



Ammatilliset opettajat tulevaisuuden rakentajina

Anu Raudasoja (toim.)

HAMK
HÄMEEN AMMATTIKORKEAKOULU
HÄME UNIVERSITY OF APPLIED SCIENCES

Ammatilliset opettajat tulevaisuuden rakentajina

Anu Raudasoja (toim.)

Ammatilliset opettajat tulevaisuuden rakentajina

Anu Raudasoja (toim.)

E-JULKAISU

ISBN 978-951-784-834-3

ISSN 1795-424X

HAMKin e-julkaisu 4/2021

JULKAISIJA

Hämeen ammattikorkeakoulu

Häme University of Applied Sciences

PL 230

13101 HÄMEENLINNA

puh. (03) 6461

julkaisut@hamk.fi

www.hamk.fi/julkaisut

CC- BY-SA 4.0

Ulkoasu ja taitto: Mainostoimisto KMG Turku

Hämeenlinna, elokuu 2021

Kannen kuva: Pdraig Treanor, Unsplash

Sisällys

Johdanto	5
1. Ammatilliset opettajat kestävän tulevaisuuden rakentajina.....	7
Anu Raudasoja, Pirjo Kaitala, Irmeli Lignell, Sanna Heino, Soili Rinne ja Maija Kerkola	
2. Inklusiivinen ammatillinen koulutus.....	18
Anu Raudasoja	
3. Henkilökohtaistaminen	28
Heikki Hannula	
4. Uraohjaus.....	35
Sanna Heino, Anu Raudasoja ja Ismo Turve	
5. Erityinen tuki ja vaativa erityinen tuki ammatillisessa koulutuksessa	42
Satu Aarnio ja Anu Raudasoja	
6. Työelämäyhteistyö.....	54
Tomi Raitanen ja Arja Puustinen	
Kirjoittajat	65

Johdanto

Ammatilliset opettajat ovat kestävän tulevaisuuden rakentajia. He ovat opiskelijan kannalta keskeisiä ohjaajia ja uraohjaajia, joiden kanssa opiskelijat suunnittelevat tulevaisuuttaan ja sitä varten tarvitsemansa osaamisen hankkimista sekä työllistymistä ja jatko-opintoja. Ammatillisten opettajien tulee huomioida opiskelijan elämis- ja oppimisympäristö kokonaisuudessaan holistisen ohjausmallin mukaisesti, jolloin he voivat tukea myös opiskelijan hyvinvointia.

Ammatilliset opettajat ovat inklusiivisen ammatillisen koulutuksen keskeisiä edistäjiä ja toteuttajia. Inklusiivisuudella tuetaan yhdenvertaisuuden ja tasa-arvon toteutumista koulutuksessa. Inklusiiviseen ajatteluun sisältyy positiivinen asennoituminen ihmisten erilaisuuteen ja heidän arvostamisensa juuri sellaisina kuin he ovat. Tätä positiivista asennoitumista ammatillisten opettajien tulee edistää myös muiden opiskelijoiden, työssäoppimispaikkojen sekä oppilaitoksen henkilöstön keskuudessa. Inklusiivisuuteen ja yhdenvertaisuuteen sisältyy myös ajatus positiivisesta erityiskohtelusta, jota ammatillinen opettaja on toteuttamassa ratkaisukeskeisesti monialaisessa yhteistyössä esimerkiksi opiskeluhuollon kanssa.

Edellä mainitut yhdenvertaisuus, tasa-arvo ja inklusiivisuus sisältyvät sosiaalisen ja kulttuurisen kestävän kehityksen tavoitteisiin. Lisäksi ammatilliset opettajat ovat substanssiosaamisellaan toteuttamassa ekologista ja taloudellista kestävää kehitystä. Nämä kaikki neljä osa-aluetta sisältyvät myös ammatillisen perustutkintokoulutuksen elinikäisen oppimisen avaintaitoihin, jotka kulkevat läpileikkaavina teemoina kaikissa ammatillisen koulutuksen tutkinnon osissa. Kestävään kehitykseen sisältyvät yhdessä tekeminen, globaali vastuu, ymmärrys luonnon kantokyvyn rajoista sekä ylisukupolvinen ajattelu, jotka ovat keskiössä myös ammattikorkeakoulujen puolella.

Kestävän kehityksen teemat konkretisoituvat opiskelijan henkilökohtaisessa osaamisen kehittämissuunnitelmassa. Ammatillisen opettajan tulee huomioida opiskelijan kanssa käydyissä keskusteluissa kestävän kehityksen asiat, ja ne tulisi kirjata osaksi suunnitelmaa, koska opiskelijan tulee osoittaa osaamista myös näytöissä. Kestävä kehitys on siten keskeinen osa koulutusta ja tulevaisuuden kestävää osaamista.

Ammatillisen opettajan osaamisvaatimukset ovat laaja-alaiset. Opetuksen suunnittelu, toteutus ja arviointitaidot ovat edelleen keskiössä, vaikka opiskelijoiden oppimisympäristöt ovat monipuolistuneet ja osaamista voidaan hankkia kaikkiaalisesti ajasta sekä paikasta riippumatta. Uudet toimintaympäristöt ja työelämän nopeat muutokset vaativat opettajalta hyvää digitaalista osaamista ja valmiutta jatkuvaan oppimiseen.

Pedagogisen osaamisen lisäksi opettajalla tulee olla alansa substanssi-osaaminen, johon liittyy kiinteästi työelämäyhteistyö sekä opiskelijan että oppilaitoksen näkökulmista. Työelämäyhteistyöhön sisältyy opiskelijan osaamisen hankkiminen työpaikoilla, mutta myös erilainen yhteistyö sekä koulutuksen että työpaikkojen kehittämiseksi. Nämä tarjoavat opettajille mahdollisuuden oman ammattitaitonsa ylläpitämiseen työstä oppimisen keinoin.

Ammatillisen opettajan työ on mielenkiintoinen ja välillä haastava kokonaisuus, joka vaatii opettajalta toistuvia henkilökohtaisia identiteettineuvotteluja ja jatkuvaa oppimista. Vanhasta poisoppiminen on tärkeää tuoreen osaamisen hankkimiseksi ja uuden osaamisidentiteetin rakentamiseksi.

Toivotan kirjoittajatiimin puolesta antoisia lukuhetkiä!

Anu Raudasoja

1. Ammatilliset opettajat kestävän tulevaisuuden rakentajina

Anu Raudasoja, Pirjo Kaitala, Irmeli Lignell, Sanna Heino,
Soili Rinne ja Maija Kerkola

Tiivistelmä

Ammatillisen opettajan työhön kohdistuu monenlaisia odotuksia ja vaatimuksia niin yhteiskunnan, työelämän, oppilaitoksen kuin opiskelijoidenkin taholta. Ammatilliset opettajat ovat kestävän tulevaisuuden rakentajia, kun he opettavat ammattia kestävä kehitys huomioiden, ohjaavat opiskelijan yksilöllistä ammatillista kasvua kohti muutoksentekijyyttä, varmistavat yhdenvertaisuuden ja tasa-arvon toteutumisen niin oppilaitoksissa kuin työpaikoillakin ja varmistavat myös oman jatkuvan oppimisen.

Ammatillisen opettajan osaamisvaatimukset

Ammatillinen opettaja on tupla-ammattilainen, eli hänen ammattinsa on kaksoisprofession (Peel, 2005). Professionilla tarkoitetaan yhteiskunnallisesti arvostettua ammattia, jonka edustajalta edellytetään korkean koulutuksen ja käytännön harjoituksen myötä saavutettua osaamista ja asiantuntemusta (Konttinen, 1998; Puustinen, 2006). Ammatillisen opettajan on kaksoisprofession edustajana saatava hyväksyntä toiminnalleen suhteessa lainsäätäjään, omaan organisaatioonsa ja siellä työskenteleviin ammattiryhmiin, työelämään sekä yleiseen mielipiteeseen (vrt. Pekkola, 2014, s. 95). Valtion ohjaus kytkee profession lainsäädännön, rahoituksen ja politiikkalinjauksien avulla osaksi valtiokeskeistä yhteiskuntakehitystä ja valtionrahoitteista toimintaympäristöä (Pekkola, 2014, s. 67).

Profession edustajalla on työssään tavallista korkeampi autonomia, koska työtehtävät edellyttävät asiantuntemuksen ja osaamisen soveltamista sekä erityisen ammattietiikan mukaisella tavalla toimimista (Puustinen, 2006). Kaksoisprofession edustavalta ammatilliselta opettajalta edellytetään sekä oman alan substanssiosaamista että pedagogista osaamista, jossa ammattitaito on rakennettu sosiaalisesti dynaamiseksi ja innovatiiviseksi konseptiksi (Peel, 2005, ss. 123–125). Tämän takia ammatillinen opettajuus on koko ajan uuden ja tuntemattoman rajatilassa, koska työelämässä ja koulutuksessa tapahtuu jatkuvasti muutoksia (Luukkainen, 2004, s. 309).

Osaamisperusteinen ammatillinen koulutus rakentuu seuraaville perus-oletuksille, joita ammatillinen opettaja kaksoisprofession näkökulmasta toteuttaa:

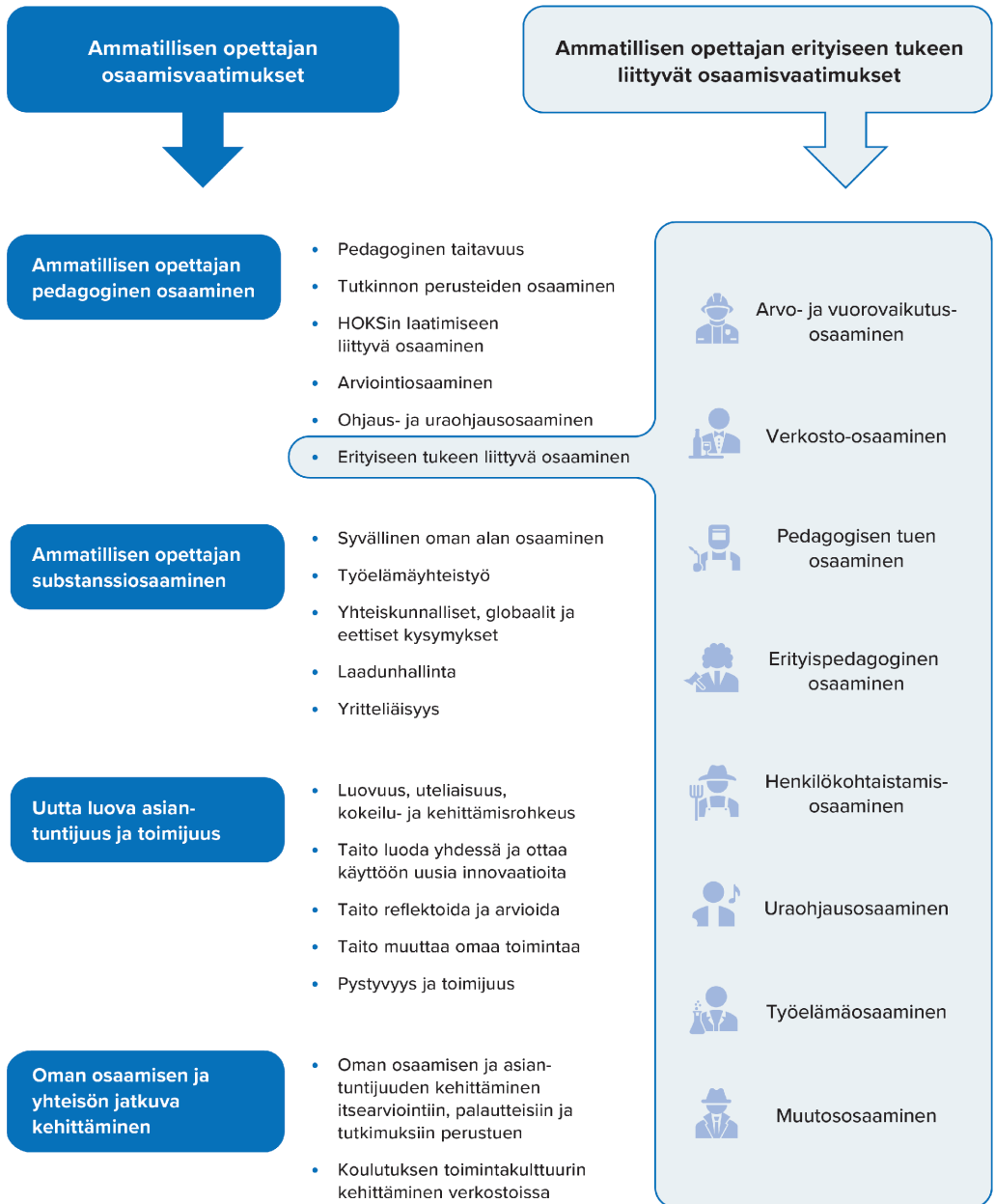
- tutkinnot perustuvat ydintehtäviin, työprosesseihin ja osaamiseen
- tutkinnot ovat opiskelijan kannalta joustavia
- suunnitelmat henkilökohtaistetaan opiskelijan oppimistarpeisiin
- ammatilliset ydinongelmat ovat keskeisiä
- osaamisen hankkiminen tapahtuu erilaisissa työelämälähtöisissä oppimisympäristöissä
- tiedot, taidot ja asenteet liitetään oppimiseen ja arviointiin, joissa huomioidaan myös elinikäisen oppimisen avaintaidot
- opiskelijaa arvioidaan säännöllisesti antamalla palautetta ja arvioimalla osaamista
- opiskelijaa haastetaan pohtimaan omaa oppimistaan
- opiskelijat ohjaavat omaa oppimistaan entistä enemmän ja itsenäisemmin
- koulutuksessa kiinnitetään huomiota oppimis- ja uraosaamiseen sekä kansalaisena toimimiseen (vrt. Sturing, Biemans, Mulder & De Bruijn, 2011, ss. 191–210).

Opiskelijat odottavat, että ammatilliset opettajat toimivat ammattialan esimerkkeinä, ohjaajina ja oppimisen asiantuntijoina. Kaksoisprofession näkökulmasta ammattialan esimerkkinä toimiminen tarkoittaa opettajan hyvää ammatin hallintaa ja vahvaa ammatillista identiteettiä, johon opiskelijat vertaavat omaa ammatillista toimijuuttaan ja identiteettiään. Ohjaajana ja oppimisen asiantuntijana toimiminen tarkoittavat ammatillisten opettajien kaksoisprofession pedagogista kompetenssia (vrt. Tapani & Salonen, 2019, s. 53).

Ammatillisen opettajan osaamisvaatimukset

Opettajankoulutusfoorumi (OKM 2016) on määritellyt yleiset opettajan osaamisvaatimukset, joita soveltaen Raudasoja & Kaitala (2019) määrittelivät ammatillisen opettajan osaamisvaatimukset lisäämällä vaatimukseen substanssiosaamisen kaksoisprofession ajatuksen mukaisesti. Lignell ja Raudasoja (2020) tarkensivat osaamisvaatimuksia erityisen tuen osalta inklusiivisen ammatillisen koulutuksen hengen mukaisesti (kuvio 1).

Kuvio 1. Ammatillisen opettajan osaamisvaatimukset ja niihin sisältyvät erityiseen tukeen liittyvät osaamisvaatimukset (Lignell & Raudasoja, 2020, s. 114).



Pedagoginen osaaminen

Pedagogisessa osaamisessa korostuu tutkinnon perusteiden hyvä tuntemus, joka on edellytys, jotta opettajat pystyvät laatimaan opiskelijan HOKSin ja suunnittelemaan siihen liittyvät yksilölliset opintopolut sekä osaamisen hankkimisen menetelmät erilaisiin oppimisympäristöihin. Pedagoginen tuki ja ohjaus korostuvat erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden kohdalla. (Raudasoja & Kaitala, 2019.)

Arviointiosaamisen merkitys korostuu osaamisperusteisessa ammatillisessa koulutuksessa, jossa opiskelijan aiemmin hankittu osaaminen tunnustetaan ja tunnustetaan, jotta opiskelija voi keskittyä puuttuvan osaamisen hankkimiseen. Ammatillisten opettajien arviointiosaamiseen kuuluvat myös palautteen antaminen opiskelijalle osaamisen hankkimisen edistymisestä sekä osaamisen arviointi työelämässä toteutettavissa näytöissä. (Raudasoja & Kaitala, 2019.)

Opettaja on myös keskeinen uraohjaaja, joka ohjaa opiskelijoita HOKSin eri vaiheissa ja antaa tietoa erilaisista vaihtoehtoista opiskelijan oman toiminnan tueksi. Lisäksi ohjauksessa korostuu opiskelijan aktiivisen toimijuuden tukeminen erilaisissa toimintaympäristöissä sekä tulevaisuuden skenaarioiden rakentaminen työllistymisen ja jatkokoulutusten näkökulmista. Näihin tehtäviin osa ammatillisen koulutuksen opettajista ei ole saanut koulutusta, mikä koulutuksen järjestäjien on hyvä tiedostaa. (Raudasoja & Kaitala, 2019.)

Substanssiosaaminen

Opettajan substanssiosaamista voidaan tarkastella sekä syvällisenä oman alan osaamisena että työelämäyhteistyönä. Ammatillinen opettaja tarvitsee syvällistä oman alan osaamista, jotta hän kykenee opettamaan ja ohjaamaan opiskelijoita tutkinnon perusteiden vaatimusten mukaisesti. Opiskelijat hankkivat osaamistaan työpaikoilla aidoissa oppimisympäristöissä, joten ammatillisen opettajan tulee kyetä asettamaan tavoitteet opiskelijan oppimiselle tutkinnon perusteiden pohjalta suhteessa työpaikan tarjoamiin mahdollisuuksiin. (Raudasoja & Kaitala, 2019.)

Ammatillisten opettajien ammatillisen toimijuuden haasteeksi nousee työelämäyhteistyö, joka ymmärretään hyvin eri tavoin opettajien keskuudessa. Oppilaitoksessa on usein määrittelemättä se, mitä työelämäyhteistyö juuri heillä tarkoittaa. Työelämäyhteistyö voi kapeimmillaan tarkoittaa koulutus- tai oppisopimuksen mukaista opiskelijan osaamisen hankkimista, kun taas laueammin määriteltynä siihen liittyy esimerkiksi yhteistyöprojekteja, koulutuksen kehittämistä ja asiantuntijavaihtoja. (Raudasoja & Kaitala, 2019.)

Opettajan substanssiosaamiseen kuuluvat niin oppilaitoksissa kuin työpaikoillakin laadunhallintaan, eettisiin kysymyksiin ja kestävään kehitykseen liittyvä osaaminen ja ratkaisut. Ammatillisen opettajan tulee huomioida työssään sekä yhteiskunnalliset että globaalit alakohtaiset kysymykset, mutta myös yleisemmät kysymykset esimerkiksi työllistymisen tukemisen näkökulmasta. (Raudasoja & Kaitala, 2019.)

Uutta luova asiantuntijuus

Uutta luova asiantuntijuus vaatii opettajalta vahvaa ammatillista toimijuutta, jonka pohjalta hän kykenee toimimaan tuloksellisesti ja yritteliäästi työelämästä nousevien kehittämistarpeiden äärellä. Ammatillisella opettajalla tulee olla kyky arvioida ja reflektoida omaa toimintaansa sekä kyky kehittää sitä jatkuvasti muuttuvien vaatimusten mukaisesti. Tämä vaatii kokeilu- ja kehittämisrohkeutta, uskallusta ja luovuutta toimia sekä yksin että yhdessä muiden kanssa, kun uusia innovaatioita otetaan käyttöön. Uutta luotaessa ammatillinen opettaja joutuu käymään henkilökohtaisia identiteettineuvotteluja oppiessaan uutta ja muokatessaan omia käsityksiään kehittyvistä asioista uudeksi osaamis- ja työidentiteetiksi. (Vrt. Raudasoja & Kaitala, 2019.)

Oman osaamisen ja yhteisön jatkuva kehittäminen

Opettajan oman osaamisen ja yhteisön jatkuva kehittäminen kytkeytyy monilta osin työelämäyhteistyöhön, mutta rahoituksen, lainsäädännön ja politiikkalinjausten kautta myös osaksi valtiokeskeistä yhteiskuntakehitystä. Siten oman osaamisen ja yhteisön kehittämisen tarpeet tulevat osittain ulkopuolisina vaatimuksina, joista ammatillisen koulutuksen opettajien tulisi olla riittävän tietoisia. Nämä ulkopuolelta tulevat muutosvaatimukset haastavat koulutuksen järjestäjän toimintakulttuurin ja siten yksittäisen opettajan toimijuuden, jota voidaan tukea osaamisen johtamisen avulla. (Raudasoja & Kaitala, 2019.)

Tavoitteet ammatillisen koulutuksen opettajan osaamiselle ovat hyvin laaja-alaiset ja vaativat opettajalta jatkuvaa oppimista, mikä koulutuksen järjestäjän tulee ottaa huomioon osana sekä osaamisen että pedagogisen toiminnan johtamista. Ammatilliset opettajat ovat vahvoja ammatillisia toimijoita, jotka kykenevät muutosten toteuttamiseen, kun he saavat työleen selkeät tavoitteet ja vahvan tuen. (Raudasoja & Kaitala, 2019.)

