

Mervi Lätti & Päivi Putkuri (toim.)

C

Ohjaus on kuin tekisi palapeliä

Näkökulmia aikuisopiskelijan
ohjaukseen ammattikorkeakoulussa



**Aikuisopiskelijan ohjaus ammattikorkeakoulussa
-hanke**

Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulu

Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulun julkaisuja
C: Raportteja, 32

Ohjaus on kuin tekisi palapeliä

**– Näkökulmia aikuisopiskelijan
ohjaukseen ammattikorkeakoulussa**

Mervi Lätti & Päivi Putkuri (toim.)

Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulu
Joensuu 2008

Julkaisusarja	C: Raportteja, 32
Vastaava toimittaja	YTT Anna Liisa Westman
Toimittajat	Mervi Lätti Päivi Putkuri
Sivuntaitto	Olga Pletcheva
Kansi	Olga Pletcheva Nina Määttä
Kannen kuva	Tanja Tikka

ISBN 978-951-604-086-1
ISBN 978-951-604-087-8 (pdf)
ISBN 1797-3848
ISBN 1797-3856 (pdf)

LUKIJALLE

Aikuisopiskelijan ohjaus näyttäytyy ammattikorkeakoulun arjessa monimuotoisena ja pala palalta rakentuvana kokonaisuutena. Metaforisena ilmaisuna aikuisopiskelijan ohjaus rinnastuu ohjaajan näkökulmasta palapelin kokoamiseen – aikuisopiskelijan ohjaus on kuin tekisi palapeliä.

Kuva ohjauksesta muotoutuu ja täsmentyy erilaiseksi näkökulmasta riippuen. Julkaisuun on koottu näkökulmia aikuisopiskelijan ohjauksesta sekä teoreettisesti tarkasteltuna että käytännön työtä ja sen reunaehdoja jäsentäen.

Artikkelien kirjoittajat osallistuvat omalta osaltaan aikuisohjauksesta käytävään keskusteluun. Julkaisussa hahmotellaan aikuisopiskelijan ohjauksen palapelin kokonaisuutta, jossa kaikki palat tuntuvat liittyvän toinen toisiinsa. Toivomme, että kokonaiskuva alkaa hahmottua ja keskustelu aikuisopiskelijan ohjauksesta lisääntyy.

Julkaisu on syntynyt Opetusministeriön rahoittamassa hankkeessa Aikuisopiskelijan ohjaus ammattikorkeakoulussa. Hankkeessa paneudutaan aikuisohjaukseen ja sen kehittämiseen yhteistyössä eri ammattikorkeakoulujen kesken.

Lämmin kiitos kaikille kirjoittajille ja toimitustyöhön eri vaiheissa osallistuneille sekä teille, jotka olette mukana Aikuisopiskelijan ohjaus ammattikorkeakoulussa -hankkeen toiminnassa.

Joensuussa 6.6.2008

Mervi Lätti Päivi Putkuri

SISÄLTÖ

JOHDANTO	5
Mervi Lätti	
AIKUISOPISKELIJALÄHTÖISTÄ OHJAUSTA ETSIMÄSSÄ	9
Jatta Herranen & Leena Penttinen	
AIKUISOPISKELIJA AMMATTIKORKEAKOULUSSA	25
Pia-Riitta Pekkanen	
AIKUISOPISKELIJAN OHJAUS AMMATTIKORKEAKOULUSSA	35
Mervi Lätti & Päivi Putkuri	
HANKETYÖSKENTELY AIKUISOPISKELIJAN OHJAUKSEN KEHITTÄMISEN TUKENA	51
Mervi Lätti & Päivi Putkuri	
AIKUISOPISKELIJANA	53
Päivi Putkuri	
AIKUISEN OHJAAJANA	57
AIKUISOPISKELIJOIDEN OPETUSSUUNNITELMAT JA OHJAUS	65
Hanna Ilola	
AIEMMIN HANKITUN OSAAMISEN TUNNISTAMISESTA JA TUNNUSTAMISESTA HENKILÖKOHTAISEEN OPISKELUSUUNNITELMAAN	69
Raimo Jaakkola	
AIEMMAN OSAAMISEN TUNNUSTAMINEN OSANA HOPS-PROSESSIA	71
Kari Kallberg	
AIKUISOPISKELIJAN OHJAUKSEN PALAPELI	85
Päivi Putkuri	

JOHDANTO

Aikuiskoulutuksen kokonaisuudistus ja koulutuksen järjestäjäverkon ja aikuiskoulutuksen rakenteellinen kehittäminen ovat ajankohtaisia yhteiskunnallisia kysymyksiä. Samanaikaisesti aikuiskoulutuksen merkitys osana ammattikorkeakoulujen koulutustehtävää kasvaa. Opetusministeriön vuosille 2007 - 2012 laatiman koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelman keskeisenä tavoitteena ovat muun muassa väestön koulutustason kohottaminen, osaavan työvoiman saatavuuden turvaaminen, koulutuksen ja työelämän yhteyksiin edistäminen sekä eri tavoin hankitun osaamisen tunnustamisjärjestelyjen kehittäminen. Nämä kaikki tavoitteet heijastuvat myös opintojen ohjaukseen.

Koulutuspoliittisissa yhteyksissä opintojen ohjauksen kehittäminen liitetään usein koulutuksen tehokkuuden lisäämiseen, keskeyttämisen vähentämiseen, läpäisyn nopeuttamiseen ja moninkertaisen koulutuksen välttämiseen. Kuitenkin on muistettava, että perimiltään ohjauksen tavoitteena ja eettisenä johtolankana on opiskelijan oman toimijuuden tukeminen ja mahdollistaminen. Opintojen ohjaus liitetään useimmiten nuoriin opiskelijoihin. Ohjauksen paikantaminen ja tarkastelu aikuisuuden näkökulmasta on varsin uutta. Elinikäisen opiskelun korostumisen myötä myös aikuisten ohjaamiseen on syytä kiinnittää entistä enemmän huomiota.

Mitä erityisyyttä aikuisopiskelija tuo ohjaukseen? Millaiseksi aikuisopiskelijan ohjaus muotoutuu ammattikorkeakoulun arjessa? Tässä julkaisussa aikuisopiskelijan ohjausta tarkastellaan erilaisista näkökulmista – kootaan palapeliä tarkastelemalla aikuisopiskelijan ohjausta yksi pala, artikkeli, kerrallaan. Julkaisun tavoitteena on jäsentää ja hahmottaa aikuisopiskelijan ohjauksen kokonaisuutta ja monimuotoisuutta. Lisäksi tavoitteena on tehdä näkyväksi ammattikorkeakoulujen eri aikuiskoulutusmuodoissa toteutuvaa ohjauksellista työtä.

Ohjauksen tutkimuksen kentällä aikuisopiskelijan ohjauksen tai aikuisohjauksen teoreettisia lähtökohtia ollaan vasta hahmottelemassa. Vakiintunut tapa jäsentää ohjausta on tar-

kastella sitä opiskelijälähtöisen holistisen ohjausmallin avulla. Jatta Herranen ja Leena Penttinen syventävät artikkelissaan mallia ja ohjauksen osa-alueita aikuisuuden, viime-aikaisten uraohjausteorioiden ja aikuisten oppimista kuvaavien teorioiden valossa. Yliopettaja, KT Jatta Herranen työskentelee Humanistisessa ammattikorkeakoulussa ja KT Leena Penttinen toimii yliassistenttina Joensuun yliopistossa ohjauksen koulutuksessa.

Aikuisopiskelutusta järjestetään tyypillisesti eriytettynä nuorisoasteen opetuksesta, jolloin aikuisopiskelijan määrittely tapahtuu usein hallinnollisista ja institutionaalisista lähtökohdista käsin. Mielikuva ammattikorkeakouluissa järjestettävästä aikuisopiskelutuksesta hahmottuu ja täsmentyy Pia-Riitta Pekkasen artikkelissa, jossa erilaisia aikuisopiskelutuksen muotoja ja niissä opiskelevia opiskelijoita kuvataan tilastoaineiston pohjalta. Tilastoaineistoja eritellään aikuisopiskelutuksen muodoittain opiskelijoiden sukupuolen, ammattiala- ja ikäjakaumien perusteella. Tutkintoon johtavan koulutuksen osalta tilastollinen aineisto on runsasta. Mitä uudemmassa koulutusmuodossa on kysymys, sen vähäisempää on tällä hetkellä saatavissa oleva aineisto. Ja kuten artikkelissa todetaan, tilastollisen erittelyn rinnalle tarvitaan myös opiskelijakeskeisempää näkökulmaa ohjauksellisen työn kehittämiseksi. YTM Pia-Riitta Pekkanen on Pohjois-Karjalan maakuntakorkeakoulun suunnittelija.

Aikuisopiskelijan elämäntilanteen moninaisuutta jäsentävät opintojen lisäksi elämän koko kirjo: työ, perhe, harrastukset ja vapaa-aika sekä erilaiset kansalaistehtävät. Tämä aikuisopiskelijan elämän kokonaisuus heijastuu erityisesti erilaisissa ohjaustilanteissa. Mervi Lätin ja Päivi Putkurin artikkelissa tarkastellaan aikuisopiskelijoiden ohjaustarpeita ohjaajien näkökulmasta. Aikuisopiskelijan ohjaus ja ohjaajien työ määrittyy sekä aikuisopiskelijoiden ohjaustarpeista, ammattikorkeakoulujen toiminnallisesta arjesta sekä erilaisista hallinnollisista tavoitteista käsin. Nämä kuten myös koulutuspoliittiset muutokset heijastuvat aikuisopiskelijan ohjauksen kehittämistarpeisiin ammattikorkeakouluissa. Artikkelin perustuu ammattikorkeakouluille tehtyyn kyselyyn, jossa selvitettiin aikuisopiskelijan ohjauksen nykytilannetta. Kysely tehtiin Aikuisopiskelijan ohjaus ammattikorkeakoulussa -hankkeessa tapahtuvan teemaryhmätyöskentelyn aloittamisen tueksi. Lehtori, YTM Päivi Putkuri työskentelee hankkeen projektipäällikkönä verkostohanketta koordinoivassa Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulussa. KL Mervi Lätti toimii aikuisopiskelutussuunnittelijana Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulussa.

Vaikka ammattikorkeakoulujen opinto-ohjausta on kehitetty viime vuosina määrätietoisesti, on aikuisopiskelijoiden ohjaus jäänyt vähemmälle huomiolle. Tämän takia on ollut tarpeen nostaa aikuisopiskelijoiden ohjaus erillisen tarkastelun kohteeksi. Aikuisopiskelijan ohjaus ammattikorkeakoulussa -hankkeessa on aloitettu ammattikorkeakoulujen välinen verkostomainen kehittämistyö, joka perustuu teemaryhmien toiminnalle. Jokaisella ryhmällä on oma teemansa, mutta teemat kytkeytyvät vahvasti toinen toisiinsa. Ryhmät työskentelevät osin itsenäisesti ja osin yhdessä toistensa kanssa. Teemaryhmissä tuodaan esille ja kehitetään erilaisia aikuisopiskelijoiden toiminta- ja työskentelytapoja. Julkaisussa teemaryhmien vetäjät esittelevät ryhmien työskentelyn lähtökohtia ja tavoitteita.

Päivi Putkurin vetämässä Aikuisopiskelijana -teemaryhmässä syvennyttään opiskelijan ohjaustarpeisiin ja ohjauksen sisältöihin opintopolun eri vaiheissa. Aikuisopiskelijan opiskelu- ja oppimisvalmiuksiin sekä aikuisen elämäntilanteen ja opiskelun yhteensovittamiseen liittyvät kysymykset ovat ryhmässä tarkastelun kohteena. Aikuisopiskelijan lisäksi on tärkeää kiinnittää huomiota ohjaajaan ja pohtia sitä, miten ohjaaja omalla toiminnallaan

tukee opiskelijaa opintojen eri vaiheissa sekä mitä erityisyyttä aikuinen tuo ohjaukseen. Aikuisopiskelijan ohjaajana -teemaryhmän toimintaa esittelee ryhmän ohjaaja Tia Isokorpi. Artikkelissa kuvataan metaforien avulla myös ohjaajien kokemuksia ja tunnelmia aikuisopiskelijan ohjauksesta sekä siihen liittyviä haasteita. KT Tia Isokorpi toimii lehtorina Hämeen ammattikorkeakoulun ammatillisessa opettajakorkeakoulussa.

Ammattikorkeakoulujen opetussuunnitelmatyö on jatkuva prosessi. Uudistuvissa opetussuunnitelmissa korostetaan työelämälähtöisiä opintokokonaisuuksia, asiantuntijuuteen perustuvia kompetensseja sekä ammatillisen kasvun merkitystä. Hanna Ilolan johdolla teemaryhmässä Aikuisopiskelijan opetussuunnitelma ja ohjaus, pohditaan aikuisuutta opetussuunnitelmien viitekehyksenä, kirjoitetun opetussuunnitelman ja henkilökohtaisen opintosuunnitelman välistä suhdetta sekä aikuisopiskelijan ammatillisen kasvun ohjausta osana opetussuunnitelmia. KL, lehtori Hanna Ilola työskentelee Tampereen ammattikorkeakoulun ammatillisessa opettajakorkeakoulussa. Merkittävä haaste korkeakouluille on aikaisemmin hankitun osaamisen tunnistamiseen ja tunnustamiseen liittyvät kysymykset. Tämä asettaa haasteita niin opetussuunnitelmien rakentamiselle kuin myös tunnistamiseen ja tunnustamiseen liittyvän järjestelmän, prosessien ja menetelmien hahmottamiselle ja kehittämiseksi ammattikorkeakouluissa. Näitä kysymyksiä pohditaan Raimo Jaakkolan vetämässä teemaryhmässä ”AHOTista HOPSiin”. KL Raimo Jaakkola on projektiasiantuntija Haaga-Helia ammattikorkeakoulussa.

Aikuisopiskelijan ja hänen ohjauksensa kannalta olennainen kysymys on se, miten henkilökohtainen opiskelusuunnitelma mahdollistuu ja todentuu opintojen aikana. Kaikissa teemaryhmissä sivutaan eri näkökulmista henkilökohtaista opintosuunnitelmaa ja siihen liittyvää ohjausta. Pohjois-Karjalan maakuntakorkeakoulun projektipäällikkö Kari Kallberg lähestyy artikkelissaan henkilökohtaista opintosuunnitelmaprosessia aiemmin hankitun osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen näkökulmasta. Elinikäisen oppimisen periaatteiden mukaisesti muodollisen koulutuksen ulkopuolella hankittu osaaminen on huomioitava osaksi ammattikorkeakouluopintoja.

Artikkeleiden erilaiset näkökulmat aikuisopiskelijoiden ohjaukseen tuovat näkyviin niitä haasteita, joihin on kiinnitettävä huomiota kehittämistyössä.

AIKUISOPISKELIJALÄHTÖISTÄ OHJAUSTA ETSIMÄSSÄ

Johdanto

Tänä päivänä puhutaan paljon uudesta, epävarmuutta ja ennakoimattomuutta sisältävästä ohjausasiantuntijuudesta (esim. Onnismaa 2007, 136; 2003). Takana ovat ne ajat, jolloin ohjaaja oli paremmin tietäjä, joka kaikkietävän roolissa etsi jokaiselle ohjattavalle oman, hänelle sopivan paikan yhteiskunnan rattaista. ”Matsauksen” ja ohjattavien objektivoinnin sijaan ohjauksessa korostetaan nykyään ohjattavan ja ohjaajan välistä yhteistyötä ja vuorovaikutusta. Ohjauksen eetosta rakennetaan muun muassa kokemuksellisuuden, refleksiivisyyden, oppimiskumppanuuden ja uutta luovan yhteistyön periaatteiden ympärille (Vanhalakka-Ruoho & Juutilainen 2003; Peavy 1999; Amundson 2005). Ohjauksessa ohjattava määritellään toiminnan subjektiksi ja oman elämänsä asiantuntijaksi, jonka kokemukset ja läsnäolo muodostavat ohjauksen ytimen.

Auttamiseen pohjautuva ohjaus on Onnismaan (2007) kuvauksen mukaan ajan, huomion ja kunnioituksen antamista ohjattavalle. Käytännössä se näkyy ohjattavan ja ohjaajan välisenä dialogina. Ohjattava ja ohjaaja tasavertaisina ja vastavuoroisuuteen sitoutuneina toimijoina keskustelevat ja neuvottelevat yhdessä ohjattavan elämäntilanteesta, siihen liittyvistä valinnoista ja tulevaisuudesta. Dialogin keinoin he rakentavat merkityksiä ja tulkin-toja asioista ja ympäröivästä maailmasta. Onnismaa (2007, 139 -140) luonnehtii herkälle kommunikoinnille ja paikalliselle tiedolle rakentuvaa ohjausta viisaaksi käytännöksi. Viisaus ohjaajan hyveenä kehittyy kokemuksen myötä, mikäli ohjaaja kehittää itseään ammatillisesti. Mikäli näin ei tapahdu, vuosien kokemus konkretisoituu ohjaajan työssä rutiineina ja ennalta tietämisenä, ei viisautena eikä mahdollisuuksien tajuna.

Tässä artikkelissa lähestymme viisautta ja mahdollisuuksien tajua edellyttävää aikuisopiskelijan ohjausta erityisesti opiskelijalähtöisen holistisen ohjausmallin avulla. Mallin avulla kartoitamme aikuisopiskelijan ohjauksen toimijoita ja ohjauksen eri osa-alueita – opiskelun ohjausta, ammatti- ja urasuunnittelun ohjausta sekä psykososiaalista tukea. Syvennämme kyseisiä ohjauksen osa-alueita aikuisuuden, viimeaikaisten uraohjausteorioiden ja aikuisten oppimista kuvaavien teorioiden valossa.

Holistinen opiskelijälähtöinen ohjausmalli aikuisopiskelijan ohjauksen jäsentäjänä

Ohjauspalveluiden vertailukelpoinen jäsentäminen on nähty varsin haasteelliseksi. Watts ja van Esbroeck (1998, 21) toteavat vertailun olevan vaikeaa, koska palvelut on järjestetty hyvin eri tavoin ja erilaisista lähtökohdista. Ohjaus on voitu integroida opetukseen, hallintoon tai sosiaalipalveluihin vaihtelevin tavoin. Holistisen opiskelijakeskeisen ohjausmallin avulla on mahdollista luoda kokonaiskäsitys ohjauksen toimijoista ja toimijoiden vastuualueista sekä ohjauksen osa-alueista (ks. Van Esbroeck & Watts 1998; Watts & Van Esbroeck 1998). Holistinen malli tekee näkyväksi erityyppisten toimijoiden ohjaukselliset roolit. Van Esbroeckin ja Wattsin (1998) mukaan erilaisten tehtäväkenttien erottaminen ja nimeäminen jonkun tietyn toimijan vastuulle ei välttämättä johda ohjauksellisesti hedelmälliseen tulokseen. Heidän mukaansa on tärkeämpää nähdä se, miten erilaiset roolit osaltaan tukevat toisiaan ja vahvistavat ohjauksen eri osa-alueiden toteutumista. Mallin tavoitteena on palvella ohjattavaa hänen tarpeitaan vastaavasti mahdollisimman hyvin. Lähtökohdista onkin opiskelija ja hänen ohjaustarpeensa ja mallissa ohjauksen toimijoiden tehtäväkenttää ja ohjauksen osa-alueita peilataan suhteessa opiskelijan ohjaustarpeisiin.

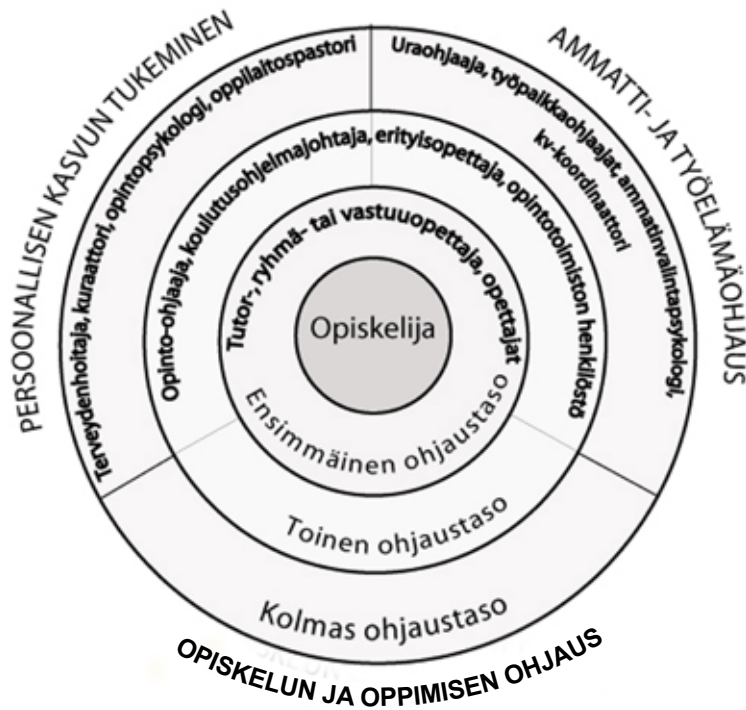
Holistinen opiskelijälähtöinen malli pitää sisällään kolme ohjauksen osa-alueita: oppimisen ja opiskelun ohjauksen, persoonallisen kasvun tukemisen sekä niin ammatillisen ohjauksen kuin uraohjauksenkin. Oppimisen ja opiskelun ohjauksella tuetaan ohjattavan valintoja erityisesti koulutuksessa ja opiskelussa. Persoonallisen kasvun tukeminen tarkoittaa yksilölliseen kehitykseen liittyvien sosiaalisten ja persoonallisten kysymysten käsittelyä. Ammatillinen ohjaus ja uraohjaus tukevat ammatinvalintaa sekä erilaisia työelämäkysymyksiä jäsentäviä pohdintoja. Ohjauksen osa-alueiden erottelusta huolimatta mallissa korostetaan osa-alueiden päällekkäisyyttä ja ohjauksellisten kysymysten kokonaisvaltaisuutta yksilön näkökulmasta. Tämän vuoksi mallissa painottuu ohjauksen toimijoiden yhteistyö tehtäväkenttien eriytyvistä painotuksista huolimatta. (Van Esbroeck & Watts 1998.)

Holistisessa ohjausmallissa kuvattujen toisiinsa integroituneiden ohjauksen osa-alueiden – oppimisen ja opiskelun ohjauksen, ammatillisen ja uraohjauksen sekä henkilökohtaisen kasvun ja kehittymisen tukemisen – avulla voidaan jäsentää aikuisopiskelijan ohjaustarpeita ja ohjauksen järjestämiseen liittyviä kysymyksiä. Opiskelijälähtöisyys sopii hyvin aikuiskoulutuksessa voimakkaasti esillä olevaan henkilökohtaistamisen teemaan (esim. Issakainen, Kaislasuo, Kiviranta, Lamppu, Malin, Poikela & Silvennoinen 2004). Pajarisen, Puhakan ja Vanhalakka-Ruohon (2004) aikuisopiskelijoiden ohjauksen arvioinnissa korostui opiskelun henkilökohtaistaminen ohjauksen lähtökohdista ammatillisessa koulutuksessa. Tämä välittyi kaikille ohjauksen osa-alueille ja näkyi niin opiskelun ohjauksessa, opintososiaalisissa kysymyksissä kuin ammattiin ja työhön ohjaamisessa. Se näkyi myös kokonaisvaltaisessa opintopolulta työelämään ohjaamisessa. Opiskelijoiden käsityksissä ohjauksesta näkyi henkilökohtaisen opiskelun tukemisen ja kannustamisen merkitys. Tässä mielessä aikuisopiskelijoiden ohjaustarpeita ei välttämättä voi eriyttää yleensä opiskelijoiden kokemuksista henkilökohtaisen tuen merkityksellisyydestä ja ohjauksen tärkeydestä (vrt. Saukkonen 2005; Lairio & Rekola 2007).

Aikuisopiskelijan ohjauksen arviointitutkimuksessaan myös Pajarinen ym. (2004) tarkastelivat ohjausta erityisesti holistisen ohjausajattelun viitekehyksessä. Tutkimuksen koh-

teena olivat aikuisopiskelun kentän erilaiset oppilaitokset. Edustettuina olivat aikuislukio, kansalaisopisto, kansanopisto, liikunnan koulutuskeskus, opintokeskus, kesäyliopisto, ammatillinen erikoisoppilaitos, ammatillinen aikuiskoulutuskeskus sekä ammatillinen oppilaitos aikuisopiskelun ohjaamisen paikkana. Jo arvioinnin kohteet kertovat aikuisopiskelun ja -ohjauksen kentän moninaisista haasteista. Arviointitutkimuksen yksi huomio oli se, että oppilaitosmuoto ja sen erityispiirteet määrittävät ohjausta (Pajarinen ym. 2004, 29) ja aikuisopiskelijan tukena ovat hyvin erilaiset ohjauksen toimijat riippuen siitä, missä hän opiskelee.

Mallissa ohjauksen toimijat jäsennetään kolmella tasolla. Ensimmäiselle tasolle lähelle mallin keskiössä olevaa opiskelijaa sijoittuu opetushenkilöstö, joka on opetuksessa läheisessä ja tiiviissä vuorovaikutuksessa opiskelijan kanssa. Toisella tasolla ovat opetuksen kytkeytyvät toimijat, joilla on kuitenkin eriytyneitä ohjauksellisia tehtäviä. Kolmannella tasolla toimivat eriytyneet ja ohjauksen eri osa-alueille erikoistuneet toimijat. Toimijatasojen erottelulla tässä mallissa kiinnitetään huomiota ohjausasiantuntijuuden luonteeseen ja vaihteluun erilaisia painotuksia saavissa ohjaajan rooleissa. Kuvioon 1 olemme koonneet ammattikorkeakoulun aikuisopiskelijan ohjauksen toimijoita Lätin ja Putkurin artikkelin (ks. tämä julkaisu) pohjalta holistisen ohjausmallin kolmelle ohjaustasolle. Koonti osin yksinkertaistaa ohjauksen toimijoita eikä ole kattava, mutta tällä koonnilla pyrimme konkretisoimaan aikuisopiskelijoiden ohjaajien monimuotoista kenttää erityisesti ammattikorkeakoulussa.



Kuvio 1. aikuisopiskelijan ohjauksen ohjaustahoja ammattikorkeakoulussa holistisen ohjausmallin (Van Esbroeck & Watts 1998) mukaan jäsennettyinä (ks. myös Lätti & Putkuri tässä teoksessa).

Ensimmäiselle ohjaustasolle sijoittuvan opetushenkilöstön ohjaustoiminnan haasteena on se, että he näkevät usein opettajuuden pääroolinaan ja ohjaustoiminta liittyy siihen ikään kuin toissijaisena tehtävänä. Toisaalta opettajat kohtaavat välittömimmin ja laajimmin koko opiskelijajoukon ja heidän ensisijaisena tehtävänä voi nähdä ongelmien ennaltaehkäisevän tunnistamisen ohjauksen kaikilla osa-alueilla. Opettajien roolin ei siten tarvitse olla ongelmia ratkaiseva vaan parhaimmillaan niitä varhaisessa vaiheessa havainnoiva ja välitöntä tukea antava. (Van Esbroeck & Watts 1998.) Usein opettajilla ei ole erityistä koulutusta ohjaukseen, kuten ei välttämättä opiskelunohjaajaksi nimetyillä opetushenkilöstölläkään. Opetustehtäviin valikoinnin perusteet ovat pääasiassa sisällölliset tai pedagogiset - eivät erityiset ohjaukselliset kompetenssit. Tällöin ohjauksellisten osa-alueiden erityiskysymykset eivät jäsenny luontevasti osaksi ohjaustyötä tekevien opettajien työtä, eikä heiltä voida odottaakaan ohjauksellisten erityiskysymysten ratkaisemista. (Van Esbroeck & Watts 1998; Watts & Van Esbroeck 1998.)

Kuvioon 1 sijoitettu aikuisopiskelijan ensimmäisen ohjaustason opetushenkilöstö koostuu erilaisista opetustehtävissä toimivista tutor-, ryhmä- tai vastuuopettajista tai yleensä opetushenkilöstöstä. Aikuisopiskelijan kohtaamien opettajien pedagoginen roolikin näyttäisi siten vaihtelevan ohjauksen eri osa-alueiden painotuksen suhteen; esimerkiksi ammattiopettajalla saattaa työelämä- ja ammatillinen ohjaus nivoutua luontevammin osaksi hänen työtään, kun taas tutoropettajalla voi olla enemmän opiskelun ohjaukseen liittyviä tehtäviä. Pajarinen ym. (2004) kiinnittävät huomiota myös siihen, että ohjaus ei välttämättä ole virallisesti määritelty opettajien työnkuvassa ja haasteena on oman roolin hahmottaminen opetus- ja ohjausprosessissa. Tähän liittyy myös oman asiantuntemuksen rajojen tunnistaminen.

Toinen ohjaustaso on ohjauksellisesti eriytyneempi, vaikka tämän tason toimijoiden muut tehtävät kytkeytyvät myös opetukseen. Tämä taas lisää lähestyttävyyttä opiskelijoiden näkökulmasta. Toisen ohjaustason toimijat ovat usein oppilaitoksen sisäisiä erityisosajia, joiden ohjaustyö kohdentuu yksilöllisempään henkilökohtaiseen ohjaukseen ja diagnosointiin sekä mahdollisten ongelmien ratkaisemiseen. Oppilaitoksesta riippuen toiselle ohjaustasolle voidaan sijoittaa opinto-ohjaaja, erityisopettaja, kuraattori, koulutusohjelmajohtaja ja opintotoimiston henkilöstö. Aikuisopiskelijan ohjauksen toisen ohjaustason toimijoilla näyttäisi olevan oppilaitoskohtaisesti eriytyneitä ohjaustehtäviä (vrt. Pajarinen ym. 2004).

Kolmas ohjaustaso edustaa selkeästi erikoistuneita ohjaajia, jotka eivät ole välittömästi pedagogisessa toiminnassa mukana. Tämän ohjaustason palvelut ovat myös sellaisia, joihin voidaan ohjata toiselta ohjaustasolta. Erikoistuneet ohjaajat keskittyvät jonkin osa-alueen erityiskysymysten diagnosointiin ja ongelmanratkaisuun. Erikoistuneissa ohjauspalveluissa myös käydään rajankäyntiä esimerkiksi terapian ja ohjauksen välillä. (Van Esbroeck & Watts 1998.) Kolmannella ohjaustasolla aikuisopiskelijalla on ammattikorkeakoulussa tukeaan myös monia eriytyneitä toimijoita, kuten työvoimatoimisto tai mielenterveys-toimisto. Yksittäisiä tehtäväkuvia kuvaavat psykososiaalisen tuen puolella terveydenhoitajan, kuraattorin, opintopsykologin ja oppilaitospastorin tehtävät. Ammatti- ja työelämä-ohjausta antavat myös uraohjaajien lisäksi oppilaitoksen ulkopuolella työpaikkaohjaajat ja myös työpaikan esimiehet. (Vrt. Pajarinen ym. 2004.) Pajarinen ym. (2004, 275) toteavat, että oppilaitoksen sisäisten ja ulkoisten ohjaustahojen yhteistyö olisi tärkeätä, jotta taattaisiin tarkoituksenmukainen ohjaus kaikilla osa-alueilla. Tällaisen moniammatillisen yhteistyöverkoston toimivuus korostuu heidän mukaansa erityisesti ongelmatilanteissa.

