkaa. Erilaisten tutkimusten perusteella voidaan todeta, että keskeyttämispäätöksen syntyyn ja opintojen lopulliseen tai tilapäiseen keskeyttämiseen vaikuttavat monet eri tekijät. Tutkimusten mukaan näyttää siltä, että ratkaisu keskeyttämisen vähentämiseen löytyy opiskelijoiden perusteellisemmasta sitoutumisesta omaan opiskeluryhmään. Lisäksi tarvitaan enemmän henkilökohtaista ohjausta ja erilaisia varhaisen puuttumisen malleja (Suh & Suh 2007; Suh, Suh & Houston 2007). Tällöin holistisen opiskelijakeskeisen ohjausmallin ymmärtäminen on keskeistä. Opiskelijaa on tuettava kokonaisvaltaisesti huomioiden kaikki elämänaalueet. Tässä työssä ryhmänohjaajien ohjaustaidot ovat merkityksellinen tekijä.

3 PEDAGOGINEN YHTEISÖ KEHITTÄMIS- JA OPPIMISYMPÄRISTÖNÄ

Tässä luvussa pohdin, millainen on oppilaitosyhteisö oppimis- ja kehittämissympäristönä. Pedagoginen yhteisö voidaan nähdä organisaationa, jossa tapahtuu sekä yksilöllistä että yhteisöllistä oppimista ja asiantuntijuuden kehittymistä. Perinteisesti on ajateltu, että asiantuntijuus on saavutettu pitkällä koulutuksella ja alan erityisosaamisella. Tilannesidonnaisen oppimisen uranuurtajat Lave ja Wenger (1991) katsovat kuitenkin, että asiantuntijaksi kasvuun liittyy olennaisesti osallistuminen yhteisön toimintaan ja asiantuntijan käytäntöihin. Alaluvussa 3.1 pohdin yleisesti kouluyhteisöjen kehittämistä ja alaluvussa 3.2 erityisesti Laven ja Wengerin esittämää käytäntöyhteisöjen rakennetta ja toimintaa sekä asiantuntijuuden kehittymistä osallistumismetaforan ja tilannesidonnaisen oppimisen näkökulmasta.

Yhteisöksi mielletään ryhmä ihmisiä, joilla on yhteinen organisaatio, yhteiset arvot, yhteinen ymmärrys, historia ja käytännöt ja jonka jäsenillä on mahdollisuus säännölliseen henkilökohtaiseen vuorovaikutukseen. Yhteisön kehittyminen perustuu ihmisten välisten suhteiden tasolla tapahtuvaan kehitykseen. Hyvä yhteisö tukee jokaisen jäsenensä kykyä kohdata uusia haasteita (Hännikäinen & Rasku-Puttonen 2006, 12; Huusko 1999, 17.) Yksilöiden tehokas suoriutuminen työssä on yhteydessä toimiviin yhteistyörakenteisiin ja kommunikaatioon (Mäntylä 2002, 19).

Oppilaitosyhteisö nähdään tavallisesti asiantuntijaorganisaationa, missä asiantuntijuuden katsotaan perustuvan pitkään koulutukseen ja erityisosaamiseen. Perinteisesti opettajan tehtävänä on pidetty tiedon siirtämistä sukupolvelta toiselle. Opettaja on onnistunut tehtävässään silloin, kun hän tuntee alansa substanssitiedon ja kykenee suunnittelemaan ja toteuttamaan opetuksensa. Nykyaikainen oppimiskäsitys on kuitenkin muuttanut käsitystä siten, että opettajan rooli on muuttunut tiedon jakajasta oppimisen ohjaajaksi. Tällöin myös opettajan tehtäväkuva on saanut uusia piirteitä opetussuunnitelman kehittäjänä ja koulun toiminnan arvioijana. Opettajat pyrkivät opiskelijoiden persoonallisuuden kehittämiseen näiden yksilöllisten tarpeiden mukaisesti, jolloin kasvatus- ja opetustyön tavoitteena on kognitiivisten tietojen ja taitojen lisäksi myös

ympäröivään yhteiskuntaan sitovat sosiaaliset, moraaliset ja kulttuuriset tavoitteet. (Tynjälä 2004, 181–182; Huusko 1999, 19–20.)

3.1 Kouluyhteisön kehittämisen periaatteita

Oppilaitosten arkeen kuuluu olennaisena osana jatkuva ja laaja-alainen, uusia haasteita esiin tuova kehitystyö (Kuittinen & Salo 1999, 82). Tällaisessa kehittämistyössä tavoitellaan usein voimakkaita muutoksia, jotka ovat onnistuessaan näkyviä ja arvostettuja. Arkinen kehittämistyö jää helposti näiden menestystarinoiden varjoon, vaikka todellisuudessa hitaasti kiiruhdettaessa yhteisö ehtii tottua kehityksen. (Varila 1999, 12–13.) Koulun kehittämistyössä siellä toimivat ihmiset ovat keskeisessä asemassa, kun määritellään kehittymisen suuntaa. Varsinaisessa kehittämistyössä on tärkeää, että yhteisön jäsenet määrittelevät lähtökohdat ja tavoitteet. Heidän tulee myös hyväksyä kehittämisprosessin aikana ilmenevät häiriöt ja vaikeudet. (Huusko 1999, 50–51.) Perustavoitteena kehittämistyössä on saada työyhteisön jäsenet yhdessä kehittämään omaa yhteisöään. Pysyvää kehitystä voidaan saavuttaa vain, jos yhteisö pystyy vaikuttamaan omassa ympäristössään vaikuttaviin käsityksiin. Ruohotie (1985, 61) toteaaakin, että kehittämisen tehtävä on aikaansaada muutoksia asenteissa ja havainnoissa. Siitä seuraa muutos myös käyttäytymisessä. Koulun perinteet ovat kuitenkin vahvat ja niiden muuttaminen on vaikeaa. Työyhteisön uudella jäsenellä on mahdollisuus havaita puutteellisuuksia vallitsevissa käytännöissä, mutta toisaalta hänellä ei ole uutena työntekijänä valtaa ryhtyä muuttamaan niitä. Sopeutuessaan työyhteisöön henkilö hyväksyy vallitsevat käytännöt ja kehittää itselleen sopeutumisstrategian. Samalla hän ehkä menettää kyvyn havaita ja ihmetellä. Näin eräänlainen mukavuudenhalu estää uudistuksiin ryhtymisen. (Heikkinen 2001, 125; Heikkinen 2000, 17.)

Kehittämistyössä tulisi lähteä liikkeelle kehittämistarpeiden kartoittamisesta. Näiden pohjalta yhteisö valitsee kollektiivisesti kohteen tai kohteet, joita aletaan työstää ensimmäiseksi. Työyhteisö itse päättää myös tavan, jolla kehittämiskohteita ruvetaan työstämään ja kehitystyötä toteuttamaan. Periaatteena on, että ne, joita muutos ja kehittämistoiminta koskevat, ovat mukana suunnittelemassa toimintaa (Hämäläinen & Sava 1989, 113). Toimintaa on tarpeen seurata ja arvioida jatkuvasti. Näin kehittämistyö muodostaa syklin, jossa vaiheet seuraavat toinen toisiaan. (Huusko 1999, 60.) Koulukulttuurin muutos edellyttää aina yhteisön jäsenten antamien erilaisten merkitysten ja tulkintojen kunnioittamista. Annettujen merkitysten ymmärtäminen johtaa yhteisesti kehitettyihin ja jaettuihin merkityksiin ja siten myös koulun kehittämiseen. (Johnson 2006a, 97.)

Kehittäminen ei kuitenkaan ole ongelmatonta – lähes poikkeuksetta siihen kuuluu myös muutosvastarinta, kielteinen suhtautuminen muutokseen. Sahlbergin (1998, 116) mukaan muutosvastarinta voi johtua organisaation oppimisvaikeuksista. Tällä hän tarkoittaa kykenemättömyyttä oppia kokemuksista ja ongelmista ja vaikeuksien syyn etsimistä oman organisaation ulkopuolelta.

Muutosvastarinta tulee nähdä luonnollisena reaktiona, jota voidaan ymmärtää lähestymällä muutosta psyykkisenä prosessina. Turvallinen, luottamuksellinen ja avoin työyhteisö pystyy keskustelemaan esteenä olevista tunnereaktioista eikä vastustusta kehittämiseen ja muutokseen esiinny ylivoimaisen paljon. (Huusko 1999, 61.) Useat tutkijat painottavat, että eräs muutosta hidastava tekijä on opetustyön itsenäisyys, jota halutaan varjella viimeiseen saakka (Johnson 2007, 73; Kuittinen & Salo 1999).

Taulukkoon 2 on koottu kehittämistyötä hidastavat ja toisaalta sitä edistävät tekijät:

TAULUKKO 2 Kehittämistyötä hidastavat ja edistävät tekijät Härmäläistä ja Savaa (1989) sekä Hargreavesia (1998) mukaillen

Kehittämistyötä hidastavat tekijät	Kehittämistyötä edistävät tekijät
<ul style="list-style-type: none"> - muutoksen hyötyä ei ymmärretä, perusteluja ei ole osoitettu selvästi - muutoksen kohde on epäoleellinen, liian laaja ja kunnianhimoinen - hanke lisää työmäärää, ei ole resursseja - hanke on vaikea toteuttaa, muutos liian nopea - ennakoasenne on voimakkaan kielteinen, ei synny sitoutumista - työyhteisön vaihtuvuus - kehittämiskeinot ja -tavoitteet ristiriidassa - opiskelijat eivät ole osallisina 	<ul style="list-style-type: none"> - mahdollisimman laaja osallistujakaarti - lähtökohta koulun nykytila - koko koulu kehittämiskohteena - turvatut aikaresurssit - kehittäminen lyhyin askelin - kehittämisellä johdon tuki - tarvittaessa ulkopuolisen avun käyttö - kehittämisessä käytetään useita menetelmiä

Usein erilaisia projekteja ja hankkeita aloitettaessa niihin sitoutuneet projekti-työntekijät eivät välttämättä paneudu riittävän perusteellisesti kehittämistyötä edistävien tai ehkäisevien tekijöiden selvittämiseen. Jotta mukaan saataisiin mahdollisimman laajasti osallistujia, muutos- tai kehittämistyöstä saatava hyöty tulee saattaa koko työyhteisön tietoon. Ennen kuin varsinaista kehittämistyötä voidaan aloittaa, on selvítettävä, mikä on organisaation nykytila ja mitä halutaan muuttaa. Kehittämistyölle tulee myös saada johdon näkyvä tuki. Tämän tutkimuksen taustalla olevassa hankkeessa tehtiin se varsin yleinen virhe, että oletettiin henkilöstön olevan selvillä projektin tavoitteista ja kehittämisestä paremmin kuin he olivat. Tietämättömyys oli osaltaan syy henkilöstön huonoon sitoutumiseen hankkeen tavoitteisiin.

Muutosprosessin sisäistäminen on oppimista. Sisäistäminen on voimakasta prosessin loppuvaiheessa ja heikointa aivan alussa. Oppimistarve, vaikeudet ja tuntemattoman pelko kuuluvat prosessin alkuvaiheisiin. Muutoksia ei kuitenkaan tapahdu ilman tuntemattomaan uskaltautumista. (Huusko 1999, 63.) Kuittinen (2000, 9) on todennut, että valitettavan usein koulun kehittämismallit ovat sellaisia, että ne entisestään vahvistavat konflikteja välttävää kulttuuria. Tällöin yritykset muuttaa vallitsevaa toimintakulttuuria vain vahvistavat sitä. Hän näkee, että opettajat sitoutuvat kehittämiseen silloin, kun kohteena on koulun toiminnan yleinen organisointi. Jos mennään opettajien erityisasiantuntemuksen alueelle, sitoutumista ei juuri ole. Willman (2001, 39) taas nostaa yhteis-

työn kehittämisen ehdoksi opettajien sosiaaliset suhteet. Muutosta ei ole ilman opettajien sosiaalisissa suhteissa tapahtuvia muutoksia.

3.2 Pedagoginen yhteisö oppimisympäristönä

Oppiminen voidaan nähdä elinikäisenä henkilökohtaisen kehittymisen prosessina. Oppiminen voi johtaa parempiin käytäntöihin, lisääntyneeseen ammatillisuuteen ja myös organisaation kehittymiseen. (Gruber & Palonen 2007, 11.) Jotta aikuisen oppiminen alkaisi, ihmisen totuttuihin tapoihin ajatella on tultava jonkinlainen murtuma, josta Malinen (2000) käyttää termiä särö (second-order experience). Se syntyy elämäkokemuksen ja säröä aiheuttavan kokemuksen ristiriidasta, ihmisessä herää tarve ”ymmärtää paremmin”. (Varila & Rekola 2003, 126.) Pedagogisessa yhteisössä on totuttu ajattelemaan, että oppimista ja ammatillista kasvua tapahtuu nimenomaan opiskelijoissa. Viime aikoina on kuitenkin tuotu aiempaa enemmän esiin näkemys siitä, että myös työyhteisön jäsenet, opettajat ja muu henkilöstö, oppivat ja kehittyvät työssään ja omassa asiantuntijuudessaan. (Annala 2007, 47.)

Kasvatuksen ja oppimisen käsitteenmuodostuksen ongelmat ovat nousseet esiin, kun on alettu puhua yhteisön tai organisaation oppimisesta. Monikollinen oppiva subjekti, yhteisö oppijana, on hankalasti mielletävissä, onhan yksilön oppiminen myös yhteisöllisen oppimisen perusta ja yhteiseen oppimiseen vaikuttavat myös yhteiskunnalliset tekijät (Järvinen, Koivisto & Poikela 2000, 78). Asiantuntijuus on kyky oppia, toimia ja korjata käytännön ongelmia. Se ei ole yksilöllinen ominaisuus vaan on integroitu työjärjestelmien dynamiikkaan oppimisjärjestelmänä. (Edwards ym. 2009, 131.) Työssä tapahtuva oppiminen on noussut keskiöön erilaisista teoreettisista lähtökohdista käsin. Siihen liittyviä kysymyksiä on tarkasteltu muun muassa organisaatiossa tapahtuvan oppimisen piirissä (Argyris & Schön 1996), kehittävän työntutkimuksen alueella (Engeström 1995), kontekstuaalisen oppimisen viitekehyksessä (Poikela 1999) sekä osallistumisena käytäntöyhteisöjen toimintaan (Wenger 2003; Lave & Wenger 1991). Vaikka tutkimusten lähtökohdat ovatkin erilaisia, työssä tapahtuvan oppimisen tutkimuksessa on löydetty joitakin kaikille suunnille yhteisiä piirteitä. Eräs tällainen piirre on oppimisen epämuodollisuus ja satunnaisuus, myös työssä opitaan ilman muodollista opetusta tai koulutusta. Toinen yhteinen piirre on yhteisöllisyys. Se ilmenee osallistumisena tietyn yhteisön toimintaan, jolloin oppiminen voidaan nähdä osana arjen toimintakäytäntöjä. (Tynjälä & Collin 2000, 294–295.)

Oppimisen ja asiantuntijuuden sekä osaamisen tutkimuksessa on erotettavissa kaksi pääsuuntausta, kognitiivinen ja situationaalinen suuntaus. Kognitiivista suuntausta on kuvattu ns. tiedonhankinta- tai omaksumismetaforalla (acquisition). Sen mukaan oppiminen nähdään yksilöllisenä kognitiivisena prosessina ja tiedollisten rakenteiden kehittymisenä. Situationaalista suuntausta on kuvattu osallistumismetaforalla (participation), jolloin oppiminen nähdään sosiaalisena ja tilannesidonnaisena prosessina. Tällöin oppimisessa korostuu tietty

yhteisö ja sen toimintakulttuurissa tapahtuva oppiminen. (Nummenmaa 2007, 49; Annala 2007, 47; Tynjälä 2006, 99; Tynjälä 2004, 174–175.) Oppimisprosessia ei voida erottaa tilanteesta, jossa oppimista tapahtuu, vaan se on sen toiminnan ja kulttuurin tuote, jossa se kehittyy ja sitä käytetään (Ruohotie 2000, 151).

Omaksumis- tai tiedonhankkimismetaforaan pohjautuvaa näkökulmaa asiantuntijuuteen Hakkarainen kollegoineen kutsuu kognitiiviseksi eli mielensisäiseksi näkökulmaksi, sillä siinä painottuu asiantuntijuuden kognitiivinen, tiedollinen, komponentti (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2005, 19–21). Oppimisessa nähdään tärkeänä yksittäisen ihmisen mieli, johon hankitaan uusia tiedollisia rakenteita, oppiminen on halutun tiedon varastointia mieleen. (Hakkarainen, Paavola & Lipponen 2003, 4; Hakkarainen 2000, 86). Tämä näkökulma on tuottanut runsaasti tietoa asiantuntijoiden tiedonkäsittelyprosesseista ja siitä kuinka heidän ongelmanratkaisuprosessinsa eroavat aloittelijoiden eli noviisien ongelmanratkaisusta. Asiantuntijuus nähdään yksilön mielensisäisenä prosessina. Näkökulman puutteena on kuitenkin sen yksilökeskeisyys; asiantuntijuutta on tarkasteltu lähinnä kognitiivisena yksilötason ilmiönä. (Hakkarainen & Paavola 2008, 60; Tynjälä 2006, 100; Hakkarainen, Palonen, Paavola & Lehtinen 2004, 11.) Taustalla on Hakkaraisen (2000, 86–87) näkemyksen mukaan käsitys siitä, että tieto on ongelmatonta ja se voidaan erottaa ongelmanratkaisutilanteista, siirtää yhdestä tilanteesta toiseen ja sitten vain soveltaa. Asiantuntijuuden tutkimus (esim. Nonaka & Takeuchi 1995; Bereiter & Scardamalia, 1993) on kuitenkin osoittanut, että muodollinen tieto on vain osa asiantuntijoiden tiedosta ja merkittävä osa asiantuntijatietaa onkin niin kutsuttua hiljaista tietoa. Se on tietoa, jonka varaan asiantuntijoiden tietämys on organisoitunut niiden ongelmien ympärille, joita he joutuvat työssään ratkaisemaan. Asiantuntijoiden osaamisessa yhdistyy teoreettinen ja käytännöllinen tietämys. Sen omaksuminen on vaikeaa ilman asiantuntijayhteisön toimintaan osallistumista.

Tarvitaan siis myös toisenlainen näkökulma oppimiseen. Osallistumisnäkökulma näkee asiantuntijuuden osallistumisena tiettyyn toimintakulttuuriin ja yhteisöön. Keskeistä on tietämisen toiminta (Hakkarainen, Paavola & Lipponen 2003, 4). Bereiter ja Scardamalia (1993, 21) pitävät yksilöllistä asiantuntijuutta liian kapeana tulkintana. He näkevät tarpeellisen laajentaa käsitettä niin, että kokonaisen ryhmänkin toiminta voidaan ymmärtää yhteisenä asiantuntijuutena. Osallistumisnäkökulmaan liittyy yhteisön käytäntöjen ja arvojen omaksuminen eräänlaisten oppipoika-mestari-oppimisprosessien välityksellä. Oppiminen nähdään yhteisöön sosiaalistumisen ja sen jäseneksi kasvamisen prosessina (Hakkarainen & Paavola 2008, 60; Hakkarainen ym. 2004, 11; Hakkarainen 2000, 86).

Tässä tutkimuksessa oppiminen nähdään lähinnä situationaalisena. Opiskelijahuoltohenkilöstön ja henkilöstön oppimista tässä tilanteessa voidaan lähestyä osallistumismetaforan kautta. Asiantuntijaksi tuleminen on ennen kaikkea sosiaalinen ilmiö ja edellyttää osallistumista asiantuntijakulttuuriin. Oppimista ei voi erottaa käytännöstä. Oppiminen on vuorovaikutuksellinen kulttuurikäytäntöihin ja jaettuihin oppimistoimintoihin osallistumisen prosessi eikä niinkään yksilöllistä tiedon muodostumista (Hakkarainen, Lonka & Lipponen

2005, 19; Eteläpelto & Collin 2004, 237; Prince & Boshuizen 2004, 123; Ropo 2004, 173; Tynjälä 2004, 175.) Kukkonen (2007, 56) sanoo, että tiedon ja asiantuntijuuden omaksuminen nähdään eräänlaiseksi sivutuotteeksi, joka saavutetaan tietyn sosiaalisen verkoston jäsenenä. Osallistumisnäkökulman yhtenä lähtökohdiana on oppimisen ja asiantuntijuuden näkeminen kontekstisidonnaisena, mistä seuraa pyrkimys oppimisympäristöjen autenttisuuteen. Laven ja Wengerin (1991) mukaan novisi työskentelee aluksi yhteisön reuna-alueilla, mutta taitojen kasvaessa etenee kohti täyttä osallistumista samalla kehittäen asiantuntijan identiteettiä.

Osallistumisnäkökulman rajoituksena on se, että se ei kiinnitä huomiota käsitteellisen tiedon merkitykseen ja kognitiivisiin prosesseihin, jotka joka tapauksessa ovat keskeisiä asiantuntijuudessa (Hakkarainen, Palonen & Paavola 2002, 454–457) ja että siinä unohdetaan kehityksellinen jatkumo, joka on olemassa yksilöissä (Eteläpelto & Light 1999, 159). Lisäksi siihen pohjautuvien pedagogisten ratkaisujen ongelmana on, että niiden avulla pääasiassa toistetaan entisiä käytäntöjä, mutta ei luoda uutta ja samalla hyvien käytäntöjen ohella voidaan omaksua myös huonoja toimintatapoja. (Tynjälä 2006, 101.) Myöhemmin Wenger on tosin lieventänyt kantaansa: hyvin toimivat käytäntöyhteisöt ovat myös tiedon luomisen yhteisöjä.

Sfard käsittelee vuonna 1998 kirjoittamassaan artikkelissa oppimisen kahden metaforan välisiä eroja ja varoittaa niistä ongelmista, joita voi seurata, jos valitsee toisen ja jättää toisen huomiotta. Taulukossa 3 näkyvät metaforien väliset erot:

TAULUKKO 3 Oppimisen metaforien väliset erot Sfardia (1998, 7) mukailten.

Metaforan viittauksen kohde	Omaksumismetafora	Osallistumismetafora
oppimisen tavoite	yksilöllinen "rikastuminen"	yhteisön rakentaminen
oppiminen	jonkun omaksuminen	osallistujaksi tuleminen
opiskelija	vastaanottaja (kuluttaja)	asteittain osallistuva oppipoika
opettaja	tuottaja, helpottaja	ekspertti osallistuja, käytännön säilyttäjä
tieto, käsite	ominaisuus, omistaminen	käytännön, diskurssin aspekti
tietäminen	omistaminen	kuuluminen, osallistuminen

Näiden kahden oppimisen metaforan jaottelu käsitteellistää hyvin erilaisia lähestymistapoja oppimiseen. Kumpikaan ei kuitenkaan keskity sellaiseen oppimiseen, jossa keskeisenä pyrkimyksenä olisi ylittää aiempi tieto. (Hakkarainen, Paavola & Lipponen 2003, 4.) Siksi Hakkarainen kollegoineen on laajentanut tarkastelua vielä kolmanteen näkökulmaan, jota he kutsuvat luomisnäkökulmaksi. Siinä yhdistyvät tiedonhankkimis- ja osallistumisnäkökulman vahvuudet. Se korostaa asiantuntijuutta uuden tiedon luomisen prosessina ja siinä oppiminen nähdään sekä yksilöllisenä, käsitteellistä tietoa hyödyntävänä proses-

sina että yhteisöllisenä, osallisuutta korostavana prosessina. Tällaista yhteisöä he kutsuvat innovatiiviseksi tietoyhteisöksi. (Annala 2007, 47; Tynjälä 2006, 100; Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2005, 22; Tynjälä 2004, 175–176.)

Innovatiiviset tietoyhteisöt tähtäävät tietoisesti uuden luomiseen. Hakkarainen, Palonen ja Paavola (2002, 459) toteavat, että innovatiiviset tietoyhteisöt poikkeavat käytäntöyhteisöistä seuraavasti: Käytäntöyhteisöissä tieto ja kokemus siirtyvät yksisuuntaisesti vanhoilta asiantuntijoilta tulokkaille. Sen sijaan innovatiivisissa tietoyhteisöissä kohdataan jatkuvasti ongelmia, joita kukaan yhteisön jäsen ei ole aiemmin joutunut ratkaisemaan ja siksi niiden sisällä ei ole niin jyrkkiä osaamiseen liittyviä suhteita – tietämyksen siirtyminen yhteisön sisällä on symmetrisempää kuin perinteisissä yhteisöissä. Etienne Wengerin malli käytäntöyhteisöistä edustaa osallistumismetaforaa, kun taas innovatiivista tietoyhteisöä kuvaava malli on mm. Yrjö Engeströmin ekspansiivisen oppimisen malli (Annala 2007, 47). Nummenmaan (2007, 49) mukaan nämä kaikki kolme erilaista näkökulmaa tarkastelevat asiantuntijuutta erilaisten käsitteiden avulla. Näkökulmia ei pitäisi nähdä toistensa kilpailijoina vaan toisiaan täydentävinä lähestymistapoina. Nummenmaan mukaan ne yhdessä auttavat muodostamaan kuvan moniammatillisen asiantuntijuuden olemuksesta.

Oppimisen sosiaalisessa teoriassa, jota Wengerin malli edustaa, tiedon ja asiantuntijuuden omaksuminen nähdään eräällä tavalla sivutuotteena, joka saavutetaan sosiaalisen verkoston jäsenenä. Tieto on tapa suhtautua ja osallistua sosiaalisen ympäristön toimintaan. (Kukkonen 2007, 56; Eteläpelto & Light 1999, 158–159.) Wengerin käsityksen siitä, että oppiminen on sosiaalinen prosessi, jakavat monet tunnustetut teoreetikot (ks. Dewey, 1975, 36; Vygotsky 1978, 88; myös Roschelle & Teasley 1995, 69). Oppimisen sosiaalinen luonne nousee olettamuksesta, että osallistuminen sosiaalisiin käytäntöihin on sellainen prosessi, jonka avulla opimme ja tulemme siksi, mitä olemme. (Eteläpelto & Collin 2004, 237.) Yhteisöön kuuluminen ja sen toimintaan osallistuminen ovat merkittäviä oppimisen voimavaroja (Hakkarainen 2000, 86). Oppiminen tapahtuu noviisin ja ekspertin keskinäisessä vuorovaikutuksessa, joka sisältää havainnointia, valmentamista ja osallistumista todellisiin käytäntöihin (Eteläpelto & Light 1999, 159).

Wengerin (2003) mukaan oppimisen sosiaalisen teorian perusolettamuksia ovat seuraavat: olemme sosiaalisia olentoja, tieto on pätevyyttä suhteessa arvoitettuihin pyrkimyksiin ja yrityksiin, tietäminen on osallistumista edellä mainittuihin pyrkimyksiin ja yrityksiin, siis aktiivista osallistumista maailmaan sekä merkitykset – kyky kokea maailma ja osallistuminen siihen mielekkäänä – ovat loppujen lopuksi sitä, mitä oppiminen tuottaa. (Wenger 2003, 4; Vanhalakka-Ruoho 2004, 184.)

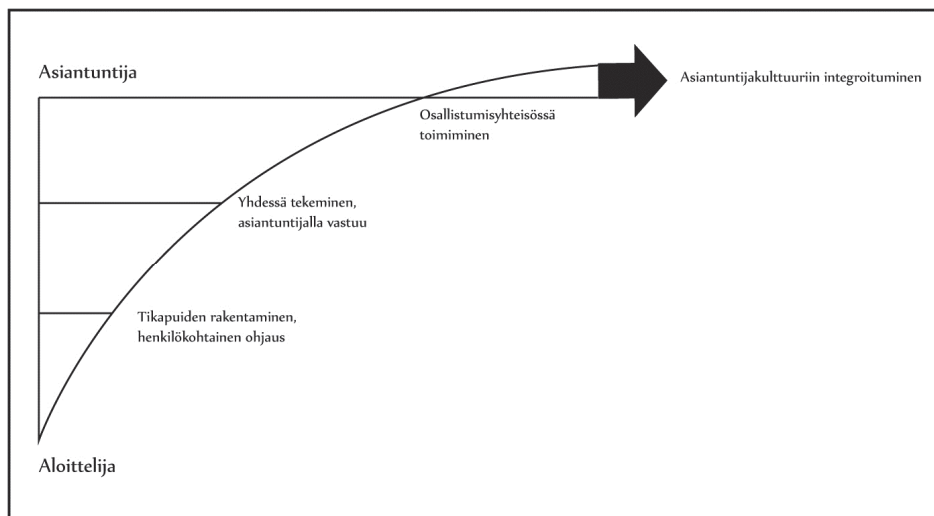
Näistä perusolettamuksista käsin oppimista jäsennetään osallisuutena (yhteisö), toimintana (käytäntö), joksikin tulemisena (identiteetti) sekä kokemuksena (merkitys). Merkityksenanto on kykyä – yksilöllisesti ja kollektiivisesti – kokea elämä ja maailma mielekkäänä. Käytännöllä tarkoitetaan jaettuja historiallisia ja sosiaalisia voimavaroja, viitekehyksiä ja perspektiivejä, jotka ylläpitävät keskinäistä vastavuoroista kiinnittymistä toimintaan ja joita pidetään selvi-

öinä. Yhteisö tarkoittaa niitä sosiaalisia muodostelmia, joissa yrityksemme on määritetty tavoittelemisen arvoiseksi ja osallistumisemme voidaan tunnustaa pätevyydeksi. Identiteetti jäsennetään tavaksi puhua siitä, kuinka oppiminen muuttaa olemistamme ja luo persoonallisia tulemisen ja kasvun historioita yhteisömmme kontekstissa. Oppiminen on osallisuutta käytännön yhteisöissä. (Wenger 2003, 5; Vanhalakka-Ruoho 2004, 184.) Lave ja Wenger puhuvat oppimisesta asteittain syvenevänä osallistumisena (legitimate peripheral participation). Se on prosessi, jolla uudet tulokkaat tulevat käytäntöyhteisön jäseneksi ja saavuttavat asiantuntijuuden. (Gruber, Palonen, Rehl & Lehtinen 2007, 229; Lave & Wenger 1991, 29.) Asteittain syvenevä osallistuminen on analyttinen näkökulma oppimiseen, tapa ymmärtää oppimista. Oppimista tapahtuu vaikka mitään muodollista kasvatusympäristöä ei olisikaan – asteittain syvenevä osallistuminen on teoria oppimisesta sosiaalisena käytäntönä. (Lave & Wenger 1991, 40–47.) Seuraavassa alaluvussa esittelen tarkemmin Laven ja Wengerin ajatuksia tällaisesta oppimisesta.

3.2.1 Asteittain syvenevä osallistuminen

Osallistumismetaforan näkökulmasta on siis olennaista luoda sellaisia sosiaalisia rakenteita, jotka mahdollistavat oppijoille, myös työelämässä, osallistumisen erilaisiin osaamis- tai asiantuntijayhteisöihin mahdollisimman varhaisesta oppimisen vaiheesta lähtien. (Hakkarainen 2000, 92). Laven ja Wengerin teoria asteittain syvenevästä osallistumisesta (1991) sai alkunsa kirjoittajien tyytymättömyydestä perinteiseen oppimisen teoriaan, jossa ei otettu huomioon ihmisten kykyä oppia osallistumatta muodolliseen koulutukseen (Fuller, Hodkinson, Hodkinson, & Unwin 2005, 50). Lave ja Wenger (1991) toteavat, että erityisen merkityksellisiä ovat sellaiset käytännöt, jotka tarjoavat aloittelijoille mahdollisuuden osallistua rajoitetusti asiantuntijan käytäntöihin. Asteittain syvenevä osallistuminen on prosessi, jonka aikana oppipojat tai noviisit osallistuvat asiantuntijakäytäntöihin ja samalla vähitellen omaksuvat hiljaista tietoa ja toimintakulttuuria ja kasvavat asiantuntijayhteisön jäseniksi. Prosessin aikana noviisit osallistuvat toimintoihin ilman kokonaisvaltaista vastuuta työn lopputuloksesta. Voidaan ajatella, että reuna-alueella tapahtuvassa osallistumisessa syntyy kohtaamisia ja pohdintaprosesseja, jotka palvelevat sekä noviisia että yhteisöä. Laven ja Wengerin (1991) mukaan oppiminen tapahtuu osallistumisen verkostoisessa pikemmin kuin yksilön sisällä ja oppiminen välittyy osanottajien erilaisten näkökulmien kautta. Taitojen kehittyessä noviisit siirtyvät rajoitetusta kohti täydempää osallistumista.

Hakkarainen (2000, 92) esittää, että kaikki korkeammat älylliset taidot opitaan tällaisen kognitiivisen noviisi-ekspertti-oppimisen välityksellä, oli sitten kysymys käytännöllisestä, taiteellisista, liikunnallisista tai tieteellisistä taidoista. Hän sanoo, että prosessiin osallistuminen saattaa edellyttää monivuotista muodollista koulutusta, mutta koulutus ei yksinään voi tuottaa minkään alan asiantuntijuutta, vaan asiantuntijaksi kasvaminen tapahtuu asiantuntijayhteisön toimintaan osallistumalla. Kuviossa 3 on Hakkaraisen käsitys asteittain syvenevän osallistumisen vaiheista.



KUVIO 3 Asteittain syvenevä osallistuminen (Hakkarainen 2000, 92)

Noviisin rajallisista tiedoista johtuen hän tarvitsee paljon tukea prosessin alkuvaiheessa. Tuki auttaa aloittelijaa rakentamaan eräänlaisia rakennustelineitä (scaffolding) ajatteluprosessille, joka auttaa häntä työskentelemään Vygotskyn (1978, 86) käsittein omalla lähikehityksen vyöhykkeellään. Näin yhteisö haastaa oppijan osallistumaan asteittain syvenevään eli progressiiviseen ongelmanratkaisuun ja siten ylittämään oman älyllisen toimintansa rajoja. (Hakkarainen 2000, 93.)

Asteittain syvenevän osallistumisen perusajatuksena on siis auttaa oppijoita osallistumaan ilman koko toiminnan hallintaa ja ydintehtäviin osallistumista. Asteittain syvenevä osallistuminen tähtää kohti täyttä osallistumista myöhemmässä oppimisen vaiheessa. Wengerin teorian perusajatus on, että noviiseille olisi tietoisesti luotava mahdollisuuksia osallistua asiantuntijoiden työskentelyn seuraamiseen. (Hakkarainen 2000, 93.) Kouluyhteisöistä puhuttaessa on kuitenkin muistettava, että koulukulttuuri pysyy usein melko muuttumattomana. Jos kouluyhteisössä korostetaan opettajien yksilöllisyyttä, on noviisiopettajan selvittävä omin voimin. (Sahi 2009, 92.) Parhaiten asiantuntijoiden työskentelyn seuraaminen ja siihen osallistuminen tapahtuu erilaisissa käytäntöyhteisöissä, joita kuvaan lähemmin seuraavissa alaluvuissa.

3.2.2 Käytäntöyhteisöistä

Käytännöstä erotettu oppiminen tuottaa heikkoja tuloksia verrattuna oppimiseen, joka kiinnittyy suoraan työprosessiin ja käytännön luomiin yhteisöihin (communities of practice). Niiden toimintavapauden lisääminen luo mahdollisuuden koko organisaatiota hyödyttävään toimintaan. Yksilöiden osallistuminen käytäntöyhteisöihin tuottaa sekä oppimisen että vaikuttamisen mahdollisuuden koko organisaation mitassa. Oppiminen on sekä sitoutumista että tuot-

tamista. (Moilanen 2004, 238; Järvinen ym. 2000, 106.) Etienne Wengerin (2003, 4) luoma sosiaalisen oppimisen teoria ja käytäntöyhteisön käsite tarjoavat työkaluja, joiden avulla voidaan analysoida suhteellisen pysyvän yhteisön toimintaa sen arjessa. Erityisesti Annala (2007, 48) on omassa tutkimuksessaan hyödyntänyt Wengerin teoriaa. Annalan mukaan teoria ohjaa tekemään havaintoja uudesta näkökulmasta ja tulemaan niistä tietoiseksi. Se antaa välineitä ja käsitteitä tarkastella pedagogisessa yhteisössä tapahtuvaa kehitystyötä osallistumisen prosessien kautta tapahtuvana oppimisena. Käytäntöyhteisön käsitteellä kuvataan jollain tietyllä alalla toimivia erityisiä taitoja tai asiantuntijuutta edustavia ihmisiä. Nämä ihmiset ovat päivästä toiseen keskenään joko muodollisesti tai epämuodollisesti vuorovaikutuksessa, jotta he saavuttaisivat yhteisiä tietoon liittyviä tavoitteita. (Hakkarainen, Paavola & Lipponen 2003, 5; Lave & Wenger 1991, 98.) Huomio on asiantuntijuuden yhteisöllisessä rakentumisessa sekä sen kehittymistä säätelevissä prosesseissa, jotka ovat luonteeltaan sosiaalisia ja emotionaalisia (Nummenmaa & Soini 2009, 439).

Moniammatillisen toimintakulttuurin kehittymistä voidaan selvittää Wengerin käytäntöyhteisöjä käsittelevän teorian käsitteistön avulla. Käytäntöyhteisöjä muodostuu kaikkialla, missä ihmiset ovat osallisina erilaisiin toimintoihin. (Nummenmaa 2007, 51.) Käytäntöyhteisö ei ole synonyymi ryhmälle, tiimille tai verkostolle (Wenger 2003, 74). Käytäntöyhteisöt ovat epävirallisia, dynaamisia yhteisöjä, joissa on monenlaisia tapoja osallistua. Ihmiset eivät aina tunnista kaikkia käytäntöyhteisöjä, joissa he ovat mukana. Osallistuminen voi tapahtua aluksi yhteisön reuna-alueilla, joista voi myöhemmin siirtyä kohti täyttä osallistumista. (Annala 2007, 49; Wenger 2003, 7.) Oppiminen sisältää mahdollisuuden tulla osalliseksi uusiin toimintoihin, suorittaa uusia tehtäviä ja hallita uusia ymmärryksiä. Nämä toiminnot, tehtävät ja ymmärrykset eivät ole erityksissä, vaan ne ovat osa suurempaa suhteiden järjestelmää, jossa niillä on tarkoitus. Suhteiden järjestelmät syntyvät ja kehittyvät sosiaalisissa yhteisöissä. (Lave & Wenger 1991, 53.)

Käytäntöyhteisöt muodostuvat ryhmästä ihmisiä, jotka jakavat huolen, ongelmia tai intohimon jotain tiettyä aihetta kohtaan, heillä on yhteinen sitoutuminen. He syventävät tietämystään ja ammattitaitoaan tällä alueella toimimalla yhdessä. Nämä ihmiset eivät välttämättä työskentele yhdessä joka päivä, mutta he tapaavat, koska he arvostavat kanssakäymistään. Kun he ovat yhdessä, he tyypillisesti jakavat informaatiota ja neuvoja. He auttavat toisiaan ratkaisemaan ongelmia. He keskustelevat tilanteistaan, toiveistaan ja tarpeistaan. (Wenger, McDermott & Snyder 2002, 4.) He saattavat luoda työkaluja, standardeja, ohjekirjoja tai muita dokumentteja tai he vain kehittävät hiljaista ymmärrystä siitä, mitä jakavat. He tulevat epämuodollisesti sidotuiksi yhteen sillä arvolla, jonka he löytävät yhdessä oppimisesta. Tämä arvo ei ole pelkästään välineellinen, vaan he saavat henkilökohtaista tyydytystä siitä, että tuntevat kollegoita, jotka ymmärtävät toistensa näkökannat. (Wenger, McDermott & Snyder 2002, 5.) Homogeenisuus ei ole käytäntöyhteisön edellytys eikä tulos. Se ei myöskään edellytä harmoniaa tai yksimielisyyttä. (Wenger 2003, 76–77.)

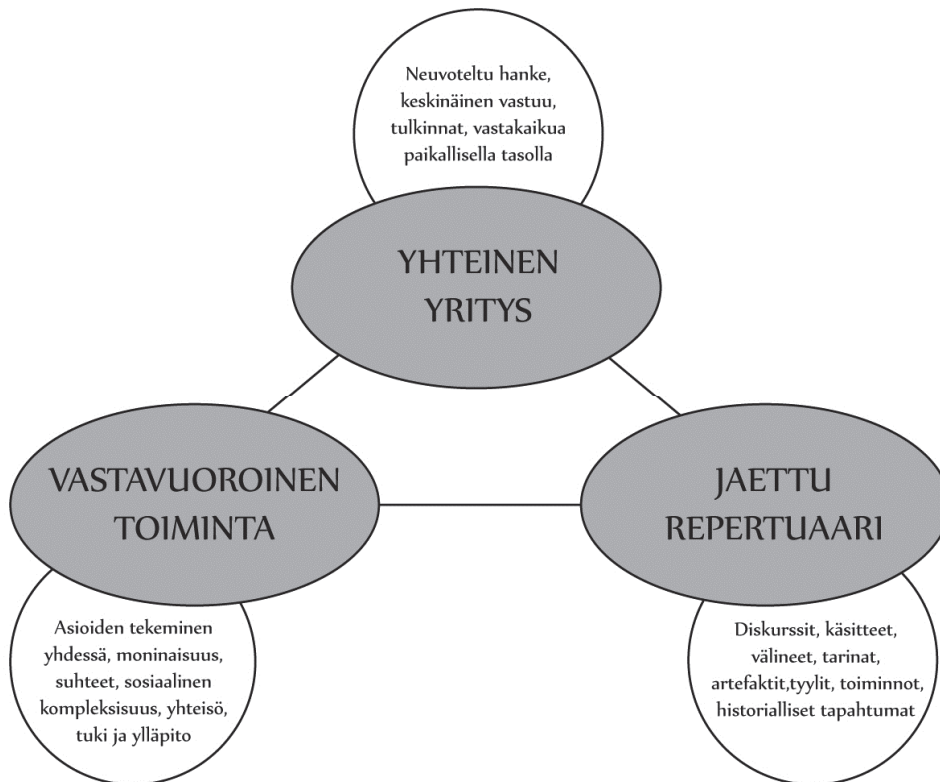
Käytäntöyhteisöjä on kaikkialla. Ihmiset kuuluvat useisiin yhteisöihin, joillakin on nimi, toisilla ei. Jotkut voidaan tunnistaa, osa on enimmäkseen näkymättömissä. Toisissa osallistujat ovat ydinjäseniä, toisissa satunnaisia osanottajia. (Wenger 2003, 7; Wenger ym. 2002, 5.) Osa käytäntöyhteisöjen jäsenistä on perifeeraalisia ja he osallistuvat harvoin. Pääasiassa he vain seuraavat aktiivisten ja ydinjäsenten vuorovaikutusta. (Wenger 2003, 56.) Ihmiset tulevat harvoin tietoiseksi käytäntöyhteisöjen toiminnasta, sillä kysymyksessä ovat usein hyvin epämuodolliset ryhmät tai verkostona toimivat yhteisöt. Yhteiset käytännöt sitovat käytäntöyhteisöjen jäseniä toisiinsa, vaikka yksittäinen osallistuja ei olisikaan vuorovaikutuksessa jokaisen muun osallistujan kanssa. (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2005, 125.) Nykyajan monimutkaiset ongelmanratkaisut vaativat yhteistyötä ja erilaisia näkemyksiä. Wenger ja hänen tutkijakollegansa toteavat osuvasti, että Leonardo da Vincin ajat ovat ohi. Jokainen ihminen tarvitsee toisia täydentämään ja kehittämään omaa osaamistaan. (Wenger ym. 2002, 10.)