Opettajat kestävää tulevaisuutta edistämässä

Ammatillisen koulutuksen elinikäisen oppimisen avaintaitoihin kuuluu kestävän kehityksen osa-alue. Kestävä kehitys tarkoittaa asioiden,

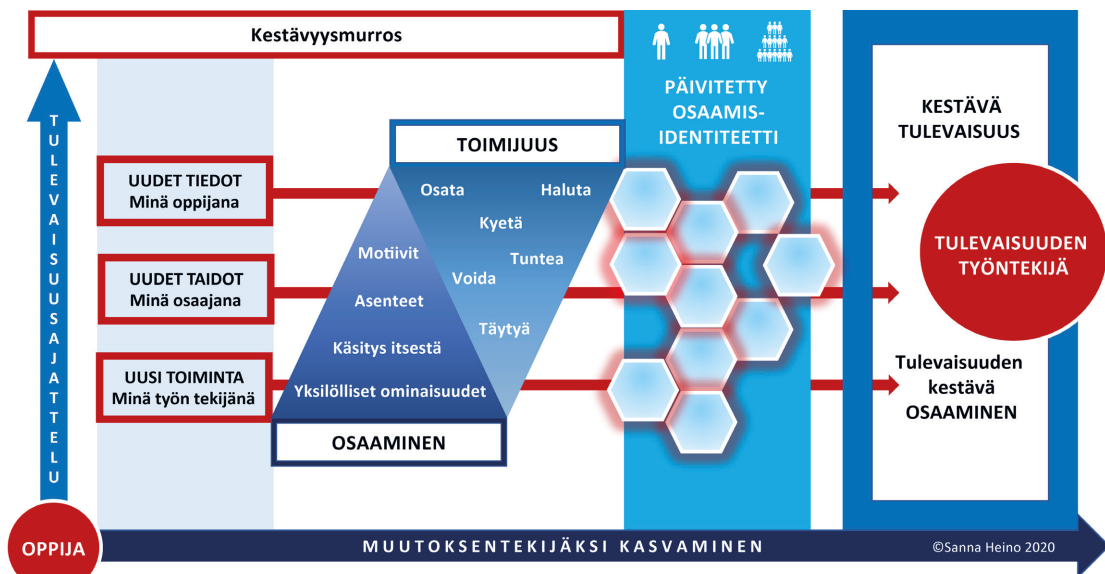
ilmiöiden ja toimintojen sosiaalisten, ekologisten, taloudellisten ja kulttuuristen näkökulmien hahmottamista ja ymmärrystä näiden linkittymisestä toisiinsa. Kestävään kehitykseen sisältyvät yhdessä tekeminen, ylisukupolvinen ajattelu, ymmärrys luonnon kantokyvyn rajoista ja globaali vastuu. Siihen sisältyy myös opiskelijan ymmärrys oman elämäntavan vaikutuksesta kestävyys. Kestävä kehitys edellyttää opiskelijalta kriittisyyttä, systeemistä ymmärrystä sekä empatiakykyä ja luovuutta. (Opetushallitus, n.d.)

Opettajat, ohjaajat ja työpaikkaohjaajat vastaavat opiskelijan kestävän tulevaisuuden taitojen osaamisen hankkimisesta ja ohjaamisesta. Ohjaamisessa keskitytään arvoihin, asenteisiin, ammattietiikkaan sekä työprosessiin kytkeytyviin tiedollisiin ja toiminnallisiin taitoihin, jotka konkretisoituvat työtehtävien hoitamisessa. Opiskelijan oppiminen ja osaamisen hankkiminen tapahtuu harjoittelemalla kestäviä toimintatapoja työtehtävien yhteydessä, jolloin toimintatapoja on myös mahdollisuus kehittää. Opiskelijat voivat osallistua aktiivisesti kestävän toimintakulttuurin kehittämiseen työyhteisön jäsenenä, missä työpaikkaohjaajilla on keskeinen ohjausrooli. (Raudasoja ja muut, 2021; vrt. Räcköläinen 2017.)

Ammatillisen koulutuksen tavoitteena on, että opiskelija tunnistaa kestävän kehityksen tavoitteet ja ymmärtää ilmiöiden vaikutukset toisiinsa. Hän osaa toimia tukien kestävä elämäntapaa ja ottaa vastuuta ympäristöstä. Hän ymmärtää keskeiset ympäristömuutokset ja ihmisen toiminnan vaikutukset niihin. Hän osaa arvioida toimintaa kriittisesti ja tehdä kestävä tulevaisuutta rakentavia ehdotuksia ja ratkaisuja. (Opetushallitus, n.d.) Kestävän kehityksen tavoitteita voidaan tukea Hyvän ohjauksen kriteereillä, joiden yhtenä tarkoituksena on opiskelijoiden osallisuuden, aktiivisuuden ja vastuullisuuden tukeminen (Opetushallitus, 2014).

Osana henkilökohtaistamista opiskelijalle suunnitellaan hänen tarpeitaan vastaava kestävän tulevaisuuden osaamispolku, jonka avulla hän kasvaa ja kehittyy muutoksentehtäjäksi. Sen rakentamisen lähtökohtana on opiskelijan ammatillinen kasvu eli tietojen, taitojen ja asenteiden kehittyminen sekä ihmisenä kasvaminen kestävän kehityksen tavoitteet huomioiden. Kestävän tulevaisuuden osaamispolun tavoitteena on auttaa opiskelijaa ymmärtämään kestävän kehityksen laajempi viitekehys ja tukea tiedollisia sekä taidollisia valmiuksia tarkastella omaa työtä ja ammattialaa kestävän tulevaisuuden näkökulmasta. Osaamispolun suunnittelussa otetaan huomioon se, mitä asioita käsitellään missäkin tutkinnon osassa ja miten eri tutkinnon osissa käsiteltävät asiat tukevat toisiaan ja auttavat opiskelijaa muodostamaan kokonaiskuvaa kestävästä tulevaisuudesta. Suunnittelussa on tärkeää huomioida myös se, missä oppimisympäristössä kestävän tulevaisuuden osaamista hankitaan. Henkilökohtaistaminen kirjataan osaksi opiskelijan henkilökohtaista osaamisen kehittämissuunnitelmaa eli HOKSia (Raudasoja ja muut, 2021.)

Kuvio 2. Muutoksentekijäksi kasvaminen



Kestävän kehityksen osaamispolulla opiskelijan ammatillinen kasvu ja osaamisidentiteetti rakentuvat mosaiikkimaisesti pala kerrallaan. Opettaja voi tukea opiskelijan toimijuutta ja osaamisidentiteetin rakentumista kehittämällä opiskelijan näkemyksiä itsestään oppijana, osaajana ja työn tekijänä globaalissa toimintaympäristössä. Erilaiset palautteiden kautta ja vuorovaikutuksessa syntyvät näkemykset omasta osaamisesta ja toimijuudesta tukevat opiskelijaa saavuttamaan päämääränsä. Osaamisidentiteetin kehittyminen on muuntuva ja jatkuva prosessi, jonka aikana opiskelija kehittää, soveltaa ja rakentaa kuvaa itsestään osaajana. (Raudasoja ja muut, 2021; Raudasoja ja muut, 2019.)

Ammatilliset opettajat yhdenvertaisuuden ja tasa-arvon edistäjinä

Opetus- ja ohjaushenkilöstö on avainasemassa tasa-arvo- ja yhdenvertaisuuslakien käytäntöön viemisessä. Heidän kauttaan ammatillisen koulutuksen opiskelijat saavat työelämässä tarvittavan tietotaidon käsitellä kohtaamiaan tasa-arvoon ja yhdenvertaisuuteen liittyviä asioita oikealla tavalla. Samalla opiskelijat tulevat tietoisiksi omista oikeuksistaan sekä velvollisuuksistaan.

Suomessa tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden toteutumista määrittävät toisiaan täydentävät laki miesten ja naisten välisestä tasa-arvosta (609/1986) sekä yhdenvertaisuuslaki (1325/2014). Ketään ei saa syrjiä iän, kansalaisuuden, alkuperän, kielen, vakaumuksen, uskonnon, mielipiteen,

poliittisen toiminnan, ammattiyhdistystoiminnan, perhesuhteiden, terveydentilan, vammaisuuden, seksuaalisen suuntautumisen tai muun henkilöön liittyvän syyn perusteella. Välillisen ja välittömän syrjinnän lisäksi laissa tarkoitettua syrjintää ovat häirintä, kohtuullisten mukautusten epääminen sekä ohje tai käsky syrjiä. (Finlex, 2021.)

Yhdenvertaisuuslaki (1325/2014) määrittelee myös sallitun erilaisen kohtelun. Kohtelu, joka perustuu henkilöön liittyvään syyhyn, kuten terveydentilaan tai vammaan, ei lain mukaan ole syrjintää. Positiivinen erityiskohtelu, jonka tarkoituksena on tosiasiallisen yhdenvertaisuuden edistäminen tai syrjinnästä johtuvien haittojen ehkäiseminen tai poistaminen, eivät ole syrjintää. Positiivisella erityiskohtelulla on oltava perus- ja ihmisoikeuksien kannalta hyväksyttävä tavoite. Sen tulee olla oikeasuhtaista, suunniteltua ja tilapäistä. (Finlex, 2021.)

Tasa-arvolaisissa (609/1986) kielletään kaikenlainen sukupuoleen liittyvä syrjintä. Koulutuksen järjestäjä vastaa siitä, että kouluissa ei sallita minäkäänlaista seksuaalista tai sukupuoleen liittyvää häirintää eikä uhkaavaa, vihamielistä, halventavaa, nöyryyttävää tai ahdistavaa ilmapiiriä. (Laki miesten ja naisten välisestä tasa-arvosta 609/1986.) Tutkimuksen mukaan ihmisten eriävät näkemykset tasa-arvosta ja sen edistämisen keinoista on tunnistettu yhdeksi esteeksi hyvien käytäntöjen juurruttamiseksi (Lehtinen ja muut, 2019, s. 143).

Yhdenvertaisuutta oppilaitoksissa edistetään konkreettisilla toimenpiteillä. Opetuksessa käytettävien tilojen, opetusmenetelmien ja -materiaalien tulee olla saavutettavia. Yhdenvertaiset mahdollisuudet oppimiseen voidaan turvata erityisjärjestelyjen ja erilaisten tukipalvelujen avulla. Opiskelijalle voidaan järjestää yksilöllisiä apuvälineitä, erilaisia kieliversioita ja eriytettyä opetusta opiskelijan tarpeiden mukaisesti. Myös työpaikoilla opiskelijoilla tulee olla yhdenvertaiset mahdollisuudet päästä hankkimaan osaamista. (Sisäministeriö, 2013, ss. 22–25.) Työpaikan toimintakulttuuri ja työpaikkaohjaajien toiminta luovat opiskelijalle myönteistä osallisuuden kokemusta osana työyhteisöä. Työpaikalla tapahtuvaan osaamisen hankkimiseen liittyy myös ongelmia, kun työnantajat eivät ota työpaikoille esimerkiksi romaneja tai maahanmuuttajia (Jauhola & Vehviläinen, 2015, s. 177).

Turvallisessa opiskeluympäristössä opiskelija voi hyvin, kokee itsensä hyväksytyksi sellaisena kuin on ja uskaltaa tuoda mielipiteensä ja näkemyksensä esille (OPH, 2021). OAJ:n Opettajan arvojen ja eettisten periaatteiden mukaan ”opettaja kunnioittaa jokaista ihmistä sukupuolesta, seksuaalisesta suuntautuneisuudesta ja sukupuolen moninaisuudesta, ulkonäöstä, iästä, uskonnosta, yhteiskunnallisesta asemasta, alkuperästä, mielipiteistä, kyvyistä ja saavutuksista riippumatta”. (OAJ, n.d.)

Pohdinta

Ammatillisen opettajan työhön kohdistuu monenlaisia vaatimuksia, joista osa tulee suoraan yhteiskunnan tasolta ja koskettaa siten kaikkia. Näistä keskeisimpiä ovat lait, asetukset ja tutkinnon perusteet, jotka määrittelevät opettajan työn sisältöjä eniten. Nämä ovat niitä tietoja, jotka pitäisi varmistaa perehdyttämisessä ja jatkuvan oppimisen suunnitelmissa, jotta kaikilla on varmasti ajantasaiset tiedot tulevaisuuden rakentamiseen.

Opettajien osaamiseen sisältyy useita läpileikkaavia teemoja, kuten elinikäisen oppimisen avaintaidot sekä yhdenvertaisuus ja tasa-arvo, joista puhutaan paljon, mutta joiden integrointiin osaksi opetusta ei ole paneuduttu riittävästi. Tämä voi johtaa siihen, että asioita jää opettamatta tai ne huomioidaan pintapuolisesti ilman systemaattista toteutussuunnitelmaa. Nämä ovat kuitenkin opiskelijalle tärkeitä taitoja, joita hän tarvitsee toimiessaan yhteiskunnan jäsenenä sekä tulevaisuuden työntekijänä.

Työelämä haastaa opettajien osaamisvaatimukset jatkuvaan muutokseen, kun työt muuttuvat ja kehittyvät teknologian nopean kehityksen myötä. Tämän takia opettajien laaja-alainen työelämäyhteistyö on tärkeää, jotta heidän oma osaamisensa pysyy ajan tasalla ja he osaavat opettaa sekä ohjata opiskelijoita työelämän vaatimusten mukaisesti.

Opiskelijoilta edellytetään kasvua kohti muutoksentekijyyttä, mutta sama vaatimus voidaan asettaa myös opettajille. Opettajien toimiessa kestävän tulevaisuuden malliesimerkkeinä on opiskelijoidenkin helpompi ottaa heistä mallia ja alkaa suunnata ajatteluaan kohti kestäviä toimintatapoja ja ratkaisuja.

LÄHTEET

Finlex. (2020). *Yhdenvertaisuuden arviointi. Yhdenvertaisuuden arvioinnin työkalu*. <http://yhdenvertaisuus.finlex.fi/yhdenvertaisuuden-arviointi/mita-arvioidaan/>

Jauhola, L. & Vehviläinen, J. (2015). *Syrjintä koulutuksessa. Erityistarkastelussa kokemukset yhdenvertaisuuden toteutumisesta opintojen ohjauksessa ja vähemmistöryhmiin kuuluvien nuorten osalta*. Oikeusministeriön julkaisuja 21/2015. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-259-447-1>

Konttinen, E. (1998). *Professioiden aikakausi? Teoksessa J. Mykkänen & I. Koskinen (toim.), Asiantuntemuksen politiikka – professiot ja julkisvalta Suomessa*. Helsinki: Yliopistopaino – Helsinki University Press.

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

Laki naisten ja miesten välisestä tasa-arvosta. 609/1986.

<http://www.finlex.fi/fi/laki/smur/1986/19860609>

Lehtinen, J., Hoikkala, T. & Aapola-Kari, S. (2019). Lopuksi. Teoksessa J. Lehtinen (toim.), ”Mikä ois mun juttu” – nuorten koulutusvalinnat sosialisaatiomaisemien kehyksissä: Purkutalkoot-hankkeen loppuraportti. Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 2019:88.

<http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-287-805-2>

Lignell, I. & Raudasoja, A. (2020). Erityisopettajien näkemykset ammatillisen opettajankoulutuksen kehittämistarpeista erityiseen tukeen vastaamisessa. Teoksessa Kaikkonen, L. (toim.), *Erityisopettajat ammatillisessa koulutuksessa*. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja -sarja.

<http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-830-593-7>

Luukkainen, O. (2004). *Opettajuus – Ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä?* (Acta Universitatis Tamperensis 986.) [Väitöskirja, Tampereen yliopisto.] Trepo.

<http://urn.fi/urn:isbn:951-44-5885-0>

OAJ. (n.d). *Opettajan arvot ja eettiset periaatteet*. Opetusalan ammattijärjestö

OAJ. <https://www.oaj.fi/arjessa/opetustyon-eettiset-periaatteet/opettajan-arvot-ja-eettiset-periaatteet/>

Opetushallitus. (n.d.). *Elinikäisen oppimisen avaintaidot ammatillisessa koulutuksessa*. <https://eperusteet.opintopolku.fi/#/fi/opus/5975580/tekstikappale/6115234>

Opetushallitus. (2021). *Tasa-arvo ja yhdenvertaisuus ammatillisessa koulutuksessa*. Opetushallitus (oph.fi) <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/tasa-arvo-ja-yhdenvertaisuus-ammattillisessa-koulutuksessa>

Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2016). *Opettajankoulutuksen kehittämisen suuntaviivoja. Opettajankoulutusfoorumin ideoita ja ehdotuksia*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja, 34. <https://minedu.fi/documents/1410845/4583171/Opettajankoulutuksen+kehittämisen+suuntaviivoja++Opettajankoulutusfoorumin+ideoita+ja+ehdotuksia>

Peel, D. (2005). Dual professionalism: facing the challenges of continuing professional development in the workplace. *Reflective Practice* 6(1), 123–140. Routledge Taylor & Francis Group.

Pekkola, E. (2014). *Korkeakoulujen professio Suomessa. Ajankuvia, käsitteitä ja kehityskulkuja*. (Acta Universitatis Tamperensis 2003.) [Väitöskirja, Tampereen yliopisto.] Trepo. <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/96343/978-951-44-9654-7.pdf>

- Puustinen, S. (2006). *Suomalainen kaavoittajaprofessio ja suunnittelun kommunikatiivinen käänne: vuorovaikutukseen liittyvät ongelmat ja mahdollisuudet suurten kaupunkien kaavoittajien näkökulmasta*. Teknillinen korkeakoulu. Yhdyskuntasuunnittelun tutkimus- ja koulutuskeskuksen julkaisuja A 34. <https://aaltodoc.aalto.fi/bitstream/handle/123456789/11897/isbn9789526036625.pdf>
- Raudasoja, A., Heino, S. & Rinne, S. (2019). Osaamisidentiteetin rakentuminen ammatillisessa koulutuksessa. *HAMK Unlimited Journal* 5.8.2019. <http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2020111690407>
- Raudasoja, A., Heino, S. & Rinne, S. (2021). Ohjauksella rakennetaan kestävä tulevaisuutta. *HAMK Unlimited Journal* 22.3.2021. <http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe202103197851>
- Raudasoja, A. & Kaitala, P. (2019). Ammatillisen koulutuksen opettajan osaamisvaatimukset. *HAMK Unlimited Journal* 21.11.2019. <http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2020111390338>
- Raudasoja, A. & Kerkola, M. (2021). Ammatillisten oppilaitosten tasa-arvo- ja yhdenvertaisuussuunnitelmien toteutuminen käytännössä. *HAMK Unlimited Journal* 28.1.2021. <http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe202101192109>
- Räkköläinen, M. (2017). *Kestävän kehityksen osaaminen, opetus ja koulutuksen järjestäjän toiminta ammatillisissa perustutkinnoissa*. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisu 12:2017. <https://osaamisenarviointi.karvi.fi/app/uploads/sites/21/2017/09/Kest%C3%A4v%C3%A4-kehitys-16.5.2017.pdf>
- Sisäasiainministeriö. (2013). *Oppia kaikille! Yhdenvertaisuussuunnittelun opas oppilaitoksille*. Sisäasiainministeriön julkaisu 26/2013. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-491-874-9>
- Sturing, L., Biemans, H. J. A., Mulder, M. & De Bruijn, E. (2011). The nature of study programmes in vocational education: evaluation of the model for comprehensive competence-based vocational education. *Vocations and learning* 4(3), 191–210. <https://link.springer.com/article/10.1007/s12186-011-9059-4>
- Tapani, A. & Salonen, A. O. (2019). Myönteisten oppimiskokemusten tekijät ja uudistuva opettajuus ammatillisessa koulutuksessa. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 21(2). <https://journal.fi/akakk/article/view/86933>

2. Inklusiivinen ammatillinen koulutus

Anu Raudasoja

Tiivistelmä

Laaja inklusiokäsite avaa inklusion ajatusta yhdenvertaisuuteen ja tasa-arvoon liittyvinä osallisuuden ja toimijuuden mahdollisuuksina erilaisissa yhteisöissä ja yhteiskunnassa. Koulutuksen rakenteelliset lähtökohdat, kuten laki, asetus, koulutuksen valintaperusteet sekä tutkintojen perusteet, luovat hyvät lähtökohdat inklusiivisen ammatillisen koulutuksen toteuttamiselle. Rakenteellisten lähtökohtien lisäksi ammatillisessa koulutuksessa, työelämässä ja yhteiskunnassa vaikuttavat toimintakulttuurit arvoineen ja asenteineen, ja ne joko tukevat tai estävät inklusiivisen toimintakulttuurin kehittymistä. Positiiviset rakenteet ja toimintakulttuuri edistävät inklusiivisuutta ja negatiiviset puolestaan eksklusiivisuutta. Inklusiota tuetaan ammatillisessa koulutuksessa fyysisen, psyykkisen, sosiaalisen ja pedagogisen saavutettavuuden kautta.

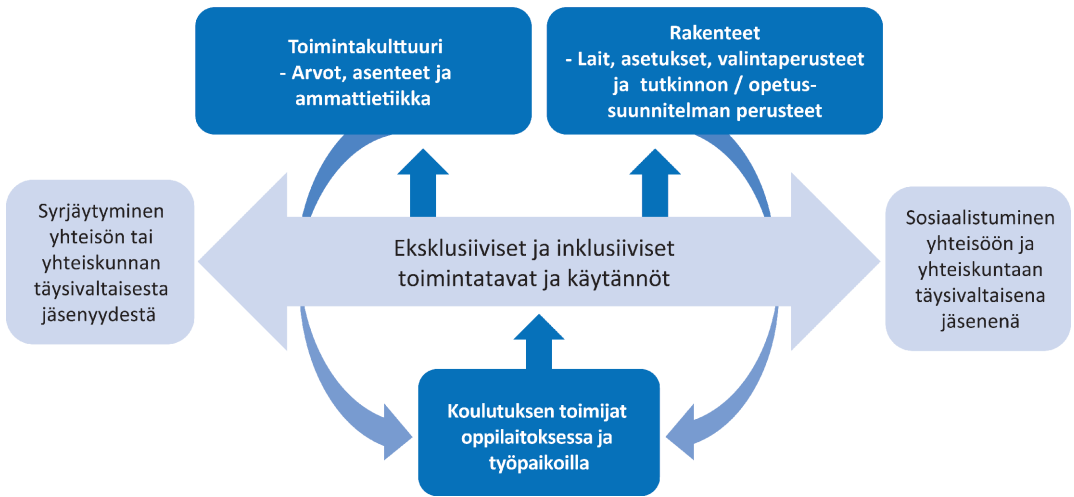
Kohti inklusiivista ammatillista koulutusta

Inklusiivisen ammatillisen koulutuksen lähtökohtana on, että jokainen opiskelija voi osallistua opetukseen esimerkiksi kansallisuudesta, sukupuolesta, iästä, uskonnosta, sairaudesta tai vammasta huolimatta (Takala, 2020, s. 16). Ammatillisen opettajan tehtävänä on järjestää opetusta, ohjausta ja tukea siten, että se edistää opiskelijan osaamisen hankkimista, opiskelua ja kokonaisvaltaista hyvinvointia parhaalla mahdollisella tavalla. Ammatillisen opettaja toimii inklusiivisen koulutuksen suunnittelussa ja toteuttamisessa yhteistyössä muun henkilöstön, opiskelijan, alaikäisen opiskelijan huoltajien ja tarvittaessa muun opiskelijaa tukevan verkoston kanssa (ks. Vitka, 2021).