Holistinen ohjausmalli korostaa eri ohjaustasojen välistä yhteistyötä ja ohjauksen osa-alueiden limittäisyyttä. Huomio kiinnittyy myös ohjattavien yksilöllisten tarpeiden monimuotoistumiseen heterogeenisissä opiskelijaryhmissä. (Van Esbroeck & Watts 1998.) Kuvion 1 toimijoiden kuvaus osoittaa, että aikuisopiskelijan tukiverkosto koostuu hyvin vaihtelevissa tehtävissä toimivista opettajista ja erityisasiantuntijoista. Tämä asettaa omia haasteita ohjausyhteistyölle opiskelijalähtöisen ohjauksen toteuttamisessa siten, että ohjauksessa toteutuvat tasapainoisesti ohjauksen eri osa-alueet opiskelijan tarpeita vastaavasti.

Arvioinnin (Pajarinen ym. 2004) perusteella näyttäisi siltä, että aikuisopiskelijat olisivat tyytyväisimpiä samaansa opiskelun ohjaukseen. Vähemmän tyytyväisiä oli oltu ammatinvalintaan ja urasuunnitteluun liittyvään ohjaukseen sekä psykososiaaliseen tukeen. Erot olivat kuitenkin pieniä eikä arvioinnin perusteella voi tulkita ohjauksen olevan selkeästi puutteellista millään osa-alueilla. Pikemminkin Pajarinen ym. (2004) tekivät huomion, että ohjauksesta puhuttiin hyvin kirjavalla termistöllä eikä opiskelijoiden ja henkilökunnan kuvauksetkaan aina kohdanneet toisiaan.

Seuraavassa syvennymme holistisessa mallissa kuvattujen ohjauksen eri osa-alueiden kysymyksiin aikuisopiskelijan ohjauksen näkökulmasta. Aloitamme tarkastelemalla aikuisuuden määrittelyä. Tällä haluamme kiinnittää huomiota siihen, että opiskelijalähtöisyys ja henkilökohtaistamisen problematiikka alkaa jo siitä, että tiedostamme kenestä puhumme, kun puhumme aikuisopiskelijasta. Mikäli halutaan toteuttaa aidosti aikuisopiskelijalähtöistä ohjausta, on pohdittava aikuisuuden määrittelyn monimuotoisuutta ja siihen kietoutuvaa persoonallisen kasvun tukemista.

Aikuisuus ja elämänkulku ohjauksen keskiössä

Aikuisuuden yksiselitteinen määrittelyminen ei ole helppo tehtävä. Vastaus siihen kysymykseen, mikä tekee aikuisesta aikuisen, riippuu tarkastelunäkökulmasta. Lainsäädännöllisesti (esim. Perustuslaki 731/1999, Vaalilaki 714/1998, Työsopimuslaki 55/2001) aikuisiksi Suomessa luokitellaan 18 vuotta täyttäneet täysi-ikäiset, jotka ovat taloudellisesti ja oikeudellisesti täysivaltaisia kansalaisia. Täysi-ikäisyys ei aina kuitenkaan takaa yksilölle aikuisen statusta ja siihen sisältyviä moninaisia oikeuksia ja velvollisuuksia. Esimerkiksi Lastensuojelulaissa (L417/2007, 6§) lapsina ja nuorina pidetään alle 21-vuotiaita, joten aikuisiksi voidaan luokitella 21-vuotiaat ja sitä vanhemmat henkilöt. Vastaavasti Nuorisolaissa (L72/2006, 2§) nuorina pidetään alle 29-vuotiaita, mikä tarkoittaa sitä, että aikuisiksi voidaan lukea yli 29-vuotiaat. Aiemmin korkeakoulutusta koskevassa opintotukilaissa (L111/1992, 6§) määriteltiin aikuisopiskelijoiksi 25-vuotiaat ja sitä vanhemmat, jotka olivat oikeutettuja aikuisopintorahaan. Nykyään aikuiskoulutustuen (L1276/2000) myöntämisen perusteena ei ole ikä vaan yksilön asema palkansaajana tai yrittäjänä työmarkkinoilla sekä riittävän pitkä (vähintään viiden vuoden) työhistoria. Työmarkkinoille kiinnittymistä pidetäänkin yhtenä keskeisimmistä aikuiskansalaisuutta määrittävistä tekijöistä. Esimerkiksi tilastoissa nuorisotyöttömiksi luokitellaan 15–24-vuotiaat, mikä tarkoittaa sitä, että vasta 25-vuotiaat luokitellaan aikuisiksi työmarkkinoilla. Yleensä työhön ja koulutukseen liittyvässä lainsäädännössä aikuisena pidetään henkilöä, joka huolehtii tai on huolehtinut omasta toimeentulostaan tekemällä työtä, mikä oikeuttaa hänet saamaan erilaisia sosiaalivaltiollisia tukia, kuten koulutusrahaa tai työttömyyskorvausta (Koski & Moore 2001,

6–7). Työmarkkinoille kiinnittyminen näyttää olevan edellytys myös esimerkiksi ammatikorkeakoulujen tutkintoon johtavaan aikuiskoulutukseen hakeutumiselle. Vähintään kahden vuoden työkokemuksen ohella aikuiseksi luokittelu pitää sisällään koulutusmarkkinoille kiinnittymisen, sillä tutkintoon johtavaan aikuiskoulutukseen hakeutujalla täytyy olla suoritettuna joko toisen asteen tai entisen opistoasteen tutkinto.

Lainsäädännön ohella käsitystämme aikuisuudesta määrittävät kehityspsykologiset teoriat, joissa yksilön elämä jaetaan toisistaan selkeästi erottuviin vaiheisiin. Nuoruutta seuraava ikävaihe, aikuisuus, jaetaan yleensä varhaisaikuisuuteen (20–40-vuotiaat), keski-ikäisyyteen (40–60-vuotiaat) ja myöhäsaikuisuuteen (yli 60-vuotiaat). Aikuisuuden tyypillisinä kehitystehtävinä – ikään sidottuina normatiivisina haasteina ja vaatimuksina – pidetään ammattitaidon hankkimista ja ylläpitoa, työuran aloittamista ja siihen liittyviin ehtoihin mukautumista, taloudellisen perustan luomista, lasten saamista, hoitamista ja kasvattamista, yhteiskunnallisten tapahtumien seuraamista ja niihin vaikuttamista, tyydytystä tuottavaan vapaa-ajantoimintaan osallistumista, huolehtimista omasta henkisestä ja eettisestä kehityksestä sekä sopeutumista iän mukanaan tuomiin fyysisiin muutoksiin ja sairauksiin (Aiken 1998). Pulkkinen (1996, 104) seurantatutkimuksen tulosten mukaan suomalaisille, vakiintunutta aikuisikää eläville 36-vuotiaille aikuisille tärkeitä asioita ovat perhe, työ ja terveys. Lisäksi naiset pitävät keskeisenä asiana elämässään ihmissuhteita ja miehet harastuksia. Aikuiselle on tyypillistä toimia monissa eri tehtävissä ja sosiaalisissa rooleissa, mikä edellyttää taitoa sovittaa yhteen työ ja perhe-elämä sekä taitoa toimia yhtä aikaa puolison, vanhemman, vastuullisen ja omista vanhemmistaan huolehtivan aikuisen, työntekijän ja kansalaisen rooleissa. Nämä eri elämän osa-alueiden ja roolien yhteen sovittamisen haasteet olisi osattava ottaa huomioon aikuisohjauksessa.

Kehityspsykologisen tiedon valossa aikuisuuteen ikävaiheena liittyy merkittäväällä tavalla myös yksilön persoonallisuuden kasvu ja kehitys. Levinsonin (1978) näkemyksen mukaan aikuisten persoonallisuuden kehitys on sidoksissa siirtymiin, joita voidaan kuvata elämäntapahtumiin kiinnittyviksi pysähdyksiksi – kriittisiksi elämänvaiheiksi, joihin sisältyy omaa elämää ja itseä koskevaa tietoista pohdintaa. Siirtymät voivat liittyä ulkoisten roolien ja toimintojen muutoksiin, suhteiden arviointiin tai sisäisiin muutoksiin (Perho & Korhonen 1994, 1995). Esimerkiksi itäsuomalaisten suurten ikäluokkien elämäkertatutkimus on osoittanut, että aikuisten siirtymien sisällöt ovat paitsi kulttuuriin myös sukupuoleen sidottuja. Perhon ja Korhosen (1994, 1995) tutkimusten mukaan naisilla siirtymät liittyivät paitsi työhön, myös epätasaiseen työn- ja vastuunjakoon parisuhteessa, yksinhuoltajuuteen, läheisten menettämiseen, opintojen aloittamiseen, omien pyrkimysten toteuttamiseen, muutokseen itsessä (käytännössä itsenäistymiseen ja itsevarmuuden vahvistumiseen) sekä mielenrauhaa järkyttäviin kokemuksiin. Miehillä siirtymien ydinsältö oli naisista poiketen vahvemmin sidoksissa työhön. Tämän ohella miesten siirtymiin liittyi omaa tai puolison uskottomuutta, avioliiton solmimista ja muutosta itsessä, mikä näkyi seestyneempänä ja aiempaa vastuullisempänä suhtautumisena elämään.

Lainsäädännöllisen ja kehityspsykologisen näkökulman lisäksi aikuisuutta voidaan tarkastella merkittävien elämäntapahtumien värittämänä elämänvaiheena, osana yksilöiden elämänkulkua (esim. Marin 2001). Aikuisuuden sosiologisessa tarkastelussa ollaan kiinnostuneita muun muassa siitä, miten aikuiset rakentavat elämänkulkuaan historiallisen ajan, kulttuurin ja sosiaalisten olojen määrittämien mahdollisuuksien ja pakkojen mukaisesti (esim. Elder 2001). Käytännössä aikuisuutta ja sen kulttuurista iänmukaisuutta määrit-

tävät kronologista ikää vahvemmin kulttuuriset, aikuisten ikäryhmään kuuluvia yksilöitä sitovat ja heille sallitut toiminnot ja vastuut (esim. Vilkkio 2000; Nurmi & Salmela-Aro 2000). Tästä näkökulmasta tarkasteltuna aikuisuus on monin odotuksin kehystetty yhteiskunnalliskulttuurinen tila, joka on itsestään selvästi autonomian, itsenäisyyden ja omillaan pärjäämisen merkitsemä (Koski & Moore 2001). Lisäksi normaalia ihmisyyttä vahvasti määrittävä ja meidän yhteiskunnassamme keskeisimmäksi elämänvaiheeksi luokiteltu normiaikuisuus on sidottu vapauteen, yksityisyyteen, omiin tiloihin, itsestään huolehtimiseen, oman sosiaalisen elämän säätelyyn ja perhevastuiden uusjakoon kehityspsykologisia elämänvaiheoppeja ja niihin yhteensopivia jälkimodernin yhteiskunnan ideaaleja mukailien. Aikuisuuden kulttuuriseen tilaan eivät kuulu epäonnistuminen, ”sairaallinen” riippuvuus, avuttomuus eikä häpeä. Mikäli aikuinen on omillaan pärjäämätön, toisista riippuvainen ja epäautonominen, häntä pidetään yleensä outona ja ”vääränlaisena” aikuisena ja hänen kohdistetaan usein monia sosiaalisesti merkitseviä, kontrolloivia ja jopa moralisoivia katseita. (Herranen & Harinen 2008.)

Aikuisohjauksessa aikuiset olisi asetettava ohjauksen keskiöön. Aikuisten ohjauksessa kronologista ikää merkittävämmässä roolissa ovat aikuisen yksilön oma halu ja tahto kehittyä ja siihen liittyvä persoonallisen ja henkisen kasvun tukeminen sekä aikuisiin kohdistetut sosiaaliset odotukset. Mikäli ohjattava – tai ohjaaja – ei ole tietoinen aikuisiin kohdistetuista sosiaalisista odotuksista ja pyri tietoisesti käymään neuvottelua ulkopuolelta asetettujen odotusten ja omien yksilöllisten toiveiden ja odotusten välillä, hän ei kykene muokkaamaan aktiivisesti omaa elämäänsä eikä osaa ottaa odotuksenmukaisuudesta poikkeavaa suuntaa elämälleen, jos niin syystä tai toisesta haluaa. Pahimmassa tapauksessa ohjattava elää toisten määrittämää elämää yksilöllisten päätösten ja valintojen ohjaaman elämän sijaan. Ohjaus voi olla areena, jossa ohjaaja yhdessä ohjattavan kanssa tekee näkyväksi ennalta normitettua aikuisen elämää ja siihen liittyviä sosiaalisesti sopivia valintoja (vrt. Herranen & Harinen 2007). Kysymys ei ole tällöin vain aikuisen omien halujen ja tahdon tiedostamisesta ja oman itsensä perinpohjaisesta tuntemisesta, eräänlaisesta psykologisesta itsetutkiskelusta, vaan myös kulttuurimme sisään kirjoitetun normiston auki purkamisesta ja sen kriittisestä tarkastelusta sosiodynaamisen ohjauksen¹ hengen mukaisesti.

Kahdensuuntaisia siirtymiä ja urasuunnittelua epävarmuudessa

Aikuisopiskelua luonnehtivat työelämän muutosten vaikutukset yksilölliseen elämäntilanteeseen. Työelämäntutkijat ovat todenneet, että normatiivinen elämäntilanne on rikkoutunut sekä koulutuksen että työelämän osalta. Lineaarinen elämäntilanteen malli nuoruuden värittämän opiskeluaajan, aikuisuuteen kiinnittyvän työuran ja eläkkeelle siirtymisen vaiheista on murenemassa. Elämäntilanteen reittejä ei voida enää pitää itsestään selvinä ja deterministisen uramallin mukaisesti etenevinä. Jälkimodernia yhteiskuntaa määrittelevät kehityst-

1 Peavyn (1999, 76) kehittämä sosiodynaaminen ohjaus rakentuu neljän toimintaa ohjaavan periaatteen ympärille. Lähtökohdaksi ovat usko monien todellisuuksien olemassaoloon ja usko ihmisten kykyyn luoda oma henkilökohtainen ja sosiaalinen todellisuus. Lisäksi sosiodynaamisessa ohjauksessa kunnioitetaan yksilöiden ainutlaatuisuutta ja korostetaan ajan, paikan ja kulttuurin merkitystä yksilöiden elämän (elämäntilanteen) jäsentämisessä. Käytännössä nämä lähtökohdat velvoittavat ohjaajaa ottamaan kunnioitukselle rakentuvassa ohjausprosessissa huomioon sekä yksilö-, yhteisö- että yhteiskunta-/rakennetason.

rendit – globalisaatio, teknologiakehitys sekä erityisesti yksilöllistyminen – muuttavat työuran muotoja ja merkitystä yksilöllisissä elämänkuluissa. Työelämässä eivät lisääntyneet vain erilaiset työnteon muodot vaan myös katkokset ja siirtymät työn ja koulutuksen välisissä suhteissa. Siirtymiä työelämän ja koulutuksen välillä voidaan tehdä useasti aikuisiän aikana ja näitä siirtymiä luonnehtii kahdensuuntaisuus. (Suikkanen 1999; Suikkanen, Linnakangas, Martti & Karjalainen 2001; Suikkanen 2008). Kahdensuuntaiset siirtymät kiinnittävät huomion aikuisopiskelijan ohjauksen holistisuuteen; opiskelua ei voi tarkastella ilman kytköksiä muihin elämänkulun siirtymiin.

Yhtenäiset työurat alkavat olla jo varsin harvinaisia. Esimerkiksi Sennet (2002) arvioi amerikkalaisen collegetutkinnon suorittaneen joutuvan työuransa aikana uudelleen- ja lisäkouluttautumaan useita kertoja sekä vaihtamaan työpaikkaa kouluttautumista useammin. Aiemmin voitiin puhua vakaasta ja pysyvästä työurasta, mihin urasuunnitelmia voitiin suunnata. Nykyään työelämää voidaan kuvailla luonnehdinnoilla liikkuva, epävakaa tai pysähtynyt työura sekä yrittäjäyshenkinen tai nousujohteinen työura, jotka kuvaavat urapolkujen monimuotoisuutta (Rouhelo 2006.) Suoraviivaisen työuran sijaan on valmistauduttava kouluttautumaan ja vaihtamaan työtehtäviä. Aikuisopiskelijan työn ja opiskelun yhteensovittamisen ja koulutus- ja työuran suunnittelun taustalla voi olla hyvinkin monimuotoisia työelämän epävarmuuteen ja työurien muutoksiin liittyviä tekijöitä. Kysymys ei aina ole kouluttautumisen halusta vaan mahdollisesti myös kouluttautumisen pakosta. Epävarmuutta voidaan yrittää lieventää kouluttautumalla ja jatkuvalla urasuunnitelmien pohdiskelulla (Mäkinen, Kyhä & Olkinuora 2006). Voidaan sanoa, että ”elinkautisesta työstä” on siirrytty elinikäiseen oppimiseen (ks. Mäkinen, Olkinuora, Rinne & Suikkanen 2006).

Brittiläisen koulutussosiologi Barnettin (2004) mukaan tulevaisuus ei ole koskaan näytettyynyt niin epävarmalla kuin tällä hetkellä. Tämä asettaa erityisiä pedagogisia haasteita nykyajan koulutukselle. Epävarmuus näkyy kahdella tavalla. Yhtäältä nopea muutos on tehnyt maailmasta yleensäkin ennustamattoman ja toisaalta epävarmuus näkyy yksilön sisäisenä olemuksena. Barnettin (2004) mukaan ei voida enää puhua kompleksisista ongelmista, joihin olisi löydettävissä ratkaisu vaan tulevaisuuden pedagoginen haaste on epävarmuuden hyväksyminen ja sen hallinta. Epävarmuuden hallinnan kehittämisessä ei ole kyse mistään erilaisten tietojen ja taitojen hankkimisesta vaan yksilöllisistä ominaisuuksista, joiden avulla yksilö voi säilyttää toimintakykyisyytensä epävarman tulevaisuuden suhteen. Tällaisen kokonaisvaltaisen pedagogisen näkökulman voidaan ajatella kuvaavan myös aikuisten ohjauksen haasteita nyky-yhteiskunnassa.

Myös ohjauksen tutkijat ovat kiinnittäneet huomiota työurien ja työelämän yhteiskunnallisiin muutoksiin ja niiden yksilöllisiin seurauksiin. Tämän pohjalta on luotu erilaisia urasuunnittelua ja ohjausta koskevia jäsennyksiä, joilla pyritään vastamaan yksilöiden ammatillisen suuntautumisen ja urasuunnittelun tarpeisiin jälkimodernissa yhteiskunnassa. Staattisen ja yksilön identiteettiin kiinnittyvän ammatinvalinnan kysymyksen ”Kuka minä olen?” sijaan haetaan epävarmuuksien ja mahdollisuuksien keskellä olevia laajempia paikannuksia kysymällä ”Millaisen haluan tulevaisuuteni olevan?” (Campbell & Ungar 2004). Yhden kiinnostavan näkökulman epävarmuuksia täynnä olevan jälkimodernin yhteiskunnan urasuunnitteluun avaa Mitchellin, Levinin ja Krumboltzin (1999) esittelemä suunnittelun sattuman teoria. Vaikkakin Mitchell kollegoineen allekirjoittaa perinteisen näkemyksen sosiaalisen ympäristön ja yksilöllisten tekijöiden merkityksestä koulutus- ja

työurien muotoutumiseen, he haluavat tuoda keskusteluun erilaisten suunnittelemattomien ja ennakoimattomien tapahtumien merkityksen urasuunnittelussa.

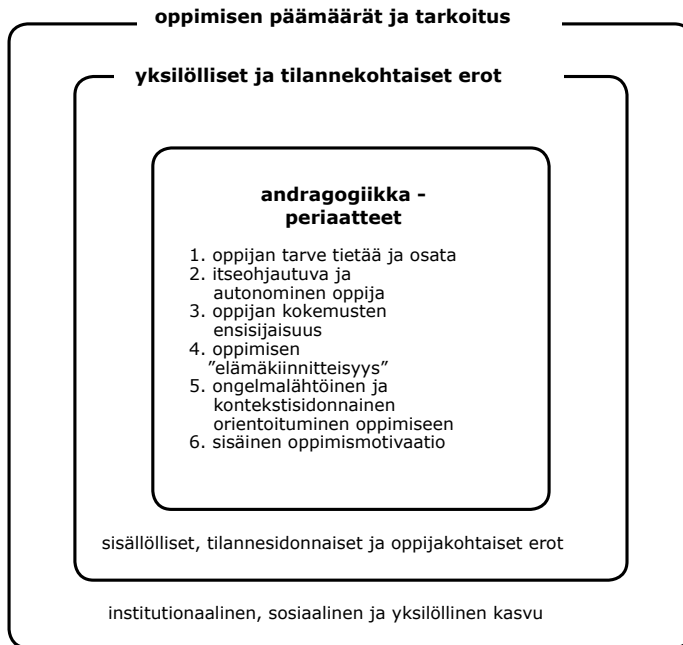
Suunniteltujen sattumien teoria haastaa näkemään urasuunnittelun yksilöllisiä taipumuksia ja soveltuvuutta laajempänä sosiaalisten mahdollisuuksien kenttänä. Valintojaan pohtiva ihminen on toisaalta keskellä mennyttä, elettyä elämää koulutus- ja urakokemuksineen, ja toisaalta keskellä tuntematonta tulevaisuutta, johon liittyviä koulutus- ja uravalintoja hän tekee. Tulevaisuuden suhteen voidaan tehdä vain arvauksia, mitä voisi tapahtua, mutta varmoja vastauksia ei ole saatavissa. Epävarmuuksien keskellä puntaroivaa yksilöä voidaan pitää päättämättömänä, jopa ”jahkailevana”, vaikka Mitchellin ym. (1999) mukaan tällaisen päättämättömyyden voi nähdä myös järkevänä toimintana tilanteessa, jossa erilaisten päätösten seurauksia ei voida ennakoita. Avoin ja joustava suhtautuminen voi auttaa näkemään erilaisia mahdollisuuksia, joita erilaiset sattumat voivat avata. Liian nopea päätöksentekoprosessi voi estää yksilöä näkemästä avautuvia mahdollisuuksia ja suunnata häntä tekemään sovinnaisia ja ennakoitavia ratkaisuja. Suunnitellun sattuman teoria korostaa uteliaisuuden, joustavuuden, yrittämisen, optimismin ja riskin ottamisen merkitystä urasuunnittelussa.

Savickas (2005) puhuu urasopeutuvuudesta erilaisina yksilöllisinä ominaisuuksina, joita ohjauksen tulisi tukea ja vahvistaa. Kun yksilö pohtii erilaisia tulevaisuutta koskevia urasuunnittelun kysymyksiä, hänen on tultava tietoiseksi tulevista mahdollisuuksista, kyettävä kontrolloimaan omaa ammatillista tulevaisuuttaan sekä uskottava tavoitteiden asettamiseen. Savickas korostaa Mitchellin ym. (1999) tavoin uteliaisuuden merkitystä tulevaisuuden näkymien ja itsensä tutkimisessa. Näyttää siltä, että mahdollisuuksien hahmottaminen on yksi keskeisimpiä urasuunnittelun kysymyksiä tänä päivänä. Hodkinsonin ja Sparkesin (1997) mukaan urasuunnittelu sijoittuu yksilöllisiin toimintahorisontteihin, joissa reaalistuvat yksilölliset tekijät sekä työelämän ja ammatillisen sijoittumisen mahdollisuudet. Toimintahorisontin voi nähdä sekä rajoittavan että laajentavan yksilön näkemyksiä omista valinnanmahdollisuuksistaan ja vaihtoehtoisista tulevaisuuksistaan. Sillä, millaisena aikuisopiskelijan toimintahorisontti näyttäytyy, voi olla suuri merkitys myös yksilöllisen urasopeutuvuuden kehittymiselle tai kyvykkyydelle tarttua ennakoimattomien sattumien tuomiin mahdollisuuksiin. Uraohjauksella voidaan siten nähdä olevan tärkeä rooli myös aikuisopiskelijan toimintahorisontin laajentamisessa (vrt. Lairio, Penttinen & Penttilä 2007, 99).

Aikuisopiskelun monimuotoisuus soveltuu hyvin erilaisten koulutuspolkujen ja työuran sattumien tunnistamiseen, tiedostamiseen ja hyödyntämiseen. Toisaalta suunniteltujen sattumien teorian mukaisesti voidaan myös aikuisopiskelijalle antaa tilaa pohdiskella päättämättömästi omia mahdollisuuksiaan. Nuorten uranvalinnan ohjausta tarkastelleet Wijers ja Meijers (1996) pitävät tärkeänä erilaisten toimintakompetenssien hankkimista ja itseohjautuvuuden vahvistamista. Toimintakompetenssien merkitys ei ole varmasti vähäisempi aikuisopiskelijan urasuunnittelussa. Aikuisopiskeluun usein liitetty itseohjautuvuus sen sijaan voidaan asettaa myös kriittiseen tarkasteluun ja kyseenalaistaa sen itsestäänselvyys. Tätä sivuamme myös seuraavassa aikuisen oppimisen ja opiskelun ohjaamisen tarkastelussa.

Aikuisten oppimisen ja opiskelun ohjaamisen erityisyys

Aikuiskasvatustieteessä ollaan kiinnostuneita yleisesti aikuisväestöstä ja aikuisia koskettavista oppimisen, koulutuksen ja kasvatuksen kysymyksistä, kuten andragogiikasta. Knowles (1984, 9) luonnehtii andragogiikkaa perinteisestä kouluoppimisesta poikkeavaksi malliksi jäsentää aikuisten oppimista ja sen ohjaamista. Aikuisten oppimisen erityisyys kiinnitetään muun muassa aikuisoppijan yksilöllisiin ja aikuisen elämäntilanteeseen sidottuihin tekijöihin, jotka pitäisi osata ottaa huomioon aikuisohjauksessa (kuvio 2).



Kuvio 2. Andragogiikka käytännössä (Knowles, Holton & Swanson 2005, 4).

Andragogisessa mallissa ensimmäinen aikuisten oppimista säätelevä periaate kiinnittyy ajatukseen siitä, että aikuinen oppija haluaa tietää, mitä hänen tulee oppia. Ohjaajan tehtävänä on auttaa aikuisoppijaa tulemaan tietoiseksi kyseisestä tarpeesta ja löytämään aidot motiivit omalle oppimiselle. Toiseksi ohjaajan on ymmärrettävä ja kunnioitettava aikuisoppijan autonomisuutta ja itseohjautuvuutta. Aikuiset vastustavat usein sellaisia tilanteita, joissa he huomaavat toisten pyrkivän vaikuttamaan heidän tahtoonsa. Aikuisohjaajan tehtävä on usein myös auttaa oppijan rooliin asettunutta aikuista siirtymään hänelle ehkä kouluajoilta tutusta ja turvallisesta riippuvan oppijan asemasta askel askeleelta kohti itseohjautuvaa oppijaa. Ohjaajan on tuettava ja mahdollistettava aikuisen kasvu ja kehittyminen itseohjautuvaksi oppijaksi ja yksilöksi. Kolmanneksi aikuisohjaajan on arvostettava ja annettava tilaa aikuisten määrältään ja laadultaan erilaisille kokemuksille, joita heille on karttunut elämänsä aikana. Aikuiskasvattajan ja -ohjaajan olisi muistettava, että aikuiset kokemuksineen muodostavat hyvin heterogeenisen joukon, joissa eri yksilöt voivat olla toinen toisilleen merkittävä resurssi oppimisessa, ongelmaratkaisussa ja asioiden ymmärtämisessä. Tosin joskus aikuisten kokemukset ja niihin kietoutuvat ”pinttyneet”

uskomukset ja tavat hahmottaa maailmaa tai kenties puutteellinen opiskelutyyli voivat olla esteenä tai ainakin hidasteena uuden oppimiselle. Lisäksi aikuisohjaajan on hyvä muistaa, että aikuisten kokemukset ovat sidoksissa heidän minäkäsitykseensä ja itsetuntoonsa. Kokemukset auttavat aikuista tunnistamaan kuka hän on, ja muun muassa tämän vuoksi aikuisten kokemuksia ei tulisi mitätöidä vaan ne täytyisi ottaa oppimisen ja ohjaamisen lähtökohdaksi ja resurssiksi. (Knowles 1984, 9–12; Knowles, Holton & Swanson 2005, 64–67.)

Aikuisten itseohjautuvuuden ja kokemusten ensisijaisuuden lisäksi andragogiikassa oletetaan, että aikuisoppijat ovat sisäisesti motivoituneita oppijoita. Aikuisen tarve oppia uutta liittyy usein oman elämänkulun siirtymiin – muutoksiin, joita aikuisten elämässä tapahtuu. Siirtymät eivät ole kriisejä, mutta kriittisiä elämänvaiheita. Tästä johtuen aikuiset suuntautuvat uuden oppimiseen yleensä elämäkeskeisesti, tehtäväkeskeisesti tai ongelmakeskeisesti. Aikuiset eivät useinkaan halua oppia vain oppimisen itsensä vuoksi. Oppiminen ei ole heille itseisarvollista sinänsä vaan keino itsensä toteuttamiseen, ongelmien ratkaisuun, elämänlaadun parantamiseen tai itsetuntemuksen syventämiseen. Toki aikuistenkin oppimista voi ohjata ulkoiset tekijät, kuten parempi työpaikka, ylenemismahdollisuudet tai korkeampi palkka, mutta usein oppimista eteenpäin vievät tekijät ovat kehityksellisiä ja sisäisiä yksilön omaan inhimilliseen kasvuun ja kehittymisen haluun sidottuja. (Knowles 1984, 11–12; Knowles, Holton & Swanson 2005, 67–69.)