Käytäntöyhteisöt ovat luonnollinen osa organisaatioita. Ne kehittyvät itsestään ja moni toimii ja voi hyvin, tunnistaapa yhteisö sen tai ei. (Wenger ym. 2002, 12.) Organisaatiot voivat tehdä paljon luodakseen ympäristön, jossa käytäntöyhteisöt voivat kukoistaa: arvostamalla niiden oppimista, antamalla aikaa ja muita resursseja niiden työhön, rohkaisemalla osallistumaan ja poistamalla esteitä (Wenger ym. 2002, 13). Käytäntöyhteisön toimintaan osallistumisella on lyhyen ja pitkän aikavälin arvoa. Lyhyellä aikavälillä jäsenet voivat saada apua akuutteihin ongelmiinsa ja heidän ei tarvitse käyttää niin paljon aikaa ratkaisun etsimiseen itsenäisesti. Kun he ottavat mukaan vertaistensa mielipiteet, he tekevät parempia ratkaisuja. Jäsenet kehittyvät ammatillisesti ja pysyvät mukana alansa kehityksessä. (Wenger ym. 2002, 15.) Parhaimmillaan käytäntöyhteisön toiminnan voidaan katsoa olevan jatkuva sosiaalinen ja vuorovaikutteinen prosessi, jossa uusien tulokkaiden perehdyttäminen on osa yhteisön luontaista toimintaa (Moilanen 2004, 239).

Käytäntöyhteisöt perustuvat kollegiaalisuuteen ja jäsenyys perustuu osallistumiseen (Wenger ym. 2002, 41). Parhaimmillaan käytäntöyhteisöt voivat toimia ihmisen kasvun ja kehityksen kehtoina, mutta toisaalta ne voivat toimia tällaisia tavoitteita vastaan vanhoihin käytäntöihin tarrautumisen, jäykkyyden ja kokemuksen mukanaan tuoman pysähtyneisyyden muodossa. Hakkarainen kollegoineen kritisoivat käytäntöyhteisöjä nimenomaan siitä, että niissä tieto ja kokemus siirtyvät yksisuuntaisesti vanhoilta asiantuntijoilta tulokkaille. Asiantuntijakulttuureihin liittyy vallankäyttöä, jonka avulla nuoria tulokkaita saateetaan pitää alistetussa asemassa rajoittamalla heidän pääsyään tietoon ja osaamiseen sekä uusien taitojen harjoitteluun. (Hakkarainen, Paavola & Lipponen 2003, 5–8.) Toisaalta esimerkiksi Fuller, Hodkinson, Hodkinson ja Unwin (2005, 64) toteavat heidän tutkimuksensa osoittaneen, että myös kokeneet työntekijät oppivat noviiseilta yhteistyötä tehdessään ja siten osa asteittain syvenevää osallistumista onkin auttaa muita työntekijöitä oppimaan.

3.2.3 Käytäntöyhteisön rakenne

Käytäntöyhteisöjä on hyvin monenlaisia, mutta niillä on kaikilla samanlainen perusrakenne. Wenger erottaa kolme käytäntöyhteisöön ja oppimiseen keskeisesti liittyvää osatekijää: Ensinnäkin lähtökohtana on yhteisen jaetun yrityksen, ”projektin” tai ”jutun” toteuttaminen, josta yhteisön jäsenet keskenään sopivat ja ottavat vastavuoroisesti vastuun ja näin sitoutuvat projektin toteutukseen. Toiseksi käytäntöyhteisöön liittyy vastavuoroinen toimintaan sitoutuminen eli asioiden tekeminen yhdessä muiden yhteisön jäsenten kanssa. Jäseniä sitovat toisiinsa yhteiset käytännöt ja tarve pitää yhteisöä koossa. Kolmanneksi käytäntöyhteisö tuottaa kasautuvaa jaettua toiminnan välineistöä, mikä ilmenee erilaisina työvälineinä, käsitteinä ja tarinoina. Henkilökohtaisella tasolla oppimisessa on usein kyse muutokseen liittyvästä identiteettityöstä. (Nummenmaa, Karila, Virtanen ja Kaksonen 2006, 126; Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2005, 125–126; Hakkarainen 2000, 87–88.) Kuviossa 4 on esitetty Wengerin malli käytäntöyhteisöjen osatekijöistä.



KUVIO 4 Käytäntöyhteisön osatekijät (Wenger 2003, 73).

Käytäntöyhteisön kehittämisessä voidaan erottaa neljä erilaista oppimisprosessia: oppiminen kuulumisena johonkin (yhteisö), oppiminen tulemisena joksikin (identiteetti; keitä osallistujat ajattelevat olevansa), oppiminen kokemuksena (merkitys; osallistujien tapa ymmärtää muuttuvat kykynsä kokea elämä ja maailma merkitykselliseksi) ja oppiminen tekemisenä (käytäntö; tapa keskustella yhteisesti jaetuista historiallisista ja sosiaalisista resursseista, viitekehyksistä, jotka voivat ylläpitää sitoutumista toimintaan). (Wenger 2003, 5.)

3.2.4 Merkitysneuvotteluista

Termiä käytäntö käytetään joskus teorian vastakohtana. Wengerin (2003) terminä käytäntö ei kuitenkaan heijasta käytännöllisen ja teoreettisen välistä vastakkainasettelua, vaan käytäntöyhteisöt sisältävät molemmat. Ihmiset ovat mukana erilaisissa tilanteissa sekä vuorovaikutuksessa keskenään. Jakaessaan kokemuksiaan ja näkemyksiään he oppivat erilaisista tulkinnoista ja merkityksistä. (Moilanen 2004, 239.) Käytäntöyhteisön käsite on teoreettinen väline yhteisön osallistuvan oppimisen tarkastelussa. Meillä kaikilla on omat teoriamme ja tapamme ymmärtää maailmaa, kahdella ihmisellä ei ole samanlaista käsitystä todellisuudesta. Henkilökohtaiset käytäntöyhteisömme ovat niitä paikkoja, joista näistä asioista neuvotellaan, niitä kehitetään ja jaetaan. Olennaista on, että osallistujien on yhdessä määriteltävä todellisuus merkitysneuvotteluprosessin avulla. Neuvottelemisen tuloksena syntyy oppimista ja merkityksiä eli puhutaan merkitysneuvotteluista. (Annala 2007, 53; Wenger 2003, 48; Vähämöttönen 1998, 34.) Toiminnallisissa ja kielellisissä kohtaamisissa mahdollistuu merkitysten jakaminen. Se on edellytys ihmisten väliselle yhteiselle tiedolle. Maailma saa yhteisesti jaettuja merkityksiä ja sosiaalisissa prosesseissa vakiintuneet maailman jäsentymisen tavat luovat pohjan yhteistyölle. (Kukkonen 2007, 141.)

Merkitys (meaning) laajassa mielessä on löydettävissä tässä prosessissa, jota kutsutaan merkitysneuvotteluksi. Merkitysneuvottelu sisältää kahden prosessin, osallistumisen ja konkretisoinnin yhteistoiminnan. Sillä tarkoitetaan siis sitä prosessia, jolla käytäntöyhteisön merkityksiä ja kokemuksia muutetaan kommunikoitavaan muotoon. (Wenger 2003, 52.) Tutussa tilanteessa kaikki, mitä teemme ja sanomme, saattavat viitata johonkin, joka on jo tehty tai sanottu menneisyydessä. Kuitenkin tuotamme taas uuden tilanteen, ilmauksen, kokemuksen eli tuotamme merkityksiä, jotka johtavat, tulkitsevat uudelleen tai vahvistavat merkitysten historiaa. Toisin sanoen neuvottelemme merkitystä uudelleen. Tällä tavalla elämä on jatkuvaa merkitysneuvottelujen prosessia. (Wenger 2003, 52–53.) Merkitysneuvottelu sisältää sekä tulkinnan että toiminnan. Se muuttaa tilanteita, joille annetaan merkityksiä ja se myös aina vaikuttaa osallistujiin itseensä. Merkitysneuvottelujen kautta asiat - ja ihmisetkin - tulevat siksi, mitä ne ovat. (Annala 2007, 53,55; Wenger 2003, 54.)

3.2.5 Käytäntöyhteisöjen kritiikkiä

Wengerin (2003) sosiaalisen oppimisen teoria perustuu hyvin laaja-alaiseen oppimisen käsitteeseen. Hakkarainen (2000, 97) toteaa, että Wengerin mukaan op-

piminen ei liity pelkästään tiedollisiin prosesseihin vaan myös yksilön identiteetin kehittymiseen, yhteisöön kuulumiseen sekä yksilön ja yhteisön historiaan ja tulevaisuuden perspektiiveihin. Hakkarainen näkee tämän laaja-alaisuuden teorian heikkoutena sekä vahvuutena. Erilaisten osallistumisprosessien tarkastelu auttaa ymmärtämään oppimiseen liittyviä kulttuurisia ja sosiaalisia prosesseja. Toisaalta voidaan pohtia, onko tarpeellista palauttaa lähes kaikki yksilön kehityksen kannalta merkittävät prosessit oppimisen käsitteeseen. Hakkarainen toteaa, että käsite, joka yrittää selittää kaiken, ei ehkä selitäkään mitään.

Situationaalinen oppimisteoria korostaa oppimisen tilanneyhteyttä. Tämä voi kuitenkin johtaa liialliseen kontekstisidonnaisuuteen, jolloin tilanne määrittää oppimisen ehtoja niin paljon, ettei opitulla ole siirtovaikutusta siirryttäessä uuteen tilanteeseen. (Järvinen, Koivisto & Poikela 2002, 87.) Tynjälä (2004, 181) kysyykin, missä määrin Laven ja Wengerin kehittämä malli työssä oppimisesta soveltuu opettajan asiantuntijuuden ymmärtämiseen. Hän toteaa, että länsimaisissa yhteiskunnissa ei voida ajatella, että oppiminen tapahtuisi pelkästään osallistumismallin mukaisesti. Tynjälän mukaan mallissa on puutteita ensinnäkin käsitteellisen ymmärryksen kehittämisessä, koska mallissa teoreettisten käsitteiden ja mallien muodostuminen ajattelun tueksi jää puutteelliseksi. Toiseksi hän näkee, että asiantuntijuuden kehittämisessä on olennaista teoreettisen tiedon, käytännöllisen tiedon ja itsesäätelytaitojen integroituminen. Tätä ei Laven ja Wengerin mallissa tapahdu, koska oppiminen keskittyy käytännön taitoihin. Kolmantena puutteena Tynjälä kokee sen, että mallissa on mahdollista oppia myös ”huonoja käytäntöjä”. Ongelmallisena Tynjälä pitää myös sitä, että malli on pääasiassa entisiä käytäntöjä toistava kuin uudenlaisia luova.

Myös Fuller, Hodkinson, Hodkinson ja Unwin (2005, 65–66) esittävät puutteita Laven ja Wengerin mallissa. He toteavat, että asteittain syvenevä osallistuminen ei riitä selittämään kaikkea työpaikalla tapahtuvaa oppimista. Heidän näkemyksensä mukaan tarvitaan myös muodollista koulutusta. Noviiseja ei myöskään tule kohdella ”tyhjinä tauluina”, sillä he tuovat käytäntöyhteisöön aina oman tietämyksensä.

Käytäntöyhteisöjen toiminnan logiikka on erilaista kuin innovatiivisten tietoyhteisöjen. Kriitikkojen mukaan ne usein suuntautuvat ongelmanratkaisun sijasta ongelmien minimointiin. Niiden keskeisenä tehtävänä on paikallisten ratkaisujen löytäminen toimintaa vaikeuttaviin käytännön ongelmiin, jotka hankaloittavat yhteisten tavoitteiden saavuttamista. (Hakkarainen, Paavola & Lipponen 2003, 9.) Oppiminen tapahtuu käytäntöyhteisöissä usein ilman tietoista pyrkimystä opettaa tai ohjata kulttuuriin kasvamisen tai sosiaalistumisen prosessia. Kulttuuriin kasvaminen voi tapahtua esimerkiksi osallistumalla asiantuntijoiden käytäntöihin. Tässä mielessä käytäntöyhteisö ei ota vastuuta yksittäisten jäsentensä kehityksestä. (Hakkarainen, Paavola & Lipponen 2003, 9.)

Wenger itse esittää, ettei käytäntöyhteisöjen tarvitse olla mitenkään erityisen innovatiivisia, vaan ne voidaan ymmärtää neutraalisti ihmisten tavaksi liittyä yhteen erilaisten päämäärien tavoittelemiseksi. Tämän pohjalta käytäntöyhteisöt voivat toimia sekä ihmisen kasvun ja kehityksen tyyssijoina että välineinä tällaisia tavoitteita vastaan (esim. rasistiset käytäntöyhteisöt). Ne voivat tarjota

syvällisiä yhteisöllisyyden kokemuksia, mutta myös aiheuttaa inhimillisiä kärsimyksiä, mikäli ihmissuhteet kriisiytyvät kodin tai koulun käytäntöyhteisöissä. (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2005, 127.)

Oman kritiikkinsä käytäntöyhteisöjä kohtaan esittävät Gruber ym. (2007, 230). He toteavat, että nopeasti muuttuvissa tietoon perustuvissa ammateissa käsite "käytäntöverkosto" olisi käytäntöyhteisöä sopivampi. Käytäntöverkoston käsite sisältää ajatuksen, että suhteet jäsenten välillä voivat olla merkittävästi löysempiä kuin käytäntöyhteisöissä.

Tämä käsillä oleva tutkimus edustaa lähinnä käytäntöyhteisöjen tutkimista, koska tässä tutkimuksen tavoitteena ei ole pelkästään uuden tiedon luominen. Tässä tiedolla voidaan nähdä olevan välineellinen rooli tukea kollektiivista toimintaa. Pääosa tiedosta kiteytyy työkaluihin ja käytäntöihin. Käytäntöyhteisöt syntyvät yleensä ratkaisemaan käytännön ongelmia, innovatiiviset tietoyhteisöt luodaan helpottamaan tiedonluomista ja asiantuntijuuden kehittymistä. Toisaalta tässä tutkimuksessa on mahdollista Hakkaraisen, Palosen, Paavolan ja Lehtisen (2004, 145–146) mukaan nähdä myös innovatiivisen tietoyhteisön piirteitä, koska yhteisössä uskotaan siihen, että tulokkailla voi olla arvokkaita taitoja ja tietoa. Osallistujien välille halutaan avoimemmat suhteet, ei perinteisen hierarkkisia suhteita kuten käytäntöyhteisöissä.

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tässä luvussa esittelen tutkimuksen tavoitteet sekä menetelmälliset valinnat. Olen valinnut tutkimuksen toteuttamiseksi toimintatutkimuksellisen lähestymistavan, koska sille on olennaista kehityksellinen näkökulma, tavoitteena on kuvata jonkin ilmiön muutos, tässä tutkimuksessa henkilökunnan ohjausosaamisen ja oppilaitoksen sisäisen moniammatillisen yhteistyön kehittyminen. Toimintatutkimuksellinen lähestymistapa antaa mahdollisuuden käyttää erilaisia taustateorioita ja menetelmiä. Eri menetelmät esittelen tämän ja seuraavan pääluvun alaluvuissa.

4.1 Tutkimuksen tavoitteet ja tutkimuskysymykset

Tutkimuksen ensimmäisenä tavoitteena on tutkia ja kehittää Pohjois-Karjalan koulutuskuntayhtymän oppilaitosten sisäistä moniammatillista yhteistyötä sekä ohjausosaamista. Alatavoitteena on selvittää, voidaanko yhteistyötä ja ohjausosaamista kehittämällä vähentää opiskelijoiden opintojen keskeyttämistä. Tutkimuksen kysymykset ovat:

1. Millaisena henkilökunta kokee yhteisön sisäisen moniammatillisen yhteistyön?
2. Miten moniammatillista yhteistyötä voidaan kehittää?
3. Miten opettajien ja muun henkilökunnan ohjausosaamista voidaan kehittää?
4. Mikä merkitys moniammatillisen yhteistyön lisäämisellä on opiskelijoiden opintojen keskeyttämisen vähenemiseen?

4.2 Tutkimuksen menetelmälliset valinnat ja tutkimuksen toteutus

Tutkimuksen metodologiset oletukset edustavat lähinnä sosiaalista konstruktivismia. Siinä yksilö nähdään aktiivisena toimijana, joka etsii järjestystä ja tarkoitusta siinä sosiaalisessa kontekstissa, jossa hän toimii. Totuus ja tieto ovat yksilön mielessä olevia rakennelmia, joille merkitysten anto perustuu. (Brown 2002, 13; Goncalves 1997, xi; Hayes & Oppenheim 1997, 33.) Gall, Gall ja Borg (2003, 15) toteavat, että kasvatustieteen tutkija, joka nojaa sosiaaliseen konstruktivismiin, katsoo, että tutkimuksen täytyy keskittyä monien sosiaalisten todellisuuksien tutkimiseen. Tällä he tarkoittavat, että tulee tutkia niitä erilaisia todellisuuksia, joita yksilöt luovat ollessaan keskenään vuorovaikutuksessa sosiaalisessa ympäristössä. Näitä todellisuuksia ei heidän mukaansa voi tutkia positivismin analyttisillä menetelmillä. Tässä tutkimuksessa on tavoitteena selvittää opiskelijahuoltohenkilöstön ja opettajien tulkintoja siitä sosiaalisesta todellisuudesta, jossa he työskentelevät. Tässä se tarkoittaa sitä, millainen käsitys näillä henkilöillä on moniammatillisesta yhteistyöstä ja ohjauksesta sekä niissä ilmenevistä ongelmista, mutta myös mahdollisuuksista, joita yhteistyö tarjoaa. Tällaisen toimintatutkimuksen totuus voi olla onnistunut käytäntö (pragmaattinen teoria), ymmärryksen avaaminen (hermeneuttinen totuus käsitys) tai vallan tuotto (kriittinen teoria). Kvale (1989) korostaa pragmaattista validiutta arvioitaessa tulosten sovellettavuutta, mikä tarkoittaa tässä yhteydessä tulosten yhteyttä ammatilliseen toimintaympäristöön. (Korkalainen 2009, 226.)

Laadullinen tutkimus ei ole olemassa olevien teorioiden todentamista vaan pikemminkin uusien toimintatapojen tai menettelyiden löytämistä. Laadullisessa tutkimuksessa tutkimusongelma ei välttämättä ole täsmällisesti ilmaistavissa tutkimuksen alussa, vaan se täsmentyy koko tutkimuksen ajan. Voidaan puhua erilaisista johtolangoista tai työhypoteeseista, joiden varassa tutkimukseen liittyviä ratkaisuja tehdään. (Kiviniemi 1999, 69.) Usein organisaatioissa, joissa byrokraattisestikin pyritään konsensukseen, odottamatonta ei ole helppo havaita. Laadullinen tutkimus voi nostaa esiin tärkeitä, joskin epämurkavia kysymyksiä kaikkein itsestään selvimmistä tarkoituksista organisaatiossa. (Hitchcock & Hughes 1995, 297; Hargreaves 1994, 182.) Lähtökohtana on todellisen elämän tutkiminen ja kuvaaminen mahdollisimman kokonaisvaltaisesti (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 157).

Usein laadulliseen tutkimukseen sisältyy useiden eri lähestymistapojen piirteitä (Bogdan & Knopp Biklen 2007, 6; Huusko 1999; Denzin & Lincoln 1994, 2; Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1994, 13.). Tässä tutkimuksessa on toimintatutkimuksellinen lähestymistapa. Raportointi- ja osittain myös analyysimenetelmänä on kertovan muutosselonteon menetelmä. Sen avulla jäsenetään toimintatutkimuksellista prosessia

4.2.1 Toimintatutkimus tutkimusotteena

Toimintatutkimuksellisen tutkimuksen voidaan sanoa olevan kokonaisvaltaista kuvausta jonkin ilmiön muutoksesta: se on konkreettista todellisuuden kuvausta ja tulkintaa eri näkökulmista, jolloin osallistujien oma ääni kuuluu ja toiminta näkyy kuvauksessa. Olennaista sille on kehitysnäkökulma. Tutkimuksessa voidaan taustateoriat ja menetelmät valikoida eri yhteyksistä, ja siinä on mahdollista liittää toisiinsa eri tieteiden teorioita ja kokemuksia tutkimuksen teosta. Tutkija ja tutkittavat toimivat vuorovaikutuksessa keskenään. Tutkija on mukana hankkeessa omine subjektiivisine kokemuksineen. Hänellä on oma tapansa ymmärtää tutkimuskohdetta ja hänellä on myös siihen liittyviä oletuksia, jotka hänen on pyrittävä tiedostamaan ja myös tuomaan julki raportissaan. (Saarela-Kinnunen & Eskola 2007; Creswell 2003; Huusko 1999, 116; Syrjälä ym. 1994, 13–14.) Tutkimusongelmat ovat jatkuvasti tarkastelun alla ja ne voivat muuttua prosessin aikana (Wolcott 1990, 32). Tutkimuksessa aineistonkeruun ytimen muodostaa osallistuvaan havainnointiin perustuva kenttätyö, mutta myös haastatteluaineistoa käytetään. Kenttä voidaan mieltää sosiaalisista suhteista muodostuvaksi tilaksi tai se voi olla konkreettinen paikka. (Huttunen 2010, 39–40.) Rastas (2010, 64–65), Silverman (2006, 67–68) ja Mason (2002, 55–56) näkevät tämän tyyppisen tutkimuksen sellaiseksi tiedon tuottamisen tavaksi, joka perustuu osallistumiselle, erilaisten aineistojen hyödyntämiselle sekä aineistojen ja teorian väliselle vuoropuhelulle. Se on metodologinen lähtökohta, jossa uuden tiedon syntymiseen vaikuttaa tutkijan ja tutkittavien välinen dialogi, mutta myös tutkijan erilaisista aineistoista tekemien tulkintojen ja aiempien teorioiden välinen vuoropuhelu. Rastaa (2010, 66–67) mukaan kenttätyön tarkoitus ei ole pelkästään havainnoida vaan käydä keskustelua tutkimuksen kohteena olevien ilmiöiden parissa toimivien ihmisten kanssa.

Kvalitatiivisesta tutkimuksesta puhuttaessa keskitytään hyvin usein menneisyyteen. Toimintatutkimus sen sijaan rakentuu menneisyydelle, mutta tapahtuu nykyisyydessä katsoen tulevaisuuteen. (Coghlan & Brannick 2010, 7.) Toimintatutkimus yhdistää tutkimuksen ja toiminnan (Somekh 2006, 6). Se on lähellä käytäntöä oleva menetelmä, joka sopii sekä hanke- että koulutuspainotteiseen kehittämiseen (Korkalainen 2009, 82; Brannick & Coghlan 2007). Sitä on käytetty paljon opettajien toimintaa ja opetusta tarkastelevissa tutkimuksissa (esim. Noffke & Somekh 2009; Rönnerman 2003), mutta ei opiskelijahuollon toiminnan tutkimuksessa ja kehittämisessä. Toimintatutkimukselle on tyypillistä, että tutkimuksen prosessi johtaa uusien ongelmien havaitsemiseen ja tätä kautta uuden toimintasyklin toteuttamiseen. Tutkimusotteelle on ominaista etsivä ja tutkimusongelmaa täsmentävä luonne, jossa uusien toiminnan toteutussykliä myötä tarkastelu voi kohdentua uusiin mielenkiinnon kohteisiin. Tutkimustehtävän muuntuessa myös kehittämisen kohteena oleva toiminta saa samalla uudentyypistä sisältöä. (Kiviniemi 1999, 70.)

Valitsin toimintatutkimuksen tutkimukseni lähestymistavaksi, koska sen avulla on mahdollista yhteistyössä muiden organisaation työntekijöiden kanssa ratkaista todellisia työhön liittyviä ongelmia ja siten myös auttaa organisaation

oppimista (ks. Zuber-Skerritt & Perry 2002, 171). Toimintatutkimuksessa tutkimuskohde on aina jokin yhteisö. Tutkijan tehtävä on saada kohdeyhteisö mukaan ongelman määrittelyyn ja tavoitteiden muotoilemiseen. Tutkittavat tulevat tutkijan rinnalle tutkimuksen ja toiminnan subjektiksi samaan aikaan, kun he ovat osa tutkimuskohdetta, tutkimuksen objekti. Parhaimmillaan toimintatutkimuksen katsotaan olevan silloin, kun kohdeyhteisön jäsenet, tutkittavat, tutkijan katalysoimina alkavat tutkia itse itseään ja omaa toimintaansa. (Jyrkämä 1978, 44–45.)

Toimintatutkimuksessa tutkijalla on kaksoisrooli: tutkija ja työntekijä. Siitä aiheutuu mahdollisesti monenlaisia ongelmia ja asetelmaa kohtaan on esitetty myös kritiikkiä. Onko käytännön toimijalla riittävästi kykyjä ja analyttisiä taitoja tutkia omaa ympäristöään? Mitkä ovat tutkimuksen tavoitteet, onko sillä poliittisia tavoitteita? Omalla tavallaan tutkimus haastaa perinteisen muodollisen tutkimuksen. (Brannick & Coghlan 2007, 59–61; Cochran-Smith & Donnell 2006, 512–514; Holian 1999.)

Toimintatutkimuksessa voi katsoa olevan kyse vähitellen tapahtuvan tutkittavan ilmiön käsitteellistämisestä, ei niinkään etukäteen selvitetyn teorian testauksesta empiirisen kenttäkokemuksen kautta. Siten tutkimuksen logiikkaa on pidetty enemmänkin induktiivisena kuin deduktiivisena. Tämänkaltainen aineistolähtöinen lähestymistapa on yleensäkin ominaista laadulliselle tutkimukselle. Toimintatutkimukseen aineistolähtöisyyden painottuminen soveltuu sikäli, mikäli toimintatutkimuksessa mielletään olevan kyse tiettyjen työkäytäntöjen taustalla olevien näkemysten ja usein piilevien tai tiedostamattomien näkemysten käsitteellistämisestä. Lähtökohtana on siten tehdä näkyväksi ja tietoiseksi toimintaa käytännössä ohjaavia näkökulmia ja tehdä mahdolliseksi työkäytäntöjen kehittäminen. (Kiviniemi 1999, 71.)

Toimintatutkimukselle ei ole olemassa yhtä yleisesti tunnettua määritelmää (Altrichter, Kemmis, McTaggart & Zuber-Skerritt 2002, 125). Syy lienee siinä, että toimintatutkimus ei sisällä mitään erityistä tekniikkaa, vaan siinä on kysymys tutkimusstrategiasta, lähestymistavasta, jossa tutkija osallistuu kiinteästi tutkittavana olevan kohdeyhteisön toimintaan ja jossa voi olla piirteitä sekä kvantitatiivisista että kvalitatiivisista tutkimusmenetelmistä. (Hitchcock & Hughes 1995, 27; Syrjälä ym. 1994; Suojanen 1992, 11; Jyrkämä 1978, 37–39.) Toimintatutkimuksen tavoitteena on tutkimuksen avulla muuttaa vallitsevia käytäntöjä ja ratkaista erilaisia ongelmia, joita yhteisöissä esiintyy. Tutkimuksen avulla on mahdollista parantaa suoraan ja välittömästi jokapäiväisiä käytäntöjä (Kemmis & McTaggart 2005, 565; Rönnerman 2003, 13; Hitchcock & Hughes 1995, 6; Kemmis 1994, 42). Hart ja Bond (1995, 37–38) katsovat, että toimintatutkimus on kasvatuksellista ja se tarkastelee yksilöitä sosiaalisten ryhmien jäseninä. Se on ongelmakeskeistä, tilannesidonnaista ja tulevaisuuteen suuntautuvaa.

Toimintatutkimuksen ensimmäisenä merkittävänä kehittäjänä pidetään Kurt Lewiniä, joka jo vuonna 1948 ilmestyneessä teoksessaan kirjoitti, että toimintatutkimuksen tulee olla vertailevaa tutkimusta erilaisten yhteiskunnallisten toiminnan muotojen ehdoista ja vaikutuksista. Sen tulee olla tutkimusta, joka johtaa yhteiskunnalliseen toimintaan. (Lewin 1948, 202–203.) Lewin korosti,

että tutkimus, joka tuottaa ainoastaan kirjoja, on riittämätöntä. Toimintatutkimuksen tulee olla monimenetelmäistä ja sisältää sekä teoreettisia analyysejä että kuvailevia kartoituksia. (Engeström 1995, 110). Toimintatutkimuksen juuret voidaan jäljittää jo John Deweyn pragmaattiseen filosofiaan, jossa korostetaan toiminnan, kokeilun ja kokemuksen roolia oppimisen perustana (Aaltola & Syrjälä 1999, 13). Dewey itse ei kuitenkaan käyttänyt käsitettä toimintatutkimus (Heikkinen ja Jyrkämä 1999, 26). Toimintatutkimus tuli hyvin suosituksi Yhdysvalloissa 1950-luvulla, mutta sen suosio hiipui nopeasti. 1970-luvulla toimintatutkimus nousi jälleen merkittäväksi tutkimusstrategiaksi, kiitos sellaisten tutkijoiden kuin John Elliott, Jack Whitehead, Wilfred Carr ja Stephen Kemmis. (Whitehead & McNiff 2006, 21.)

Eri tutkijat ovat määritelleet toimintatutkimuksen eri tavoin riippuen tutkimuskohteesta ja sen erityisluonteesta. Jotkut tutkijat ovat hyvin tarkkoja ja vaativia sen suhteen, mitä toimintatutkimus voi olla; toiset käyttävät termiä hyvinkin löyhästi (Zuber-Skerritt 1992, 2) Toimintatutkimuksessa voidaan erottaa erilaisia suuntauksia, mutta yhteistä kaikille on, että niissä pyritään muuttamaan tutkittavaa todellisuutta ottamalla tutkittavat eli käytännön toimijat aktiivisiksi osallisiksi tutkimusprosessiin. Toimintatutkimuksen keskeiset piirteet ovat ongelmakeskeisyys, käytäntöön suuntautuminen ja pyrkimys muutokseen. (Rönnerman 2003, 9; Tomal 2003, 5; Altricher ym. 2002, 127; Kuula 1999, 9, 19; Aaltola & Syrjälä 1999, 13; Wadsworth 1998; Syrjälä ym. 1994, 31.) Se voidaan nähdä menetelmänä, jolla osallistujat voidaan sitouttaa johonkin tiettyyn uudistukseen (Aaltola & Syrjälä 1999, 15). Keskeistä toimintatutkimukselle on myös, että tutkija osallistuu muutosprosessiin ja tutkijan ja tutkittavien suhteen perustana on yhteistyö ja yhteinen vastuu. (Greenwood & Levin 2003, 145; Kasvio, Nakari, Kalliola, Kuula, Pesonen Rajakaltio & Syvänen 1994, 36.) Osallistujien tulee lisäksi tehdä kriittisiä analyysejä tilanteesta, jossa he työskentelevät eli niistä tilanteista, jotka ovat rakentuneet sosiaalisesti, historiallisesti ja institutionaalisesti (Kemmis 1994, 44). Erilaisin painotuksin toimintatutkimusta ovat määritelleet useat tutkijat: Toimintatutkimus sopii ensisijaisesti sosiaalisten järjestelmien prosessien muutoksen ymmärtämiseen (Hult ja Lennung 1980), se on pienimuotoinen interventio todellisen maailman toimintaan ja sen intervention vaikutusten tiivis tutkimus (Cohen ja Manion 1994), toiminta voi olla eräänlainen kurinalaisen kyselyn muoto, jossa tehdään henkilökohtainen yritys ymmärtää, parantaa ja uudelleenmuotoilla käytäntöä (Hopkins 1985; Ebbutt 1985), sen tulee sisältää evaluaatiota ja reflektiota (McKernan 1991).

Eri suuntauksissa tutkimuksen ja sosiaalisen muutoksen suhde nähdään ja toteutetaan eri tavoin (Vanhalakka-Ruoho 1999, 39). Kommunikatiivinen toimintatutkimus pohjaa ajatukseen vuorovaikutuksesta ja sen kehittymisestä edellytyksenä organisaatioiden muutokselle (Kuula 1999, 90). Osallistavassa toimintatutkimuksesta jotkut tutkittavan organisaation jäsenet ottavat aktiivisesti osaa tutkijan kanssa koko tutkimusprosessiin alusta lopulliseen tulosten esittämiseen saakka (Whyte, Greenwood & Lazer 1991, 20). Kriittisen toimintatutkimuksen uranuurtajat Carr ja Kemmis (1986, 199–203) sanovat toimintatutkimuksella olevan kaksi keskeistä tavoitetta: kehittäminen ja vaikuttaminen.

Tutkimuksella pyritään vaikuttamaan kolmeen alueeseen: käytännön toimien kehittämiseen, osallistujien toimintojensa ymmärtämiskyvyn lisääntymiseen ja itse toimintatilanteen kehittämiseen. He erottavat kolme erilaista suuntausta: teknisen (käytännön toimijoiden suorittama tutkimus tutkijan käynnistämänä ja ohjaamana), praktisen (pyrkii parantamaan käytännön toimintaa tutkijan ja käytännön asiantuntijoiden yhteistyöllä) ja kriittis-emansipatorisen (osallistujat itse ottavat vastuun käytäntöjen muuttamisesta ja samalla itsensä vapauttamisesta). Kahdessa ensin mainitussa suuntauksessa tutkija on tutkittavan yhteisön ulkopuolelta. (Ks. myös Cohen, Manion & Morrison 2000, 231; Huttunen & Heikkinen 1999, 168; Kuula 1999, 76; Vanhalakka-Ruoho 1999, 39; Zuber-Skerritt 1992, 13.)

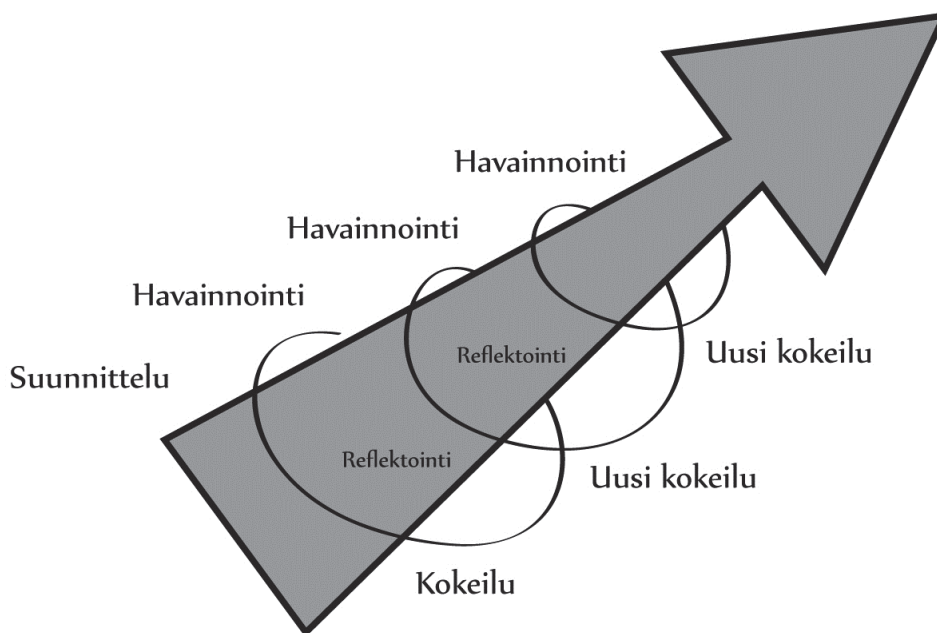
Kun toimintatutkimus on painottunut muutoksen tekemiseen kohdeyhteisön jäsenten toiminnan kautta, tutkimus voidaan nähdä sosiaalisena muutosprosessina. Kukin osallistuja on itsensä tutkija ja muutoksen kohteena on yhteisön käytäntö, joka vaatii toteutuakseen muuttuneita toimintatapoja. Muutoksen takana voidaan nähdä osallistujien tietojen, taitojen ja ymmärryksen kehittymistä, jota keskinäiset vuorovaikutussuhteet ovat edesauttaneet. (Leino 1996, 87.) Suojasen (1992) mukaan toimintatutkimus voidaan jakaa kahteen suuntaukseen: koulutuspainotteiseen ja hankepainotteiseen. Koulutuspainotteinen suuntaus tavoittelee koulutuksen kautta osallistujien kriittisen ajattelun ja reflektion kehittymistä. Hankepainotteisessa suuntauksessa puolestaan tavoitteena on kehittää toimintaa yhteistoiminnan kautta. (Suojanen 1992, 18.) Tässä toimintatutkimuksessa voidaan nähdä ominaisuuksia molemmista suuntauksista: tavoitteena on vaikuttaa sekä koulutuksellisin keinoin että muiden yhteistoiminnallisten keinojen avulla osallisten osaamisen lisäämiseen niin, että he paremmin selviytyisivät työstään ja sen tuomista haasteista.

Omassa tutkimuksessani nojaan Kemmisin ja Wilkinsonin (1998) ja Kemmisin ja McTaggartin (2005) esittämiin kriteereihin osallistavasta toimintatutkimuksesta. Heidän mukaansa osallistavaa toimintatutkimusta voidaan käyttää ammatillisen kehittymisen ja ongelmanratkaisun välineenä erilaisissa työympäristöissä. Keskeiset piirteet tässä toimintatutkimussuuntauksessa ovat seuraavat: tutkimus on sosiaalinen oppimisprosessi, joka osallistaa ja sitouttaa ihmiset selvittämään omia taitojaan ja arvojaan omissa tulkintakehyksissään. Lisäksi tutkimus on käytännönläheinen ja yhteistoiminnallinen sekä emansipatorinen auttaen ihmisiä vapautumaan epärationaaleista rajoitteista ja epäoikeudenmukaisuudesta. Emansipatorinen ulottuvuus tässä tutkimuksessa voidaan katsoa olevan yhtäältä siinä, että vastuu kehittämisestä on kaikilla osallistujilla, toisaalla siinä, että tavoitteena on syrjäytymisen ehkäisy. Perimmäinen tavoite, jota kohti pyritään kehittämällä moniammatillista yhteistyötä ja ohjausosaamista, on opiskelijoiden opintojen keskeyttämisen vähentäminen. Osallistava toimintatutkimus on kriittistä, reflektiivistä ja dialogista. Tavoitteena on auttaa ihmisiä tutkimaan todellisuutta, jotta he voisivat muuttaa sitä. (Kemmis & McTaggart 2005, 565; Kemmis & Wilkinson 1998, 21–24.) Tällaisessa reflektiivis-dialogisessa lähestymistavassa toimintatutkimuksen subjekti rakentuu dialogisesti, ihmisten välisyytenä eikä heidän sisäisyytenään. Näin tieto voidaan ym-

märtää keskustelussa syntyväksi muodostelmaksi, joka rakentuu hermeneuttisen ymmärtämisen prosessina. Tutkija itse on kuitenkin toimintatutkimuksen tärkein tutkimusväline. (Heikkinen 2001, 23.)

4.2.2 Toimintatutkimusprosessi

Samalla tavoin kuin määritelmiä, myös toimintatutkimuksen prosessikuvauksia on monenlaisia. Yhteistä kuvauksille kuitenkin on, että ne korostavat prosessin syklistä luonnetta. (Suojanen 1994, 40.) Yleensä toimintatutkimus hahmotetaan syklinä, johon kuuluu uutta rakentavia ja reflektiivisiä vaiheita. Uutta rakentavasta vaiheesta voidaan käyttää nimitystä konstruoiva toiminta, reflektiovaiheesta taas nimitystä rekonstruoiva toiminta. Siinä painopiste on toteutuneen toiminnan havainnoinnissa. (Heikkinen, Rovio & Kiilakoski 2006, 78-79; Kemmis & Wilkinson 1998, 21; Carr & Kemmis 1986, 186.) Toimintatutkimukseen liittyy siten käsitys toiminnan vähitellen ja usean vaiheen kautta tapahtuvasta kehittämisestä. (Kiviniemi 1999, 66). Tutkimustehtävä, menetelmät ja tulokset kehkeytyvät limittäin ja samanaikaisesti vuorovaikutuksessa keskenään (Heikkinen 2001, 42).



KUVIO 5 Toimintatutkimuksen syklittäinen eteneminen.

Syklin vaiheet vuorottelevat kehämäisesti: suunnitellaan uusi toimintatapa > kokeillaan käytännössä > kokeilun aikana havainnoidaan > reflektoidaan > tehdään uusi kokeilu. Useat peräkkäiset syklit muodostavat toimintatutkimuksen spiraalin. Jos tutkimuksen toteutus jää yhteen sykliin, ei kaikkien tutkijoi-

den mielestä voida puhua aidosta toimintatutkimuksesta. Sykliä määrää tärkeämpää on kuitenkin toimintatutkimuksen peruslähtökohdan toteutuminen: suunnittelu, toiminta ja arviointi sekä tutkiva ote työhön. (Heikkinen, Rovio & Kiilakoski 2006, 79–82, ks. myös Vanhalakka-Ruoho 1999, 39.) Hart ja Bond (1995, 54) katsovat, että jokaisessa syklin vaiheessa joku näistä kolmesta osa-alueesta on hallitsevassa asemassa, mutta aina myös yhteydessä kahteen muuhun.

Käytännössä lienee kuitenkin mahdotonta, että toimintatutkimus etenisi hyvässä järjestyksessä edellä mainittujen eri vaiheiden sykleissä. Pikemminkin eri osa-alueet limittyvät ja menevät toistensa kanssa päällekkäin. Näin prosessi on avoin ja altis reagoimaan toiminnassa ilmeneviin muutoksiin. (Coghlan & Brannick 2010, 10; Kiviniemi 1999, 67; Kemmis & Wilkinson 1998, 21.) Itse asiansa toiminnan ja reflektion jatkuva vuorovaikutus on yksi toimintatutkimuksen peruslähtökohdista. Siihen kuuluu, että prosessin aikana ilmenee uusia ongelmia, joihin täytyy vastata uudella tavalla. (Heikkinen 2001, 43.) Koska toimintatutkimuksen pääasiallinen hyöty on siinä, että se parantaa käytäntöjä, toimijoiden ymmärrystä käytännöistä ja tilanteita, joissa toiminta tai käytännöt tapahtuvat, yksi sykli ei riitä tuottamaan suurinta mahdollista hyötyä. (Zuber-Skerritt 1992, 15.)