Ammatillisen koulutuksen inklusiivinen viitekehys (kuvio 1) kuvaa niitä ulottuvuuksia, jotka vaikuttavat inklusion toteutumisen tasoon. Koulutuksen rakenteelliset lähtökohdat, kuten laki ammatillisesta koulutuksesta, valtioneuvoston asetus ammatillisesta koulutuksesta, koulutuksen valintaperusteet sekä ammatillisen koulutuksen tutkintojen perusteet, luovat hyvät lähtökohdat inklusiivisen ammatillisen koulutuksen toteuttamiselle. Rakenteellisten lähtökohtien lisäksi ammatillisessa koulutuksessa, työelämässä ja yhteiskunnassa vaikuttavat toimintakulttuurit arvoineen ja asenteineen, ja ne joko tukevat tai estävät inklusiivisen toimintakulttuurin kehittymistä. Rakenteiden ja toimintakulttuurin positiivisuus edistää inklusiivisuutta ja negatiivisuus puolestaan eksklusiivisuutta.

Tässä ammatillisen koulutuksen ja työelämän toimijoiden rooli on tärkeä, sillä he voivat omalla toiminnallaan tukea opiskelijoiden ammatillisen kasvun rinnalla heidän sosiaalistumistaan yhteisöihin sekä kasvami-
taan yhteiskunnan täysivaltaiseksi jäseneksi (vrt. Ebuene ja muut, 2020).

Kuvio 1. Ammatillisen koulutuksen inklusiivinen viitekehys (Ebuene ja muut, 2020, muokattu)



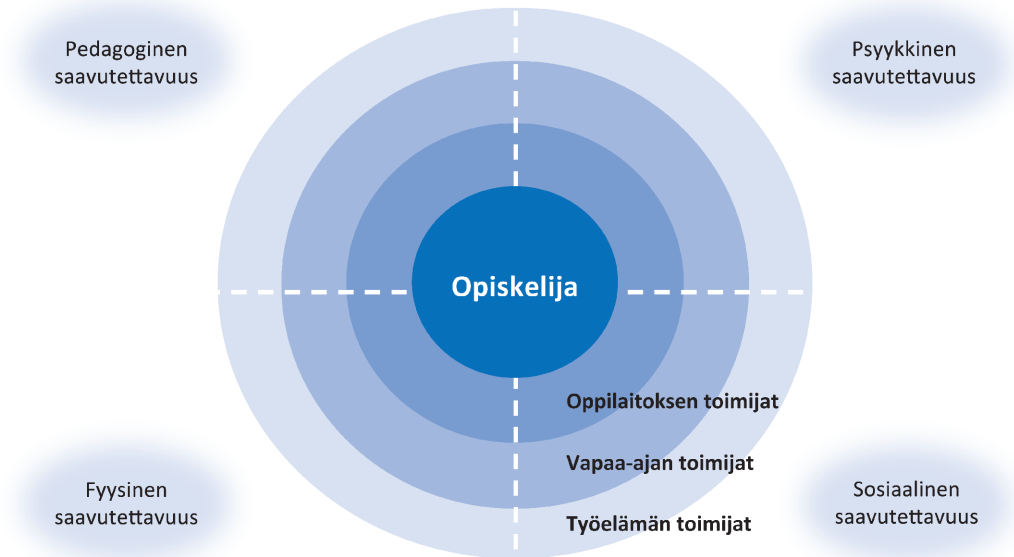
Koko oppilasyhteisöä koskevilla toimilla pyritään edistämään ennaltaehkäisevää tukea kaikille opiskelijoille sekä rakentamaan oppilaitosten yhteisiä toimintamalleja. Ennaltaehkäisevää toimintakulttuuria tarvitaan, jotta inklusio toteutuisi paremmin. Ennaltaehkäisevällä toiminnalla tuetaan kaikkien muidenkin toimijoiden hyvinvointia ja autetaan kaikkia onnistumaan tavoitteiden saavuttamisessa. (Ks. Vitka, 2021.)

Inklusiivinen ammatillisen koulutus on ratkaisukeskeistä. Muutosta vaativissa tilanteissa haetaan parempaa ratkaisua vallitsevaan tilanteeseen yhteistyössä opiskelijan ja muiden tarpeellisten toimijoiden kanssa. Opiskelijan vahvuuksien kautta eteneminen on inklusiivisen koulutuksen kannalta keskeistä, ja siksi opiskelijan osallisuus on merkityksellistä. Ammatillisen opettajan tulee hakea ratkaisuja konkretiasta käsin ja asettaa opiskelijan kanssa sellaiset tavoitteet, joihin opiskelija voi sitoutua. Samalla kehittyä myös opettajan osaaminen ja asenne erilaisuutta kohtaan. Ratkaisukeskeinen työskentely auttaa opettajaa ottamaan kaikki opiskelijat huomioon yksilöinä (ks. Vitka, 2021).

Saavutettavuus

Inklusiivisen ammatillisen koulutuksen toteuttamisessa on huomioitava koulutuksen saavutettavuus (ks. kuvio 2). Saavutettavuutta ovat tuke-
massa sekä oppilaitoksen henkilöstö, vapaa-ajan toimijat, esimerkiksi
perhe ja ystävät, sekä työelämän toimijat, kuten työpaikkaohjaajat. Saavu-
tettavuutta voidaan tarkastella asiakas- eli opiskelijälähtöisesti siten, että
koulutus on järjestetty psyykkisesti, sosiaalisesti, fyysisesti ja pedagogi-
sesti saavutettavaksi (Eskola ja muut, 2007).

Kuvio 2. Saavutettavuuden osatekijät ammatillisessa koulutuksessa



Psyykinen saavutettavuus

Psyykinen saavutettavuus voidaan nähdä mielen hyvinvointina, joka tarjoaa eväitä ja voimavaroja oppimiseen ja kehittymiseen. Inklusiivisen ammatillisen koulutuksen toteuttaminen edellyttää asenteellista esteettömyyttä, jolla tarkoitetaan yhdenvertaista asennoitumista jokaisen opiskelijan opiskelumahdollisuuksiin hänen ominaisuuksistaan tai taustastaan riippumatta. Jokaiselle opiskelijalle pyritään takaamaan yhdenvertaiset oikeudet ja mahdollisuudet opiskeluun ja tutkinnon suorittamiseen. Opetajien ja työpaikkaohjaajien asenteet ja suhtautuminen vaikuttavat opetuksen saavutettavuuteen ja siihen, miten opiskelija kohdataan. Opiskelijoista välittävä ilmapiiri ja hyvä kohtaaminen muodostuu pienistä asioista,

kuten aidosta läsnäolosta ja kuuntelusta. Psykkinen saavutettavuus ja asenteellinen esteettömyys edellyttävät myönteistä suhtautumista jokaiseen opiskelijaan. (Ks. myös Lignell, 2013, s. 62; Opetushallitus, 2014, s. 7–8.)

Sosiaalinen saavutettavuus

Sosiaalisesti saavutettavassa oppilaitoksessa ja työpaikassa jokainen opiskelija voi tuntea kuuluvansa yhteisöön ja osallistua sosiaaliseen toimintaan. Opiskelun ympärille rakentuva sosiaalinen verkosto on monelle opiskelijalle merkittävin toimintakyvyn lähde yhteisössä. Opiskelun saavutettavuuden näkökulmasta tarkasteltuna tavoitteena on, että opiskelijat voivat opiskella tasavertaisesti ja kokea olonsa hyväksytyksi ja turvalliseksi. Opettajan ja työpaikkaohjaajan roolit ovat ensiarvoisen tärkeitä, kun luodaan asenteellisesti, psykkinisesti ja sosiaalisesti saavutettavaa oppimisympäristöä. Omilla asenteillaan, arvoillaan sekä ammattietiikallaan opettaja ja työpaikkaohjaaja pystyvät vaikuttamaan oppimisilmapiiriin joko positiivisesti tai negatiivisesti. Hyväksyvä ja kannustava ilmapiiri ja toimintakulttuuri luo pohjan tasapainoiselle ja tuloksekkaalle oppimisprosessille, jossa kaikki voivat oppia omien kykyjensä ja tavoitteidensa mukaisesti. (Ks. myös Metsola, 2008, ss. 37–38.)

Kuvio 3. Sosiaalinen saavutettavuus ammatillisessa koulutuksessa



Fyysinen saavutettavuus

Oppimisympäristöjen fyysisellä saavutettavuudella tarkoitetaan oppilaitosrakennuksen saavutettavuutta, liikkumis- ja toimintaesteettömyyttä rakennuksen sisällä ja sen piha-alueilla sekä oppimisympäristön hyvää ergonomiaa. Yksittäinen rakennus tai ympäristö on esteetön silloin, kun se on kaikille käyttäjille turvallinen sekä toimiva ja kun rakennuksen kaikkiin tiloihin on helppo päästä. Tilojen ja niissä olevien toimintojen tulee olla loogisia ja mahdollisimman helppokäyttöisiä. (Eskola, 2007, s. 71; Opetushallitus, 2014, ss.12–13.) Oppimisympäristöjen saavutettavuus ammatillisessa koulutuksessa ulottuu myös työpaikoille, joissa opiskelijat hankkivat osaamista. Opettajien on varmistettava koulutus- tai oppisopimusta tehdessään, että oppimisympäristö on opiskelijalle saavutettava kaikilta osin.

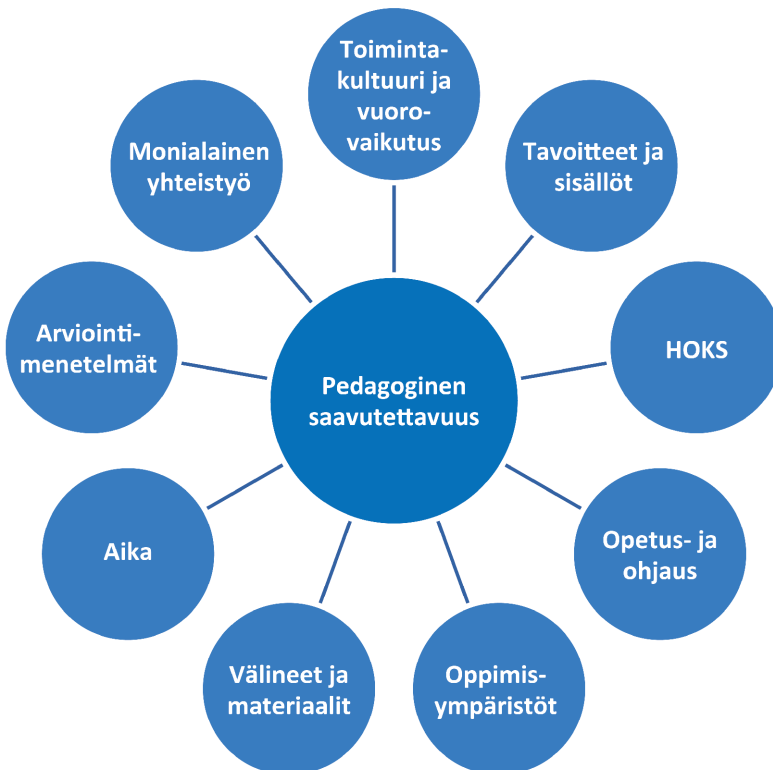
Kuvio 4. Fyysinen saavutettavuus ammatillisessa koulutuksessa (mukaillen Eskola, 2007, s. 21)



Pedagoginen saavutettavuus

Pedagogiseen saavutettavuuteen (kuvio 5) kuuluu opiskelijan mahdollisuus hankkia osaamista ja oppia yksilöllisten kykyjen mukaisesti. Tämä edellyttää opettajalta opiskelijan vahvuuksien ja tuen tarpeiden tunnistamista henkilökohtaistamisprosessin yhteydessä. Opettajan on asetettava opetuksen tavoitteet vastaamaan realistisesti kunkin opiskelijan edellytyksiä yhteistyössä opiskelijan kanssa, koska opiskelija on aktiivinen toimija ja oman oppimisensa asiantuntija. Opetuksessa ja osaamisen hankkimisessa opiskelijoille luodaan mahdollisuuksia vaikuttaa siihen, mitä opiskellaan, missä opiskellaan, miten opiskellaan ja milloin opiskellaan. Opetus tulee suunnitella ja toteuttaa opiskelijan yksilöllisten tavoitteiden mukaisesti ja varmistaa, että opiskelijat saavat tarvitsemansa tuen ja ohjauksen. Opiskelija motivoituu osaamisen hankkimiseen, kun hän kokee opittavan aineksen tärkeänä ja ymmärtää sen sisällön suhteessa ammatin kokonaisuuteen ja työelämän tarpeisiin. Erilaiset opetusmenetelmät, opetusjärjestelyt ja tukitoimet mahdollistavat saavutettavan oppimisen oppimis- ja opiskeluvaikeuksista riippumatta. (Ks. myös Metsola, 2008, ss. 21–22; Opetushallitus, 2014.)

Kuvio 5. Pedagoginen saavutettavuus ammatillisessa koulutuksessa (mukaillen Metsola, 2007, s. 21)



Saavutettavan opintopolun rakentamisessa opintojen ohjaus on keskeisessä asemassa. Ohjauksessa on tiedostettava, tunnistettava ja huomioitava tuen tarpeisiin liittyviä tekijöitä. Ohjaukseen osallistuu koko oppilaitoksen henkilöstö kukin omasta positioistaan. Opettajat motivoivat, kannustavat, tukevat ja ohjaavat opiskelijoita osana opetusta. Opinto-ohjaaja on mukana erityisesti oppimisen suunnittelussa, opintojen etenemiseen ja jatko-opintoihin liittyvissä asioissa. Opiskeluhooltohenkilöstön tehtäviin kuuluu opiskelijan terveydentilan, hyvinvoinnin ja toimintakyvyn edistäminen yhdessä opiskelijan kanssa.

Saavutettavuus opetus- ja ohjaustyössä

Ammatillinen opettaja tarvitsee vahvaa pedagogista osaamista, jotta hän pystyy vastaamaan inklusion ja saavutettavuuden haasteisiin. Opettaja luo viitekehyksen ja rakenteet opiskelijan osaamisen hankkimiselle ja pedagogiselle toiminnalle. Oma opetustyötä suunnitellessaan ammatillisen opettajan on hyvä kiinnittää huomiota siihen, että se on kaikille opiskelijoille saavutettavaa. (Vrt. Lignell, 2013, s. 67.)

Oheiseen taulukkoon (taulukko 1) on koottu ammatillisen opettajan osaamisen avaimia saavutettavan opetus- ja ohjaustyön näkökulmista. Saavutettavuus tulee huomioida oppimisen ohjauksessa, opetuksen suunnittelussa, opiskelijan kohtaamisessa, oppimisyhteisöjen toiminnassa, erilaisissa toimintaympäristöissä, tieto- ja viestintätekniikan käytössä sekä tarvittaessa erityisen tuen järjestämisessä. Näitä kaikkia osa-alueita ammatillisen opettajan tulee kehittää jatkuvan oppimisen hengen mukaisesti, jotta hän pysyy ajan tasalla opetuksessa, koulutuksessa, työelämässä ja yhteiskunnassa ammatilliseen koulutukseen kohdistuvista muutosvaatimuksista. (Ks. myös Lignell, 2013, ss. 67–68.)

Taulukko 1. Opettajan osaamisen avaimet saavutettavuuteen opetus- ja ohjaustyössä (mukaillen Lignell, 2013, s. 68)

Saavutettavuus opetus- ja ohjaustyössä	
<p>Oppimisen ohjausosaaminen</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Yksilölliset opintopolut ✓ Opetustilanteiden joustavuus ✓ Erilaiset oppimisympäristöt ✓ Monipuoliset opetus- ja oppimismenetelmät ✓ Monipuoliset arviointimenetelmät ✓ Uraohjaus ✓ Työelämäyhteistyö 	<p>Opetuksen suunnitteluosaaminen</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Opiskelijoiden yksilölliset tarpeet ✓ Erilaiset oppimistyylit ✓ Eri aistien käyttö ✓ Oppimisstrategiat ✓ Selkeäkielisyys ✓ Strukturoitu opetus ✓ Välineet ja materiaalit ✓ Saavutettavat oppimisympäristöt
<p>Opiskelijan kohtaamiseen liittyvä osaaminen</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Ihmisten kunnioitus ✓ Yhdenvertaisuuden edistäminen ✓ Arvostukseen perustuva vuorovaikutus ✓ Kieli- ja kulttuuritietoisuus ✓ Välittäminen ✓ Toimijuuden tukeminen ✓ Sukupuolisensitiivinen ohjaus 	<p>Oppimisyhteisöjen osaaminen</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Asenteet ✓ Arvot ✓ Ammattietiikka ✓ Yhteisöllisyys ✓ Opiskelijajahyvintoiminnan tukeminen ✓ Monialainen yhteistyö ✓ Inklusio
<p>Toimintaympäristöosaaminen</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Verkostomainen yhteistyö ✓ Saavutettavan toimintaympäristön edistäminen ✓ Positiivinen erityiskohtelu ✓ Fyysisen toimintaympäristön saavutettavuus ✓ Työ- ja apuvälineiden sopivuuden varmistaminen 	<p>Tieto- ja viestintäteknikan opetuskäyttöosaaminen</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Saavutettavuus ✓ Havaittavuus ✓ Hallittavuus ✓ Ymmärrettävyys ✓ Teknologian apuvälineitä hyödyntävää
<p>Erityispedagoginen osaaminen</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Erityispedagogiikan tuntemus ✓ Inklusio ✓ Pedagogisen tuen osaaminen ✓ Taito luoda yhdessä ja ottaa käyttöön uusia ratkaisuja ✓ Monialainen yhteistyö 	<p>Kehittämisosaaminen</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Reflektiivisyys ✓ Uudet pedagogiset ratkaisut ✓ Tulevaisuuden ennakointi ✓ Oman osaamisidentiteetin päivittäminen ✓ Toimintaympäristön kehittäminen ✓ Toimintakulttuurin ja asenneilmapiirin kehittäminen

Pohdinta

Inklusio tulee ymmärtää laajasti yhdenvertaisuutta ja tasa-arvoa tukevana käsitteenä, jonka avulla edistetään myös sosiaalista kestävästä kehitystä. Sen kehittymistä on hidastanut osittain kapea mielikuva siitä, että se liittyy vain erityisen tuen toteuttamiseen, vaikka tavoitteena on kaikkien toimintojen inklusiivisuus.

Ammatillisten opettajien omat arvot, asenteet ja ammattietiikka suhteessa erilaisuuteen ovat asioita, jotka vaikuttavat myönteisen toimintakulttuurin luomiseen sekä kaikkien yksilöiden huomioimiseen tasa-arvoisesti ja yhdenvertaisesti heidän lähtökohdistaan riippumatta. Inklusiivisessa ammatillisessa koulutuksessa on aina ratkaisukeskeinen lähtökohta, jolloin muutosta vaativissa tilanteissa haetaan parempaa ratkaisua vallitsevaan tilanteeseen yhteistyössä opiskelijan ja muiden tarpeellisten toimijoiden kanssa. Tässä prosessissa opettajalla on avainrooli asioiden mahdollistajana.

LÄHTEET

Ebuenyi, I., Rottenburg, E., Bunders-Aelen, J. & Reeger, B. (2020). *Challenges of inclusion: a qualitative study exploring barriers and pathways to inclusion of persons with mental disabilities in technical and vocational education and training programmes in East Africa. Disability and rehabilitation*, 42(4), 536–544. <https://doi.org/10.1080/09638288.2018.1503729>

Eskola, S., Metsola, L., Miettinen, K., Piha, L., Rahikkala, M-L & Ruuskanen, U. (2007). *Kaikille yhteiseen ammatilliseen oppilaitokseen. Puheenvuoroja esteettömyydestä ja saavutettavuudesta. Invalidiliiton julkaisuja M7, 2007.*

Eskola, S. (2007). Johdanto. Teoksessa Eskola, S., Metsola, L., Miettinen, K., Piha, L., Rahikkala, M-L & Ruuskanen, U. (toim.), *Kaikille yhteiseen ammatilliseen oppilaitokseen. Puheenvuoroja esteettömyydestä ja saavutettavuudesta. Invalidiliiton julkaisuja M7, 2007.*

Metsola, L. (2007). Johdanto. Teoksessa Eskola, S., Metsola, L., Miettinen, K., Piha, L., Rahikkala, M-L & Ruuskanen, U. (toim.), *Kaikille yhteiseen ammatilliseen oppilaitokseen. Puheenvuoroja esteettömyydestä ja saavutettavuudesta. Invalidiliiton julkaisuja M7, 2007.*

Opetushallitus (2014). *Esteettömästi toisen asteen opintoihin – opas esteettömään opiskelijavalintaan ja opintoihin. Oppaat ja käsikirjat 2014:10. Opetushallitus (oph.fi). https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/esteettomasti_toisen_asteen_opintoihin.pdf*

Takala, M., Lakkala, S & Äikäs, A. (2020). Inklusiivisen kasvatuksen monet mahdollisuudet. Teoksessa Takala, M., Äikäs, A. & Lakkala, S. (toim.) *Mahdoton inklusio? Tunnista haasteet ja mahdollisuudet. PS-kustannus.*

Vitka, T. (2021). *Laaja-alaisen erityisopetuksen käsikirja. PS-kustannus.*

3. Henkilökohtaistaminen

Heikki Hannula

Tiivistelmä

Vuoden 2018 alussa voimaan astunut ammatillisen koulutuksen lainsäädäntö on muuttanut ammatillisen opettajan työtä merkittävästi. Voitaisiin puhua näkökulman vaihtumisesta. Aiemmassa lainsäädännössä lähtökohdiana oli koulutuksen järjestäminen ja opetuksen suunnittelu. Nykyisessä lainsäädännössä keskeinen lähtökohta on opiskelija ja hänen oppimisprosessinsa. Sanotaan myös, että opiskelija on oman oppimisprosessinsa omistaja, ja se näkyy myös lainsäädännössä.