Käytännössä aikuisopiskelijoiden tavoitteet ja motiivit ovat elämäntilanteeseen sidottuja ja myös sen mukaan muuttuvia. Tutkimuksissa (esim. Houle 1988) on erotettu kolme motiiveiltaan erilaista aikuisopiskelijatyyppeä. Osa aikuisopiskelijoista on selkeästi päämäärähakuisia ja he odottavat opinnoiltaan käytännön hyötyä. Osa aikuisista on vastavasti toimintahakuisia ja he kaipaavat sosiaalisia kontakteja, ja loput ovat oppihaluisia ja tehtäväsuuntautuneita aikuisopiskelijoita, joita opittavat asiat itsessään kiinnostavat. Aikuisopiskelijoiden erilaisia orientaatioita kuvaavat hyvin myös avoimen yliopisto-opiskelijan koulutuselämäkerralliset muutokuvat. Rinne ym. (2003, 122–154) ovat laadulliseen elämäkerta-aineistoon pohjautuen luokitelleet aikuisopiskelijat neljään eri opiskelijatyyppiin. Ensimmäisessä urasuuntautuneiden ryhmässä opiskelua ohjaavat selkeät päämäärät ja tavoitteet, ja tähän ryhmään kuuluvat uskovat koulutuksen olevan heille työmarkkinapäätös ja lisäävän myös omaa tulevaisuuden hallintaa, mikä näkyy usein opintojen pintapuolisena suorittamisena ja välineellisenä suhtautumisena oppimiseen ja opiskeluun. Toisessa tutkintotavoitteisten ryhmässä opiskelua ohjaavat ennen muuta koulutuksen itseäänselvyys ja yksilöiden vahva halu oppia korkeakouluopiskelussa vaadittavat taidot. Tutkintotavoitteiset ovat yleensä nuoria, alle 25-vuotiaita yliopistoon ”preppaajia”. Kolmannen opiskelijatyypin muodostavat muutoshakuiset, jotka ovat tyytymättömiä nykyiseen elämäänsä. He ovat usein etsijöitä, työelämään tyytymättömiä, haaveidensa toteuttajia tai elämänkriiseistä toipujia. Neljäs opiskelijatyyppeä – elämäntapaopiskelijat (yleensä yli 40-vuotiaat naiset) näkevät oppimisen ilona ja harrastuksena, ja heille oppisisällöt ovat arvosanoja ja kurssisuorituksia tärkeämpiä.

Andragogiikan periaatteiden toteuttaminen ja aikuisopiskelijoiden heterogeenisuuden huomioonottaminen edellyttävät oppimiselle suotuisan ilmapiirin luomista. Fyysisen ympäristön olisi hyvä olla sellainen, joka mahdollistaa kaksisuuntaisen keskustelun ja luo puitteet myös aikuisten keskinäiselle työskentelylle. Psykkisen ilmapiirin kannalta on tärkeää rakentaa työskentelyä ja vuorovaikutusta keskinäisen kunnioittamisen, yhteistyön,

luottamuksen, tuen, avoimuuden ja autenttisuuden, oppimisen ilon sekä inhimillisyyden ympärille. Lisäksi olisi hyvä mahdollistaa aikuisoppijoille omien oppimis- ja opiskeluprosessin suunnittelu yhdessä toisten kanssa yhteistoiminnallisen työskentelyn keinoin, antaa oppijoille itselleen valta määrittää omat oppimistarpeensa ja muotoilla tavoitteensa sekä osallistua menetelmien valintaan ja oppimisprosessin arviointiin. Aikuisohjaajan ensisijaisena tehtävänä on auttaa aikuisia oman suunnitelman toteuttamisessa oppimisprosessin eri vaiheissa. Yhteisen prosessisuunnittelun ohella itseohjautuva oppiminen, oppimisso-
pimukset, yksilöohjaus, kokemuksellinen oppiminen, vertaisohjaus ja -tuki sekä itsearviointi ovat osoittautuneet lupaaviksi käytänteiksi. (Knowles 1984, 14–18; Knowles, Holton & Swanson 2005, 115–135.)

Olenaisin kysymys andragogiikan periaatteita kunnioittavassa aikuisohjauksessa on, millaiset olosuhteet ja ympäristö mahdollistavat aikuisten oppimisen ja kasvun – oppimisen, joka ymmärretään aktiiviseksi sosiaalisesti prosessiksi, jossa rakennetaan merkityksiä ja pyritään tekemään maailmasta ymmärrettävämpi paikka (Knowles 1984, 418–419). Aikuisten oppimisen erityisyys asettaa omat haasteensa aikuisohjaajille, joiden on osattava olla aidosti läsnä tekemättä itsestään numeroa ja kyettävä muun muassa rohkaisemaan aikuisia rikkomaan rajoja, ajattelemaan totunnaisesta poikkeavalla tavalla ja ylittämään itsensä sekä tukemaan ja ohjaamaan moninaisia usein omaan elämään kiinnittyviä ongelmaratkaisuprosesseja (vrt. Rogers 2004). Mikäli aikuisohjauksessa toimitaan andragogiikan periaatteiden mukaisesti, ohjaajan on tunnettava pedagogisen mallin ohella myös aikuisten oppimisen lainalaisuudet, jotta hän kykenee tukemaan ohjattavaa koulutukseen ja oppimiseen liittyvissä valinnoissa ja osallistumaan opintojen henkilökohtaistamiseen. Kertaluonteisen paperin sijaan opintojen henkilökohtaistamisen tulisi olla aikuisen oppimisprosessia tukeva ja sitä kehittävä prosessi, joka auttaa aikuista opintojen mielekkyyden ja merkityksellisyyden rakentamisessa (Pajarinen ym. 2004, 264). Monesti instituutioiden käytännöt, säännöt, ohjeet ja perinteet eivät ole andragogisen mallin hengen mukaisia eivätkä aikuisten oppimisen erityisyyden huomioonottavia. Muodollisessa, erityisesti tutkintoon johtavassa koulutuksessa aikuisopiskelijoiden opiskelua määrittävät nuorten koulutukselle tyypillisesti tiukat aikataulut, pakollinen läsnäolo, aiemmin opitun mitätöinti ja ennalta normitetut tehtävät ja vaatimukset. Näiden institutionaalisten reunaehtojen yhteensovittaminen aikuisen omiin tarpeisiin, toiveisiin ja odotuksiin voi osoittautua haasteelliseksi.

Lopuksi

Aikuisen elämän kaikki elementit – persoonallinen kasvu, oppiminen ja työ – kytkeytyvät kokonaisvaltaisesti aikuisopiskeluun, joka voidaan nähdä yhtenä vastavuoroisten elämänalueiden siirtymänä elämänkulussa. Ohjausta viisautena ja mahdollisuuksien tajuna pitävä Onnismaa (2007, 81) toteaa, että yksilöiden pitäisi tehdä ammatilliset ratkaisunsa suhteessa elämänvaiheisiin ja elämänolosuhteisiin, ei työurakeskeisesti eikä suhteessa staatiseen ja lineaariseen elämänkulun malliin. Aikuisopiskelijan ohjausta ei voi siten irrottaa aikuisen muun elämänkulun kontekstista, jota sävyttää eheyden ja ennustettavuuden sijaan yllätyksellisyys ja katkoksellisuus (vrt. Suikkanen 2008). Tässä mielessä holistinen ohjausmalli ja sen tarjoama jäsenitys ohjauksen eri osa-alueisiin sopii hyvin lähtökohdaksi mietittäessä aikuisopiskelijan ohjausta ja sen kehittämistä. Aikuisten ohjauksessa kaikki kolme osa-aluetta: persoonallisen kasvun tukeminen, ammatillinen ja uraohjaus sekä elä-

mänlaajuisen oppimisen ja opiskelun ohjaus ovat yhtä tärkeitä pyrittäessä vahvistamaan oppivan aikuisen toimintakykyisyyttä ja vastaamaan samalla myös oppilaitoksille asetettuihin tulostavoitteisiin.

Aikuisohjauksen päämääränä tulisi olla ensisijaisesti aikuisten toimijuuden kehittymisen mahdollistaminen, sillä traditioista vapaa elämä on tänä päivänä ennen muuta vaihtelevien, yllättävien ja outojen tilanteiden kohtaamista ilman valmiita ohjeita ja malleja, kuten Onnismaa (2007, 82) on osuvasti todennut. Toimijuutta voidaan luonnehtia yksilön valmiudeksi ja kyvyksi toimia luovasti, kehittävästi ja vastuullisesti jatkuvien muutosten, epävarmuuden, monimutkaisuuden ja arvo-ongelmien säilyttämissä tilanteissa, tehtävissä ja vuorovaikutusjärjestelmissä (Toiskallio 2001). Toimijuutta ja toimintakykyisyyttä ei tule sekoittaa nykyään työmarkkinoilla muodikkaaksi ja tavoiteltavaksi määritettyyn suorituskkykyisyyteen, joka on Onnismaan (2007, 82–83) kuvauksen mukaan välineellinen, anonyymi ja institutionaalinen kyky toimia ja joka näkyy yksilöiden äärimmäisenä joustavuutena, kilpailevana (yli)yksilöllisyytenä ja suorituskeskeisyytenä.

Jälkimodernissa ja suorituskkykyisyyteen sidotussa yksilöllistymiskehityksessä on Suikkasen (1999) mukaan kyse ”rakentuvasta yksilöllistymisestä”, jossa elämänkulun katkokset ja siirtymät luovat uusia ja vaihtuvia mahdollisuuksia eri elämän alueilla. Kuitenkin voidaan kysyä, onko kyse aidosti valintojen lisääntymisestä vai siitä, että yhteiskunnan muutokset pakottavat ihmiset elämään eri tavalla. Jatkuvien muutosten keskellä ohjaus voi toimia paikkana, jossa aikuisopiskelijan kanssa keskustellaan hänen suhteestaan koulutuksen ja palkkatyön muuttuviin institutionaalisiin ehtoihin ja pohditaan elämänkulun jännitteitä ja sosiaalista aikaa. Aikuisohjauksen kannalta olennaista olisi pohtia, miten ohjaus voi tukea kokonaisvaltaisesti niitä yksilötason sopimuksia, joita aikuisopiskelija tekee suhteessa elämänkulkuun, opiskeluun ja työhön. Kuten Suikkanen (2008) toteaa, harva aikuinen siirtyy enää kultakellon kanssa eläkkeelle yhdelle yritykselle elämänsä antaneena ja täysin palvelleena pysyvän tilapäisyyden ja hiipivien muutosten säilyttämässä nyky-yhteiskunnassa.

Lähteet

- Aiken, L. 1998. *Human Development in Adulthood*. New York: Plenum Press.
- Amundson, N. 2003. *Active engagement: enhancing the career counselling process*. Richmond, BC : Ergon Communications.
- Barnett, R. 2004. Learning for and unknown future. *Higher Education Research & Development* 23 (3), 247–260.
- Campbell, C. & Ungar, M. 2004. Constructing a life that works: Part 1, Blending post-modern family therapy and career counseling. *The Career Development Quarterly* 53, 16–27.
- Elder, G. H. Jr. 2001. Life Course: Sociological Aspects. Teoksessa N. J. Smelser & P.B. Baltes (ed.) *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*. Vol. 13. Oxford: Elsevier, 8817–8821.
- Herranen, J. & Harinen, P. 2007. Oikein valinnut jätetään rauhaan. Osallisuus, kulttuuri ja kontrolli. Teoksessa A. Gretschel & T. Kiilakoski (toim.) *Lasten ja nuorten kunta*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura. Julkaisuja 77, 88–100.
- Herranen, J. & Harinen, P. 2008. Kehkeytyvä aikuisuus ja irtiottojen kulttuurinen velvoite. *Aikuiskasvatus* 28 (1), 4–14.
- Hodkinson, P. & Sparkes, A.C. 1997. Careerism: a sociological theory of career decision making. *British Journal of Sociology of Education* 18 (1), 29–44.
- Houle, C.O. 1988. *The Inquiring Mind. A study of the adult who continues to learn*. Madison, Wisconsin: The University of Wisconsin Press. Second Edition.
- Issakainen, M., Kaislasuo, R., Kiviranta, T., Lamppu, V.-M., Malin, P., Poikela, E. & Silvennoinen, M. 2004. Aikuisopiskelun henkilökohtaistamisen edellytykset ja käytännöt työssä oppimisen kontekstissa. Helsinki: Hakapaino.
- Knowles, M. et al. 1984. *Andragogy in action. Applying modern principles of adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass Publisher.
- Knowles, M., Holton, E. & Swanson R. 2005. *The Adult Learner. The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development*. Sixth Edition. San Diego: Elsevier.
- Koski, L. & Moore, E. 2001. Näkökulmia aikuisuuteen ja aikuiskasvatukseen. *Aikuiskasvatus* 21 (1), 4–13.
- Lairio, M., Penttinen, L. & Penttilä, M. 2007. Akateeminen urasuunnittelu ja työelämään siirtyminen. Teoksessa M. Lairio & M. Penttilä (toim.) *Opiskelijälähtöinen ohjaus yliopistossa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, 69 - 106.
- Lairio, M. & Rekola, H. 2007. Opiskelijoiden tarpeet ohjauskulttuurin kehittämisen lähtökohtana. Teoksessa M. Lairio & M. Penttilä (toim.) *Opiskelijälähtöinen ohjaus yliopistossa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, 107–128.
- Levinson, D. 1978. *Season of man's life*. New York: Alfred A. Knopf.
- Marin, M. 2001. Tarkastelunäkökulmia ikään ja ikääntymiseen. Teoksessa A. Sankari & J. Jyrkämä (toim.) *Lapsuudesta vanhuuteen: Iän sosiologiaa*. Jyväskylä: Vastapaino, 17–48.
- Mitchell, K.E., Levin, A.S. & Krumboltz, J.D. 1999. Planned happenstance: constructing unexpected career opportunities. *Journal of Counseling and Development* 77, 115–124.

- Mäkinen, J., Kyhä, H. & Olkinuora, E. 2006. Nuoret aikuiset ja työn epävarmuus. Teoksessa J. Mäkinen, E. Olkinuora, R. Rinne & A. Suikkanen (toim.) Elinkautisesta työstä elinikäiseen oppimiseen. Jyväskylä: PS-kustannus, 139–154.
- Mäkinen, J., Olkinuora, E., Rinne, R. & Suikkanen, A. (toim.) 2006. Elinkautisesta työstä elinikäiseen oppimiseen. Jyväskylä: PS-kustannus
- Nurmi, J.-E. & Salmela-Aro, K. 2000. Ihmisen psykologinen kehitys ja elämäntietämys. Teoksessa E. Heikkinen & J. Tuomi (toim.) Suomalainen elämäntietämys. Vantaa: Tammi, 86–98.
- Onnismaa, J. 2003. Epävarmuuden paluu. Ohjauksen ja ohjausasiantuntijuuden muutos. Joensuu: Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja 91. <http://joypub.joensuu.fi/publications/dissertations/onnismaa/epavarmuuden/onnismaa.pdf>. 3.4.2008.
- Onnismaa, J. 2007. Ohjaus- ja neuvontatyö. Aikaa, huomiota ja kunnioitusta. Helsinki: Gaudeamus.
- Pajarinen, M., Puhakka, H. & Vanhalakka-Ruoho, M. 2004. Aikuisopiskelijan ohjausopintopolun tukena sekä oppilaitoksen toimintakulttuurin osana. Arviointi 3/2004. Helsinki: Opetushallitus.
- Peavy, V. 1999. Sosiodynaaminen ohjaus. Konstruktivistinen näkökulma 21. vuosisadan ohjaustyöhön. Helsinki: Työministeriö.
- Perho, H. & Korhonen, M. 1994. Elämän vakaat vaiheet ja siirtymät aikuisuuden alustakeski-ikäen kynnykselle. Teoksessa H. Perho & P. Sinisalo (toim.) Näkökulmia elämäntietämyksen ja ammattiurien tutkimukseen. Acta Psychologica Fennica. Soveltavan psykologian monografioita 7. Helsinki: Suomen psykologinen seura, 61–78.
- Perho, H. & Korhonen, M. 1995. Siirtymien sijoittuminen ja sisältö varhaisaikuisuudessa. Teoksessa P. Lyytinen, M. Korhonen & H. Lyytinen (toim.) Näkökulmia kehityspsykologiaan: kehitys kontekstissaan. Juva: Wsoy, 323–342.
- Pulkkinen, L. 1996. Lapsesta aikuiseksi. Juva: Atena Kustannus.
- Rinne, R., Jauhiainen, A., Tuomisto, H., Alho-Malmelin, M., Halttunen, N. & Lehtonen, K. 2003. Avoimen yliopiston opiskelija: kokovartalokuvasta eriytyneisiin muotokuviiin. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja A: Tutkimuksia 200.
- Rogers, J. 2004. Aikuisoppiminen. Helsinki: Finn Lectura.
- Rouhelo, A. 2006. Akateemisten suorat ja polveilevat urapolut. Teoksessa J. Mäkinen, E. Olkinuora, R. Rinne & A. Suikkanen (toim.) Elinkautisesta työstä elinikäiseen oppimiseen. Jyväskylä: PS-kustannus, 121–138
- Saukkonen, S. 2005. Antakaa meille ihmisiä. Teoksessa A. R. Nummenmaa, M. Lairio, V. Korhonen & S. Eerola (toim.) Ohjaus yliopiston oppimisympäristössä. Tampere: Tampere University Press, 45–54.
- Savickas, M.L. 2005. The Theory and Practice of Career Construction. Teoksessa S.D. Brown & R.W.Lent (ed.) Career Development and Counseling. Putting Theory and Research to Work. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, 42 - 70.
- Sennett, R. 2002. Työn uusi järjestys: miten uusi kapitalismi kuluttaa ihmisen luonnetta. Tampere: Vastapaino.
- Suikkanen, A. 1999. Modernin yhteiskunnan muutosten tulkitseminen. Tiedepolitiikka 1/99, 21–32.

- Suikkanen, A. 2008. Koulutuspolut, elämänkulut ja sosiaaliset valinnat. Luento Life and Counselling in Context – tutkijakoulutusohjelman kevätseminaarissa ”Koulutuksen uudet jaot?” 12.–14.5.2008. Mekrijärven tutkimusasema. Ilomantsi.
- Suikkanen, A., Linnakangas, R., Martti, S. & Karjalainen, A. 2001. Siirtymien palkkatyö. Sitran raportteja 16. <http://www.sitra.fi/julkaisut/raportti16.pdf?download=Lataa+pdf>. 4.5.2008.
- Toiskallio, J. 2001. Postmodernin pedagogiikka. Kuinka käy toimintakyvyn ja viisauden. Teoksessa R. Huhmarniemi, S. Skinnari & J. Tähtinen (toim.) Platonista transmodernismiin. Juonteita ihmisyyteen, ihmiseksi kasvamiseen, oppimiseen, kasvatukseen ja opetukseen. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 2, 445–470.
- Van Esbroeck, R. & Watts, A. G. 1998. New skills for a holistic career guidance model. *The International Careers Journal*. June 1998.
- Vanhalakka-Ruoho, M. & Juutilainen, P-K. 2003. Ydinasiantuntijuutta ja yhteistyön kuviota. Teoksessa M. Lairio & S. Puukari (toim.) Ohjauksen uudet orientaatiot. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 113–123.
- Vilkko, A. 2000. Elämänkulku ja elämänkerronta. Teoksessa E. Heikkinen & J. Tuomi (toim.) Suomalainen elämänkulku. Vantaa: Tammi, 74–85.
- Watts, A. G. & van Esbroeck, R. 1998. New skills for new futures. Higher education guidance and counselling services in the European Union. Fedora: VubPress.
- Wijers, G. A. & Meijers, F. 1996. Careers guidance in the knowledge society. *British Journal of Guidance and Counselling* 24, 185–198.

AIKUISOPISKELIJA AMMATTIKORKEAKOULUSSA

Aikuinen ammattikorkeakouluopinnoissa

Ammattikorkeakoulujen aikuiskoulutus on moninainen ja usein hajanaiseksi koettu kokonaisuus. Aikuisopiskelijan määrittely on useissa yhteyksissä havaittu vaikeaksi. Määrittelyä vaikeuttaa erityisesti aikuisopiskelijan elämän kokonaisuuden monisäikeisyys ja yksilölliset opiskelulähtökohdat. Aikuisopiskelijan on usein hankalaa hahmottaa itsensä ammattikorkeakoulun opiskelukäytänteisiin. Opintosuorituksiin ja suunnitelmiin liittyvien käsitteiden paljouden ja toisaalta rikkonaisuuden vuoksi aikuisopiskelija kaipaa hyvää ja henkilökohtaista ohjausta ja neuvontaa edetäkseen opinnoissaan.

Ammattikorkeakoulun aikuisopiskelijan käsitteen aukaisemista yksinkertaiseen helposti ymmärrettävään muotoon vaikeuttaa osaltaan myös tilastollisen aineiston käsittelytavat. Tilastoinnissa pääpaino asiasisällöissä on tutkintoon johtavassa koulutuksessa, ja muiden koulutusmuotojen tietosisällöt jäävät melko suppeiksi. Eri lähteissä voidaan saada samaan asiaan erilaisia toisistaan poikkeavia tuloksia ja jopa tulkintojakin. Osaltaan vaikuttamassa on myös aikuisten opiskelu nuorten tutkintoon johtavassa koulutuksessa.

Korkeakoulujen aikuiskoulutuksella tarkoitetaan aikuisopiskelua ammattikorkeakouluissa ja yliopistoissa. Aikuiskoulutus voi olla omaehtoista koulutusta, henkilöstökoulutusta tai työvoimapolitiittista koulutusta tutkintoon johtavana, vapaatavoitteisena tai eri pituisina lisä- ja täydennyskoulutuksina. Tavoitteena on, että koulutuksen eri osa-alueet muodostavat aikuisväestölle toimivan kokonaisuuden opiskeltavaksi työssä, työn ohessa tai omalla ajalla. Aikuisten opiskeluun kuuluu läheisesti itseohjautuva tietoverkkojen, kirjastojen ja oppilaitosten ulkopuolisten muiden oppimisympäristöjen hyödyntäminen. (Opetusministeriö 2008a.)

Suomalaiselle aikuiskoulutukselle on ollut tyypillistä aikuisille suunnatun opetuksen eriyttäminen nuorisosaasteen opetuksesta. Aikuisopiskelija opiskelee erityisesti aikuisia varten suunnitellussa ja järjestetyssä koulutuksessa. Määriteltäessä aikuisopiskelijan käsitettä huomioon ei yleensä oteta opiskelijan ikää tai aiempaa koulutus- ja työhistoriaa. Aikuisia

varten suunnitellussa koulutuksessa ei aseteta ikärajoja, joten aikuiskoulutukseen osallistuva opiskelija voi olla hyvinkin nuori. Aikuiskoulutuksen ymmärtäminen aikuisille erikseen järjestettynä koulutuksena on lähtökohtana pitkälti institutionaalinen. Opiskelijakeskeisemmän näkökulman huomioiminen aikuiskoulutuksessa nostaa esiin tarpeen aikuisuuden ja opiskelun uudelleen määrittelystä ja tarkastelusta. (Heinonen 2002, 21 - 22; Koski & Moore 2001, 9, 12; ks. myös Herranen & Penttinen tässä julkaisussa). Jokainen aikuisopiskelija on koulutuksessa ja erilaisissa oppimistilanteissa läsnä yksilönä, ja suuntautuu koulutukseen ja oppimiseen omista lähtökohdistaan (Ilola 2007, 67).

Aikuisopiskelija on yksilöllisistä syistä hakeutunut ammattikorkeakouluun opiskelemaan joko ammattikorkeakoulututkintoon tai ylempään ammattikorkeakoulututkintoon tähtäävään koulutukseen, suorittamaan erikoistumisopintoja, osallistumaan muuhun täydennyskoulutukseen tai avoimen ammattikorkeakoulun opintoihin (Opetusministeriö 2008b). Taulukossa 1 on esitetty ammattikorkeakouluopiskelijoiden määrät vuosina 1998, 2000 ja 2004 - 2006.

Taulukko 1. Ammattikorkeakouluopiskelijat vuosina 1998 - 2006 (AMKOTA 2008).

	1998	2000	2004	2005	2006
AMK-opiskelijat					
AMK-tutkinto, nuorten koulutus	65 065	93 617	109 489	109 858	109 362
% Naisia	52,8	53,3	52,3	52,7	52,9
AMK-tutkinto, aikuiskoulutus	13 022	20 530	21 420	21 387	20 564
% Naisia	60,9	62,3	61,1	61,4	61,2
Erikoistumisopinnot	2 241	5 358	8 072	8 037	6 981
% Naisia	60,7	71,5	73,6	73,9	76,0
Opettajankoulutus	1 778	2 506	3 293	3 581	3 983
% Naisia	51,7	51,3	49,1	48,7	50,5
Ylempi AMK-tutkinto	-	-	612	1 053	2 137
% Naisia	-	-	67,0	67,0	64,2
Avoin ammattikorkeakoulu	1 593	6 412	10 703	10 210	12 359
% Naisia	83,3	67,8	70,6	72,0	69,8

Tässä artikkelissa kuvataan ammattikorkeakoulujen aikuiskoulutusta ja aikuisopiskelijaa pääasiassa AMKOTA-tilastotietokannan aineiston pohjalta. Lähteinä on käytetty myös julkaisuja. Vuoden 2006 aikuiskoulutustietoja vertaillaan niin nuorten koulutuksen kuin aiempien vuosienkin tietoihin. Ammatillinen opettajan koulutus ja kansainvälinen vaihto-opiskelu on jätetty tarkastelun ulkopuolelle. Tilastoaineistojen käyttö rinnakkain on haasteellista ja tilastojen vertailtavuus keskenään on vaikeaa. Opetusministeriön ja Tilastokeskuksen esittämät tilastoluvut voivat vaihdella verrattuna AMKOTA:sta saataviin lukuihin, mikä osaltaan vaikeuttaa niistä saatavan tiedon käytettävyyttä. Tilastoinnissa ja luokittelussa on myös voinut tapahtua muutoksia. Artikkelin lopussa tuodaan yleisiä huomioita aikuisopiskelijän käsitteen moninaisuuteen.

Ammattikorkeakoulututkintoon johtava aikuiskoulutus

Ammattikorkeakoulut tarjoavat aikuisille suunnattua tutkintoon johtavaa koulutusta nuorten koulutuksen ohella. Tutkintoon johtava aikuiskoulutus toteutetaan samoina koulutusohjelmina kuin vastaava nuorten koulutus ja se johtaa myös samoihin ammattikorkeakoulututkintoihin. Aikuiskoulutuksen toteutuksissa ja koulutusjärjestelyissä otetaan huomioon aikuisopiskelijoiden opiskelumahdollisuudet. Koulutusohjelmien opetus- ja muut järjestelyt on toteutettu siten, että myös tutkinto-opiskelu on mahdollista työn ohessa. (Kumpulainen 2007, 78.) Suurella osalla aikuisopiskelijoista on taustallaan opistoasteen tai ammatillisen korkeaasteen tutkinto. Ammattikorkeakoulututkinnot ovat ammattikorkeakoulun perustutkintoja. Sekä aikuis- että nuorten koulutuksena suoritettavan tutkinnon laajuus on 210 - 270 opintopistettä. Aikuisten on mahdollista suorittaa tutkinto myös tutkintoon johtavassa nuorten koulutuksessa. (Opetusministeriö 2008b.)

Aikuisopiskelijat tutkintoon johtavassa koulutuksessa

Vuonna 2006 tutkintoon johtavassa aikuiskoulutuksessa opiskeli yli 20 500 opiskelijaa. Kaikkiaan ammattikorkeakoulujen tutkintoon johtavassa koulutuksessa oli 130 000 opiskelijaa. Aikuisopiskelijoista hieman yli 60 % oli naisia. Aikuiskoulutuksena ammattikorkeakoulututkintoa suorittavien osuus on pysynyt lähes samana vuosien kuluessa (taulukko 1). (AMKOTA 2008.) Vuonna 2005 tutkintotavoitteisessa aikuiskoulutuksessa opiskelevista 30 - 39-vuotiaita oli 40 % ja yli 40-vuotiaita 37 %. Nuorten koulutuksessa opiskelleista yli 30-vuotiaita oli vajaa 8 %. (Kumpulainen 2007, 82, 86).

Koulutusalat ryhmittivät selvästi mies- ja naisvaltaisiin aloihin. Vuonna 2006 tutkintotavoitteisessa aikuiskoulutuksessa naisopiskelijoita oli lähes 90 % sosiaali-, terveys- ja liikunta-alalla sekä matkailu-, ravitsemis- ja talousalalla. Muita naisvaltaisia aloja olivat humanistinen ja kasvatustieteiden, kulttuuriala sekä yhteiskuntatieteiden, liiketalouden ja hallinnon ala, joissa opiskelijoista naisia oli 70 % tai yli. Miehet olivat enemmistönä tekniikan ja liikenteen alalla (84 %). Luonnontieteiden alalla sekä luonnonvara- ja ympäristöalalla naisten ja miesten osuus on tasaisemmin jakautunut. (AMKOTA 2008.)

Tutkintoon johtavaan aikuiskoulutukseen hakeneita oli vuonna 2006 kaikkiaan noin 14 800, mikä on 13 % kaikista ammattikorkeakoulujen tutkintoon johtavaan koulutukseen hakeneista. Tutkintoon johtavan koulutuksen aloittaneista joka viides oli aikuiskoulutuksessa. Uusista aikuisopiskelijoista naisia oli lähes kaksi kolmesta. (AMKOTA 2008.)

Vähintään 25 vuotta täyttäneiden osuus uusista opiskelijoista on ollut noin 90 % aikuiskoulutuksessa. Tarkasteltaessa aikuiskoulutusta koulutusaloittain luonnonvara- ja ympäristöalalla puolet uusista opiskelijoista oli yli 40-vuotiaita vuonna 2005. Yli 35-vuotiaita oli sosiaali-, terveys- ja liikunta-alan sekä luonnonvara- ja ympäristöalan uusista opiskelijoista kaksi kolmesta. Kulttuurialalla ja yhteiskuntatieteiden, liiketalouden ja hallinnon alalla oli eniten alle 24-vuotiaita uusia opiskelijoita (noin 10 %). Kolmannes kaikista uusista aikuisopiskelijoista on yli 40-vuotiaita. (Kumpulainen 2007, 80; Opetusministeriö 2004, 79; Opetusministeriö 2006, 27.)

Aloittaneiden aikuisopiskelijoiden pohjakoulutus

Opiskelupaikan vastaanottaneita aikuisopiskelijoita oli vuonna 2006 kaikkiaan 6 290. Hei-

dän pohjakoulutuksensa vaihteli eri koulutusaloilla. Ylioppilaiden määrä suhteessa muihin pohjakoulutuksiin oli suurin luonnontieteiden alalla (37 %) sekä yhteiskuntatieteiden, liiketalouden ja hallinnon alalla (27 %). Ylioppilaspohjakoulutuksella opiskelupaikan vastaanotti 18 % kaikista tutkintoon johtavan aikuiskoulutuksen opiskelupaikan vastaanottaneista. (AMKOTA 2008.)

Vuonna 2006 ammatillinen opisto- ja korkea-asteen koulutus oli yleisin pohjakoulutus humanistisella ja kasvatusalalla (49 %) sekä kulttuurialalla (45 %). Ammatillisen opisto- ja korkea-asteen koulutuksen suorittaneiden suhteellinen osuus on pienentynyt kaikilla koulutusaloilla. Ammatillinen opisto- ja korkea-asteen pohjakoulutus oli kaikkiaan 35 prosentilla opiskelupaikan vastaanottaneista. (AMKOTA 2008.)

Ammatillisella perustutkinnolla opiskelupaikan vastaanotti vuonna 2006 useimmin sosiaali-, terveys- ja liikunta-alan (59 %), matkailu-, ravitsemis- ja talousalan (43 %) sekä tekniikan ja liikenteen alan (42 %) opiskelija. Kaikilla aloilla ammatillisen perustutkinnon suorittaneiden osuus opiskelupaikan vastaanottaneista on noussut ja vuonna 2006 pohjakoulutuksena se oli 42 prosentilla opiskelupaikan vastaanottaneista. (AMKOTA 2008.)