Lähestymistapaa tai tutkimussuuntaa valittaessa on mietittävä, mikä on se työkalu, joka sopii parhaiten kuhunkin tehtävään (Heikkinen, Kontinen & Häkkinen 2006, 40). Kun halutaan tutkia ja kehittää oppilaitoksen moniammatillista ohjausta ja yhteistyötä, mielestäni toimintatutkimus sopii tutkimuksen strategiseksi erinomaisen hyvin: tutkija on osa ryhmää, jonka työtä halutaan kehittää. Muut ryhmän jäsenet ovat oppilaitoksen opiskelijahuoltohenkilökuntaa: opinto-ohjaajia, erityisopettajia, kuraattoreita, terveydenhoitajia, uraohjaajia, opinto-toimiston henkilökuntaa, tietopalvelunhoitajia sekä ammatinopettajia. Tutkija on vastuussa tutkimusprosessista ja samalla muiden henkilöiden kanssa tasavertaisena osallistujana kantaa vastuunsa myös muutosprosessista. Karlsonin mukaan (1991, 145) tutkijalla on kuitenkin tietty rooli ja vastuu, jota muut osallistujat eivät voi jakaa ja se asettaa joitakin rajoituksia osallistumiselle. Oma työtään kehittävää tutkijaa voidaan kutsua toimija-tutkijaksi. Tällaisella tutkijalla on käytännön kokemusta tutkimuskohteestaan ja hän haluaa selvittää, voiko tutkittavia asioita tehdä toisin tai entistä paremmin. (Huovinen & Rovio 2006, 94.) Tutkijan velvollisuus on myös saada tutkittavan yhteisön jäsenet mukaan ongelman määrittelyyn ja tavoitteiden asetteluun. Ristiriidat ovat mahdollisia, jopa toivottavia, sillä ne voivat olla ensimmäinen askel kohti muutokseen johtavaa toimintaa. (Jyrkämä 1978, 57.) Toimintatutkijalle itselleen saattaa kuitenkin muodostua suureksi ongelmaksi se, että hänen tulee voida osoittaa, miten tutkimus on ”edistänyt” tai ”kehittänyt” yhteisön toimintaa. Voisi olla realistisempaa puhua yhteisössä tapahtuvan ajattelun ja toiminnan vähittäisestä muutumisesta ja tämän muutoksen tarkastelusta kuin korostaa kehittämisen ja edistymisen ajatuksia. (Heikkinen 2001, 144.)

Toimintatutkimusta ja sen eri suuntauksia kohtaan on esitetty myös kritiikkiä. Onko mahdollista yhdistää tavoitteisuus ja uusille vaihtoehdoille avoin

tutkimuksellinen ote? Millaisia jännitteitä on toiminnan ja tutkimuksen välillä: ovatko roolit erillisiä vai yhdistettyjä? Nähdäänkö toimintatutkimus kollektiivisena mieluummin kuin yksilöllisenä, koska yksilöt eivät toimi eristyksissä toisistaan? (Ks. Cohen, Manion & Morrison 2000; Engeström 1995; Elliott 1991; Kelly 1985.)

4.3 Kertovan muutosselonteon menetelmä

Tutkimuksesta on mahdollista kirjoittaa juonellinen tarina tai omaelämäkerrallinen kertomus. Elämäkerrallinen raportointitapa ei merkitse sitä, että toimintatutkimuksen tieteellisestä tasosta tai raportoinnin kriittisyydestä olisi tarpeen tinkiä. (Heikkinen & Jyrkämä 1999, 43.) Kertomusmuoto sopii hyvin toimintatutkimuksen prosessinomaisen luonteen raportointimenetelmäksi, koska sille on tyypillistä tapahtumien vähittäinen kehkeytyminen sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Ajallisesti etenevä kertomus kuvaa toimintatutkimuksen reflektioon perustuvaa toiminnan muutosta. Kertomusmuoto mahdollistaa sen, että tutkija tuo esiin tutkimustehtävien kehkeytymisen ja yhteisössä vähittäin tapahtuvan ajattelutavan muutoksen. (Winter 2002, 143–144; Heikkinen 2001, 24.) Winter puhuu refleksiivisyys- ja dialogisuusperiaatteista, joiden avulla voidaan todentaa kertomuksen luotettavuus ja totuudenmukaisuus. Näillä hän tarkoittaa, että jokaisella tutkimukseen osallistuvalla henkilöllä on mahdollisuus kertoa oma näkemyksensä tekstistä. Lopullinen raportti on vain yksi mahdollinen monesta ja se heijastaa näkökulmien moninaisuutta. Raportti on myös luonteeltaan lähinnä ehdotuksia antava eikä lopullisia totuuksia esittävä selonteko asioista. (Winter 2002, 148–152.) Syrjälä kollegoineen (1994, 51) esittää, että toimintatutkimusraportin tulisi osoittaa, kuinka kirjoittaja on käyttänyt erilaisia resursseja, miten hän on tutkinut erilaisia ideoita, kategorioita ja tulkintoja käymällä kriittistä dialogia erilaisten tekstien kanssa. Grönforsin (2007, 166) mukaan on tärkeää säilyttää henkilökohtainen ote, kun raportoidaan henkilökohtaiseen tutkimuskokemukseen perustuvaa tutkimusta. Tutkimuksen tekeminen on selkeästi myös kirjallinen ja tutkijan tulkintojen perusteella väritynyt tuotos. Polkinghorne (1988, 18) sanoo, että narratiivi on merkitysrakennelma, joka järjestää tapahtumia ja inhimillistä toimintaa kokonaisuudeksi. Aineistolähtöisessä otteessakin aineiston analysointia ja laadittua tutkimusraporttia voi tässä mielessä luonnehtia tutkijan henkilökohtaiseksi konstruktioksi tutkittavana olleesta ilmiöstä. (Kiviniemi 1999, 77.)

Herr ja Anderson (2005, 127–128) myös varoittavat toimintatutkimuksen raporttoijaa siitä, että kirjoittajalla ei välttämättä ole onnistunutta muutosta raportoitavana. Tutkijan tehtävä on heidän mukaansa dokumentoida työ, jota on tehty, jotta saadaan alulle muutos tutkittavassa ympäristössä. He myös toteavat, että osa tästä dokumentaatiosta voi sisältää tietoja siitä, miten muutosprosessia estettiin tai miksi sitä ei nähty elinkykyisenä huolimatta itsepintaisista yrityksistä. Nämä epäonnistumiset on tärkeä kirjata, jotta lisättäisiin ymmärrystä muutosprosessin monimutkaisuudesta.

Toimintatutkimuksessa keskeistä on vaiheittainen prosessi, jossa edetään suunnitelman teosta toimintaan, jota vuorostaan havainnoidaan ja muutetaan kokemusten perusteella. Aineistoa kerätään ja teoriaa kehitetään vuorovaikuttaisesti, jolloin aineiston analysoinnin avulla kehitetyt ensimmäiset käsitteet eivät välttämättä ole lopullisia. (Linnansaari 2004, 115.) Aineiston analysointi voi perustua myös esimerkiksi kertovan muutosselonteon menetelmään. Usein erilaiset tapaustutkimukset ovat ongelmallisia lukijan kannalta, jos muutosta kuvaavaa kertomusta ei ole sisällytetty tutkimusraporttiin. Jos esitetään vain tilanne ennen interventiota ja sen jälkeen, lukijalle ei selviä, millä tavalla muutosprosessi eteni. (Laitinen 1999, 204.)

Tässä tutkimuksessani sovellan kertovan muutosselonteon menetelmää aineiston analysointiin ja prosessin raportointiin. Menetelmä perustuu sosiaalipsykologiseen Harrén ja Secordin vuonna 1972 kehittämään etogeniaksi kutsuttuun teoriaan ja selontekojen menetelmään, jossa keskeisinä käsitteinä ovat episodi, selonteko ja neuvottelu. Yhdessä nämä muodostavat muutosselonteon. Menetelmän lähtökohtana on inhimillisen elämän tutkiminen luonnollisessa ympäristössään. (Annala 2007, 69–70; Laitinen 1998, 8.) Harré ja Secord odottivat etogeenisestä lähestymistavasta muodostuvan uuden sosiaalipsykologiatieteen paradigman, mutta näin ei kuitenkaan ole käynyt. Sovellettuna se kuitenkin tarjoaa yhdenlaisen tavan kirjoittaa muutuskertomus. Suomalaisissa tutkimuksissa lähestymistapaa on käytetty hyvin vähän. Oppilaitosmaailmaan liittyvässä tutkimuksessa Annalan väitöskirja (2007) lienee ainoa kertovaa muutosselontekoa soveltava tutkimus.

Aineiston analysointiin on Laitinen (1999, 206) kehittänyt mallin, jossa muutuskertomuksen tuottamisen vaiheita on kuusi: avauskertomuksen kirjoittaminen, tutkimuksen kontekstin kuvaaminen, episodisen etenemiskuvauksen laatiminen, selontekojen kerääminen, muutuskertomuksen kirjoittaminen ja muutuskertomuksesta neuvottelemineen. Alla olevasta taulukosta ilmenee muutuskertomuksen vaiheet ja se, mistä luvusta kukin vaihe löytyy tässä tutkimuksessa.

TAULUKKO 4 Muutuskertomuksen tuottamisen vaiheet Laitisen (1999) mukaan.

VAIHE	VAIHEEN SISÄLTÖ
Avauskertomuksen kirjoittaminen (luku 5.1 Avauskertomus)	Kuvataan tutkijan sisäänpääsy kentälle
Tutkimuksen kontekstin kuvaaminen (luku 5.2 Muutoksen näyttämö)	Kuvataan muutoksen tapahtumapaikka
Episodisen etenemiskuvauksen laatiminen (luku 5.3 Episodinen etenemiskuvaus)	1. Kerätään tarkasteltavaan muutosprosessiin liittyvää aineistoa. 2. Aineistosta poimitaan episodeja. 3. Episodit listataan kronologisessa järjestyksessä.

Selontekojen kerääminen (luvut 5.4, 5.5 ja 5.6)	1. Valitaan avainepisodit. 2. Kerätään episodeihin osallistuneilta henkilöiltä selontekoja tapahtuneesta.
Muutuskertomuksen kirjoittaminen (luvut 5.4, 5.5 ja 5.6)	Episodista etenemiskuvausta korjataan ja täydennetään selonteosta saadulla aineistolla.
Muutuskertomuksesta neuvottelemisen (luvussa 5.6 Muutuskertomuksesta neuvottelemisen)	1. Muutokseen osallistuneet henkilöt lukevat kertomuksen. 2. Keskustellaan siitä, miten muutuskertomus saataisiin mahdollisimman hyvin vastaamaan tapahtunutta.

Selontekojen menetelmän keskeisimmät käsitteet ovat episodi, selonteko ja neuvottelu. Episodi voidaan määritellä seuraavasti: se on mikä tahansa sosiaalisen elämän luonnollinen katkelma ja sisältää paitsi ilminäkyvän käyttäytymisen, myös osallistujien tunteet, ajatukset, aikomukset ja suunnitelmat. Se on pienin mahdollinen yksikkö, joka sisältää sosiaalisen vuorovaikutuksen kaikki elementit, lyhyimmillään esimerkiksi neuvon pyytäminen. Episodilla voidaan nähdä olevan alku ja yleensä myös loppu. (Annala 2007, 69; Harré & Secord 1972, 147, 153.) Episodi voi kattaa yhtä hyvin jonkin yksittäisen tai satunnaisen tapahtuman kuin vaikkapa ihmisen koko elämän. Episodien merkitykset toimijoille tai muille ihmisille voivat vaihdella suuresti. (Uotila & Ylijoki 1984, 90.) Ihmisten omasta toiminnastaan antamat selitykset ovat selontekoja, joilla he perustelevat omaa toimintaansa. Selonteot ovat diskursseja, jotka koskevat jotain tiettyä sosiaalista tilannetta. Ne heijastavat yksilöllisiä tietojärjestelmiä ja uskomuksia sosiaalisesta maailmasta ja siinä hyväksyttävistä toiminnoista. (Marsh, Rosser & Harré 1978, 21–22.) Koska ihmisillä on kyky antaa selontekoja omasta käyttäytymisestään, vallitsee näkemys ”why not ask them”, miksi ei kysyttäisi heiltä itseltään. (Uotila & Ylijoki 1984, 91.) Tutkija kerää ja analysoi selonteot ja pyrkii löytämään niistä ristiriitaisuuksia, epä johdonmukaisuuksia ja puolustusmekanismeja. Lisäksi hän yrittää selontekojen analyysin avulla päästä sisälle tutkittavien maailmaan, näkemään asioita heidän tavallaan. (Laitinen 1999, 206; Uotila & Ylijoki 1984, 92.)

Neuvottelu on se vaihe, jolloin tutkija esittää tekemänsä analyysin ja tulokinnan ja varmistaa yhdessä tutkittavien kanssa, että ne ovat päteviä (Harré & Secord 1972, 163). Neuvottelun voidaan katsoa olevan yksi keino tarkistaa tutkimuksen luotettavuutta. Tässä tutkimuksessa sovellan menetelmää siten, että episodit ovat niitä interventioita ja toimenpiteitä, joita AmmattiUra-hankkeessa toteutettiin henkilökunnan ohjausosaamisen lisäämiseksi ja moniammatillisen yhteistyön kehittämiseksi. Selontekoja ovat interventioihin osallistuneiden henkilöiden antamat palautteet. Lopuksi kehittämistyöhön keskeisesti osallistuneet henkilöt lukevat muutuskertomuksen ja siitä keskustellaan yhdessä.

4.4 Tutkimusaineisto

Tässä tutkimuksessa tutkimusaineisto kerättiin haastattelemalla opiskelijahuoltohenkilöstöä (18 haastattelua), lisäksi tutkimusaineistoa ovat erilaiset kokousmuistiot, sähköpostiviestit, henkilöstökyselyt, opetussuunnitelma, opiskelijahuoltosuunnitelma, havainnointi sekä tutkimuspäiväkirja. Sähköpostiviestien osalta vastaanottajille tehtiin selväksi, että heidän vastauksensa ovat osa tutkimusaineistoa, mutta heidän henkilöllisyytensä ei tule ilmi tutkimuksen missään vaiheessa. Samoin osallistuessani eri yksiköiden opiskelijahuoltoryhmien kokouksiin ilmoitin osallistujille, että käytän tekemiäni muistiinpanoja tutkimukseni aineistona.

Toimintatutkimus etenee vaiheittain sykleissä: kartoitetaan lähtötilanne, suunnitellaan uusi toimintatapa, jota kokeillaan käytännössä. Kokeilun aikana havainnoidaan, reflektoidaan ja sen jälkeen tehdään uusi kokeilu. Tässä tutkimuksessa kokeiluvaiheet muodostuivat pääasiallisesti erilaisista koulutusinterventioista. Havainnointi- ja reflektiovaiheessa koulutuksiin osallistujilta kerättiin sähköpostitse tietoa koulutuksen merkittävydestä kunkin oman työn kannalta. Uusi kokeilu tässä tutkimuksessa tarkoitti uutta koulutustilaisuutta tai kokonaisuutta. Useat peräkkäiset syklit muodostavat toimintatutkimuksen spiraalin. Jos tutkimuksen toteutus jää yhteen sykliin, ei oikeastaan voida puhua aidosta toimintatutkimuksesta. Sykliä määrää tärkeämpää on kuitenkin toimintatutkimuksen peruslähtökohdan toteutuminen: suunnittelu, toiminta ja arviointi sekä tutkiva ote työhön. (Heikkinen, Rovio & Kiilakoski 2006, 79–82.) Ennen kuin päästään suunnittelemaan uutta toimintatapaa, on nykytilanne määriteltävä jollain tavalla. Tässä tutkimuksessa nykytilanteen kartoittamiseksi haastateltiin 18 työyhteisön asiantuntijaa. Heidän haastattelujensa analysoinnin tulokset olivat se perusta tai lähtötilanne, josta yhteisön toimintaa lähdettiin kehittämään.

Tiedon keräämisessä parhaan menetelmän valinta on tärkeää, jotta saadaan relevanttia ja validia tietoa. Toisaalta voidaan kuitenkin sanoa, että toimintatutkimuksesta ei voi etukäteen kirjoittaa täsmällistä suunnitelmaa eikä sen tiedonhankinnan keräämistä voi kuvata tarkasti, vaan tutkija oppii koko ajan uutta sekä tutkimuskohteestaan että menetelmistään (Heikkinen, Rovio & Kiilakoski 2006, 86; Kiviniemi 1999, 74). Tomal esittää, että havainnointi on yksi yleisimmistä tiedonkeruumenetelmistä. Toinen on ns. fokusryhmien haastattelut. Näiden ryhmien jäsenillä on yhteinen tavoite ja he haluavat aidosti löytää ratkaisun käsillä olevaan ongelmaan. (Tomal 2003, 25–27, 41–42.) Teemahaastattelua (focused interview) pidetään käyttökelpoisena silloin, kun halutaan saada esiin tutkimukseen osallistuvien henkilöiden ajatuksia, tunteita, kokemuksia ja merkitysrakenteita. Teemahaastattelu on ns. puolistrukturoitu haastattelu, jossa jotkin näkökohdat on lyöty lukkoon, mutta ei kaikkia. (Tiittula & Ruusuvoori 2005, 9; Piirainen 2005, 37).

Havainnoinnin ja haastattelujen yhdistäminen aineistonkeruumenetelmänä voi olla hyvin hedelmällistä. Havainnointi voi auttaa näkemään haastattelu-

aineistoa oikeassa yhteydessään ja monipuolistaa ilmiöstä saatua tietoa. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 81; Grönfors 2007, 154–156.) Havainnointi yhdistetään usein osallistumiseen. Grönforsin (2007, 158) mukaan tutkijan on tärkeää antaa tutkittavien päättää, milloin tutkija osallistuu, milloin hän pelkää tarkkailee. Näin voidaan välttää tutkijan oman osallistumisen aiheuttamat käyttäytymisen muutokset tutkittavissa. Sosiaaliset vuorovaikutustilanteet ovat tärkeä osa aineistonkeruuta. Tuomi ja Sarajärvi (2008, 82) toteavat, mitä toimintatutkimuksellisempi tutkimuksen näkökulma on, sitä perustellumpaa on tutkijan aktiivinen osallistuminen.

Lewin itse piti vaikeimpana ja tärkeimpänä tutkimustehtävänä interventi-
on ja sen aikana tapahtuvien muutosten tarkkaa tallentamista. Lewinin työseminareissa prosessin tallentamiseen käytettiin tarkkoja muistiinpanoja ja myöhemmin nauhoituksia. (Engeström 1995, 111.) Kun kenttätutkijan muistiinpanot esitetään eräänlaisena näyttämökohtausten sarjana, johon tutkija liittää teoreettiset tulkintansa, syntyy kuvailevan havaintoaineiston ja käsitteellisen reflektion ajallisesti etenevä, jännitteinen yhdistelmä – uudenlainen muutosnarratiivi (Engeström 1995, 112).

Toimintatutkimukselle onkin tyypillistä useiden eri menetelmien, esim. havainnoinnin, haastattelujen ja toiminnan aikana syntyneiden dokumenttien käyttö osana aineistonkeruuta, jolloin tutkijalla on aineistonsa välityksellä mahdollisuus saada läheinen ja monipuolinen kuva tutkittavana olevasta käytännöstä. (Kiviniemi 1999, 75.) Tässä tutkimuksessa tutkimusaineiston muodostavat opiskelijahuoltohenkilöstölle tehdyt haastattelut (18 haastateltavaa), erilaiset kokousmuistiot, sähköpostikyselyt, keskeisten hanketoimijoiden haastattelut, henkilöstökyselyt, opetussuunnitelma, opiskelijahuoltosuunnitelma, havainnointi sekä tutkimuspäiväkirja. Taulukosta 5 ilmenee haastateltujen henkilöiden ja erilaisiin sähköpostikyselyihin vastanneiden lukumäärät sekä aineistojen analyysimenetelmät.

TAULUKKO 5 Tutkimusaineisto ja analyysimenetelmät.

Aineisto	Vastanneet	Analyysimenetelmä
Alkuhaastattelu	18	Grounded teoria
Sähköpostikysely Moniammatillinen yhteistyö - koulutuspäivään osallistuneille	8	Sisällönanalyysi
Sähköpostikysely ohjauskoulutukseen osallistuneille	8	Sisällönanalyysi
Sähköpostikysely Tekniikka ja kulttuuri-oppilaitoksen opettajille	10	Sisällönanalyysi
Sähköpostikysely DON-koulutukseen osallistuneille	6	Sisällönanalyysi
Sähköpostikysely ryhmänohjaajakoulutuksista ja ryhmänohjaajan työkalupakin käytöstä	4	Sisällönanalyysi
Sähköpostikysely useampaan koulutukseen osallistuneille	3	Sisällönanalyysi
Hanketoimijoiden haastattelu	5	Sisällönanalyysi

Esimerkiksi Anderson ja Herr (1999, 16) sanovat tutkimuspäiväkirjan käytöstä, että se auttaa tutkijaa näkemään oman muutosprosessinsa samoin kuin muu-

tokset tutkimusympäristössä. Oma tutkimuspäiväkirjani jäi varsin pinnalliselle tasolle. En kirjannut huomioitani säännöllisesti enkä sen perusteella pysty näkemään omaa muutosprosessiani. Masonin (2002, 99) mukaan tutkimuspäiväkirjaa tai etnografien kenttämuistiinpanoja voidaan käyttää kahdella tavalla. Ensinnäkin muistiinpanoja voi käsitellä "raakana" aineistona, jolloin niitä voidaan analysoida kuten muuta aineistoa. Toisaalta niitä voidaan pitää välineenä oman kehityksen muotoiluun tai analyttisten ideoiden kehittämiseen ja testaamiseen.

Sähköpostiviestejä voidaan pitää kyselyaineistona niiltä osin, kun ne ovat vastauksia suoriin kysymyksiin, joita tutkija tekee. Muu sähköpostiaineisto on normaalia työhöni, AmmattiUra-hankkeeseen tai tutkimukseen liittyvää viestintää. Tutkimusaineistoksi se on luokiteltu sillä perusteella, että viesteissä jollain tasolla kommentoidaan tai viitataan tutkimuskysymyksiin. Aineiston rajaamisessa olennaista on, että se voidaan perustella ja että rajausta on johdonmukainen (Ruusuvoori, Nikander & Hyvärinen 2010, 15).

5 MUUTOSKERTOMUS OPISKELIJAHUOLLON TOIMINNAN JA HENKILÖKUNNAN OHJAUSOSAAMISEN KEHITTÄMISESTÄ

5.1 Avauskertomus

”Ongelmat ovat ystäviämme, koska vain ongelmiin syventymällä voimme saada aikaan luovia ratkaisuja. Ongelmat ovat tie perusteelliseen muutokseen ja tyytyväisyyteen.” (Fullan 1994, 49.)

Muutosprosessin kuvaus alkaa avauskertomuksella. Se on nimensä mukaisesti kertomus, jossa kuvataan tutkijan sisäänpääsy kentälle. Laitisen (1999, 207) mukaan avauskertomuksessa voidaan kuvata sitä roolia, jossa tutkittava saapuu tutkittavien luo. Klassisissa etnografisissa tutkimuksissa voidaan puhua esimerkiksi haaksirikkoisen tai valloittajan roolista. Avauskertomus on tutkimuksen epätieteellisin osa, Eräsaaren (1995, 57) sanoin sitä ” ei ole tarvinnut tappaa tieteellä”.

Keskeyttämistä pidetään yhtenä ammatillisen koulutuksen vaikeimpana ongelmana ja sen ratkaisemiseksi on maassamme ollut jo lukemattomia erilaisia hankkeita ja projekteja. Niissä on kehitetty paljon hyviä käytänteitä, mutta ongelmana on ollut, etteivät hyvät käytännöt siirry osaksi oppilaitosten arkea sen jälkeen kun hankerahoitus päättyy. Kevätlukukaudella 2008 Pohjois-Karjalan koulutuskuntayhtymä alkoi valmistella AmmattiUra-hankkeita, joille saatiin rahoitus Euroopan sosiaalirahastosta ja silloiselta Itä-Suomen lääniltä (nykyisin Ely-keskus) syksystä 2008 alkaen. Hankkeiden, joita toteutettiin sekä Joensuun seutukunnassa että muissa Pohjois-Karjalan seutukunnissa, tavoitteena oli edistää ammatillisen koulutuksen jälkeistä työllistymistä ja jatko-opintoihin sijoittumista. Tavoitteena oli myös parantaa ammatillisten opintojen sujuvuutta ja ehkäistä turhaa opintojen keskeyttämistä. Hankkeen aikana oli tavoitteena vahvistaa Pohjois-Karjalan koulutuskuntayhtymän oppilaitosten henkilöstön ohjausosaamista. Opettajille, erilaisissa ohjaustehtävissä oleville ja muulle henkilöstölle järjestettiin ohjauksen teorioihin ja käytäntöihin sekä työelämän muu-

toksiin liittyvää koulutusta. Opiskelijoiden työelämävalmiuksien ja työelämään suuntautumisen vahvistaminen oli hankkeen ydintavoite.

Toimin itse hankkeen alkaessa opinto-ohjaaja-erityisopettajana Pohjois-Karjalan ammattiopisto Joensuu Tekniikka ja kulttuuri -oppilaitoksessa. Työhistoriani alkoi vuonna 1986 kielten opettajana silloisessa Joensuun ammattioppilaitoksessa. Ison koulutuskuntayhtymän palveluksessa on ollut hyvä työskennellä, koska siellä on saanut mahdollisuuden vaihtaa työtehtäviä oman osaamisensa ja kiinnostuksensa mukaan. Niinpä minäkin siirryin vuosituhaten vaihteessa ensin projektitehtäviin ja sittemmin opinto-ohjaajaksi ja erityisopettajaksi. Syksystä 2010 lähtien olen toiminut opinto-ohjaajan virassa. Erilaiset projekti- ja kehittämistehtävät ovat kiinnostaneet minua jo pitkään, ja kun sain mahdollisuuden osallistua AmmattiUra-hankkeeseen kehittäjänä, lähdin innolla mukaan. Tehtäväkseni hankkeessa sovittiin koko koulutuskuntayhtymän opiskelijahuollon kehittäminen. Yksin en tätä työtä ole tehnyt vaan yhteistyössä muiden hankkeessa mukana olleiden toimijoiden kanssa – jokaisesta kahdeksasta Pohjois-Karjalan ammattiopiston yksiköstä on vähintään yksi henkilö ollut mukana hankkeessa erilaisissa kehittämistehtävissä.

Ammatillinen yhteisö on merkittävä paikka reflektoinnille, kehittämiselle ja oppimiselle. Kun työskentelemme yhdessä, meihin vaikuttavat muiden haavainnot ja myös itse vaikutamme muihin (McLaughlin 2003, 67). Oppiminen ei ole yksinomaan yksilöllinen prosessi tai älyllinen kehittyminen, vaan siihen liittyy myös sosiaalisen yhteisön haasteet. (Altrichter, Feldman, Posch & Sommekh 1993/2008, 276.) Seuraavassa alaluvussa kuvaan, millainen on se yhteisö, jossa kehittämistyötä tehtiin.

5.2 Muutoksen näyttämö

Avauskertomuksen jälkeen tulee kuvata tutkimuksen konteksti eli se tapahtumapaikka, johon tutkimus välittömästi sijoittuu. Tässä tutkimuksessa muutoksen näyttämö on Pohjois-Karjalan koulutuskuntayhtymä, joka on 14 kunnan muodostama koulutusorganisaatio. Koulutuskuntayhtymän tehtävä on kehittää ammatillista osaamista työelämä- ja yksilölähtöisesti koko maakunnan alueella. Koulutusta antavat sekä ammatti- että aikuisopisto; keskeisiä koulutusmuotoja ovat ammatillinen peruskoulutus, ammatillinen aikuiskoulutus, oppisopimus-koulutus, vapaa sivistystyö sekä kesäyliopistotoiminta. Opiskelijoita on yhteensä noin 7800.

Pohjois-Karjalassa ammatillista koulutusta on ollut saatavilla aina vuodesta 1867 alkaen, jolloin säätyläisrouvat perustivat Joensuuhun köyhien tyttöjen koulun. Se lakkautettiin kuitenkin pian tarpeettomana, kun kaupunkiin perustettiin kansakoulu. Vuonna 1880 perustettiin uusi käsityökoulu, joka edelleen jatkaa toimintaansa osana ammattiopisto Joensuu tekniikka ja kulttuuri -oppilaitosta. Vuonna 1946 perustettiin Joensuuhun valtion omistama Pohjois-Karjalan keskusammattikoulu ja vuonna 1965 Joensuun ammattikoulu, joka oli kuntainliiton omistama. 1970-luvun alussa valtio perusti keskusammattikoulun

sivukouluja Ilomantsiin, Lieksaan ja Nurmekseen. Vuonna 1995 keskusammattikoulu siirtyi kuntayhtymälle ja liitettiin yhteen Joensuun ammattioppilaitoksen kanssa. Yhteinen nimi oppilaitoksille oli Joensuun oppimiskeskus. Sivukoulut toimivat itsenäisinä oppilaitoksina kuntayhtymän omistuksessa. Joensuussa palvelualojen koulutusyksikkö oli hetken aikaa kaupungin omistuksessa, mutta siirtyi takaisin kuntayhtymälle 2001. Vuonna 2002 oppilaitokset saivat uudet nimet: kaikki ovat ammattiopistoja, jotka erotetaan toisistaan lisäämällä nimeen paikkakunta, jossa oppilaitos toimii, esimerkiksi ammattiopisto Outokumpu. Joensuussa on kaksi erillistä oppilaitosta, ammattiopisto Joensuu Palvelut ja ammattiopisto Joensuu Tekniikka ja kulttuuri.

Koulutuskuntayhtymässä on ponnisteltu useita vuosia, jotta erilaisia toimintakulttuureita edustavien oppilaitosten käytännöt saataisiin yhdenmukaistettua. Oppilaitokset ovat erikokoisia ja niiden toimintatavat ovat olleet hyvin erilaisia, joten tehtävä on ollut haasteellinen. Opiskelijahuoltoa kehittämään on perustettu koko koulutuskuntayhtymän yhteinen opiskelijahuoltotiimi, joka kokoontuu kuukausittain ja jossa on edustus jokaisesta oppilaitoksesta ja jokaisesta opiskelijahuollon ammattialasta. Tämän opiskelijahuoltotiimin tehtävänä on ollut yhtenäistää opiskelijahuollon käytännöt samanlaisiksi kaikissa oppilaitoksissa. Tuloksena on koulutuskuntayhtymän yhteinen opiskelijahuolto-suunnitelma, joka sisältää opinto-ohjaus-, erityisopetus-, kuraattoritoiminta-, kriisi-toiminta- ja asuntolatoimintasuunnitelman sekä suunnitelman kodin ja oppilaitoksen yhteistyöstä, opiskelijoiden päihdestrategian, terveydenhuollon järjestämisen, ohjeistuksen kiusaamiseen puuttumiseen ja poissaolojen seurantaan. Yhteisistä kirjatusta ohjeista ja suunnitelmista huolimatta monet oppilaitokset toimivat edelleen ainakin osittain samaan tapaan kuin ovat aina toimineet. Wenger (2003) kirjoittaa osallistumisen ja esineellistymisen merkityksestä kuvattaessaan käytäntöyhteisöjen toimintaa. Institutionaalisissa ympäristöissä, jollaisia oppilaitoksetkin ovat, suuri osa käytännön työhön kuuluvasta esineellistymisestä tulee työntekijöiden yhteisön ulkopuolelta. Tällä hän tarkoittaa, että työntekijät eivät itse ole useinkaan osallisina luomassa esimerkiksi kaikkia niitä lomakkeita ja toimintaohjeita, joita heidän tulee työssään käyttää. Wenger toteaa, että jos esineellistymisen kulttuuri on voimakkaampi kuin osallistumisen kulttuuri, se tulee korjata lisäämällä osallistumista. Kirjattu tieto tulee käytänteeksi vasta osallistumisen prosessien kautta.

Sekä AmmattiUra-hankkeessa että tässä tutkimuksessa olen keskittynyt lähinnä opiskelijahuoltoryhmien toiminnan kehittämiseen. Tavoitteeni oli selvittää, millaista moniammatillista yhteistyötä eri oppilaitoksien opiskelijahuoltoryhmät tekevät ja voisiko ryhmien toimintaa ja yhteistyötä parantaa. Opiskelijahuoltoryhmät ovat oppilaitosten sisällä toimivia käytäntöyhteisöjä. Halusin selvittää, onko mahdollista lisätä käytäntöyhteisöissä toimivien henkilöiden määrää, voidaanko opettajia sitouttaa mukaan opiskelijahuoltotoimintaan siten, että he vähitellen siirtyvät reuna-alueilla toimijoista käytäntöyhteisöjen, tai opiskelijahuoltoryhmien, ytimeen. Ajatuksen tästä kehittämistehtävästä sain oman työni kautta. Useita vuosia toimin omassa yksikössäni ainoana erityisopettajana ja opinto-ohjaajana. Työ oli yksinäistä eikä minulla ollut läheistä työ-

toveria, jonka kanssa olisi ollut mahdollisuus keskustella työhöni liittyvistä ongelmista. Yksikössäni toimi jo tuolloin kuraattori, mutta työpisteemme olivat niin kaukana toisistaan, ettei päivittäinen tai edes viikoittainen yhteydenpito toiminut. Opiskelijahuoltotyö oli hyvin pitkälle korjaavaa, kenelläkään ei ollut voimavaroja puuttua ongelmiin riittävän aikaisin tai ylipäätään miettiä proaktiivisesti, mitä voitaisiin tehdä. Opiskelijahuoltoryhmien kokousten pääasiallinen sisältö oli poissaolojen tarkastelu. Sen sijaan toiminnan kehittämistä ei koettu tarpeelliseksi tai ainakaan kiireelliseksi ja välttämättömäksi.

5.3 Episodinen etenemiskuvaus

Tässä kappaleessa esitän taulukkomuodossa episodisen etenemiskuvauksen alkaen AmmattiUra-projektin aloituksesta keväällä 2008 tammikuun 2011 loppuun saakka. Hankkeen aikana olen kerännyt aineistoa, joka liittyy tarkasteltavaan muutosprosessiin, tässä tutkimuksessa opiskelijahuoltotoiminnan ja opettajien ohjausosaamisen kehittämiseen. Siitä olen poiminut kronologiseen järjestykseen episodeja, tapahtumia, joilla on merkitystä prosessin kannalta. Episodinen etenemiskuvaus ei ole tarkka ja yksityiskohtainen kuvaus prosessista, vaan tulevan muutuskertomuksen ensimmäinen listaus.

TAULUKKO 6 Episodinen etenemiskuvaus

Aika	Aineiston keruutapa	Toiminta	Seuraus
Kevät 2008		Projektin valmistelua	
Elokuu 2008		Oppilaitokset valinneet kehittämiskohteet; yhteisenä opiskelijahuollon toiminnan kehittämisen.	Suunnitellaan toimenpiteitä, joilla aletaan kehittää.
Syyskuu 2008		Ryhmänohjaajakoulutus alkaa tekniikan ja palveluiden ammatitopistoissa.	
Marraskuu 2008	Haastattelu, kokouksiin osallistuminen, havainnointi	DON-koulutus alkaa valituille. Opiskelijahuoltoryhmien toiminnan kartoitus alkaa. Haastattelut opiskelijahuoltohenkilöstölle.	
Maaliskuu 2009		Kuntayhtymän opiskelijahuoltosuunnitelma hyväksytään 25.3. hallituksessa, samoin uusien opetussuunnitelmien kaikille aloille yhteinen osa	Haastattelut analysoitu, keskustelut opiskelijahuoltoryhmissä, tieto johtotiimille, järjestetään koulutusta henkilökunnalle

Huhtikuu 2009	Sähköpostikysely osallistuneille	Koulutuspäivä moniammatillisesta yhteistyöstä henkilökunnalle, ryhmänohjaajakoulutukset jatkuvat	Palautte koulutuspäivästä ja sen analysointi
Elokuu 2009	Sähköpostikysely osallistuneille	Järjestetään henkilökunnalle ohjauskoulutusta, yht. 3 x 3 päivää, ryhmänohjaajan työkalupakkia aletaan kehittää.	Palautte koulutuksista, analysointi
Syyskuu 2009		Opiskelijahuoltoryhmien toimintaan tarkastelua	
Lokakuu 2009	Sähköpostikysely opettajille	Kysely opettajille yhteistyön nykytilasta	Palautteen analysointi, palaute kriittistä, opiskelijahuolto ei "näy" osastojen arjessa > jalkautuminen
Joulukuu 2009		Opiskelijahuolto jalkautuu osastoille, mukana osastojen kokouksissa, "näkyvillä"	
Helmikuu 2010		Episodin etenemiskuvaus luettavaksi keskeisille toimijoille.	Ei korjauksia etenemiskuvaukseen
Kevät 2010		DON-koulutus uudelle ryhmälle	
Syyskuu 2010	Sähköpostikysely osallistuneille	Kysely DON-koulutetuille, kysely ryhmänohjaajakoulutuksista ja ryhmänohjaajan työkalupakista.	Palautteen analysointi
Tammikuu 2011	Sähköpostikysely, haastattelu	Kysely ohjauskoulutuksiin osallistuneille, keskeisten hanketoimijoiden haastattelu	Haastattelujen analysointi, muutuskertomuksesta neuvottelemisen

Ennen kuin varsinainen muutuskertomus voidaan kirjoittaa, täytyy episodeihin osallistuneilta henkilöiltä kerätä selontekoja tapahtuneesta. Tällä on tavoitteena saada lisäaineistoa tapahtumien kulusta ja mahdollisista muutoksista eri toimijoiden näkökulmasta. Tässä tutkimuksessa keräsin selontekoja pääosin haastattelemalla, keskustelemalla kasvokkain ja sähköpostin välityksellä eri hanketoimijoiden, opettajien ja opiskelijahuoltohenkilöstön kanssa. Seuraavissa kappaleissa kirjoitan muutuskertomuksen. Tavoitteeni on kuvata mahdollisimman tarkasti prosessi ja tapahtumat sekä muutokset eri osallistujien silmin.

Toimintatutkimukselle keskeistä on vaiheittainen prosessi, jossa edetään suunnitelman teosta toimintaan, jota vuorostaan havainnoidaan ja muutetaan kokemusten perusteella. Aineistoa kerätään ja teoriaa kehitetään vuorovaikuttaisesti. Vaikka toimintatutkimuksen periaatteiden mukaan tutkimuksen eteneminen esitetään syklimuodossa, eivät erilliset toiminnot olleet täysin peräkkäisiä ja toisistaan erillään vaan osittain päällekkäisiä ja samanaikaisia.

5.4 Kehittämistyön alku (lukuvuosi 2008–2009)

”Change starts small and grows organically” (Senge ym. 2000, 273).

Kun tarkastellaan mitä tahansa (koulu)organisaatiota, jota on lähdetty kehittämään, huomio kiinnittyy ongelmiin. Jos minkäänlaisia ongelmia ei esiinny, voidaan olla varmoja siitä, että ei ole edes yritetty saada paljonkaan aikaan. Fullanin (1994, 49–50) mukaan liian usein muutokseen liittyviä ongelmia ei tunnista tai ne kielletään. Kuitenkin muutosyrityksen alkuvaiheen helppous on vain merkki siitä, että oikeiden uudistusten sijasta puuhastellaan keinotekoisien muutosten parissa.

Oppilaitoksen sisäisen yhteistyön kehittämistä pidetään vaativana tehtävänä, joka voi helposti johtaa konflikteihin yhteisön sisällä. Kehittämistyö saatetaan kokea uhkana yksilölliselle vapaudelle eikä suinkaan keinoksi vahvistaa oppilaitoksen yhteisöllistä osaamista. Opettajuus on ihmissuhdeammatti, jossa korostuu entisestään valmius kohdata opiskelijoiden erilaisuus. (Luukkainen 2004, 194–198.)

5.4.1 Alkuhaastattelut

Syksyllä 2008 tein alustavat haastattelut, joissa kysyin kuntayhtymän eri oppilaitosten opiskelijahuollon henkilöstön sekä joidenkin opettajien käsityksiä moniammatillisesta yhteistyöstä. Haastattelun etu on sen joustavuus, kysymykset voidaan toistaa, niiden järjestystä voidaan muuttaa ja haastattelija voi toimia samalla myös havainnoijana (Tuomi & Sarajärvi 2009, 73). Haastateltavia oli yhteensä 18. Oman oppilaitokseni henkilökunnasta haastattelin kahta opinto-ohjaajaa, kahta kuraattoria, kolmea erityisopettajaa, yhtä yhteisten aineiden opettajaa ja yhtä ammatillista opettajaa. Lisäksi haastattelin kuntayhtymän muita opinto-ohjaajia (viisi) sekä erityisopettajia (kolme) ja vielä yhtä kuraattoria. Yksi haastattelu toteutettiin sähköpostilla ja yksi haastatteluista oli kolmen hengen ryhmähaastattelu. Haastattelut nauhoitettiin ja nauhoitukset litteroitiin, paitsi neljässä tapauksessa, jossa nauhuria ei ollut käytettävissä ja haastattelun aikana kirjasin ylös haastateltavien puheenvuorot. Myöhemmin tarkistin heiltä, että kirjaamani aineisto vastasi heidän kertomustaan. Työkokemusta kaikilla haastateltavillani on 5–30 vuotta. Kukin haastattelu kesti puolesta tunnista tuntiin. Etunani haastattelutilanteessa oli, että tunsin jokaisen haastateltavan henkilökohtaisesti, joten keskustelu pääsi heti vauhtiin ilman varsinaisia ”lämmittelykysymyksiä”. Toisaalta tulee muistaa, että haastattelu on aina erityinen tilanne, jossa vallitsee erilainen puhumisen tapa kuin jokapäiväisessä keskustelussa. Haastateltavat voivat olla varovaisia, ettei omassa puheessa tule liian negatiivisia ajatuksia, ”omaa pesää ei liata” -periaate saattaa vaikuttaa vastausten muotoon. (Savonmäki 2007, 70). Kvale (2007, 13–15) muistuttaa myös siitä, että haastattelutilanteessa sekä haastattelija että haastateltava vaikuttavat toinen toisiinsa. Jos haastattelija vaihtuu, vastaukset voivat olla erilaisia. Tutkimus-haastattelua ei tule myöskään pitää kahden tasavertaisen henkilön avoimena

dialogina: kysymys on erityisestä ammatillisesta keskustelusta, jossa haastattelijalla on valta päättää puheenaiheesta.

Alastalo ja Åkerman (2010, 381, 384) muistuttavat tutkijaa asiantuntija-haastattelujen analysointivaiheen mahdollisista ongelmista: haastateltavan esittämä tapahtumakulku on aina erityisessä vuorovaikutustilanteessa tuotettu tulkinta. Haastateltavan esittämät asiat riippuvat paitsi hänen omasta asemastaan, myös siitä, miten haastattelija toimii tilanteessa. Haastateltavat myös kuvaavat tapahtumakulut omasta näkökulmastaan ja muiden toimijoiden käyttäytymistä koskeva kuvaus on toisen käden tietoa, joka voi perustua arvailujen varaan.

Jatkossa esittäessäni esimerkkejä haastatteluaineistosta OH viittaa opiskelijahuoltohenkilöön ja OP opettajaan.