Edellä kuvattu lain henki toteutuu toki laajasti muissakin kohdin, mutta konkreettisista käsitteistä tärkein lienee henkilökohtaistaminen. Se on nostettu omaksi alaluvukseen sekä ammatillista koulutusta koskevassa laissa että asetuksessa. Kyseessä ei ole vapaaehtoinen ohjauksen työkalu, vaan lainsäädännön opiskelijalle takaama oikeus. Opiskelijan opintojen kannalta kaikki olennaiset tiedot kootaan henkilökohtaiseen osaamisen kehittämissuunnitelmaan, joka laaditaan opintojen alkuvaiheissa ja jota päivitetään koko opintojen ajan.

Yksilöllinen henkilökohtaistamisen tarve vaihtelee. Siihen vaikuttavat esimerkiksi opiskelijan työ-, koulutus- ja elämäkokemus, terveystilanne, elämäntilanne ja mahdolliset diagnosoidut tai diagnosoimattomat oppimisvaikeudet tai muut oppimisen esteet. Henkilökohtaistamisen avulla on tarkoitus tukea opiskelijan oppimista. Opiskelijan itsensä lisäksi henkilökohtaistamiseen osallistuvat koulutuksen järjestäjän edustajina esimerkiksi opettaja tai opinto-ohjaaja tai mahdollisesti muitakin henkilöitä, työpaikalla tapahtuvan koulutuksen osalta työnantajan edustaja ja moniammatillisen yhteistyön osalta mahdollisesti muitakin yhteistyötahojen edustajia. Näitä voivat olla esimerkiksi terveydenhoitoon tai sosiaalisiin kysymyksiin perehtyneet ammattilaiset.

Henkilökohtainen osaamisen kehittämissuunnitelma

Opetuksessa on hyödynnetty henkilökohtaisia ratkaisuja jo pitkään, mutta 1.1.2018 voimaan astunut ammatillisen koulutuksen lainsäädäntö toi ne olennaiseksi osaksi ammatillisen koulutuksen toimintaa. Keskityn tässä artikkelissa analysoimaan lainsäädäntöä ja pohtimaan sen soveltamista käytäntöön (Laki ammatillisesta koulutuksesta 531/2017.)

Lain (531/2017 44§) säätämä keskeinen työkalu on henkilökohtainen osaamisen kehittämissuunnitelma (jatkossa HOKS). Se tulee laatia opintojen alkuvaiheessa yhteistyössä opiskelijan ja koulutuksen järjestäjän edustajan tai edustajien kanssa, ja sitä tulee päivittää opiskelijan opintojen ajan. HOKS:n muun laatimisen pohjaksi kuvataan opiskelijan opinnoille asetamat tavoitteet, joiden pohjalta opiskelija voi esimerkiksi koko tutkinnon suorittamisen sijaan tähdätä tietyn tai tiettyjen tutkinnon osien suorittaminen. (Laki ammatillisesta koulutuksesta 531/2017, 44§.)

Koulutuksen järjestäjän edustaja voi olla esimerkiksi opettaja tai opinto-ohjaaja. Siltä osin kuin koulutus tai osaamisen osoittaminen järjestetään työpaikalla käytännön työtehtävien yhteydessä HOKS:n laatimiseen osallistuu myös työnantaja tai muu työpaikan edustaja. Työvoimapolitiisessa koulutuksessa suunnitelman laadintaan voi osallistua myös työ- ja elinkeinoviranomaisen edustaja. (Laki Ammatillisesta koulutuksesta 531/2017, 45§.)

HOKSiin kirjataan yksilölliset osaamisen tunnistamista, tunnustamista, hankkimista, kehittymistä ja osoittamista koskevat tiedot. Henkilökohtaisen osaamisen kehittämissuunnitelman konkreettiset edellytykset kuvataan valtioneuvoston asetuksessa ammatillisesta koulutuksesta 673/2017. Asetuksen (673/2017, 9§) mukaan koulutuksen järjestäjä merkitsee HOKSiin ainakin seuraavat tiedot:

- 1) suoritettava tutkinto tai valmentava koulutus taikka ammatillisesta koulutuksesta annetun lain 8 §:ssä tarkoitettu muu ammatillinen koulutus, noudatettavat tutkinnon tai koulutuksen perusteet, mahdollinen suoritettava osaamisala sekä suoritettavat tutkinnon tai koulutuksen osat;
- 2) tiedot niistä tutkinnon osista, yhteisten tutkinnon osien osa-alueista tai muista toimivaltaisen viranomaisen arvioimista ja todentamista opinnoista, jotka koulutuksen järjestäjä on sisällyttänyt osaksi opiskelijan tutkintoa osaamisen tunnustamisen perusteella;
- 3) tiedot niistä tutkinnon osista, yhteisten tutkinnon osien osa-alueista tai muista toimivaltaisen viranomaisen arvioimista ja todentamista opinnoista, jotka koulutuksen järjestäjä on toimittanut nimeämilleen osaamisen arvioijille osaamisen tunnustamista varten;
- 4) muu kuin 2 ja 3 kohtaan sisältyvä opiskelijan aiemmin hankkima ja osoittama osaaminen, joka liittyy suoritettavaan tutkintoon tai valmentavaan koulutukseen;

- 5) mahdollinen ammatillisesta koulutuksesta annetun lain 66 §:n mukainen ammattitaitovaatimuksista tai osaamistavoitteista poikkeaminen;
- 6) tutkintokoulutuksen ja muun tarvittavan ammattitaidon hankkimisen tarve;
- 7) opiskelijan mahdollisesti tarvitsema ammatillisesta koulutuksesta annetun lain 48 §:ssä tarkoitettu ohjaus ja tuki;
- 8) opiskelijalle mahdollisesti tarjottavan ammatillisesta koulutuksesta annetun lain 64 §:ssä tarkoitetun erityisen tuen sisältö;
- 9) opiskelijalle tarvittaessa järjestettävät ammatillisesta koulutuksesta annetun lain 63 §:ssä tarkoitetut opiskeluvaihtoehtoja tukevat opinnot;
- 10) näyttöjen ajankohdat ja sisällöt, näyttöympäristöt sekä näytön järjestäjä, jos se on joku muu koulutuksen järjestäjä;
- 11) vastaavat tiedot muusta osaamisen osoittamisesta sekä erityistä tukea saavan opiskelijan osalta ammatillisesta koulutuksesta annetun lain 64 §:n 2 momentin mukainen osaamisen arvioinnin mukauttaminen ja yksilöllinen osaamisen arviointi;
- 12) ammatillisesta koulutuksesta annetun lain 54 §:ssä tarkoitetut osaamisen arvioijat; sekä
- 13) opiskelijalle laadittava urasuunnitelma.

Yllä olevat asiat siis käydään läpi opiskelijan kanssa. Tarvittaessa mukaan otetaan myös muita asiantuntijoita. Olennaista on varmistua siitä, että kaikilla osapuolilla, erityisesti opiskelijalla, on vähintäänkin samansuuntainen tieto ja ymmärrys asioista, jotka HOKSiin on kirjattu.

Aiemmin hankitun osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen

Ammatillisen koulutuksen lainsäädännössä opiskelijan osaamista osoitetaan ja tunnustetaan. Kun asetetut tavoitteet täyttyvät, osaaminen tunnustetaan. Tässä on kyseessä tärkeä muutos ajattelutavassa. Sen kautta halutaan korostaa nimenomaan osaamisperusteisuutta, jota lainsäädäntötyössä peräänkuulutettiin vahvasti (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2017). Osaamisperusteisuus ei ole vain suomalainen ”keksintö”. Se

perustuu vahvasti kansainväliselle tutkimukselle, ja sen juuria voidaan etsiä 1960-luvulla Yhdysvalloissa käydystä keskustelusta (Vähätalo 2017, s. 6). Euroopan unionin päätöksenteossa tärkein viite on niin sanottu Bolognan prosessi, joka huipentui vuonna 1998 annettuun Bolognan julistukseen. Sen avulla haluttiin yhdenmukaistaa yhteisön koulutuspoliittiset raamit. (Vähätalo 2017, s. 9.)

HOKS:aa laadittaessa lähtökohtana on opiskelijan hankintatavasta riippumaton osaaminen. Jos yhteisesti todetaan, että opiskelijalla jo on tutkinnon osien tavoitteissa säädettyä osaamista, voidaan miettiä, miten se voitaisiin tunnistaa. Tunnistamisen keinoina voivat olla esimerkiksi osaamisen osoittaminen käytännön työtehtävien yhteydessä tai muutoin todellisissa tai simuloituissa työelämän tilanteissa tai niitä vastaavissa tilanteissa, erilaiset opiskelijan laatimat suunnitelmat ja raportit, erilaiset opiskelijan osaamista kuvaavat tallenteet, muut opiskelijan tuotokset tai suulliset tai kirjalliset kuulustelut. Jos opiskelijalla on takanaan ammatillisia opintoja, osaamisen tunnistamisessa voidaan hyödyntää virallisia ja oikeaksi todettuja todistuksia. Hyvä tapa osaamisen tunnistamisessa on myös opiskelijan laatima ja ylläpitämä osaamisportfolio, jolla nykyisin voidaan tarkoittaa erityisesti digitaalisista elementeistä koottua kokonaisuutta, jonka tarkoituksena on esitellä opiskelijan osaamista mahdollisimman laajasti. (Helsingin yliopisto, n.d.)

Käytännössä kuitenkin harva opiskelija, ainakaan vasta peruskoulun päättänyt, on ehtinyt laatia osaamisestaan mitään varsinaista koontia. Näin ollen opettajan (tai muun koulutuksen järjestäjän edustajan) velvollisuus on opiskelijan kanssa käytävien keskusteluiden avulla selvittää, mitä osaamista opiskelijalla on, ja yhdessä opiskelijan kanssa pohtia, mitkä olisivat realistiset mahdollisuudet osaamisen osoittamiselle.

Osaamisen hankkiminen ja sen suunnittelu

Siltä osin kuin opiskelijalla ei osaamista vielä ole, laaditaan suunnitelman hankkimiseksi. Opiskelija voi saada opetusta ja ohjausta koulutuksen järjestäjän laatiman aikataulun ja toteutussuunnitelman mukaisesti. (Laki ammatillisesta koulutuksesta 531/2017, 64§.) HOKSissa osoitetaan, kuinka opiskelijan oikeus saada opetusta ja ohjausta eri oppimisympäristöissä toteutetaan. Tarkoituksena on tutkinnon ja koulutuksen perusteiden mukaisten ammattitaitovaatimusten ja osaamistavoitteiden saavuttaminen. Laajemmin ottaen tarkoitus on lisäksi tukea opiskelijan kehittymistä hyväksi, tasapainoiseksi ja sivistyneeksi ihmiseksi ja yhteiskunnan jäseneksi. (Laki ammatillisesta koulutuksesta 531/2017, 61§.)

Varsinkaan nuorella opiskelijalla osaamista ei yleensä ole ehtinyt kertyä tunnistettavaksi, joten on tarkoituksenmukaista suunnitella, miten hän tuon osaamisen hankkii. Luontevin tapa osaamisen hankkimiselle on

opiskelijan osallistuminen tavoitteelliseen koulutukseen. Tähän tarkoitukseen koulutuksen järjestäjä on yleensä laatinut tarjolla oleviin tutkintojen perusteisiin nojautuvan opetussuunnitelman ja tarjoaa resurssiensa puitteissa valmiita polkuja siinä mainittujen tavoitteiden saavuttamiseksi. Toteutuksiin voidaan sisällyttää tarkoituksenmukaista lähi- ja etäopetusta, työpaikalla tapahtuvaa koulutusta sekä muuta opetusta ja ohjausta. Ammatillisen opettajan näkökulmasta tämä on nykyisessä ammatillisen koulutuksen lainsäädännössä lähimpänä perinteistä opetustyötä. (Laki ammatillisesta koulutuksesta 531/2017, 61–67§.)

Jos opiskelija osallistuu tutkintokoulutukseen, HOKSiin kirjataan myös osaamisen hankkimisen tavoitteet, sisällöt, opetus ja muut osaamisen hankkimisen tavat ja ajoittuminen. Tämä kuvastaa hyvin lain henkeä, joka poikkeaa radikaalisti aiemmasta. Nyt ensisijainen prosessi on opiskelijan oppimisprosessi, ei esimerkiksi opetustarjontaa tai opetusprosessi muutoinkaan. (Valtioneuvoston asetus ammatillisesta koulutuksesta 673/2017, 9§, kohta 6.)

Opiskelija saa koulutusta ja hankkii osaamista myös työpaikalla käytännön työtehtävien yhteydessä (Laki ammatillisesta koulutuksesta 531/2017, 69§). Työpaikalla tapahtuva koulutus voi toteutua joko oppisopimuksen (Laki ammatillisesta koulutuksesta 531/2017, 70§) tai koulutusopimuksen (Laki ammatillisesta koulutuksesta 531/2017, 71§) nojalla. Ensin mainitussa opiskelija on tehnyt työpaikan kanssa työsopimuksen. Jälkimmäisessä opiskelija ei ole työsuhteessa työnantajaan, vaan toiminta perustuu koulutusopimukselle, jossa sopijaosapuolina ovat koulutuksen järjestäjä ja työpaikan edustaja. Myös työpaikalla käytännön työtehtävien yhteydessä tapahtuvan koulutuksen suunnitelma kirjoitetaan HOKSiin.

Osaamisen osoittaminen

HOKSiin kirjataan myös se, miten opiskelija osoittaa osaamisensa. Varsinkaan nuorilla opiskelijoilla ei välttämättä ole ainakaan opintojen alkuvaiheessa kovin selvää kuvaa osaamisen osoittamisen mahdollisuuksista, ja lieneekin usein perusteltua keskustella osaamisen osoittamisesta vasta siinä vaiheessa, kun opiskelija on ensin hankkinut riittävästi osaamista. Tärkeää on kuitenkin, että asiasta keskustellaan ja siitä sovitaan yhdessä opiskelijan kanssa.

Edellä aiemmin hankitun osaamisen tunnistamista käsitellessäni nostin jo esille keskeisiä osaamisen osoittamisen menetelmiä. Opiskelijan olisikin tärkeätä päästä osoittamaan osaamisensa todellisissa tilanteissa. Usein siihen tarjoutuu mahdollisuuksia työpaikalla järjestettävän koulutuksen yhteydessä. Jos se syystä tai toisesta ei kuitenkaan ole mahdollista, voidaan osaamista osoittaa mahdollisimman hyvin todellista ympäristöä jäljittelevässä simuloidussa ympäristössä, joissa oppiminen ja osaamisen

osoittaminen tapahtuvat parhaimmillaan hyvinkin aidon oloisissa olosuhteissa. (Niemi, 2020, 73–74.) Ammatillista osaamista voidaan osoittaa myös erilaisilla suunnitelmilla ja jo toteutuneita prosesseja kuvaavilla raporteilla. Samoin opiskelija voi dokumentoida osaamistaan esimerkiksi valokuvien, videotallenteiden ja äänitiedostojen avulla. Tietoa ja tietämistä voidaan toki osoittaa myös suullisissa ja kirjallisissa kuulusteluissa.

Pohdinta

Ammatillisen koulutuksen nykyisen lainsäädännön keskeisintä seurausta voitaisiin kutsua paradigmanmuutokseksi. Se aiheuttaa olennaisen muutoksen tapaamme ajatella ammatillista koulutusta. (Tieteen termipankki 2020.) Aiemmin ajattelu on rakentunut vahvasti sille perustalle, että opettaja on koulutustoiminnan subjekti, joka tekee ja toimii. Opiskelijan rooli on ollut olla objekti, johon opetus kohdistetaan. Uudessa mallissa opiskelija on subjekti, joka ajattelee ja toimii. Idea sinänsä ei ole uusi. Sen varaan kasvatustieteellinen keskustelu ja koulutustoiminta on rakentunut jo pitkään, mutta nyt se näkyy myös lainsäädännön tasolla.

Ammatillisessa koulutuksessa ajatuksen soisi näkyvän seuraavaksi opetus- ja toteutussuunnitelmatasoilla. Näistä asiakirjoista käytetään nykyisin vaihtelevia nimityksiä, mutta olennaista on, että oppilaitosten ja opettajien suunnittelu kohdistuisi opiskelijan oppimisprosessiin. Jos tavoitetta ei ole kirjattu opetussuunnitelmaan, se unohtuu kovin helposti. (Hannula, 2015, 52.)

Hyvä lähtökohta muutokselle voisi olla se, että ammatillisessa opettajan koulutuksessa vaadittaisiin johdonmukaisesti suunnitelmien subjektiksi ammatillista oppijaa. HAMK Ammatillisen opettajankoulutuksen omassa suunnittelutoiminnassa tämä mielestäni toteutuukin jo hyvällä tasolla, vaikka mihinkään lopulliseen tyytyväisyyteen meilläkään tuskin on varaa.

LÄHTEET

Hannula, H. (2015). *Yrittäjyyskasvatus ammatillisen opettajankoulutuksen opetussuunnitelmassa Tapaustutkimus HAMK Ammatillisessa opettajakorkeakoulussa*. (Acta Universitatis Tamperensis 2089.) [Väitöskirja, Tampereen yliopisto.] Trepo. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-44-9892-3>

Helsingin yliopisto. (n.d.). Portfolio – oppimisen, urasuunnittelun ja työnhaun väline. <http://www.helsinki.fi/urapalvelut/opiskelijat/urasuunnittelu/osaamisportfolio.htm>

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

Niemi, S. (2020). Asiantuntijaorganisaatioiden uudistumiskyvyn kehittäminen simulaatioilla. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja 2/2020*. OKKA-säätiö. PunaMusta Oy.

Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2017). Ammatillisen koulutuksen reformin toimeenpanoa tuetaan 60 miljoonan euron tukipaketilla [tiedote 1.11.2017]. https://minedu.fi/artikkeli/-/asset_publisher/ammatillisen-koulutuksen-reformin-toimeenpanoa-tuetaan-60-miljoonan-euron-tukipaketilla

Tieteen termipankki. (2020). Paradigma. <https://tieteentermipankki.fi/wiki/Filosofia:paradigma>

Valtioneuvoston asetus ammatillisesta koulutuksesta 673/2017. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2017/20170673#Lidp447191632>

Vähätalo, L. (2017). *Osaamisperusteisuus osana uudistuvaa ammatillista koulutusta. Opetushenkilökunnan arvioita osaamisperusteisuudesta*. [Pro gradu -tutkielma, yhteiskuntatieteiden tiedekunta, yhteiskuntatieteiden koulutusohjelma, sosiologia, Tampereen yliopisto... Trepo. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:uta-201712192971>

4. Uraohjaus

Sanna Heino, Anu Raudasoja ja Ismo Turve

Tiivistelmä

Uraohjaus on kaikkien ammatillisen koulutuksen parissa erilaisissa oppimisympäristöissä työskentelevien yhteistä työtä, joka konkretisoituu opiskelijan opintojen henkilökohtaistamisen yhteydessä, ja sillä on siten suora pedagoginen kytkentä. Ohjauksen keskeisenä tehtävänä on tukea opiskelijan itsetuntemuksen kehittymistä, valintojen ja päätösten tekemisen oppimista, opintojen suorittamista ja valmiutta kohdata elämän muutostilanteita, lisätä tietoisuutta erilaisista jatko-opintovaihtoehdoista sekä tukea opiskelijan työllistymistä.

Minkälaiseen maailmaan ohjaamme opiskelijoita?

Ennen elämä ja työura on ollut hyvinkin suoraviivainen ja selkeä. Siinä on ollut kolme vaihetta: koulutus, työelämä ja eläkeikä. Nykypäivän nuoret ovat syntyneet täysin erilaiseen maailmaan. Kolmivaiheisesta elämästä ei tiedetä. Olisiko se enää edes mahdollinen vaihtoehto? Nykyään elämän voisi laittaa monelle mutkalle, siksak-malliin. Tässä elämässä koulutaudutaan, pidetään väli vuotta, ollaan töissä, vaihdetaan uraa, käydään kursseilla, tehdään vapaaehtoistyötä, tuunataan uraa, keskitytään omaan hyvinvointiin ja niin edelleen. Tämä ei kuitenkaan tarkoita päämäärätöntä elämässä etenemistä, vaan eteneminen tapahtuu erimittaisissa episodeissa, sykleissä, jossa sattumallakin on sijansa. Nyt ja tulevaisuudessa meidän jokaisen tarvitsee syventyä, perehtyä sekä sitoutua – osata, mutta ei lukkiutua. (Vrt. Raudasoja ja Heino, 2019, ss. 6–9.)