Opiskelupaikan vastaanottaneista muun pohjakoulutuksen omaavia oli kaikkiaan noin viisi prosenttia. Useimmin muulla pohjakoulutuksella opiskelupaikka otettiin vastaan luonnonvara- ja ympäristöalalla (9 %). Yhteiskuntatieteiden, liiketalouden ja hallinnon alalla sekä kulttuurialalla muu pohjakoulutus oli seuraavaksi yleisin (7 %). (AMKOTA 2008.)

Tutkintotavoitteisen aikuiskoulutuksen keskeyttäneet

Aikuiskoulutuksen keskeytti lähes 3 000 tutkinto-opiskelijaa vuonna 2006. Miesten ja naisten osuus keskeyttäneistä oli lähes sama. Keskeyttäneiden osuus koko opiskelijamäärästä oli aikuiskoulutuksessa 14,4 % ja nuorten koulutuksessa 10,1 %. Opiskelijoista aikuiskoulutuksen keskeytti 10,8 % vuonna 1998 ja 11,7 % vuonna 2002. Vuonna 2006 keskimääräinen opiskeluaika aikuiskoulutuksessa oli 2,3 vuotta ennen keskeyttämistä, kun vuonna 1998 vastaava aika oli 1,3 vuotta. Koulutusaloittain suurimmat keskeyttämisosuudet, kun huomioidaan yhteensä oppilaitosta vaihtaneet ja muut keskeyttäneet, aikuiskoulutuksessa olivat vuonna 2006 luonnontieteiden alalla (21,4 %) sekä humanistisella ja kasvatusalalla (19,8 %). Pienimmät keskeyttämisosuudet olivat sosiaali-, terveys- ja liikunta-alalla (9,1 %) sekä kulttuurialalla (9,8 %). (AMKOTA 2008.)

Aikuiskoulutuksessa suoritettut tutkinnot

Ammattikorkeakoulujen koulutusohjelmissä voidaan suorittaa 45 erilaista tutkintoa (Opetusministeriö 2008c). Vuonna 2006 ammattikorkeakoulututkintoja suoritettiin kaikkiaan yli 20 700, joista aikuiskoulutuksessa viidennes. Aikuiskoulutuksen tutkinnoista naiset suorittivat 72 %, kun nuorten koulutuksessa vastaavasti noin 62 %. Vuonna 2006 yli 90 % aikuiskoulutuksen tutkinnoista oli naisten suorittamia sosiaali-, terveys- ja liikunta-alan sekä matkailu-, ravitsemis- ja talous-alan tutkintoja. Miehet puolestaan suorittivat valtaosan tekniikan ja liikenteen alan tutkinnoista (79 %). (AMKOTA 2008.)

Vuonna 2006 aikuiskoulutuksessa ammattikorkeakoulututkinnon suorittaneiden keski-ikä oli 39,3 vuotta (miehet 37,6 ja naiset 39,8). Vastaavasti nuorten tutkinnon suorittaneiden keski-ikä oli 25,2 vuotta (miehet 25,7 ja naiset 24,8). (Tilastokeskus 2007.) Vuonna 2005 aikuiskoulutuksessa tutkinnon suorittaneista 35 vuotta täyttäneitä oli yli 65 %. (Opetusministeriö 2006, 40.)

Vuonna 2006 tutkinnon keskimääräinen suoritus aika oli aikuiskoulutuksessa 3,3 vuotta ja nuorten koulutuksessa 4,2 vuotta. Aikuiskoulutuksessa tutkinnon suoritus aika on pidentynyt vuodesta 2000, jolloin keskimääräinen tutkinnon suoritus aika oli 2,8 vuotta. Luonnontieteen alalla keskimääräinen opiskeluaika oli vuonna 2006 pisin (3,9 vuotta) ja humanistisella ja kasvatusalalla lyhin (2,3 vuotta). (AMKOTA 2008.)

Ylemmät ammattikorkeakoulututkinnot

Ammattikorkeakouluissa on vuodesta 2002 lähtien voinut suorittaa ylempiä ammattikorkeakoulututkintoja (Kumpulainen 2007, 78). Ylemmät ammattikorkeakoulututkinnot on tarkoitettu jo työelämässä oleville korkeakoulututkinnon suorittaneille, jotka haluavat syventää ja laajentaa erikoisosaamistaan. Alalta on oltava vähintään kolmen vuoden työkokemus tutkinnon suorittamisen jälkeen. Ylempi ammattikorkeakoulututkinto tuottaa saman kelpoisuuden julkiseen virkaan kuin yliopistoissa ja muissa tiedekorkeakouluissa suoritettu ylempi korkeakoulututkinto. (Opetusministeriö 2007.) Ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon laajuus on 60 - 90 opintopistettä (Opetusministeriö 2008b).

Naiset ovat olleet enemmistönä niin hakeneissa, aloittaneissa kuin ylempää ammattikorkeakoulututkintoa opiskelevissa. Miesten osuus on pysytellyt reilussa kolmanneksessa. Vuonna 2006 ylempään ammattikorkeakoulututkintoon johtavassa koulutuksessa oli yli 2 100 opiskelijaa, joista koulutuksen aloitti kyseisenä vuonna vajaa 1 400 opiskelijaa. Ylempää ammattikorkeakoulututkintoa opiskeleista keskeyttäneitä on ollut vuoden 2006 loppuun mennessä kaikkiaan 279, joista naisia 70 %. Ensimmäiset ylemmät ammattikorkeakoulututkinnot suoritettiin vuonna 2004 ja vuoden 2006 loppuun mennessä tutkintoja oli suoritettu kaikkiaan lähes 400. Naiset ovat suorittaneet noin 70 % ylemmistä ammattikorkeakoulututkinnoista. (AMKOTA 2008.) Ylempiä ammattikorkeakoulututkintoja opiskelevien keski-ikä oli 36,8 vuotta (miehet 35,2 ja naiset 38,2). (Tilastokeskus 2007.)

Erikoistumisopinnot

Tutkintotavoitteisen koulutuksen lisäksi ammattikorkeakoulut tarjoavat ammatillisia erikoistumisopintoja. Erikoistumisopinnot ovat ammattikorkeakoulututkinnon jälkeisiä täydennyskoulutusohjelmia ja niiden laajuus on 30 - 60 opintopistettä. Ammatilliset erikoistumisopinnot on tarkoitettu työelämässä toimivien henkilöiden osaamisen syventämiseen. Hakeutuminen koulutukseen tapahtuu erillishauulla. (Opetusministeriö 2008b.)

Vuonna 2006 erikoistumisopinnoissa oli kaikkiaan lähes 7 000 opiskelijaa, joista naisia oli kolme neljäsosaa. Erikoistumisopintoihin haki yhteensä 9 500 henkilöä ja heistä erikoistumisopinnot aloitti 5 900 opiskelijaa. Noin 4 500 henkilöä suoritti erikoistumisopinnot vuonna 2006. Heistä naisia oli neljä viidesosaa. Erikoistumisopinnot keskeyttäneitä oli hieman yli viidennes opiskelijoista. Koulutusaloittain tarkasteltuna erikoistumisopinnoissa oli vuonna 2006 sosiaali-, terveys- ja liikunta-alalla runsaat 3 100 opiskelijaa. Opiskelijoita oli noin 1 100 sekä yhteiskuntatieteiden, liiketalouden ja hallinnon alalla että tekniikan ja liikenteen alalla. Vuodesta 2002 lähtien humanistisen ja kasvatustieteiden sekä luonnontieteiden alan erikoistumisopintojen opiskelijamäärä on pienentynyt. Luonnontieteiden ja ympäristöalan opiskelijamäärä on pysynyt ennallaan. (AMKOTA 2008.)

Avoim ammattikorkeakouluopetus

Avoimet ammattikorkeakouluopinnot soveltuvat kaikille ammattikorkeakouluopinnoista kiinnostuneille iästä tai aikaisemmasta pohjakoulutuksesta riippumatta. Avoimen ammattikorkeakoulun toimintaa on ollut vuodesta 1997 ja avointa ammattikorkeakouluopetusta on järjestetty kaikissa ammattikorkeakouluissa vuodesta 2000 alkaen. Opetusta tarjotaan kaikilla ammattikorkeakoulututkintoon johtavilla koulutusaloilla. Opinnot on suunnattu erityisesti muille kuin ammattikorkeakoulun omille opiskelijoille. Ensisijaisina kohderyhminä ovat ne henkilöt, joiden tavoitteena on joko ammatillisen osaamisen lisääminen, itsensä kehittäminen tai ammattikorkeakoulututkinnon suorittaminen. Avoin ammattikorkeakoulu edistää koulutuksellista tasa-arvoa ja ammatillisen osaamisen kehittymistä laaja-alaisesti sekä tukee elinikäisen oppimisen periaatteiden toteutumista. (Opetusministeriö 2005, 12 - 13; Avoin ammattikorkeakoulu 2008, 4.)

Avoimen ammattikorkeakoulun opintoihin on osallistunut vuosi vuodelta enemmän opiskelijoita. Vuonna 2000 avoimen ammattikorkeakoulun opiskelijoita oli 6 400 ja vuonna 2004 jo 10 700. Vuonna 2006 avoimeen ammattikorkeakouluopetukseen osallistuneita opiskelijoita oli 12 400. Opiskelijoista naisia oli useampi kuin kaksi kolmesta. Suoritettuja opintopisteitä oli yhteensä lähes 39 200. (AMKOTA 2008.)

Koulutusaloittain ylivoimaisesti eniten avoimen ammattikorkeakoulun opiskelijoita oli vuonna 2006 sosiaali-, terveys- ja liikunta-alalla sekä yhteiskuntatieteiden, liiketalouden ja hallinnon alalla. Myös kulttuurialalla sekä tekniikan ja liikenteen alalla oli paljon avoimen ammattikorkeakoulun opiskelijoita. (AMKOTA 2008; Lohikoski 2008, 5.)

Avoimen ammattikorkeakoulun opiskelijan profilia tarkastelevan selvityksen (Lohikoski 2008, 5 - 7) mukaan avoimessa ammattikorkeakoulussa opiskelee tasaisesti kaiken ikäisiä. Opiskelijoista noin puolet on alle 40-vuotiaita ja puolet yli 40-vuotiaita. Naisten iän keskiarvo oli 40 vuotta ja miesten 37 vuotta. Suurin osa avoimen ammattikorkeakoulun tarjoamista oppialoista oli naisvaltaisia: kaikkiaan avoimessa ammattikorkeakoulussa syksyllä 2006 opiskelleista kolme neljäsosaa oli naisia.

Lopuksi

Tilastojen ja aikuiskoulutustutkimusten mukaan naiset osallistuvat koulutukseen miehiä aktiivisemmin: miesopiskelijat ovat vähemmistönä yliopistoissa, ammattikorkeakouluissa, ammattioppilaitoksissa sekä aikuiskoulutusoppilaitoksissa. Voidaan todeta myös, että naiset ovat miehiä innokkaampia tekemään sukupuolelleen epätyypillisiä koulutus- ja urarakkaisuja ja suuntautuvat yhä useammin niin sanotuille miesvaltaisille aloille. (Tilastokeskus 2005; Opetusministeriö 2008a.) Miehet ovat enemmistönä erillisissä koulutusyksiköissä sekä konferenssi- ja seminaarikoulutuksissa. Miehet osallistuvatkin opintoihin useimmiten ammatillisessa tarkoituksessa työnantajan velvoittamana tai tutkintotavoitteisin perustein. Naisilla on miehiä enemmän kiinnostusta jatko- ja täydennyskoulutukseen. (Mattila 2007, 3, 12, 17.)

Suurin osa aikuiskoulutuksesta on ammatillista eli koulutukseen osallistutaan työhön tai ammattiin liittyvistä syistä. Pitkän pohjakoulutuksen saaneet osallistuvat aktiivisemmin

aikuisopiskeluun kuin vähemmän koulutetut: koulutus kasautuu korkeasti koulutetuille. Korkean pohjakoulutuksen saaneet ja toimihenkilöammateissa toimivat osallistuvat myös vapaa-aikaan liittyvään koulutukseen useammin kuin vähemmän koulutusta omaavat tai yrittäjinä tai työntekijäammateissa työskentelevät. (Ilola 2007, 73; Tilastokeskus 2006.)

Ammattikorkeakoulujen aikuisopiskelijan kuvaamisessa toki muutkin seikat ovat merkityksellisiä sukupuoli-, ammattiala- ja ikäjakaumien toteutuksen lisäksi. Aikuisopiskelijat ovat usein työelämässä olevia ja opiskelu tapahtuu työn ohella tai heille on muuten järjestynyt tilaisuus opiskeluun. Opiskelua motivoivana tekijänä voi olla oman työmarkkina-aseman parantaminen esimerkiksi työttömyyden takia, uralla eteneminen, ammatin vaihto, terveydelliset syyt, lisäkoulutuksen tarve, jatko-opiskelu, harrastus tai jokin muu syy. Aikuinen opiskelija on usein myös perheellinen. Aikuisopiskelijan elämäntilanteen moninaisuus syntyykin siitä, että opintojen lisäksi elämään kuuluvat rinnakkaisina työ, perhe, erilaiset kansalaistehtävät sekä muut harrastukset ja vapaa-ajan tehtävät. (Hirvonen 2007, 27; Pajarinen, Puhakka & Vanhalakka-Ruoho 2004, 18.)

Itseohjautuvuus liitetään kiinteästi aikuisopiskelijaan: usein olettamuksena on, että opiskelija tietää, mitä hän haluaa ja miten asetetaan opiskelulle niin laatukselliset kuin tavoitteetkin. Opiskelijan itsenäisen oppimisen valmiuksien huomioiminen heti opintojen alussa on yhteydessä kykyyn rakentaa omia oppimis-, opiskelu- ja uratavoitteita. Opiskelijaa on ohjattava itseohjautuvuuteen ja opintosuunnitelmien laatimiseen ja päivittämiseen. (Kurikkala 2003, 2, 39.) Itseohjautuvuus ei suinkaan tarkoita yksin ohjautuvuutta, vaan opiskeluun kuuluu opinto-ohjauksen ja muiden neuvontapalveluiden käyttö ja opintojen tavoitteellinen suunnittelu (Hirvonen 2007, 29). Ohjauksen huomioiminen yksilötasolla, sisältäen aikuisopiskelijan yhteiset keskustelut opinto-ohjaajan ja opettajan kanssa ennen opintoja ja opintojen eri vaiheissa, tukee hänen opinnoilleen asettamia tavoitteita sekä niiden käytännön toteutuksen, aikataulutuksen ja opintojen etenemisen seuranta.

Aikuisopiskeluun liittyvät opintojen ohjauksen tavoitteet voidaan jakaa korkeakoulu- ja opiskelijakeskeisiin tavoitteisiin. Opiskelijakeskeiset tavoitteet sisältävät muun muassa opiskelijan tukemista ja kannustamista tavoitteellisessa opiskelussa ja kehittämisessä oman alansa ammattitaitoiseksi osaajaksi. Opintotoimiston, opintoasiainhallinnon ja opiskelijapalveluiden tehtäviin kuuluu hallinnollisten tehtävien lisäksi yleinen opinto-ohjaus ja neuvonta koskien opiskelijan opintojen suunnittelua ja etenemistä. (Moitus ym. 2001, 24, 28.) Opintojen ohjauksen toimintojen ja osasten välillä sekä koulutusohjelmien sisällä olevien käytäntöjen välillä on eroja siinä, miten käytänteet toteutetaan. Eri ammattikorkeakouluissa ja myös ammattikorkeakoulujen sisällä toteutettavat hyvinkin paljon toisistaan poikkeavat arkipäivän toteutukset ja käytänteet vaikeuttavat aikuisopiskelijan tukemista ja siihen liittyvän ohjauksen määrittelyä.

Ohjausta ja neuvontaa tarvitaan opiskelijan näkökulmasta olemassa olevan ja jatkuvasti moninaistuvan tiedon saavutettavuuteen, arviointiin, valintaan ja käyttöön liittyvissä kysymyksissä. Voidaan puhua opiskelijalähtöisestä ja käyttäjälle näkyvästä oppilaitosten ohjaus- ja arviointijärjestelmän osasta, ns. front-officesta. Kuitenkin opiskelijalle näkyvien kokonaisuusien lisäksi ohjauksen palvelukonseptiin kuuluu yhtä merkittävästi konseptin rakenteen kokonaissuunnittelu ja sen jatkuva kehittävä arviointi, ns. back-office. Kehitystyön edetessä muotoutuvaan palvelukonseptiin on tärkeintä liittää välitettävän ohjauksen-

lisen tiedon tarkoituksenmukaisuus. (Vuorinen 2001, 152 - 153.)

Ohjauksen sisältyminen aikuisen ammattikorkeakouluopiskeluun liittyy kiinteästi siihen, että otetaan huomioon kunkin aikuisopiskelijan elämän- ja opiskelutilanteen moninaisuus tilastojen ja määrällisten seikkojen takaa. Aikuisopiskelijan ohjauksen ja siitä saatavan tiedon parempi saavutettavuus tukee osaltaan motivaatiotekijänä aikuisopiskelijan opintojen suunnittelua, toteutusta ja tehostumista.

Lähteet

- AMKOTA. 2008. AMKOTA-tilastotietokanta. AMK-tietopalvelu. Opetusministeriö. http://amkota2.csc.fi:8080/portal/page?_pageid=116,1&_dad=portal&_schema=PORTAL. 7.4.2008.
- Avoim ammattikorkeakoulu. 2008. Toimintakertomus 2007.
- Heinonen, V. (toim.) 2002. Suomen aikuiskoulutuspolitiikan teematutkinta – Katsaus suomalaisen aikuiskoulutukseen OECD:n arviointiraportti. Helsinki: Opetusministeriön julkaisuja 2002: 92.
- Hirvonen, K. 2007. Aikuinen oppijana ammattikorkeakoulussa. Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulun julkaisuja B: 13. Joensuu: Kirjapaino Hyvätuuli.
- Ilola, H. 2007. Aikuisten lukivaikkeudet tutkintotavoitteisessa työvoimakoulutuksessa. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Lisensiaatintutkimus.
- Koski, L & Moore, E. 2001. Näkökulmia aikuisuuteen ja aikuiskasvatukseen. Aikuiskasvatus: aikuiskasvatustieteellinen aikakauslehti 21 (1), 4 - 13.
- Kurikkala, H. 2003. Elämänmakuinen HOPS? – Henkilökohtaisen opiskelusuunnitelman sisällöllinen merkitys Keski-Pohjanmaan ammattikorkeakoulussa. Pro Forma Didactica. Oulu: Oulun seudun ammattikorkeakoulu. Ammatillinen opettajakorkeakoulu.
- Kumpulainen, T. (toim.) 2007. Aikuiskoulutuksen vuosikirja. Tilastotietoja aikuisten opiskelusta 2005. Helsinki: Opetusministeriön julkaisuja 2007:26.
- Lohikoski, S. 2008. Avoimen ammattikorkeakoulun opiskelija – Profiliselvitys 2006 - 2007. Satakunnan ammattikorkeakoulu. Sarja B. Raportit 2/2008. Avoim ammattikorkeakoulu.
- Mattila, M. 2007. Miehiä kesäyliopistoon. Suomen kesäyliopistot ry. Suomen kesäyliopistot ry:n julkaisu 2/2007. Tampere: Cityoffset.
- Moitus S., Huttu K., Isohanni I., Lerkkanen J., Mielityinen I., Talvi U., Uusi-Rauva E. & Vuorinen R. 2001. Opintojen ohjauksen arviointi korkeakouluissa. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 13:2001. Helsinki: Edita.
- Opetusministeriö. 2004. Aikuiskoulutuksen vuosikirja. Tilastotietoja aikuisten opiskelusta 2002. Opetusministeriön julkaisuja 2004:26. Helsinki: Yliopistopaino.
- Opetusministeriö. 2005. Avoimen ammattikorkeakoulun kehittämisen haasteet. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2005:6. Koulutus- ja tiedepolitiikan osasto. Helsinki: Yliopistopaino.
- Opetusministeriö. 2006. Ammattikorkeakoulut 2005. Taulukoita AMKOTA-tietokannasta. Opetusministeriön julkaisuja 2006:42. Koulutus- ja tiedepolitiikan osasto. Helsinki: Yliopistopaino.
- Opetusministeriö. 2007. Opintoluotsi. Ammattikorkeakoulut. Ylempi ammattikorkeakoulututkinto. Päivitetty 12.11.2007. http://www.opintoluotsi.fi/fiFI/Opiskelu/Ammattikorkeakouluopinnot/Ylempi_ammattikorkeakoulututkinto/. 8.4.2008.
- Opetusministeriö. 2008a. Opetusministeriön Internetsivut. Aikuiskoulutus ja vapaa sivistystyö. http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/aikuiskoulutus_ja_vapaa_sivistystyoe/?lang=fi. 7.4.2008.
- Opetusministeriö. 2008b. Opetusministeriön Internet-sivut. Opiskelu ja tutkinto ammattikorkeakouluissa. http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/ammattikorkeakoulutus/opiskelu_ja_tutkinnot/?lang=fi. 26.3.2008.

- Opetusministeriö. 2008c. Ammattikorkeakoulututkinnot ja tutkintonimikkeet. http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/ammattikorkeakoulutus/opiskelu_ja_tutkinnot/amktutkinnot_ja_tutkintonimikkeet_2005.pdf. 20.3.2008.
- Pajarinen, M., Puhakka, H. & Vanhalakka-Ruoho, M. 2004. Aikuisopiskelijan ohjaus-
opintopolun tukena sekä oppilaitoksen toimintakulttuurin osana. Arviointi 3. Helsinki: Opetushallitus.
- Tilastokeskus. 2005. Tilastokeskuksen koulutustilastot 2005. http://www.stat.fi/hae?word=koulutustilastot&sort=inv_aika. 18.3.2008.
- Tilastokeskus. 2007. Ammattikorkeakoulututkinnon suorittaneiden keski-ikä (mediaani) opetushallinnon koulutusalan mukaan 2006. Päivitetty 13.4.2007. http://www.stat.fi/til/akop/2006/akop_2006_2007-04-13_tau_004.htm l. 28.3.2008.
- Vuorinen, R. 2001. Lähtökohtia opintojen ohjauksen organisoinnille korkeakouluissa (Liite 4). Teoksessa S. Moitus, K. Huttu, I. Isohanni, J. Lerkkanen, I. Mielityinen, U. Talvi, E. Uusi-Rauva & R. Vuorinen Opintojen ohjauksen arviointi korkeakouluissa. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 13:2001. Helsinki: Edita, 148 - 154.

AIKUISOPISKELIJAN OHJAUS AMMATTIKORKEAKOULUSSA

Elinikäisen oppimisen edistäminen on keskeinen koulutus- ja työvoimapolitiittinen tavoite niin Suomessa kuin laajemminkin Euroopassa: pyrkimyksenä on vastata paremmin toimintaympäristön kuten globalisaation sekä väestö- ja ammattirakenteen muutoksiin (Opetusministeriö 2008; Työministeriö 2006). Toteutuakseen elinikäinen oppiminen vaatii aikuisille suunnatun ohjauksen kehittämistä. Kehittämisen painopisteinä ovat ohjauksen saatavuuden parantaminen ja aikuisten urasuunnittelutaitojen vahvistaminen, laadunvarmistusjärjestelmien kehittäminen sekä keskeisten toimijoiden yhteistyön ja verkostoitumisen lisääminen (Kasurinen & Vuorinen 2007b). Elinikäiseen oppimiseen ja ohjaukseen liittyen on Euroopan unionin komissiossa laadittu useita asiakirjoja (ks. Kasurinen & Vuorinen 2007a) ja myös kansallisella tasolla valmistellaan aiheeseen liittyvää aikuiskoulutuksen toteuttamisohjelmaa (Opetusministeriö 2008).

Elinikäinen ohjaus perustuu kansalaisten oppimistarpeiden ja tarjolla olevien opiskelumahdollisuuksien kohtaamiseen monimuotoistuvissa koulutusjärjestelmissä. Avainasemassa ovat eri-ikäisille ihmisille suunnatut tiedotus-, neuvonta- ja ohjauspalvelut, joilla tuetaan koulutusta, ammatinvalintaa ja urasuunnittelua eri elämänvaiheiden valintatilanteissa. Elinikäinen uraohjaus auttaa yksilöllisten tavoitteiden, kiinnostusten, osaamisen ja kykyjen arvioinnissa sekä helpottaa koulutusjärjestelmän ja työmarkkinoiden ymmärtämistä. (Vuorinen 2004, 280 - 292.) Yhteisöllinen ja yhteiskunnallinen elämä on muuttunut epävarmemmaksi ja ennakoimattommaksi, jolloin ohjaus- ja neuvontatyön merkitys muutoksissa korostuu. Ura- ja elämäsuunnittelusta on tullut jatkuva prosessi elinikäisen oppimisen, työssä tapahtuneiden joustavuuden vaatimusten ja projektimaisten työsuhteiden lisääntymisen myötä. Ohjaus toimii minuuden koostamisen paikkana aikana, jossa etsitään uudelleen opiskelun, uran ja elämänkentän suuntia (Vanhalakka-Ruoho 2001).

Artikkelissa paikannetaan aikuisopiskelijan ohjausta osana elinikäistä oppimista ammattikorkeakoulun toimintaympäristössä. Tarkastelun painopiste on ammattikorkeakoulujen aikuisopiskelijoiden ohjauksesta keväällä 2007 tehdyn kyselyn tulosten kuvaamisessa.

Tehdyn kyselyn tavoitteena oli toisaalta selvittää ammattikorkeakoulujen aikuisopiskelijoiden ohjauksen tilannetta ja toisaalta nostaa esille kehittämiskohteita työnsä aloittaneille Aikuisopiskelijan ohjaus ammattikorkeakoulussa -hankkeen kehittämisverkostolle ja teemaryhmille.

Kysely lähetettiin erilaisille valtakunnallisille ammattikorkeakoulujen yhteistyö- ja kehittämiskostoilta, aiemmissa opinto-ohjauksen kehittämishankkeissa mukana olleille henkilöille sekä ammattikorkeakoulujen aikuisopiskelijan ohjauksen kehittämishankkeeseen ilmoittautuneille henkilöille. Kyselyyn vastasi yhteensä 80 henkilöä ja vastaajat edustivat 26 eri ammattikorkeakoulua. Vastaajista suurin osa (50) kuului opetushenkilöstöön, ja heistä osa oli opinto-ohjaajan tehtävissä. Erilaisissa johtaja- tai päällikkötason tehtävissä toimi 21 vastaajaa ja koulutus suunnittelijoita tai aikuiskoulutusvastaavia oli yhdeksän vastaajaa. Kysely koostui sekä monivalinta- että avoimista kysymyksistä. Kyselyssä selvitettiin vastaajien näkemyksiä aikuisopiskelijoiden ohjauksesta, sen tavoitteista ja käytännön ohjaustoiminnasta sekä ohjauksen yhteistyöstä. Kyselyssä kartoitettiin myös vastaajien näkemyksiä siitä, missä aikuiskoulutusmuodossa on eniten ohjauksellisia haasteita. Lopuksi vastaajia pyydettiin kirjoittamaan metaforat, jotka kuvaavat aikuisopiskelijoiden ohjaamista ja vastaajaa itseään aikuisopiskelijan ohjaajana.

Seuraavaksi siirrytään kyselyn tulosten tarkasteluun. Aluksi tavoitellaan aikuisopiskelijan ohjauksen olemusta määrittelemällä sitä kirjallisuuden ja kyselyssä saatujen vastausten perusteella. Sen jälkeen kuvataan aikuisopiskelijan ohjaustarpeita, ohjaajan työtä ja ohjauksen yhteistyötä sekä ohjauksen kehittämishaasteita eri aikuiskoulutusmuodoissa. Artikkelin lopuksi aikuisopiskelijan ohjausta lähestytään metaforien avulla.

Aikuisopiskelijan ohjauksen määrittelyä

Ohjaus käsitteenä on vaikeasti tavoitettavissa, sillä siihen liittyy monimerkityksellisyys ja -tulkinnallisuus, ja eri konteksteissa ohjaus määrittyy eri tavoin. Vakiintunut tapa määrittellä ohjausta perustuu englantilaisen ohjausalan järjestön, British Association of Counsellors, näkemykseen:

Ohjaus- ja neuvontatyössä toimitaan silloin kun henkilö, jolla on säännöllisesti tai tilapäisesti ohjaajan rooli, antaa tai sopii antavansa aikaa, huomiota tai kunnioitusta määräaikaaisesti asiakkaan roolissa olevalle henkilölle tai henkilöille. Ohjauksen tehtävänä on antaa asiakkaalle tilaisuus tutkia, keksiä ja selkeyttää tapoja elää voimavaraisemmin ja hyvinvoivemmin. (British Association of Counsellors Onnismaan, Pasasen & Spangarin (2000, 7) mukaan).

Ohjaus voidaan siis yksinkertaisesti määrittellä tilan, ajan, huomion ja kunnioituksen antamisena apua tarvitsevalle ihmiselle. Ohjauksessa etsitään erilaisia vaihtoehtoisia orientaatioita uusiin tilanteisiin ja ohjauksella autetaan erilaisten siirtymien tekemistä ja hallitsemista. Ohjausprosessi on ohjaajan ja asiakkaan välistä vuorovaikutusta ja kommunikaatiota, jolle on luonteenomaista yhteinen neuvottelu. (Pasanen 2002, 123 - 124; Spangar 2002, 16-21.)

Määrittelyyn syntyy lisää haasteita silloin, kun ohjausta paikannetaan aikuisiin. Pasanen (2002, 123 - 124) mukaan ohjaus voidaan ymmärtää aikuisen auttamiseksi ja tukemiseksi

erilaisissa siirtymätilanteissa ja -vaiheissa. Aikuisohjaus on aikuisen tukemista ja auttamista hänen opiskeluprosessissaan, ammatillisessa kehittämisessään ja elämäntilanteessaan. Aikuisopiskelijalle opiskelutilanteet, menetelmät, sisällöt ja välineet voivat olla täysin erilaisia kuin hänen aiemmissa opinnoissa omaksumansa. Näin ohjauksen tarve aikuisella voi tulla jo pelkästään oppimaan oppimisen ohjauksesta ja uusiin tilanteisiin orientoimisesta. (Pasanen 2002, 123 - 124.)

Kyselyssä pyrittiin tavoittamaan vastaajien aikuisopiskelijan ohjaukseen liittämiä merkityksiä. Aikuisopiskelijan ohjausta luonnehtii uusiin tavoitteisiin suuntaaminen, yksilöllisiin tarpeisiin vastaaminen ja joustavuus ohjaustavoissa. Hyvin merkityksellisinä aikuisopiskelijoiden ohjauksen luonnetta kuvaavina tekijöinä mainittiin aikuisopiskelijan kannustaminen ja rohkaiseminen. Saatujen vapaamuotoisten vastausten perusteella aikuisopiskelijoiden ohjausta jäsennettiin sisällöllisesti kolmen teeman avulla (vrt. Pasanen 2002): opiskelun ohjaus, oppimisen ohjaus, henkilökohtaisen kehittymisen ja elämäntilanteiden ohjaus.