Haastattelukysymykset olivat:

1. Mitä on mielestäsi moniammatillinen yhteistyö?
2. Miten se toimii omassa oppilaitoksessasi ja yksikössäsi?
3. Miten sitä voitaisiin kehittää?

Haastatteluaineistoa analysoitaessa on hyvä muistaa, että se antaa aina subjektiivisen kuvan haastateltavasta. Haastateltavat haluavat joskus antaa hyvän kuvan itsestään. Tämä johtuu sosiaalisista normeista ja kielen käyttötavoista - negatiivisen kuvan antaminen itsestä ei ole tavallista. Kuittisen (2001, 166) mukaan haastattelut antavat hyviä vihjeitä, joiden paikkansapitävyyttä voi tarkastella esimerkiksi havainnoimalla.

Jo haastattelujen aikana selvisi, että haastateltavien käsitykset moniammatillisesta yhteistyöstä vaihtelivat suuresti. Opettajat, osa opiskelijahuoltohenkilöistä samoin, katsoivat käsitettä lähinnä opettamisen näkökulmasta: suunnitelmaan yhteisiä kursseja ja jaetaan materiaaleja, esimerkiksi:

OP4: ... no se tarkoittaa varmaan sitä, että suunnitellaan esimerkiks kursseja yhdessä

OH5: Tehdään toisten kanssa niitä hommia eikä yksin. Jaha, oikeestaan aika paljon on minun mielestä mennytkin semmoiseen, ennenhän opettaja teki aina yksin ryhmänsä kanssa, et nyt jo tehään sitä ihan normaalia opetustyötä, kaks opettajaa mukana, tiimissä jopa suunnitellaan

Yleisesti haastateltavat katsoivat, että moniammatillinen yhteistyö on sitä, että eri ammattialojen edustajat tekevät yhdessä työtä opiskelijan asioissa.

OH4: Siinähan on monta aspektia asiassa niinku yhteistyötä jo oppilaitoksen sisällä elikkä opettajat, opo, kuraattori, eli siitä tulee sitä moniamm... ammattitaitoa ja näkemystä sitten niinku useasta näkökannasta

Kukaan haastateltavista ei jäänyt pohtimaan ilmiötä syvällisemmin, toisin sanoen, mitä yhteistyö tässä tapauksessa edellyttää, millaista osaamista tai rajojen ylityksiä vaaditaan, jotta voidaan puhua aidosta moniammatillisuudesta. Yksi haastateltavista suhtautui kysymykseen hyvin kyynisesti:

OP2: klisettä, joka ei toimi

Vastauksessa on tulkittavissa, että moniammatillinen yhteistyö ei ole aina helppoa. Sen edellyttämä yhteistyökykyisyys saattaa liittyä luottamuksen puutteeseen, joka on seurausta heikosta kommunikaatiosta, väärinkäsityksistä ja tehotomuudesta yksikön sisällä.

Grounded theory alkuhaastatteluaiaineiston analyysimenetelmänä

Saadakseni selville, miten moniammatillinen yhteistyö haastateltavien mukaan oppilaitoksissa toimii ja miten sitä voitaisiin kehittää, analysoin haastatteluaiaineiston käyttäen Grounded theory -menetelmää (esim. Glaser & Holton 2004). Tälle analyysimenetelmälle on tärkeää, että analyysi tehdään mahdollisimman "aineistolähtöisesti". Väitöskirjani alkupuolella esittelemäni erilaiset teoreettiset kehykset ja muiden tekemistä tutkimuksista saadut tiedot on tarkoitettu taustaksi koko tutkimukselle, ja ne on suurelta osin kirjoitettu vasta alkuhaastatteluista tekemieni analyysien jälkeen. Tätä prosessin ensimmäistä aineistoa olen pyrkinyt analysoimaan tietoisesti irrallaan kirjallisuudesta tai elämäni varrella syntyneistä ennako-oletuksista.

Nykyiset suuntaukset GT:n käytössä korostavat, samoin kuin muukin laadullinen tutkimus, että tutkimus ei voi nojautua puhtaaseen induktioon. Charmaz (2005, 509) toteaa, että mitä tutkija näkee ja kuulee, riippuu muun muassa hänen aiemmista tulkinnoistaan, mielenkiinnon kohteistaan, tutkimuksen kontekstista ja hänen suhteestaan tutkittaviin henkilöihin. Myös Glaser ja Strauss itse (1968) totesivat, että monet tutkijaan liittyvät seikat, esimerkiksi alustavina tutkimusongelmina ilmenevä tutkijan mielenkiinnon kohde tai kokemus tutkittavalta alueelta, ohjaavat tutkijaa havaitsemaan kerättävästä aineistosta tutkimuksen kannalta merkityksellisiä asioita.

Grounded theory -menetelmän (GT) kehittivät 1960-luvun loppupuolella Barney Glaser ja Anselm Strauss. Myöhemmin heidän näkemyksensä teorian peruskysymysten suhteen erkanivat toisistaan huomattavasti. Glaser pitäytyi metodologian alkuperäisessä induktiivisen päättelyn vaatimuksessa, Strauss sen sijaan kehitti metodologiaansa induktiivis-deduktiiviseen suuntaan. Kehittäessään Grounded theory -menetelmää Glaser ja Strauss lähtivät liikkeelle siitä, että toisin kuin hypoteettis-deduktiivisessä mallissa, GT:ssä aineiston keruu, analyysi ja teorianmuodostus ovat jatkuvassa vuorovaikutuksessa keskenään (Silvonen & Keso 1999, 89; Honkonen & Karila 1995, 137). Liikkeelle lähdetään aineiston keräämisestä ja aineistosta edetään teoriaan jatkuvan vertailun menetelmää käyttäen. Silloin koodaus ja analyysi eivät seuraa toinen toisiaan vaan kulkevat rinnakkain. Aineisto voi olla mitä tahansa, mutta yleisintä on käyttää kvalitatiivista aineistoa, tavallisesti haastatteluja. (Glaser & Holton 2004.) Tutkimuksen kohdetta koskevaa kirjallisuutta voidaan lukea vasta sitten, kun on päästy aineiston alustavaan jäsennykseen. (Silvonen & Keso 1999, 90.)

Lähtiessään analysoimaan aineistoa tutkija esittää itselleen kysymyksiä: Mistä tässä on kysymys, mihin käsitteeseen tämä tapahtuma viittaa? (Glaser & Holton 2004.)

Jatkuvan vertailun menetelmässä on neljä eri vaihetta:

- Teoriaa aletaan rakentaa koodaamalla analysoitavat tapahtumat (incident) mahdollisimman monella kuvaavalla käsitteellä (category); tehdään tapahtumien vertailua.
- Kun on tuotettu suuri määrä kuvaavia käsitteitä, käsitejoukot integroidaan keskenään; aloitetaan käsitteiden ominaisuuksien vertaileminen > tutkija antaa teoreettisen merkityksen vertailun tulokselle.
- Teoriaa rajataan vertailemalla käsitteitä ja teoriaa > tutkija havaitsee yhdenmukaisuudet ja voi muodostaa ilmiöstä teoreettisen kuvauksen pienemmällä määrällä käsitteitä.
- Kirjoitetaan teoria. (Silvonen & Keso 1999, 90–91.)

Tutkimusprosessissa tulisi löytyä yksi ydinkategoria, joka kokoaa yhteen kaiken muun ja johon muut kategoriat integroituvat. Välttämättä aivan näin ei tapahdu, vaan aineisto voi paljastaa jonkinlaisen ytimen, mutta ei selkeää ydinkategoriaa, jonka alle muut voisi sijoittaa. (Koskennurmi-Sivonen 2004, 3.)

GT:lle on oleellista, että tutkija lähtee liikkeelle tavallaan ilman tutkimusongelmaa, aina aineistosta käsin. Koskennurmi-Sivosen (2004) mukaan tosin itse Glaserkaan ei osannut selittää, miten tutkimus tapahtuu, jos aiheesta ei tiedä mitään. Myös Glaserin vaatimus siitä, että kategorioiden tulee nousta (emerge) aineistosta, edellyttää tutkijalta sellaista teoreettista herkkyyttä (Glaser & Strauss 1968, 46), jota harvoin aloittelevalla tutkijalla on. Teoreettisella herkkyydellä viitataan tutkijan henkilökohtaiseen ominaisuuteen antaa aineistolle merkityksiä, kykyä ymmärtää ja erottaa olennainen epäolennaisesta. Teoreettinen herkkyyks voidaan saavuttaa Straussin ja Corbinin (1990, 41–43) mukaan kirjallisuutta lukemalla tai se voi kummuta ammatillisesta tai henkilökohtaisesta kokemuksesta. Myös analyttinen prosessi itsessään lisää teoreettista herkkyyttä.

Käytin Grounded teoriaa analysoidessani haastatteluaineistoa. Käydessäni läpi litteroitua aineistoa pohdin sitä, mistä asioista opiskelijahuoltohenkilöt puhuivat, kun he puhuivat moniammatillisesta yhteistyöstä. Lähdin liikkeelle ns. avoimesta koodauksesta. Tavoitteena oli löytää analyysin kannalta oleelliset kategoriat, joiden avulla tutkimusongelmaa lähdetään ratkaisemaan. Avoin koodaus päättyi vasta sitten, kun löydettiin ydinkategoria eli se kategoria, joka kuvaa sosiaalista prosessia ja johon muut kategoriat sijoittuvat alakategorioina.

TAULUKKO 7 Esimerkkejä koodauksesta

<p>V. tarkoitat siis ihan käsitteiden tasolla? Ainanahan mä törmään siihen kun musta tuntuu, että mä puhun niille ihan väärää kieltä, mutta kyllä siis on ja monesti varmaan pitäis lähteä ihan perusteista, että mitä mikäkin tarkoittaa, että puhutaan yhteistä kieltä ja vielä enemmän mä oon törmännyt siihen tapaan niinku käsitellä asioita ikään kuin sen opiskelijan yli, että siinä ei tavallaan, että opiskelija on objekti eikä subjekti, joka on kamalan raivostuttavaa, mä en kestä sitä yhtään. Ja se on monesti mikä saa minut niissä palaverissa, että minä en edes haluaisi mennä sinne, koska se opiskelijan ohittaminen on minun mielestä anteeksiantamattonta.</p>	<p>kieliongelmat</p> <p>vuorovaikutus</p>
<p>V: alkuvaiheessahan se yhteisen kielen puute on ollu semmoinen ongelma koska itekin tuli ihan erilaisesta maailmasta eikä ymmärtänyt tätä tapaa puhua ja tätä kieltä, mutta se on vähentynyt semmoset ongelmat, itekin ymmärtää jo paremmin... kyllä siinä varmaan on yks semmoinen asia...on opettajia, jotka ei halua toista sinne luokkaan, ajattele, että kyllä minä pärjään, vaikkaeihän siinä opettajan pärjäämisestä oo kysymys, vaan opiskelijan pärjäämisestä. on semmostakin, että kun ei tunne miten se kuraattori toimii, sitä yhteistä kieltä ja ymmärrystä ei ole, sitä yrittää kierrellä ja kaarrella, jos jonkun toisen opettajan kautta sitten saisi niitä asioita eteenpäin,, tekee enemmän yhteistyötä niitten kanssa, joiden kanssa se sujuu.</p>	<p>kieliongelmat</p> <p>yksin tekeminen</p> <p>työnkuvat</p>
<p>Miten kehittää yhteistyötä?</p> <p>V: koulutus on yksi asia ja kokemukset, että jos on saanut jotain asioita aikaan, semmoset on parantanut yhteistyötä ja opettaja on huomannut, miten tärkeä merkitys hänellä on ja monet opettajat, jotka ovat lähteneet yhteistyöhön, ovat tosi paljon löytäneet itseltään semmosia uusia puolia ja voihan se oma työyhteisökin rajoittaa, jos siellä on joku</p>	<p>koulutus</p> <p>henkilökemiat vuorovaikutus</p>

<p>semmonen henkilö, joka kovalla äänellä omia mielipiteitään tuoja toinen voi sitten hiljaisesti tehdä sitä työtään, mutta eivät mitenkään mainosta, että tämmönen toinenkin näkökulma asioihin on, tuttuja asioita varmaan joka paikassa, että tavallaan vallankäyttöä tai mitä se on. Hirveen tärkeä on myös se, että rehtorin ja koulutusjohtajan, esimiesten asema olis sellanen, että se semmoista yhteistyötä tukis, opiskelijahuoltoa ja semmoista kokonaisvaltaista näkemystä, sekin on vuosien mittaan tapahtunut. Rehtori on joskus voinu olla toiminnan este. Kaikissa asiakirjoissa ja visioissa ja missioissahan se näkyy tämä yhteistyö, nuorten tukeminen ja semmoset asiat, mitkä opiskelijahuollossa on tärkeitä, että semmoista taustatukeahan kaikessa on.</p>	työnkuva
	johdon tuki
	johdon tuki

Poimin henkilöiden puheesta yhteistyöhön liittyviä ilmauksia, jotka merkitsin aineistoon, esimerkiksi "vuorovaikutus", "yksin tekeminen" jne. Näitä yhdistelemällä syntyi 15 erillistä ominaisuutta.

Esimerkkejä näistä ominaisuuksista:

OH2: On totuttu tekemään itesiään kaikki, päättämään ite (yksin tekeminen)

OP2: mieluummin tekevät yksin kuin yhdessä (yksin tekeminen)

OH3: yhteinen kieli löytyy, kun tehdään yhdessä pitkään työtä, alussa voi olla vaikeaa (yhteinen kieli)

OH5: yhteistyö riippuu aina siitä vastapuolesta, että toisten kanssa sujuu paljon helpommin, toisten kanssa sitten takkuua (henkilökemiat)

OP2: xxmiehet kokee, että X.stä ei oo mitään hyötyä (ei tunneta toisen työnkuva)

OH4: onko meillä joku sanaton sopimus, ettei mennä liikaa toisen reviirille (oma reviiri)

OH8: yhteistyötä vaikeuttaa aikapula

OH1: hirveen tärkeä on myös se, että rehtorin ja koulutusjohtajan, esimiesten asema olis sellanen, että se semmoista yhteistyötä tukis (johdon tuki)

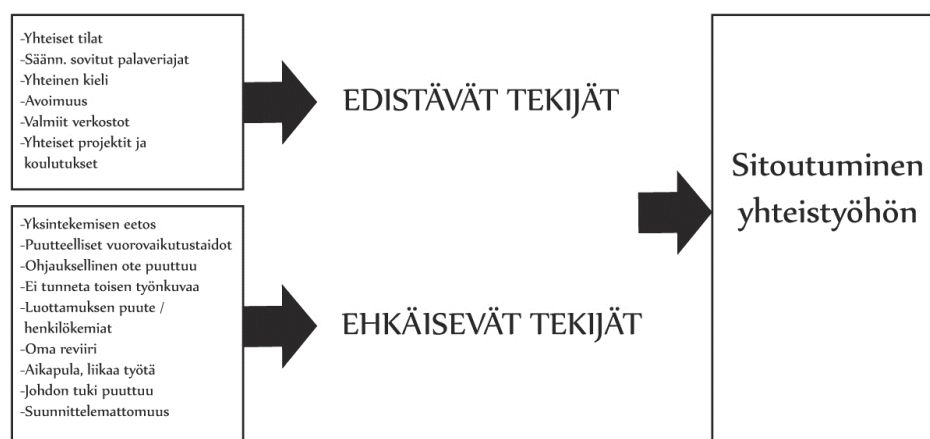
Seuraava vaihe oli aineiston pelkistäminen. Tutkin keräämiäni ominaisuuksia ja mietin, liittyivätkö ne toisiinsa ja jos liittyivät, millä tavoin. Näin sain selville kaksi erillistä alakategoriaa, joista oli mahdollista yhdistää yksi ydinkategoria. Eräs GT-menetelmän hyvistä puolista on se, että se antaa mahdollisuuden "palata kentälle". Jos aineistosta tulee esiin jotain sellaista, jota tutkija ei ymmärrä, hän voi ottaa haastateltaviinsa uudelleen yhteyttä ja esittää uusia kysymyksiä.

Tällä tavoin on myös mahdollista saavuttaa saturaatio. Sillä tarkoitetaan, että aineistosta ei enää saada esiin uutta tietoa (Glaser & Strauss 1968, 61).

TAULUKKO 8 Esimerkki aineiston pelkistämisestä.

Koodi	Ominaisuus	Alakategoria	Ydinkategoria
koulutus on yksi asia	koulutus	edistävä	sitoutuminen
työyhteisö rajoittaa	vuorovaikutus	ehkäisevä	sitoutuminen
puhun väärää kieltä	kieli	ehkäisevä	sitoutuminen
rehtori ja esimiehet tukee	johdon tuki	edistävä	sitoutuminen
ei tunne kuraattorin työnkuvaa	ei tunneta toisen työnkuvaa	ehkäisevä	sitoutuminen
kieliongelmat vähentyneet	yhteinen kieli	edistävä	sitoutuminen

Tässä aineistossa ydinkategoriaksi muodostui sitoutuminen yhteistyöhön. Tulkiten sen niin, että moniammatillisuuden peruste on sitoutuminen yhteistyöhön. Alakategorioissa on sitoutumista edistäviä ja sitä ehkäiseviä tekijöitä. Toimintatutkimuksen prosessin mukaan seuraava vaihe on uuden toimintatavan suunnittelu. Tässä vaiheessa on mahdollista hyödyntää GT:n avulla löydettyjä kategorioita. Olen luokitellut ehkäisevät tekijät sen mukaan, millaisia interventioita ne vaativat: osaan ehkäisevistä tekijöistä voidaan vaikuttaa koulutuksella, osaan käymällä jatkuvaa keskustelua työyhteisössä. Osa ehkäisevistä tekijöistä on sellaisia, jotka vaativat mahdollisesti rakenteellisia muutoksia ja joihin oppilaitoksen johto voi vaikuttaa. Kuviossa 6 esitän analyysin tuloksista:



KUVIO 6 Yhteistyöhön sitoutumiseen vaikuttavia tekijöitä.

Tässä tutkimuksessa löydetty yhteistyötä ehkäisevät tekijät ovat samansuuntaisia kuin Isoherrasen (2004, 139) löytämät: organisatoriset ja rakenteelliset edellytykset yhteistyölle ovat puutteelliset, ei tunneta riittävästi toinen toistensa

koulutusta ja osaamista, kommunikointitaidot ovat puutteellisia eikä yhteistä koulutusta ole järjestetty.

Korkalainen (2009, 19) nostaa esiin myös aika- ja resurssipulan esteenä vanhojen toimintatapojen muuttamiselle. Omassa tutkimuksessaan myös Nykänen (2010, 153) mainitsee samansuuntaisia ajatuksia. Hänen haastattelemansa henkilöt puhuivat syrjäyttävistä rakenteista, joilla he tarkoittivat seuraavia asioita: koordinoimaton yksintyöskentely (= hyvää tarkoittava puuhastelu), yksintyöskentelyn voimakas tahto, tietokatkokset organisaatioiden kesken sekä alueen palveluiden huono tunnettavuus.

Ehkäisevistä tekijöistä yksin tekemisen eetokseen, puutteellisiin vuorovaiikutustaitoihin ja ohjauksellisen otteen puuttumiseen voidaan vaikuttaa koulutuksella. Toisaalta tulee muistaa, että yleensä mitkään yksittäiset toimenpiteet eivät vaikuta pysyvästi kehittämishankkeisiin tai muuhunkaan inhimilliseen toimintaan. Sen sijaan siihen, että ei tunneta toisen työntekijän työnkuvaa tai että työntekijöiden väliset henkilösuhteet eivät ole kunnossa, voidaan vaikuttaa käymällä jatkuvaa, avointa keskustelua työyhteisössä. Kykyri (2007, 111) toteaa, että mahdollisuus jakaa huolenaiheita ja pohtia ongelmia luottamuksellisessa ilmapiirissä ovat koko työyhteisön voimanlähteitä. Myös se, että uskalletaan ylittää oma reviiiri tai hyväksytään se, että toinen työntekijä tulee omalle osaamisen alueelle, vaatii työyhteisöltä avoimuutta ja jatkuvaa keskusteluyhteyttä. Työyhteisön johto taas voi omilla ratkaisullaan ja tuen ilmaisullaan vaikuttaa aikapulaan ja yhteistyön suunnittelemattomuuteen. Aikakysymys on vaikea, mutta tärkeä työntekijöiden jaksamisen kannalta. Opetus- ja ohjaustyön luonne on muuttumassa ja muutos vain opetustunteina mitattavasta työstä tulee tapahtua, sillä koulun kehittäminen on tullut jäädäkseen. (Willman 2000, 115.)

Moniammatillisesta yhteistyöstä puhuttaessa fyysinen ympäristö jää hyvin vähälle huomiolle, mutta Payne (1982, 29) samoin kuin Lacey (2000, 167) ottavat sen esille sanoen, että usein unohdetaan, mikä merkitys ympäristöllä voi olla tiimityölle. Ympäristö voi edistää tai huonontaa tiimityötä.

Alkuhaastattelujen analyysin tulokset olivat pohjana, kun kehittämistyötä ryhdyttiin suunnittelemaan: Miten voidaan vahvistaa yhteistyötä edistäviä tekijöitä ja sitoutumista yhteistyöhön ja toisaalta, miten yhteistyötä ehkäiseviä tekijöitä voidaan poistaa. Tutkimuksen alkukartoituksesta selvisi, että oppilaitoksen opiskelijahuoltohenkilöstö ja haastatellut opettajat kokevat moniammatillisen yhteistyön eri tavoin ja sitoutumisen aste vaihtelee. Siihen on kuitenkin mahdollista vaikuttaa koulutuksella ja rakenteellisilla muutoksilla. Ennen kaikkea on pyrittävä luomaan ilmapiiri, joka innostaa avoimeen vuorovaikutukseen.

Koska AmmattiUra-hanke on pääasiallisesti koulutus- ja kehittämishanke, näiden alkuhaastattelun tulosten johdosta päätettiin järjestää henkilökunnalle koulutusta sekä moniammatilliseen yhteistyöhön että ohjaamiseen liittyen. Hankkeen alkaessa eri yksiköiden edustajat olivat myös yhdessä pohtineet, millaisia kehittämiskohteita missäkin oppilaitoksessa oli. Heidän näkemyksensä huomioitiin, kun koulutuskokonaisuuksia ja -päiviä alettiin suunnitella.

Alkuhaastattelujen perusteella yksi yhteistyöhön sitouttava tekijä on säännöllisesti sovitut palaveriajat. Saadakseni selville, miten yhteiset kokoukset

sitouttavat opettajia ja opiskelijahuoltohenkilöstöä, seurasin eri yksiköiden opiskelijahuoltoryhmien toimintaa osallistumalla niiden kokouksiin.

5.4.2 Opiskelijahuoltoryhmien toiminta

Ammatillisen koulutuksen lainsäädäntö ei edellytä opiskelijahuoltoryhmän olemassaoloa. Kokonaisvastuu opiskelijahuollon organisoimisesta on koulutuksen järjestäjällä yhteistyössä kuntien sosiaali- ja terveystoimen kanssa. Käytännössä oppilaitosten opiskelijahuoltoryhmät ovat vastuussa organisoinnista.

Saadakseni käsityksen siitä, miten opiskelijahuoltoryhmät eri oppilaitoksissa ja yksiköissä toimivat seurasin lukukauden 2008 alusta vuoden 2009 loppuun saakka kuntayhtymän opiskelijahuoltoryhmien toimintaa osallistumalla kokouksiin sekä keskustelemalla opiskelijahuoltohenkilöstön kanssa. Koulutuskuntayhtymällä on yksi yhteinen opiskelijahuoltotiimi, jossa on edustajia kaikista yksiköistä sekä erityisammattiryhmistä. Tämä yhteinen opiskelijahuoltotiimi kokoontuu säännöllisesti noin kerran kuukaudessa. Se vastaa koulutuskuntayhtymän opiskelijahuollon kehittämistä. Yhden yhteisen tiimin lisäksi oppilaitoksissa on yksi tai useampia opiskelijahuoltoryhmiä. Suurissa oppilaitoksissa Joensuussa toimi useita alakohtaisia opiskelijahuoltoryhmiä, pienemmissä maakunnan oppilaitoksissa ryhmiä oli vain yksi kussakin koulussa. Osanottajat vaihtelivat, mutta pääsääntöisesti läsnä olivat rehtori, koulutusjohtaja, opinto-ohjaaja sekä kuraattori tai erityisopettaja. Kaikissa oppilaitoksissa ei ollut kuraattoria, osassa ei myöskään erityisopettajaa. Opettajia kokouksiin osallistui vaihtelevasti sen mukaan, oliko käsiteltävissä asioissa heidän opiskelijoitaan koskevia asioita. Aina paikalla ei ollut asianosaista opettajaa. Yhdessäkään kokouksessa ei ollut läsnä opiskelijoita eikä heidän huoltajiaan, vaikka useassa kokouksessa käsiteltiin yksittäisen opiskelijan asioita.

Oppilaitos- tai alakohtaisille opiskelijahuoltoryhmien toiminnalle oli tyyppillistä, että esille tuodut asiat olivat kurinpidollisia toimia ja keskustelua opiskelijoiden poissaoloista. Yhteiselle pohdinnalle ei juuri ollut aikaa tai mahdollisuutta.

Lainaus tutkimuspäiväkirjasta:

Opiskelijahuoltoryhmissä ei käydä keskustelua toiminnan tavoitteista, ei meillä eikä muualla. (27.9.2008)

Opiskelijahuoltoryhmän jäsenille annetut viralliset tehtävät (opiskelijahuolto-suunnitelma), toisten heidän työhönsä kohdistavat odotukset ja kunkin työntekijän oma näkemys työstään määrittelevät sen roolin, joka kullekin yksittäiselle työntekijälle ja koko opiskelijahuoltoryhmälle tulee (Laaksonen & Wiegand 1990, 16).

OP2: Kyllähän opiskelijahuoltotyö toimisi varmasti paremmin, jos esim. kuraattori jalkautuisi osastolle vaikkapa yhdeksi päiväksi viikossa. Nyt lähetellään lippuja ja lappuja opiskelijoille jaettavaksi tapaamisajasta. Sitten unohtaa mennä ajalle, kuraattori istuu ja odottaa ja sitten antaa uuden ajan.

Useimmissa koulutuskuntayhtymän oppilaitoksissa opiskelijahuoltoryhmien toiminnasta ei voitu vielä puhua Nummenmaan (2007, 48) käsittein kollaboraatioina. Tavoitteena opiskelijahuoltoryhmien toiminnassa on kollaboraatio, jossa yhteistyöllä rakennetaan yhteistä ymmärrystä. Kollaboraatio perustuu sekä vastuun että vallan jakamiseen ja tavoitteena on tasa-arvoon perustuva osaamisen lisääminen. Nikanderin (2003, 279) sanoin työväline yhteistyöhön on olemassa, mutta sen mahdollisuuksista ja esteistä ei ole olemassa vielä tutkimustietoa

Lainaus tutkimuspäiväkirjasta:

Opiskelijahuoltoryhmät lähinnä yleisiä keskustelufoorumeita, samat asiat käsitellään opettajakunnan kokouksissa eli koko talosta puuttuu foorumi, jossa voi tuoda työssä kohtamiaan ongelmia esille ja sitten yhdessä niitä voitaisiin ratkoa. (27.11.2008)

5.4.3 Ryhmänohjaajakoulutukset

Rantanen ja Vehviläinen tutkivat vuosina 2000–2006 ESR-rahoituksella toimineita keskeyttämisen vähentämiseen tähdänneitä hankkeita ja niissä kehitettyjä hyviä käytänteitä. He totesivat, että tärkeimmät koko oppilaitosta koskevat hyvät toimintatavat olivat opettamiseen ja ohjaukseen panostaminen. Muita merkittäviä toimintatapoja olivat uusien työtapojen kehittäminen, erityisopetuksen lisääminen sekä opiskelijahuoltohenkilöstön palkkaaminen. (Rantanen & Vehviläinen 2007, 30–31.) Nämä kaikki ovat hyviä vaihtoehtoja, mutta miten ne voidaan saada pysyviksi toimintatavoiksi oppilaitoksiin?

Syksyn 2008 aikana koulutuskuntayhtymän eri oppilaitoksissa aloitettiin ryhmänohjaajakoulutuksia, joita jatkettiin koko hankkeen ajan. Niiden järjestämisestä huolehti kuntayhtymän opiskelijahuollon koordinaattori yhdessä oppilaitosten opiskelijahuoltoryhmien ja AmmattiUra-hankkeen kehittäjien kanssa. Ryhmänohjaajakoulutusten tavoitteena oli sitouttaa ryhmänohjaajia opiskelijahuollon toimintaan sekä lisätä heidän ohjausosaamistaan ja -valmiuksiaan.

Kuhunkin oppilaitokseen räätälöitiin juuri heidän haluamaansa koulutusta. Sisällöt olivat melko samanlaisia kaikissa oppilaitoksissa: ryhmänohjaajan ohjaukselliset tehtävät, opiskelijoiden mielenterveysongelmat, lastensuojelulaki ja erilaisen opiskelijan kohtaaminen sekä oppimisvaikeudet. Kouluttajiksi haettiin eri alojen asiantuntijoita, mutta myös koulutuskuntayhtymän omaa henkilökuntaa käytettiin kouluttajina. Opiskelijahuollon koordinaattorin kokoama ryhmänohjaajakoulutuksen runko koulutuksen suunnittelua varten on seuraava:

Oppilaitokset valitsevat omiin tarpeisiinsa sopivia koulutuspäivien sisältöjä. Koulutus rakentuu 5 – 6 lähipäivästä, yhden lähipäivän kesto on noin neljä tuntia.

Sisältöesimerkkejä:

1. Haastavan opiskelijan kohtaaminen
2. Oppimisvaikeudet, niiden havaitseminen ja huomioiminen opetuksessa (Luki-vaikeudet, matemaattiset vaikeudet, keskittymisen ongelmat jne.)
3. Mielenterveyden ongelmat
4. Yhteistyö kodin ja muiden opiskelijan tukiverkoston kanssa
5. Hojks ja Hops – prosessit: sisältää järjestelmien koulutuksen
6. Minä oppijana
7. Ryhmänohjaajuus: mitä on ryhmänohjaajuus?
8. Puheeksi ottaminen/ huolen ilmaisu
9. Moniammatillinen yhteistyö oppilaitoksessa
10. Henkilökohtaistamisen toimintamalli

Kysyin ryhmänohjaajakoulutuksiin osallistuneilta henkilöiltä heidän kokemuksiaan ja näkemyksiään koulutuksista:

OPE18: Ryhmänohjaajakoulutuksista/suunnittelutilaisuuksista on ollut minusta hyötyä...Ryhmänohjaus sisältyy ammatillisiin opintoihin - eli se on tärkeä osa ammatillista ohjaamista, opetusta ja kasvattamista. Haasteena on, miten opiskelijoiden ammatillinen ja muu kasvu/kehittyminen toteutuisi parhaiten. Minusta on tärkeää myös ryhmänohjaajien ohjaustaitojen ja valmiuksien kehittyminen/kehittäminen sekä ryhmänohjaajan voimavarojen määrän ja laadun huomiointi (joka vaikuttaa ohjauksen tehokkuuteen ja tuloksellisuuteen). Tärkeää on myös eri toimijoiden toiminnan yhteensovittaminen parhaiden ohjaustulosten saavuttamiseksi (ryhmänohjaajat, aineenopettajat, opot, erityisopettajat, kuraattorit jne.).

OP4: Meillä on ollut ryhmänohjaajakoulutuksia kaikille opettajille koskien myös ohjausta, ja ne olen kokenut todella hyviksi. Tänäkin vuonna on tulossa jatkoa koulutukselle. Meillä opettajat on velvoitettu osallistumaan koulutukseen, sillä se on työpäivän aikana.

Ryhmänohjaajakoulutuksiin osallistuneet opettajat pitivät koulutusta pääosin onnistuneena. Ongelmaksi muodostui se, että koulutusta ei saatu toteutettua kaikissa yksiköissä. Tässäkin voi olla kysymys eräänlaisista puolustusmekanismeista: asioista kyllä puhutaan, mutta käytännön tasolla uudistusten toteuttaminen ja kehittämistyö jäävät tekemättä. Toisaalta kysymys voi olla myös siitä, että eri koulutusjohtajat ja -päälliköt sekä rehtorit asettavat tarjolla olevat koulutukset ja koulutustarpeet erilaiseen tärkeysjärjestykseen ja valitsevat toteutettavat koulutustilaisuudet omien prioriteettiensa mukaan. Vaikka ryhmänohjaajakoulutusta tarjottiin useimmille oppilaitoksille ja yksiköille, kaikki esimiehet eivät nähneet tarpeelliseksi järjestää koulutusta tai yhteistä aikaa sen toteuttamiseen.

Myös jotkut opettajat vastustivat avoimesti koulutuksen järjestämistä heidän omassa yksikössään. Perusteluna he esittivät, että koulutuksen tulisi tapahtua työajalla, jolloin opiskelijoille pitäisi järjestää etätehtäviä. Sen puolestaan

katsottiin olevan huono vaihtoehto opetussuunnitelmien tavoitteiden saavuttamisen kannalta.

Ryhmänohjaajakoulutusten järjestämistä tukee Koulutuksen arviointineuvoston toteuttaman opiskelijahuollon toteutumisen, käytäntöjen ja kehittämisen arvioinnin arviointityöryhmän (Kotamäki ym. 2010, 66, 75) näkemys. Tämän mukaan opettajat ja pedagoginen toiminta yleensä näyttävät olevan irrallaan opiskelijahuollosta, vaikka ryhmänohjaajien rooli siltana opiskelijahuollon ja opetuksen välillä onkin korostunut viime vuosina. Ryhmänohjaajien merkitys opiskelijan lähiaikuisena on merkittävä, mutta tätä roolia ei yleensä mielletä opiskelijahuolloksi. Ryhmänohjaajalla on muita opettajia suurempi vastuu oman ryhmänsä opiskelijoiden hyvinvoinnista ja sen edistämisestä. Kun ohjaaja tuntee ohjattavansa, on suurempi mahdollisuus päätyä onnistuneeseen ohjaussuhteeseen ja tulokseen, tunteematonta henkilöä ei voi ohjata (Pekkari 2008, 9). Haastatteluaineistossa ryhmänohjaajat saivat palautetta toiminnastaan:

OP1: Jos se ryhmänohjaaja havainnois ajoissa, huomais sen [poissaolot] ja lähtis keskustelemaan, koska ryhmänohjaajalla on se kaikkein suurin vastuu, me ei voida tietää me muut, jotka toimitaan ikään kuin taustalla, jos meille ei kerrota mitään. Puuttuminen pitää tapahtua aiemmin kuin siinä vaiheessa kun ollaan eropaperia kirjoittamassa.

OP4: Että eivät vaivaudu ryhmänohjaajat tutustumaan oppilaaseen sen vertaa, että osaisivat sitte kertoa, tarviiko apua ja mitä sille kuuluu.

Ryhmänohjaajakoulutus tai -keskustelutilaisuudet antavat myös hyvän mahdollisuuden reflektointiin samoin kuin kollegiaalisuuden vahvistamiseen. Refleksiivisyyttä pidetään ammatillisen kasvun lähtökohtana ja se tarjoaa opettajalle mahdollisuuden kiinnittää tietoisesti huomiota käsityksiinsä, uskomuksiinsa ja odotuksiinsa. Voidaan ajatella, että oman toiminnan kehittäminen lähtee oman työtoiminnan tutkimisesta. Näin ollen ryhmänohjaajakoulutukset voivat toimia oivallisena foorumina ja oppimistilanteena, jossa omia kokemuksia on mahdollista reflektoida käsitteellisen tiedon valossa.

5.4.4 Dialogisen ohjauksen ja neuvonnan (DON) koulutus

Syksyllä 2008 koulutuskuntayhtymässä jatkettiin dialogisen ohjauksen ja neuvonnan koulutusta. Aiemmat hyvät kokemukset innostivat jatkamaan koulutuksen hankkimista. Dialoginen ohjaus ja neuvonta (DON) on joustava asiakaslähtöinen lyhytinterventio, jonka tavoitteena on auttaa asiakasta muuttamaan ongelmallisia toimintatapojaan parantuneen itsehavainnon ja kehittyneemmän itsesäätelyn avulla. (Leiman 2007, 9.) Dialogisen ohjauksen ja neuvonnan koulutukseen osallistui alkuvaiheessa viisi koulutuskuntayhtymän työntekijää, myöhemmin järjestettiin lisää koulutusta vielä kahdeksalle työntekijälle. Koulutukseen oli mahdollista hakeutua kenen tahansa, mutta osallistujiksi valikoitui pääosin joko opinto-ohjaajia tai erityisopettajia. Hankesuunnitelmissa, niin myös AmmattiUran kohdalla, todetaan usein, että hankkeen järjestämisen koulutukseen osallistuneilla on velvoite viedä oppimaansa eteenpäin omassa työh-

teisössään. DON-koulutuksen kohdalla se on kuitenkin ollut vaikeaa. Eräs koulutukseen osallistunut henkilö totesikin näin:

OH1: Kysymys on sellaisesta spesifistä ohjausosaamisesta, että sitä on vaikea ryhtyä työtovereille opettamaan. Yhteisissä opiskelijapalavereissa sekä keskusteluissa, joissa pohdimme opiskelijan tapaa suhtautua asioihin, on mahdollisuus esitellä DON-näkökulmaa.

Leimanin (2007, 20) mukaan dialoginen ohjaus ja neuvonta rakentuvat työntekijän ja asiakkaan yhteistyölle. Intervention strategian hän kuvaa kuutena perustoimintana, joiden käytännöllinen sisältö ja kulku määräytyvät toimintaolosuhteiden, asiakkaan osallisuuden laadun ja hänen toimintaedellytystensä mukaisesti. Kysyin kaikilta DON-koulutuksessa mukana olleilta henkilöiltä sähköpostitse heidän kokemuksiaan koulutuksesta sekä käsityksiään siitä, miten koulutus vaikutti heidän ohjausosaamisensa kehittymiseen. Osallistujat pitivät koulutusta erittäin hyvänä ja katsoivat, että se lisäsi heidän ohjaustaitojaan erityisesti hyvin haasteellisten opiskelijoiden kohtaamisessa:

OH10: Opona olen saanut vahvuutta tekemisiini... Ohjauksessa olen saanut hyvän muistutuksen (joka arjessa niin helposti unohtuu): levollisuus keskustelutilanteessa. Uskon, että jopa esim. HOPS-keskusteluissa on muutosta aikaan ennen koulutusta.

OP7: Suurin merkitys sillä on ollut ryhmänohjauksessa ja hojks keskusteluissa. Koulutus on tuonut mahdollittoman paljon näkökulmaa nimenomaan vaikeiden tapausten ohjaukseen.

OH17: Itse olen työssäni hyödyntänyt DONia mm. yksittäisten opiskelijoiden "terapeuttisessa" ohjauksessa sekä paljonkin on hyödyttänyt minua työssäni henkilöökunnan kanssa käytävissä keskusteluissa ja palavereissa työnohjauksellisena toimintana.

Tämän tutkimuksen näkökulmasta dialogisen ohjauksen ja neuvonnan koulutuksen anti jäi kuitenkin melko vähämerkityksiseksi. Koulutuksiin osallistui 1-2 henkilöä kustakin oppilaitoksesta. Osallistujat olivat pääsääntöisesti opinto-ohjaajia ja erityisopettajia. Osallistujien oman käsityksen mukaan heidän ohjaustaitonsa, jotka jo lähtökohtaisesti olivat heidän pohjakoulutuksestaan johtuen oletettavasti korkeatasoiset, toki kehittivät ja lisääntyivät. He itse myös kokivat, että opiskelijat tulevat varmasti hyötymään näistä taidoista. Kysymyksessä oli puhtaasti ammatillinen lisäkoulutus, jonka tuomien taitojen siirtäminen työyhteisön yhteiseen käyttöön on osallistujien itsensä mielestä vaikeaa. Syy lienee siinä, että osallistujien näkemyksen mukaan kysymyksessä on hyvin spesifi menetelmä, jonka jakaminen toisille vaatii pitemmän koulutuksen sekä yhteistä aikaa keskusteluille:

OP5: Meidän opekokouksissa ei ole voinut asiaa tuoda esille, koska niissä ei ole aikaa tällaiseen.

OP1: Se, että dialogisen ohjauksen ja neuvonnan menetelmää voisi meillä jakaa, tarvitsisi yhteistä keskusteluaikaa, mitä ei kyllä mistään löydy (arvokysymys!)

5.4.5 Koulutus moniammatillisesta yhteistyöstä

Alkuhaastattelut jo osoittivat, että yhteinen koulutus voi edistää moniammatillisen yhteistyön kehittymistä. Saman ovat todenneet useat tutkijat, muun muassa Isoherranen (2004, 139). Oppilaitoksilla on kuitenkin usein rajalliset koulutusmäärärahat ja on pidettävä mielessä, että silloin kun on valittava ammatillisen ja pedagogisen koulutuksen väliltä, ammatillinen koulutus voittaa, koska sen tarve koetaan akuutimmaksi. Tämä pätee erityisesti ammatillisten opettajien kohdalla. (Honka, Lampinen & Vertanen 2000, 173.)

AmmattiUra -hanke on pääasiassa koulutushanke. Maaliskuussa 2009 hanke järjesti koulutuspäivän siitä, mitä moniammatillinen yhteistyö on ja mitä se vaatii eri ryhmiltä. Koulutuspäivää markkinoitiin koko koulutuskuntayhtymän henkilökunnalle, mutta vain 21 henkilöä osallistui päivään. Kaikki osallistujat olivat opiskelijahuollon eri asiantuntijoita.

Kuten jo aikaisemmin todettiin, mikään yksittäinen toimenpide tai koulutus ei kuitenkaan riitä korjaamaan tilannetta pysyvästi. Niin kävi tässäkin tapauksessa. Koulutuspäivä oli erittäin mielenkiintoinen ja osallistujille antoisa. Ongelma oli siinä, että tilaisuuteen ottivat osaa ne henkilöt, jotka jo olivat sitoutuneet yhteistyöhön ja näkivät sen kehittämisen tarpeelliseksi ja tärkeäksi.

OH8: Parasta oli vahva tunne, että uskomme yhteiseen asiaamme ja teemme sitoutuneesti työtä opiskelijoiden hyväksi. Aina on hyväksi pysähtyä kuuntelemaan toisten tuoreita ja erilaisia mielipiteitä ja siinä yhteydessä pohtimaan omiaan, vaikka kokopyörää ei enää uudelleen keksittäisikään. Aina jotain uutta kipinää syttyy!

OP6: Olen aina ollut sitä mieltä, että moniammatillisuus on voimaa eli yhteistyöllä se sujuu. Kuitenkin tässä on paljon tekemistä, että moniammatillisuus kohtaa.

OH11: Moniammatilliseen yhteistyöhön en varsinaisesti uutta saanut. Hommat toimivat jo aika hyvin meidän talossa. Yhteistyö on koettu hyväksi ja sillä on merkitystä sekä keskeyttämisiin että työllistymisiin, kun sitä osataan oikein ja tehokkaasti käyttää.