Siksak-elämän reittejä voi suunnitella etukäteen ja pohtia erilaisia vaihtoehtoisia skenaarioita, mutta usein asiat toteutuvat suunniteltujen satumien kautta. Suunnitellut sattumat saattavat liittyä esimerkiksi siihen, että opiskelija on hakenut kolmea työpaikkaa, joista hän ei saa yhtäkään eikä työllisty. Hänen vaihtoehtoinen suunnitelmansa oli opintojen jatkaminen, johon tarjoutui mahdollisuus saadun opiskelupaikan myötä. (Vrt. Raudasoja ja Heino, 2019, ss. 6–9.)

Tämän päivän siksak-elämässä on tärkeä osata kasvattaa omaa muutostykyä, tarttua erilaisiin mahdollisuuksiin ja toisaalta luoda itse itselleen uusia merkityksellisiä kokemuksia sekä kyetä liikkumaan myös epämu-kavuusalueilla. On tärkeää opetella tunnistamaan omia vahvuuksiaan ja osaamisiaan sekä harjoitella niiden sanoittamista ja näkyväksi tekemistä.

On merkityksellistä rakentaa omaa mosaiikkimaista osaamisidentiteettiä ja hyödyntää osaamistaan rohkeasti erilaisissa tehtävissä ja ammateissa. (Vrt. Raudasoja ja Heino, 2019, ss. 6–9.)

Uraohjaus on kaikkien yhteistä työtä

Uraohjaus on perinteisesti nähty oppilaitosten opinto-ohjaajan tehtävänä (Kukkonen ja muut, 2020). Nykyään uraohjaus on kaikkien ammatillisen koulutuksen parissa erilaisissa oppimisympäristöissä työskentelevien yhteistä työtä, joka konkretisoituu opiskelijan opintojen henkilökohtaistamisen yhteydessä, ja sillä on siten suora pedagoginen liittymä siihen (vrt. OPH 2014; Kukkonen ja muut, 2018, s. 71). Ohjauksen keskeisenä tehtävänä on tukea opiskelijan itsetuntemuksen kehittymistä, valintojen ja päätösten tekemisen oppimista, opintojen suorittamista ja valmiutta kohdata elämän muutostilanteita, lisätä tietoisuutta erilaisista jatko-opintovaihtoehdoista ja tukea opiskelijan työllistymistä (OPH, 2014; Goman ja muut, 2020, s. 24).

Eurooppalaisen elinikäisen ohjauksen toimintapolitiikan verkoston (ELGPN) mukaan uraohjauksen päämääränä on tukea ohjattavaa, kun hän rakentaa itselleen merkityksellistä ja mielekästä uramatkaa. Tämä syntyy ohjaajan ja ohjattavan yhteistyöprosessin tuloksena, ja sen aikana ohjattava selkiyttää omia koulutuksellisia sekä ammatillisia valintojaan. ELGPN:n mukaan uraohjauksen prosessin peruspilari on luottamuksellinen vuorovaikutussuhde, joka tukee ohjattavan persoonallisuuden kasvun kehittymistä sekä urahaaveiden sanoittamista ja uramahdollisuuksien kartoittamista. (ELGPN Glossary, 2012.)

NICEn eurooppalaisen viitekehyksen mukaan (Network for Innovation in Career Guidance & Counselling in Europe) ammatilliset opettajat nähdään ammatillisina uraohjaajina, jotka opettavat sekä valmentavat opiskelijoita kehittymään ja saavuttamaan päämääränsä heidän vahvuksiinsa tukemalla. Uraohjaajien tehtävänä on tukea opiskelijoita valintojen ja päätösten tekemisessä, uran suunnittelussa sekä työllistymisessä. He edistävät opiskelijoiden oppimista suunnittelemalla opetusta, valmentamalla opiskelijoita erilaisissa yhteisöissä ja ryhmissä, tukemalla elinikäisen oppimisen valmiuksia ja kehittämällä opetussuunnitelmia. Uraohjaajat ovat oppimisprosessin asiantuntijoita sekä oppimisvalmiuksien ja henkilökohtaisten oppimissuunnitelmien kehittäjiä. (Schiersmann ja muut, 2012, 45–56.)

Ammatillisen koulutuksen tutkinnon perusteisiin sisältyvät elinikäisen oppimisen avaintaidot, joiden yhden osan muodostavat kaikkia opintoja läpileikkaavat osaamisen kehittämisen taidot ja niiden uraohjaukselliset osuudet. Osaamisen kehittämisen taidoilla tarkoitetaan opiskelijan oman

osaamisen ja kehittymistarpeiden arviointitaitoa sekä erilaisen tiedon käsittely- ja soveltamistaitoa. Elinikäisen oppimisen avaintaitoihin sisältyy opiskelijan kyky hallita omaa oppimista ja uraa sekä tulevaisuuteen suuntaava ote. Osaamisen kehittämisen taidot edellyttävät oma-aloitteisuutta, suunnitelmallisuutta ja kriittistä työotetta. Osaamiseen sisältyy jatkuvan oppimisen taito, muutoksen ja epävarmuuden sietokyky sekä valintojen tekeminen ja uteliaisuus uusia oppimismahdollisuuksia kohtaan. (Opetushallitus ammatillisen koulutuksen e-perusteet, 2020.)

Ammatillisessa koulutuksessa ohjauksesta on tullut yhä näkyvämpi työs-kentelymuoto ja ohjauksen osa-alueista erityisesti uraohjaus on noussut voimakkaasti esille (Kukkonen ja muut, 2018). Ammatinvalinnan, jatko-opintojen tai työuran suunnittelu on vain yksi osa koko siksak-elämän suunnittelua. Uraohjauksessa tulisikin keskittyä kokonaisvaltaisesti ohjattavan elämän tukemiseen. Asetus ammatillisesta koulutuksesta (673/2017 § 9) pitää sisällään veloitteen laatia jokaiselle opiskelijalle urasuunnitelma osana henkilökohtaista osaamisen kehittämissuunnitelmaa (HOKS). Urasuunnitelma tähtää kohti tulevaisuutta, ja siinä pohditaan monenlaisia, tavoiteltavia mahdollisuuksia niin opiskelujen aikana kuin sen jälkeen (Kukkonen ja muut, 2018). Ammatillisen koulutuksen uraohjauksessa tulisi vastata seuraaviin opiskelijan tarpeisiin: mahdollisuuksien kartoittaminen ja vahvuuksien tukeminen, valintojen ja päätöksenteon tukeminen, holistinen kohdatuksi tuleminen, valmistumisvaiheen tuke-minen verkostoyhteistyössä ja tulevaisuutta koskevien päätöksentekotai-tojen tukeminen (Raudasoja & Samppala, 2021).

Ammatillisen opettajan uraohjausosaaminen perustutkinnon suorittamisen aikana

Uraohjausosaamisen kulmakivinä voidaan pitää ammatillisen opettajan uraohjausosaamista (kuviot 1). Uraohjausta toteutetaan opintojen aikana, erilaisissa työelämään siirtymävaiheissa sekä työuralla etenemisessä ja jatko-opintoihin ohjaamisessa. Siinä kokonaisuudessaan on tärkeää vahvistaa opiskelijan urataitoja, jotta opiskelijasta muovautuisi aktiivinen toimija ja oman uraohjauksensa omistaja.

Kuvio 1. Ammatillisen opettajan uraohjausosaaminen perustutkinnon suorittamisen aikana



Ohjaus opintojen aikana

Opintojen alkuvaiheessa opettajan tulisi osata selvittää yhteistyössä opiskelijan kanssa opiskelijan lähtötilanne ja aiemmin hankittu osaamisen. Koko opintojen aikaisella uraohjauksella tuodaan esiin ja sanoitetaan monipuolisesti opiskelijan vahvuuksia, valmiuksia ja kiinnostuksen kohteita sekä tarkennetaan opiskelijan kanssa hänen tavoitteitaan kohti osaamisen täydentämistä, työllistymistä ja jatko-opintoja.

Laadukkaan uraohjauksen saavuttamiseksi opettajan on hyvä tuntee suorittettavan tutkinnon sekä osaamisalojen perusteet ja hänellä on hyvä olla uraohjaustaitoja opiskelijan lähtötilanteen kartoittamiseksi. Lisäksi ohjaajalla tulisi olla erilaisia menetelmiä opiskelijan osaamisen lisäämiseen vaikuttavien tekijöiden, kuten elämäntilanteen ja opiskeluvahvuuksien, selvittämiseksi. Uraohjausosaamiseen kuuluu opiskelijan aikaisemman hankitun osaamisen tunnistaminen ja puuttuvan osaamisen hankkimisen suunnittelu yhdessä prosessin omistajan, opiskelijan kanssa. Opintojen alkuvaiheen uraohjauksessa korostuu erityisesti opiskelijan alustavien tavoitteiden asettaminen muun muassa työllistymisen, jatko-opintojen ja uralla etenemisen näkökulmasta.

Ohjaus työelämään siirtymiseksi ja työuralla etenemiseksi

Työelämään siirtyminen tai työelämän muut siirtymävaiheet vaativat usein uudenlaista ajattelua omasta osaamisesta ja ammattiroolista. Eriyisesti tätä vaihetta silmällä pitäen opettajan tulisi osata selvittää opiskelijan kiinnostuksen kohteita ja osaamisvahvuuksia sekä vahvistaa opiskelijan työelämä- ja työnhakuvalmiuksia. Opettajan tulisi tuntee nykyistä työelämää ja sen vaatimuksia, ja hänellä tulisi olla hyvät työelämäverkostoitumisen taidot, joita voi hyödyntää opiskelijan ohjauksessa. Opettajan tulisi tuntee työpaikalla järjestettävän koulutuksen vaihtoehdot ja työmahdollisuudet laaja-alaisesti omalla koulutusosalalla työllistymisen, yrittäjyyden ja jatko-opintojen näkökulmasta.

Ohjaus jatko-opintoihin

Uraohjauksessa selvitetään erilaisia mahdollisuuksia jatkuvaan oppimiseen. lähtökohdan sille muodostaa tieto opiskelijan kiinnostuksen kohteista, jotta kaikki mahdolliset osaamisen lisäämisen mahdollisuudet olisivat tiedossa ja mahdolliset jatko-opintopolut olisivat suunnitteilla. Yhteistyössä opiskelijan kanssa on hyvä käydä läpi erilaisia mahdollisuuksia koulutus- ja opintotarjonnasta ja selvittää osaamisen lisäämisen sekä

jatko-opintojen jälkeiset työllistymis- ja koulutusmahdollisuudet. Tästä kaikesta laaditaan jatko-opintosuunnitelma, suunnitelma työelämään siirtymiseksi tai suunnitelma työuralla etenemiseksi yhteistyössä opiskelijan kanssa osana opiskelijan henkilökohtaisen osaamisen kehittämisuunnitelmaa (HOKS).

Opiskelijan urataitojen vahvistaminen

Yksi keskeisimmistä uraohjauksen tehtävistä on vahvistaa opiskelijan omia urataitoja. Urasuunnittelutaidot tai urasuunnitteluvalmiudet ovat yksilön kykyjä, taitoja ja valmiuksia pohtia itseensä, opiskeluihinsa ja elämäänsä yleensä liittyvää tietoa sekä valmiuksia synnyttää ja toteuttaa erilaisia päätöksiä ja muutoksia koskien omaa tulevaisuutta.

Urataidot ovat aktiivisen toimijuuden edellytys uraohjausprosesseissa. Siksi opettajan tulee osata tukea opiskelijan itsetuntemuksen ja minäpystyvyyden kehittämistä ja auttaa opiskelijan osaamidentiteetin rakentamista. Nyt ja tulevaisuudessa on tärkeä osata, ennakoida ja tehdä päätöksiä. Myös siksi opettajan on tärkeää osata rohkaista opiskelijaa tekemään ennakkoluulottomia valintoja ja päätöksiä sekä kannustaa aktiiviseen toimijuuteen ja osallisuuteen omassa elämässään. Ei pidä unohtaa myöskään digitaalisia urasuunnittelutaitoja, jotka ovat nousseet nykyajassa merkittäviksi urataidoiksi.

Pohdinta

Uraohjausta toteuttavan opettajan tai ohjaajan työ on kokonaisvaltaista työtä, jossa huomio tulee kiinnittää opiskelijan henkilökohtaisen kasvun tukemiseen, opintojen ohjaamiseen sekä uraohjaukseen. Siksak-elämä haastaa sekä opiskelijan että ohjaajan havaitsemaan ja pohtimaan tulevaisuutta useasta eri näkökulmasta, kun maailma ympärillä muuttuu koko ajan. Tämän vuoksi opiskelijalla olisi hyvä olla useampia vaihtoehtoisia suunnitelmia tulevaisuuden varalle, koska joku suunnitelluista sattumista yleensä osuu kohdalle, kun on visioinut tulevaisuutta riittävästi.

Oppilaitoksessa tulisi olla ohjauksen suunnitelma, jossa määritellään opettajan rooliin kuuluvat ohjauksen ja uraohjauksen tehtävät. Ohjauksesta todetaan usein, että se on kaikkien tehtävä, mutta keskeiset tavoitteet ja toimijat on kuitenkin hyvä määritellä. Näin vältetään eri rooleissa toimivien henkilöiden päällekkäisiltä tehtäviltä, mutta myös siltä, että jokin osa-alue ei kuulu kenellekään.

LÄHTEET

ELGPN Glossary. (2012). *Glossary*. <http://www.elgpn.eu/glossary>

Kukkonen, H., Jussila, A. & Rantanen, J. (2020). Ohjauksen ammattilaisesta noviisiksi? Ohjaus ammatillisen koulutuksen reformin pyörteissä. *TAMKJournal* 25.6.2020. <https://tamkjournal.tamk.fi/ohjauksen-ammattilaisesta-noviisiksi/>

Kukkonen, H., Rantanen, O. & Jussila, A. (2018). Ohjaus osana ammatillista koulutusta Teoksessa A., Raudasoja, A., Norontaus, A., Tapani & R., Ylittervo (toim.), *Innokkaasti edelläkävijänä! Kohti opetus- ja ohjaushenkilöstön uudistuvia identiteetti- ja rooliposoitioita*. HAMKin julkaisuja 4/2018, 71–79. Hämeen ammattikorkeakoulu. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-784-807-7>

Raudasoja A., Heino S. (toim.), (2019). *Siksak-elämän uraohjausta*. HAMKin e-julkaisuja, 3/2019. Hämeen ammattikorkeakoulu. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-784-818-3>

Raudasoja, A. & Samppala, M.-L. (2021). Erityisen tuen näkökulmia uraohjauksen onnistumiseen ammatillisessa koulutuksessa. *HAMK Unlimited Journal* 22.1.2021. <http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe202101192106>

Schiersmann, C., Ertelt, B.-J., Katsarov, J., Mulvey, R., Reid, H. & Weber, P. (2012). *NICE handbook for the Academic Training of Career Guidance and Counselling Professionals*. http://www.nicenetwork.eu/cm4all/uproc.php/0/Publications/Inhalt%20Vollversion%20NICE%20Handbook.pdf?cdp=a&_ =16b2c601775

Turve, I. (2019). Oikea-aikaisella ohjauksella parempiin tuloksiin uraohjauksessa. *HAMK Unlimited Journal* 28.8.2019. <http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2020111690395>

5. Erityinen tuki ja vaativa erityinen tuki ammatillisessa koulutuksessa

Satu Aarnio ja Anu Raudasoja

Ammatillisen koulutuksen uudistuksen yhteydessä yhdeksi lähtökohdaksi asetettiin, että ammatillisen koulutuksen tulee kyetä paremmin vastaamaan erilaisten opiskelijoiden yksilöllisiin osaamistarpeisiin, myös kaikkien vaativinta erityistä tukea tarvitsevien (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2019, s.11). Erityisopiskelijoiden osuus kaikista tutkintoon johdettavan ammatillisen koulutuksen opiskelevista oli 10,2 prosenttia ja kaikista ammatillisen koulutuksen opiskelijoista 13 prosenttia vuonna 2018. Heistä 84 prosenttia opiskeli ammatillisissa oppilaitoksissa, 14 prosenttia ammatillisissa erityisoppilaitoksissa ja loput 2 prosenttia muissa ammatillisista koulutusta antavissa oppilaitoksissa. (Suomen virallinen tilasto, 2021.)

Oppimiseen vaikuttavat monet tekijät ja kyvykkyydet. Meillä kullakin on yksilölliset ominaispiirteemme, jotka vaikuttavat kykyymme ja taipumuksiimme oppia uusia asioita. Ylipäättään ihmisellä on luontainen motivaatio ja lahjakkuus uuden oppimiseen. Toisinaan kuitenkin ilmenee yksilöllisiä puutteita tai esteitä, jotka hankaloittavat uusien asioiden sujuvaa oppimista. Tällöin toistot ja aktiivinen harjoittelu usein auttavat riittävän osaamisen saavuttamisessa, eikä ongelma tuota arkielämässä sen kummempaa haittaa. Valitettavasti aina ei tiivis asioiden harjoittelukaan auta, vaan oppimisen tueksi on otettava muita keinoja käyttöön. Kun oppimisen esteitä ilmenee, on syytä selvittää, mistä taustatekijöistä puutteellinen oppiminen ja osaaminen voi mahdollisesti johtua. Oppimisen vaikeudet ilmenevät tyypillisesti toiminnan ja käyttäytymisen tasolla hitaana tai poikkeavana taitojen omaksumisena (Paananen ja muut, 2005, s.12). Nykyään erilaisten oppimiseen liittyvien haasteiden havainnointi ja tunnistaminen on ennen kaikkea opettajan työtä, ja heiltä vaaditaan lisäksi kykyä ohjata ja tukea hyvin eri tavoin oppivia opiskelijoita.

Oppiminen pähkinänkuoressa

Oppiminen on tavoitteellista toimintaa, jota yksilö pyrkii ohjaamaan omalla toiminnallaan. Yksilö tulkitsee ja prosessoii eri aistikanavien kautta tulevaa tietoa sekä tietoisesti että tiedostamattaan. Tiedonkäsittelyprosessien tehokkuuteen vaikuttavat vahvasti yksilön omat perinnölliset tekijät, neurologiset ominaisuudet sekä aineenvaihduntaa säätelevät mekanismit (Ahonen ym., 2019, s. 14).

Oppiminen tapahtuu yleensä sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. Ympäröivä maailma, yhteiskunta ja kasvuympäristö asettavat omat odotuksensa ja vaatimuksensa sille, mitä osaamista yhteiskunnan aktiivisena jäsenenä toimiminen edellyttää. Yksilön erilaisuus ja sopimattomuus korostuu, kun ne törmäävät yhteiskunnan odotuksiin ja vaatimuksiin. (Ahoon ym., 2019, 14–15.) Oppimisvaikeuksien merkitys yhteiskunnassa on Mikkosen ja muiden (2015) mukaan kasvanut, koska niiden katsotaan ennustavan heikkoa koulumenestystä ja siten myös edesauttavan yhteiskunnasta syrjäytymistä (Mikkonen; Nikander & Voutilainen 2015).

Oppiminen vaatii tarkkaavaisuutta, aktiivisuutta, suunnitelmallisuutta sekä varsin laaja-alaisia tiedonkäsittelytaitoja (Kauppila, 2003, ss.17–19). Schneider & Stern (2010, ss.72–85) ovat kansainvälisiä oppimiseen liittyviä tutkimuksia analysoidessaan tunnistaneet ja kuvanneet kymmenen oppimisen kulmakiveä:

1. Oppija tulkitsee, rakentaa ja muodostaa omat tietorakenteensa. Tietorakenteita ei voi siirtää toiselle.
2. Optimaalinen oppiminen sisällyttää aiemmin hankitun tiedon uuden tietorakenteen muodostamiseen.
3. Oppimisen yhteydessä tulee ottaa huomioon oppijan kehitystaso ja oppijan aiemmat tiedot.
4. Optimaalisessa tilanteessa oppija tasapainottelee käytettävissä olevien taitojen ja metakognitiivisten tietojen kesken.
5. Optimaalisessa oppimisessa yksittäiset tiedonosaset organisoituvat hierarkkisesti muodostaen monimutkaisia tietorakenteita.
6. Oppimistavoitteiden tunteminen ja hyvin suunnitellut ja aktivoivat oppimisympäristöt muokkaavat mielen tietorakenteita tehokkaasti.
7. Oppijan tietojenkäsittelyä rajaa työmuistin kapasiteetti ja säiliömuistin järjestäytyneisyys.
8. Oppiminen on dynaamista vuorovaikutusta motivaation, tunteiden ja kognition välillä.
9. Optimaalisessa oppimisessa syntyy siirrettäviä ja muualla sovellettavia tietorakenteita.
10. Oppiminen vaatii aikaa ja ponnisteluja.

(Schneider & Stern, 2010.)

Oppimisvaikeudet

Kuten edellä esitetyn perusteella voi todeta, on oppiminen varsin kompleksinen tapahtuma. Ei ole yllättävää, että yhden tiedonkäsittelyprosessin puutteellinen toiminta hankaloittaa koko oppimistapahtumaa. Arvelaan, että 5–20 prosentilla suomalaisista on jonkinasteinen oppimisvaikeus, prosenttiluku vaihtelee eri tutkimuksissa (Mikkonen ja muut 2015). Oppimisen haasteet voivat näyttäytyä kognitiivisissa toiminnoissa, kehityksellisinä häiriöinä tai toiminnan ja käyttäytymisen tasolla. Kun haasteita esiintyy samanaikaisesti useita tai kasautuneet vaikeudet synnyttävät uudenlaisia ongelmia muissa toiminnoissa, puhutaan komorbiditeettistä eli monihäiriöisyydestä (Terveyskirjasto, 2020).

Pyrittäessä ymmärtämään syitä yksilöiden kehitysongelmiin tai oppimisvaikeuksiin huomataan nopeasti, että näitä ilmiöitä voidaan tarkastella ja arvioida hyvin monesta eri lähtökohdasta. Oppimisvaikeuksien määrittely ei ole yksiselitteistä tai helppoa. Varsin yksimielisiä ollaan kuitenkin sen suhteen, että oppimisen vaikeus näyttäytyy alisuoriutumisena, joka ilmenee odottamattomalla ja selittämättömällä tavalla. (Ahonen ja muut 2019, 23–28.)