Nämä kolme ohjauksen näkökulmaa painoutuivat vastauksissa eri tavoin riippuen vastaajan työtehtävästä. Koska ohjaustilanne on usein luonteeltaan kokonaisvaltaista opiskelijan elämäntilanteen, taustan ja työkokemuksen huomioivaa, saattoivat kuvatut ohjauksen sisällöt kuulua useampaan kuin yhteen teemaan.

Aikuisopiskelijan **opiskelun ohjaamisen teemassa** tulivat esille erityisesti opiskelunvalmiuksissa ja oppimaan oppimisen taidoissa tukeminen ja ohjaaminen, aiemmin opitun tunnistamisen ja tunnustamisen prosessi sekä henkilökohtaisen opiskelusuunnitelman laadinta. Opiskelunvalmiuksien ohjaamisella tarkoitettiin oppimisvaikeuksissa, opiskelutaitojen ja -menetelmien haltuunotossa, opiskelun välineisiin perehtymisessä ja opiskeluteknikassa tukemisen ohjaamista. Vastaajat toivat monipuolisesti esille myös muita aikuisopiskelijoiden ohjauksessa huomioitavia asioita, jotka edistävät aikuisopiskelijan opinnoissa selviytymistä. Tällaisia asioita olivat muun muassa tiedottaminen, itseohjautuvuuden kehittämisessä tukeminen, opiskeluun liittyvistä aiemmista kokemuksista ja pe-loista keskusteleminen, valinnoissa ja ratkaisuissa ohjaaminen. Muutamia mainintoja saivat ammattikorkeakoulussa osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen prosessissa sekä HOPSin laadinnassa käytössä oleva osaamisen näyttömenettely tai portfolio. Aikuisopiskelijan ohjaajan tehtävänä on omalta osaltaan ohjata ja tukea näyttöjen toteutumista tai portfoliotyöskentelyä. Useat vastaajat toivat esille, että he ohjaavat opiskelijoita aiemmista opinnoista saatavien hyväksilukujen ja korvaavuuksien arvioinnissa.

Oppimisen ohjausta kuvattiin opiskelijan oppimisprosessin tukemiseksi. Pedagogisin ratkaisuin pyritään ylläpitämään opiskelun mielekkyyttä ja hyödyntämään oppimisessa opiskelijoiden työelämäkokemusta sekä muulla tavoin opittua. Ohjauksen tehtävänä on varmistaa, ettei oppimisen punainen lanka katoa ja ettei opiskelija jää yksin. Oppimisprosessin tukeminen korostuu erityisesti opinnäytetyön tekemisen yhteydessä. Oppimisen ohjaus on muun muassa opiskelijan kannustamista laajennetun tiedon ja näkemyksen soveltamiseen työtehtävässään ja urallaan. Sekä opiskelun että oppimisen ohjaamiseen liittyy opiskelijan omien tavoitteiden selkiyttäminen ja vahvuuksien esille nostaminen, jolloin myös ammatillisen kasvun tuki on vahvasti läsnä ohjauksessa.

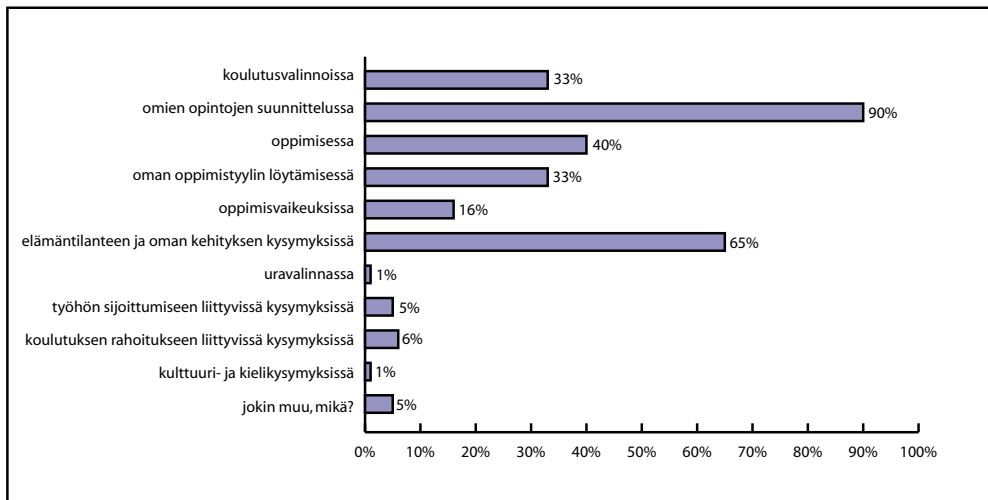
Henkilökohtaisen kehittymisen ja elämäntilanteiden ohjauksessa aikuisopiske-

lijoiden kohdalla korostuvat työn, perheen ja opiskelun sekä kokonaiselämäntilanteen yhteensovittamisen kysymykset. Ohjauksen lähtökohdaksi kuvattiin useissa vastauksissa opiskelijan kokonaistilanteen huomioon ottaminen, ja siitä lähtökohdasta erilaisten vaihtoehtojen ja ratkaisujen etsiminen. Ohjaaja tukee aikuisopiskelijaa myös itsetuntemuksen ja itsetunnon kysymyksissä. Koulutuksen aikana erilaiset palaute- ja/tai kehityskeskustelut mahdollistavat opiskelijan kehittymiseen liittyvän arvioinnin yhdessä ohjaajan kanssa.

Aikuisopiskelijan ohjaustarpeet ja ohjaajan työ

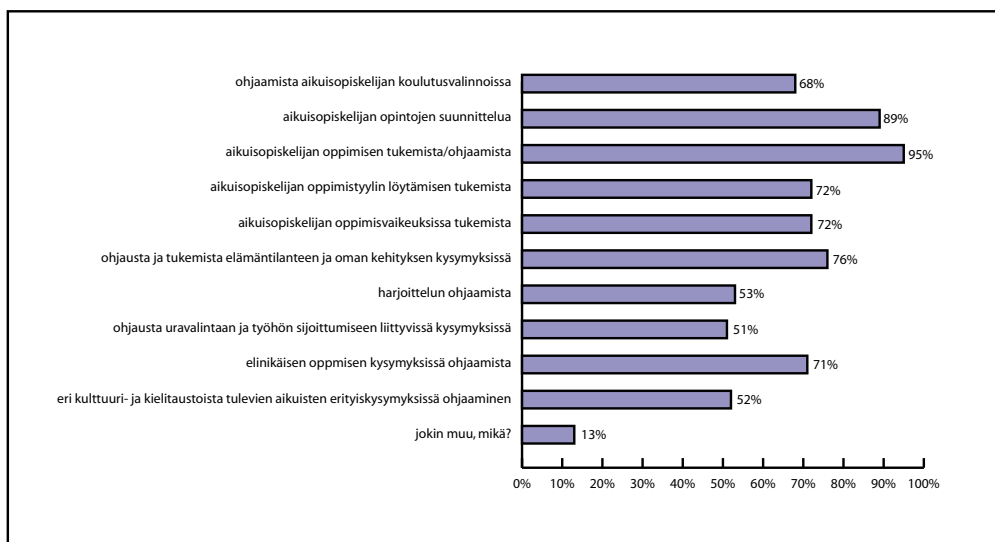
Aikuisopiskelijan ohjaus voidaan ymmärtää myös toimintamahdollisuuksien avaajana aikuisopiskelijalle. Ohjaus määrittyy tällöin aikuisopiskelijan opintopolun ja opiskelukokemusten tukemisena. (Pajarinen, Puhakka & Vanhalakka-Ruoho 2004, 21 - 26). Putkuri (2003, 39 - 40) korostaa, että aikuisopiskelijan ohjauksen tavoitteena on auttaa opiskelijaa löytämään keinoja oman oppimistapansa ja omien kykyjensä kehittämiseen sekä edistää ja tukea opintojen suunnittelua. Ohjauksessa huomioidaan aikuisen elämäntilanne, aikaisemmat opiskelu- ja oppimiskokemukset, työelämässä saadut tiedot ja taidot sekä kokemukset. Ohjauksessa aikuinen saa tukea selventääkseen omia opiskelumahdollisuuksiaan ja kuvaa itsestään oppijana. Myös tasapainon löytäminen perheen, työn, vapaa-ajan ja opiskelun välillä vaatii neuvottelua, järjestelyä ja suunnittelua.

Aikuisopiskelijoiden ohjaustarpeita tuottavat ohjaajien näkökulmasta eniten opintojen suunnittelu, elämäntilanteiden ja oman kehityksen kysymykset sekä oppimiseen ja oppimistyyliin liittyvät asiat (kuvio 1). Useissa vastauksissa tuotiin esille myös opiskeluympäristöön, opiskelukäytäntöihin ja opiskelun arkeen liittyvä opiskelijoiden ohjauksen tarve.



Kuvio 1. Aikuisopiskelijoiden ohjaustarpeet

Käytännön toimintana aikuisten ohjaus on monipuolista (kuvio 2). Vastaajien mielestä se on erityisesti aikuisopiskelijan oppimisen tukemista ja ohjaamista, aikuisopiskelijan opintojen suunnittelua, ohjausta ja tukemista elämäntilanteen ja oman kehityksen kysymyksissä. Merkittävästi mainintoja saivat tuen antaminen aikuisopiskelijan oppimistyylin löytämisessä, ohjaaminen oppimisvaikeuksissa ja elinikäisen oppimisen kysymyksissä sekä koulutusvalinnoissa. Ohjaajat nostivat esille haasteet, jotka liittyvät aiemmin hankitun osaamisen tunnistamiseen ja tunnustamisen kysymyksiin.



Kuvio 2. Aikuisten ohjaus käytännön toimintana

Ohjaajan työtehtävät liittyivät opiskelijoiden ohjaustarpeiden ja ohjauksen käytännön toiminnan perusteella keskeisesti:

- opiskelun ja oppimisen ohjaamiseen
- elämäntilanteiden ja henkilökohtaisen kasvun tukemiseen
- ohjauksen kehittämiseen ja
- ohjaustoiminnan koordinoimisen tehtäviin.

Tärkeimmät aikuisopiskelijan ohjaajan työtehtävät liittyivät henkilökohtaisen opiskelusuunnitelman (HOPS)¹ laadintaan opintojen alussa ja prosessin ohjaamiseen opintojen aikana. Muita merkittäviä työtehtäviä ovat aikuisopiskelijan opiskeluvälmiuksien tukeminen ja henkilökohtaiset keskustelut opiskelijoiden kanssa. Ohjaajan työtehtävissä kuvattiin hyvin monipuolisesti ohjaajan ja opiskelijan keskinäistä suhdetta ja sen merkitystä opiskelun,

1 Henkilökohtaisen opiskelusuunnitelman eli HOPSin nimellä puhutaan hyvin erilaisista ajattelutavoista ja käytännöistä. HOPSin ominaisuuksia voidaan tarkastella sen laadullisten piirteiden mukaan joko rajattuna eli suljettuna tai avoimena eli laajana suunnitelmana (esim. Laitinen 1994). HOPSissa on Annalan (2007) mukaan kyse sekä opintojen suunnittelusta, opintojaksojen valinnasta ja suunnitelman kirjaamisesta että mahdollisuudesta käyttää HOPSia osaamisen ja asiantuntijuuden kehittämisen välineenä.

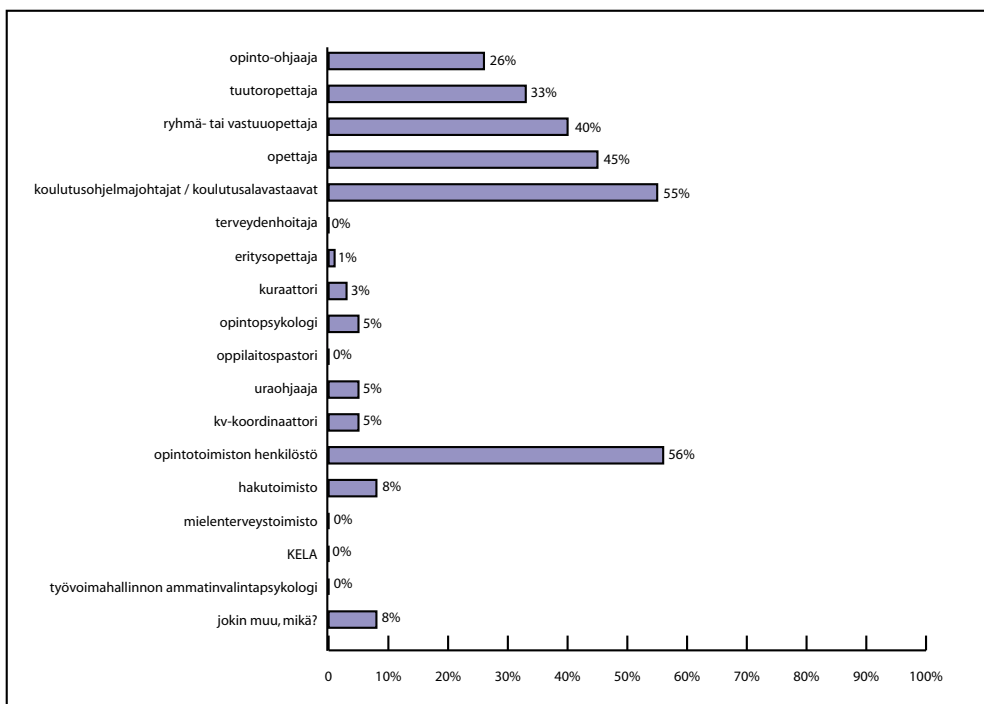
oppimisen ja elämäntilanteiden ohjaamisen kokonaisuudessa. Ohjaussuhdetta kuvattiin tasavertaisena vuorovaikutuksena, johon liittyy merkittävällä tavalla opiskelijan kannustaminen ja kuunteleminen. Ohjaajan läsnäolo myös iltaisin, viikonloppuisin ja etäjaksoilla sekä kannustaminen ovat tärkeitä aikuisopiskelijaa ohjaavan henkilön ja opiskelijan vuorovaikutusta kuvaavia tekijöitä. Kannustamista kuvattiin myös konsultoivaksi ja eteenpäin auttavaksi kyselemiseksi, rohkaisemiseksi, uskon luomiseksi, rinnalla kulkemiseksi, innostamiseksi, sparraukseksi, samoin kuin myös muistuttamiseksi ja patistamiseksi.

Keskeisin ohjauksen käytäntö tai -menetelmä aikuisopiskelijoiden ohjauksessa on henkilökohtainen ohjaus. Vuorovaikutuksen mahdollisuuksia järjestetään aikuisille myös tieto- ja viestintäteknologiaa hyödyntäen. Ohjaajan tehtävänä on toimia asioiden välittäjänä opiskelijan ja muun opettaja- ja ammattikorkeakoulu yhteisön välillä. Muutamain mainitsivat, että ryhmätuen ja vertaistuen järjestäminen on myös tärkeä osa aikuisopiskelijoiden ohjauksista.

Ohjauksen yhteistyö

Ohjauksen yhteistyötä jäsennetään perinteisesti holistisen opiskelijakeskeisen ohjausmallin mukaisesti (Watts & van Esbroek 1998; Lairio & Puukari 1999, 67 – 69; ks. myös Herranen & Penttinen tässä teoksessa). Mallissa ohjaus nähdään kokonaisvaltaisena opiskelijan oppimisen, kasvun ja kehityksen sekä ura- ja elämänsuunnittelun ohjaamisena. Ohjauksen asiantuntijuus jaetaan kolmeen eri tasoon, jotka kukin omalta osaltaan vastaavat opiskelijoiden erilaisiin ohjaustarpeisiin. Ensimmäisellä tasolla opettajat ohjaavat opiskelijoita päivittäisessä kanssakäymisessä. Toinen taso muodostuu oppilaitoksen sisäisestä asiantuntijuudesta (esimerkiksi opinto-ohjaaja, terveydenhoitaja). Kolmas taso muodostuu koulun ulkopuolisista, joissakin tapauksissa koulun sisällä toimivista ohjausasiantuntijoista (esimerkiksi psykologi, sosiaalityöntekijä, terapeutti, työvoimaohjaaja). Kokonaisvaltaisella mallilla halutaan tuoda esiin eri toimijoiden välisen yhteistyön merkitys. Ohjausasiantuntijuuteen sisältyykin henkilökohtaisen vuorovaikutuksen lisäksi yhteistyö ja moniammatillisen yhteistyön kehittäminen sekä oppilaitoksen sisällä että oppilaitoksen ulkopuolisten tahojen kanssa (Juutilainen 2003; Vanhalakka-Ruoho & Juutilainen 2003).

Ammattikorkeakoulujen aikuisopiskelijoiden kanssa työskentelevä henkilöstö tekee yhteistyötä pääsääntöisesti oman koulutusohjelman henkilöstön kanssa (kuviot 3). Merkittäviä yhteistyötahoja aikuisopiskelijoiden asioissa ovat opiskelijaa lähinnä olevat henkilöt kuten koulutusohjelmajohtajat ja koulutuslavastaavat, opettajat, ryhmä- tai vastuupettajat, tutoropettajat ja opinto-ohjaajat. Tärkein yhteistyötaho ammattikorkeakoulun sisällä on opintotoimiston henkilöstö. Merkityksellisiä yhteistyötahoja aikuisopiskelijan ohjauksessa ovat myös työyhteisöissä toimivat henkilöt. Yhteistyö on monimuotoista ja monitasoista, joskin yhteistyöryhmän kokoonpano riippuu aikuisopiskelijan tilanteesta. Onnistuneen yhteistyön toteutumiseen vaikuttavat vastaajien mukaan ainakin seuraavat asiat: verkostoyhteistyö on koordinoitua, opiskelijan on helppo lähestyä verkostoa, yhteistyö syntyy luontevasti arkisen työn lomassa ja yhteistyöverkosto toimii opiskelijan tukena koko opiskelun ajan.



Kuvio 3. Keskeisimmät yhteistyötahot aikuisten ohjauksessa

Tutoropettajan rooli ryhmän ohjaajana on merkittävä tutkintoon johtavassa koulutuksessa. Joissakin vastauksissa painotettiin, että kaikki opiskelijan kanssa työskentelevät henkilöt osallistuvat oman alansa asiantuntijoina ohjausprosessiin. Aikuisopiskelijan ohjaajana toimivalta henkilöltä vaaditaan myös syvällistä ammattialansa substanssiosaamista, jotta hän voi ohjata opiskelijaa rakentamaan oppimistaan suhteessa työelämään, tunnistamaan kehittymismahdollisuuksiaan ja suunnittelemaan opintoja opiskelijan henkilökohtaisia uratavoitteita tukien.

Ohjauksen haasteet eri koulutusmuodoissa

Ammattikorkeakoulujen aikuiskoulutuksen ja aikuiskoulutusmuotojen moninaisuutta on tässä teoksessa aiemmin kuvattu Pia-Riitta Pekkasen artikkelissa. Tehdyssä kyselyssä haluttiin selvittää eri aikuiskoulutusmuotojen (avoin ammattikorkeakoulu, tutkintoon johtava aikuiskoulutus, erikoistumisopinnot, ylempi ammattikorkeakoulututkinto) ohjauksellisia haasteita. Vastausten perusteella haasteet syntyvät aikuisopiskelijan erityistarpeiden ja elämäntilanteen (työ, ura, koti, lapset, perhe, motivaatio) heijastumisesta opintoihin ja ohjaustilanteisiin. Ohjaukselliset haasteet ryhmiteltiin teemoiksi: opiskeluprosessi, aikuisen elämäntilanne, oppiminen ja ohjaus sekä ohjaajan ohjausosaaminen. Kooste eri koulutusmuodoissa olevista ohjauksellisista haasteista on esitetty kuviossa (kuvio 4). Kuviossa näkyvät myös muut esille tulleet ohjaukseen vaikuttavat haasteet.

	OPISKELU-PROSESSI	AIKUISEN ELÄMÄNTILANNE	OPPIMINEN JA OHJAUS	OHJAUS-OSAAMINEN	MUUTA
Avoim amk	<ul style="list-style-type: none"> Opintojen suunnittelu ja ajoittaminen Amk tuntematon oppimisympäristö Integroituminen tutkinto-opiskelijoiden rytmien 	<ul style="list-style-type: none"> Työ - perhe - opiskelu yhteensovittaminen Muutokset elämäntilanteessa ja opiskelumahdollisuudet 		<ul style="list-style-type: none"> Opetuksen ja sisältöjen tuntemus 	
Tutkintoon johtava koulutus	<ul style="list-style-type: none"> Sitoutuminen pitkäkestoiseen opiskeluprosessiin Aikuisopiskelijan odotukset ja OPS Opintojen pitkittyminen ja muutokset OPSissa Osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen käytänteet 	<ul style="list-style-type: none"> Työ – perhe – opiskelu yhteensovittaminen Muutokset elämäntilanteissa Jaksaminen Taloudellinen tilanne 	<ul style="list-style-type: none"> Miten aikuinen tunnistaa itsensä oppijana? Oppimaan oppimisen taidot Opiskelukäytännöt Heterogeeniset opiskeluryhmät 	<ul style="list-style-type: none"> Käytettävissä olevat resurssit (aika, tiedot, taidot) ja välineet tieto- ja viestintätekniologian hyödyntäminen 	<ul style="list-style-type: none"> Amk-tutkinnon tunnettuus työelämässä
Erikoistumisopinnot	<ul style="list-style-type: none"> Opiskelumotivaatio, kun opinnot eivät tuota tutkintoa 		<ul style="list-style-type: none"> Ohjauksen suunnittelu systemaattiseksi osaksi opintoja Heterogeeniset opiskeluryhmät 		<ul style="list-style-type: none"> Erikoistumisopintojen status työelämässä
Ylempi amk-tutkinto	<ul style="list-style-type: none"> Osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen käytänteet 	<ul style="list-style-type: none"> Opiskelu työn ohessa 	<ul style="list-style-type: none"> Uralla edenneet/ etenevät opiskelijat Kehittämistehtävien valinta ja niiden nivominen työhön Ohjauksen suunnittelu systemaattiseksi osaksi opintoja 		<ul style="list-style-type: none"> Uusi koulutusmuoto - asema työelämässä ja koulutusjärjestelmässä

Kuvio 4. Ohjaukselliset kehittämishaasteet eri aikuiskoulutusmuodoissa

Avoim ammattikorkeakoulu

Avoimessa ammattikorkeakoulussa käytössä olevat ohjaukselliset toimintatavat ja -mallit vaihtelevat ammattikorkeakouluittain sekä ala- ja koulutusohjelmakohtaisesti.

Ohjauksellisia haasteita syntyy erityisesti silloin, kun avoimen amk:n opiskelija integroi-

tuu tutkinto-opiskelijoiden ryhmiin. Avoimen ammattikorkeakoulun opiskelijalle korkeakoulu ei ole välttämättä tuttu opiskeluympäristö, jolloin hän kaipaav neuvontaa ja ohjausta hyvinkin käytännöllisissä kysymyksissä (esim. oppilaitoksen tiloja, lukujärjestyksiä, opiskelutapoja koskevia tietoja). Opiskelija voi kokea vaikeaksi liittymisen olemassa olevaan opiskelijaryhmään. Opiskelijalle voi olla ongelmallista se, miten suunnitella ja löytää itselle ajallisesti sopivat opintojaksot ja -kokonaisuudet siten, että niitä voi hyödyntää työhön, tuleviin opintoihin ja itsensä kehittämiseen. Näin ollen ohjauksellisia haasteita tuo opintojen suunnittelu ja ajoittaminen, jos tähtäimessä on myöhemmin tutkinto-opiskelijaksi hakeutuminen ja tutkinnon suorittaminen. Pitkällä tähtäyksellä opiskelevalla avoimen amk:n opiskelijalla on aikuisopiskelijalle tyypillinen tilanne, jossa opiskelun sovittaminen perheen ja työn lomaan tuo omat haasteensa. Avoimen amk:n opiskelijoita opastaa ja ohjaa monesti opiskelijapalveluhenkilöstö, joilla ei välttämättä ole riittävästi tietoa opetuksen sisältöihin ja opiskeluun liittyvistä asioista.

Tutkintoon johtava aikuiskoulutus

Ylivoimaisesti eniten ohjauksellisia haasteita koettiin ja todettiin olevan amk-tutkintoon johtavassa koulutuksessa. Tutkintoon johtavaa koulutusta luonnehtii pitkäkestoisuus ja opiskelijan sitoutuminen useammaksi vuodeksi opiskeluun. Tällöin korostuvat työn, perheen ja opiskelun yhteensovittaminen, ajankäyttöön, opiskelijan jaksamiseen ja talouteen liittyvät kysymykset sekä elämäntilanteissa tapahtuvien muutosten heijastuminen opiskeluun. Useiden vuosien prosessina tutkinnon loppuun saattaminen on opiskelijalle vaativa tehtävä.

Oppimiseen ja opiskeluun liittyviä ohjauksellisia kysymyksiä ovat: miten aikuinen tunnistaa itsensä oppijana sekä millaiset ovat aikuisen oppimaan oppimisen taidot, erilaiset oppimisstrategiat ja opiskelukäytännöt. Joissakin vastauksissa tuotiin esille se, että aikuisten heterogeeniset opiskelijaryhmät ovat opettajille vaativia ja tuovat oman haasteensa oppimisen ohjaamiselle, sillä kaikilla opiskelijoilla pitäisi olla mahdollisuus uuden oppimiseen.

Haasteita aikuisopiskelijan ohjaukseen tulee myös opetussuunnitelmiin liittyvien asioiden kautta: opetussuunnitelmat on useimmiten laadittu pitkäkestoisiksi ja tutkinnon suorittaminen kestää useamman vuoden. Toisaalta opetussuunnitelmat ovat samanaikaisesti muutoksessa. Tästä aiheutuu ongelmia esimerkiksi normiajan ylittävälle opiskelijoille. Opiskelijoiden odotusten ja opetussuunnitelmien välillä on jossakin määrin ristiriitaisuuksia. Useissa vastauksissa koettiin ongelmallisiksi hyväksi lukemiseen liittyvien käytänteiden ja näyttöjen kehittymättömyys sekä aiemmin opitun tunnistaminen ja tunnustaminen.

Ohjaushenkilöstön osaaminen, ohjaukseen käytettävät resurssit ja välineet ovat osin puutteellisia tai ne puuttuvat kokonaan. Ongelmallista voi olla myös se, miten ohjaaja onnistuu löytämään yhteisen ohjausajan opiskelijan kanssa. Oppilaitostasolla haasteita tuo muun muassa se, kuinka tieto- ja viestintäteknologiaa hyödynnetään ohjauksessa. Muutama vastaaja korosti sitä, että työelämästä kumpuaa haasteita sille, kuinka työnantajat ja yritykset saataisiin ammattikorkeakoulututkinnoille myönteisimmiksi.

Erikoistumisopinnot

Erikoistumisopinnot ohjauksellisenä haasteena mainittiin vain muutamassa vastauksessa. Vastauksissa tuotiin esille erikoistumisopintojen heikko status työelämässä. Opiskelijoiden motivaatio voi helposti loppua kesken koulutuksen, koska opinnot eivät johda mihinkään tutkintoon. Ohjaustarpeita aiheuttaakin erikoistumisopintojen loppuunsaattaminen. Heterogeeniset opiskelijaryhmät vaikuttavat myös ohjaustarpeiden syntyymiseen. Vastauksissa todettiin myös, että ohjausta ei ole suunniteltu systemaattisesti osaksi erikoistumisopintojen toteutusta.

Ylempi ammattikorkeakoulututkinto

Ylempi ammattikorkeakoulututkinto tuotiin useassa vastauksessa esille koulutusmuotona, jossa on eniten ohjauksellisia kehittämistarpeita. Vastaajien mielestä ylempään ammattikorkeakoulututkinnon ohjaukselliset haasteet syntyvät siitä, että se on uusi tutkinto eikä sillä ole vielä vakiintunutta statusta työelämässä ja tutkintojärjestelmässä. Tutkinnon toteutuksessa ei välttämättä ole kiinnitetty systemaattista huomiota ohjaukseen ja sen järjestämiseen. Osalla opiskelijoista on takana ”uraputki”, minkä takia opettaja on vaativien opiskelijoiden edessä. Kehittämistehtävän valinta ja nivominen työhön, opintojen vaativuus samoin kuin työn ohessa opiskeleminen tiukan aikataulun mukaisesti aiheuttavat ohjauksellisia tarpeita. Vaativaksi koettiin myös aikaisemman opitun tunnistaminen ja tunnustaminen.

Aikuisopiskelijan ohjaus metaforisena maisemana

Artikkelin lopuksi kuvataan aikuisopiskelijan ohjausta kyselyyn vastanneiden henkilöiden kirjoittamien metaforien avulla. Metaforia ”Aikuisopiskelijan ohjaus on kuin...” kirjoitettiin yhteensä 57 kappaletta. Metaforat välittävät välähdyksiä kyselyyn vastanneiden henkilöiden suhteesta ja suhtautumisesta aikuisopiskelijan ohjaukseen. On todettava, etteivät metaforat ole koskaan yksiselitteisiä, vaan ne ovat sidoksissa siihen hetkeen ja tilanteeseen, jossa ne on tuotettu. Metaforat pitävät sisällään myös merkitysten tulkintojen moninaisuuden. Metaforista syntyvää kuvaa voidaankin tarkastella maisemana, joka on muuntuvainen ja hahmottuu eri ihmisille eri tavoin (Auranen 2004, 155).

Metaforien eli vertauskuvien avulla voidaan tuottaa tarkasteltavaan asiaan uusia näkökulmia, tavoittaa siihen liittyviä kokemuksellisia ja emotionaalisia ulottuvuuksia sekä tuottaa ja kiteyttää asioiden merkityksiä. (Nummenmaa & Karila 2005, 374 - 376; Auranen 2004, 42). Metaforien voima perustuu siihen, että ne vertauskuvina herättävät sekä voimakkaita mielikuvia että syvää ymmärrystä (Friman & Palos 2007, 59).

Aikuisopiskelijan ohjaus on...

Aikuisopiskelijan ohjausta kuvaava ja luonnehtiva yksi keskeinen teema on suunnan etsiminen ja ennakoimattomuus sekä siihen liittyvät erilaiset mahdollisuudet. Aikuisopiskelijan ohjaus vertautuu esimerkiksi laivamatkaan tai suunnistamiseen.

...liikkuvan laivan navigointia. Täydessä laivassa on paljon tietoa ja taitoa mutta se on etsimässä uutta suuntaa tai matkalla jobonkin uuteen.

...laivamatka. Suunta on tiedossa, mutta matkaan voi tulla mutkia, tuulta tai tyventä,

välillä tarvitaan kompassia (ohjausta) päämäärän suunnassa pysymiseksi, aina ei pysytä aikataulussa olosuhteista johtuen, mutta toisten tuella jaksetaan jatkaa matkaa (ryhmän tuki) ja joustavuus

...suunnistaminen. Miksikö? Kartta on kädessä ja jonkinmoinen kompassikin, mutta reitti valintoja on monta. Joskus mennään suorinta ja helpointa reittiä, joskus taas kolutaan kaikki karbeikat ja ei löydetä oikeita rasteja.