OH7: Varmaan yksi koulutuspäivä ei voi muuttaa käsityksiä, mutta antaa aikaa ja tilaisuuden miettiä asioita uudestaan ja jopa pikkuisen eri vinkkelistä.

Käytäntöyhteisöt perustuvat usein kollegiaalisuuteen ja jäsenyys niissä osallistumiseen. Tähän koulutuspäivään osallistumisessa ja kommentteissa näkyy käytäntöyhteisön merkitys. Tässä voidaan nähdä oppiminen sosiaalisena prosessina: osallistumalla sosiaalisiin käytäntöihin, opimme ja tulemme siksi, mitä olemme (Wenger 2003). Tämä ei kuitenkaan sellaisenaan riitä tuomaan yhteistä ymmärrystä, vaan lisäksi tarvitaan merkityksistä neuvottelemista, jotta yhteiset käytännöt pääsevät syntymään.

Tutkiessaan erityislastentarhanopettajien työtä Korkalainen (2009, 148–154) havaitsi, että erilaisiin interventioihin osallistumisella näytti olevan vaikutusta ammatillisen asiantuntijuuden ja osaamisen kehittämiseen. Uudet toimintatavat eivät kuitenkaan synny ilman koko työyhteisön muutoshalukkuutta ja tietoa. Kehittymistä ei tapahdu kaikkialla, vaan osa henkilöistä, jotka eivät osallistu

koulutuksiin, jatkavat työtään entiseen tapaansa eivätkä myöskään muuta asenteitaan.

Yhtenä toimintatutkimuksen interventiona koulutustilaisuuden voidaan katsoa epäonnistuneen. Opettajien osallistumattomuus voi kertoa esimerkiksi siitä, että yhteistyöhön sitoutumisessa on liikaa sitä ehkäiseviä tekijöitä. Silloin kun tavoitteena on arjen käytäntöjen muuttaminen, tarvitaan yhteistä keskustelua siitä, mihin pyritään ja mitkä ovat ne lähtökohdat, joista lähdetään liikkeelle. Sitoutuminen oman työn kehittämiseen tapahtuu vain siinä tapauksessa, että kehittäminen koetaan tarpeelliseksi ja omaa työtä hyödyntäväksi. Lisäksi tarvitaan yhteistyötä tukeva toimintaympäristö. Tällaiselle toimintaympäristölle on olennaista tavoitteista neuvottelemisen ja resurssien määrittelyä. Jo alkuhaastattelut paljastivat, että yhteistyöhön sitoutumista ehkäisee suunnitteleminen ja johdon tuen puuttuminen, mikä näkyy helposti myös resurssien puuttumisena.

5.5 Toinen toimintavuosi (lukuvuosi 2009–2010)

Ensimmäisen lukuvuoden kehittämistoiminta oli osittain epäonnistunut. Kaikki opettajat eivät lähteneetkään sankoin joukoin mukaan tarjottuun koulutukseen eivätkä ryhmänohjaajakoulutukset vielä olleet päässeet käyntiin kaikissa oppilaitoksissa. Tarvittiin toisenlaisia interventioita. Alkuhaastattelujen perusteella yhteistyöhön sitoutumista ehkäisi muun muassa työntekijöiden ohjauksellisen otteen puuttuminen. AmmattiUra-hankkeessa päätettiin reagoida tähän järjestämällä aiheesta hieman pitempiketoista koulutusta. Tutkijana mietin, miten opiskelijahuoltoryhmien toimintaa voitaisiin kehittää vastaamaan niihin tarpeisiin ja odotuksiin, joita opettajilla ja muulla henkilökunnalla on opiskelijahuoltoa kohtaan.

5.5.1 Ohjausosaamiskoulutukset

Keväällä 2009 koulutuskuntayhtymän hallitus hyväksyi kuntayhtymän uuden opiskelijahuoltosuunnitelman sekä opetussuunnitelmauudistukseen liittyvän kaikille aloille yhteisen opetussuunnitelman osan. Opetussuunnitelmassa todetaan, että koulutuskuntayhtymän toimintaa ohjaava arvo on vastuullisuus. Se ilmenee opettajan/kouluttajan, opiskelijan, opiskelijaryhmän ja oppilaitoksen toiminnassa. Vastuullinen toiminta konkretisoituu erityisesti vuorovaikutussuhteissa ja yhteisissä prosesseissa. Keskeistä on tukea monipuolisesti opiskelijoidemme ammatillista, persoonallista ja sosiaalista kasvua ja kehittymistä kohti hyvää ammattitaitoa, laajaa ammattisivistystä ja elinikäisen oppijan taitoja. Lisäksi opetussuunnitelmassa mainitaan, että henkilöstöltämme odotetaan toisten huomioimista, erilaisuuden hyväksymistä, osallisuutta ja yhteistyötä. (Opetussuunnitelma 2009, 8-9.)

Opiskelijahuoltosuunnitelmassa puolestaan mm. määritellään eri henkilöstöryhmien tehtävät. Pääpaino on kuitenkin sillä, että ohjaaminen kuuluu jo-

kaiselle: opinto-ohjaaja koordinoi ohjaustoimintaa oppilaitoksissa ja ryhmänohjaajat ovat keskeisiä toimijoita opiskelijoiden ohjaamisessa. Sekä opetussuunnitelman yhteinen osa että opiskelijahuoltosuunnitelma velvoittavat henkilöstöä yhteistyöhön ja myös oman osaamisen kehittämiseen. Nummenmaa (2004, 117) määrittelee ohjauksen moniammatillisen asiantuntijuuden ja osaamisen työyhteisön yhteisesti jakamaksi toimintakulttuuriksi. Tavoitteena on ottaa käyttöön koko yhteisön erilainen osaaminen opiskelijoiden kasvun tukemisessa.

Koulutuskuntayhtymän ryhmänohjaajat ovat tärkeässä asemassa, kun moniammatillisen yhteistyön kehittämisestä puhutaan. Heille on ohjaussuunnitelmassa säilytetty paljon ohjauksellisia tehtäviä ja useat heistä kokevat, etteivät omat taidot välttämättä riitä näihin haasteisiin vastaamiseen. AmmattiUra-hankkeessa pidettiin tärkeänä, että opettajat saavat koulutusta niihin asioihin, jotka koetaan tärkeiksi ja haastaviksi opiskelijan kohtaamisessa. Tämän vuoksi päätettiin järjestää syksyllä kolme kolmen päivän opintokokonaisuutta, joissa oli tavoitteena paneutua nimenomaan omien ohjaustaitojen kehittämiseen. Syyskuussa 2009 aloitettiin kolmipäiväiset ohjausosaamisen vahvistamiskoulutukset. Koulutuksia järjestettiin sekä Joensuussa (kaksi kokonaisuutta) että Nurmeksessa (yksi kokonaisuus), jotta mahdollisimman monella opettajalla olisi mahdollisuus osallistua koulutuksiin. Koulutusohjelma rakentui kolmesta puolipäiväisestä alaohjelmasta (Liite 1):

1. Miksi ohjausosaaminen on tärkeää? Tarkastellaan nykyaikaisia ohjauskäsityksiä ja niiden taustoja sekä pohditaan oppimisen ja ohjauksen välistä vuorovaikutusta.
2. Ohjaus on kaikkien asia! Paneudutaan eri ammattiryhmien yhteistyöhön, sen haasteisiin ja esteisiin.
3. Ohjausosaaminen ja työhyvinvointi. Pohditaan ohjausosaamista oman hyvinvoinnin edistäjänä.

Koulutuskokonaisuudet oli otsikoitu nimellä Ohjausosaaminen oppilaitosyhteistyön voimavarana.

Koulutuskokonaisuuksien kanssa kävi kuten aiemminkin: osallistujat olivat pääasiassa ohjausalan ammattilaisia, projektiin osallistuvia henkilöitä tai muuten yhteistyöhön jo sitoutuneita. Koulutuspäivien jälkeen pyysin heiltä sähköpostitse palautetta ja kommentteja koulutuksesta ja siitä, oliko sillä vaikutuksia heidän omaan toimintaansa opiskelijoiden ohjaajina. Kahdeksan osallistujaa vastasi kysymyksiini:

OH12: ...työssä hyödynnän juuri oppeja, että pitää tunnistaa tilanne, stressitekijät, pysähtyä ja lähteä rakentamaan uutta asennetta opiskeluun ja elämään. Eli ei siinä nyt mitään maailmaani mullistavia ajatuksia tullut. Pohdiskeltiin ja keskusteltiin asioista ryhmissä.

OP7: Jos totuuden mukaisen vastauksen annan, niin luulen että minullakin on jo se "omattyylini" oppilaan ohjauksesta ja sama tyyli toistuu vuodesta toiseen, joitakin ajatuksia ehkä sain lisää siitä ryhmä opiskelun soveltamisesta opetukseen.

Vastauksesta voi päätellä, että joillakin opettajilla muutosvastarinta näyttäytyy voimakkaana. Ehkä jo ennen koulutustilaisuutta on ajateltu, että mitään uutta ei ole opittavana ja näin ollen myös halu kehittää omaa toimintaansa ja työskentelytapojaan on vähäistä. Voisi ajatella, että esimerkin opettaja ei koe oppimistarvetta, tarvittavaa "säröä" ei ole syntynyt. Toisaalta taas kyse voi olla mukavuudenhalusta, joka estää uudistumisen aloittamisen (ks. Heikkinen 2000,17).

OP17: Ehkä tärkein oppi itselleni oli opettajan roolin muutos ohjaajaksi ja siten oppimisen vastuun "jättäminen" opiskelijalle.

Opettajan kommentissa näkyy mahdollinen muutos oppimiskäsityksessä. Monet opettajat ovat saaneet pedagogisen koulutuksensa aikana, jolloin behaviorismi oli, jos ei vallitseva, niin ainakin monessa yhteisössä yhä edelleen käytökelpoinen ja käytössä oleva lähestymistapa oppimiseen. Ehkä on jo aika paradigman muutokseen.

Yhteistyöllä on merkittävä rooli, mutta moniammatillinen osaaminen ei synny pelkästään sillä, että työntekijät laitetaan yhteen. Tarvitaan yhteisesti jaettu ymmärrys toiminnan tavoitteista, tarvitaan yhteistä suunnittelua ja myös osaamisen johtamista (Karila & Nummenmaa 2005, 215.) Koulun toimintakulttuuri on perustunut hyvin pitkälle yksin tekemisen perinteelle, mutta aidon moniammatillisen yhteistyön kehittymisen edellytys on kuitenkin uudenlainen orientaatio oman(kin) työn suhteen. Tarvitaan rajojen ylittämisiä ja se ei onnistu ilman yhteisen kielen hallintaa ja uusien käsitteiden muodostamista. (ks. Nummenmaa 2004.)

Lainaus tutkimuspäiväkirjasta:

Kouluttaminen ei ole ratkaisu, jolla opettajat saadaan sitoutumaan yhteistyöhön. Ehkä opiskelijahuollon onkin jalkauduttava osastoille ja siellä yhteistyössä sovitaan, miten voidaan kehittää toimintoja. (7.9.2009)

5.5.2 Arviointi opiskelijahuoltoryhmien toiminnasta kyselyn perusteella

Lokakuussa 2009 lähetin sähköpostikyselyn oman oppilaitokseni henkilökunnalle. Viestissä tiedustelin heidän käsityksiään opiskelijahuollon ja opettajien välisestä yhteistyöstä: miten yhteistyö toimii, millaisia odotuksia opettajilla on yhteistyön suhteen sekä miten yhteistyötä voitaisiin lisätä. Kyselyyn vastasi kymmenen opettajaa. Vastaukset olivat tiiviitä, noin puolen sivun mittaisia mielipiteitä, joissa kaikissa esitettiin kritiikkiä nykymuotoista yhteistyötä kohtaan. Opettajien antama palaute opiskelijahuollon toimintaa kohtaan oli melko kriittistä:

OP2: ...tolkuttomasti aikaa kuluu erilaisissa palavereissa ja kokouksissa... ohrhenkilöstö vierastaa osastoilla käymistä muutoin kuin muodollisten kokousten aikana. ..Eli voisiko tehdä rohkean johtopäätöksen, että päätoiminen opiskelijahuoltohenkilöstö on vieraantunut arjesta ja työ on muotoutunut toimistotyöksi?

OP13: Mielestäni ongelman ydin on siinä, ettei teitä näy arjessa useinkaan... Itse kaipaan täsmäkeskusteluja asiantuntijoiden, teidän, kanssanne, mutta mistä se kaikki aika.

OP10: Minusta tuntuu oudolta, että joku porukka (opiskelijahuoltoryhmä) kokoontuu keskustelemaan tiettyjen oppilaiden ongelmista ym., mutta asiat tuntuvat pysyvän vaan tuon ryhmän omana tietona... Se ei esim. riitä "yhteistyöksi", että AT-opettajat (ammattitaitoa täydentävien tutkinnonosien opettajat) valittavat ja haukkuvat keskenään oppilaita... toivoisin rakentavampaa yhteistyötä ja ilmapiiriä.

Kriittistä palautetta esitettiin myös johdon sekä opettajatovereiden suuntaan:

OH5: Yhteisten näkemysten saamiseksi ja asioiden pohtimiseksi tarvitaan keskusteluja. Keskusteluille, yhteiselle suunnittelulle tarvitaan aikaa. Aika mielellään niin, että se on varattu siihen ja asiaan voi keskittyä häiriintymättä. Työnjaon selkiyttäminen, mitä asioita kukin hoitaa, minkä asian voi hoitaa kuka vaan ja milloin tarvitaan yhteistä pätkäilyä.

OP12: ...oppilahuoltopalaverit? Okei silloin kun on tosi tarve, mutta kysymys kuuluu, onko tehty mitä sitä ennen. Meillä mielestäni opet voisivat hoitaa enemmän kasvatusyötä joka vie myös hyviin tuloksiin ammatillisesti, ja voisivat unohtaa sen virkamies- tai naismaisuuuden, ainakin vähemmän sitä... Ja kysyisin vielä opettajilta miksi olen täällä töissä, kaikille ei taida olla selvä asia... sain sanotuksi, tuli hyvä olo.

Moniammatillinen yhteistyö on haastavaa, koska se edellyttää työntekijöiltä asiantuntijuuden lisäksi vuorovaikutustaitoja ja kykyä ratkaista ongelmia yhdessä. Mäntylän (2002, 27) mukaan asiantuntija joutuu panostamaan oman asemansa ylläpitämiseen jopa oman organisaation sisäpuolisissa suhteissa. Asiantuntijuudesta saattaa tulla myytti, jonka varjelemiseen opettaja, kuraattori tai opinto-ohjaaja joutuu käyttämään paljon aikaa. Yksi tavallisimmista keinoista vakuuttaa muita asiantuntijuudesta, on viestittää kiireestä ja aikaansaavuudesta. Oman henkilökohtaisen autonomian suojele tapahtuu defensiivisten rutiinien avulla.

Saamani palautteen pohjalta keskustelimme omassa yksikössäni opiskelijahuoltohenkilöiden "näkyvämmästä". Keskustelujen perusteella päätimme, että kuraattorin ja erityisopettaja-opinto-ohjaajan olisi hyvä näkyä enemmän työsaleissa ja -pajoissa. Ongelmaksi muodostui kuitenkin aika. "Jalkautumismalli" ei toiminut käytettävissä olevilla resursseilla, joten oli mietittävä jotain muuta. Ilmoitimme oman yksikkömme eri alojen tiimeille, että osallistuisimme mielellämme heidän kokouksiinsa. Emme kuitenkaan saaneet kutsuja niihin. Oli omasta aktiivisuudesta kiinni, saiko selville milloin kokouksia oli ja voiko niihin osallistua. Yleensä kokousaikataulut olivat niin kiireisiä, että käsiteltävät asiat olivat puhtaasti käytännön ongelmien ratkaisemista: kuka hoitaa materiaalitulauksia, tuntijärjestelyjä tai työssäoppimista. Opiskelija-asioihin ei ollut aikaa paneutua. Lainaus tutkimuspäiväkirjasta:

Rakenteita pitää muuttaa niin, että yhteiselle keskustelulle löytyy enemmän aikaa; yksi malli olisi opettajien kokonaistyöaika. Keskustelujen tulee olla muuta kuin puuttuminen poissaoloihin, pitää pystyä keskustelemaan myös toimintaa ohjaavista arvoista. (9.5.2010)

Laven ja Wengerin (1991) mukaan erityisen merkityksellisiä ovat sellaiset käytännöt, jotka tarjoavat aloittelijoille mahdollisuuden osallistua rajoitetusti asiantuntijan käytäntöihin. Olemalla läsnä opettajien arkityössä meillä asiantuntijoina olisi ollut mahdollisuus auttaa opettajia omaksumaan ohjaamiseen liittyvää hiljaista tietoa ja toimintakulttuuria ja näin auttaa heitä kasvamaan asiantuntijayhteisön jäseniksi. Oletettavasti reuna-alueella tapahtuvassa osallistumisessa syntyy kohtaamisia ja pohdintaprosesseja, jotka palvelevat sekä noviisia että yhteisöä. Lave ja Wenger (1991) toteavat, että oppiminen tapahtuu osallistumisen verkostoissa pikemmin kuin yksilön sisällä ja oppiminen välittyy osanottajien erilaisten näkökulmien kautta. Myös Hakkarainen (2000, 92) esittää, että asiantuntijaksi kasvaminen tapahtuu asiantuntijayhteisön toimintaan osallistumalla. Jotta osallistuminen mahdollistuisi, johdon tulisi luoda siihen suotuisat olosuhteet (Hakkarainen, Palonen, Paavola & Lehtinen 2004, 59). Tämä ei toteutunut tutkimuksen aikana.

Koko kuntayhtymän opiskelijahuoltotiimissä esiteltiin keväällä 2010 yhteistyömalli, joka oli otettu käyttöön eräällä alalla. Siellä ryhmänohjaajat vuosikursseittain kutsuttiin mukaan opiskelijahuoltoryhmän kokouksiin. Tavoitteena oli käydä läpi kunkin ryhmän asioita yhdessä. Erään opettajan kommentti kokouksista oli, että ”ryhmänohjaajat joutuvat opiskelijahuollon kuulusteltaviksi”. Tämä ei varmaankaan ollut tavoitteena, vaan aikomuksena oli aidosti kehittää yhteistyötä ja hyviä käytänteitä. Uudet käytännöt herättivät usein vastustusta toimijoissa, mutta niistä tulisi keskustella avoimesti ja tunnistaa haasteet, jotta yhteistyön esteet voitaisiin poistaa. (Ks. esim. Edwards ym. 2009.)

Wenger (2003, 100) toteaa myös, että liian usein kokeneempien työntekijöiden rooli perehdyttäjinä on riippuvainen heidän omasta aktiivisuudestaan. Työyhteisöissä ei useinkaan virallisesti määritellä tätä tärkeää roolia ja siihen liittyviä tehtäviä. Hyvin usein työntekijöitä hallitsee yhäkin luterilainen työmoraali ja työn etiikka, joka vaikuttaa siihen, että asetamme itse itsellemme omaa työtämme koskevia rajoituksia ja määräyksiä. Epämuodollista kollegan kanssa käytävää keskustelua ei pidetä oikeana työnä ja pelkäämme, että työnantajamme ei hyväksyisi tällaista ajankäyttöä. Mutta nimenomaan yhteisillä keskusteluilla ja pohdinnoilla luodaan yhteistä näkemystä ja yhteisiä merkityksiä ja näille keskusteluille tulee löytyä aikaa.

5.5.3 Ryhmänohjauksen toteutussuunnitelma ja ryhmänohjaajan työkalupakki

Hankkeen puitteissa yhdessä oppilaitoksessa ryhmänohjaajien koulutukseen paneuduttiin muita perusteellisemmin ja tuloksena syntyivät ryhmänohjauksen toteutussuunnitelmat kolmelle opintovuodelle sekä ryhmänohjaajan työkalupakki, joita edelleen kehitetään käyttäjiltä saadun ja saatavan palautteen pohjalta. Kaikki hankkeen aikana kehitetty aineisto on jokaisen ryhmänohjaajan saatavilla koulutuskuntayhtymän Moodle-oppimisalustalla, myöhemmin mahdollisesti erikseen kehitettävässä opettajien portaalissa. Ryhmänohjaajan työkalupakki sisältää materiaalia ryhmänohjaajan työn tueksi sekä ryhmä- että yksilöohjaukseen. Seuraavat osiot sisältyvät työkalupakkiin:

- A. Ryhmäohjauksen toteutussuunnitelmat opintovuosittain
- B. Ryhmänohjaus (ryhmänohjaus, ryhmänohjaaja ja ryhmän kehitys, oppimis- ja ohjauskäsityksiä)
- C. Ryhmänohjaajan tehtävät (mitä ryhmänohjaajan on tehtävä vuosittain, "minimitehtävälista")
- D. Varsinainen ryhmänohjaajan työkalupakki. Materiaalia, joka liittyy seuraaviin aihealueisiin:
 1. Opinnot ja niiden eteneminen
 2. Opiskeluympäristö ja -yhteisö
 3. Opiskelemaan oppiminen, yhteisössä toimiminen
 4. Omat opinnot ja niiden suunnittelu
 5. Ammatti-identiteetti, työpaikat
 6. Elämänhallinta ja hyvinvointi
 7. Ammatillinen kehittyminen
 8. Koulutuksesta työhön, opintoihin ja tulevaisuuteen

Toteutussuunnitelma jaetaan neljään osaan: kaikille yhteinen osa, 1. vuosi opinnoissa -osa, 2. vuosi opinnoissa -osa ja 3. vuosi opinnoissa -osa. Ensimmäisenä vuonna ryhmänohjauksessa keskitytään aiheeseen "Minä oppijana ja ammattialallani" (orientoituminen opintoihin ja ammatti-identiteetin kasvun alkaminen), toisena vuonna keskitytään aiheeseen "Ammattilaisena kehittyminen" (teemana fyysinen, henkinen ja sosiaalinen hyvinvointi), kolmantena vuonna aiheena on edelleen "Ammattilaisena kehittyminen". Kolmannen vuoden teemana on tulevaisuuteen suuntautuminen, tutkinnon loppuun suorittaminen, urasuunnittelu, työelämään ja/tai jatko-opintoihin valmentautuminen ja siirtyminen. Jako yhteiseen osaan ja sitten eri opintovuosien osiin selkeyttää ryhmänohjauksen toteutussuunnitelman käyttöä ryhmänohjaajan kannalta. Työkalupakki sisältää ideoita, tehtäviä ja tietolähteitä.

Lähetin sähköpostitse kyselyn opettajille, joiden yksikössä ryhmänohjaajan työkalupakki kehitettiin ja sitä on jo käytetty. Neljässä vastauksessa ilmenee aineiston käyttökelpoisuus ja tarpeellisuus:

OP19: Työkalupakki jäsentää opettajuutta ja ryhmänohjaajan tehtäviä ja ohjaa lisätiedon äärelle. Se on tärkeä apu ryhmänohjaajalle. Helpottaa perehdyttämistä ja kokoaa ennestään hajallaan olleita aineistoja yhteen paikkaan.

OP20: Juuri eilen käytin tuota resurssia kun suunnittelin 3. vuoden opiskelijoille tietoa siirtymisestä koulusta työelämään. Katselin ensin mitä aiemmin on tullut käytyä läpi ja sitten otin lisäresursseja linkkien takaa. Oma suunnittelu tietoenkin tarvitaan aina mutta iso apu tuosta työkalupakista on.

Salmio ja Mäkelä (2009, 73) selvittivät ohjauksen riittävyttä ammatillisessa koulutuksessa. Kaikkien tutkimuksessa mukana olleiden oppilaitosten opettajat kokivat, että ryhmänohjaajan tehtävät ovat niin haastavia, että niihin tulisi resursoida nykyistä enemmän. Opettajien mukaan tämä auttaisi nimenomaan opintojen alkuvaiheen ohjauksessa ja osaltaan tukisi varhaisen puuttumisen

periaatteen toteutumista. Koulutuskuntayhtymässä ryhmänohjaajan toteutus-suunnitelma ja työkalupakki kehitettiin helpottamaan ryhmänohjaajan työtä edellä mainittuja haasteita silmällä pitäen. Kaikki ryhmänohjaajan tarvitsema tieto on koottu samaan paikkaan helposti saataville eikä aikaa tarvitse käyttää tiedon etsimiseen.

5.6 Toiminnan arviointi (syyslukukausi 2010 - tammikuu 2011)

Alkuperäisen hankesuunnitelman ja - päätöksen mukaan AmmattiUra-hanke päättyisi vuoden 2010 loppuun mennessä. Hanke sai kuitenkin jatkoaikaa kevään 2011 loppuun asti. Viimeisenä toimintavuonna ei kuitenkaan ollut tarkoitus enää kehittää mitään uutta, vaan päivittää ja parantaa jo käytössä olevia malleja sekä juurruttaa hyväksi koettuja käytäntöjä osaksi kaikkien oppilaitosten arkea.

5.6.1 Ohjauskoulutusten arviointi

Tammikuussa 2011 lähetin vielä viimeisen kyselyn 20 henkilölle, jotka olivat osallistuneet useampaan kuin yhteen ohjauskoulutuspäivään. Tavoitteena oli selvittää, onko koulutus jättänyt heidän jokapäiväiseen toimintaansa minkäänlaista jälkeä. Kysymykset olivat:

Mitä opit koulutuksessa?

Miten koulutus vahvisti ohjausosaamistasi (jos vahvisti)?

Miten olet hyödyntänyt oppimaasi käytännön työssä?

Vain kolme osallistujaa vastasi kysymyksiin kirjallisesti

OP17: Se antoi em. oivalluksen, mutta se ei ole vielä muuttunut käytäntöön. Se on pakottanut minut tarkkailemaan enemmän opiskelijoita ja heidän reaktioitaan, sillä se (on) välitön palaute opin perille menemisestä. Se on vaikeaa.

OP16: Koulutus vahvisti itseluottamustani ohjaamisessa. En osaa sanoa miten olen/ olenko hyödyntänyt oppimaani käytännössä.

Vastauksia tuli vain kolme. Niiden perusteella on vaikea arvioida koulutuksen vaikuttavuutta. Omalla tavallaan myös vastaamatta jättäminen kertoo jotain, mutta sitä on mahdotonta tulkita. Onko kysymys siitä, että koulutus ei jättänyt minkäänlaista pysyvää jälkeä osallistujien toimintaan vai siitä, että vastaamista kyselyyn ei koeta millään lailla merkitykselliseksi? Arvioni mukaan koulutuksen osallistuneet opettajat periaatteessa katsoivat saaneensa koulutuksesta uusia ajatuksia ja itseluottamusta oman työn tekemiseen, mutta opitun syvämpi reflektointi on voinut jäädä melko vähäiseksi.

Heikkinen, Tynjälä ja Jokinen (2010, 37) toteavat, että asiantuntijuuden kehittämisen kannalta on tärkeää muuntaa teoreettista tietoa sellaiseksi, että sitä voidaan hyödyntää käytännön ongelmien ratkaisussa. Heidän mukaansa on

toisaalta myös olennaista, että käytännön kokemuksen kautta syntyneitä hiljaisia tietoja on mahdollista käsitteellistää. Asiantuntijuuteen kuuluu myös itsesääntelytaito ja se kehittyy em. tutkijoiden mukaan reflektiivisen toiminnan kautta yksilön pohdiskellessa omaa toimintaansa ja kokemuksiaan kriittisesti.

5.6.2 Kehittämisprosessin arviointi: keskeisten hanketoimijoiden haastattelut

Tammikuussa 2011 haastattelin neljä AmmattiUra-projektin keskeistä toimijaa sekä hankkeen projektipäällikön. Tavoitteena oli saada selville toimintatutkimuksessa kiinteästi mukana olleiden henkilöiden näkemyksiä siitä, miten hanke oli onnistunut, mutta myös siitä, miten itse tutkimus oli onnistunut: onnistuimmeko vastaamaan niihin kysymyksiin ja haasteisiin, joita olimme yhdessä asettaneet prosessin alkaessa. Haastattelut toteutin yhtenä parihaastatteluna ja kolmena yksilöhaastatteluna. Kaksi haastateltavista oli mukana jo tutkimuksen alkuhaastattelussa. Käytän kaikista tässä vaiheessa haastatelluista henkilöistä lyhennystä OH, jotta heidän henkilöllisyytensä ei paljastuisi. Haastattelut analysoin käyttämällä sisällönanalyysiä. Tässä yhteenvedonomaisessa loppuhaastattelussa kysymykset olivat:

1. Miten AmmattiUra-hanke on onnistunut tavoitteissaan?
2. Mitkä toimenpiteet parhaiten lisäsivät moniammatillista yhteistyötä?
3. Mitkä toimenpiteet lisäsivät eniten henkilökunnan ohjausosaamista?
4. Mikä on opiskelijapalvelukeskusten tilanne näkemyksesi mukaan?

Hankesuunnitelmassa tavoitteiksi oli asetettu muun muassa keskeyttämisen vähentäminen ja opiskelijoiden työllisyyden tukeminen. Lisäksi tavoitteena oli "matalan kynnyksen" opiskelijapalvelukeskusten perustaminen tai luominen jokaiseen oppilaitokseen tai yksikköön. Haastatellut henkilöt olivat yksimielisiä siitä, että AmmattiUra-hanke oli onnistunut tavoitteissaan niin hyvin kuin tässä yhteiskunnallisessa tilanteessa ylipäätään oli mahdollista. Näin pian hankkeen päättymisen jälkeen, on mahdotonta arvioida, mikä vaikutus hankkeella on ollut opiskelijoiden opintojen keskeyttämisen ehkäisyssä tai opiskelijoiden työllistymisessä, mutta ainakin nämä asiat tulivat nostetuksi keskusteluun koko kuntayhtymän tasolla ja jotkut hankkeessa kehitetyt hyvät käytännöt ja toimenpiteet jäivät osaksi koulutuskuntayhtymän käytänteitä.

OH14: ... mitkä tuntemukset on noussu ja nousee niinku ihmisten kanssa keskustellessa, että yhä enenevässä määrin ihmiset on ruvenneet keskustelemaan tämän tyyppisten asioiden (kanssa) elikkä just se, että mihinkä ollaan ihmisiä saattamassa tämän ammatillisen koulutuksen avulla ja miten niitä asioita hoidetaan, minkälaista vuorovaikutusta, minkälaista ohjausta meillä on täällä eri puolilla, niin se on minusta ehkä enempi se hankkeen vaikutus.

Moniammatillisen yhteistyön kehittäminen ja vahvistaminen on vielä alussa. Hankkeen aikana toteutettujen koulutusten opit tai eri yksiköissä toteutetut kokeilut eivät vielä näy arjen työssä. Opettajat eivät välttämättä näe yhteistyön

etuja samalla tavoin kuin opiskelijahuoltohenkilöstö. Toisaalta opiskelijahuoltohenkilöstö saatetaan kokea omaksi asiantuntijayhteisöksi, johon sisälle pääsy voi tuntua vaikealta. Sisäänpääsyä voi vaikeuttaa erilainen kieli ja opettajien perinteinen yksin tekemisen käytäntö.

OH14: En usko, että missään oppilaitoksessa ois semmoisia niinku rakenteellisia esteitä varsinaisesti, se on kyse enemmänkin siitä, miten on totuttu toimimaan.

OH6: ... ja onhan se moniammatillisuus aika paljon silläkin tavalla, että kuraattori, opo, meillä on omat yhteistyökumppanimme, niihin poteroihin ei oo päässeet opettajat, mutta sitten tietysti kuraattori, opo ja terveydenhoitaja ynnä muut, me on oltu yhdessä..

Näyttää siltä, että myös opiskelijahuollon asiantuntijoiden tulee tarkistaa omia käsityksiään yhteistyöstä ja myös omia valmiuksia toimia yhteistyössä opettajien kanssa. Kuten Wenger on todennut, kokeneempien työntekijöiden rooli noviisien perehdyttäjänä voi riippua perehdyttäjän aktiivisuudesta. Wengerin (2003, 100) mukaan on suuri ero siinä, saako noviisi tietonsa kuuntelemalla luentoa tai oppitunnin käytännöistä verrattuna siihen, että hän kuulee selityksiä ja kertomuksia, jotka ovat osa käytäntöä ja oppiminen tapahtuu käytännön tilanteessa. Karila ja Nummenmaa (2001) muistuttavat siitä, että yhteistyössä jokaisen on mahdollista oppia toinen toiseltaan. Oppimista ei voi tapahtua, jolleivät jäsenet ole valmiita ylittämään asenteellisia rajoja ja luopumaan oman osaamisensa rajojen vartioinnista.

Henkilökunnan ohjausosaamisen kehittämisessä haastateltavat katsoivat meidän onnistuneen paremmin. Hankkeen aikana tarjottiin henkilökunnalle kolmenlaista ohjausvalmiuksia lisäävää koulutusta: kolmiosainen ohjausosaamisen lisäkoulutus, DON-koulutus sekä ryhmänohjaajakoulutus. Näillä kaikilla koulutuksilla oli erilainen rooli ohjausosaamisen vahvistamisessa ja niiden toteutus poikkesi toinen toisistaan. Kolmiosainen ohjausosaamiskoulutus järjestettiin kolme kertaa, koska toiveena oli tavoittaa mahdollisimman suuri osallistujamäärä. Tähän ei kuitenkaan päästy. Eräs haastateltava näki syyn vähäiseen osallistumiseen seuraavasti:

OH6: ...koulutuksia on järjestetty, siitä ei ole kiinni, on sitten omasta tahtotilasta tai johtajien tahtotilasta, koska nythän näyttää siltäkin, että kaikista (yksiköistä) ei ole samalla lailla mahdollisuutta opettajien lähtö, vaikka ois ollut halukkuutta, mutta sitten miten järjestät tuntisi.

Kaikki haastatellut korostivat sitä, että vaikka tarjottu koulutus ei saavuttanutkaan kovin suuria opettajajoukkoja, jo se tosiasiassa, että koulutusta oli tarjolla, lisäsi keskustelua ohjausosaamisen tarpeellisuudesta koulutuskuntayhtymässä.

OH14: ...sellastakin koulutusta on tarjolla ja ostetaan meidän porukalle, se kyllä kertoo jostakin, on viesti siihen suuntaan, et nää asiat on kuitenkin huomioon otettavia asioita, ettei voida sulkea silmiä tällöisen ohjauksellisuuden kehittämiseltä.

DON-koulutus ei ollut tarkoitettu koko koulutuskuntayhtymän henkilökunnalle, vaan siihen oli paikkoja vain rajoitetusti ja halukkaat joutuivat hakemaan

koulutukseen. Valituiksi tulivat yleensä henkilöt, joilla oli jo melko kattavat pohjatiedot joko opinto-ohjauksesta, erityisopetuksesta tai psykologiasta. DON-koulutus poikkesi muusta hankkeen järjestämästä koulutuksesta myös laajuudeltaan ja kestoltaan ja se oli selkeästi ammatillista lisäkoulutusta, josta osallistuja sai koulutuksen suoritettuaan todistuksen.

Ryhmänohjaajakoulutusta järjestettiin useimmissa kuntayhtymän oppilaitoksissa niiden itsensä esittämien toivomusten pohjalta. Useimmissa yksiköissä koulutusten sisällöt olivat samantyyppisiä: niissä keskityttiin oppimisvaikeuksien tunnistamiseen ja haastavan opiskelijan kohtaamiseen.

OH13: Kyllä meillä on huomattu, että ryhmänohjaajat on enemmän ottanu vastuuta, et kyllä se koulutus on purrut, kyllä se minun mielestä on parantunut ihan huomattavasti sinä aikana kun niitä koulutuksia on ollut.

OH14: Minulla on kans tämmönen käsitys, että ryhmänohjaajakoulutus on tullu sen verran lähelle ihmistä ja niistä lähtökohdista, joita on niinku haluttu, josta on haluttu lähteä, minä luulen, että se on ollut, vaikka se on ollut hyvin heterogeenista se koulutus, mutta se on ollut heterogeenista just sen takia, kun se on lähtenyt sieltä porukan tahdosta liikkeelle.

Ryhmänohjaajakoulutukset todettiin toimivimmaksi tavaksi lisätä henkilökunnan ohjausosaamista ja moniammatillista yhteistyötä. Niissä koulutus tapahtuu suhteellisen pienissä ryhmissä, oppilaitoksittain, yksiköittäin tai jopa aloittain. Usein nämä koulutukset ovat enemmän yhteisiä keskustelutilaisuuksia kuin muodollisia koulutuksia ja jokaisella osallistujalla on mahdollisuus tuoda henkilökohtaiset näkemyksensä esille. Luentotyyppejä koulutustilaisuuksia kritisoitiin hieman niiden rakenteen vuoksi, sillä ne eivät yleensä tarjoa mahdollisuutta keskusteluun tai kokemusten jakamiseen:

OH3: Vähäinen oli osanotto ja ehkä se olis tuottanu enemmän jokaiselle, jos siellä olis ollu keskustelua, että tuota, se oli vähän, tietenkin siinä oli se ympäristö, tämmöinen luentosalimainen ja muuten, mutta nää on varmaan just semmosia, että kun muut kertoo niitä omia kokemuksiaan, niin niitä vasten voi peilata sitten omaa toimintaansa ja sieltä saa ehkä semmoisia ahaa-elämyksiä ja semmoisia sitten siitä... Harvoin minun mielestä tämmöisissä ohjausalan koulutuksissa tulee semmoisia ajatuksia ainakaan mulle, että toi on nyt suoraan semmonen, jota minä voin ehkä siirtää omaan työhöni, koska eihän, se ei niinku oo semmosta teknistä juttua.

Muun muassa Erautilla (2004) on haastateltujen kanssa samansuuntaisia ajatuksia informaalin, työpaikalla tapahtuvan oppimisen vaikutuksista työntekijän osaamiseen. Osallistuminen ryhmän toimintaan ja toisten kanssa yhdessä työskentely opettaa uusia käytäntöjä ja antaa uusia näkökulmia omaan työhön. Ryhmänohjaajakoulutusten kaltaisissa keskustelutilaisuuksissa on myös mahdollista hyötyä toisten työntekijöiden hiljaisesta tiedosta.

Opintojen keskeyttämisaste on koko 2000-luvun ajan ollut jonkin verran alle kymmenen prosenttia. Tutkimuksen alkaessa keskeyttämisaste oli 8,5 % ja tutkimuksen päättyessä 8,2 %. Tilastokeskuksen mukaan Pohjois-Karjalassa keskeyttämisaste on valtakunnan alhaisinta tasoa yhdessä Pohjanmaan kanssa. Luku ei ole suuri, mutta se pitää sisällään suuria alakohtaisia vaihteluja, myös alueellista vaihtelua ilmenee jonkin verran. Keskeyttämisen syyt voivat olla

opiskelijan kannalta positiivisia, esimerkiksi hän on saanut mieluisamman opiskelupaikan toiselta alalta tai hän siirtyy työelämään. Ne keskeyttämiset, joista seurauksena on siirtyminen työttömäksi työnhakijaksi tai joissa keskeyttäminen johtuu esimerkiksi opiskeluhaluuttomuudesta tai oppimisvaikeuksista, ovat niitä syitä, joiden vuoksi opiskelijahuollollista toimintaa oppilaitoksissa tulee kehittää. Hanketoimijoiden käsitykset interventioiden vaikutuksista keskeyttämiseen olivat hyvin yhdenmukaiset:

OH14: Vaikka myö tehtäis mitä ja sitten mittaillaan jollain tämmösellä mihin vaikuttaa niin monet muut asiat, niin sillä lailla aika harhasessa tilanteessa ollaan. Vaikka tehtäis kuinka hyvin asioita ja vaikka mittaritkin näyttäis hyviltä, niin minusta silti ei kannata luottaa, että se on just siitä lähtöisin tämä vaikutus.

OH6: Ei nuoret ole sillä lailla reagoineet, jos ala on väärä niin sitä lähetään, positiivinen keskeyttäminen, en usko, että siinä on tapahtunut muutosta. Mutta saattaa olla, että jonkun verran negatiivisessa keskeytyksessä on tapahtunut, kun on ollut enempi aikaa hoitaa ja tietysti onhan siinä tämä toinenkin puoli, kun on ollut enemmän hakijoita, niin ehkä osa on jäänyt rannalle, eivät ole päässeet sisälle semmoiset, jotka on niinku elämäntilanteeltaan keskeyttäjiä.

Kaikki haastatellut totesivat, että ajanjakso oli liian lyhyt aika tehdä päätelmiä eri toimenpiteiden vaikutuksista tai opiskelijahuollon kehittämisestä keskeyttämisen vähentämiseen. Vaikka keskeyttämiseen johtavia syitä on vaikea eritellä, ovat keskeyttämisluvut merkittäviä tilastoja, jotka vaikuttavat virallisesti esimerkiksi oppilaitosten tuloksellisuuteen. Opiskelijoiden opintojen keskeyttämistä pidetään yleisesti yhtenä opiskelijahuollon ja ohjauksen onnistumisen tai epäonnistumisen mittarina. Todellisuudessa opintojen keskeyttäminen voi olla myös merkki toimivasta opiskelijahuollosta: Jos opiskelija ei ole opiskelukykyinen, on järkevää ohjata hänet muiden interventioiden piiriin eikä yrittää pitää häntä oppilaitoksen kirjoilla.

5.6.3 Muutuskertomuksesta neuvotteleminen

Muutuskertomuksesta neuvotteleminen tarkoittaa, että tutkijan kirjoittama kertomus annetaan osallistuneiden henkilöiden luettavaksi ja kommentoitavaksi. Sen jälkeen siitä käydään yhteinen keskustelu. Laitinen (1998, 15) sanoo tästä vaiheesta, että sen tavoitteena on saada muutuskertomus vastaamaan mahdollisimman tarkasti tapahtunutta. Omalla tavallaan se on myös keino lisätä tutkimuksen luotettavuutta.

Lähetin muutuskertomuksen luettavaksi AmmattiUra-hankkeen viidelle keskeiselle toimijalle maaliskuussa 2011. Heillä oli mahdollisuus kommentoida kertomusta sekä sähköisesti palautetta antamalla tai yhteisessä keskustelutilaisuudessa, joka pidettiin toukokuussa 2011. Kukaan toimijoista ei pitänyt tarpeellisenä muuttaa kertomusta, ainoastaan joihinkin aikatauluihin projektipäällikkö esitti joitakin pieniä tarkennuksia, jotka on otettu huomioon lopullisessa, nyt käsillä olevassa, kertomuksessa.

5.7 Tulokset tiivistetysti

Tässä alaluvussa esitän tutkimuksen tulokset tiivistetysti. Tutkimuskysymykset, joihin haettiin vastausta, olivat seuraavat:

1. Millaisena henkilökunta kokee yhteisön sisäisen moniammatillisen yhteistyön?
2. Miten moniammatillista yhteistyötä voidaan kehittää?
3. Miten opettajien ja muun henkilökunnan ohjausosaamista voidaan kehittää?
4. Mikä merkitys moniammatillisen yhteistyön lisäämisellä on opiskelijoiden opintojen keskeyttämisen vähenemiseen?