Ahosen ja muiden (2019, 27) mukaan oppimisvaikeus on yleistermi, joka viittaa kuuntelemisen, puhumisen, lukemisen, kirjoittamisen, loogisen ajattelun ja matemaattisten taitojen vaikeuksiin. Mikkonen ja muut (2015) esittävät lisäksi, että oppimisvaikeus tarkoittaa opetettavien taitojen oppimisen vaikeutta, jota ei saa selittää vammalla, kokonaiskehityksen viiveellä, käytös- ja tunnehäiriöllä, neurologisella häiriöllä tai sairauksella. Oppimisvaikeuksien kanssa esiintyy hyvin usein rinnakkaishäiriöitä, kuten muun muassa neurologisia, neuropsykiatrisia ja psykiatrisia häiriöitä. (Paananen ja muut, 2005, s.12; Mikkonen ja muut, 2015.)

Erityiset oppimisvaikeudet (*specific learning disorder*) on lääketieteellinen diagnostinen määritelmä, joka on yläkäsite lukemisen, kirjoittamisen ja laskemisen häiriöille ja vaikeuksille. Tällöin tulee kriteeriperusteisissa diagnostisissa arvioissa oppijan suoritustason olla huomattavasti normaalia kehitystasoa heikompi ja vaikeuttaa oppimista sekä selviytymistä arjessa huomattavasti. (Ahonen ja muut, 2019, s. 31.)

Oppimiseen vaikuttavat neurologiset, neuropsykiatriset ja psykiatriset häiriöt menevät luokitusten ja määrittelyjen kesken paljolti päällekkäin, joten niitä on tämän vuoksi käsitelty tässä yhteydessä yhtenäisenä kokonaisuutena. Lääketieteessä käsitteet tarkoittavat keskenään kuitenkin eri asioita, joten lyhyt yhteenveto määrittelyistä on paikallaan. Neurologiset sairauksien ja häiriöiden katsotaan liittyvän hermoston eli aivojen selkäytimen, ääreishermoston ja lihasten ongelmiin, jotka näyttäytyvät henkilöllä usein taidollisina puutteina tai epätavallisena käyttäytymisenä (Terveystalo, 2020). Neuropsykiatria vastaavasti sisältää sekä

neurologisen että psykiatrisen näkökulman, jossa tietoisuus, persoonallisuus, emotionit, kognitio ja kehollinen kokemus ovat tarkastelun kohteena. Näiden toimintojen eriaisteiset häiriöt näkyvät psykiatrisina ja käyttäytymisen ongelmina. (Vataja & Korkeila, 2007.) Psykiatriset häiriöt liittyvät vahvasti mielen toimintaan, ja tässä yhteydessä tarkastelukohteena ovat erityisesti mielenterveys ja sen häiriöt. Näiden rinnakkaishäiriöiden piiriin kuuluvat muun muassa seuraavat oireyhtymät ja toiminnalliset häiriöt:

- kehityksellinen kielihäiriö
- autismikirjon häiriöt
- aktiivisuuden ja tarkkaavaisuuden häiriöt (ADHD, ADD)
- Touretten oireyhtymä
- pakko-oireiset häiriöt
- kehitysvammaisuus
- epilepsia
- mielenterveysongelmat.

Oppimisessa häiriöt voivat ilmetä muun muassa

- kielenkehityksen vaikeutena
- hieno- ja karkeamotoriikassa
- visuaalisessa hahmottamisessa
- vuorovaikutuksessa ja sosiaalisissa tilanteissa
- muistitoimintojen ongelmina
- aistinsäätelyhäiriöinä
- toiminnanohjauksessa.

Oppimisvaikeuksia ja oppimisen saavuttamisen ongelmia tuottavat näiden edellä mainittujen lisäksi eriaisteiset aistivammat, kuten kuulovamma, sokeus, heikkonäköisyys, kuurosokeus sekä tunto- ja hajuaistin ongelmat. Liikuntarajoitteisen oppimisen saavuttamista vaikeuttaa liikkumista rajoittava vamma.

Oppimisvaikeus on laaja käsite, joka kuvaa monenlaisia oppimiseen, toimintakykyyn tai käyttäytymiseen liittyviä ongelmia. Niiden muotoutumiseen vaikuttavat niin yksilön geneettiset tekijät kuin ympäristötekijätkin. Onkin tärkeää, että asiantuntijat arvioivat oppimisen vaikeutta riittävän

laaja-alaisesti ja mahdollisimman tarkasti, jotta tukea ja tarvittavia muita toimenpiteitä kyetään kohdentamaan niille oppimisen osa-alueille, joilla opiskelija hyötyy.

Oppimisen tuki ammatillisessa koulutuksessa

Ammatillisen koulutuksen lähtökohtana on kyetä vastaamaan erilaisen opiskelijoiden yksilöllisiin osaamistarpeisiin. Ammatillisen toisen asteen opiskelijalla on siis laillinen oikeus saada sellaista opetusta ja ohjausta, joka mahdollistaa tutkinnon tai koulutuksen osaamistavoitteiden suorittamisen.

Opiskelijan oikeus ohjaukseen ja tukeen

Opiskelijan ohjauksen ja tuen tarpeen selvittäminen tehdään henkilökohtaisen osaamisen kehittämissuunnitelman (HOKS) laatimisen yhteydessä. Haastattelemalla ja muutamalla hyvin harkitulla kysymyksellä saa paljon tietoa opiskelijan taidoista. Tavallisesti nuori tietää, missä on hyvä ja missä taas ei. Taidot, joissa nuori kokee olevansa huono, saattavat paljastaa taustalla olevan oppimisvaikeuden. Toki näin ei aina ole, mutta vastauksen perusteella on helppoa lähteä täsmentämään taustalla olevia teki-joitä kysymällä, miten, milloin ja missä taitamattomuus tavallisesti näytättyy. Lisäksi on hyvä tehdä havaintoja nuoren työskentelystä ja tarkastella, miten ja millaisia puutteita tällöin ilmenee. Näitä keinoja käyttäen saa vasta alustavia, mutta jatkoarvioita varten merkittäviä tietoja opiskelijan oppimisvaikeudesta ja sen laajuudesta.

Opiskelun tuen ja ohjauksen antavat pääsääntöisesti ryhmänvastuuopettaja sekä muita aineita opettavat opettajat, opinto-ohjaaja sekä tarvittaessa erityisopettaja. Opiskelijahuollon tehtävänä on tukea ja vahvistaa opiskelijan edellytyksiä opiskella mahdollisimman tasapainoisesti omien olemassa olevien resurssien mukaisesti, silloin kun kysymyksessä on terveydenhoitoon tai hyvinvointiin liittyvä asia. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2019, s. 31; Opetushallitus 2018.)

Satunnaisesti tai väliaikaisesti tarjottu tuki ja ohjaus ovat opetukseen kuuluvaa perustyötä, joka ei vaadi erityisen tuen hallinnollista päätöstä. Kun ohjaus- ja tukitoimet ovat jatkuvia ja säännöllisiä, on aika laatia erityisen tuen päätös.

Miten tunnistaa erityisen tuen tarve?

Opiskelijan mahdollisen erityisen tuen tarve saattaa olla tiedossa siinä vaiheessa, kun nuori hakeutuu ammatilliseen koulutukseen. Hakuvaiheessa

mukaan liitetystä lääkärin, psykologin tai erityisopettajan lausunnosta selviää mahdollinen oppimisen vaikeus tai muu perusteltu syy opiskelun erityisjärjestelyille. Voi myös olla, että ammatillisiin opintoihin hakevalle oppilaalle on perusopetuksessa laadittu henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS), josta ilmenee, millaista erityistä tukea hän on tarvinnut ja saanut opetukseensa. (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2019.) Aiemmin laadittu HOJKS tai muu lausunto ei kuitenkaan automaattisesti tarkoita sitä, että erityisen tuen päätös tehdään myös ammatillisessa koulutuksessa. Päätös erityisen tuen tarpeesta tulee aina arvioida erikseen ammatillisen koulutuksen aloitusvaiheessa. Ryhmän vastuuolettajan tulee arvioida ja havainnoida sitä, miten ja millaisena ongelmat ilmenevät ammatillisten opintojen yhteydessä, ja huomioida ja ratkaista, kuinka olennaisesti vaikeudet vaikuttavat kyseisten opintojen suorittamiseen. Opiskelijan yksilölliset, väliaikaisesti tai toistuvasti toteutetut tukitoimet suunnitellaan ja kirjataan opintojen alkuvaiheessa tai ilmetessään henkilökohtaiseen osaamisen kehittämissuunnitelmaan (HOKS). (Opetushallitus, 2018.)

Milloin tehdään erityisen tuen päätös?

Opiskelijalla on oikeus erityiseen tukeen, mikäli hän tarvitsee oppimisvaikeuksien, vammaan, sairauden tai muun syyn takia pitkäaikaista tai säännöllistä tukea opintojen suorittamiseen. Laki ammatillisesta koulutuksesta (531/2017) määrittelee, että ”erityisellä tuella tarkoitetaan opiskelijan tavoitteisiin ja valmiuksiin perustuvaa suunnitelmallista pedagogista tukea sekä erityisiä opetus- ja opiskelijajärjestelyjä”. Erityisen tuen päätöksellä pyritään edistämään ja vahvistamaan opiskelijan mahdollisuuksia suorittaa haluamansa ammatillinen koulutus. Opiskelijan yksilölliset tarpeet toimivat opetus- ja ohjausjärjestelyjen sekä pedagogisen tuen suunnittelun lähtökohtana. Väliaikaisesti annettu tuki ja ohjaus eivät täytä erityisen tuen kriteerejä. (Opetushallitus 2018; Laki ammatillisesta koulutuksesta 531/2017.)

Opiskelijalla on oikeus erityiseen tukeen seuraavissa koulutuksissa:

- ammatillisissa perustutkinnoissa
- ammattitutkinnoissa
- erikoisammattitutkinnoissa
- valmentavassa koulutuksessa

(Opetushallitus, 2018).

Ammatilliseen koulutukseen hakeudutaan pääsääntöisesti yhteishaun kautta. Kaikilla hakijoilla on kuitenkin myös oikeus hakea kaikkiin ammatillisiin koulutuksiin harkinnanvaraisen valinnan kautta, jos harkintaan oikeuttavat syyt täyttyvät. Harkinnanvaraisesti valittuja opiskelijoita voi oppilaitos valita hakukohdetta kohti 30 prosenttia kaikista opiskelijoista. (Opintopolku.fi, 2020.)

Harkintaan perustuvia syitä voivat olla

- oppimisvaikeudet
- sosiaaliset syyt
- koulutodistusten puutteellisuus
- haku ulkomaisella todistuksella
- tutkinnon suorittamiseen riittämätön kielitaito

(Opintopolku.fi 2020; Opetushallitus 2018).

Mikäli opiskelijalla ilmenee opintojen aikana laaja-alaisia oppimisvaikeuksia ja kehitystasoon nähden huomattavasti heikompia oppimistaitoja, on syytä harkita vaativana erityisenä tukena tarjottavaa koulutusta. Vaativan erityisen tuen koulutusta järjestetään pääsääntöisesti ammatillisissa erityisoppilaitoksissa tai oppilaitoksissa, joilla on vaativan erityisen tuen tehtävä. Valitettavasti käytäntö on osoittanut, että ohjauksesta huolimatta joitakin vaativasta erityisestä tuesta hyötyviä opiskelijoita päätyy opiskelemaan yleisessä ammatillisessa oppilaitoksessa.

Päätös erityisestä tuesta

Koulutuksen järjestäjä päättää opiskelijan erityisen tuen tarpeesta. Erityisen tuen päätöksen laatimisen yhteydessä tulee kuulla opiskelijaa ja hänen laillista huoltajaansa. Kuulemisen yhteydessä on syytä selvittää, miksi tuki ja ohjaus ovat opiskelijalle tarpeen ja miten erityisen tuen päätös mahdollisesti vaikuttaa tulevaisuudessa jatko-opintokelpoisuuteen. Erityisen tuen päätös on hallinnollinen salassa pidettävä asiakirja, jota saavat käsitellä vain erikseen määritellyt henkilöt. Tehdyistä päätöksistä on oikeus tehdä oikaisuvaatimus aluehallintovirastoon. Mikäli erityisen tuen tarve poistuu, tulee koulutuksen järjestäjän purkaa tehty päätös. (Opetushallitus 2018.)

Erityiseen tukeen sisältyvä suunnitelmallinen pedagoginen tuki, erityiset opetus- ja opiskelujärjestelyt sekä urasuunnitelma kirjataan opiskelijan henkilökohtaiseen osaamisen kehittämissuunnitelmaan (Valtioneuvoston

asetus ammatillisesta koulutuksesta 673/2017). Suunnitelmallinen pedagoginen tuki tarkoittaa opiskelijan valmiuksiin ja tavoitteisiin perustuvia pedagogia ratkaisuja, kuten ohjaus- ja opetusmenetelmiä, saavutettavia oppimateriaaleja, apuvälineitä, oppimiseen käytettävän ajan variointia, työskentelytapoja, vaihtoehtoisia kommunikaatiomenetelmiä, oppimisympäristöön liittyvää tukea ja arviointia, jolla tuetaan opiskelijan oppimista (Eskola & Raudasoja, 2018, s. 13).

Erityiset opetus- ja opiskelujärjestelyt tarkoittavat esimerkiksi yksilöllisiä ohjaus-, aika- ja tilajärjestelyjä, jotka voivat sisältää lisättyä yksilö- tai pienryhmäohjausta sekä ohjaus-, avustaja- ja tulkitsemispalveluja ja lisäksi tuki- ja kuntoutuspalvelujen järjestämistä. Pedagogisen tuen tavoitteena on yhteistyössä opiskelijan, hänen lähiverkostonsa ja kuntoutuspalvelujen tuottajien kanssa edistää monialaisesti opiskelijan kokonaiskuntoutusta, mikäli opiskelija tarvitsee myös kuntoutuspalveluja osana koulutusta. Opiskelijan kokonaiskuntoutuksen kannalta on tärkeää tehdä tiivistä yhteistyötä opiskeluhuollon toimijoiden kanssa. (Eskola & Raudasoja, 2018, s. 13.)

Nykyiset tutkinnon perusteet on laadittu siten, että kyseisen tutkinnon osien ammattitaitovaatimukset vastaavat mahdollisimman tarkasti työelämän vaatimuksia. Erityisen tuen toimenpiteiden avulla on tarkoitus saavuttaa tutkinto ja sellainen ammattitaito, jolla opiskelija työllistyy. Opiskelijan tarvitsemat yksilölliset ohjaus- ja tukitoimet ja mahdollinen arvioinnin mukauttaminen sekä ammattitaitovaatimuksista ja/tai osaamistavoitteista poikkeaminen kirjataan henkilökohtaiseen osaamisen kehittämissuunnitelmaan. Erityisen tuen opiskelija suorittaa ammatillisten tutkinnon osien osaamisen näytöt käytännön työtehtävissä, kuten tutkinnon perusteet määräävät. Tarvittaessa näytön arviointia on mahdollista mukauttaa. Hyvin perustellusta syystä näyttö voidaan järjestää myös muulla tavoin, kuin työelämän aidossa tilanteessa. (Laki ammatillisesta koulutuksesta 531/2017; Opetushallitus 2018.)

Arvioinnin mukauttaminen

Erityistä tukea saavan opiskelijan osaamisen arviointia voidaan mukauttaa, mikäli hän ei saavuta tutkinnon osien osaamiskriteerien T1-tasoa. Mukauttaminen on mahdollista ainoastaan ammatillisissa perustutkinnoissa. Mukauttaminen ei ole mahdollista ammatti- ja erikoisammattitutkinnoissa eikä VALMA-koulutuksessa, jossa koulutuksen osien tavoitteet laaditaan opiskelijalle aina yksilöllisesti. Mukauttaminen edellyttää lisäksi sen, että opiskelijalle on tehty erityisen tuen päätös. (Opetushallitus 2018.)

Osaamisen arviointia tulee mukauttaa vain niiltä osin, kuin se on tarpeellista. Mukauttaminen vaatii yksilöllisen arvioinnin suunnittelun, jossa

lähtökohtana on suoritettavan tutkinnon peruste. Arviointia varten laaditaan yksilölliset arviointikriteerit, joiden lähtökohtana on tutkinnon perusteissa kuvattu T1-taso. Mukautetun viisiportaisen arviointitaulukon kiitettävän tason tulee olla alle tutkinnon perusteiden T1-tason. (Opetushallitus 2018.)

Opiskelijan erityisen tuen tarve voi olla myös peruste tutkinnon osien ammattitaitovaatimuksista tai osaamistavoitteista poikkeamiseen. On huomattava, että kaikissa tutkinnon perusteissa tai tutkinnon osissa ei ole mahdollista mukauttaa arviointia tai poiketa ammattitaitovaatimuksista ja osaamistavoitteista. Näiden osalta tutkinnon perusteissa ja osissa on erikseen kirjaus, milloin mukauttaminen tai poikkeaminen ei ole sallittua. (Opetushallitus 2018.)

Koulutuksen järjestäjä päättää mukauttamisen tarpeesta, ja mukauttamisesta tehdään aina hallinnollinen päätös. Ennen mukauttamispäätöstä tulee opiskelijaa sekä alaikäisen huoltajaa kuulla ja päätökseen on mahdollista hakea oikaisua aluehallintovirastosta. Mikäli osaamisen hankkimisen yhteydessä ilmenee, että mukauttaminen on tarpeeton, tulee mukauttamisen päätös purkaa. (Opetushallitus 2018.)

Vaativa erityinen tuki

Opintoihin tulee järjestää vaativaa erityistä tukea silloin kun opiskelijalla esiintyy vaikeita oppimisvaikeuksia, vammoja tai sairauksia, joiden vuoksi hän tarvitsee laaja-alaisia ja monipuolisia opetusjärjestelyjä sekä mahdollisesti opiskelua tukevia kuntoutuspalveluja. Vaativan erityisen tuen tehtävä on rajattu muutamille koulutuksen järjestäjille. (Laki ammatillisesta koulutuksesta 531/2017, 2017.)

Vaativan erityisen tuen opiskelija tarvitsee usein laajaa moniammatillista ja -alaista tukea, jotta opiskelu mahdollistuu. Koulutuksen suorittamisen onnistumisen edellytyksenä on tällöin se, että henkilöstöllä on riittävä tuntemus ja osaaminen vaativan erityisen tuen ja ohjauksen tarpeisiin. Opettajilta ja muulta opetushenkilöstöltä vaaditaan ammatillisen koulutuksen hyvää tuntemusta sekä vahvaa erityispedagogista osaamista.

Pohdinta

Tilastojen mukaan näyttää siltä, että opiskelijoiden erityisen tuen tarpeet ovat pysyneet vakiona tai pikemminkin hieman nousseet viime vuosina. Tarve yksilöllisiin ratkaisuihin lisääntyy ja arkipäiväistyy. Henkilökoh- taistamisen yhteydessä tehdään kaikille ammatillisen koulutuksen opiskelijoille yksilöllisiä opintoja edistäviä ratkaisuja, joten oppimisen erityis- järjestelyt ovat vain yksi osa tätä suunnitelmaa. Oppimisvaikeuksien tun- nistamiseen, tukitoimiin ja erityispedagogiseen osaamiseen tulee koulu- tuksen järjestäjien jatkossakin satsata.

Tätä ajatusta tukee hyvin myös Käyhkön ja muiden (2019) tekemä tutki- mus, josta ilmenee, että koulutuksen järjestäjät kokivat suuria puutteita erityispedagogisessa osaamisessa. Koulutuksen tarvetta koettiin olevan erityisen tuen tarpeen tunnistamisessa ja tunnistamiseen käytettävissä välineissä. Opettajat kokivat myös, että niukat resurssit tekivät mahdot- tomaksi paneutua kunnolla opiskelijan ohjaamiseen ja tukeen. Opetus- henkilöstön vastuualueissa oli paljon epäselvyyksiä, kun aina ei selkeästi tiedetty, kenen vastuulle mikäkin erityisen tuen toiminto kuului. (Käyhkö & Melkas 2019.) Koulutuksen järjestäjällä tulisi olla selkeä toimintamalli ja -ohje siitä, miten erityisen tuen prosessi etenee ja miten perusrahoi- tuksen lisäksi tuleva erityisen tuen korotuskerroin saadaan kohdennettua oikeanlaisiin tuki- ja ohjaustoimenpiteisiin sekä tarvittaviin henkilöstö- resursseihin. (Opetus- ja kulttuuriministeriön asetus 682/2017.)

Opiskelijan oppimisen haasteet tulee aina nähdä ja käsitellä yksilöllisinä ominaisuuksina, ja tuki, opetus- ja oppimisympäristö on muokattava mah- dollisuuksien mukaan kunkin yksilön tarpeita vastaavaksi. Tosiasia kui- tenkin on, että liian vaikea ei useinkaan muutu helpoksi, tukimuodoista huolimatta. Siitä syystä tulisi opettajan ensisijaisesti havaita ne vahvuu- det, joita opiskelijalla on, ja rakentaa oppimisen polku niitä vahvistaen.

LÄHTEET

Ahonen, T., Aro, M., Aro, T., Lerkkanen, M.-K. & Siiskonen, T. (2019). *Oppimisen vaikeudet*. Niilo Mäki instituutti.

Eskola, S. & Raudasoja, A. (2018). Ammatillisen koulutuksen toimintaympäristö erityisen tuen näkökulmasta. Teoksessa M. Hirvonen (toim.), *Hei me HOKSataan! Ammatillisten opettajakorkeakoulujen puheenvuoro erityisen tuen tilasta ja kehittämisestä*. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja -sarja. Jyväskylän ammattikorkeakoulu. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-830-501-2>

Kauppila, R. (2003). *Opi ja opeta tehokkaasti. Psyykkinen valmennus oppimisen tukena*. Juva: WS Bookwell Oy.