Aikuisopiskelijan ohjaukseen liittyy myös yllätyksellisyttä ja aikuisopiskelijan mukanaan tuomaa yksilöllisyyttä ja ainutkertaisuutta.

...tanssi (rytmi vaihtuu ihmisten mukaan).

...matkalle lähtemistä: innostavaa, odottavaa, yllätyksiä tapahtuu, eri tavalla näkemistä (rikkkaus).

...aarrearkeun avaamista. - Aikuisilla on paljon taitoja, joita he eivät aina tiedosta. Ohjauksella vahvuuksia voidaan tukea ja löytää uusia kehittämisen kohteita ja työuria ja ammatteja.

Ohjaukseen sisältyy myös ajatus jonkin uuden synnyttämisestä ja kasvattamisesta, jonka tukeminen on ohjaajan tehtävä.

...kätilönä työskentelemistä.

...puutarhurin työtä. Jokainen opiskelija on omanlaisensa kasvi, kukka tai juurekas. Puutarhurilla on oltava taito tukea kaikenlaisten kasvien kasvua.

...kukan kastelu. Ohjauksen ja kannustuksen avulla aikuisopiskelija usein saa voimaa kasvaa (oppijana) ja kukkia (ammattillinen kasvu usein selvästi näkyvä ja huima vauhdillaan).

Ohjaaja tukee uuden syntymistä, mutta hänellä on samanaikaisesti ohjaajana useita erilaisia ja moninaisia rooleja ja laaja-alaisia tehtäviä.

...takapiruna olemista.

...emona olemista. Olen havainnut, että käytän nuorisostetta enemmän aikaa yhtiä aikuisopiskelijaa kohti.

...ystävänä, äitinä, siskona, psykiatrina, auktoriteettina ja apulaisena toimimista. (Usein ohjaus on PALJON enemmän kuin pelkkä HOPS)

Ohjaus on aikuisen ihmisen kohtaamista, jota luonnehtii usein pyrkimys tasavertaisuuteen. Joskus aikuisopiskelijan ohjaus näyttäytyy myös palvelua vaativan asiakkaan tapaamisena.

Aikuisopiskelijan ohjaus on kuin taidetta. Opettajan pitää buolellisesti perehtyä aikuisopiskelijan tilanteeseen ja kohdentaa ohjaus sen pohjalta niihin opiskeluun liittyviin osa-alueisiin, joissa opiskelija tarvitsee todellakin ohjausta. Ellei opettaja toimi näin, niin on vaarana, että opiskelija turhautuu opettajan antamaan ohjaukseen.

...elävää elämää kaikkein ihmiselämän kuvioineen! Aikuisen elämässä, etenkin naisvaltaisella alalla, tapabtuu paljon: oma hyvinvointi ja terveys, lapset, muut omaiset, työhön liittyvät asiat jne. vaikuttavat opiskeluun.

...kehityskeskustelua. Näinhän työelämässäkin hän jatkossa toimii rinnalla kulkemista. Aikuisien kanssa voi keskustella samalla tasolla, mutta toimia kuitenkin asiantuntijana, auttajana ja tukijana.

...kriittisen asiakkaan palvelua. Heillä on vähän aikaa (perhe- ja työ-elämä vaativat osansa) ja he ovat oppineet saamaan palvelua. Koulutus on tuote.

Aikuisopiskelijan ohjausta kuvaa myös ohjaajalle asetettavat erilaiset vaatimukset, kiire ja kuhina ohjaustyössä sekä erilaisten asioiden ja tarpeiden yhteensovittaminen.

...pyörremyrsky tai vaatimusten paljous.

...tiimalasin kääntämistä. Aina kun saat jonkin asian ”muka” tyhjentävästi kerrottua, aikuisopiskelija on taas täynnä kysymyksiä.

...tekisi palapeliä. On niin paljon osia, jotka on saatava sopimaan yhteen.

Ohjaukseen liittyy myös kokemuksia sen vaikeudesta ja erilaisista haasteista sekä epämääräisyydestä, mutta myös sen helppoudesta. Aikuisopiskelijan ohjaukseen ei välttämättä liity mitään erityisiä kokemuksia, vaan se on tavanomaista ”leipätyötä”.

...liukas saippua, josta ei saa otetta.

...tarpoisi suossa tai savipellolla. Oppilaitos on liaksi keskittynyt nuorten asioihin ja vielä löytyy henkilöitä jotka samaistavat aikuiset ko. ryhmään.

...”tanssia yli hautojen”. Ainakaan ohjauksen alussa ohjaaja ei voi tietää, mihin ohjauksessa lopulta päädytään. Onko matkalla kuiluja ja karikoita, joita ei ennakolta ole osattu ennakoita.

...auringon paistetta, koska aikuiset ovat usein hyvin motivoituneita.

...mitä tabansa työtä.

...normaalaa työntekoa. Valmius ja kypsyyt ovat aikuisella jo sillä tasolla.

Mitä metaforat kertovat aikuisopiskelijan ohjauksesta? Ne tekevät omalta osaltaan näkyväksi aikuisopiskelijan ohjauksen moninaisuuden, ja sisältävät merkityksiä, jotka liittyvät erilaisiin näkemyksiin ohjauksesta ja aikuisopiskelijoista sekä tuovat esille erilaisia amma-

tillisuuden ja osaamisen tulkintoja. Metaforien teemojen kuvailevan analyysin kautta voidaan ymmärtää ja hahmottaa niitä työtodellisuuteen liittyviä merkityksiä, joita aikuisopiskelijan ohjaukselle annetaan.

Aikuisopiskelijan ohjauksen kehittämistarpeet

Ohjausvastuu jakaantuu ammattikorkeakouluissa laajalle aikuisopiskelijoiden kanssa työtä tekevien ryhmälle. Haaste aikuisopiskelijoiden ohjausjärjestelmässä liittyy muun muassa siihen, miten ohjausvastuu ja siihen liittyvä työnjako on määritelty, resursoitu ja kuinka se käytännössä saadaan toteutumaan opiskelijan opintojen aikana. Eniten kehittämistarpeita liittyikin aikuisopiskelijoiden ohjausjärjestelmän kehittämiseen ja ohjauksen laatuun. Useissa vastauksissa todettiin, että yhteiset pelisäännöt ja käytänteet aikuisopiskelijoiden ohjauksessa puuttuvat vastaajan ammattikorkeakoulussa. Aikuiskoulutus ja aikuisten ohjaus vaatisivat kehittämistä kokonaisuutena, ohjausprosessit ovat epäselviä ja ohjauksen laatuun ja laatujärjestelmään liittyvät kysymykset puhututtavat. Myös ohjauksen rakentaminen yhden tai yksittäisten henkilöiden varaan joissakin ammattikorkeakouluissa vaatisi kehittämistä samoin kuin yhdistyvien oppilaitosten käytänteiden yhteensovittaminen.

Aikuisopiskelijoiden ohjauksen määritellyt tavoitteet liittyvät useimmiten hallinnollisiin järjestelyihin: opintojen suorittaminen normiajassa, keskeyttämisten vähentäminen ja työelämään sijoittuminen. Tehokkuuden näkökulmasta korostetaan usein opintojen ohjauksen merkitystä. Kuitenkin ohjaukselle on ammattikorkeakoulun lainsäädännössä asetettu myös opiskelijalähtöisiä tavoitteita, jotka liittyvät opiskelijan ammatillisen kasvun tukemiseen. Tämän lisäksi ohjauksen yleisenä tehtävänä ja eettisenä perustana on tukea opiskelijan, niin nuoren kuin aikuisenkin, toimijuutta hänen yksilöllisissä elämäntilanteissaan.

Eri aikuiskoulutusmuodoissa ohjauksen kehittämishaasteet ovat erilaisia. Merkittävästi eniten kehittämishaasteita on tutkintoon johtavassa aikuiskoulutuksessa, koska se vaatii opiskelijalta pitkäaikaista sitoutumista opintoihin ja ammattikorkeakoululta järjestelmää pitkäaikaisen ohjausprosessin toteuttamiseksi. Ylemmissä ammattikorkeakoulututkinnoissa ohjauksen systemaattinen suunnittelu ja toteuttaminen osana opintoja tarvitsevat vielä kehittämistä. Toisaalta kehittämistehtävien ohjaus yhdessä opiskelijan työyhteisön ohjaajan/ohjaajien kanssa etsii vielä luontevia yhteistyökäytäntöjä. Avoimessa ammattikorkeakoulussa tutkinto-opiskelijoiden ryhmiin integroidut opiskelijat muodostavat ohjauksen näkökulmasta haasteellisimman ryhmän, eikä erikoistumisopinnoissa opiskelevien ohjaustarpeita ole juurikaan huomioitu.

Ohjausjärjestelmän kehittämisen jälkeen seuraavaksi eniten kehittämistarpeita liittyi ohjausosaamisen ja ohjausmenetelmien sekä aiemmin hankitun osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen järjestelmän kehittämiseen. Muita kehittämiskohteita olivat tieto- ja viestintäteknologian hyödyntäminen ohjauksessa, aikuisten opetussuunnitelmien monimuotoistaminen sekä ohjauksen resursseihin vaikuttaminen.

Henkilökohtaisen opiskelusuunnitelman (HOPS) laatimisen ja päivittämisen ympärille kietoutuu merkittävä aikuisopiskelijoiden ohjauksen työskentelytapa ja -prosessi. HOPSin laadinnan kehittämiseksi opiskelun tulisi olla joustavaa, mahdollistaa opintojen räätälöintiä ja vaihtoehtoiset opiskelumuodot. Myös aiemmin opitun tunnistamisen ja tunnustamisen

järjestelmä ja tunnistamismenetelmät vaativat kehittämistä. Opintojen suunnittelussa tulee ottaa huomioon opiskelijan lähtötilanne kokonaisvaltaisesti - tavoitteet, elämäntilanne, osaaminen, opiskeluvaihtoehdot. Lisäksi erilaisten järjestelmien ja työvälineiden, lähinnä tietoteknisten, tulisi mahdollistaa HOPSin laadinta, niihin liittyvä dokumentointi ja opiskelijan ammatillisen kasvun kuvaaminen. Merkityksellisenä asiana ohjaajat pitivät HOPSin laatimisessa sitä, että se on prosessi, joka alkaa jo ennen opintoja. HOPSin laadintaan on käytettävä riittävästi aikaa opintojen alkuvaiheessa ja sitä on päivitettävä säännöllisesti opintojen kuluessa. Yhteistyö opettajien kesken HOPSien sisällöistä on tärkeää, jotta opiskelijan ammatillisen kasvun punainen lanka ei katkea.

Vuonna 2004 tehtyyn aikuisopiskelijoiden ohjauksen arviointiin ei sisällynyt ammattikorkeakoulujen aikuiskoulutus (ks. Pajarinen, Puhakka & Vanhalakka- Ruoho 2004). Kuten arviointitutkimuksessa todetaan, aikuiskoulutusta antava oppilaitosmuoto ja sen erityispiirteet määrittävät ohjausta. Aikuisopiskelijan ohjaus ammattikorkeakoulussa -hankkeessa tehty kysely ja sen tulosten kuvaaminen on ensimmäinen yritys jäsentää ja kuvata ammattikorkeakoulujen aikuisopiskelijoiden ohjauksen tilaa ja kehittämishaasteita.

Lähteet

- Annala, J. 2007. Merkitysneuvotteluja hopsista ja sen ohjauksesta. Toimintatutkimus hopsin ja sen ohjauksen kehittämisestä korkea-asteen koulutuksessa. Acta Universitatis Tamperensis 1225. Tampere: Tampere University Press.
- Auranen, J. 2004. Tervanjuontia ja ruusuilla tanssia – metaforatutkimus kasvatustyöstä kuntaorganisaation osana. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 97. Joensuu: Yliopistopaino.
- Friman, M. & Palos, M. 2007. Keververkosto toimijoiden kielikuvina. Teoksessa Ammattikorkeakoulujen verkostohankkeet. Opetusministeriön julkaisuja 2007:1, 58 - 65. Helsinki: Yliopistopaino.
- Juutilainen, P.-K. 2003. Elämään vai sukupuoleen ohjausta? Tutkimus opinto-ohjauskustelun rakentumisesta prosessina. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 92. Joensuu: Yliopistopaino.
- Kasurinen, H. & Vuorinen, R. 2007a. Moniammatillinen ja poikkihallinnollinen ohjausyhteistyö kansallisena kehittämiskohteena. Teoksessa H. Kasurinen & M. Launikari (toim.) CHANCES – Opinto-ohjauksen kehittäminen nuorten syrjäytymisen ehkäisemiseksi. Helsinki: Opetushallitus, 16 - 25.
- Kasurinen, H. & Vuorinen, R. 2007b. Tulevaisuuden näkymiä - verkostoituminen ja yhteistyön voima. Teoksessa H. Kasurinen & M. Launikari (toim.) CHANCES – Opinto-ohjauksen kehittäminen nuorten syrjäytymisen ehkäisemiseksi. Helsinki: Opetushallitus, 270 - 280.
- Laitinen, A. 1994. Joustava opettajuus muuttuvissa konteksteissa. Opiskelun itseohjautuvasta etenemisestä ammatillisessa opettajakoulutuksessa. Jyväskylän opettajakorkeakoulun selvityksiä ja puheenvuoroja 3. Jyväskylä: Jyväskylän ammatillinen opettajakorkeakoulu.
- Lairio, M. & Puukari, S. 1999. Uusin taidoin uuteen tulevaisuuteen. Yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen ohjaus- ja neuvontapalveluiden arviointia. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Nummenmaa, A.R. & Karila, K. 2005. Metaforat päiväkodin työtodellisuuden tulkkeina. Kasvatus 36 (5), 373 - 382.
- Onnismaa, J., Pasanen, H. & Spangar, T. 2000. Alkusanat. Teoksessa J. Onnismaa, H. Pasanen & T. Spangar Ohjaus ammattina ja tieteenalana 1. Juva: PS-kustannus, 5 - 11.
- Opetusministeriö. 2008. Koulutus ja tutkimus vuosina 2007 - 2012. Kehittämissuunnitelma. Opetusministeriön julkaisuja 2008:9.
- Pajarinen, M., Puhakka, H. & Vanhalakka-Ruoho, M. 2004. Aikuisopiskelijan ohjaus - opintopolun tukena sekä oppilaitoksen toimintakulttuurin osana. Arviointi 3. Opetushallitus. Helsinki: Yliopistopaino.
- Pasanen, H. 2002. Oppimisen ohjauksen tarve ammatillisessa aikuisopiskelussa. Teoksessa J. Onnismaa, H. Pasanen & T. Spangar (toim.) Ohjaus ammattina ja tieteenalana 2. Juva: PS-kustannus, 104 - 130.
- Putkuri, P. 2003. Ohjaus muutoksen mahdollistajana. Kuvaus Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulun aikuisohjauksen tilanteesta. Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulun julkaisuja A: Tutkimuksia, 13. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.

- Spangar, T. 2002. Ohjaaminen ja asiakkaan kohtaaminen ”sisältä ulos”. Teoksessa J. Onnismaa, H. Pasanen & T. Spangar (toim.). Ohjaus ammattina ja tieteenalana 2. Juva: PS-kustannus, 14 - 23.
- Työministeriö. 2006. Aikuisopiskelun tietopalvelujen, neuvonnan ja ohjauksen kehittäminen. Opetusministeriön ja työministeriön asettaman valmisteluryhmän ehdotukset toimepideohjelmaksi. Työhallinnon julkaisu 365.
- Vanhalakka-Ruoho, M. 2001. Ohjauksen mahdollisuuksien tajua. Aikuiskasvatus 1, 262 - 263.
- Vanhalakka-Ruoho, M. & Juutilainen, P-K. 2003. Ydinasiatuntijuutta ja yhteistyön kuvioita. Teoksessa M. Lairio & S. Puukari (toim.) Ohjauksen uudet orientaatiot. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 113 - 123.
- Vuorinen, R. 2004. Ohjauksen arviointi OECD:n ja Euroopan unionin jäsenmaissa 2001- 2004. Teoksessa J. Onnismaa, H. Pasanen & T. Spangar (toim.). Ohjausammattina ja tieteenalana 3. Juva: PS-kustannus, 288 - 304.
- Watts, A.G. & Van Esbroek, R. 1998. New skills for new futures. Higher education guidance and counseling Services in the European Union. Fedora: VubPress.

HANKETYÖSKENTELY AIKUISOPISKELIJAN OHJAUKSEN KEHITTÄMISEN TUKENA

Ammattikorkeakoulujen nuorten tutkintoon johtavan koulutuksen ohjausjärjestelmää on kehitetty määrätietoisesti vuosina 2000 - 2006 toimineissa Opetusministeriön rahoittamissa verkostohankkeissa. Hankkeiden ansiota on se, että toiminnassa mukana olleiden ammattikorkeakoulujen ohjaushenkilöstö on muodostanut yhteistyöverkoston, josta keskustelukumppani ja ammatillinen tuki ovat olleet helposti saatavilla. Hankkeissa on tuotettu kaikkien ammattikorkeakouluopiskelijoiden kanssa ohjaustyötä tekevien käyttöön sopivia suosituksia (ohjauksen laatukriteerit), toimintamalleja ja materiaaleja (vertaisohjaus, opettajatutorointi, ohjausjärjestelmä). Ansiokkaasta ja ohjauksen monipuolisesta kehittämisestä huolimatta aikuisopiskelijoiden ohjauksen tarpeet, haasteet, toimintamallit ja työskentelytavat on tarpeen ottaa erikseen työn alle.

Opetusministeriön rahoittaman Aikuisopiskelijoiden ohjaus ammattikorkeakoulussa -hankkeen toiminta-aika on 1.4.2007 – 31.12.2009. Hanketta koordinoi Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulu ja osallistujia on ilmoittautunut mukaan 21 eri ammattikorkeakoulusta. Hankkeen tavoitteena on koota yhteiseen työskentelyyn valtakunnallinen aikuisopiskelijoiden ohjauksen verkosto, jonka tehtävänä on kehittää toiminta- ja työskentelytapoja aikuisopiskelijoiden opinnoista selviytymisen tueksi. Ensimmäisenä toimintavuonna on paneuduttu aikuisopiskelijan ohjauksen tilanteen kartoittamiseen, verkostoitumiseen ja teemaryhmätyöskentelyn aloittamiseen. Toisena vuonna jatketaan kehittämiskohteiden työstämistä teemaryhmissä ja aloitetaan aikuisopiskelijan ohjaukseen liittyvän materiaalin tuottaminen. Kolmantena vuonna keskitytään ammattikorkeakoulujen käyttöön soveltuvan materiaalin tuottamiseen. Keskeisenä toimintamuotona on teemaryhmätyöskentely. Kehittämistyön tueksi järjestetään vuosittain eri aihealueista yhteisiä seminaareja.

Teemaryhmien tavoitteena on tuoda esille ammattikorkeakouluissa jo olemassa olevia aikuisopiskelijoiden ohjauksen toimintatapoja, joiden avulla voidaan vastata aikuisopiskelijoiden ohjauksen tarpeisiin ja haasteisiin. Toisaalta teemaryhmien tehtävänä on yhdessä kehittää ja viedä eteenpäin aikuisopiskelijoiden ohjausta sekä tuottaa materiaalia, jonka

avulla tuetaan aikuisena opiskelunsa aloittavan opiskelusta selviytymistä. Toiminnassa huomioidaan eri aikuiskoulutusmuodot: tutkintoon johtava aikuiskoulutus, erikoistumisopinnot, ylempi ammattikorkeakoulututkinto ja avoin ammattikorkeakoulu.

Edellä esitellyn kyselyn (ks. julkaisussa oleva artikkelimme Aikuisopiskelijan ohjaus ammattikorkeakoulussa) yhtenä tehtävänä oli nostaa esille kehittämiskohteita hankkeessa työnsä aloittaville teemaryhmille. Kyselyn tulosten perusteella aikuisopiskelijoiden ohjauksen kehittämisessä keskitytään tekemään työtä aikuisopiskelijan ja aikuisopiskelijan ohjaajan näkökulmista, aiemmin opitun tunnistamisen ja tunnustamien järjestelmän rakentamiseen liittyvissä kysymyksissä sekä aikuisopiskelijoille suunniteltuihin opetussuunnitelmiin ja ohjaukseen liittyvissä kysymyksissä. Teemaryhmien tavoitteet on kuvattu seuraavasti:

Aikuisopiskelijana -teemaryhmän tavoitteena on rakentaa yhdessä toimintatapoja ja menetelmiä, kohdata aikuisopiskelijoiden ohjauksen tarpeita ja haasteita. Työskentelyssä keskitytään aikuisopiskelijan opiskelu- ja oppimisvalmiuksien ja aikuisen elämäntilanteen ja opiskelun yhteensovittamisen kysymyksiin.

Aikuisopiskelijan ohjaajana -teemaryhmässä tarkastellaan ohjaajan näkökulmasta, mitä erityisyyttä aikuinen opiskelija tuo ohjaukseen. Tavoitteena on kuvata ja ottaa käyttöön toiminta- ja työskentelytapoja, joilla tuetaan ja ohjataan aikuisopiskelijan opinnoista selviytymistä, oppimaan oppimista ja ammattitaidon kehittymistä.

Aiemmin opitun tunnistamisesta ja tunnustamisesta henkilökohtaiseen opiskelusuunnitelmaan -teemaryhmässä on tavoitteena aiemmin hankitun osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen järjestelmän, prosessien ja menetelmien rakentaminen ammattikorkeakoulussa. Ryhmässä pohditaan myös sitä, millaisia mahdollisuuksia ja haasteita osaamisen tunnustaminen tuo opiskelijan ohjaukselle ja henkilökohtaisen opiskelusuunnitelman laadinnalle.

Aikuisopiskelijoiden opetussuunnitelmat ja ohjaus -teemaryhmän tavoitteena on nostaa esille oleellisia näkökulmia ja toimintatapoja, kun laaditaan opetussuunnitelmia aikuisopiskelijoille. Opetussuunnitelmia tarkastellaan aikuisopiskelijan kokonaistilanteen, ohjauksen tarpeiden ja niiden huomioimisen sekä ammattitaidon kehittymisen näkökulmista.

Teemaryhmien ohjaajat esittelevät ryhmien työskentelyn lähtökohtia, tavoitteita ja toimintaa seuraavissa artikkeleissa.

AIKUISOPISKELIJANA

Aikuisena opiskelemaan aikovan mielessä liikkuu monenlaisia kysymyksiä, ennen kuin päätös opiskelun aloittamisesta tulee todeksi. Aikuisille tarkoitettujen koulutuskokonaisuuksien rakenne ja työskentelytavat pyritään suunnittelemaan sellaisiksi, että suuri osa opinnoista on mahdollista toteuttaa työn ohessa. Opiskelun arkea luonnehtii kuitenkin usein ajankäytöllinen tasapainoilu työn, perheen ja opiskelun välillä sekä pitkäaikaisen opiskeluun sitoutumisen mukanaan tuomat jaksamisen kysymykset. Koulutusjärjestelmässä ja opiskelutavoissa sekä -menetelmissä tapahtuvat muutokset lisäävät omalta osaltaan aikuisopiskelijoiden ohjauksen tarvetta. Aikuisen kokemukset aiemmasta opiskelusta ja oppimisesta voivat olla useiden vuosien takaa, joten hän voi tarvita opiskelutaitojen harjoittelemista, tietoa oppimisesta ja opiskelun tämänhetkisistä vaatimuksista. Opiskelua suunnitteleva aikuinen tarvitsee jo ennen opintojen aloittamista tietoa, tukea ja rohkaisua omien tavoitteidensa eteenpäin viemiseksi.

Tästä aikuisopiskelijan kokonaistilanteesta syntyvät monet ohjaukselliset haasteet, minkä vuoksi aikuiskoulutuksen järjestäjien tulisi suunnitella aiempaa huolellisemmin ohjauksen sisältöä, menetelmiä, työnjakoa ja ajankohtaa. Ohjauksen ja neuvonnan tavoitteet, sisällöt ja koko palvelujärjestelmän rakenne tulisi kuvata korkeakoulun opinto-ohjauksen suunnitelmassa. Suunnitelman toimeenpano voi sisältää muun muassa seuraavia asioita: miten tunnistetaan eri ryhmien ohjaustarpeet (kuten työn ohella opiskelevat, tauon jälkeen palaavat), miten ohjaus on heille tarjolla, miten hoidetaan ohjauspalveluiden työnjakoa, mistä opiskelijat ja henkilöstö saavat informaatioita ja kuka vastaa tiedon päivittämisestä. (Moitus ym. 2001, 23 - 26; vrt. myös Vuorinen & Sampson 2002.)

Tiedottaminen, neuvonta ja ohjaus ovat ammatillisia toimintoja, jotka käytännössä kietoutuvat toisiinsa. Asiantuntijan rooli on erilainen tiedotus-, neuvonta-, ja ohjaustilanteissa. Kun opiskelijaksi aikova tarvitsee tietoa ja etsii sitä, hän voi saada sen esimerkiksi tiedotustilaisuudesta tai oppilaitoksen nettisivuilta. Ammattikorkeakoulun ja työntekijän on pyrittävä tietojen oikeellisuuteen ja riittävyteen. Neuvonta on vuorovaikutteisempaa kuin

tiedottaminen. Neuvonnan tehtävänä on antaa opiskelijalle neuvoja esimerkiksi sopivasta toimintatavasta opettajan tavoittamiseksi. Joissakin tilanteissa opiskelijan kaipaama neuvo tukee häntä päätöksenteossa. Opiskelija vastaa ja päättää itse neuvojen noudattamisesta. (Onnismaa 2007 23, 26.)

Ohjauksen toimintatavoin tuetaan opiskelijaa löytämään keinoja opintojen suunnitteluun, oman oppimistapansa ja omien kykyjensä kehittämiseen sekä selventämään kuvaa itsestä oppijana. Ohjauksessa huomioidaan aikuisen elämäntilanne, aikaisemmat opiskelu- ja oppimiskokemukset, työelämässä saadut tiedot, taidot ja kokemukset. (Putkuri 2003, 39 - 40.) Aikuisohjaus on Pasasen (2002, 123 - 124) mukaan aikuisen tukemista ja auttamista hänen opiskeluprosessissaan, ammatillisessa kehittämisessään ja elämäntilanteessaan. Ohjauksessa voidaan käsitellä esimerkiksi tietoa opiskeluun liittyvistä valinnan mahdollisuuksista tai aikatauluista. Valintoja tarkastellaan suhteessa opiskelijan muuhun elämään, tavoitteisiin, mahdollisuuksiin ja rajoitteisiin. Ohjauksen tehtävänä on edistää ohjaajan ja ohjattavan kesken käydyn keskustelun ja toiminnan avulla opiskelijaa ratkaisemaan opiskeluunsa, oppimiseensa ja henkilökohtaiseen kehittämiseensä liittyviä kysymyksiä. Opiskelijalla itsellään on aktiivinen rooli kysymysten ratkaisemisessa ja ohjaajan tehtävänä on pyrkiä vahvistamaan opiskelijan toimintakykyä ja toimintamahdollisuuksia edetä omassa asiassaan. (Onnismaa 2007, 25, 36; Juutilainen 2003, 226.)

Ohjauksen tarpeita opintopolulla

Aikuisopiskelijan ohjauksen tarpeita ja haasteita tarkastellaan usein opintopolku-käsitteen avulla. Opintojen kulku voi varsinkin pidempikestoissa koulutuksissa rakentua selkeästi vaiheistuvana polkuna. (Karjalainen ym. 2003.) Opintopolulla tarkoitetaan opintojen vaihteita, joihin ohjausta korkea-asteella tulisi suunnata. Ohjausta tulee olla saatavilla opintoihin hakeutumis-, aloitus-, keski- ja päättövaiheessa. Koulutusorganisaatioissa ohjaussuunnitelman avulla kuvataan, milloin ja miten ohjataan, kuka ohjaa, mikä on ohjauksen sisältö ja tavoite, ja miten ne saavutetaan. (Lairio & Rekola 2007, 108 -109).

Opintopolun näkökulmasta toimivassa ohjauksessa on Lairion ja Rekolan (2007, 109) mukaan kyse siitä, että opiskelijalla on käytettävänä riittävästi ohjauspalveluja, jotka ajoittuvat tarkoituksenmukaisesti opintojen eri vaiheisiin. Ohjauksen sisältö kohdentuu opintopolulla erilaisiin kysymyksiin opiskelijoiden ohjaustarpeiden muuttuessa. Kriittisiksi vaiheiksi ja ohjaukselliseksi katvealueiksi jäävät usein opintojen keskivaihe, opinnäytetyön tekeminen ja työelämään siirtyminen.

Opintoihin hakeutumisvaiheen ohjausta tulisi opiskelijoiden mielestä kehittää lisäämällä tiedottamista. Tiedottamisessa tulisi tuoda selkeämmin esille, millaista on opiskelu korkeakoulussa. **Opintojen aloitusvaiheessa** opiskelijat toivovat ensisijaisesti ohjausta henkilökohtaisen opiskelusuunnitelman laadintaan. **Opintojen keskivaihe** on merkittävä opiskelijan ammatillisen kasvun näkökulmasta, mutta ohjauksellinen ote opiskelijoihin ohenee alkuvaiheen ohjauksen jälkeen. Opiskelijat odottavat tuossa vaiheessa ohjausta ja tukea HOPSin päivittämiseen, harjoitteluun ja opinnäytetyön tekemiseen sekä työelämään siirtymisen ja uravalinnan kysymyksiin. Opintojen keskivaiheessa samoin kuin myös päättövaiheessa opiskelijat toivoivat enemmän henkilökohtaista ohjausta. **Päättövaiheen ohjaustarpeet** olivat samoja kuin keskivaiheessa, joskin opintojen loppuun saattamiseen

liittyvät kysymykset aiheuttivat ohjauksen tarpeita. (Lairio & Rekola 2007, 111 - 117.)

Aikuisopiskelijana-teemaryhmän tavoitteet ja toiminta

Aikuisopiskelijan ohjaus ammattikorkeakoulussa -hankkeen teemaryhmän Aikuisopiskelijana työskentelyssä keskitytään aikuisopiskelijoiden opiskelu- ja oppimisvalmiuksien, aikuisen elämäntilanteen ja opiskelun yhteensovittamisen kysymyksiin. Työryhmän tavoitteena on rakentaa toimintatapoja ja menetelmiä kohdata aikuisopiskelijoiden ohjauksen tarpeita ja haasteita.

Työskentelyn tavoitteena on ensinnäkin tuottaa ammattikorkeakoulujen käyttöön opiskelijälähtöinen aikuisopiskelijan ohjaussuunnitelma tutkintoon johtavaan aikuiskoulutukseen ja sen sovelluksia lyhytkestoisempiin aikuiskoulutusmuotoihin. Suunnitelmassa on kuvattu opintopolun mukaisesti ohjauksen sisältö, käytettävät menetelmät, työnjakoa ja ohjauksen ajankohta.