Vastauksena ensimmäiseen tutkimuskysymykseen voidaan sanoa, että käsitykset siitä, mitä moniammatillisella yhteistyöllä tarkoitetaan ja millaisena yhteistyö koetaan, vaihtelivat suuresti. Haastatellut katsoivat, että moniammatillinen yhteistyö tarkoitti oppimateriaalien jakamista, opetuksen suunnittelua yhdessä tai opiskelijan parhaaksi tehtävää yhteistyötä. Käsitteen tulkintaerot johtuivat haastateltavien erilaisesta koulutustaustasta, ammattialasta tai heidän käyttämästään kielestä. Jokainen haastateltava tulkitsi käsitettä omasta ammatti-identiteetistään, asiantuntijuudestaan tai työorientaatiostaan käsin. Haastattelujen pohjalta löysin useita rakenteellisia ja henkilökohtaisia tekijöitä, jotka estivät aidon moniammatillisen yhteistyön kehittymistä ja yhteistyöhön sitoutumista. Näitä olivat yksin tekemisen perinne, puutteelliset vuorovaikutustaidot, ohjauksellisen otteen puuttuminen, luottamuksen puute ja johdon tuen puuttuminen. Yhteistyötä ehkäiseviä tekijöitä olivat lisäksi aikapula ja yhteistyön suunnittelemattomuus sekä se, etteivät työntekijät tunteneet toistensa työnkuvaa. Toisaalta haastattelujen pohjalta löytyi myös tekijöitä, jotka edistivät yhteistyötä. Näitä olivat yhteiset tilat, säännölliset palaveriajat, avoimuus ja yhteiset projektit tai koulutukset, yhteinen kieli sekä valmiit, toimivat verkostot.

Toisella ja kolmannella tutkimuskysymyksellä haettiin vastausta siihen, miten moniammatillista yhteistyötä ja henkilökunnan ohjausosaamista voidaan kehittää. Tutkimuksen alkaessa oletettiin yhteisen koulutuksen olevan tekijä, jonka avulla moniammatillista yhteistyötä ja ohjausosaamista voitaisiin kehittää. Tähän viittasivat myös aikaisemmat tutkimustulokset sekä alkuhaastattelun analysoinnin tulokset. Tutkimus kuitenkin osoitti, että henkilökunnalle järjestettävät yksittäiset koulutuspäivät eivät ole ratkaisu kehittää ohjausosaamista ja lisätä organisaation sisäistä moniammatillista yhteistyötä. Koko henkilökunnalle suunnattuja koulutuskokonaisuuksia järjestettiin useita: yksi koulutuspäivä moniammatillisesta yhteistyöstä ja kaksi kolmen päivän koulutuskokonaisuutta ohjauksesta. Valitettavasti järjestettyjen koulutustilaisuuksien osanotto jäi ennakoitua huomattavasti vähäisemmäksi. Koulutuksiin osallistuivat pääasiassa henkilöt, jotka olivat jo valmiiksi sitoutuneita yhteistyöhön ja kokivat esteiden poistamisen myös henkilökohtaiseksi tavoitteekseen. Useissa tapauksis-

sa koulutuksiin osallistujat olivat opinto-ohjaajia, kuraattoreita ja erityisopettajia. Tutkimuksen perusteella näyttää siltä, että lisä- ja täydennyskoulutus kasautuvat tietyille osalle opettajia ja osa jättäytyy kouluttautumisen ja kehittämisen ulkopuolelle.

Koska järjestetyt ohjausosaamista tai moniammatillista yhteistyötä lisäävät koulutukset eivät houkutelleet opettajia osallistumaan tai niihin osallistuminen ei ollut mahdollista kaikille opettajille tai muulle henkilökunnalle, oli ilmeistä, että oppilaitoksissa tarvittiin kunkin yksikön omista, koetuista tarpeista lähtevää ohjauskoulutusta ja muodollisen koulutuksen lisäksi mahdollisuuksia yhteisiin keskusteluihin ja osallistumiseen. Tutkimuksen kuluessa oppilaitoksille räätälöitiinkin kunkin yksikön toiveiden mukaista ryhmäohjaajakoulutusta. Niissä ammattiopistoissa, joissa ryhmäohjaajakoulutukset aloitettiin tutkimuksen aikana, voitiin todeta, että ne antavat suuria ryhmäluentoja paremmat mahdollisuudet ohjausosaamisen kehittämiseen sekä mahdollisuuden yhteiseen reflektointiin, vertaistukeen ja osallistumiseen yhteisön toimintaan sekä oppimiseen toinen toisiltaan. Tätä havaintoa tukee myös esimerkiksi Mäntylän (2002, 224) tutkimustulos: yhteistyön oppimista työssä voidaan parhaiten tukea järjestämällä yhteistyötä mahdollistavat olosuhteet.

Tutkimuksen aikana valmistui opettajien tueksi ja ohjauksen helpottamiseksi ryhmäohjauksen toteuttamissuunnitelma ja ohjaajan työkalupakki. Se sisältää sähköisessä muodossa materiaalia ryhmäohjauksen tunneilla käytettäväksi, mutta myös yksilö- ja pienryhmäohjaukseen. Tutkimus osoitti, että tällaisen materiaalin avulla voidaan tukea ryhmäohjaajaa ohjauksellisessa työssä.

Neljäs tutkimuskysymys oli, mikä merkitys moniammatillisen yhteistyön lisäämisellä on opiskelijoiden opintojen keskeyttämisen vähenemiseen. Tutkimuksen alkaessa olettamus oli, että opiskelijoiden opintojen keskeyttämistä voitaisiin vähentää, jos henkilökunnalla olisi riittävästi ohjausosaamista ja jos moniammatillinen yhteistyö olisi toimivaa. Tutkimusprosessin aikana opiskelijoiden opintojen keskeyttämisluvuissa ei ilmennyt suurta muutosta. Opintojen keskeyttämisten taustalla vaikuttavat niin monet eri tekijät, että on vaikeaa nimetä jotain yhtä yksittäistä tekijää, joka sellaisenaan selittää keskeyttämisen tai opintoihin sitoutumisen. On myös mahdollista tulkita tuloksia niin, että tutkimusjakso osoittautui liian lyhyeksi ajaksi muutoksen todentamiseen. Toisaalta myös ohjauskoulutuksiin osallistuminen jäi ennakoitua vähäisemmäksi.

Tutkimuksen lopuksi toteutetuista keskeisten hanketoimijoiden haastatteluista ilmeni, että huolimatta vähäisestä koulutuksiin osallistumisesta, oppilaitoksissa on havaittavissa asennemuutos. Tämä muutos näkyy lisääntyneenä keskusteluna ohjausosaamisen lisäämisen tarpeellisuudesta. Tutkimuksen tulokset voidaan tiivistää kertovan muutosselonteon menetelmän käsittein seuraavaan taulukkoon:

TAULUKKO 9 Tutkimustulokset tiivistetysti.

Episodi	Selonteko	Tulkinta/muutuskertomuksen kirjoittaminen
Alkuhaastattelu (2008)	Haastatteluaineisto (Grounded Theory-menetelmä)	<ul style="list-style-type: none"> - Haastateltavilla ei ollut selkeää käsitystä moniammatillisesta yhteistyöstä. - Aineistosta löytyi yhteistyötä edistäviä tekijöitä, joita vahvistettiin, sekä yhteistyötä ehkäiseviä tekijöitä, joihin yritettiin vaikuttaa koulutuksella.
Koulutus moniammatillisesta yhteistyöstä (2009)	Sähköpostikyselyiden vastaukset (sisällönanalyysi)	<ul style="list-style-type: none"> - Koulutuksiin oli vähäinen osanotto, osallistujat olivat pääosin ohjauksen asiantuntijoita. - Osallistujat kokivat, ettei koulutuksella ollut vaikutusta heidän osaamiseensa, koulutus ainoastaan vahvisti jo olemassa olevaa käsitystä yhteistyön tarpeellisuudesta.
Ohjausosaamiskoulutus (2009)	Sähköpostikyselyiden vastaukset (sisällönanalyysi)	<ul style="list-style-type: none"> - Koulutuksiin osallistui vain vähän opettajia, joiden käsitykset ohjausosaamisen tarpeellisuudesta eivät juuri muuttuneet. - Suuri osa osallistujista oli ohjauksen ja opiskelijahuollon asiantuntijoita, joiden osaaminen vahvistui.
DON-koulutus (2008>)	Sähköpostikyselyiden vastaukset (sisällönanalyysi)	<ul style="list-style-type: none"> - Koulutukseen osallistujat olivat valikoitu joukko, jolla oli jo paljon osaamista. - Koulutuksella oli vaikutusta oman osaamisen kehittämiseen, mutta sitä oli vaikea jakaa työyhteisössä.
Ryhmänohjaajakoulutus ja ryhmänohjaajan työkalupakki (2008>)	Sähköpostikyselyiden vastaukset (sisällönanalyysi)	<ul style="list-style-type: none"> - Osallistuneiden mielestä koulutus mahdollisti oman ohjausosaamisen kehittämisen. - Kehitetty materiaali tuki ja helpotti ryhmänohjaajan ohjaukstyötä.
Hanketoimijoiden haastattelu (2011)	Haastatteluaineisto (sisällönanalyysi)	<ul style="list-style-type: none"> - Haastatellut kokivat, että asennemuutos näkyy lisääntyneenä keskusteluna ohjausosaamisen tarpeellisuudesta, vaikka koulutuksiin osallistuminen oli vähäistä.

6 POHDINTA

Tutkimus liittyy kiinteästi Pohjois-Karjalan koulutuskuntayhtymässä vuosina 2008–2011 käynnissä olleeseen ESR-rahoitteeseen AmmattiUra-hankkeeseen. Hankkeen tavoitteena oli vähentää opiskelijoiden opintojen keskeyttämistä sekä tukea heidän työllistymistään opintojen päätyttyä. Tutkimuksen alkuvaiheessa Pohjois-Karjalan koulutuskuntayhtymässä hyväksyttiin uusi, koko kuntayhtymää koskeva opiskelijahuoltosuunnitelma, joka velvoittaa henkilökuntaa työskentelemään yhteistyössä sekä yhdessä vastaamaan opiskelijahuollosta ja sen onnistumisesta. Tutkimuksessa selvitettiin, millaista moniammatillinen yhteistyö Pohjois-Karjalan koulutuskuntayhtymässä on, miten sitä voidaan kehittää ja miten henkilökunnan ohjausosaamista voidaan lisätä, jotta opiskelijoiden opintojen keskeyttäminen vähenisi. Tässä luvussa keskityn pohtimaan sitä, millaisia haasteita kohtasin, miksi en saanut tuloksia, joita odotin ja mitä pitäisi tehdä tulevaisuudessa, jotta muutos olisi mahdollinen ja moniammatillisen yhteistyön edellytykset oppilaitoksissa täytyisivät. Alaluvuissa pohdin tutkimuksen luotettavuutta sekä mahdollisia jatkotutkimusaiheita.

Onnistuneen yhteistyön edellytyksenä voidaan pitää luottamuksellisuutta, joka voidaan saavuttaa avoimella keskustelulla ja vuorovaikutuksella. Osallistuessani tutkimusprosessin aikana erilaisiin yhteistyöpalavereihin havaitsin hetkittäin jonkinasteista epäluuloisuutta tai suorastaan vihamielisyyttä. Oma tulkintani näistä tilanteista on, että läsnäoloni saatettiin kokea uhkaksi opettajan tai esimiehen omalle arvovallalle. Opinto-ohjaaja koettiin vastustajaksi eikä suinkaan yhteistyökumppaniksi. Kaksoisroolini tutkijana ja opinto-ohjaajana saattoi myös vaikuttaa työyhteisön epäluuloisuuteen. Vaikka tutkimuksesta tiedotettiin usealla foorumilla, tieto ei saavuttanut kaikkia henkilökunnan jäseniä. Herr ja Anderson (2005, 66) varoittavat toimintatutkimuksen tekijöitä siitä, että nämä ovat usein varautuneet huonosti kohtaamaansa vastustukseen. Tutkijat kohtaavat institutionaalisen kulttuurin, joka arvostaa yksilöllisyyttä, ammatillista eristäytyneisyyttä ja yhdenmukaisuutta. Tällaisesta lähtökohdasta yhteistyön rakentaminen on vaativa tehtävä, yhteisen tavoitteen rakentaminen on vaikeaa. Asiantuntemus lisääntyy yhteistoiminnassa, jos yhteiselle reflektoinnille ja pohdinnalle on aikaa.

Tutkimus osoitti, että kehittämistyö ja muutosten aikaansaaminen suurissa organisaatioissa on hidasta. Tavoitteena tulee olla, että työyhteisön jäsenet itse kehittävät omaa yhteisöään ja hitaasti kiiruhtaminen on paras vaihtoehto: näin jokainen yhteisön jäsen ehtii tottua muutokseen ja uusiin käytäntöihin. Voidaan ajatella, että kehittämistyössä tärkein tehtävä on aikaansaada muutoksia asenteissa. Vain sitä kautta muutosta voi tapahtua myös käyttäytymisessä. AmmattiUra-hankkeen voidaan katsoa epäonnistuneen siinä mielessä, että opettajia ei saatu osallistumaan heille tarjottuihin koulutuksiin odotusten mukaisesti. Keskeisten hanketoimijoiden haastatteluissa kuitenkin ilmeni, että jonkinasteinen asennemuutos on käynnissä. Oppilaitoksissa on havahduttu näkemään ohjauksen merkitys opiskelijan sitoutumisessa opintoihinsa. Tätä asennemuutosta tulee jatkossa ruokkia ja pitää elossa, jotta ei käy niin kuin usein hankkeiden päättyessä: hyvät käytännöt ja toiminnan kehittäminen unohtuvat silloin, kun ulkopuolinen rahoitus päättyy.

Sivulla 28 kuvasin moniammatillisen yhteistyön edellytyksiä. Pohdin seuraavaksi, miksi kaikki edellytykset eivät toteutuneet ja mitä oppilaitoksissa voidaan tehdä edellytysten luomiseksi.

Moniammatillisen yhteistyön edellytysten luominen

Yhteistyön ja ohjauksen taustalla tulee olla ymmärrys holistisesta ohjausmallista, joka on moniammatillista yhteistyötä sisältäen opiskelijan kasvun ja kehityksen tukemisen, opintojen ohjauksen ja uravalinnan ohjauksen. Wattsin ja Van Esbroeckin (1998) kehittämä malli on esitelty sivulla 23. Lainsäädäntö määrittää eri asiantuntijoiden vastuut, mutta yhteistyön toimivuus edellyttää kaikilta toimijoilta vastuunottoa. Holistisen mallin mukaan opinto-ohjausta ei tulisikaan nähdä osana opiskelijahuoltoa, vaan läpi koko oppilaitoksen ulottuvana toimintatapana. Kun jokainen henkilökunnan jäsen ohjaa, kukaan ei voi piiloutua opinto-ohjaajan selän taakse. Tutkimusprosessin aikana selvisi, että monet opettajat kokivat ohjauksen mallin itselleen ja kollegoilleen vieraaksi.

Muutos onnistuu parhaiten, kun muutoksen kohteena olevat haluavat muutosta ja se on heille merkityksellistä. Esimerkiksi Nykänen (2010, 154) korostaa, että asenteita voidaan pitää palveluiden kehittämisen esteinä, mutta myös edellytyksinä. Hänen mukaansa resursointi näyttäytyy asennekysymyksenä, vaikka sitä tulisi katsoa ohjauksen toimivuuden ja asiakkaan saaman palvelun näkökulmasta. Holistinen opiskelijakeskeinen ohjausmalli ei voi toimia, jos opettajat eivät koe mielekkääksi omaa rooliaan opiskelijan kasvun ja kehittymisen tukemisessa sekä uravalinnan ja opiskelun ohjaamisessa tai heiltä puuttuu ohjaustehtävässä tarvittava osaaminen.

Pedagogisen johtamisen voidaan ymmärtää olevan edellytysten luomista asennemuutokselle, henkilökunnan yhteistyölle ja ammatilliselle kehittymiselle. Rehtoreilla ja muilla esimiesasemassa olevilla on merkittävä vaikutus työpaikalla tapahtuvalle oppimiselle ja osaamisen kehittymisen ja kehittämisen kulttuurille. Vuosittain käytävät kehityskeskustelut tarjoavat oivan tilaisuuden pohtia kunkin työntekijän pedagogista osaamista ja osaamisen päivittämisen tarpeelli-

suutta. Muodollisen pedagogisen koulutuksen tarjonnan lisäksi esimiesten tulisi mahdollistaa aikaa yhteisille epämuodollisille keskustelutilanteille ja käytäntöyhteisöjen toiminnalle. Osallistamalla asiantuntijakulttuuriin sekä kokeneet että uudet työntekijät siirtävät ja vastaanottavat kokemusta ja tietoa ja saavat työvälineitä omaan arkityöhönsä. Ilman yhteistä keskusteluforumia ja toimintatapoja tiedon kulku ja oppiminen jäävät helposti sattumanvaraiseksi.

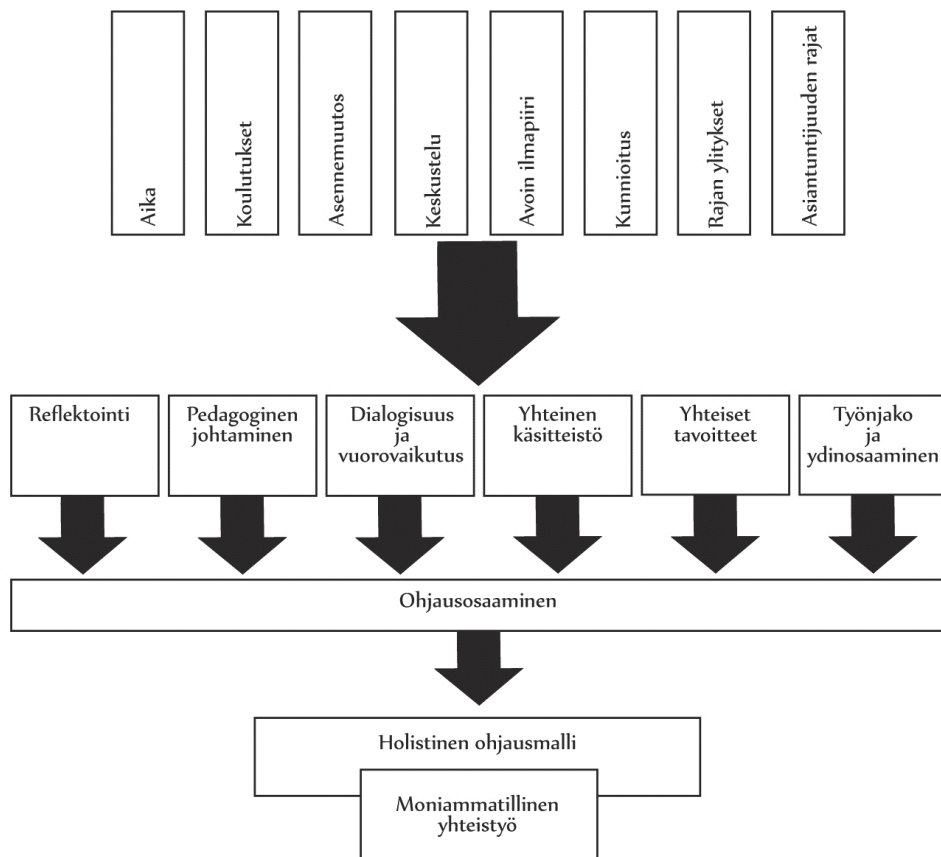
Asennemuutosta tarvitaan, sillä mikäli yhteistyön tekemisen tarve ei lähde yksittäisen opettajan omista lähtökohdista, syntyy muutosvastarintaa ja tarve puolustaa omaa ammatillista autonomiaa lisääntyy. Organisaation tasolla tämä näkyy siten, että kehittäminen pysyy vanhojen rutiinien sallimissa rajoissa. Oppimisen kannalta se on haitallista, koska puolustusmekanismit vievät pohjan pois rationaaliselta ajattelulta juuri silloin kuin sitä eniten tarvittaisiin. Tällaisessa tilanteessa puhutaan defensiivisistä rutiineista (Argyris & Schön 1996), joilla tarkoitetaan työntekijöitä suojaavia menettelytapoja heitä uhkaavissa tai hämmentävissä tilanteissa. Näiden rutiinien toimintaperiaatteena on vaikeiden asioiden ohittaminen ja ohittamisen peittäminen näennäisellä toiminnalla. Asioista kyllä keskustellaan ja niistä tehdään päätöksiä, jotka toiminnan tasolla kuitenkin saatetaan unohtaa.

Vaikka asenne kehittämiseen ja yhteistyön lisäämiseen olisikin olemassa, yhteisen tavoitteen luomisessa voi olla ongelmana yhteisten käsitteiden ja yhteisen kielen puuttuminen. Tutkimuksessa tämä ilmeni alkuhaastatteluissa, joissa selvitettiin muun muassa moniammatillisuuden käsitettä. Vastaajien taustakoulutuksesta riippuen he ymmärsivät käsitteen eri tavoin. Jotta moniammatillinen ryhmä voi toimia, sen tulee muodostaa yhteinen tulkinta siitä, mitä on tapahtumassa, mitä he ovat tekemässä ja toiminnallaan tavoittelemassa. Eri asiantuntijaryhmien käyttämä ammattikieli voi olla vallan käytön väline. Näin käy helposti, jos ilmapiiri ei ole avoin ja jokaisen asiantuntijuutta kunnioittava.

Asiantuntijuuteen kuuluu taito käyttää osaamista oikea-aikaisesti ja oikeassa paikassa. Näin nähtynä asiantuntijuuteen liittyy myös yhteisöllinen ulottuvuus. Yhtäältä osaaminen kehittyi arkielämän suhteissa, toimimisessa käytäntöyhteisössä. Toisaalta asiantuntijuuteen kuuluu myös oman ammatillisuuden rajojen tunnistaminen ja toisen osaamisen kunnioittaminen. Moniammatillisessa ryhmässä toimimisessa tämä tarkoittaa sitä, että kaikki toimijat ovat tasavertaisia ja jokaisen osaaminen on yhtä arvokasta. Savonmäki (2007, 89) toteaa, että asiantuntijuus voidaan nähdä myös rajoja synnyttävänä ja se voi tarkoittaa yksinäisyyden kokemista. Rajat paitsi suojaavat autonomiaa, myös eristävät opettajia toisistaan. Myös tilaratkaisut vaikuttavat rajojen kokemiseen. Työntekijät eivät tapaa toisiaan niin paljon kuin olisi toivottavaa tai toisaalta, jos samassa tilassa työskentelevät toimivat samalla asiantuntijuusalueella, se pitää yllä rajoja toiseen asiantuntijaryhmään. Yksinäisyyden kokeminen tuli esille myös tämän tutkimuksen haastatteluaineistossa.

Tämä tutkimus osoitti, että yksittäisillä koulutuspäivillä on vaikea lisätä tai muuttaa pysyvästi osallistujien käsityksiä ohjaamisesta tai heidän ohjaustaitojaan. Pysyvämpiin muutoksiin päästään, jos oppilaitoksissa luodaan yhteis-

työlle suotuisa ilmapiiri, panostetaan prosessinomaiseen koulutukseen, mahdollistetaan yhteinen pohdinta ja keskustelut. Tämä kaikki vaatii yhteistä aikaa. Lisäksi on tärkeää, että yhteisössä hyväksytään asiantuntijoiden rajanylitykset, mutta myös tunnustetaan omat asiantuntijuuden rajat. Näin luodaan mahdollisuudet reflektoinnille, pedagogiselle johtajuudelle, dialogisuudelle, yhteisten käsitteiden ja tavoitteiden muodostamiselle sekä asiantuntijoiden työnjaolle ja ydinosaamisen tunnistamiselle. Nämä puolestaan ovat edellytyksiä ohjausosaamisen kehittämiseksi. Siten voidaan sisäistää holistinen ohjausmalli ja päästä aitoon moniammatilliseen yhteistyöhön. Sivulla 28 esittelin moniammatillisen yhteistyön työyhteisöltä vaatimia edellytyksiä. Kuvioon 7 olen yhteenvetona lisännyt tekijöitä, joilla näitä edellytyksiä työyhteisössä luodaan.



KUVIO 7 Moniammatillisen yhteistyön edellytyksiä luovia tekijöitä.

Kun nämä tekijät ovat kunnossa, sillä on vaikutuksia myös opintojen keskeyttämisen vähenemiseen. Tutkimuksen aikana ei voitu osoittaa yhteyttä ohjaustaitojen tai yhteistyön lisäämisen ja keskeyttämisen vähenemisen välillä. Syynä tähän oli yhtäältä tutkimusprosessin lyhyt aika, toisaalta koulutuksiin osallis-

tumisen vähäisyys. Aikaisemmat tutkimukset (ks. Kalima 2011, Koskela 2003, Seinä 2000) kuitenkin osoittavat, että ryhmänohjaajan ohjaustaidot ovat tärkeä tekijä, kun opiskelijoita sitoutetaan opintoihin ja opiskeluryhmään. On toki muistettava, että kaikki keskeyttäminen ei ole opiskelijan kannalta negatiivinen asia. Tärkeintä on oppia reagoimaan niihin tilanteisiin, joissa opiskelija valitsee mieluummin kotiin jäämisen ja työttömyyden kuin ammattiin opiskelun.

Käytännön toimenpide-ehdotuksia

AmmattiUra -hankkeen toimijoiden haastattelu osoitti, että projektin aikana yleiseen keskusteluun nostettiin ohjauksen ja yhteistyön kehittämisen kannalta oleellisia asioita ja ilmapiiriin todettiin muuttuneen muutokselle myönteisemmäksi. Oppilaitoksissa havahduttiin selkeästi siihen, että opettajien ohjaustaitoja ja yhteistyövalmiuksia tulee parantaa. Miten se käytännössä tapahtuu, jää vielä nähtäväksi. Tutkimuksen aikana selvisi, että eri yksiköistä tulevilla opettajilla ei ole mahdollisuutta osallistua pedagogiseen täydennyskoulutukseen yhdenvertaisesti. Syyksi nähtiin opiskelijoiden opintojen järjestämisen vaikeus koulutuksen aikana. Se on varmasti ongelmallista yhä niukkenevien taloudellisten resurssien aikana ja onkin tarpeen nostaa asia julkiseen keskusteluun. Toisaalta tutkimus osoitti, että opettajien lisä- ja täydennyskoulutus näyttää edelleen kasautuvan tietyille osalle toisten jättäytyessä kaiken kouluttautumisen ja kehittämisen ulkopuolelle.

Yksi mahdollisuus lisätä opettajien ja muun henkilökunnan osaamista olisi vertaismentorointi, josta on saatu hyviä kokemuksia muun muassa Kokkolassa ja Oulussa. Vertaismentoroinnin nähdään olevan yksi tapa murtaa opettajien yksin tekemisen perinnettä ja sillä voi olla merkittävä rooli opettajien osaamisen vahvistamisessa. (Hiltula, Isosomppi, Jokinen & Oksakari 2010, 97). Vertaismentorointiryhmässä kaikki osallistujat ovat vertaisia, kukaan ei asetu tai ketään ei aseteta toista pätevämmäksi asiantuntijaksi, vaan kaikilla on mahdollisuus oppia toinen toisiltaan. Esimerkiksi oululaisissa vertaismentorointiryhmässä on rakennettu oppimiskumppanuuteen perustuva yhteisö, jossa voidaan jakaa kokemuksia (Mäki 2010, 100). Koko mentoroinnin käsite on muuttunut auktoriteettia ja kokemusta korostavasta lähtökohdasta kohti yhteistoiminnallisuutta, kollegiaalisuutta ja ammatillista dialogia, jossa rakennetaan merkityksiä ja tulkintoja yhdessä. (Heikkinen, Tynjälä & Jokinen 2010, 19–20.) Tämä muutos on nähty myös siirtymäksi konstruktivismin suuntaan, jolloin ihminen rakentaa uutta tietoa aikaisemmin oppimansa ja kokemansa pohjalle. Heikkinen, Tynjälä ja Jokinen (2010, 31–34) sekä mentorointia paljon tutkineet Wang ja Odell (2002, 497–498; 2007) puhuvat kriittisen konstruktivismin näkökulmasta mentoroinnissa. Näkökulma perustuu kriittiseen teoriaan, joka asettaa päämääräksi olemassa olevana tiedon kyseenalaistamisen ja toisaalta itsestään selvänä pidettyjen uskomusjärjestelmien vallasta vapautumisen. Mentoroinnissa tämä näkökulma rohkaisee opettajia esittämään kysymyksiä ja haastamaan vallitsevia käytäntöjä sekä muuttamaan opettajuutta. Ryhmämentorointi mahdollistaa eri-

laisten kokemustaustan omaavien opettajien kohtaamisen ja oppimisen vuoro-vaikutuksessa, jossa tuetaan jokaisen osallistujan kasvuprosessia.

Opiskelijakeskeisessä ohjausjärjestelmässä ryhmänohjaaja, useimmiten ammattinopettaja, on se henkilö, joka on kaikkein lähimpänä opiskelijaa. Usein ryhmänohjaajan tehtäviin joudutaan, siihen ei haluta eikä hakeuduta. Monet opettajat katsovat, että ryhmänohjaajille on sälytetty liian paljon tehtäviä, joista heille ei makseta korvausta. Jotta ryhmänohjaajalla riittäisi aikaa hoitaa hänelle kuuluvia ohjauksellisia tehtäviä, olisi siitä maksettava riittävä korvaus tai saatava huojennusta opetusvelvollisuuteen. Pelkästään taloudellisia resursseja lisäämällä ei saada aikaan pysyvää muutosta, mutta taloudellisten resurssien merkitystä ei pidä myöskään vähätellä. Työnantaja voisi myös edellyttää, että saadakseen korvauksen ryhmänohjaajan tulisi suorittaa esimerkiksi 3-5 opintopisteen laajuinen ryhmänohjaajakoulutus. Tutkimusprosessin aikana keskusteluissa nousi usein esille opettajien palkkauksen perusteet ja ottipa yksi opettaja asian puheeksi myös sähköpostitse. Aikaresurssin puute on usein ensimmäinen tekijä, johon vedotaan, kun puhutaan yhteistyön lisäämisestä ja kehittämisestä.

Kuitenkin osa opettajista vastustaa voimakkaasti palkkauksen perusteiden muuttamista. Vastustuksen taustalla voi olla tietämättömyys ja pelko tulevista, oman työ määrän pelätään lisääntyvän, vapaa-ajan vähentyvän. Vaikka Opetusministeriön vuonna 2002 tekemän selvityksen mukaan eri työaikajärjestelmillä ei nähty olevan vaikutusta riittävän opetuksen ja ohjauksen järjestämiseen (Salmio & Mäkelä 2009, 15), selvityksessä päädyttiin kuitenkin suosittelemaan opettajien palkkausjärjestelmän yhtenäistämistä opettajien yhteistyön, työjärjestelyjen sekä hallinnon tehostamiseksi.

Pohjois-Karjalan koulutuskuntayhtymässä opettajilla on oikeus osallistua neljän vuoden välein työelämäjaksoille, jonka pituus vaihtelee yhdestä viikosta useaan viikkoon. Työelämäjaksojen aikana opettajilla on hyvä mahdollisuus päivittää oman alansa substanssiosaamista. Esimiehen olisi rohkeasti ohjattava ja velvoitettava alaisiaan osallistumaan myös pedagogiseen lisäkoulutukseen, jotta opiskelijahuoltosuunnitelman asettamista yhteistyövaatimuksista on mahdollista suoriutua. On ymmärrettävää, että jokainen opettaja ei voi osallistua jokaiseen tarjolla olevaan koulutukseen, ja siksi on tärkeää, että vuosittain esimiehen kanssa käytävissä kehityskeskusteluissa yhdessä pohditaan, mitkä ovat kunkin opettajan kouluttautumis- ja kehittämistarpeet ja millaista osaamista opettaja tarvitsee. Opettajien ohjausosaamisen lisääminen nähdään tarpeelliseksi myös valtiovallan taholla. Salmio ja Mäkelä (2009, 90) esittävät oman selvityksensä toimenpide-ehdotuksena, että opettajien täydennyskoulutuksen rahoitus tulee varmistaa joko osana järjestäjäkohtaista yksikköhintarahoitusta tai ohjeistamalla koulutuksen järjestäjiä kohdentamaan rahoitusta erityisesti henkilöstön ohjaustaitoja lisäävään täydennyskoulutukseen. Täydennyskoulutuksen tulee olla prosessinomaista ja riittävän pitkäkestoista, jotta osallistujilla on mahdollisuus pohtia sen merkitystä oman osaamisensa kannalta.

Pohjois-Karjalan koulutuskuntayhtymässä opiskelijahuoltoa on kehitetty systemaattisesti jo usean vuoden ajan. Kuntayhtymän opiskelijahuoltotiimissä on luotu erilaisia käytäntöjä, joilla opiskelijoiden opintojen keskeyttämistä on

yritytty vähentää, muun muassa on kehitetty yhteistyötä peruskoulujen kanssa sekä on luotu poissaolojen seurantamalli. Uuden opiskelijahuoltosuunnitelman myötä käytäntöjä on yhtenäistetty ja yhteiset tavoitteet ovat olemassa. Voidaan todeta, että kuntayhtymätasolla opiskelijahuollon toteuttamisesta ja opiskelijoiden ohjaamiseen liittyvistä käytännöistä vallitsee yksimielisyys, mutta valitettavasti vie aikansa ennen kuin kaikki hyvät toimintatavat vakiintuvat osaksi jokapäiväisiä toimia kaikissa koulutuskuntayhtymän oppilaitoksissa. Oppilaitokset ovat itsenäisiä yksiköitä, kooltaan, sijainniltaan ja historialtaan hyvin erilaisia ja niissä toimivat henkilöt ovat tottuneet tekemään asiat tietyllä tavalla. Kaikki eivät pidä uudistuksia edistyksenä ja osan yhteisistä toimintatavoista katsotaan hankaloittavan työtä.

Oppilaitokset ovat velvoitettuja tekemään omat opiskelijahuollon toteutussuunnitelmansa yhteisen suunnitelman pohjalta. Näissä toteutussuunnitelmassa on tarkoituksenmukaista nimetä vastuuhenkilöt sekä heidän vastuualueensa. Opiskelijahuoltosuunnitelmat ja niiden toteutussuunnitelmat ovat Wenglerin (2003) käsittein esineellistymistä. Esineellistyminen ei yksin kuitenkaan riitä, vaan tarvitaan osallistumista sitä täydentämään, samoin kuin esineellistymistä täydentämään osallistumisen prosesseja. Osallistumisen ja esineellistymisen dynamiikka voi painottua jompaankumpaan, ja se voi aiheuttaa ongelmia käytänteisiin. Jos esineellistyminen painottuu, ilman osallistumista tuotetut asiakirjat voivat jäädä kuolleeksi kirjaimiksi, johon ei kiinnitytä. Tämän tutkimusprosessin aikana ilmeni, että monille kuntayhtymän tuottamille asiakirjoille on käynyt näin. Vaikka erilaiset suunnitelmat ovat olemassa, ne eivät ole osa arjen käytäntöjä kaikissa oppilaitoksissa tai yksiköissä, koska ne on tuotettu käytäntöyhteisön ulkopuolelta. Oppilaitostasolla tarvitaan vielä avointa keskustelua siitä, miten koko henkilökunta saadaan osallistumaan kehittämistyöhön ja täten vaikuttamaan ja sitoutumaan myös yhteisiin ohjausta koskeviin asiakirjoihin sekä niissä edellytettyihin toimenpiteisiin.

Uudet, vuosina 2008–2010 voimaan tulleet, ammatillisten perustutkintojen opetussuunnitelmat on rakennettu siten, että ne velvoittavat opettajia yhteistyöhön sekä sisältöjen ja opiskelija-arviointien suhteen. Toivottavasti tämä yhteistyö johtaa myös lisääntyvään yhteistyöhön opiskelijahuollon kanssa. Tavoite ainakin on yhteinen kaikilla asiantuntijaryhmillä. Erilaiset tiimit ja asiantuntijaryhmät ja niiden rutiinit voivat kuitenkin muodostua kehittämisen esteiksi, elleivät ne jatkuvasti toteuta oman toimintansa arviointia. Silloin kun asiantuntijat pohtivat ja arvioivat omaa toimintaansa, heillä on mahdollisuus kehittää ja muuttaa sitä.

Opiskelijapalvelukeskukset

Moniammatillisen yhteistyön kannalta työtilojen fyysisellä sijoittelulla on merkityksensä. Tutkimuksen alkuhaastattelussa ilmeni, että yhteiset tilat ovat yksi yhteistyötä edistävä tekijä. Samoin tutkijoista muun muassa Payne (1982, 29) ja Lacey (2000, 167) korostavat työympäristön ja lähellä toisiaan olevien tilojen merkitystä yhteistyön onnistumisessa. Savonmäen (2007, 89) näkemys on, että

tilaratkaisut voivat vaikuttaa myös rajojen kokemiseen, koska ihmiset eivät tapaa toisiaan riittävästi. Tämä on vaarana etenkin silloin, jos lähekkäin työskentelevät henkilöt toimivat samalla asiantuntija-alueella, jolloin syntyy helposti rajoja toiseen asiantuntijaryhmään, joka työskentelee toisaalla.

Osassa ammattipistoissa oltiin jo tutkimuksen alkaessa varsin pitkällä opiskelijapalvelu-keskusajattelussa, mutta suurimmassa osassa oppilaitoksia erilaiset opiskelijoiden tarvitsemat palvelut olivat hajallaan eri puolilla oppilaitoskampuksia. Syy siihen lienee siinä, että sitä mukaa kuin opiskelijahuolto- palveluille on tarvittu tiloja, niitä on otettu käyttöön siitä osasta taloa, missä kulloinkin on vapaata tilaa ollut.

Opiskelijapalvelukeskusten perustaminen ei kuitenkaan ole asia, joka voidaan hoitaa kovin helposti. Usein vaaditaan suuria investointeja ja korjauksia. Tutkimuksen alkaessa useissa kuntayhtymän oppilaitoksissa oltiin aloittelemassa mittavia remontteja ja opiskelijapalvelukeskusajattelu saatiin täten mukaan remonttisuunnitelmiin.

Opiskelijapalvelukeskuksia rakennettaessa ja niiden toimintatapoja kehitettäessä voitaisiin hyödyntää ja soveltaa jo 1970-luvulla Floridan valtionyliopistossa opiskelijoiden päätöksenteon avuksi uravalintakysymyksissä kehitetyn CIP (cognitive information processing)- prosessin menettelytapoja (Sampson, Reardon, Peterson & Lenz 2004). Erityisissä ura- ja ohjauskeskuksissa asiakkaan tai opiskelijan vastaanottaa henkilö, joka esittää ensimmäisenä kysymyksen ” Mikä tuo sinut tänne tänään?” Vastauksesta riippuen asiakas ohjataan sopivan asiantuntijan puheille tai mahdollisesti itsepalvelupisteeseen, josta löytyy tietoa mm. opintoihin, opintotukeen, asumiseen tai terveydenhoitoon liittyen. Tarkoituksena ei ole luoda byrokraattisia ja monimutkaisia palvelupisteitä, vaan matalan kynnyksen paikkoja, eräänlaisia ”opiskelijahuollollisia myymälöitä”, joihin opiskelija voi tulla ”vain katselemaan” tai, niin halutessaan, palveltavaksi. Toisaalta oppilaitoksissa voitaisiin yleisemminkin ottaa käyttöön ohjaustarpeiden arviointi sekä päätöksenteon avuksi, mutta myös erilaisten ohjaus- ja tukitarpeiden, arvioimiseksi. Lerkkanen toteaa (2011, 50), että ohjaustarvearvion käytöstä hyötyisivät paitsi opiskelijat myös koulutuksen järjestäjät. Hän toteaa edelleen, että ohjausarvion tuloksen nähdään olevan yhteydessä opintojen keskeyttämiseen. Toistaiseksi näitä tutkimustuloksia ei kuitenkaan ole hyödynnetty ammatillisissa oppilaitoksissa. Opiskelijoiden opintojen keskeyttäminen tai oppilaitoksesta eroaminen nähdään usein johtuvan huonosta ohjauksesta. Monesti kuitenkin voidaan nähdä, että opintojen keskeytyminen onkin seurausta hyvästä ohjauksesta. Hyvä ohjaus tarkoittaa sitä, että jokainen opiskelija saa riittävästi hänen henkilökohtaiseen tilanteeseensa sopivaa ohjausta.

Tulevaisuuden haasteet ja mahdollisuudet

Lähivuosina monessa ammatillisessa oppilaitoksessa ollaan samassa tilanteessa kuin Pohjois-Karjalan koulutuskuntayhtymässä, kun suuri joukko ammatillisia opettajia eläköityy. Uusien opettajien palkkaaminen ei ole yksinkertainen asia

kaikilla aloilla. Vaikka opettajankoulutuksen saaneita henkilöitä olisikin, joutuvat oppilaitokset kilpailemaan heistä teollisuuden tai palvelualojen kanssa. Opettajien palkkauksen uudistamisesta on puhuttu pitkään, mutta muutosta ei ole vielä saatu aikaan. Kilpailukykyinen palkka on keskeinen tekijä, kun työpaikkaa valitaan. Opettajien tulee saada palkkaa kaikesta työstä, jota he tekevät, ei yksinomaan pidetyistä oppitunneista. Silloin myös halukkuus kehittää omaa työtä ja osaamista nähtäisiin tärkeäksi, ja myös työnantajaosapuoli voisi sillä osoittaa arvostavansa opettajien tekemää kehittämistyötä.

Johnson (2006b, 51–52) on tutkinut paljon koulumaaailman kehittämistä ja muutosten toteutumista. Hän toteaa, että joskus muutos tuntuu mahdottomalta. Syiksi muutoksen hitauteen hän nostaa seuraavia tekijöitä: Koulun historiallinen tausta, josta kumpuavat perinteiset, usein tiedostamattomat ajattelumallit ja toimintatavat, koulun yhteiskunnallinen asema ja pysyvä tehtävä, opettajan autonominen asema, perinteiset rutiinit reflektiivisyyden vaihtoehtona sekä sosiaaliset ryhmäilmiöt, joiden takia yksittäisen opettajan on vaikea muuttaa omaa toimintatapaansa. Johnsonin mukaan nämä toisiaan vahvistavat ajattelumallit tulevat näkyviin muutostilanteissa ja tuovat kouluyhteisöön epävarmuutta ja jännitteitä. Nämä mallit tulivat esille myös tämän tutkimusprosessin aikana. Yksittäisen opettajan, erityisesti juuri oppilaitokseen palkatun, on helppompi mukautua olemassa olevaan toimintakulttuuriin kuin lähteä muuttamaan pysyviä käytänteitä.