Käyhkö, J. & Melkas, H. (2019). Erityisen tuen toimintaprosessit oppisopimuskoulutuksessa. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 21(1), 64–85.

Laki ammatillisesta koulutuksesta 531/2017.
<https://finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2017/20170531>

Laki tutkintojen ja muiden osaamiskokonaisuuksien viitekehyksestä 93/2017.
<https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2017/20170093>

Mikkonen, K., Nikander, K. & Voutilainen, A. (2015). Oppimisvaikeuksien tunnistaminen ja tukeminen. *Potilaan lääkirilehti*. <https://www.potilaanlaakarilehti.fi/artikkelit/oppimisvaikeuksien-tunnistaminen-ja-tukeminen/>

Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2019). *Ammatillisen koulutuksen vaativan erityisen tuen kehittämistyöryhmän ehdotukset. Kehittämisyhmän loppuraportti*. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-649-2>

Opetus- ja kulttuuriministeriön asetus ammatillisen koulutuksen rahoituksen laskentaperusteista 682/2017. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2017/20170682>

Opetushallitus. (2018). *Erityinen tuki ammatillisessa koulutuksessa*. <https://eperusteet.opintopolku.fi/eperusteet-service/api/dokumentit/4637898>.

Opetushallitus. (2020). *Opiskelijan hyvinvointi ja tuki ammatillisessa koulutuksessa*. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/opiskelijan-hyvinvointi-ja-tuki-ammattillisessa-koulutuksessa>

Opintopolku.fi. (2020). *Harkintaan perustuva valinta*. <https://opintopolku.fi/wp/ammattillinen-koulutus/ammattillisen-koulutuksen-valintaperusteet-yhteishaussa/harkintaan-perustuva-valinta/>

Opintopolku.fi. (2020). *Opintopolku.fi. Hakeminen harkinnanvaraisen valinnan kautta*. <https://opintopolku.fi/wp/valintojen-tuki/yhteishaku/haku-lukioon-ja-ammattilliseen/hakeminen-harkinnanvaraisen-valinnan-kautta/>

Paananen, M. & Aro, T. & Kultti-Lavikainen, N. & Ahonen, T. (2005). *Oppimisvaikeuksien arviointi: psykologin, opettajien ja vanhempien yhteistyötä*. Niilo Mäki instituutti.

Schneider, M. & Stern, E. (2010). The cognitive perspective on learning: ten cornerstone findings. Teoksessa H. Dumont, D. Istance; & F. Benavides, *The Nature of Learning. Using research to inspire*, 69–90. OECD.

Suomen virallinen tilasto (SVT): Erityisopetus [verkkojulkaisu].

ISSN=1799–1595. 2019. Helsinki: Tilastokeskus.

http://www.stat.fi/til/erop/2019/erop_2019_2020-06-05_tie_001_fi.html

Terveyskirjasto. (2020). *Duodecim terveyskirjasto*. https://www.terveyskirjasto.fi/terveyskirjasto/tk.koti?p_artikkeli=ltto1704

Terveystalo. (2020). *Neurologia*.

<https://www.terveystalo.com/fi/Palvelut/Neurologia/>

Valtioneuvoston asetus ammatillisesta koulutuksesta 673/2017.

<https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2017/20170673>

Valtioneuvoston asetus tutkintojen ja muiden osaamiskokonaisuuksien viitekehyksestä 120/2017. (23. 02 2017). <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2017/20170120>

Vataja, R. & Korkeila, J. (2007). Mitä on neuropsykiatria? *Aikakauskirja Duodecim*, 123(10) . <https://www.duodecimlehti.fi/duo96485>

Yhdenvertaisuuslaki 1325/2014. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2014/20141325>

6. Työelämäyhteistyö

Tomi Raitanen ja Arja Puustinen

Tiivistelmä

Oppilaitosten ja työelämän välisestä yhteistyöstä on puhuttu koko ajan enemmän jo monien vuosien ajan. Vuoden 2018 alussa voimaan tullut ammatillisen koulutuksen lainsäädäntöuudistus kiihdytti keskustelua entisestään. Myös ajatus osaamisperusteisuudesta ja asiakaslähtöisyydestä edellyttää työelämän ja ammatillisten oppilaitosten yhteistyön merkityksen korostamista (Karusaari, 2020). Ammatillisen koulutuksen ja ammatillisen korkeakoulutuksen olemassaolon edellytyksenä voidaan pitää kiinteää työelämälähtöisyyttä ja -läheisyyttä niin paikallisesti, kansallisesti kuin globaalistikin. Kehittyäkseen työelämä tarvitsee koulutusta ja koulutus tarvitsee työelämää. Tässä artikkelissa tarkastellaan koulutuksen järjestäjän ja opettajien sekä työpaikkojen yhteistyösuhdetta eri näkökulmista. Yhteistyön tuloksella on vaikutusta erityisesti opiskelijoihin, opettajiin, oppilaitoksiin ja työpaikkoihin sekä yhteiskunnan eri tasoilla laajemminkin.

Onnistunut yhteistyö vaatii kaikkien osapuolien sitoutumista. Vaikka vastuu opiskelijoiden osaamisen kehittämisen toimenpiteistä on koulutuksen järjestäjillä, nykyinen yhteiskunnallinen näkemys jakaa koulutusvastuuta myös työpaikoille. Työ- ja elinkeinoelämä haluaa olla omalta osaltaan vaikuttamassa myös ennakkoidusti ja täsmällisesti siihen osaamiseen, jota se mielestään tarvitsee menestyäkseen tulevaisuudessa, niin määrällisesti kuin laadullisestikin. Riittävän ja osaavan henkilöstön saatavuuden varmistamiseksi työpaikoille tulisi sekä oppilaitosten että työpaikkojen strategioissa olla mietittynä, miten tämä yhteistyössä mahdollistetaan. Hyvänä lähtökohtana voisi pitää Hytösen ja Kovalaisen (2018) mainitsemia peruslähtökohtia: opiskelijoiden saama ohjaus on laadukasta, ohjaajat sitoutuneita ja osapuolilla on riittävät resurssit. Työelämä on nähtävä yhtenä merkittävänä oppimisympäristönä, mikäli haluamme rakentaa jatkuvan oppimisen Suomea.

Säädösperusta

Laki ammatillisesta koulutuksesta (L 531/2017, 2 ja 4§) määrittelee työelämäyhteistyötä seuraavasti:

Tässä laissa tarkoitettujen tutkintojen ja koulutuksen tarkoituksena on kohottaa ja ylläpitää väestön ammatillista osaamista, antaa mahdollisuus ammattitaidon osoittamiseen sen hankkimistavasta riippumatta, kehittää työ- ja elinkeinoelämää ja vastata sen osaamistarpeisiin, edistää työllisyyttä, antaa valmiuksia yrittäjyyteen ja työ- ja toimintakyvyn jatkuvaan ylläpitoon, tukea elinikäistä oppimista ja ammatillista kasvua sekä lisäksi edistää tutkintojen tai niiden osien suorittamista. Tavoitteena on lisäksi tukea opiskelijoiden kehitystä hyväksi, tasapainoisiksi ja sivistyneiksi ihmisiksi ja yhteiskunnan jäseniksi sekä antaa opiskelijoille jatko-opintovalmiuksien, ammatillisen kehittymisen, harrastusten sekä persoonallisuuden monipuolisen kehittämisen kannalta tarpeellisia tietoja ja taitoja.

Tutkinnoissa, koulutuksessa ja niiden järjestämisessä tulee ottaa huomioon työ- ja elinkeinoelämän tarpeet. Tutkintoja ja koulutusta suunniteltaessa, järjestettäessä, arvioitaessa ja kehitettäessä sekä osaamistarpeita ennakoitaessa tulee tehdä yhteistyötä työ- ja elinkeinoelämän kanssa.

Ammatillisella koulutuksella voidaan siis katsoa olevan merkittävä rooli suomalaisen yhteiskunnan, työ- ja elinkeinoelämän sekä yksittäisen kansalaisen hyvinvoinnin ja menestymisen ylläpitäjänä.

Yleisvelvoitteen lisäksi laissa (§119–121) on määrätty erillisten työnantajista, työntekijöistä ja opetusalan edustajista sekä tarvittaessa itsenäisistä ammatinharjoittajista koostuvien työelämätoimikuntien roolista ja tehtävistä.

Ammattikorkeakoululaki (L 932/2014, 4§) määrittelee ammattikorkeakoulujen tehtäväksi

antaa työelämän ja sen kehittämisen vaatimuksiin sekä tutkimukseen, taiteellisiin ja sivistyksellisiin lähtökohtiin perustuvaa korkeakouluopetusta ammatillisiin asiantuntijatehtäviin ja tukea opiskelijan ammatillista kasvua sekä lisäksi harjoittaa ammattikorkeakouluopetusta palvelevaa sekä työelämää ja aluekehitystä edistävää ja alueen elinkeinorakennetta uudistavaa soveltavaa tutkimustoimintaa, kehittämis- ja innovaatiotoimintaa sekä taiteellista toimintaa. Tehtäviään hoitaessaan ammattikorkeakoulun tulee edistää elinikäistä oppimista.

Molemmat lait velvoittavat koulutuksen järjestäjiä tekemään tiivistä yhteistyötä työelämän kanssa tutkintojen ja koulutusten suunnittelu-, toteutus-, arviointi- ja kehittämissvaiheissa. Aito ja rikastava yhteistyö ei kuitenkaan synny yksinomaan lainsäädännön ja veloitteiden kautta, vaan se vaatii kaikkien osapuolten yhteistä näkemystä hyödyistä, win-win-tunnetta lyhyellä ja pitkällä aikavälillä sekä yhteistyöhön panostamista ja sitoutumista. Erityisesti se edellyttää yhteistyökykyä, -osaamista ja -halukkuutta sekä panostusta niihin. Aitoon työelämäyhteistyöhön perustuvan koulutuksen yhteydessä puhutaan usein työelämäpedagogiikasta. Työelämäpedagogiikkaa kehitettäessä tulisi huomioida työelämän todelliset ilmiöt, joissa teoria ja käytäntö eivät ole toisistaan irrallaan, vaan osaamista kehitetään kokonaisvaltaisesti. (Pakkala, Väänänen, Brauer, Karapalo, Virkki-Hatakka & Kettunen, 2019.)

Yhteistyömuodot

Ammatilliset oppilaitokset ja ammattikorkeakoulut tekevät monenlaista yhteistyötä työelämän kanssa. Keskeisinä yhteistyökumppaneina toimivat yritykset ja julkinen sektori. Lisäksi hyviksi yhteistyökumppaneiksi ovat osoittautuneet järjestöt ja vapaaehtoistyötä tekevät organisaatiot, jotka luovat laajempaa näkökulmaa yhteiskunnan eri toimijoista erilaisten tutkimustöiden, projektien ja esitelmien muodossa (Pyykkönen ja muut, 2019).

Kaikkein keskeisin yhteistyömuoto työelämän kanssa ammatillisten oppilaitosten näkökulmasta on työpaikalla järjestettävä koulutus koulutus- ja oppisopimuksien muodossa (Sairanen, 2019). Niissä opiskelijan ammatin oppiminen tapahtuu aidoissa työelämän tilanteissa työpaikoilla, ja näin ollen ensisijainen työelämäyhteistyön tarkoitus ja merkitys on mahdollistaa opiskelijan osaamisen hankkiminen ja kehittyminen sekä tutkinnon suorittaminen. Vastuu työpaikalla järjestettävän koulutuksen toteutuksesta on aina oppilaitoksella, vaikka suunnittelu ja toteutus tehdään yhdessä työpaikkojen edustajien kanssa.

Opiskelijan näkökulmasta on oleellista, että toimijoilla on yhteisymmärrys oppimisen tavoitteista, tavoitteellisista menetelmällisistä ratkaisuista ja arvioinnin kokonaisuudesta sekä rooleista, tehtävistä ja vastuista. Tämä edellyttää sujuvaa yhteistyötä sekä pedagogisesti mietittyä työelämässä oppimisen etenemistä. (Opetushallitus, 2020a.) Joustava yhteistyö työelämän ja koulutuksen välillä on edellytys opiskelijoiden sujuvalle siirtymiselle työelämään. Se auttaa ammatti- ja osaamisidentiteetin muodostumisessa sekä monipuolistaa uraohjauksen menetelmiä ja käytänteitä.

Parhaimmillaan työelämäyhteistyö voidaan kokea myönteisenä työpaikan oppimisympäristön kehittämisenä, joka vaatii kykyä kuunnella, rohkeutta ottaa asioita esiin ja tarttua niihin (Lehtonen ja muut, 2018). Hytönen ja

Kovalainen (2018) nostavat esiin myös kokeneempien työntekijöiden mentoroinnin hyödyntämismahdollisuuden teorian ja käytännön integroinnissa, kun oppimisprosessit toteutetaan työpaikoilla.

Laissa (531/2017) mainittujen työelämätoimikuntien tehtäviin kuuluu muun muassa osallistua näyttöjen toteutuksen ja osaamisen arvioinnin laadun varmistamiseen, tiedottaa havaituista puutteista opetus- ja kulttuuriministeriötä (OKM), osallistua ammatillisen koulutuksen tutkintorakenteen ja tutkintojen perusteiden kehittämiseen yhteistyössä Opetushallituksen (OPH) ja OKM:n kanssa, käsitellä opiskelijan osaamisen arviointia koskevat oikaisupyynnöt sekä vastata tietyistä Opetushallituksen määrittämiä tutkintokohtaisista erillistehtävistä. (Opetushallitus, 2020b.)

Ammattikorkeakoulujen (AMK) tyypillisiä yhteistyömuotoja ovat eri opintojaksoihin integroituvat harjoittelut, työelämälähtöiset oppimistehtävät, projektit, oppinnäytetyöt tai työn oppinnollistaminen. Tärkeinä yhteistyömuotoina voidaan pitää myös monipuolisia työelämän tutkimus-, kehittämis- ja innovaatiotöitä (TKI), joiden tavoitteena on sekä opiskelijoiden että organisaatioiden osaamisen kehittäminen. (Töytäri ja muut, 2019; Ilvonen, 2018.)

Ammattikorkeakoulujen työelämäyhteistyössä tulisi pyrkiä aitoon kumppanuusyhteistyöhön. Siihen pääseminen edellyttää molemminpuolista yhteisymmärrystä, sitoutumista ja luottamusta. Sen syntymiseen tarvitaan yhteisiä kohtaamisia, yhteissuunnittelua ja toistensa osaamiseen tutustumista. (Töytäri ja muut, 2019.) Koulutuksen työelämäläheisyyttä ja -lähtöisyyttä sekä työelämävastaavuutta ja -tietoisuutta voidaan kutsua työelämärelevantiksi. Sen toteutuessa yhteistyö näyttäytyy parhaimmillaan kehittäväenä opetuksen suunnittelu-, toteutus- ja kehittämistyönä kumppanuuden kautta (Brauer ja muut, 2020).

Opettajien kokonaisvaltaisen substanssiosaamisen kehittymisen ja ajan tasalla pysymisen näkökulmasta tärkeitä ovat opettajien työelämäjaksot. Onnistuessaan työelämäjaksojen on todettu tuottavan osaamista ainakin kolmella eri osa-alueella: substanssiosaamisessa, työelämäyhteistyössä ja ammatti-identiteettityössä. Työelämäjaksot voivat olla myös opettajan itsetunnon kannalta hyvin keskeisiä ja sitä vahvistavia. (Pakkala ja muut, 2019.)

Töytäri ja muut (2019) ovat osuvasti todenneet, että jos yhteistyötä ei tehdä, ei myöskään yhteistyöosaamista synny. Yhteistyömuotoja mietittäessä on myös hyvä muistaa, että organisaatiot eivät käy kauppaa tai tee yhteistyötä keskenään, vaan ihmiset niiden sisällä. Tästäkin syystä yhteistyöosaamisen kasvattamiseen yhteistyömuotoja kehitettäessä kannattaa kiinnittää molemminpuolista huomiota.

Yrityksillä on myös kasvava tarve kansainvälistyä ja laajentaa liiketoimintaansa uusille markkinoille. AMKit voivat tukea yrityksiä tässä pyrkimyksessä tarjoamalla kansainväliset yhteistyöverkostonsa ja kansainvälisyysosaamisensa yritysten käyttöön. AMK on neutraali toimija, jolla voi olla yrityksen osaamista täydentävää osaamista. (Ilvonen, 2018.)

Ammattikorkeakoulujen ja työelämän välistä yhteistyötä kuvataan ja yhteistyöverkostoista puhutaan nykyään yhä useammin oppimisen tai osaamisen ekosysteemi-käsitteillä. Koulutuksen ja oppimisen yhteydessä ekosysteemi kuvaa ammatillisen korkeakoulutuksen työelämäyhteistyön monimuotoisuutta, dynaamisuutta ja interaktiivista luonnetta. Lisäksi sillä pyritään ymmärtämään uusia digitalisaation mahdollistamia koulutuksen, yritys yhteistyön ja liiketoiminnan muotoja. Oppimisen ekosysteemit voidaan nähdä alueellisina verkostoina, joiden kautta ja joissa koulutuksen järjestäjät tekevät yhteistyötä alueen elinkeino- ja muun työelämän kanssa erilaisten digitaalisten sovellusten, alustojen ja järjestelmien avulla. Näin mahdollistetaan tiedon, näkökulmien ja ideoiden vaihto ja tuotetaan siten uutta tietoa, ymmärrystä, osaamista ja kasvuedellytyksiä alueelle. (Virolainen ja muut, 2019.)

Työelämäyhteistyön organisointi ja johtaminen

Työelämäyhteistyö ja verkostot eivät synny itsestään vaan vaativat opettajaa käyttämään aikaa suhteiden luomiseen ja sosiaaliseen toimintaan, joiden kautta tutuksi tuleminen puolin ja toisin mahdollistaa luottamuksellisen yhteistyön tekemisen (Lehtonen ja muut, 2018). Työelämäyhteistyö pitääkin nähdä oppilaitosten strategisena painopisteenä, ja sitä pitää organisoida, johtaa, ylläpitää ja vaalia.

Työelämäyhteistyöhön liittyy paljon taustalla olevia, koulutuksen järjestäjään ja oppilaitoksen toimintaan vaikuttavia tekijöitä. Työelämäyhteistyön organisointi ei voi olla sattumanvaraista vaan sen tulee olla mietittyä, tavoitteellista ja johdettua. Oppilaitoksen johtamisen näkökulmasta työelämäyhteistyöllä on merkitystä ainakin laadunhallinnalle, rahoitukselle, työelämävastaavuudelle sekä sidosryhmä- ja verkostoyhteistyölle.

Töytäri ja muut (2019) kuvaavat hyvin Jääskelän ja muiden (2018) identifioimaa työelämäyhteistyön ja työelämätaitojen kehittämisen mallia, jota voi tässä yhteydessä tarkastella myös ammattikorkeakoulun työelämäyhteistyön organisoinnin ja johtamisen näkökulmasta. Spesialistimallissa työelämäyhteistyö on keskitetty erityisasiantuntijoille, jolloin muiden opettajien ei tarvitse kantaa siitä vastuuta. Tässä mallissa vaarana on, että teoria ja käytäntö jäävät irralleen toisistaan. Tiedeperustaisessa mallissa taas ideana on se, että korkeakoulut eivät ole työelämän palveluksessa, vaan niiden tehtävänä on tuottaa uutta tietoa ja toimia siten muutosagentteina yhteiskunnassa. Integratiivisessa projektimallissa teoriaa

ja käytäntöä integroidaan toisiinsa lähinnä yksittäisten kurssien ja yksittäisten opettajien johtamien työelämäprojektien kautta. Verkostoituneen toimintakulttuurin mallissa työelämäyhteistyö on sisällytetty toimintarakenteisiin ja opetussuunnitelmiin, ja siinä verkostoitumista sekä teorian ja käytännön yhteyttä tuetaan strategisella johtamisella. Viimeksi mainitussa mallissa opettajien työelämäyhteistyö on kaikkein syvintä ja laajinta. (Töytäri ja muut, 2019.)

Opettaja yksilöllisestä toimijasta verkostotoimijaksi

Laajat työelämäverkostot, ajantasaiset ja syvälliset suhteet järjestöihin, yrityksiin, organisaatioihin ja työpaikkoihin mahdollistavat myös oppilaitoksen oman toiminnan, valmiuksien ja välineiden kehittämisen. Vaikka ammatillisessa koulutuksessa opiskelija on keskiössä, työelämäyhteistyön avulla myös opettajat, ohjaajat ja oppilaitosten johto pääsevät ylläpitämään ajantasaista työelämä tietoa ja kehittämään omaa osaamistaan. Tiiviit ja toimivat yhteydet työpaikoille tukevat ammatillisen opettajan työelämäntuntemuksen rakentumista, ymmärrystä työn muutoksista ja ammatillisista valmiuksista muuttuvassa työelämässä.

Koulutusorganisaatioilta edellytetään tutkintojen ja koulutuksen sisältöjen, prosessien ja laadunhallinnan lisäksi vahvaa työelämän tuntemusta, sitoutumista ja yhteistyötä työpaikalla järjestettävässä koulutuksessa. Ammatillisessa koulutuksessa ammatillinen opettaja on usein näkyvin toimija työelämäyhteistyössä ja toimii linkkinä työelämän ja oppilaitoksen välillä opiskelijan tutkinnon suorittamista koskevista asioista. Ammattikorkeakoulussa opettajien roolit työelämäyhteistyössä määrittävät sen mukaan, mikä milloinkin on työelämäyhteistyön tarkoitus ja tavoite. Tyypillisesti opiskelijalle on aina nimetty vastuullinen ohjaaja työpaikalta, mutta käytännössä koko työyhteisö ohjaa tätä kollektiivista prosessia, jossa on virallisia ja epävirallisia käytänteitä, mutta jossa vastuiden, tehtävien ja roolien on oltava aina selvillä (Airila ja muut, 2019). Työelämäyhteistyö edellyttää positiivista asennetta, kykyä kohdata ja keskustella erilaisten ihmisten kanssa ja luoda suhteita lyhyessä ajassa sekä riittävää itsevarmuutta. Opettajaa voidaan pitää oppilaitoksen käyntikorttina, jonka kautta työpaikat muodostavat käsityksen oppilaitosyhteistyön kiinnostavuudesta. Opettajan tulee siis toimia aina esimerkillisesti kaikissa kohtaamisissa, esimerkiksi työpaikoille mentäessä ja yhteyksiä ylläpidettäessä, sillä opettaja edustaa oppilaitostaan persoonallaan ja vuorovaikutustaidoillaan.