Toisaalta tavoitteenamme on laatia suosituksia aikuisopiskelijan ohjauksesta opintopolun vaiheissa ja henkilökohtaisen opiskelusuunnitelman laadintaan liittyvästä prosessista. Jatkokyöskentelyssä tavoitteenamme on myös vaihtaa tietoa ja kokemuksia toimintatavoista ja työvälineistä aikuisopiskelijan opiskelu- ja oppimisvalmiuksien tukemiseksi.

Rakentaessamme ohjaussuunnitelman perusteita totesimme, että aikuisopiskelijoiden ohjaussuunnitelmassa on kuvattava myös aiemmin hankitun osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen toimintatavat (AHOT-prosessi) sekä henkilökohtaisen opiskelusuunnitelman laadintaan ja päivittämiseen liittyvät prosessit. Koska hankkeessa on teemaryhmä, missä on työstetty ammattikorkeakoulujen AHOT-prosesseja ja hankittu tietoa sekä kokemusta erilaisten tunnistamisenmenetelmien käytöstä, emme ole tämän teemaryhmän työskentelyssä syventyneet siihen problematiikkaan.

Ryhmämme mielestä henkilökohtainen opiskelusuunnitelma ja siihen liittyvä työskentely ovat oleellinen osa aikuisopiskelijoiden ohjaussuunnitelmaa. Tehtävänäme on kuvata, mikä on ammattikorkeakoulun aikuisopiskelijan HOPS, millaisen prosessin kautta se syntyy ja kehittyy ja millaisia voisivat olla henkilökohtaista opiskelusuunnitelmatyöskentelyä koskevat suositukset tai minimikriteerit.

Useilla ammattikorkeakouluilla on tehty opinto-ohjauksen kokonaissuunnittelua, mutta suunnitelmat on usein laadittu nuorten tutkintoon johtavan koulutuksen tarpeisiin. Tavoitteenamme on, että aikuisopiskelijat tulevat aiempaa tietoisemmiksi ohjauspalveluista. Toivomme, että aikuisopiskelijoiden ohjauksen minimivaatimusten ja suositusten esille nostaminen vie eteenpäin aikuisopiskelijoille tarjottavien ohjauspalvelujen kokonaisuutta ammattikorkeakouluissa.

Lähteet

- Juutilainen, P-K. 2003. Elämään vai sukupuoleen ohjausta? Tutkimus opinto-ohjauskustelun rakentumisesta prosessina. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 92. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.
- Karjalainen, A., Lapinlampi, T., Jaakkola, E. & Alha, K. 2003. Opetussuunnitelman käsite. Teoksessa A. Karjalainen (toim.) Akateeminen opetussuunnitelma työ. Oulu: Oulun yliopisto. Opetuksen kehittämissyksikkö, 25 -55.
- Lairio, M. & Rekola, H. 2007. Opiskelijoiden tarpeet ohjauskulttuurin kehittämisen lähtökohtana. Teoksessa M. Lairio & M. Penttilä (toim.) Opiskelijalähtöinen ohjaus yliopistossa. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 107 – 127.
- Moitus, S., Huttu, K., Isohanni, I., Lerkkanen, J., Miellyinen, I., Talvi, U., Uusi-Rauva, E. & Vuorinen, R. 2001. Opintojen ohjauksen arviointi korkeakouluissa. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 13:2001. Helsinki: Edita.
- Onnismaa, J. 2007. Ohjaus- ja neuvontatyö. Aikaa, huomiota ja kunnioitusta. Helsinki: Gaudeamus.
- Pasanen, H. 2002. Oppimisen ohjauksen tarve ammatillisessa aikuiskoulutuksessa. Teoksessa J. Onnismaa, H. Pasanen & T. Spangar (toim.) Ohjaus ammattina ja tieteenalana 2. Juva: PS-kustannus, 104 - 130.
- Putkuri, P. 2003. Ohjaus muutoksen mahdollistajana. Kuvaus Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulun aikuisohjauksen tilanteesta. Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulun julkaisuja A: Tutkimuksia, 13. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.
- Vuorinen, R. 2004. Ohjauksen arviointi OECD:n ja Euroopan unionin jäsenmaissa 2001- 2004. Teoksessa J. Onnismaa, H. Pasanen & T. Spangar (toim.). Ohjaus ammattina ja tieteenalana 3. Juva: PS-kustannus, 288 - 304.
- Vuorinen, R. & Sampson, J.P. 2002. Ohjaus opintojen suunnittelun ja arvioinnin tukena – strategisia kysymyksiä. Teoksessa J. Onnismaa, H. Pasanen & T. Spangar (toim.). Ohjaus ammattina ja tieteenalana 2. Juva: PS -kustannus, 46 - 69.

AIKUISEN OHJAAJANA

Aikuisopiskelijan ohjaajana -teemaryhmässä tarkastellaan ohjaajan näkökulmasta sitä, mitä erityisyyttä aikuinen tuo ohjaukseen. Tavoitteena on kuvata ja ottaa käyttöön toiminta- ja työskentelytapoja, joilla tuetaan ja ohjataan aikuisopiskelijan opinnoista selviytymistä, oppimaan oppimista ja ammattitaidon kehittymistä.

Teemaryhmämme pyrkii kaikille yhteisten tapaamisten lisäksi kokoontumaan kahdesti lukukauden aikana työstämään aikuisohjaajan toimintaan liittyviä itse tärkeiksi kokemiaan asiasisältöjä. Ryhmäläisemme ovat konkretisoineet teemaryhmän yleisen tavoitteen (ks. Lätin ja Putkurin hanketyöskentelyä kuvaava artikkeli tässä julkaisussa) seuraavanlaisiksi muutos- ja osaamisalueiksi hankkeen päätyttyä vuoden 2009 lopulla:

- yleisen ohjausmyönteisyyden ja ohjauksen arvostamisen lisääntyminen
- valtakunnallisten suositusten (mm. resurssit) ja hyvien käytäntöjen aikaansaaminen sekä valtakunnallisen aikuisohjauskoulutuksen tuottaminen
- oman ohjausidentiteetin kehittyminen
- aikuispedagogiikan määrittäminen ja näkyväksi tekeminen.

Miten teemaryhmämme pyrkii saavuttamaan tavoitteet? Aluksi tuomme ryhmässämme esille ne moninaiset käsitykset aikuisohjauksesta ja sen käytänteistä, jotka nykyhetkellä vallitsevat ammattikorkeakouluissa. Näiden käsitysten ja käytänteiden perusteella mallinamme joustavan, mutta kuitenkin hallitun ja kokonaisvaltaisesti sekä opiskelijan että ohjaajan huomioonottavan aikuisopiskelijan ohjausprosessin. Ohjauksen määrittelemme ajan, tilan ja kunnioituksen antamiseksi opiskelijalle. Ohjauksen perustana on omista rajoista huolehtiminen ja toisten rajojen kunnioittaminen, mikä tarkoittaa toisen ihmisen hyvän edistämistä. Mitä tämä on rakenteina? Tavoitteenamme on mallintaa aikuisopiskelijan ohjaajien – erityisesti opettajatutorien ja opinto-ohjaajien – työtehtäviä, käytettäviä menetelmiä ja ohjausprosessin teemoja eri aikuiskoulutusmuodoissa.

Teemaryhmämme jäsenet kokevat aikuisten ohjauksen erittäin haasteelliseksi. Heterogeeninen opiskelijajoukko sekä yhteiskunnan ja työelämän muutokset asettavat korkea-asteen ohjaukselle aivan uudenlaisia haasteita. Aikuisten ohjauksessa on otettava huomioon aikuisen elämä kokonaisuudessaan. Aikuisen ihmisen työhön, opiskeluun ja muuhun elämään liittyvät erilaiset elämän siirtymävaiheet ovat tehneet koulutus-, uranvalinta- ja elämänsuunnittelusta jatkuvia prosesseja aikuisen elämässä. Siirtymävaiheet ovat epävarmempia ja ajallisesti pidempiä kuin aikaisemmin. (Lairio & Penttilä 2007.) Aikuinen joutuu läpikäymään monia polkuja koulutuksen, uudelleen koulutuksen, työsuhteiden ja työttömyyden välillä (ks. myös Hulkari & Pakaste 2007). Aikuisten työurat ovat moniulotteisia, yksilöllisiä ja vaikeasti ennakoitavia.

Hankkeen alkuvaiheessa tehdyssä kyselyssä ammattikorkeakoulussa toimivia ohjaajia pyydettiin kirjoittamaan metaforia (n=60) aikuisten ohjauksesta täydennettävällä lauseella ”*Työskentelyni aikuisopiskelijan kanssa on kuin...*”. Myös näissä metaforissa tulee esiin ohjauksen haasteellisuus. Tätä kuvaavat esimerkiksi seuraavanlaiset metaforat:

...olisin veneen kapteeni. Joku joskus putoaa veneestä, mutta useimmiten päästään satamaan.

...olla heikoilla jäällä.

...vankkumaton kallio, josta löytyvät kaikki vastaukset. (on osattava antaa ja etsiä vastauksia kaikkiin kysymyksiin)

Ohjauksen haasteellisuutta lisää resurssien puute, kuten seuraavat metaforat ilmentävät:

...juoksemista.

...palomiehen ammatti.

...tulipaloja sammuttelisi. Nykyisestä tilanteesta johtuen ei pysty keskittymään asiaan ja yrittää vähän kerrassaan jotain liikauttaa.

...päivästä toiseen selviämistä – tuntiresurssit eivät tabdo riittää.

Ohjauksen haasteellisuutta lisää myös ohjaajan moninaiset roolit. Aikuisohjaajan erilaisia rooleja kuvastavia metaforia ovat esimerkiksi seuraavat:

...olisi vierelläkulkija, kumppani, sosiaalityöntekijä, rajojen asettaja. Ellei kumppanuutta, pedagogista suhdetta synny ohjaajan ja ohjattavan välille, ei tuloksia saa aikaiseksi, mikä taas tuo työn iloa.

...äitinä, perheneuvojana, psykologina...kuuntelijana olemista.

...tietoverkon reititin, joka pyrkii kulloisellekin tietopakettile löytämään oikean osoitteen. Aikuisopiskelijoiden ongelmille aina pyrittävä löytään joku reitti tai ratkaisu. Joskus niitä datapakettejakin sitten kumminkin häviää bittiavaruuteen.

...olisin sekatavarakaupan myyjä.

...toimisin majakkana ja luotsina oppimisen merellä; satama näkyy edessä sumunkin läpi.

Aikuisopiskelija odottaa lukuisten tutkimusten ja jokaisen aikuisohjaajan käytännön kokemuksen mukaan runsaasti ja monipuolista ohjausta koko opintojen ajan. Haastetta aikuisohjaajalle syntyy siitä, että aikuisten ohjausta ei ole systemaattisesti mietitty. Mitä ohjaus merkitsee aikuiselle? Tähän kysymykseen pyrimme teemaryhmässämme vastaamaan.

Ohjauksen tiedostamattomuutta kuvastavat seuraavat metaforalauseet: *Työskentelyni aikuisopiskelijan kanssa on kuin...*

...hapuilua sinne tänne – tietämättä tarkkaan, mitä ovat ne asiat, jotka minun pitäisi tietää aikuisten ohjaajana.

...hub hub, enemmän tulevaisuudessa, mielenkiinnolla odotan.

Aikuisohjaaja ammattikorkeakoulussa joutuu kohtaamaan monenlaisia aikuisopiskelijoita. Opiskelijat ovat iältään, koulutus- ja työtaustoiltaan, elämäkokemuksiltaan, elämäntilanteiltaan ja opiskeluvälillä hyvin heterogeenisiä. Esimerkiksi ikä- tai perhekysymykset voivat olla hyvinkin kipeitä keskustelunaiheita, erityisesti naiselle. Naisopiskelija saattaa pohtia, onko hänellä oikeus lähteä opiskelemaan. Miten perhe suhtautuu asiaan? (Vrt. Hulkari & Pakaste 2007, 9.) Lisäksi on tarpeen muuttaa myytti siitä, että aikuisopiskelija on itseohjautuva, itsevastuullinen ja omat tarpeensa tiedostava ihminen (vrt. Vallela 2007, 71). Työssä oleva aikuisopiskelija tarvitsee ohjausta jo pelkästään oman elämäntilanteensa ja opiskelunsa yhdistämiseen. Ohjaajalta tämä edellyttää ymmärrystä erilaisista elämäntavoista ja tilanteista, joita aikuisopiskelija joutuu kohtaamaan. Aikuisohjaaja saa kohdata erilaisten oppijoiden tarpeet ja opiskeluun liittyvät ilot ja vaikeudet.

Tätä kuvaavat seuraavat metaforat: *Työskentelyni aikuisopiskelijan kanssa on kuin...*

...etsisi neulaa heinäsuovasta. Aikuisille sopivien mahdollisuuksien etsintä on työlästä ja asenteitakin joutuu murtamaan.

...toiminta puun ja kuoren välissä, opiskelijan vaatimukset ovat kovat (joskus myös epärealistiset) ja koulutuksen laatuvaatimukset ja kompetenssinvaatukset ei saavutettavissa lyhyessä prosessissa.

...nuorallatanssia. Miksikö? Reitillä (=naru) pitäisi pysyä ja tippua ei saisi. Miten toimia sillä tavoin, ettei loukkaisi ketään (opettajat, opiskelijat), ei astuisi kenenkään varpaille, olisi diplomaattinen, määrätietoinen, toista / toisia kuunteleva, ei liian määräävä, vaan tyytyisi vain antamaan vihjeitä mahdollisista vaihtoehtoista, ei ohjaisi liikaa, mutta ei myöskään pihtaisi tietoja. Ja sitten toivoisi, että siellä ohjaajan narun allakin olisi jonkinlainen turvaverkko, johon inhimillisenä olentona voisi mätkähtää ja nousta taas ainakin lähes ehjin naboin ja uusin mielin jatkamaan tätä tanssiaan.

...aikaa vievää, joskus pitäisi hyväksilukea opintoja, jotka eivät sovi yhteen opiskeltavan ammatin kanssa. Ristiriitaa opiskelijan ja oman näkemysensä kanssa.

...seisoisi suuressa risteyksessä, minne mennä? ei ole yhtä oikeaa vaihtoehtoa on useita erilai-

sia ja aina tulee muistaa opiskelijoiden tasavertainen kohtelu.

Aikuisopiskelijan tavoitteet ja opintoihin orientoituminen voivat poiketa huomattavasti nuorempien opiskelijoiden tavoitteista. Tavoitteena aikuisella ei välttämättä ole korkea statusasema työelämässä, vaan opiskelun elämismaailma koostuu ehkä enemmän henkisen pääoman kasvattamisesta ja erilaisesta suhteesta opiskeluun. Taustalla saattaa olla myös luopuminen ja irtisanoutuminen aiemmasta työurasta tai vaihtoehtoinen suhtautuminen työhönsä yleisesti. Toivottavasti näille aikuisen tavoitteille jää sijaa myös tulevaisuudessa, vaikka nykyään ennakoidaankin, että aikuisopiskelu saattaa muuttua yhä enemmän työn tehostamista (taloudellinen hyöty) tähtääväksi koulutukseksi. Mikäli aikuisen koulutukseen hakeutumisen syyt ovat yhä vähemmän henkilökohtaisesta kiinnostuksesta johtuvia ja yhä enemmän työn hyötynäkökohtia painottavia, on sillä väistämättä vaikutuksia myös opiskelumotivaatioon. (Vrt. Valleala 2007, 88 - 89.)

Aikuisopiskelija on – varsinkin opintojen alussa – itselle vieraassa roolissa. Työssä hän on alansa asiantuntija, mutta opiskelijana hän joutuu nöyrytymään novisiin rooliin. Rooliristiiriitaa hämmentää vielä se, että aikuisella on muistissa aiemmat tavat oppia. Aikuisopiskelija kokee omien oppimistavoitteidensa, itsenäisen työskentelynsä ja tiedonhaun vaikeaksi. Uuden oppimistavan omaksuminen vaatii aikaa, tukea ja kannustusta. Etenkin opintojen alussa tämä epävarmuus tulee esille tavanomaista suurempana kannustuksen ja rohkaisun tarpeena. Tukemisella voidaan ymmärtää sitä, että aikuista ohjataan etsimään osaamista työelämästä saaduista taidoista, harrastuksista ja arkielämän tilanteista selviytymisistä. (Ks. myös Hulkari & Pakaste 2007, 22.) Aikuisohjaajan tulisi korostaa tämän osaamisen arvoa ja merkitystä opinnoissa.

Rohkaisun ja tuen tarvetta kuvaavat seuraavat metaforat: *Työskentelyni aikuisopiskelijan kanssa on kuin...*

...ystävänä olemista. = Itse olen opiskellut aikuisena ja olen kokenut tarvinneeni tukea ja ymmärrystä. Pysin ohjaamaan opiskelijoita yksilöinä ja kannustamaan heitä.

...olisin ystävä. En anna valmiita vastauksia, kuuntelen ja teen kysymyksiä/ huomautuksia. Pian huomaamme, että opiskelija onkin ratkaissut asiansa itse puhuessaan minulle.

...vertaistuen antamista.

...yhdessäkulkemista, vastuunottoa, tukea eri muodoissaan.

Koulutuksen aloittaminen on muussakin mielessä tärkeä siirtymävaihe aikuiselle. Opiskeluprosessin käynnistymiseen vaikuttaa se, miten valmistautunut tai valmistautumaton aikuinen on opintoihinsa. Miten aikuinen kiinnittyy opintoihin? Tämä merkitsee esimerkiksi sen tiedostamista, kuinka paljon opiskeluun kuluu aikaa tai kuinka vaativaa opiskelu on. Aikuisopiskelija tarvitsee ohjaajan kanssa yhteisesti käytävää pohdintaa muun muassa näistä asioista. Sen lisäksi aikuinen tarvitsee ohjausta omien tavoitteidensa ja toiveidensa syvällisemmästä pohdinnasta.

Ohjauksen perusluonteeseen kuuluu se, että opiskelija tekee itse valintansa ja valitsee kasvunsa ja kehittymisensä päämäärät. Ohjaajan tehtäviin kuuluu olennaisena osana olla

mukana, kulkea rinnalla näissä kasvun prosesseissa kuten seuraavat metaforat hyvin ilmentävät: *Työskentelyni aikuisopiskelijan kanssa on kuin...*

...kasvin istuttamista nöyrää, toisen kasvua kunnioittavaa, et voi määrätä suuntaa, on annettava tilaa kasvulle.

...hortonomin työskentely: sopivasti mukaellen yksilön tarpeiden mukaan kasvuun vaikuttavia tekijöitä. Välillä pitää vähän ohjata kasvun suuntaa, välillä poistaa kasvua heikentäviä rönsyjä tai rikkaruohoja.

...työskentelyni aikuisopiskelijan ohjaajana on kuin jatkuvasti mutkutteleva polku. Edellinen lause kuvaa sitä, että aikuisopiskelijaa ohjaava opettaja ei saa toimia staattisesti, koska ohjauksesta tulee muuten liian rutiininomaista.

...luotsailua erilaisten vaihtoehtojen välillä, uusien ovien avaamista ja konkreettisten asioiden esille tuomista.

Yhdessä toimimista ja vastavuoroisuutta sekä myös ohjaajan kasvua ja oppimista ohjausprosessin aikana kuvastavat seuraavat metaforat: *Työskentelyni aikuisopiskelijan kanssa on kuin...*

...aiemman kokemukseni mukaan voin sanoa, että se on aina kuin haaste, joka edellyttää myös oman itsen ”likoon laittamista”, jotta tuosta laivamatkasta tulisi onnistunut mahdollisista mutkista ja ongelmista huolimatta. Se edellyttää myös aikuisopiskelijan osaamisen kunnioittamista ja huomioimista.

...itseään ohjaamista, asettumista toisen bousuubin.

Ohjaajan rooli on merkittävä opiskelijan oppimiseen kiinnittymisen ja sitoutumisen edistämässä. Opettajat eivät kuitenkaan koe sosiaalisen tuen antamista luontevaksi tehtäväkseen. Ohjaajan asenteella on keskeinen merkitys sille, miten opiskelija kokee kuuluvansa yhteisöön. Kun ohjaaja arvostaa opiskelijan opintoihin panostamista ja oppimista, opiskelijan usko itseensä ja motivaatio lisääntyvät, mikä lisää opintoihin sitoutumista. Kiinnostus opiskelijan oppimiseen myös kannustaa opiskelijaa kääntymään eri ohjaajien puoleen opiskeluun liittyvissä ongelmissa. Tämä ohjaukseen hakeutuminen johtaa yleensä ongelmien ratkaisemiseen ja edelleen opiskelijan opintojen mielekkääseen edistämiseen. (Penttinen & Falck 2007, 43 - 47.) Tämä aikuisohjaajan tehtävä antaa aikuisopiskelijalle mahdollisuus oman elämänsä päämäärien ja arvojen pohdintaan – oppimisensa merkityksen etsimiseen – korostuu vain tulevaisuudessa (Valleala 2007, 89).

Aika usein aikuisopiskelija tarvitsee tukea ja ohjausta aiempien negatiivisten oppimiskokemusten käsittelyssä. Aikuinen ei helposti luota omaan kykyynsä oppia ennen kuin on sen uusien myönteisten oppimiskokemusten kautta itse todennut. Ikävät kokemukset ovat voineet muuttua opituksi totuudeksi ja opituksi avuttomuudeksi. Heikko luottamus omiin kykyihin näkyy myös siinä, että aikuinen ei usko selviytyvänsä vaativista tehtävistä ilman apua. Aikuinen asettaa oppimiselle liian yleisluonteisia ja etäisiä tavoitteita. (Hulkari & Pakaste 2007, 9 - 11; Valleala 2007, 62.)

Oman haasteensa ohjaukseen tuo aikuisopiskelun virtuaalipainotteisuus. Esimerkiksi joissakin opinnoissa opiskelijat ovat noin kaksi päivää kuukaudessa lähiopetuksessa. Näissä opinnoissa muu aika kuluu erilaisissa virtuaalisissa oppimisympäristöissä. Usein aikuisopiskelija saattaa kokea, että omat tietotekniset valmiudet vaativat erityistä panostusta (vrt. Valleala 2007, 86 - 87).

Aikuisopiskelija kokee usein saavansa riittämättömästi ohjausta. Teemaryhmässä esitämme, että aikuisopiskelussa opitaan ryhmässä ja ryhmän avulla, jolloin opiskelija saa ohjaajan lisäksi arvokasta ohjausta ja oppia myös opiskelukavereilta, vertaisilta. Tästä seuraa yksi vaativimmista haasteista tutoropettajalle, koska ryhmäprosessien ohjaaminen ja ryhmädynaamisten ilmiöiden tunnistamisen ja tiedostamisen on todettu olevan yksi opettajan vaativimmista osaamisalueista. Ohjaajan toimintaa helpottaa, jos hän on itse opiskellut ryhmässä, jossa on hyödynnetty ryhmädynaamisia ilmiöitä. Myös aikuisopiskelijan opiskelunvalmiusongelmat liittyvät ryhmä- ja yhteistyötaitoihin. Aikuisopiskelijalla on aluksi ennemminkin passiivinen kuin aktiivinen rooli oppijana (vrt. Penttinen & Falck 2007, 44). Tosin kun aikuisopiskeluryhmän prosessi ja ryhmäytyminen pääsevät synty-mään, sen voimaa ei pysäytä mikään. Ryhmän avulla oppiminen näkyy paitsi opiskelun ilona, myös tavoiteaikataulussa valmistumisena. Ryhmän avulla oppiminen näkyy myös vähäisinä keskeyttämisinä tai opintojen viivästymisen vähenemisenä.

Ohjaajan tehtävää ryhmädynaamisten ilmiöiden osalta kuvastavat seuraavat metaforat: *Työskentelyni aikuisopiskelijan kanssa on kuin...*

... lentokoneen ohjaus, välillä sumua välillä aurinkoa, päämäärä selvä.

... tanssia vaan, pikkuisen hetken kerrallaan.

...laivan ohjaamista. Välillä miehistö on aivan sekaisin ja suunta hukassa, mutta kun miehistö on yhtenäinen ja yhteisesti laaditut tavoitteet kunnossa laiva "huilaa" hienosti kohti satamaa.

...katson avoimesti tulevaisuuteen ja olen valmis laittamaan itseni "likoamaan".

Teemaryhmässä olemme käsitelleet ryhmän ohjaamisen taitoa, ryhmän kehitysvaiheita ja ohjaajan – tutoropettajan ja opinto-ohjaajan – tehtäviä ryhmän eri vaiheissa. Aikuisopiskeluryhmän kehittymisen rinnastamme ammatillisen kasvun prosessiin. Mallinamme ryhmässä aikuisopiskelijaryhmän ja tutoropettajan koko opintojen aikaisen ohjausprosessin. Tämä ohjausprosessi nimetään samalla ammatillisen kasvun prosessiksi. Ammatillinen kasvu sisältää näkemyksen siitä, miten opiskelija kehittyy ammatilallaan kohti ammatillista asiantuntijuutta. Mallissa kuvataan ammatillisen kasvun opintojakson tavoitteet, opintojakson sijoittuminen opiskeluprosessissa, sisällöt, työskentelymenetelmät, ohjausmuodot, ohjaajat ja arviointimenetelmät.

Ohjaus saattaa tuntua nololta aikuisesta. Siksi erilaiset ohjaus- ja opiskelukäytänteet ovat keinoja vaikuttaa aikuisopiskelijan kokemuksiin ja sitä kautta hänen sosiaaliseen ja opiskeluun integroitumiseen. Aikuisen löyhä sitoutuminen opiskeluyhteisöön voi estää häntä hakemasta tarvitsemaansa tukea opiskeluun esiintyviin ongelmiin. Ohjaajan puolelta on vaarana leimata tällainen opiskelija itse vastuulliseksi osallistumattomuudesta opiskeluun.

(Penttinen & Falck 2007, 64 - 65.) Teemaryhmässä pyrimme vastaamaan näihin haasteisiin aikuispedagogiikkaa kehittämällä.

Ainakin parhaimmillaan ja ihanteellisimmillaan ohjausta voi luonnehtia seuraavien metaforien avulla: *Työskentelyni aikuisopiskelijan kanssa on kuin...*

...lahjan saamista.

...retki yhdessä toisen ihmisen kanssa oppimisen iloiseen maailmaan.

...tyytyväisen ja itseensä luottavan henkilön luotsaamista päämäärään.

...tasaveroista keskustelua aikuisten kesken.

...antoisaa, opettavaista ja monipuolista.

...keskustelua kollegan kanssa asioista, ei ratkaisuja etsien vai vaihtoehtoja miettien.

...aitiopaikka työelämän kehittämistarpeiden näkemiseen ja työelämän kehittämiseen.

Ryhmän hyödyntämistä aikuisopiskelussa korostaa myös viimeaikaisin oppimisen tutkimus, jossa on tarkasteltu oppimista kontekstiinsa yhteydessä olevana, yhteisöllisenä toimintana. Tällöin aikuisen oppimisen keskeisimmäksi piirteeksi osoittautuvat aikuisen oppimiselle tyypilliset oppimisympäristöt ja yhteisöt. Aikuiselle tyypillisiä oppimisen ympäristöjä sekä aikuisen oppimista tarkastellaan sosiokulttuurisesta näkökulmasta, joka korostaa oppimisen ja taitojen kehittymisen konteksti- ja tilannesidonnaisuutta. Oppiminen nykykäsityksen mukaan ei rajaudu yksilön pään sisälle, vaan se on myös sosiaalisesti hajautunutta. Tällöin oppimiseen liittyy yksilöiden sekä yksilöiden ja heidän ympäristönsä välisiä prosesseja. Oppiessaan aikuisopiskelijat sosiaalistuvat sen yhteisön ja kulttuurin jäseniksi, joissa he toimivat. Nykyisen koulutuspolitiikan keskeisenä kysymyksenä on se, miten koulutus järjestetään, jotta koulutuksessa hankitut tiedot ja taidot ovat sovellettavissa ja siirrettävissä työelämään ja muuhun koulutusorganisaation ulkopuolella olevaan toimintaan. (Valleala 2007, 56 - 59, 80 - 82.)

Koska työelämässä on korostettu viime aikoina - ja yhä lisääntyvästi korostetaan - verkostoitumisen, tiimityön ja yhteisöllisyyden taitoja, näitä samoja taitoja pitää harjaannuttaa haltuun ottamaan jo koulutuksen aikana. Tällöin opiskeluryhmä sidosryhmineen ja koko oppilaitoskulttuurin myötä edustaa työelämää vastaavaa yhteisöä aikuisopiskelijalle. Tärkeä osa aikuisen oppimista ja ammatillista kasvua ja kehittymistä on sosiaalistuminen osaamisyhteisön jäsenyyteen. Teemaryhmässämme korostamme sitä, että ryhmän muodostaminen ja ryhmäprosessi ovat mielekkään aikuiskoulutusprosessin edellytys. Jatkossa kehitämme aikuispedagogiikkaa oppimisesta osallistumisen prosessin näkökulmasta. Puhutaan oppimiskumppanuudesta, jolloin opiskeluryhmän ja muiden yhteisöjen jäsenten erilaiset tiedot ja taidot toimivat oppimisen voimavaroina.

Lähteet

- Hulkari, K. & Pakaste, M. 2007. Aikuisopiskelijaa ei jätetä. Aikuisopiskelun ohjaus ja tukitoimenpiteet. Opetusministeriön julkaisuja 40/2007. Tampere: Tampereen yliopistopaino.
- Lairio, M. & Penttilä, M. 2007. Korkea-asteen ohjauksen kehittäminen. Teoksessa M. Lairio & M. Penttilä (toim.) Opiskelijälähtöinen ohjaus yliopistossa. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 7 - 13.
- Penttinen, L. & Falck, H. 2007. Mutkia opintopolulla: keskeyttämistä harkitsevien ohjaustarpeet ja haettu ohjaus. Teoksessa M. Lairio & M. Penttilä (toim.) Opiskelijälähtöinen ohjaus yliopistossa. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 37 - 67.
- Valleala, U. M. 2007. Oppiiko vanha koira uusia temppuja? Näkökulmia aikuisen opiskeluun ja oppimiseen. Teoksessa K. Collin & S. Paloniemi (toim.) Aikuiskasvatus tieteenä ja toimintakenttänä. Jyväskylä: PS -kustannus, 55 - 90.

AIKUISOPISKELIJOIDEN OPETUSSUUNNITELMAT JA OHJAUS

Ammattikorkeakoulujen opetussuunnitelmatyö on prosessi, joka elää ja kehittyy jatkuvasti. Oppiainejakoiset opetussuunnitelmat ovat muuttuneet kohti malleja, joissa korostetaan työelämälähtöisiä opintokokonaisuuksia, ammatillisen kasvun merkitystä ja muita yleisiksi työelämävalmiuksiksi ja asiantuntijan kompetensseiksi määriteltäviä tavoitteita. Ammattikorkeakoulut toimivat itsenäisesti laatiessaan opetussuunnitelmia ja voidaankin ajatella, että opetussuunnitelmillaan ammattikorkeakoulut kertovat kumppaneilleen ja asiakkailleen niistä strategisista linjauksista, joita on tehty kehittämään ammatillisen korkeakoulutuksen pedagogisia toimintamalleja, työelämälähtöisyyden käytänteitä, ammatillisen osaamisen arviointia ja opiskelijan yksilöllisten lähtökohtien huomioon ottamista.