Fullan (1993, 42–43) on koonnut kokemuksensa koulun kehittämisestä erilaisiksi teeseiksi. Teesien mukaan ei voida ennalta sanoa, mikä on merkityksellistä, koska mitä monimutkaisemmasta muutoksesta on kysymys, sitä vähemmän siihen voi vaikuttaa. Ennenaikainen visiointi ja suunnittelu sokeuttavat. Muutos on nonlineaarinen, täynnä epävarmuutta ja jännitteitä, se ei aina edes noudata sääntöjä. Ongelmat ovat väistämättömiä; ilman niitä et voi oppia etkä onnistua. Yhteydet lähiyhteisöihin ovat tärkeitä. Parhaat organisaatiot omaksuvat vaikutteita sekä organisaation sisä- että ulkopuolelta. Jokainen voi toimia muutosagenttina. Muutos on liian tärkeä jätettäväksi asiantuntijoiden hoidettavaksi.

Vanha sanonta kuuluu ”iso laiva kääntyy hitaasti”. Pohjois-Karjalan koulutuskuntayhtymä on suuri organisaatio, jossa näkyvä muutos ei voi tapahtua parissa vuodessa, joskus siihen tarvitaan kokonainen sukupolvi. Nykyisellään opettajakunnan keski-ikä on varsin korkea. Monet opettajat ovat saaneet pedagogisen koulutuksen 1980-luvulla, jotkut jopa 1970-luvulla. Silloin opettajankoulutuksessa keskityttiin ainedidaktiikkaan, oman alan substanssiosaamisen hallintaan ja sen tiedon jakamiseen opiskelijoille. Yhteistyöstä ei puhuttu mitään, myöskään erityispedagogiikka ei kuulunut opettajankoulutuksen opetussuunnitelmiin. Jotta ammattinopettaja pysyy ajan tasalla oman opetettavan aiheensa tai alansa kehityksessä, hänen on osallistuttava täydennyskoulutukseen. Aika ei välttämättä enää riitä oman pedagogisen osaamisen kehittämiseen. Työnantaja järjestää vuosittain pari koulutuspäivää, joissa on mahdollista paneutua pedagogisiin kysymyksiin, mutta toisaalta näidenkin koulutuspäivien aiheet ovat usein muuta kuin puhtaasti pedagogista täydennyskoulutusta. Vali-

tettavasti monen opettajan kohdalla käy niin, että sitä mukaa kun eläkeikä lähestyy, hiipuu myös kiinnostus oman osaamisen kehittämiseen.

Nykymuotoinen opettajankoulutus antaa uusille opettajille enemmän eväitä työskennellä yhdessä opiskelijan parhaaksi. Kukaan meistä ei voi olla asiantuntija kaikilla aloilla. Jyväskylän ammattikorkeakoulun ammatillisen opettajakorkeakoulun opettajankoulutuksen käsikirjassa 2011–2012 (2011,6) todetaan, että yhteistyö ja vuorovaikutus ovat kiinteä osa oppimisen ohjaamista ja toimintaympäristöjen kehittämistä. Ammatillisilta opettajilta edellytetään valmiuksia muodostaa toimivia vertaissuhteita ja erilaisia työryhmiä. Lisäksi opettajien tulee kehittää perinteisten vuorovaikutusmallien rinnalle uudenlaisia vuorovaikutuksellisia ratkaisuja oppimisen ohjaamiseen.

Pohjois-Karjalan koulutuskuntayhtymän keskeinen arvo on vastuullisuus. Jokaisen henkilökuntaan kuuluvan tulisikin pohtia, mitä vastuullisuus tarkoittaa juuri minun työssäni ja miten se näkyy jokapäiväisessä toiminnassani sekä suhteessani opiskelijoihin. Katson, että yhteistyö on todellisen vastuullisuuden osoitus. Suurinta vastuullisuutta osoittaa henkilö, joka tunnistaa ja tunnustaa oman osaamisensa rajat ja tekee työtä yhdessä erilaisten asiantuntijoiden kanssa.

Valtioneuvoston kehittämissuunnitelmassa vuosille 2011–2016 kehittämisen erityisenä painopisteenä ovat köyhyiden, eriarvoisuuden ja syrjäytymisen vähentäminen, julkisen talouden vakauttaminen sekä kestävä talouskasvun, työllisyyden ja kilpailukyvyn vahvistaminen. Toisella asteella tämä tarkoittaa, että ”puolitetaan sukupuolten ja alueiden väliset erot sekä sosiaalisen ja etnisen taustan vaikutus koulutuksen keskeyttämisessä perusasteen jälkeen sekä lukio- ja ammatilliseen koulutukseen osallistumisessa vuoteen 2020 mennessä”. (Koulutus ja tutkimus vuosina 2011–2016,11.)

Yhtenä keinona päästä näihin tavoitteisiin on parantaa oppilaitoksissa annettavan ohjauksen laatua sekä lisätä eri hallinnonalojen yhteistyötä: ” Ohjaustyötä tekevien peruskoulutusta kehitetään vastaamaan ohjaustyön lisääntyneisiin vaatimuksiin. Samoin parannetaan eri hallinnonalojen ja työelämänohjaustehtävissä toimivien jatko- ja täydennyskoulutusmahdollisuuksia. Edistetään yhden luukun periaatteen toteutumista kaikessa ohjauksessa siten, että ohjauksessa voidaan hyödyntää eri hallinnonalojen ohjauspalvelujen osaamista ja asiantuntemusta.” (Koulutus ja tutkimus vuosina 2011–2016) Jotta näihin tavoitteisiin on mahdollista päästä, oppilaitoksissa tarvitaan asennemuutosta ja aitoa halua kehittää henkilökunnan ohjausosaamista ja yhteistyötaitoja.

6.1 Tutkimuksen luotettavuuden tarkastelua

Koska toimintatutkimuksen tavoitteena on saada aikaan muutoksia jonkin yhteisön tietyissä käytännöissä, tutkimusraportti kuvailee tapahtumien kulun tietyn ajanjakson aikana. Tutkimusraportin muoto on narratiivisluonteinen. (Winter 2002, 143.) Tavoitteena ei ole luoda tarkkoja yleistyksiä vaan kuvaus tietyistä tilanteesta, jonka rakenne saattaa mahdollistaa nähdä samankaltaisuuksia joidenkin muiden tilanteiden kanssa. Toimintatutkimusraportti nojautuu yhteis-

työhön – raportti on tulos neuvotteluista, joita osallistujat ovat käyneet. (Winter 2002, 144.) Tässä tutkimuksessa totuuteen pyrittiin tekemällä kaikki tutkimuksen vaiheet mahdollisimman läpinäkyviksi ja avoimiksi. Tutkimuksen kulkua seurattiin aktiivisesti AmmattiUra -hankkeen projektikokouksissa, joissa otettiin myös aina kantaa toteutuneiden interventioiden onnistumiseen tai epäonnistumiseen.

Coghlan ja Brannick (2010, 15–16) listaavat ne tekijät, jotka muodostavat hyvän toimintatutkimuksen. Ne voidaan esittää kolmen kysymyksen muodossa: mitä tapahtui, kuinka ymmärrämme sen, mitä tapahtui ja mitä sitten. Hyvässä toimintatutkimuksessa tulee esittää se, mitä tapahtui siten, että kaikki toimijat voivat olla yhtä mieltä siitä, että näin tapahtui. Sen lisäksi pitää tuottaa analyysi siitä, mitä tapahtui ja siitä, mitä kertomus paljastaa. Ja mitä sitten – mitä uutta ja hyödyllistä tietoa kyseenä oleva tutkimus tuo yleisesti? Tässä tutkimuksessa uusi ja hyödyllinen tieto on vaikeasti yleistettävissä. Kuten Greenwood ja Levin (2003, 151) toteavat, toimintatutkimuksen haasteet ovat siinä, että tutkimus on hyvin paikallista, tiettyyn ympäristöön liittyvää ja siten tuloksia on vaikea yleistää ja verrata. Kuitenkin voitaneen todeta, että monet tutkimuksessa esiin tulleet ongelmat ja tutkimustulokset ovat tavallisia kaikissa isoissa oppilaitosorganisaatioissa, joissa toimii useiden eri asiantuntijaryhmien ammattilaisia. Tutkimusta ei voida sellaisenaan toistaa eikä tuloksia yleistää, mutta opiksi niistä on mahdollista ottaa, kun oppilaitoksissa suunnitellaan kehittämistyötä. Toimintatutkimuksen valintaa tutkimusotteeksi puoltaa myös se, että tällainen lähestymistapa mahdollistaa käyttäen erilaisia menetelmiä aineiston hankinnassa sekä sen analysoinnissa. Tutkimusote sallii monimenetelmäisyyden, joskin tässä tutkimuksessa käytettiin pelkästään laadullisia menetelmiä.

Cohen, Manion & Morrison (2000, 105) katsovat, että laadullisessa tutkimuksessa validius voidaan saavuttaa kootun aineiston rehellisyydellä, syvyydellä, rikkaudella, osallistujilla, triangulaation (useamman kuin yhden menetelmän käyttö aineiston hankinnassa) laajuudella ja tutkijan objektiivisuudella. Validius tulisi nähdä asteena mieluummin kuin absoluuttisena tilana. Parhaimmillaan on siis pyrittävä minimoimaan epäpätevyys ja maksimoimaan pätevyys. Tässä tutkimuksessa validius on saavutettu keräämällä aineisto useammalla eri tavalla: haastatteluilla, sähköpostikyselyillä, keskusteluilla ja haainnoimalla. Aineiston analyysissä on käytetty erilaisia menetelmiä: alkuhaastattelut on analysoitu käyttämällä Grounded theory -menetelmää, muu aineisto on jäsennetty ja analysoitu soveltaen kertovan muutosselonteon menetelmää ja sisällönanalyysiä. Tässä tutkimuksessa kertovan muutosselonteon menetelmään kuuluvia selontekoja ovat eri interventioihin osallistuneiden henkilöiden antamat palautteet ja vastaukset sähköpostitse esitettyihin kyselyihin. Näistä palautteista olen tehnyt omat tulkintani ja pyytänyt tutkimusprosessissa kiinteästi mukana olleita henkilöitä lukemaan tulkintani ja varmistamaan, että kuvaus vastaa tapahtunutta.

Voidaan pohtia, olisivatko tulokset olleet toisenlaisia, jos sähköposteihin olisi vastannut useampi henkilö tai jos koulutuksiin osallistujia olisi haastateltu sähköisen kyselyn sijasta. Oma roolini sekä tutkijana että oppilaitoksen työnte-

kijänä on myös voinut vaikuttaa vastaamiseen, täysin ulkopuolinen tutkija olisi voinut saada erilaisia tuloksia. Näkemykseni on, että saadut vastaukset kuvastavat yleisesti opettajien ajatuksia ja käsityksiä. Aineiston niukkuus on yksi tämän toimintatutkimuksen tutkimustulos sinänsä.

Kertovan muutosselonteon menetelmä tarjoaa yhden keinon lisätä tutkimuksen luotettavuutta. Siinä tutkimusprosessissa mukana olevat henkilöt lukevat muutuskertomuksen ja siitä neuvotellaan yhdessä: tapahtuiko kaikki sitten, kun tutkija on asiat kirjannut. Tämän tutkimuksen osalta osallistujilla ei ollut huomautettavaa tutkijan kirjauksiin. Siltä osin tutkimusta voidaan pitää luotettavana kuvauksena tapahtuneesta. Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta lisää tarkka selostus tutkimuksen toteuttamisesta. Tässä tutkimuksessa olen pyrkinyt kuvaamaan koko tutkimusprosessin mahdollisimman tarkasti alkaen alustavista haastatteluista ja päätyen mukana olleiden toimijoiden haastatteluihin sekä muutuskertomuksesta neuvotteluun.

6.2 Tutkimuksen eettiset kysymykset

Oman työorganisaation tutkimiseen liittyy eettisiä ongelmia, joita ovat kuvanneet mm. Holian (1999) sekä Brannick ja Coghlan (2007). Miten erottaa tutkijan rooli osallistujan roolista? Miten suhtautua tietoon, jonka saa tutkijan roolissa? Miten tuoda esiin arkaluontoistakin tietoa, johon työntekijänä pääsee käsiksi? Olennaisinta kuitenkin lienee tunnustaa, ettei oman työnsä tutkija koskaan voi olla täysin objektiivinen saamansa tiedon suhteen eikä myöskään omien oletustensa suhteen.

Kun tutkitaan omaa työyhteisöä ja sen toimintaa, tutkija joutuu pohtimaan monia eettisiä kysymyksiä, joihin ulkopuolinen tutkija ei välttämättä kohtaa tutkimusprosessin aikana. Omia työtovereita haastateltaessa ja heidän toimintaansa havainnoitaessa saattaa tulla esiin ilmiöitä, joita ei haluaisi nähdä. Esiin voi nousta epäkohtia, jotka vaativat pikaista puuttumista, mutta joihin tutkijan ominaisuudessa ei voi puuttua. Usein nämä ovat työyhteisöjen sisäisiä ristiriitatilanteita, jotka tulisi nostaa avoimesti yhteisön sisäiseen keskusteluun. Tutkijan tulee myös erottaa tutkijan rooli ja oma työrooli toisistaan. Omassa työroolissa työyhteisön sisällä voi nostaa esille epäkohtia, joita on tutkijana havainnut.

Tämän tutkimusprosessin aikana jouduin myös tilanteisiin, joissa oli aistittavissa epäluuloisuutta tutkijaa kohtaan. Työyhteisöissä, joissa on sisäisiä ristiriitoja, tutkija voidaan kokea ulkopuoliseksi, jopa viholliseksi, eikä välttämättä luoteta tutkijan objektiivisuuteen. Kohtasin tilanteita, joissa tutkijana koin, että muu henkilökunta katsoi minun arvioivan heidän käyttäytymistään, mikä johti erilaisiin puolustusmekanismeihin: kehittämistyötä vähäteltiin, samoin opettelijahuollon merkitystä. Näissä tilanteissa on hyvin vaikea erottaa tutkijan rooli omasta työroolista eikä aina ole edes selvää, kumpaan rooliin kielteinen asenne kohdistuu. Tutkijana jätin tällaisen keskusteluaineiston tutkimuksen ulkopuolelle ja otin mukaan tutkimukseen vain minulle lähetetyt aiheeseen liittyvät

sähköpostit, haastatteluaineistot, kokouspöytäkirjat tai -muistiot sekä omat kokousmuistiinpanoni ja tutkimuspäiväkirjani.

Tutkimuksen etiikkaan kuuluu, että tutkittaville kerrotaan tutkijoiden yhteystiedot, tutkimuksen tavoite, mihin saatuja tietoja tullaan käyttämään ja osallistumisen vapaaehtoisuus. Tutkimustietojen on oltava luottamuksellisia eikä tietoja käytetä muuhun kuin tutkittavien kanssa sovittuun tarkoitukseen. Tutkimukseen osallistuvien anonymisuus voidaan turvata antamalla kullekin osallistujalle koodi tai uusi nimi, jota tutkimuksessa käytetään tämän henkilön identifioimiseksi. Tässä tutkimuksessa jokaiselle tietoja antaneelle henkilölle kerrottiin, että heidän kirjoittamansa sähköpostit tai antamansa haastattelut ovat osa tutkimusaineistoa, mutta heidän henkilöllisyytensä ei paljastu tutkimuksen missään vaiheessa. Jos joku tutkittavista olisi halunnut kieltää osallisuutensa tutkimuksen jossain vaiheessa, hänen antamiaan tietoja ei olisi käytetty tutkimuksessa. Joskus henkilöllisyyden suojaamiseksi voi olla tarpeen muuttaa muitakin osallistujien tietoja, esimerkiksi työpaikan nimi. Tässä tutkimuksessa on kysymys yhden koulutuskuntayhtymän toiminnan kehittämisestä, joten taustayhteisön salaaminen ei ole tutkimuksen kannalta järkevää. Pohjois-Karjalan koulutuskuntayhtymän johtaja on antanut kirjallisen suostumuksen siihen, että taustayhteisön nimi on mahdollista esittää.

6.3 Mahdolliset jatkotutkimusaiheet

Tämä toimintatutkimuksellinen raportti on kertomus yhden projektin aikana toteutetuista tavoista lisätä yhden koulutuskuntayhtymän henkilökunnan ohjausosaamista ja kehittää moniammatillista yhteistyötä siten, että se mahdollisimman hyvin tukisi opiskelijoita ja vähentäisi opintojen keskeyttämistä. Tutkimuksessa keskityttiin oppilaitoksen sisäisen moniammatillisen yhteistyön kehittämiseen eikä missään vaiheessa otettu huomioon oppilaitoksen ulkopuolisia verkostoja, joilla myös on tärkeä tehtävä opiskelijoiden hyvinvoinnin tukemisessa. Yhden tutkimuksen aiheeksi ulkopuolisten verkostojen mukaan ottaminen olisi kuitenkin liian laaja ja vaikeasti toteutettava.

Nyt toteutetusta tutkimuksesta puuttuu opiskelijanäkökulma. Opiskelijoiden mukaan ottaminen olisi tuonut tutkimukseen varmasti hyvin erilaisia näkökulmia ja se voisi olla toinen jatkotutkimusaihe. Useassa tutkimuksessa (ks. esimerkiksi Koskela 2003, Lerkkanen 2002, Komonen 2001) on tarkasteltu, miten opiskelijat kokevat ohjauksen ammatillisissa opinnoissa. Saavatko he riittävästi ohjausta ja tukea? Keneltä he saavat ohjausta? Mikä on ryhmänohjaajan rooli? Mikä saa heidät jatkamaan opintoja silloin, kun keskeyttäminen näyttää ainoalta vaihtoehdolta? Tutkimuksista kuitenkin puuttuu opiskelijan subjektiivinen kokemus osana moniammatillista yhteistyötä, esimerkiksi se, miten opiskelija kokee opiskelijahuoltoryhmän toiminnan hänen asioidensa käsittelyssä, onko hän oman elämänsä paras asiantuntija vai päätetäänkö asiat hänen puolestaan.

SUMMARY

This study is an action research carried out in one particular vocational training organization. It can be seen as a parallel action to a project which was carried out in this institution at the same time during the years 2008 – 2011. The project aimed at reducing the dropping out rate of the students as well as to support the graduating students to find employment after school.

Dropping out of education is seen one of the most effective factors when we think of the social exclusion of the young. However, there can be seen both positive and negative dropping out. The positive dropping out of a school means that the young person has found a more preferable studying place, he/she has found employment or maybe is going to do his military service. In any case, it means that the person in question has a place where to go instead of his/her current studying place. The negative dropping out, however, means that the student has no other plans or any other place where to continue the studies or where to work. These young people are those we should be very concerned about.

During the last decade we have had numerous projects in Finland in order to reduce the dropping out rate. In these projects a lot of good practices have been developed but after the project funding has stopped these good practices have been forgotten and they have not become as a part of the everyday life of the school or organization. We need to develop practices that are not dependable on outside funding.

Good counselling is seen as one way to reduce the dropping out rate. Good counselling means that all the teachers and other personnel as well have good enough counselling skills in order to be able to guide the students. It also requires interdisciplinary teamwork inside the school organization. Interdisciplinary teamwork is something more than mere working together. It always has a common aim, common language and common, negotiated means to reach its aims. It requires an open and trustworthy atmosphere and a proper dialogue inside the organization.

It is still not very common to have real interdisciplinary teamwork inside educational organizations. Traditionally teachers have been very autonomous and worked mainly alone inside the classrooms. To gain the new approach to collaboration, schools need to be developed and their personnel need to be educated further. Schools and their smaller units can be seen as communities of practice (Lave & Wenger 1991) where there are both novices and experts working. In order to become an expert a novice needs to take part in the community and by following the expert gradually becoming an expert himself/herself. This process is called legitimate peripheral participation.

Research design

This study is a qualitative action research like study to find out answers to the following questions:

1. What is interdisciplinary teamwork inside North Karelia Municipal Education and Training Consortium?
2. How can the multidisciplinary teamwork be developed?
3. How can the counselling skills of the teachers and other personnel be improved?
4. Is it possible to reduce the drop out rates by increasing the counselling skills of the personnel?

An action research was chosen because it is an approach or a method where the researcher is a member of a certain organization and he/she has a double role: a researcher and an employee. It is also a method which requires co-operation with other members of the organization. Together it is possible to solve real problems concerning the work and thus support the learning of the organization. (E.g. Zuber-Skerritt & Perry 2002.) The co-researchers of this study were the persons actively participating the AmmattiUra project and developing different good practices.

The research data consisted of interviews, e-mail questionnaires, meeting memos, curricula, a welfare plan, observation and a research diary. The interview data was analyzed using the Grounded Theory method developed by Glaser and Strauss (1968). The other data were analyzed using content analysis and reported by applying an ethogenic approach developed by Harré and Secord (1973). This approach includes both the analysis of the data and reporting the results in a narrative form.

Research process and key findings

The preliminary interviews (18) were analyzed using the Grounded Theory method. It revealed that there are several factors that either prevent or advance the school personnel's commitment to collaboration and interdisciplinary teamwork. Within the AmmattiUra project it was decided to try to encourage the advancing factors and to reduce the preventing factors. Common education was seen as one of the collaboration promoting factor so it was decided to organize further education on counselling skills and interdisciplinary teamwork to all members of the working community.

After each training session the participants were asked to evaluate the training, if it was useful to them and if it increased their skills in counselling and guidance. The results were not too encouraging: The overall participation was very low and those who participated already knew most of the things that were dealt in the training. It only strengthened their opinions about collaboration and counselling but they did not gain anything new.

One type of education which was found to be effective and useful was directed to the class teachers or group leaders. It was carried out in smaller units and tailored to suit each unit's own needs and wishes. The only setback with this education model was that not all the units or single schools utilized it.

The teachers in the biggest unit of the consortium were also asked how they saw the role of the student welfare team. Their answers were very critical, the welfare personnel was seen to be far from the everyday life of the students and teachers and almost invisible in the workshops and classrooms. This criticism was considered to be fair and reasonable but not much could be done with the economical or staff resources at that time.

In the end of the research process the principal actors of the AmmattiUra project were interviewed. They all agreed that the most successful intervention was the training directed to the group leaders. They also stated that although the project could not increase the counselling skills of the personnel significantly it was important to affect the general attitude. They had the opinion that the atmosphere in the consortium changed to more positive towards pedagogical further education.

Conclusions

It is difficult to change and develop any school organization very quickly. It requires time in many ways. The school leaders have an essential role in supplying the needed resources. They also need to support the development and the work of the developers.

It was found out that not any single further education event can increase the counselling skills of the personnel as a whole. The persons who participated in these events were those who already were committed to teamwork and whose counselling and teamwork skills were of high quality already. It is important to organize both formal training but also informal learning situations for smaller groups. This enables discussions and peer group mentoring which is seen a suitable method for improving skills and increasing pedagogical knowledge. However, all this requires time for common discussions, open and sincere atmosphere and pedagogical leadership.

It was also found out that the working environment of the welfare staff matters. It should be useful to have a student welfare centre where all the welfare staff could have their working spaces near each other and which could be an inviting space for the students to come in. There should be someone to meet a student and ask him/her what brings him/her there then. Then the student could be directed to the guidance he/she needs.

As a whole this research showed that before any concrete changes can be made or development achieved, the attitude towards pedagogical development must change in schools. Teachers must experience a personal need to change and the general atmosphere towards the change must be positive. Thus holistic approach for counselling and guidance can be reached.

LÄHTEET

- Aaltola, J. & Syrjälä, L. 1999. Tiede, toiminta ja vaikuttaminen. Teoksessa H.L.T. Heikkinen, R. Huttunen & P. Moilanen (toim.) Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja. Jyväskylä: PS-kustannus, 11-24.
- Aho, M. 2004. Opiskelijan tukeminen Itä-Suomen työkoulussa. Kuopion yliopisto, Itä-Suomen työkoulun julkaisuja 7.
- Alastalo, M. & Åkerman, M. 2010. Asiantuntijahaastattelun analyysi: faktojen jäljillä. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino, 372-392.
- Alasoini, T. 1999. Learning organizations in a learning society - the national workplace development programme as a new labour policy strategy. Teoksessa T. Alasoini & P. Halme (toim.) Learning organizations, learning society. Yearbook 1999. Helsinki: Ministry of Labour, Reports 8, 1-16.
- Allatt, P. 1997. Conceptualising youth: transitions, risk and the public and the private. Teoksessa J. Bynner, L. Chisholm & A. Furlong (toim.) Youth, citizenship and social change in a European context. Aldershot: Ashgate Publishing Ltd, 89-102.
- Altrichter, H., Feldman, A., Posch, P. & Somekh, B. 1993/2008. Teachers investigate their work. An introduction to action research across the professions. Lontoo: Routledge.
- Altrichter, H., Kemmis, S., McTaggart, R. & Zuber-Skerritt, O. 2002. The concept of action research. *The Learning Organization* 9 (3), 125-131.
- Ammatillinen opettajankoulutus (60 op), opiskelijan käsikirja 2011-2012. Jyväskylän ammattikorkeakoulu, Ammatillinen opettajakorkeakoulu.
- Anderson, G. L. & Herr, K. 1999. The new paradigm wars: is there room for rigorous practitioner knowledge in schools and universities? *Educational Researcher* 28 (5), 12-21, 40 [viitattu 19.10.2010]. Saatavilla [www.muodossa: <URL: http://www.jstor.org/stable/1176368>](http://www.jstor.org/stable/1176368)
- Annala, J. 2007. Merkitysneuvotteluja hopsista ja sen ohjauksesta. *Acta universitatis Tamperensis* 1225.
- Argyris, C. & Schön, D. A. 1996. *Organizational learning II. Theory, method, and practice*. Reading, Massachusetts: Addison-Wesley Publishing Company.
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. 1993. *Surpassing ourselves. An inquiry into the nature and implications of expertise*. Chicago: Open Court.
- Bleakley, A., Boyden, J., Hobbs, A., Walsh, L. & Allard, J. 2006. Improving teamwork climate in operating theatres: The shift from multiprofessionalism to interprofessionalism. *Journal of Interprofessional Care* 20 (5), 461-470.
- Bogdan, R.C. & Knopp Biklen, S. 2007. *Qualitative research for education. An introduction to theories and methods*. Fifth edition. Boston: Pearson (International edition).
- Bohm, D. 1996. *On dialogue*. Lontoo ja New York: Routledge.

- Brannick, T. & Coghlan, D. 2007. In defense of being "native". The case for insider academic research. *Organizational Research Methods* 10 (1), 59-74.
- Brown, D. 2002. Introduction to theories of career development and choice. Origins, evolution, and current efforts. Teoksessa D. Brown & associates (toim.) *Career choice and development*. Fourth edition. San Francisco: Jossey-Bass, 3-23.
- Bucchi, M. 2000. Dropping out and secondary education. Teoksessa *Integrating all young people into society through education and training 1*. Proceedings of the Conference Brussels, 7 and 8 May 1998. European commission, 33-43
- Carr, W. & Kemmis, S. 1986. *Becoming critical. Education, knowledge and action research*. Lontoo ja Philadelphia: The Falmer Press.
- Cedefop 2011. Early school leaving in Europe - Questions and answers. [Viitattu 25.7.2012]. Saatavilla [www-muodossa: <URL: http://europa.eu/rapid/pressReleasesAction.do?reference=MEMO/11/52&type=HTML>](http://europa.eu/rapid/pressReleasesAction.do?reference=MEMO/11/52&type=HTML)
- Charmaz, K. 2005. Grounded theory in the 21st century. Applications for advancing social justice studies. Teoksessa N. K. Denzin & Y.S. Lincoln (toim.) *The Sage handbook of qualitative research*, third edition. Thousand Oaks: Sage Publications, 507-535.
- Clark, C. M. 1992. Teachers as designers in self-directed professional development. Teoksessa A. Hargreaves & M. G. Fullan (toim.) *Understanding teacher development*. New York: Teachers College Press, 75-84.
- Cochran-Smith, M. & Donnell, K. 2006. Practitioner inquiry: Blurring the boundaries of research and practice. Teoksessa J.L. Green, G. Camilli & P.B. Elmore (toim.) *Handbook of complementary methods in education research*. Washington D.C.: American Educational Research Association, 503-518.
- Coghlan, D. & Brannick, T. 2010. *Doing action research in your own organization*. Third edition. Los Angeles: Sage.
- Cohen L. & Manion, L. 1994. *Research methods in education*. Lontoo: Routledge.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. 2000. *Research methods in education*. 5th Edition. Lontoo ja New York: RoutledgeFalmer.
- Creswell, J. W. 2003. *Research design. Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Second edition. Lontoo: SAGE Publications.
- D'Amour, D., Ferrada-Vileda, M., San Martin Rodriguez, L. & Beaulieu, M.-D. 2005. The conceptual basis for interprofessional collaboration: core concepts and theoretical frameworks. *Journal of Interprofessional Care* 5, Supplement 1, 116-131.
- D'Amour, D. & Oandasan, I. 2005. Interprofessionality as the field of interprofessional practice and interprofessional education: An emerging concept. *Journal of Interprofessional Care* 5, Supplement 1, 8-20.

- Daniels, H., Creese, A. & Norwich, B. 2000. Supporting collaborative problem-solving in schools. Teoksessa H. Daniels (toim.) *Special education reformed. Beyond rhetoric?* Lontoo: Falmer Press, 173–186.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. 1994. Introduction: Entering the field of qualitative research. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.) *Handbook of qualitative research*. Lontoo: Sage Publications, 1–17.
- Dewey, J. 1975. *Philosophy of education (problems of men)*, (1958 edition). Totowa, New Jersey: Littlefield, Adams & Co.
- Dixon, A.L. & Tucker, C. 2008. Every student matters: Enhancing strengths-based school counseling through the application of mattering. *Professional School Counseling* 12 (2), 123–126.
- Ebbutt, D. 1985. Educational action research: some general concerns and specific quibbles. Teoksessa R. G. Burgess (toim.) *Issues in educational research – qualitative methods*. Lontoo: Falmer Press, 152–174.
- Edwards, A., Daniels, H., Gallagher, T., Leadbetter, J. & Warmington, P. 2009. Improving inter-professional collaborations. Multi-agency working for children's wellbeing. Lontoo: Routledge.
- Elinikäisen ohjauksen kehittämisen strategiset tavoitteet. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2011:15.
- Engeström, Yrjö 1995. Kehittävä työntutkimus. Perusteita, tuloksia, haasteita. Hallinnon kehittämiskeskus. Helsinki: Painatuskeskus.
- Engeström, Y., Engeström, R. & Kärkkäinen M. 1995. Monikontekstisuus ja rajanylitykset asiantuntijakognitiossa. Oppiminen ja ongelmanratkaisu monimutkaisissa työprosesseissa. *Aikuiskasvatus* 17 (1), 14–27.
- Entwistle, D.R. , Alexander, K.L. & Olson, L. 2005. Urban teenagers: work and dropout. *Youth Society* 37 (1), 3–32.
- Eraut, M. 2004. Informal learning in the workplace, *Studies in Continuing Education* 26 (2), 247–273.
- Eraut, M. 2007. Learning from other people in the workplace. *Oxford Review of Education* 33 (4), 403–422.
- Eriksson, E. & Arnkil, T.E. 2005. Huoli puheeksi. Opas varhaisista dialogeista. *Stakes, Oppaita* 60. Saarijärvi: Gummerus.
- Eräsaari, L. 1995. Kohtaamisia byrokraattisilla näyttämöillä. Helsinki: Gaudeamus.
- Eteläpelto, A. & Collin, K. 2004. From individual cognition to communities of practice. Theoretical underpinnings in analyzing professional design expertise. Teoksessa H.P.A. Boshuizen, R. Bromme & H. Gruber (toim.) *Professional learning: gaps and transitions on the way from novice to expert*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 231–249.
- Eteläpelto, A. & Light, P. 1999. Contextual knowledge in the development of design expertise. Teoksessa J. Bliss, R. Säljö & P. Light (toim.) *Learning sites. Social and technological resources for learning*. Oxford: Elsevier Science, 155–164.
- Fullan, M. 1994. Muutosvoimat. Koulunuudistuksen perusteiden pohdintaa. Suomentaja Tapani Kananoja. Helsinki: Painatuskeskus.

- Fuller, A., Hodkinson, H., Hodkinson, P. & Unwin, L. 2005. Learning as peripheral participation in communities of practice: a reassessment of key concepts in workplace learning. *British Educational Research Journal* 31 (1), 49-68.
- Gall, M. D., Gall, J. P. & Borg, W. R. 2003. *Educational research. An introduction.* Seventh edition. Boston: Allyn and Bacon.
- Glaser, B. G. & Holton, J. 2004. Remodelling grounded theory. [Viitattu 10.3.2009]. Saatavilla www.muodossa.com: <URL:http://www.qualitative-research.net/fqs>
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. 1968. *The discovery of grounded theory. Strategies for qualitative research.* Lontoo: Weidenfeld and Nicholson.
- Goncalves, O. F. 1997. Foreword. Teoksessa T. L. Sexton & B. L. Griffin (toim.) *Constructivist thinking in counseling practice, research, and training.* New York: Teachers College Press, xi-xvii.
- Greenwood, D. J. & Levin, M. 2003. Reconstructing the relationship between universities and society through action research. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.) *The landscape of qualitative research. Theories and issues.* Second edition. Thousand Oaks: Sage Publications, 131-166.
- Gruber, H. & Palonen, T. 2007. Learning in the workplace: New developments in the relation between working and learning. Teoksessa H. Gruber & T. Palonen (toim.) *Learning in the workplace - new developments.* Suomen kasvatustieteellinen seura. *Kasvatusalan tutkimuksia* 32, 11-18.
- Gruber, H., Palonen, T., Rehr, M. & Lehtinen, E. 2007. Understanding the nature of expertise: individual knowledge, social resources and cultural context. Teoksessa H. Gruber & T. Palonen, (toim.) *Learning in the workplace - new developments.* Suomen kasvatustieteellinen seura. *Kasvatusalan tutkimuksia* 32, 227-250.
- Grönfors, M. 2007. Havaintojen teko aineistonkeräyksen menetelmänä. Teoksessa J. Aaltoila & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle.* Jyväskylä: PS-kustannus, 151-167.
- Hakkarainen, K. 2000. Oppiminen osallistumisen prosessina. *Aikuiskasvatus* 20 (2), 84-98.
- Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen L. 2000. *Tutkiva oppiminen. Älykkään toiminnan rajat ja niiden ylittäminen.* Helsinki: WSOY.
- Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. 2005. *Tutkiva oppiminen. Järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjinä.* Helsinki: WSOY.
- Hakkarainen, K. & Paavola, S. 2008. Asiantuntijuuden kehittyminen, hiljainen tieto ja uutta luovat tietokäytännöt. Teoksessa A. Toom, J. Onnismaa & A. Kajanto (toim.) *Hiljainen tieto: tietämistä, toimimista, taitavuutta.* *Aikuiskasvatuksen* 47. vuosikirja. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura, 59-82.
- Hakkarainen, K., Paavola, S. & Lipponen, L. 2003. Käytäntöyhteisöistä innovatiivisiin tietoyhteisöihin. *Aikuiskasvatus* 23 (1), 4-13.

- Hakkarainen, K., Palonen, T. & Paavola, S. 2002. Kolme näkökulmaa asiantuntijuuden tutkimiseen. *Psykologia* 37 (6), 448–464.
- Hakkarainen, K., Palonen, T., Paavola, S. & Lehtinen, E. 2004. Communities of networked expertise: professional and educational perspectives. Amsterdam: Elsevier.
- Hall, P. & Weaver, L. 2001. Interdisciplinary education and teamwork: A long and winding road. *Medical Education* 35 (9), 867–875.
- Hargreaves, A. 1992. Cultures of teaching. A focus for change. Teoksessa A. Hargreaves & M. G. Fullan (toim.) *Understanding teacher development*. New York: Teachers College Press, 216–240.
- Hargreaves, A. 1994. Changing teachers, changing times. *Teachers' work and culture in the postmodern age*. New York: Teachers College Press.
- Hargreaves, A. 1998. Pushing the boundaries of educational change. Teoksessa A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan & D. Hopkins (toim.) *International handbook of educational change*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 281–294.
- Hargreaves, A. 2001. The emotional geographies of teachers' relations with colleagues. *International Journal of Educational Research* 35, 503–527.
- Harré, R. & Secord, P.F. 1973. *The explanation of social behaviour*. Tolova, New Jersey: Littlefield, Adams & Co.
- Hart, E. & Bond, M. 1995. *Action research for health and social care. A guide to practice*. Philadelphia: Open University Press.
- Hayes, R. L. & Oppenheim, R. 1997. Constructivism: reality is what you make it. Teoksessa T. L. Sexton & B. L. Griffin (toim.) *Constructivist thinking in counseling practice, research, and training*. New York: Teachers College Press, 19–40.
- Heikkinen, H.L.T. 2000. Opettajan ammatin olemusta etsimässä. Teoksessa K. Harra (toim.) *Opettajan professiosta*. Artikkelisarja. Okka-säätiön vuosikirja 2000, 8–19.
- Heikkinen, H. L.T. 2001. Toimintatutkimus, tarinat ja opettajaksi tuleminen taito. Narratiivisen identiteettityön kehittäminen opettajankoulutuksessa toimintatutkimuksen avulla. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research*.
- Heikkinen, H.L.T. & Jyrämä, J. 1999. Mitä on toimintatutkimus? Teoksessa H.L.T. Heikkinen, R. Huttunen & P. Moilanen (toim.) *Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja*. Jyväskylä: PS-kustannus, 25–62.
- Heikkinen, H. L.T., Kontinen, T. & Häkkinen, P. 2006. Toiminnan tutkimisen suuntaukset. Teoksessa H. L.T. Heikkinen, E. Rovio & L. Syrjälä (toim.) *Toiminnasta tietoon. Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat*. Helsinki: Kansanvalistusseura, 39–76.
- Heikkinen, H.L.T., Rovio, E. & Kiilakoski, T. 2006. Toimintatutkimus prosessina. Teoksessa H. L. T. Heikkinen, E. Rovio & L. Syrjälä (toim.) *Toiminnasta tietoon. Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat*. Helsinki: Kansanvalistusseura, 78–93.

- Heikkinen, H.L.T., Tynjälä P. & Jokinen, H. 2010. Vertaisryhmämentorointi opetusalan tukena. Teoksessa H. L.T. Heikkinen, H. Jokinen & P. Tynjälä (toim.) Vertaismentorointi työssä oppimisen tukena. Helsinki: Tammi, 7-60.
- Herr, K. & Anderson, G. L. 2005. The action research dissertation. A guide for students and faculty. Thousand Oaks: Sage.
- Hiltula, A., Isosomppi, L., Jokinen, H. & Oksakari, A. 2010. Mentoroinnin merkitys yksilölle ja yhteisölle. Teoksessa H.L.T. Heikkinen, H. Jokinen & P. Tynjälä (toim.) Vertaismentorointi työssä oppimisen tukena. Helsinki: Tammi, 84-98.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2007. Tutki ja kirjoita, 13. painos. Helsinki: Tammi.
- Hitchcock, G. & Hughes, D. 1995. Research and the teacher. A qualitative introduction to school-based research. Second edition. Lontoo: Routledge.
- Holian, R. 1999. Doing research in my own organization: ethical dilemmas, hopes and triumphs. Action Research International 3. [Viitattu 18.10.2010]. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa.com):<URL:
<http://www.scu.edu.au/schools/gcm/ar/ari/p-holian99.html>>
- Honka, J., Lampinen, L. & Vertanen, I. 2000 (toim.). Kohti uutta opettajuutta toisen asteen ammatillisessa koulutuksessa. Skenaariot opettajan työn muutoksista ja opettajien koulutustarpeesta vuoteen 2010. Opetushallitus, Opepro-selvitys 10.
- Honkanen, E. 2006. Opinto-ohjaus ja erityisopetus: asiakirja- ja haastattelututkimus opetussuunnitelman perusteiden mukaisesta opinto-ohjauksesta ammatillisessa erityisopetuksessa. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu.
- Honkonen, R. & Karila, K. 1995. Grounded theory ja analyyttinen induktio opiskelijatutkimuksessa. Teoksessa J. Nieminen (toim.) Menetelmävalintojen viidakossa. Pohdintoja kasvatuksen tutkimisen lähtökohdista. Tampereen yliopisto, kasvatustieteiden laitos julkaisusarja B 13, 135-152.
- Hopkins, D. 1985. A teacher's guide to classroom research. Philadelphia: Open University Press.
- Housley, W. 1999. Role as an interactional device and resource in multidisciplinary team meetings. Sociological Research Online, 4 (3). [Viitattu 8.7.2012]. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa.com): <URL:
<http://www.socresonline.org.uk.ezproxy.jyu.fi/4/3/housley.html>>
- Howe, J.L., Hyer, K., Mellor, J., Lindeman, D. & Luptak, M. 2001. Educational Approaches for Preparing Social Work Students for Interdisciplinary Teamwork on Geriatric Health Care Teams. Social Work in Health Care, 32 (4) 19-42.
- Hult, M. & Lennung, S. 1980. Towards a definition of action research: a note and bibliography. Journal of Management Studies 17 (2), 242-250.

- Huovinen, T. & Rovio, E. 2000. Toimintatutkija kentällä. Teoksessa H.L.T. Heikkinen, E. Rovio & L. Syrjälä (toim.) Toiminnasta tietoon. Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat. Helsinki: Kansanvalistusseura, 94–113.
- Huttunen, L. 2010. Tiheä konteksti: haastattelu osana etnografista tutkimusta. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino, 39–63.
- Huttunen, R. & Heikkinen, H.L.T. 1999. Kriittinen teoria ja toimintatutkimus. Teoksessa H.L.T. Heikkinen, R. Huttunen & P. Moilanen (toim.) Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja. Jyväskylä: PS-kustannus, 155–186.
- Huusko, J. 1999. Opettajayhteisö koulun omaleimaisten vahvuuksien hahmottajana, käyttäjänä ja kehittäjänä. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja 49.
- Hämäläinen, J. 2003. Koulun sosiaalityö oppilaanohjauksen kumppanina. Teoksessa M. Lairio & S. Puukari (toim.) Ohjauksen uudet orientaatiot Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos, 125–137.
- Hämäläinen, K. & Sava I. 1989. Koulun ihmissuhteet ja niiden kehittäminen. Suomen kaupunkiliitto.
- Hännikäinen, M. & Rasku-Puttonen, H. 2006. Johdanto: Päiväkoti ja koulu vuorovaikutuksellisinä yhteisöinä. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A.R. Nummenmaa & H. Rasku-Puttonen (toim.) Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 11–16.
- Ihatsu, M. & Koskela, H. 2001. Keskeyttääkö vai ei? Ammatillisten oppilaitosten aktivointi ja koulutuksen keskeyttämisen vähentäminen -projektin alkukartoitus. Opetushallitus.
- Isoherranen, K. 2004. Moniammatillinen yhteistyö. Porvoo: WSOY.
- Jahnukainen, M. 1997. Koulun varjosta aikuisuuteen: entisten tarkkailuoppilaiden peruskoulun jälkeiset elämänvaiheet. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Helsinki: Yliopistopaino
- Jalava, U. & Virtanen, P. 1995. Moniammatillinen projektitoiminta. Avain hyvinvointipalvelujen tulevaisuuteen. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.
- Jennings, C. 1996. Training the reflective professional. The practice of supervision. Teoksessa C. Jennings & E. Kennedy (toim.) The reflective professional in education. Psychological perspectives on changing contexts. Lontoo: Jessica Kingsley Publishers Ltd., 15–43.
- Johnson, P. 2006a. Rakenteissa kiinni? Perusopetuksen yhtenäistämisen prosessi kunnan kouluorganisaation muutoshaasteena. Jyväskylän yliopisto, Chydenius-instituutin tutkimuksia 4.
- Johnson, P. 2006b. Opettajat yhtenäisen perusopetuksen rakentajina. Teoksessa A.R. Nummenmaa & J. Välijärvi (toim.) Opettajan työ ja oppiminen. Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos, 49–61.
- Johnson, P. 2007. Koulu muutoshaasteiden kohteena. Teoksessa P. Johnson (toim.) Suuntana yhteinen perusopetus. Jyväskylä: PS-kustannus, 71–84.