Työelämäyhteistyön tekeminen edellyttää monenlaista osaamista. Leh-tonen ja muut (2018) selvittivät tutkimuksessaan opettajien käsityksiä siitä, millaista kokonaisvaltaista osaamista työelämäyhteistyön vaaliminen, kehittäminen sekä verkostojen luonti opettajalta vaatii. He nimesivät osaamiset sisällöltään neljään eri kompetenssialueeseen. Kognitiivinen

kompetenssi sisältää koulutusjärjestelmän (ml. lait, asetukset) tuntemisen, jotta voi toimia oikein suhteessa sekä opiskelijoihin että työpaikkoihin. Oman opetettavan osa-alueen lisäksi tulee tuntee koko ammatti- ja toimialaa sekä pitää yllä omaa substanssiosaamistaan ja kehittämisoaamistaan. Toiminnallinen kompetenssi liittyy ajankäytön hallintaan ja priorisointiin, itsenäiseen työskentelykykyyn, käytännön ajantasaiseen työkokemukseen, koulutuspalvelujen myyntiosaamiseen ja teknologisiin valmiuksiin. Metakompetenssissa korostuu muutoksen- ja kaaoksensietokyky, tiedonhankintataidot sekä persoonallisuuden piirteistä tunnollisuus, määrätietoisuus ja vastuunotto. Sosiaalinen kompetenssi taas kuvaa yhteistyökykyä eri sidosryhmien kanssa (työelämä ja moniammatilliset ryhmät), kuuntelun taitoa, kannustavaa ja ratkaisukeskeistä työskentelyotetta, toisia kunnioittavaa ja arvostavaa arvopohjaa, kohtaamisosaamista, opiskelijan itseohjautuvuuden tukemista ja persoonallisuuden piirteistä joustavuutta ja kärsivällisyyttä.

Yhteiskunnan ja työelämän nopea muuttuminen asettavat omat haasteensa koulutukselle, pedagogiikalle ja opettajan osaamiselle. Työelämäyhteistyön osaamishaasteiksi on nostettu muutos koulutuksen ja työelämän suhteissa, verkostomainen opettajuus, monipuolisten taitojen hallinta ja pedagogiikan uudistaminen. Töytäri ja muiden (2019) selvityksen perusteella osa opettajista haluaa tehdä ja tekee vain teoriaopetusta koululla. Olisi kuitenkin oivallettava, milloin ja missä yhteydessä työelämäyhteistyötä kannattaa tehdä ja missä asioissa verkostoitua. Uusina tarpeellisina taitoina he mainitsevat esimerkiksi liiketoiminta-, tuotteistamis-, markkinointi- ja hankeosaaminen, joiden hankkimisen koettiin olevan erityisesti teoriaopetuksessa toimivalle opettajalle haasteellista. Hanketyö vaatii erityisosaamista ja uusien järjestelmien omaksumista, ja hankkeiden ulkopuolelle jäämisen kuvattiin vaikeuttavan uusien taitojen omaksumista. Osallistumattomuuden hanketyöhön koettiin johtuvan epävarmuudesta oman osaamisen suhteen. Opettajan hyvät vuorovaikutustaidot, kokonaisuuksien hallinta ja oman alan substanssiosaaminen taas mainittiin taitoina, joilla rakennetaan molemminpuolista luottamusta työelämän kanssa. Organisoitukykyä ajankäytön suunnittelussa sekä uskallusta ja rohkeutta yhteistoimintaan pidettiin tärkeinä ominaisuuksina työelämäyhteistyön onnistumisessa. Opettajalla koettiin olevan monenlaisia rooleja: opiskelijoiden ohjaaja, yhteyshenkilö, yhteistyömuotojen kehittäjä ja yhteistyön ylläpitäjä. (Töytäri ja muut, 2019.)

Työelämäyhteistyön haasteet ja mahdollisuudet

Oppilaitosten tiiviistä työelämäyhteistyöstä on kiistatta valtavasti hyötyä eri toimijoille. Tiiviin ja toimivan työelämäyhteistyön kautta on mahdollista löytää uudenlaisia kaikkia osapuolia palvelevia ja yhteistyötä sujuvoittavia tapoja toimia, joissa opiskelijan oppimisesta ja sen tukemisesta

tulee yhteinen päämäärä ja johon kaikki osapuolet antavat oman toisiaan täydentävän panoksensa. Yhteistyö oppilaitosten ja työpaikkojen välillä mahdollistaa myös työpaikalle uuden oppimiseen. Opiskelijat voivat tuoda työpaikoille alan uusinta tutkittua tietoa, osaamista uudenlaisista työmenetelmistä ja yhteisten keskustelujen myötä uusia näkökulmia ja ajattelutapojen muutosta työhön. (Airila ja muut, 2019; Töytäri ja muut, 2019.) Haasteen ja mahdollisuuden nimissä voikin kysyä, kuinka vahvasti aito työelämäyhteistyö näyttäytyy oppilaitoksen arjessa juhlapuheiden, julkilausumien ja suunnitelmien rinnalla.

Pääsääntöisesti yhteistyö työpaikkojen ja oppilaitosten välillä sujuu hyvin, mutta kehitettävää on erityisesti siinä, että opettajien tulisi enemmän kyetä ohjaamaan ja tukemaan työpaikkaohjaajia ohjaustyössä sekä rakentaa yhteistä ymmärrystä oppimista edistävästä keinoista ja oppimista ja osaamistavoitteista. Lisäksi arviointiosaamisen kehittämiseen tulisi panostaa. Airilan ja muiden (2019) tutkimukseen osallistuneiden työpaikkojen edustajien kokemusten mukaan nämä tavoitteet eivät tällä hetkellä kovin hyvin toteudu. Edellisten kehittämiskohteiden kuntoon saattaminen edellyttää tiiviimpien yhteistyösuhteiden rakentamista ja aitoa jalkautumista työpaikoille. (Airila ja muut, 2019.) Opettajien kannalta taas haastaviksi koetaan tilanteet, joissa pitäisi puuttua työpaikkojen epäkohtiin, jotka ”romuttavat” hyvälle oppimisympäristölle asetetut kriteerit (Lehtonen ja muut, 2018).

Työelämäyhteistyössä on myös muita haasteita. Eri selvityksissä ja tutkimuksissa yleisimmiksi haasteiksi nousevat resurssien puute, osapuolien sitoutumisasteen vaihtelu, työpaikkojen puutteelliset ohjausvalmiudet ja erisuuntaisten tavoitteiden yhteensovittaminen.

Oppilaitosten ja työelämän välistä yhteistyötä pidetään tärkeänä, mutta yhteistyötä tekevät toimijat kokevat kuitenkin yleisesti, ettei siihen resursoida riittävästi aikaa eikä se näin ollen tule hoidetuksi parhaalla mahdollisella tavalla (Hytönen & Kovalainen, 2018; Lehtonen ja muut, 2018; Airila ja muut, 2019). Myös työelämäyhteistyön huomioiminen vaihtelee suuresti aloittain, koulutusohjelmien, tutkintojen ja opetuksen toteuttamissuunnitelmien välillä (Pyykkönen ja muut, 2019; Opetushallitus, n.d.-b). Ammatillisen koulutuksen työelämätoimikuntien keväällä 2020 laatiman tilannekuvan mukaan lähes kaikki työelämätoimikunnat nostivat esille tarpeen lisätä oppilaitosten ja työelämän yhteistyötä ja panostaa enemmän työpaikkaohjaajien ja arvioijien perehdytykseen ja koulutukseen (Opetushallitus, n.d.-b).

Työpaikoilta tulisi löytää opiskelijoille ammattikohtaisia taitoja edistävien työtehtävien lisäksi entistä enemmän yleisiä laaja-alaisten työelämävalmiuksien kehittymistä edistäviä työtehtäviä (oppimaan oppimisen taito, viestintätaito, ongelmanratkaisutaito, tiimityötaito, osaamisen soveltamis- ja mukauttamistaito uusissa ja muuttuvissa olosuhteissa,

asiakaspalvelutaito), jotka tukevat monimuotoisten taitojen oppimista. Työelämässä oppimisen jaksojen sisältöjä ja sijoittumista suunniteltaessa tulisi yhdessä luoda tarkoituksenmukaiset ja opiskelijan osaamisen kehittymistä edistävät ratkaisut, jotka palvelevat myös työpaikan tarpeita. Erityisesti tulisi välttää yksinkertaisia ja rutiininomaisia työtehtäviä, jotka eivät edistä työelämässä oppimisen jaksolle asetettuja opiskelijan tavoitteita. (Hytönen & Kovalainen, 2018.) Itse asiassa jo laki ammatillisesta koulutuksesta (L 531/2017, 74§) velvoittaa työpaikan ryhtymään toimenpiteisiin, jos opiskelijan HOKSin mukaista osaamista ei pystytä kyseisellä työpaikalla saavuttamaan, sekä raportoimaan siitä koulutuksen järjestäjää.

Haasteena koetaan myös tasapainoilu opiskelijan ja työpaikan erilaisen tarpeiden välillä. Sitoutuminen edellyttää kokemusta molemminpuolisesta hyötymisestä, vaikka joskus tavoitteet ja prioriteetit ovat hyvin erisuuntaisia (Töytäri ja muut, 2019). Tällöin opettajan roolina on olla näiden erisuuntaisten tarpeiden yhteen sovittelijana, samoin kuin tilanteissa, joissa opiskelijasta voi kiireessä tulla taakka tai työpaikalla esiintyy ohjausvastuun pakoilua (Lehtonen ja muut, 2018).

Työpaikkojen näkökulmasta ammatillisen koulutuksen uudistukset (vuosien saatossa ja vuonna 2018 entistä vahvemmin) ovat näkyneet eniten työelämässä oppimisen ja osaamisen osoittamisen lisääntymisenä. Tämän takia työpaikan edustajien tulee entistä vahvemmin olla mukana jo HOKSin laadinnassa. (Airila ja muut, 2019.) Työpaikkaohjaajille tarkoitetut koulutukset ovat oivia tilaisuuksia käynnistää yhteistyötä, perehdyttää ohjaamiseen ja arviointiin sekä keskustella työturvallisuuden ja hyvinvoinnin näkökulmista.

Koulutukselta edellytetään muuttuvissa tilanteissa joustavuutta, ketteryyttä ja nopeaa reagointia niin sisältöjen, rakenteiden kuin aikataulun suhteen. Tämä edellyttää tiedonkulun tiivistä kaksisuuntaisuutta, jotta vuoropuhelu koulutuksen järjestäjän ja työpaikkojen välillä on oikeasyklisiä ja nivoo yhteen teoriaopinnot ja käytännön oppimisen työelämässä. (Hytönen & Kovalainen, 2018.)

Työpaikoilla työntekijät, jotka ohjaavat opiskelijoita, ovat ensisijaisesti oman alansa ammattilaisia ja asiantuntijoita, joista useimmilla ei ole pedagogista taustaa. Näin ollen heillä saattaa olla puutteita pedagogisissa taidoissa tai opetus- ja ohjausosaamisessa. Haasteeksi tämä muodostuu silloin, kun pitäisi olla valmiuksia ohjata ja opastaa erityistä tukea tarvitsevia tai kielellisten haasteiden kanssa kamppailevia opiskelijoita Näiden molempien opiskelijaryhmien ohjaamiseen, osaamisen arviointiin sekä työskentelyä koskevan palautteen antamiseen työpaikkojen edustajat kokevat tarvitsevansa runsaasti oppilaitosten edustajien tukea. Kaikki erityisryhmien huomioimistoimet eivät kuitenkaan vaadi mittavia resursointia, vaan kyse voi olla myös melko pienistä pedagogisten

asiantuntijoiden ehdottamista toimenpiteistä. Juuri näihin tilanteisiin tulisi ennakkoidusti kiinnittää huomiota. (Hytönen & Kovalainen, 2018; Airila ja muut, 2019.) Työelämän edustajat näkevät runsaasti kehittämisen kohteita ja tarpeita työpaikkojen ohjausosaamisessa ja -resursseissa sekä oppilaitosyhteistyössä.

Pohdinta

Opetus- ja kulttuuriministeriö myöntää ammatillisen koulutuksen järjestämiseen rahoitusta valtion talousarvion määrärahan ja kuntien rahoitusosuuden rajoissa. Ammatillisen koulutuksen järjestäjille myönnettävä rahoitus muodostuu perusrahoituksesta (50 %), suoritusrahoituksesta (35 %) sekä vaikuttavuusrahoituksesta (15 %). Työelämäyhteistyön laatu vaikuttaa joko suorasti tai epäsuorasti kaikkiin rahoituslajeihin. Perusrahoituksen osalta olisi tärkeää, että järjestämisluvassa määritellyt aloituspaikat ovat täynnä ja aloituspaikoille löytyy riittävästi opiskelijoita. Tämä edellyttää alueellista koulutuksen suunnittelua, mitoitusta sekä tulevaisuuden määrällistä ja laadullista ennakointityötä yhdessä työelämän kanssa. Vaikutus on epäsuora, mutta se on silti taustalla. Suoritusrahoituksessa koulutuksen järjestäjän osuus perustuu suoritettuihin tutkintoihin ja tutkinnon osien osaamispisteisiin. Työelämän kanssa yhteistyössä toteutettavat osaamisen osoittamisen ja arvioinnin prosessit vaikuttavat tähän suoraan. Vaikuttavuusrahoitukseen vaikuttavat koulutuksenjärjestäjältä kerätyt tiedot muun muassa opiskelijoiden työllistymisestä ja jatko-opintoihin siirtymisestä sekä opiskelija- ja työelämäpalautteet. Myös ammattikorkeakoulujen uudessa rahoitusmallissa vuodesta 2021 alkaen korostuu työelämäyhteistyö, jonka painoarvo kasvaa erilaisten rahoitusmittareiden kautta joko suoraa tai välillisesti. (Opetus- ja kulttuuriministeriö, n.d.)

Kannustammekin kaikkia oppilaitostoimijoita tiiviiseen työelämäyhteistyöhön.

LÄHTEET

Airila, A., Mattila-Holappa, P., Kurki, A.-L. & Nykänen, M. (2019). Työelämässä oppiminen, ohjaus ja oppilaitosyhteistyö työpaikkojen näkökulmasta. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 2/2019, 24–41. <https://akakk.fi/wp-content/uploads/AKAKK-2.19-Airila-et-al.pdf>

Ammattikorkeakoululaki 932/2014.
<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2014/20140932#L1P4>

Brauer, S., Pajarre, E., Nikander, L., Häkkinen, R. & Kettunen, J. (2020). Kehittämishankkeet korkeakoulutuksen työelämärelevanssin edistäjänä. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 1/2020, 8–25.

Hytönen, K. & Kovalainen, A. (2018). Koulutuksen ja työelämän rajapinnat yritysveitoisessa ammatillisessa koulutuksessa: Tapaustutkimus KONE Hissit Oy. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 1/2018, 26–43.
<https://akakk.fi/wp-content/uploads/AKAKK-1.2018-NET.pdf>

Iivonen, A. (2018). Ammattikorkeakoulut kehittämälustoina – esimerkkejä alueellisista innovaatioekosysteemeistä. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 3/2018, 25–34. <https://akakk.fi/wp-content/uploads/AKAKK-3.2018-NET.pdf>

Karusaari, R. (2020). *Asiakaslähtöisyys osaamisperusteisessa ammatillisessa koulutuksessa*. (Acta electronica Universitatis Lapponiensis 273) [Väitöskirja, Lapin yliopisto.]. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-337-189-7>

Laki ammatillisesta koulutuksesta 531/2017.
<https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2017/20170531#Pidp445912560>

Lehtonen, E., Rintala, H., Pylväs, L. & Nokelainen, P. (2018). Ammatillisten opettajien näkemyksiä opettajan työssä tarvittavasta kompetenssista ja työelämäyhteistyöstä. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 4/2018, 10–26.
<https://akakk.fi/wp-content/uploads/AKAKK-4.2018-NET.pdf>

Opetushallitus, (n.d.-a). Työelämässä oppiminen.
<https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/tyoelamassa-oppiminen>

Opetushallitus, (n.d.-b). Työelämätoimikunnat. *Kooste työelämätoimikuntien tilannekuvista vuosina 2018–2019*. <https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/kooste-tyoelamatoimikuntien-tilannekuvista-vuosina-2018-2019.pdf>

Opetus- ja kulttuuriministeriö, (n.d). Vastualueet. <https://minedu.fi/vastualueet>

Pakkala, A., Väänänen, I., Brauer, S., Karapalo, T., Virkki-Hatakka, T. & Kettunen, J. (2019). Työelämäpedagogiikka korkeakoulutuksessa –Hyväksi havaittuja ja kehitteillä olevia käytänteitä. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 4/2019, 62–72.
<https://akakk.fi/wp-content/uploads/Aikakauskirja-4.19-D-Pakkala-et-al.pdf>

Pyykkönen, M., Kumpulainen, K. & Vierimaa, S. (2019). Työn muutoksen haasteet kulttuurialan korkeakoulutuksen työelämäpedagogiikalle. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 4/2019, 45–61. <https://journal.fi/akakk/article/view/89251/48526>

Sairanen, P. (2019). Työelämässä oppiminen ammatillisessa koulutuksessa. Teoksessa H. Kotila (toim.), *Ammatilliseksi opettajaksi*. Haaga-Helion julkaisuja 10/2019, (ss. 48–54).
<http://www.e-julkaisu.fi/haaga-helia/ammattilliseksi-opettajaksi/mobile.html#pid=1>

Virolainen, M., Heikkinen, Heikkinen, H.L.T., Siklander, P. ja Laitinen-Väänänen, S. (2019) Mitä ovat oppimisen ekosysteemit? *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 4/2019, 4–25. Haettu 18.5.2020 osoitteesta <https://akakk.fi/wp-content/uploads/Aikakauskirja-4.19-A-Paakirjoitus.pdf>

Töytäri, A., Tynjälä, P., Vanhanen-Nuutinen, L., Virtanen, A. & Piirainen, A. (2019). Työelämäyhteistyö ammattikorkeakouluopettajan osaamishaasteena. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 1/2019, 8–24. <https://akakk.fi/wp-content/uploads/Aikak.kirja-1.2019-A-To%E2%95%A0%C3%A4yt%E2%95%A0%C3%A4ri-et-al.pdf>

KIRJOITTAJAT

Aarnio Satu, KM, ammatillinen erityisopettaja, toimii lehtorina HAMK ammatillisessa opettajakorkeakoulussa

Hannula Heikki, KT, KTM, toimii lehtorina HAMK ammatillisessa opettajakorkeakoulussa

Heino Sanna, LitM, opinto-ohjaaja ja ammatillinen erityisopettaja, toimii lehtorina HAMK ammatillisessa opettajakorkeakoulussa

Kaitala Pirjo, VTM, hallintopalvelupäällikkö, HAMK ammatillinen opettajakorkeakoulu

Kerkola Maija, KM, ammatillinen opinto-ohjaaja, toimii lehtorina HAMK ammatillisessa opettajakorkeakoulussa

Puustinen Arja, ekonomi, toimii lehtorina HAMK ammatillisessa opettajakorkeakoulussa

Raitanen Tomi, restonomi (YAMK) toimii lehtorina HAMK ammatillisessa opettajakorkeakoulussa

Raudasoja Anu, KT, erityisopettaja ja opinto-ohjaaja, toimii koulutuspäällikkönä HAMK ammatillisen opettajakorkeakoulun erityisopettajan ja opinto-ohjaajan koulutuksissa

Soili Rinne, FM, opinto-ohjaaja, toimii lehtorina HAMK Edu-tutkimusyksikössä

Turve Ismo, FM, opinto-ohjaaja, toimii opinto-ohjaajana HAMK tieto- ja viestintätekniikan koulutuksissa

Ammatilliset opettajat rakentavat tulevaisuutta monin tavoin. Heiltä edellytetään tutkintojen ja koulutuksen sisältöjen, prosessien ja laadunhallinnan lisäksi vahvaa työelämän tuntemusta ja yhteistyötä työpaikalla järjestettävässä koulutuksessa. Opettaja osallistuu opiskelijan yksilöllisten opintopolkujen suunnitteluun, toteuttamiseen, ohjaamiseen ja arviointiin, joten hän on kokonaisvaltaisesti mukana opiskelijoiden oppimisprosessissa ja toimii myös uraohjaajana. Lisäksi opettajan tehtävänä on tarjota erityistä tukea sitä tarvitseville opiskelijoille huomioiden positiivisen erityiskohtelun mahdollisuudet.

Opettajan monimuotoisessa työssä korostuvat arvot, asenteet ja ammattietiikka. Inklusiivisessa koulutuksessa opettaja on arvoaikaaja, jonka tehtävänä on huomioida kaikkien yhdenvertainen ja tasa-arvoinen kohtelu, koulutuksen ja opetuksen saavutettavuus sekä kestävä kehityksen näkökulmat niin oppilaitoksissa kuin työelämässäkin. Koulutuksen, työelämän, yhteiskunnan ja teknologian kehitys aiheuttavat sen, että opettajan työ on koko ajan muutoksessa ja edellyttää siten opettajalta jatkuvaa oppimista.