- Jyrkämä, J. 1978. Toimintatutkimuksen teoriasta ja tutkimuskäytännöstä. *Sosiaalipolitiikka* 1978, 37-71.
- Jäppinen, A.-K. 2007. Kiinni ammattiin - Ote opintoihin. Keskeyttämisen vähentäminen ammatillisessa peruskoulutuksessa. Helsinki: Opetusministeriön julkaisuja 27.
- Järvinen, A., Koivisto, T. & Poikela, E. 2002. Oppiminen työssä ja työyhteisössä. Helsinki: WSOY.
- Kalima, R. 2011. Opintojen pitkittyminen ja keskeyttäminen ammattikorkeakoulussa. Tutkimus Helsingin ammattikorkeakoulujen opintojen pitkittymisen ja keskeyttämisen syistä vuosina 2002-2007 ja niihin vaikuttamisen keinoista. Tampereen yliopisto, Kasvatustieteiden yksikkö.
- Karila, K. & Nummenmaa A.R. 2001. Matkalla moniammatillisuuteen. Kuvauskohteena päiväkotit. Helsinki: WSOY.
- Karila, K. & Nummenmaa, A.R. 2005. Esi- ja alkuopetuksen jatkumo haastaa opettajat moniammatilliseen työskentelyyn. Teoksessa K. Hämäläinen, A. Lindström & J. Puhakka (toim.) Yhtenäisen peruskoulun menestystarina. Helsinki: Yliopistopaino, 212-216.
- Karlsen, J. I. 1991. Reflections from a program for developing methods and competence. Teoksessa W. F. Whyte (toim.) *Participatory action research*. Newbury Park: Sage Publications, 143-158.
- Kasvio, A., Nakari, R., Kalliola, S., Kuula, A., Pesonen, I, Rajakaltio, H ja Syvänen, S. 1994. Uudistumisen voimavarat. Tutkimus kunnallisen palvelutuotannon tuloksellisuuden ja työelämän laadun kehittämistä. Tampereen yliopisto, yhteiskuntatieteiden tutkimuslaitos 14.
- Kelly, A. 1985. *Action Research: What is it and what can I do?* Teoksessa R.G. Burgess (toim.) *Issues in educational research: Qualitative methods*. Philadelphia: The Falmer Press, 129-151.
- Kemmis, S. 1994. *Action Research*. Teoksessa T. Husén & N. Postlewaithe (toim.) *International encyclopedia of education 1*. Exeter: Elsevier, 42-48.
- Kemmis, S. & McTaggart, R. 2005. *Participatory action research. Communicative action and the public sphere*. Teoksessa N. K. Denzin & Y.S. Lincoln (toim.) *The Sage handbook of qualitative research, third edition*. Thousand Oaks: Sage Publications, 559-603.
- Kemmis, S. & Wilkinson, M. 1998. *Participatory action research and the study of practice*. Teoksessa B. Athew, S. Kemmis & P. Weeks (toim.) *Action research in practice. Partnerships for social justice in education*. Lontoo: Routledge, 21-36.
- Kivekäs, M. 2001. Ammatillinen koulutus nuoren selviytymisen ja syrjäytymisen pelikenttänä. Teoksessa M. Kivekäs & K. Suopajarvi *Syrjäänpuodotettu vai oman polkunsu kulkija. Nuori ammatillisen koulutuksen keskeyttäjä*. Kotkan kaupungin sivistystoimi, 5-120.
- Kiviniemi, K. 1999. *Toimintatutkimus yhteisöllisenä prosessina*. Teoksessa H.L.T. Heikkinen, R. Huttunen & P. Moilanen (toim.) *Siinä tutkija missä*

- tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja. Jyväskylä: PS-kustannus, 63–83.
- Komonen, K. 2001. Koulutusyhteiskunnan marginaalissa? Ammatillisen koulutuksen keskeyttäneiden nuorten yhteiskunnallinen osallisuus. Joensuun yliopiston yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja 47.
- Korkalainen, P. 2009. Riittämättömyyden tunteesta osaamisen oivallukseen. Ammatillisen asiantuntijuuden kehittäminen varhaiserityskasvatuksen toimintaympäristössä. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 363.
- Koskela, H. 2003. Opiskelijoiden haasteellisuudesta ammattiopintoihin sitoutumisen substanssiteoriaan. Grounded theory-menetelmän soveltaminen ammattioppilaitoksen opettajien kuvauksiin opetettavistaan. Joensuun yliopisto, kasvatustieteellisiä julkaisuja 86.
- Koskennurmi-Sivonen, R. 2004. Grounded theory. [Viitattu 20.3.2009]. Saatavilla www-muodossa: <URL: <http://www.helsinki.fi/~rkosken/gt.html>>
- Kotamäki, S., Niemi, M., Sirkiä, H., Virnes, E., Räisänen, A. & Hietala, R. 2010. Hyvää vointia. Opiskelijahuollon toteutuminen, sen käytännöt ja kehittäminen toisen asteen ammatillisessa peruskoulutuksessa. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 49.
- Koulutus ja tutkimus vuosina 2011–2016. Kehittämissuunnitelma. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2012:1.
- Kouvo, A., Stenström, M-L., Virolainen, M. & Vuorinen-Lampila, P. 2011. Opintopoluilta opintourille. Katsaus tutkimukseen. Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos, Tutkimusselosteita 42.
- Kuittinen, M. 2000. Muuttuuko koulu ja mihin suuntaan? Onnistuneen muutoksen reunaehdot ja lähtökohdat. Teoksessa M. Vanhalakka-Ruoho (toim.) Sillanrakentajan opas. Toimintamalleja koulun kehittämiseen. Joensuun yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita 81, 7–22.
- Kuittinen, M. & Salo, P. 1999. Käsityksiä koulun kehittämisprojekteista – eläytymismenetelmän kertomaa. Teoksessa M. Vanhalakka-Ruoho (toim.) Kohti yhteistä oppimista. Kannanottoja koulun kehittämiseen. Joensuun yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita 74, 82–107.
- Kukkonen, H. 2007. Ohjauskeskustelu pelitilana. Eriaisuus ammatillisen opettajaopiskelijan ohjaamisessa. Tampere: Tampere University Press.
- Kuula, A. 1999. Toimintatutkimus. Kenttätöitä ja muutospyrkimyksiä. Tampere: Vastapaino.
- Kvale, S. 2007. Doing interviews. Lontoo: Sage.
- Kykyri, V. L. 2007. Yksilösuorituksista kohti yhteispeliä. Teoksessa P. Johnson (toim.) Suuntana yhteinen perusopetus. Jyväskylä: PS-kustannus, 105–141.
- Laaksonen, P. & Wiegand, E. 1990. Oppilasko ongelma?: oppilashuolto koulun systeemeissä. Helsinki: Mannerheimin lastensuojeluliitto.
- Lacey, P. 2000. Multidisciplinary work. Challenges and possibilities. Teoksessa H. Daniels (toim.) Special education re-formed. Beyond rhetoric? Lontoo: Falmer Press, 157–172.

- Lahtonen, M. 1999. Keskustellen parempaan työyhteisöön. Teoksessa H.L.T. Heikkinen, R. Huttunen & P. Moilanen (toim.) Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja. Jyväskylä: PS-kustannus, 201–220.
- Lairio, M. & Penttinen, L. 2005. Kohti uutta ohjauskulttuuria. Teoksessa A.R. Nummenmaa, M. Lairio, V. Korhonen & S. Eerola (toim.) Ohjaus yliopiston oppimisympäristöissä. Tampere: Tampere University Press, 19–43.
- Lairio, M. & Puukari, S. 2001. Ohjaus käsitteenä ja ammattina. Teoksessa M. Lairio & S. Puukari (toim.) Muutoksista mahdollisuuksiin. Ohjauksen uutta identiteettiä etsimässä. Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos, 9–21.
- Lairio, M., Puukari, S. & Varis, E. 1999. Opinto-ohjaajan toimenkuva. Teoksessa M. Lairio & S. Puukari (toim.) Opinto-ohjaajan toimenkuva muuttuvassa yhteiskunnassa. Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos, 21–41.
- Laitinen, M. 1998. Interventio ja muutos kokoonpanotyössä. Siirtyminen itseohjautuviin ryhmiin teollisuusyrityksessä. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 160.
- Laitinen, M. 1999. Kertovan muutosselonteon menetelmä. *Aikuiskasvatus* 19 (3), 204–212.
- Laki ammatillisesta koulutuksesta 630/1998, 479/2003.
- Latimer, J. 2000. Distributing knowledge and accountability in medical work. An ethnography of multidisciplinary interaction. Cardiff University, School of Social Sciences. [Viitattu 8.7.2012]. Saatavilla www.muodossa: <URL: http://www.cardiff.ac.uk/socsi/resources/wrkgpaper6.pdf>
- Launis, K. 1997. Moniammatillisuus ja rajojen ylitykset asiantuntijatyössä. Teoksessa J. Kirjonen, P. Remes & A. Eteläpelto (toim.) Muuttuva asiantuntijuus. Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos, 122–133.
- Launis, K. & Engeström, Y. 1999. Asiantuntijuus muuttuvassa työtoiminnassa. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia. Porvoo: WSOY, 64–81.
- Lave, J. & Wenger, E. 1991. *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- LeCompte, M.D. & Dworkin, A.G. 1991. Giving up on school. Student dropouts and teacher burnouts. Newbury Park: Corwin Press, Inc
- Lehtinen, U. 1999. Yhteistyö. Teoksessa O. Ikonen (toim.) Kehitysvammaisten opetus. Mitä ja miten? Helsinki: Kehitysvammaliitto ry, 473–482.
- Leiman, M. 2007. Dialoginen ohjaus ja neuvonta. Teoksessa Tuetusta toimijuudesta itsenäiseen toimijuuteen. Dialoginen ohjaus ja neuvonta käytännössä. Polku työmarkkinoille –osahanke. Optio Työelämään – Joensuun Seudun Työllisyys EQUAL, 8–43. [Viitattu 12.3.2008]. Saatavilla www.muodossa: <URL: http://www.jns.fi/optio/>
- Leino, J. 1996. Toimintatutkimus: käytännön ja tutkimuksen yhdistäjä. Teoksessa S. Ojanen (toim.) Tutkiva opettaja 2. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 81–90.

- Lerkkanen, J. 2002. Koulutus- ja uravalinnan ongelmat. Koulutus- ja uravalinnan tavoitteen saavuttamista haittaavat ajatukset sekä niiden yhteys ammattikorkeakouluopintojen etenemiseen ja opiskelijoiden ohjaustarpeeseen. Jyväskylän Ammattikorkeakoulun julkaisuja 14.
- Lerkkanen, J. 2011. Nuorten ohjaustarpeiden arviointi. Teoksessa H. Kasurinen, E. Merimaa & J. Pirttiniemi (toim.) Opo. Opinto-ohjaajan käsikirja. Opetushallitus, Oppaat ja käsikirjat 2011:3, 46-54.
- Lemon, J.C. & Watson, J.C. 2011. Early identification of potential high school dropouts: An investigation of the relationship among at-risk status, wellness, perceived stress, and mattering. *The Journal of At-Risk Issues* 16 (2), 17-23.
- Lewin, Kurt 1948. Resolving social conflicts. Selected papers on group dynamics. USA: Harper & Row Publishers Inc.
- Liljander, J-P. 1996. Statusvoittojen ja -tappioiden tiet korkeakoulutuksessa. Keskeyttäminen ja koulutuksen vaihtaminen opintouran taitekohtina. Jyväskylän yliopisto, Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.
- Linnansaari, H. 2004. Toimintatutkimus - tutkimus muutoksen palveluksessa. Teoksessa P. Kansanen & K. Uusikylä (toim.) Opetuksen tutkimuksen uudet menetelmät. Jyväskylä: PS-kustannus, 113-131.
- Linnossuo, O. 1996. Tuottaako sosiaalityö pummeja vai oman elämänsä sankareita, seikkailijoita? Teoksessa A. Metteri (toim.) Moniammatillisuus ja sosiaalityö. Sosiaalityön vuosikirja. Helsinki: Edita, 68-75.
- Little, J. W. 1990. The persistence of privacy: autonomy and initiative in teachers' professional relations. *Teachers College Record* 91 (4), 509-536.
- Little, J. W. & McLaughlin, M.W. 1993 (toim.) Teachers' work: individuals, colleagues, and contexts. New York: Teachers College Press.
- Liveng, A. 2010. Learning and recognition in health and care work: an inter-subjective perspective. *Journal of Workplace Learning* 22 (1), 41-52.
- Luukkainen, O. 2004. Opettajuus - Ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä? *Acta Universitatis Tamperensis*, 986.
- Malinen, A. 2000. Towards the essence of adult experiential learning: a reading of the theories of Knowles, Kolb, Mezirow, Revans and Schön. University of Jyväskylä.
- Marsh, P., Rosser, E. & Harré, R. 1978. The rules of disorder. Lontoo: Routledge & Kegan Paul.
- Marttunen, M. 2005. Yhteisöllisyys lukiolaisten pariväittelyssä. Teoksessa A. Niikko, M-L. Julkunen & M-B. Kentz (toim.) Osaamisen jakamista kasvatustieteissä. Joensuun yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta, 17-40.
- Mason, J. 2002. Qualitative researchin, Second edition. Lontoo: Sage.
- McKernan, J. 1991. Curriculum action research. Lontoo: Kogan Page.
- McLaughlin, C. 2003. The feeling of finding out: the role of emotions in research. *Educational Action Research* 11 (1), 2003, 65-77.

- McNeal, R.B. Jr. 2011. Labor market effects on dropping out of high school: Variation by gender, race, and employment status. *Youth & Society* 43 (1), 305-332.
- Miller, D.N., Gilman, R. & Martens, M.P. 2008. Wellness promotion in the schools: Enhancing students' mental and physical health. *Psychology in the Schools* 45 (1), 5-15.
- Moilanen, R. 2004. Ikääntyvien asiantuntijoiden hiljaisen tiedon tunnistaminen. Teoksessa A. Toom, J. Onnismaa & A. Kajanto (toim.) *Hiljainen tieto: tietämistä, toimintaa, taitavuutta*. Aikuiskasvatuksen 47. vuosikirja. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen tutkimusseura, 235-254.
- Moitus, S., Huttu, K., Isohanni, I., Lerkkanen, J., Mielityinen, I., Talvi, U., Uusi-Rauva, E. & Vuorinen, R. 2001. Opintojen ohjauksen arviointi korkeakouluissa. *Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja* 13:2001. Helsinki: Edita.
- Mostert, M. P. 1996. Interprofessional collaboration in schools: Benefits and barriers in practice. *Preventing School Failure* 40 (3), 135-139. [Viitattu 29.11.2010]. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa.com): <URL: <http://search.ebscohost.com.ezproxy.jyu.fi/login.aspx?direct=true&db=afh&AN=9606201104&site=ehost-live>>
- Mäki, P. 2010. Oululaisen mentoroinnin monet maisemat. Teoksessa H.L.T. Heikkinen, H. Jokinen & P. Tynjälä (toim.) *Vertaismentorointi työssä oppimisen tukena*. Helsinki: Tammi, 99-109.
- Mäntylä, R. 2002. Yksin mutta yhdessä. Opettajat omaa työtä ja oppilaitoksen toimintaa kehittämässä. *Turun yliopisto, Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus*.
- Nikander, P. 2003. Moniammatillinen yhteistyö sosiaali- ja terveydenhuollon haasteena. Vuorovaikutuksellinen näkökulma. *Sosiaalilääketieteellinen aikakauslehti* 40, 279-290.
- Noffke, S. & Somekh, B. 2009 (toim.) *The Sage handbook of educational action research*. Los Angeles: Sage
- Nonaka, I & Takeuchi, H. 1995. *The knowledge-creating company. How Japanese companies create the dynamics of innovation*. Oxford: Oxford University Press.
- Nummenmaa, A.R. 2004. Moniammatillisen ohjaukulttuurin kehittäminen. Teoksessa H. Kasurinen (toim.) *Ohjausta opintoihin ja elämään - opintojen ohjaus oppilaitoksessa*. Opetushallitus, 113-122.
- Nummenmaa, A.R. 2007. Moniammatillinen yhteistyö - rakenteita ja prosesseja. Teoksessa *Tuetusta toimijuudesta itsenäiseen toimijuuteen. Dialoginen ohjaus ja neuvonta käytännössä. Polku työmarkkinoille -osahanke. Optio Työelämään - Joensuun Seudun Työllisyys EQUAL*, 45-59. [Viitattu 12.3.2008]. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa.com): <URL: <http://www.jns.fi/optio/>>
- Nummenmaa A.R., Karila K., Virtanen J, & Kaksonen H. 2006. *Opetussuunnitelma työyhteisön neuvottelun ja työssä oppimisen*

- kohteena. Teoksessa A.R. Nummenmaa & J. Välijärvi (toim.) Opettajan työ ja oppiminen. Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos, 123–137.
- Nummenmaa, A.R. & Soini, H. 2009. Akateeminen ohjaus tiedeyhteisössä. *Kasvatus* 40 (5), 432–442.
- Nurmi, P. 2009. Opettaja kouluhyvinvoinnin edistäjänä. Toisen asteen opettajat dialogisuutensa ja autenttisuutensa sääntelijöinä. Kuopion yliopiston julkaisuja E, Yhteiskuntatieteet 170.
- Nykänen, S. 2010. Ohjauksen palvelujärjestelyjen toimijoiden käsitykset johtamisesta ohjausverkostossa. Matkalla verkostojohdantamiseen? Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Nykänen, S., Karjalainen, M., Vuorinen, R. & Pöyliö, S. 2007. Ohjauksen alueellisen verkoston kehittäminen - poikkihallinnollinen ja moniammatillinen yhteistyö voimavarana. Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos
- Ojuri, A. 1996. Moniammatillinen yhteistyö ja organisaatiokulttuuri. Teoksessa A. Metteri (toim.) Moniammatillisuus ja sosiaalityö. Sosiaalityön vuosikirja. Helsinki: Edita, 116–128.
- O’Keefe, M., Laven, G. & Burgess, T. 2011. Student non-completion of an undergraduate degree: wrong program selection or part of a career plan? *Higher Education Research & Development* 30 (2), 165–177.
- Onnismaa, J. 2003. Epävarmuuden paluu: ohjauksen ja ohjausasiantuntijuuden muutos. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 91.
- Pasanen, H. 2000. Oppimisen ohjauksen tarve ammatillisessa aikuiskoulutuksessa. Teoksessa J. Onnismaa, H. Pasanen & T. Spangar (toim.) Ohjaus ammattina ja tieteenalana 2, ohjauksen toimintakentät. Jyväskylä: PS-kustannus, 104–129.
- Payne, M. 1982. Working in teams. London: Macmillan Education Ltd.
- Peavy, R.V. 1997a. Sociodynamic counselling. A constructivist perspective. Victoria: Trafford.
- Peavy, R.V. 1997b. A constructive framework for career counseling. Teoksessa T. L. Sexton & B. L. Griffin (toim.) Constructivist thinking in counseling practice, research, and training. New York: Teachers College Press, 122–140.
- Pekkari, M. 2008. Tavoitteellinen ohjauskeskustelu. Helsinki: Tammi.
- Piirainen, T. 2005. Jatkuvaa dialogia sosiaalipedagogisesti. Kuopion yliopisto, Itä-Suomen työkoulun julkaisuja 9.
- Piri, M. & Harila M. 2003. Katkaistaanpa opintonsa keskeyttäneiden syrjäytyminen. Oulu: Merikosken kuntoutus- ja tutkimuskeskus.
- Pirttiniemi, J. 2004. Ohjausta koulutukseen vai elämään? Teoksessa J. Onnismaa, H. Pasanen & T. Spangar (toim.) Ohjaus ammattina ja tieteenalana 3. Ohjaustyön välineet. Jyväskylä: PS-kustannus, 50–61.
- Pohjois-Karjalan koulutuskuntayhtymän opiskelijahuoltosuunnitelma, 2009.
- Pohjola, A. 1999. Moniammatillinen asiantuntijuus. Kuka kukin on? Teoksessa P. Virtanen (toim.) Verkostoituva asiakastyö. Helsinki: Kirjayhtymä, 110–128.

- Poikela, E. 1999. Kontekstuaalinen oppiminen, oppimisen organisoituminen ja vaikuttava koulutus. *Acta Universitatis Tamperensis* 675.
- Polkinghorne, D. E. 1988. *Narrative knowing and the human sciences*. Albany: State University of New York Press.
- Prince, J. A. H. & Boshuizen, H. P. A. 2004. From theory to practice in medical education. Effect on knowledge application, clinical reasoning and learning. Teoksessa H. P. A. Boshuizen, R. Bromme & H. Gruber (toim.) *Professional learning: gaps and transitions on the way from novice to expert*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 121–139.
- Puukari, S. & Lairio, M. 2005. Tutkiva työote ja kehittämishankkeet ohjaustoiminnan edistäjinä. Teoksessa J. Lerkkanen (toim.) *Opinto-ohjauksen tarkoitus. Opinto-ohjaajankoulutuksen 20-vuotisjuhlajulkaisu*. Jyväskylän ammattikorkeakoulu, Ammatillinen opettajakorkeakoulu.
- Rantanen, E. & Vehviläinen, J. 2007. Kannattavaa opiskelua? – Opintojen keskeyttäminen ammatillisissa oppilaitoksissa. Helsinki: Opetushallitus.
- Rastas, A. 2010. Haastatteluaineistojen monet tehtävät etnografisessa tutkimuksessa. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) *Haastattelun analyysi*. Tampere: Vastapaino, 64–89.
- Reese, D.J. & Sontag, M-A. 2001. Successful interprofessional collaboration on the hospice team. *Health and Social Work* 26 (3). [Viitattu 21.7.2012]. Saatavilla [www-muodossa: <URL: http://www.biomedsearch.com/article/Successful-interprofessional-collaboration-hospice-team/78400912.html>](http://www.muodossa.com/URL: http://www.biomedsearch.com/article/Successful-interprofessional-collaboration-hospice-team/78400912.html)
- Roschelle, J. & Teasley, D. 1995. The construction of shared knowledge in collaborative problem solving. Teoksessa C. O'Malley (toim.) *Computer supported collaborative learning. NATO ASI Series, Series F: Computer and systems sciences* 128, Berliini: Springer-Verlag, 69–97.
- Ropo, E. 2004. Teaching expertise. Empirical findings on expert teachers and teacher development. Teoksessa H. P. A. Boshuizen, R. Bromme & H. Gruber (toim.) *Professional learning: gaps and transitions on the way from novice to expert*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 159–179.
- Rumberger, R. & Ah Lim, S. 2008. Why Students Drop Out of School: A Review of 25 Years of Research. [Viitattu 2.1.2013] Saatavilla [www-muodossa: <URL: http://www.slocounty.ca.gov/Assets/CSN/PDF/Flyer+-+Why+students+drop+out.pdf](http://www.muodossa.com/URL: http://www.slocounty.ca.gov/Assets/CSN/PDF/Flyer+-+Why+students+drop+out.pdf)
- Ruohotie, P. 1985. Kehittyvä ja kannustava kouluyhteisö. Tutkimustulosten avaama näkökulma koulun sisäiseen kehittämiseen. Tampereen yliopisto, Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitos, selosteita ja tiedotteita 2.
- Ruohotie, P. 2000. *Oppiminen ja ammatillinen kasvu*. Helsinki: WSOY.
- Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. 2010. Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) *Haastattelun analyysi*. Tampere: Vastapaino, 9–36.
- Rönnerman, K. 2003. Action research: educational tools and the improvement of practice. *Educational Action Research* 11 (1), 9–21.

- Saarela-Kinnunen, M. & Eskola, J. 2007. Tapaus ja tutkimus = tapaustutkimus? Teoksessa J. Aaltoila & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 184-195.
- Sahi, S. 2009. Opettajaksi kouluyhteisöön. Teoksessa S. Blomberg, J. Komulainen, K. Lange, K. P. Lapinoja, R. Patrikainen, U. Rohiola, S. Sahi & T. Turunen Opettajuuteen ohjaaminen. PS-kustannus: Jyväskylä, 87-116.
- Sahlberg, P. 1998. Opettajana koulun muutoksessa. Opetus 2000. Helsinki: WSOY.
- Salmio, M.-H. & Mäkelä, M. 2009. Ammatillisen peruskoulutuksen opetuksen ja ohjauksen määrä ja riittävyys. Opetushallitus ja Turun ammatti-instituutti.
- Sampson, J.P. Jr., Reardon, R.C., Peterson, G.W. & Lenz, J.G. 2004. Career counseling & services. A cognitive information processing approach. Belmont Kalifornia: Brooks/Cole - Thomson Learning.
- Savonmäki, P. 2007. Opettajien kollegiaalinen yhteistyö ammattikorkeakoulussa. Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Seikkula, J. & Arnkil T. E. 2005. Dialoginen verkostotyö. Helsinki: Tammi.
- Seinä, S. 2000. Opintojen etenemisen edistäminen. Hämeen ammattikorkeakoulun julkaisusarja C:22.
- Senge, P. M. 1990. The fifth discipline. The art & practice of the learning organization. New York: Doubleday.
- Senge, P., Cambron-McCabe, N., Lucas, T., Smith, B., Dutton, J. & Kleiner, A. 2000. Schools that learn. A fifth discipline fieldbook for educators, parents, and everyone who cares about education. New York: Doubleday
- Sfard, A. 1998. On two metaphors of learning and the dangers of choosing just one. Educational Researcher 27 (2), 4-13.
- Silverman, D. 2006. Interpreting qualitative data, third edition. Lontoo: Sage.
- Silvonen J. & Keso, P. 1999. Grounded theory aineistolähtöisen analyysin mallina. Psykologia 34, 88-96.
- Somekh, B. 2006. Action research: a methodology for change and development. Maidenhead: Open University Press.
- Spangar, T., Arnkil, R. & Vuorinen, R. 2008. Kohti ohjauksen kokonaisvoimavarojen yhteiskehittämistä. Ammatinvalinta- ja uraohjauksen kehittämishasteiden strategisen perustan arviointitutkimus. Työ- ja elinkeinoministeriön julkaisuja, Työ ja yrittäjyys, 30. Helsinki: Edita.
- Stearns, E. & Glennie, E.J. 2006. When and why dropouts leave high school. Youth Society 38 (1), 29-57.
- Stenström, M-L., Suovirta, I. & Renko T. 1988. Opintojen keskeyttäminen kaupan ja hallinnon peruslinjalla. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A 23.
- Strauss, A. & Corbin, J. 1990. Basics of qualitative research. Grounded theory procedures and techniques. Lontoo: Sage Publications.
- Stronge, J. H., & Tucker, P. D. 2003. Handbook on teacher evaluation: Assessing and improving performance. New York: Eye On Education.

- Suh, S. & Suh, J. 2007. Risk factors and levels of risk for high school dropouts. *Professional School Counseling* 10 (3), 297-306.
- Suh, S., Suh, J. & Houston, I. 2007. Predictors of categorical at-risk high school dropouts. *Journal of Counseling and Development* 85 (2), 196-203.
- Suhonen E. & Kontu, E. 2006. Moniammatillinen yhteistyö. Teoksessa P. Pihlaja & E. Kontu (toim.) Arjen moninaisuutta. Erityisryhmät päiväkodissa. Helsinki, Stakes raportteja 14/2006, 29-32.
- Suojanen, U. 1992. Toimintatutkimus koulutuksen ja ammatillisen kehittymisen välineenä. Oy Finn Lectura Ab.
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1994. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Talbert, J. E. 2010. Professional learning communities at the crossroads: How systems hinder or engender change. Teoksessa M. Fullan, A. Hargreaves, and A. Lieberman (toim.), *International Handbook of Educational Change* 2. Dordrecht: Springer, 555-571.
- Tanner, J., Krahn, H. & Hartnagel, T. F. 1995. Fractured transitions from school to work. Revisiting the dropout problem. Toronto: Oxford University Press.
- Tiittula, L. & Ruusuvuori J. 2005. Johdanto. Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 9-21.
- Tinto, V. 1975. Dropout from higher education: a theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research* 45 (1), 89-125.
- Tinto, V. 1982. Limits of theory and practice in student attrition. *Journal of Higher Education* 53 (6), 687-700.
- Tinto, V. 2003. Promoting student retention through classroom practice. Esitelmä konferenssissa Enhancing Student Retention: Using International Policy and Practice. Amsterdam, 5.-7.11. 2003. [Viitattu 27.6.2012]. Saatavilla [www-muodossa: <URL: http://www.staffs.ac.uk/access-studies/docs/Amster-paperVT%282%29L.doc>](http://www.staffs.ac.uk/access-studies/docs/Amster-paperVT%282%29L.doc)
- Tomal, R. D. 2003. Action research for educators. Lanham: ScarecrowEducation.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Tynjälä, P. 2004. Asiantuntijuus ja työkuultuurit opettajan ammatissa. *Kasvatus* 2, 174-190.
- Tynjälä P. 2006. Opettajan asiantuntijuus ja työkuultuurit. Teoksessa A.R. Nummenmaa & J. Välijärvi (toim.) Opettajan työ ja oppiminen. Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos, 99-122.
- Tynjälä, P. & Collin, K. 2000. Koulutuksen ja työelämän yhteistyö - pedagogisia näkökulmia. *Aikuiskasvatus* 4, 293-305.
- Tynjälä, P., Nikkanen, P., Volanen V.M. & Valkonen, S. 2005. Työelämäyhteistyö ammatillisessa koulutuksessa ja työyhteisöjen oppiminen. Taitava Keski-Suomi -tutkimus, osa II. , Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen Tutkimuslaitos.
- Uotila, K. & Ylijoki, O-H. 1984. Etogenia - Harrén ja Secordin lähestymistapa vuorovaikutustutkimukseen. *Psykologia* 2, 89-93.

- Vanhalakka-Ruoho, M. 1999. Oppimiskumppanuus kehittämisen tukena. Teoksessa M. Vanhalakka-Ruoho (toim.) Kohti yhteistä oppimista. Kannanottoja koulun kehittämiseen. Joensuun yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita 74, 31-54.
- Vanhalakka-Ruoho, M. 2004. Ohjaus ja oppimiskumppanuus työorganisaatiossa. Teoksessa J. Onnismaa, H. Pasanen & T. Spangar (toim.) Ohjaus ammattina ja tieteenalana 3, ohjaustyön välineet. Jyväskylä: PS-kustannus, 178-188.
- Vanhalakka-Ruoho, M. & Juutilainen, P.-K. 2003. Ydinasiatuntijuutta ja yhteistyön kuvioita. Teoksessa M. Lairio & S. Puukari (toim.) Ohjauksen uudet orientaatiot. Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos, 113-123.
- Varikko-hanke 2006. Keskeyttäjän kuva. Ammatillisten opintojen keskeyttäminen ja elämäntilanne. [Viitattu 12.9.2008]. Saatavilla [www-muodossa: <URL: http://www.adaptor.fi/osaprojektit_fi/keskeyttajan_kuva.pdf>](http://www.adaptor.fi/osaprojektit_fi/keskeyttajan_kuva.pdf)
- Varila, J. 1999. Oppiva organisaatio - ideologiasta kehittämisen työkaluksi. Teoksessa M. Vanhalakka-Ruoho (toim.) Kohti yhteistä oppimista. Kannanottoja koulun kehittämiseen. Joensuun yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita 74, 7-30.
- Varila, J. & Rekola, H. 2003. Mitä on työssä oppiminen. Teoreettisia ja empiirisiä näkökulmia työssä oppimiseen. Joensuun yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja 83.
- Vehviläinen, J. 2008. Kuvauksia koulutuksen keskeyttämisestä. Helsinki: Opetushallitus.
- Vulkko, E. 2001. Opettajayhteisön kokema päätöksenteko koulutusorganisaatiossa. Joensuun yliopisto, kasvatustieteellisiä julkaisuja 66.
- Vuorinen, P. & Valkonen, S. 2001. Opintojen keskeyttäminen ammattikorkeakoulussa oppilaitoksen näkökulmasta. Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos, Tutkimusselosteita 14.
- Vuorinen, R. & Sampson, J.P. 2000. Ohjaus opintojen suunnittelun ja arvioinnin tukena - strategisia kysymyksiä. Teoksessa J. Onnismaa, H. Pasanen & T. Spangar (toim.) Ohjaus ammattina ja tieteenalana 2, ohjauksen toimintakentät. Jyväskylä: PS-kustannus, 46-69.
- Vuorinen, R. & Välijärvi, J. 1994. Itsenäisiin valintoihin ohjaaminen. Nuorten avoimet koulutusmahdollisuudet ja opettajan roolin muuttuminen. Helsinki: Painatuskeskus.
- Vygotsky, L. S. 1978. Mind in society. The development of higher psychological processes. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Vähämöttönen, T. 1998. Reframing career counselling in terms of counsellor - client negotiations. An interpretive study of career counseling concepts and practice. Joensuun yliopiston yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja 34.
- Välijärvi, J. 2004. Opinto-ohjaus tasa-arvoisen osaamisen mahdollistajana. Teoksessa H. Kasurinen (toim.) Ohjausta opintoihin ja elämään - opintojen ohjaus oppilaitoksessa. Helsinki: Opetushallitus, 21-39.

- Wadsworth, Y. 1998. What is participatory action research? *Action Research International* 2. [Viitattu 18.10.2010]. Saatavilla [www-muodossa: <URL: http://www.scu.edu.au/schools/gcm/ar/ari/p-ywadsworth98.html,>](http://www.scu.edu.au/schools/gcm/ar/ari/p-ywadsworth98.html)
- Wang, J. & Odell, S. 2002. Mentored learning to teach and standards-based teaching reform: a critical review. *Review of Educational Research* 72 (3), 481-546.
- Wang, J. & Odell, S. 2007. An alternative conception of mentor-novice relationships: Learning to teach in reform-minded ways of as a context. *Teaching and Teacher Education* 23 (4), 473-489.
- Watts, A. G. & Van Esbroeck, R. 1998. *New skills for new futures. Higher education guidance and counseling services in the European Union.* Brysseli: Vubpress.
- Wenger, E. 2003. *Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity.* New York: Cambridge University Press.
- Wenger, E., McDermott, R. & Snyder, W. 2002. *Cultivating communities of practice.* Boston: Harvard Business School Press.
- Whitehead, J. & McNiff, J. 2006. *Action research. Living theory.* Lontoo: Sage Publications.
- Whyte, W. F., Greenwood, D.J. & Lazer, P. 1991. *Through practice to science in social research.* Teoksessa W. F. Whyte, (toim.) *Participatory action research.* Newbury Park: Sage Publications, 19-55.
- Wilson, V. & Pirrie, A. 2000. *Multidisciplinary Teamworking. Beyond the Barriers? A Review of the Issues.* SCRE Research Report 96. [Viitattu 21.7.2012]. Saatavilla www-muodossa: <URL: https://dspace.gla.ac.uk/bitstream/1905/227/1/096.pdf>
- Willman, A. 2000. *Opettajan jaksaminen puntarissa.* Teoksessa K. Harra (toim.) *Opettajan professiosta. Okka-säätiön vuosikirja 2000,* 107-116.
- Willman, A. 2001. *Yhteistyön ristiriitaiset puheetavat.* Diskurssianalyttinen näkökulma luokanopettajien tulkintoihin tiimityöstä. Oulun yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta, E 47.
- Winter, R. 2002. Truth or fiction: problems of validity and authenticity in narratives of action research. *Educational Action Research* 10 (1), 143-154.
- Wittenbaum, G. M. & Stasser, G. 1996. *Management of information in small groups.* Teoksessa J. L. Nye & A. M. Brower (toim.) *What's social about social cognition? Research on socially shared cognition in small groups.* Thousand Oaks: Sage Publications, 3-28.
- Wolcott, H.F. 1990. *Writing up qualitative research.* *Qualitative Research Methods* 20. Lontoo: Sage Publications.
- Zuber-Skerritt, O. 1992. *Action research in higher education. Examples and reflections.* Lontoo: Kogan Page Limited.
- Zuber-Skerritt, O. & Perry, C. 2002. *Action research within organisations and university thesis writing.* *The Learning Organization* 9 (4), 171-179.
- Övretveit, J. 1993. *Coordinating community care. Multidisciplinary teams and care management.* Buckingham: Open University Press.

LIITTEET

Liite 1



**AmmattiUra -hankkeet järjestävät
koulutusta syksyllä 2009**

OHJAUSOSAAMINEN OPPILAITOSYHTEISÖN VOIMA- VARANA

MYÖNTEISEN KOHTAAMISEN ILTAPÄIVÄT PKKY:n KOKO HENKILÖSTÖLLE

Miksi tarvitaan ohjausosaamiseen liittyvää koulutusta?

- **opiskelijamme** tarvitsevat (työ)elämässä mm. itsearvostusta, itseohjautuvuutta, myönteistä ammatti-identiteettiä, muutosten ja pettymystenkin kohtaamiskykyä, neuvottelutaitoa ja itsenäistä ajattelua - kehittääkseen näitä ja kasvaakseen omaksi upeaksi itseksensä he tarvitsee rinnalleen **ohjaavan aikuisen**, joka antaa heille aikaa, huomiota ja kunnioitusta sekä henkistä toimintatilaa
- opettajille ja muulle henkilöstölle tämä tuo vaatimuksia, joista selviydymme parhaiten yhteistyöllä. Luomalla myönteisen **ohjausyh-teisön**, jossa eri henkilöstöryhmät pyrkivät samoihin hyviin tavoit-teisiin eri rooleissaan ja kohtaamisissaan opiskelijoiden kanssa, voimme jakaa suurta vastuuta ja työtaakkaa, joka liittyy koulutus- ja kasvatustehtäväämme
- ohjausosaamiseen liittyvä koulutus tuo yhteen eri henkilöstöryhmät ja edesauttaa yhteisen kielen syntymistä sekä yhteistyötä. Se taas **rakentaa yhteisöllisyyttä**, joka edistää opiskelijan opintomenestys-tä ja pärjäämistä elämässään. Samalla se edistää **henkilöstön hy-
vinvointia** tuomalla keskinäiseen vuorovaikutukseen uusia eväitä

Kouluttaja

Kouluttaja toimii **KT, koulutuspäällikkö Laila Mäkinen**, joka on toiminut täydennyskouluttajana lukuisissa oppilaitoksissa ja koulutusorganisaatioissa. Mäkinen on tehnyt väitöskirjansa liittyen itseohjautuvuuden kehittymiseen.

Ilmoittautuminen

Ilmoittautumiset kahvitarjoilujen järjestämisen vuoksi viimeistään viikkoa ennen kutakin koulutustilaisuutta oman oppilaitoksesi **uraohjaajalle** (ks. Yhteystiedot -kohdasta)

Lisätietoja antaa tarvittaessa hankepäällikkö Eija Karvinen (eija.karvinen@pkky.fi) p. 050 3310725

Koulutusohjelma rakentuu kolmesta puolipäiväisestä alaohjelmasta

1. **Miksi ohjausosaaminen on tärkeää?**
2. **Ohjaus on kaikkien asia!**
3. **Ohjausosaaminen ja työhyvinvointi**

Koulutuksen ensimmäinen aihe tutustuttaa erilaisiin ohjaustapoihin ja avaa näkökulmia ammatillisen oppimisen ja ohjauksen väliseen vuoropuheluun. Toinen aihealue paneutuu eri ammattiryhmien yhteistyöhön ja kehittämiseen oppilaitosmaailmassa, ja kolmannessa aihealueessa katse suunnataan itseen ja omiin voimavaroihin ja niiden vaalimiseen, jotta vastuullinen koulutustyö ja opiskelijan ohjaus tulevaisuuteen olisi mahdollista.

Aihe I**Miksi ohjausosaaminen on tärkeää?**

- tämän päivän ohjauskäsityksiä ja niiden taustalla olevia perusteluja
- dialogisen vuorovaikutuksen ja *aikaa, huomiota ja kunnioitusta* -periaatteen merkitys
- käytännön esimerkkejä!

Aihe II**Ohjaus on kaikkien asia!**

- ohjausyhteisön merkitys
- moniammatillisen yhteistyön haasteet
- tavoitteena toistemme ymmärtäminen ja yhteinen kieli - mitä esteitä?

Aihe III**Ohjausosaaminen ja työhyvinvointi**

- oma minuus ja työlle asetetut tavoitteet
- tahto hyvään - ja mahdollisuudet siihen oppilaitoksen arjen todellisuudessa
- ohjaustieto ja -osaaminen oman työhyvinvoinnin edistäjänä
- vuorovaikutuksen hyvää tekevä voima

Aikataulu syksyllä 2009

Koulutuskokonaisuus järjestetään syksyllä 2009 ja se sisältää 3 iltapäivää kolmena eri jatkumona (2 kertaa Joensuussa ja kerran Nurmeksessa). **Osallistuja voi valita tarjolla olevista koulutuspäivistä parhaiten aikatauluihinsa sopivat** niin, että osallistuu lopulta jokaiseen osioon kerran (Nurmeksessa tai Joensuussa).

Tiistairyhmä elo – lokakuu

ti 18.8. klo 12 - 16	ti 8.9. klo 12 - 16	ti 6.10. klo 12 - 16
Aiko / Joensuu	Aiko / Joensuu	Aiko / Joensuu
aihe I Miksi ohjausosaaminen on tärkeää?	aihe II Ohjaus on kaikkien asia!	aihe III Ohjausosaaminen ja työhyvinvointi

Keskiviikkoryhmä syys – marraskuu

ke 9.9. klo 12 - 16	ke 7.10. klo 12 - 16	ke 11.11. klo 12 -16
Aiko / Joensuu	Aiko / Joensuu	Aiko / Joensuu
aihe I Miksi ohjausosaaminen on tärkeää?	aihe II Ohjaus on kaikkien asia!	aihe III Ohjausosaaminen ja työhyvinvointi

Torstairyhmä loka – joulukuu

to 8.10. klo 12 - 16	to 12.11. klo 12 - 16	to 10.12. klo 12 - 16
Amo / Nurmes	Amo / Nurmes	Amo / Nurmes
aihe I Miksi ohjausosaaminen on tärkeää?	aihe II Ohjaus on kaikkien asia!	aihe III Ohjausosaaminen ja työhyvinvointi