Viimeisimmät haasteet opetussuunnitelmatyöhön tuovat aiemmin hankitun osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen järjestelmät, jotka edellyttävät ammattikorkeakouluilta opetussuunnitelmien organisoitumisen ja rakentumisen uudistamista. Opetussuunnitelmien tulee muodostaa yhä joustavampia ja opiskelijalähtöisempiä kokonaisuuksia, joiden sisällä aiemmin opitun tunnistaminen ja tunnustaminen on mahdollista ja jotka tukevat opiskelijoiden erilaisten henkilökohtaisten opintopolkujen muodostumista. Opetussuunnitelmatyössä on kiinnitettävä huomiota siihen, millä tavalla ammatilliset kompetenssit määritellään, opintokokonaisuuksien tavoitteet kuvataan sekä minkälaisilla tavoilla arviointikriteerit konkretisoidaan siten, että opiskelijat pystyvät analysoimaan omaa osaamistaan suhteessa opetussuunnitelmassa esitettyihin tavoitetiloihin. Opetussuunnitelman rinnalla tärkeäksi opiskelua ohjaavaksi tekijäksi nousee toteutussuunnitelma, jonka rooli on mahdollistaa opintojen joustava kulku opiskelijoiden erilaisissa lähtötilanteissa. Erityisen tärkeitä opetus- ja toteutussuunnitelmalliset ratkaisut ovat aikuisopiskelijoiden kohdalla. Aikuisella opiskelijalla aiempi työ-, koulutus- ja elämänhistoria muodostavat väistämättä yksilöllisen kokonaisuuden, joka on asemoitava tutkinnon tavoitteisiin ja aikuisen opiskeluun vaikuttaviin muihin kontekstuaalisiin tekijöihin.

Selviytyäkseen tutkinnon tavoitteiden ja opiskelukäytänteiden moninaisuudesta aikuisopis-

kelija tarvitsee ohjausta. Ohjausta voidaan lisäksi pitää olennaisena ammatillisen kasvun elementtinä, jonka avulla yksilöllisestä opiskelupolusta muodostuu kuitenkin yhtenäinen ammatillisiin tavoitteisiin sitoutuva kokonaisuus. Ohjaukseen osallistuminen on siis osa ammatillisen kehittymisen polkua ja tämä ajatus on erityisen tärkeä aikuisopiskelijoiden kohdalla. Aikuiset osallistuvat usein ammatilliseen korkeakoulutukseen tilanteessa, jossa haetaan lisäosaamista, uusia työvälineitä ja laajempaa näkemystä alalta, johon liittyvää osaamista opiskelijalla on jo aiemmin hankittuna. Ohjauksen rooli on tällöin erityisen vahva ja se liittyy ammatillisen identiteetin rakentumiseen. Ohjauksen rooli opetus- ja toteutussuunnitelmaratkaisuissa kuitenkin vaihtelee.

Aikuisopiskelijoiden opetussuunnitelmat ja ohjaus -teemaryhmän tavoitteet ja toiminta

Aikuisopiskelijan ohjaus ammattikorkeakoulussa -hankkeen teemaryhmän Aikuisopiskelijoiden opetussuunnitelmat ja ohjaus tavoitteena on hankesuunnitelman mukaan nostaa esille aikuisopiskelijoiden opetussuunnitelman laadinnan oleellisia näkökulmia ja toimintatapoja. Lisäksi tavoitteena on, että opetussuunnitelmia tarkastellaan aikuisopiskelijan kokonaistilanteen, ohjauksen tarpeiden ja niiden huomioimisen sekä ammattitaidon kehittymisen näkökulmista. Varsin nopeasti työskentelyn alussa todettiin, että teemaryhmällä on selkeät rajapinnat kaikkien muiden teemaryhmien kanssa ja siksi yhteinen tiedonrakentaminen on tärkeää. Teemaryhmätyöskentelyyn on osallistunut aikuiskoulutuksen kanssa eri rooleissa työskenteleviä ammattilaisia noin kymmenestä eri ammattikorkeakoulusta.

Ryhmän ensimmäisessä tapaamisessa tavoitteita tarkennettiin ja ryhmän työskentelyn kannalta oleellisiksi kysymyksiksi nostettiin kaksi teemaa: aikuisuus opetussuunnitelmien viitekehyksenä ja ohjauksen näkyminen opetussuunnitelmissa. Teemaryhmän toiminta perustuu lähipäiviin, joiden aikana perehdytään joihinkin opetussuunnitelmatyöskentelyn kannalta tärkeisiin lähtökohtiin. Työskentelyn aluksi koottiin syksyn 2007 ja kevään 2008 aikana erilaisia näkökulmia, joiden avulla jatkossa jäsennetään syksyn 2008 ja kevään 2009 toimintaa. Seuraavaksi kuvataan teemaryhmissä käsitellyjä aiheita ja niihin liittyviä pohdittavia kysymyksiä, joihin ryhmän työskentelyssä on tarkoitus paneutua.

Teemätyöskentely aloitettiin perehtymällä eri ammattikorkeakoulujen opetussuunnitelmatyöskentelyn toimintamalleihin ja -prosesseihin analysoimalla käytössä olevia opetussuunnitelmia ja pohtimalla reunaehtoja, jotka vaikuttavat eri tavoin opetussuunnitelmaprosessiin. Yleisin aikuisilla käytetty opetussuunnitelmamalli oli samanlainen kuin ammattikorkeakoulun ns. nuorten koulutuksessakin käytetty malli ja erot löytyivät lähinnä toteutussuunnitelmien tasolta. Ryhmässä keskusteltiin myös siitä, kenelle opetussuunnitelma on merkityksellinen asiakirja ja mitä erilaisten lukijaryhmien olemassaolo vaikuttaa opetussuunnitelman laadintatyöhön. Pohdittavia kysymyksiä ovat: Millä tavalla kirjoitettu opetussuunnitelma on aikuisopiskelijalle merkityksellinen, motivoiva ja ohjaava? Millä tavalla kirjoitettu opetussuunnitelma on työelämän näkökulmasta tarkoituksenmukainen?

Seuraavana teemana olivat aikuisopiskelijan henkilökohtaiset opintosuunnitelmat ja niiden toteutumista mahdollistavat opetus- ja toteutussuunnitelmalliset rakenteet. Keskustelussa todettiin, että tärkeässä roolissa on se tapa, millä opintojaksot ja niiden tavoitteet

kuvataan, työelämälähtöiset opintokokonaisuudet ja toteutussuunnitelman joustavuus. Lisäksi pohdittiin ohjauksen roolia opetussuunnitelmassa. Minkälaisissa opintojaksoissa ammatillisen kasvun kysymyksiä ja ohjausta voidaan toteuttaa? Miten jaksot sijoitetaan toteutussuunnitelmaan? Tarvitaanko erillinen ohjaussuunnitelma?

Ryhmässä keskityttiin myös aikuisopiskelijan lähtötilanteen ja oppimistarpeiden ennakointiin liittyviin kysymyksiin ja niiden vaikutukseen opetussuunnitelmaan sekä opiskelijoiden osallistamiseen opetussuunnitelman laadintaan. Todettiin, että erilaiset opiskelijan lähtötilannetta kartoittavat analyysit voidaan liittää osaksi opiskelijan HOPSia ja käyttää niitä koko opiskeluprosessin aikana esimerkiksi itsearvioinnin materiaalina ja apuvälineenä. Keskusteluissa todettiin lisäksi, että on hyvä säännöllisesti tarkistaa, minkälaisien opiskelijoihin liittyvien perusolettamusten varassa opetussuunnitelmia rakennetaan (osaamisen tasot ja alueet koulutuksen alussa, perustiedot jne.) ja käyttää järjestelmällisesti hyväksi hakuprosessissa ja palautejärjestelmän kautta tulevia opiskelijoita koskevia tietoja. Seuraavat kysymykset vaativat lisäpohdintaa: Mitä aikuisopiskelija osaa tullessaan ammatilliseen korkeakoulutukseen? Miten saadaan jatkuvasti tietoa opiskelijoiden muuttuvista tilanteista? Mitkä tekijät vaikuttavat aikuisen opiskeluun ja miten näitä tekijöitä voidaan ottaa huomioon opetus- ja toteutussuunnitelmassa?

Yhtenä näkökulmana opetussuunnitelmiin käsiteltiin aiemmin hankitun osaamisen tunnistamista ja tunnustamista. Opetussuunnitelmat ovat keskeisessä asemassa silloin, kun aikuisopiskelijalle luodaan mahdollisuuksia rakentaa omaa oppimisprosessiaan, joka perustuu aiemmalle formaalille, ei-formaalille ja nonformaalille oppimiselle. Toisaalta todettiin, että aikuisopiskelijoiden kanssa työskennellessä kysymystä käsitellään jatkuvasti, joten AHOT-prosessin rakenteellistaminen organisaation toimintamalliksi toimii aikuis-koulutuksessa työprosessien jäsentäjänä. Teemaan liittyviä tärkeitä kysymyksiä ovat: Miten opetus- ja toteutussuunnitelmassa otetaan huomioon aiemmin hankitun osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen? Miten aiemmin hankittua työkokemukseen perustuvaa osaamista arvioidaan? Minkälaista osaamista arvioijalla tulisi olla?

AIEMMIN HANKITUN OSAAMISEN TUNNISTAMISESTA JA TUNNUSTAMISESTA HENKILÖKOHTAISEEN OPISKELUSUUNNITELMAAN

Aiemmin hankitun osaamisen tunnistamisesta ja tunnustamisesta HOPSiin -teemaryhmän lähtökohtana on ollut selvittää, mistä AHOT-prosessissa on kysymys. Pääpaino työskentelyssä on ollut tunnistamisen ja tunnustamisen kokonaisjärjestelmän sekä tunnistamismenetelmien tarkastelussa ja kuvaamisessa. AHOT-prosessin lähtökohtia ja periaatteita kuvataan tarkemmin Kari Kallbergin kirjoittamassa artikkelissa tässä julkaisussa. Ammattikorkeakoulujen yhteinen työ on selkiyttänyt käsitystä siitä, että aiemmin hankitun osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen järjestelmän rakentamista ei voida toteuttaa erillään muista meneillään olevista uudistuksista. AHOT-järjestelmän rakentaminen liittyy osaksi opetussuunnitelmien, pedagogiikan, ohjaustoiminnan ja hallinnon uudistuksia.

Ammattikorkeakoulujen tutkintosäännöt ja opetussuunnitelmat muodostavat lähtökohdat tunnustamiselle ja tunnistamiselle. Tutkintosääntöjen on mahdollistettava tunnistaminen ja tunnustaminen myös informaalisti hankitun osaamisen osalta. Vastaavasti opetussuunnitelmiin kirjattujen tutkintojen tavoitteiden ja osaamisvaatimusten tulisi olla niin selkeitä, että osaamisen arviointi voidaan tehdä niissä olevien kuvausten perusteella. Teemaryhmä on työskennellyt kahdessa ryhmässä. Ensimmäinen ryhmä on keskittynyt AHOT-prosessin eli tunnistamisjärjestelmän kokonaisuuden hahmottamiseen ja tarkasteluun. Ryhmässä on käyty läpi eri ammattikorkeakouluissa tuotettuja prosessikuvauksia. Keskeistä prosessikuvauksissa on se, että työnjako ja vastuut prosessin eri vaiheissa ovat selvät sekä miten opiskelijoille asiasta tiedotetaan. Toinen ryhmä on keskittynyt osaamisen tunnistamisesta ja arvioinnista käytettävien menetelmien tarkasteluun. Ryhmä on tutustunut erilaisiin arviointimenetelmiin, niiden käytettävyyteen ja luotettavuuteen osamista arvioitaessa.

Ryhmät ovat lähestyneet aiemmin hankitun osaamisen tunnistamista ja tunnustamista aikuisopiskelijoiden ohjauksen kautta. Jotta aiemmin hankitun osaamisen tunnistamista ja tunnustamista voidaan toteuttaa, on ohjauksen sisältöä, työnjakoa ja määrää arvioita-

va uudelleen. AHOT-prosessin toteuttaminen tulisi kuvata osana korkeakoulun opinto-ohjauksen kokonaissuunnitelmaa. Ohjauksen tarve lisääntyy erityisesti ennen opintojen aloittamista merkittäväällä tavalla. Tunnistamisprosessi toteutetaan osana opiskelijan henkilökohtaisen opiskelusuunnitelman laadintaa ja päivittämistä. Tiedotus-, neuvonta- ja ohjaustyötä tekevien yhteistyön merkitys korostuu entisestään. Prosessin toimivuus edellyttää ajantasaisia hakijoiden, opiskelijoiden ja henkilöstön saatavilla olevia materiaaleja ja lomakkeita.

Teemaryhmässä on jatkossa keskusteltava, millaiset opetussuunnitelmien sisäiset rakenteet mahdollistavat osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen, miten ohjauksen kokonaissuunnitelmassa huomioidaan AHOT-prosessiin liittyvät ohjauksen tarpeet, ja millaisia vaatimuksia asettuu henkilökohtaisen opiskelusuunnitelman laadinnalle. Ryhmän tulevana haasteena on toisaalta sen pohtiminen, miten arvioinnin kehittäminen viedään osaksi korkeakoulujen ja koulutusohjelmien kehittämistyötä ja toisaalta sitä, miten osaamisen arviointiin saadaan mukaan työelämän edustajat.

AIEMMAN OSAAMISEN TUNNUSTAMINEN OSANA HOPS-PROSESSIA

Johdanto

Pyrin tarkastelemaan tässä artikkelissa sitä, miten aiemman osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen liittyvät henkilökohtaisen opiskelusuunnitelman (HOPS) prosessiin. Molempia voidaan pitää keskeisenä osana oppimisprosessia. Artikkelin lähtökohtana ovat Opetusministeriön aiemmin hankitun osaamisen tunnustamista korkeakouluissa pohtineen työryhmän muistiossa esitetyt kuvaukset ja suositukset (Opetusministeriö 2007). Artikkelin taustana ovat osin kiinnostukseni HOPS-prosessin kehittämiseen ja HAAGA-HELIA ammattikorkeakoulun Ammatillisen opettajakorkeakoulun Aiemmin opitun tunnistaminen ja tunnustaminen ammattikorkeakoulussa -erikoistumisopintoihin keväällä 2008 tekemäni kehittämishanke (Kallberg 2008).

Aiemman osaamisen tunnistaminen liittyy keskeisesti koulutuksen kehittämiseen, elinikäisen oppimisen edistämiseen ja koulutuksen kansainvälistämiseen. Elinikäinen oppiminen on Suomessa määritelty keskeiseksi koulutuspolitiikkaa suuntaavaksi näkökulmaksi. Elinikäinen oppiminen kattaa Euroopan komission tiedonannon mukaan kaiken toiminnan, jonka tavoitteena on parantaa ammattitaitoa, tietoa ja osaamista sekä edistää henkilökohtaisten toiveiden toteutumista, aktiivista kansalaisuutta, sosiaalisia taitoja ja työllistävyyttä (Euroopan unioni 2001).

Toimintaympäristön monimuotoistuminen ja monimutkaistuminen edellyttävät elinikäistä oppimismyönteistä asennetta. Elinikäinen oppiminen ei kuitenkaan tarkoita sitoutumista elinikäiseen tutkinto-opiskeluun, vaikka hyvä koulutus luo pohjan yksilön kyvyille oppia uutta. Osaamista kehitetään myös muussa kuin tutkintoon johtavassa koulutuksessa, muun muassa täydennyskoulutuksessa, työnantajan järjestämässä henkilöstökoulutuksessa sekä harrastus- ja järjestö-toiminnassa.

Aiemmin hankitun osaamisen tunnustamisen tavoitteena on edistää oppimismyönteisyyttä. Elinikäisen oppimisen kannalta on tärkeää, että aiemmin hankittu osaaminen otetaan huomioon myös korkeakouluissa. Aiemmin hankitun osaamisen tunnistaminen ja tun-

nustaminen perustuu ajatukseen siitä, että vain opiskelijan osaaminen on tärkeää. Missä ja miten osaaminen on hankittu, menettää merkityksensä.

Ammattikorkeakoulujen tehtävänä on antaa työelämän ja sen kehittämisen vaatimuksiin sekä tutkimukseen ja taiteellisiin lähtökohtiin perustuvaa korkeakouluopetusta ammatillisiin asiantuntijatehtäviin ja tukea yksilön ammatillista kasvua. Ammattikorkeakoulujen tehtävänä on myös tehdä alueen elinkeinorakenteen huomioon ottavaa soveltavaa tutkimus- ja kehittämistyötä, joka palvelee ammattikorkeakouluopetusta ja tukee työelämää ja aluekehitystä. Ammattikorkeakoulututkintoon johtavien opintojen yleisenä tavoitteena on antaa opiskelijalle laaja-alaiset käytännölliset perustiedot ja -taidot sekä niiden teoreettiset perusteet asianomaisen alan asiantuntijatehtävissä toimimista varten. Näihin kuuluvat edellytykset asianomaisen alan kehityksen seuraamiseen ja edistämiseen, valmiudet jatkuvaan koulutukseen, riittävä viestintä- ja kielitaito sekä asianomaisen alan kansainvälisen toiminnan edellyttämät valmiudet.

Opetusministeriön työryhmän lähtökohdat ja suositukset

Opetusministeriön (2007) Aiemmin hankitun osaamisen tunnustaminen korkeakouluissa -työryhmä pitää elinikäisen oppimisen kannalta keskeisenä aiemmin hankitun osaamisen tunnustamista. Työryhmän mukaan osaamislähtöiset opetussuunnitelmat, henkilökohtaiset opintosuunnitelmat (opiskelusuunnitelmat, HOPS) ja erilaiset osaamisen näyttämisen tavat mahdollistavat aiemman osaamisen tunnustamisen korkeakouluissa.

Korkeakoulujen kehittämistyön tavoitteena on ollut oppimisen vahvistaminen. Tätä varten opetusmenetelmiä on kehitetty ja henkilökohtaiset opintosuunnitelmat (HOPS) on otettu käyttöön. Samalla opetusta on muutettu yksilöllistä oppimista edistäväksi. Korkeakouluissa on myös lisätty opiskelijoiden ohjausta ja monipuolistettu arviointia. Lisäksi opintoja on pyritty kokoamaan laajemmiksi työelämäperustaisiksi kokonaisuuksiksi.

Korkeakoulutuksen keskeisin tavoite on opiskelijan kehittyminen oppijaksi, joka osaa asettaa oppimistavoitteita ja toimii suunnitelmallisesti niiden saavuttamiseksi, pystyy arvioimaan omaa oppimistaan suhteessa tavoitteisiin. Nämä yhdessä ovat tavoitteita, jotka mahdollistavat ammatillisen asiantuntijuuden kehittymisen. Tavoitteena on oppiminen ja osaamisen kehittäminen opintojaksojen ja kurssien suorittamisen sijasta. (Opetusministeriö 2007.)

Korkeakouluissa edistetään voimakkaasti ajattelua, jonka mukaan oppimisprosessi on yksilöllinen prosessi, johon opettaja ja hänen käyttämänsä menetelmät vaikuttavat. Aiemmin hankitun osaamisen tunnustaminen alleviivaa osaltaan sitä, että opiskelijan oppimiseen vaikuttavat monet tekijät, eikä korkeakoulun järjestämiin opetustilanteisiin osallistuminen takaa opiskelijan oppimista. Se, että opiskelijat oppivat ilman opetustakin, ei kuitenkaan vähennä opetuksen merkitystä. Opetuksella ja ohjauksella on entistä vaativampi rooli opiskelijan oppimisprosessin tukemisessa. (Opetusministeriö 2007, 23.)

Opetuksen ja ohjauksen merkityksen lisäksi oppimisprosessissa on keskeinen merkitys henkilökohtaisella opiskelusuunnitelmalla (HOPS). Opetusministeriön työryhmän mukaan aiemmin hankitun osaamisen tunnustaminen liittyy kiinteästi opiskelijan HOPS-

prosessiin. HOPSin tavoitteena on mahdollistaa yksilöllisiä opintopolkuja ja sitouttaa tehokkaasti opiskeluun sekä tukea opintojen etenemistä opiskelu- ja elämäntilanteiden muutoksessa.

HOPS yhdistää opiskelijan aiemmin hankkiman osaamisen, korkeakoulun opetussuunnitelman ja opiskelijan osaamistavoitteet. HOPS-prosessin yhteydessä tekemänsä itsearvioinnin pohjalta opiskelija esittää opintojakson osittaista tai täydellistä hyväksilukua, mikäli opiskelijalla on korkeakoulun osaamistavoitteiden mukaista aiemmin hankittua osaamista. (Opetusministeriö 2007, 24.)

Opetusministeriön työryhmän muistiossa (2007) kuvataan korkeakoulujen HOPS-prosesseja sekä opiskelijan ja korkeakoulun siihen liittyviä tehtäviä ja velvollisuuksia:

Opiskelija

- pohtii omia työelämä tavoitteitaan ja odotuksiaan, mm. mitä osaamista, tietoja, taitoja ja ominaisuuksia akateeminen ja ammatillinen asiantuntijatehtävä edellyttävät
- kartoittaa, millaista hänen osaamisensa on tällä hetkellä (mukaan luettuina aikaisemmat opinnot ja aiemmin hankittu osaaminen esim. työ- harrastus- ja luottamustoimien kautta)
- vertaa, onko hänellä sellaista aiemmin hankittua osaamista, joka vastaa korkeakoulun osaamistavoitteita, ja johon opiskelijan kannattaa hakea hyväksilukua
- ottaa selvää, miten erilaista osaamista voi hyödyntää asiantuntijatehtävissä ja mitä osaamista hänen tulee vielä täydentää.

Korkeakoulu

- tarjoaa ohjausta opetussuunnitelman osaamistavoitteiden ja opetuksen tavoitteiden ja luonteen ymmärtämiseen. Ohjausta annetaan osaamistavoitteiden saavuttamiseksi.
- tiedottaa opiskelijoita tunnustamisjärjestelmästä (esim. hyväksilukupäätöksen hakeminen) ja antaa ohjausta. Opiskelijoille annetaan tietoa siitä, millaisia mahdollisuuksia ja millainen velvollisuus heillä on esittää aikaisempaa osaamistaan (näytöt, todistukset).
- saa tarkempaa tietoa (mm. opetussuunnitelman ja opetusmenetelmien kehittämiseksi) siitä, millaista aikaisempaa osaamista opiskelijoilla on. (Opetusministeriö 2007, 25.)

Opetusministeriön työryhmä liittyy aiemman osaamisen tunnustamisen osaksi korkeakoulun ohjauksen kokonaissuunnitelmaa ja liittyy sen osaksi HOPSia. Korkeakouluille hyväksi käytännöksi tältä osin suositellaan muun muassa:

Aiemmin hankitun osaamisen tunnustaminen sisällytetään osaksi ohjauksen kokonaissuunnitelmaa. Korkeakoulut kiinnittävät erityistä huomiota henkilökohtaisen opintosuunnitelman (HOPS) hyödyntämiseen hyväksilukemisen ja täydentävien opintojen suunnittelussa. Tavoitteena on opiskelijan osaamisen kartoittaminen suhteessa korkeakoulututkinnon osaamistavoitteisiin. (Opetusministeriö 2007, 47).

Henkilökohtainen opiskelusuunnitelma HOPS

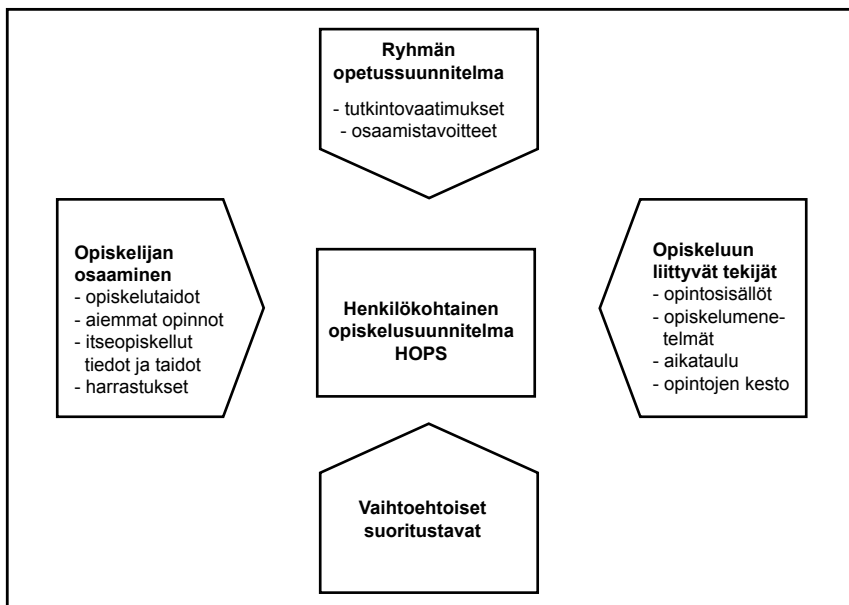
Annalan (2007, 20) mukaan lyhenne HOPS tulee sanoista henkilökohtainen opinto-, oppimis-, opetus- tai opiskelusuunnitelma, -ohjelma tai sopimus. HOPSin taustalla ovat opiskelijoiden erilaiset lähtökohdat ja samalla erilaiset oppimistarpeet. Yliopistoissa HOPSit tulivat käyttöön vuonna 2006. HOPSien käyttöä on edellytetty myös ammattikorkeakouluilta valtioneuvoston hyväksymässä koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelmassa 2003–2008. Ammattikorkeakoulujen tutkintoon johtavassa aikuiskoulutuksessa edellytetään, että HOPS laaditaan kaikille opiskelijoille. Tavallisimmin tällainen HOPS on sitä, että opintojen alussa selvitetään mahdolliset korvaavuudet ja hyväksiluettavat opinnot. Näiden perusteella määritellään suoritettavien opintopisteiden määrä ja samalla opintojen kesto riippumatta siitä, onko opinnot mahdollista suorittaa tässä ajassa.

Tulosen (2002, 22) mukaan HOPSia voidaan perustella ammattikorkeakoulussa yksilöllisillä oppimistarpeilla, oppimisen joustavuudella ja mielekkyydellä. Lisäksi se edistää sitoutumista oppimisprosessiin, edistää syväoppimista ja mahdollistaa oppimisen ohjauksen. HOPS on aina ensisijaisesti opiskelijan oman oppimisen suunnittelun, ohjaamisen ja arvioinnin väline. Sen lähtökohdana ovat opiskelijan tavoitteet tulevan asiantuntijuuden ja työtehtävien näkökulmista. Lähtökohтина ovat myös opiskelijan aiemmat ja nykyiset opinnot, elämäntilanne, ajankäyttö ja muut opiskeluun liittyvä resurssit.

Henkilökohtaisen opiskelusuunnitelman ominaisuuksia voidaan tarkastella sen laadullisten piirteiden mukaisesti joko rajattuna eli suljettuna tai avoimena eli laajana suunnitelmana. Annala (2002, 84) kuvaa rajatun HOPSin opintojen alussa laadittavaksi dokumentiksi, jolloin siihen kirjataan aiemmista tutkinnoista hyväksiluettavat opinnot, ja ne opintojaksot, joita opiskelijalta vaaditaan tutkinnon suorittamiseen. Suunnitelmaan kirjataan usein myös aikataulus ja etenemisjärjestys, jota voidaan tarvittaessa tarkentaa myöhemmin. Opintojen etenemistä seurataan opintosuorituksina, jotka näkyvät opintorekisterissä.

Laajan tai avoimen näkemyksen mukaan HOPS määritellään ajattelutavaksi ja asiaksi, jolla on kiinteä yhteys opetussuunnitelmaan ja sen kehittämiseen. Laaja HOPS sisältää katsauksen opiskelijan elämäkokonaisuuteen ja sen merkitykseen opiskelun näkökulmasta. (Kallio & Kurhila 2000, 132.) Avoin HOPS on rajatun HOPSin tavoin opiskelijan työväline, jonka avulla hän suunnittelee opintojaan. Aiempia opintoja ei kuitenkaan hyväksytä automaattisesti korvaaviksi suorituksiksi eikä lueta hyväksi, vaan opiskelijalta odotetaan kriittistä arviointia siitä, mitä hän on oppinut, ja millaisia näkemyksiä hänelle on syntynyt aiemman opitun perusteella. (Laitinen 1998, 13.)

Annala (2002, 85) painottaa, että avoimen HOPSin luominen edellyttää opiskelijalta oman oppimisen aktiivista havainnoimista ja arviointia. Se täydentyy ja laajenee koko opintojen ajan suhteessa opiskelijan itsensä asettamiin tavoitteisiin ja kehittymisen haasteisiin. Tällöin opiskelun etenemistä mitataan ajattelutavan syvenemisellä ja ammattitaidon kehittymisellä, eikä niinkään opintosuorituksilla. Arvioinnissa käytetään perinteisen suorituksen arvioinnin lisäksi opiskelijan itsearviointia, opettajan antamaa palautetta ja ohjauskeskusteluja opettajan kanssa. Pasasen (2002, 124–125) mukaan henkilökohtaisten suunnitelmien ja erityisesti avoimen suunnitelman toteuttaminen edellyttää usein muu-
tosta pedagogisessa ajattelussa ja koulutuksen toteuttamistavoissa. Kuviossa 1 on kuvattu avoimen HOPSin keskeiset tekijät ammattikorkeakouluopinnoissa.



Kuvio 1. Avoimen HOPSin muodostuminen ammattikorkeakoulussa (Auvinen ym. 2005, 100).

Annalan (2007, 27 - 28) mukaan HOPSiin liittyvässä kansainvälisessä keskustelussa on siirrytty dokumentista tai suunnitelmasta kohti reflektiivistä prosessia, jossa omaa toimintaa arvioidaan kriittisesti sen kehittämiseksi. Näin avointa HOPSia kuvaisi paremmin henkilökohtaisen kehittymisen suunnitelma (HEKS). Tämä ei ole kuitenkaan vakiintunut käyttöön korkeakouluissa Suomessa.

HEKSiin tavoitteena on auttaa opiskelijaa hahmottamaan oman kehittymisensä päämäärää sekä tarkentamaan muun muassa toimintatapoja, joilla hän näihin tavoitteisiinsa voisi päästä. Aiemmat koulutukset, työ- ja elämäkokemukset luovat pohjan kehitymiselle ja ovat HEKSiin perustana. Opiskelija pohtii motiivejaan ja odotuksiaan, tulevaisuuden suunnitelmiaan, elämäntilannettaan ja oppimistaan sekä riskitekijöitä tai uhkatekijöitä omalle kehitymiselleen (esim. Ansela ym. 2005). HEKSiä vastaava PDP (personal development plannig/plan) on yleisesti käytössä korkeakouluissa esimerkiksi Iso-Britanniassa ja Hollannissa aivan kuten HOPS on Suomessa. Käytän myöhemmässä kuviossa (kuvio 3) HOPS-lyhenteen rinnalla HEKS-lyhennettä.

Aiemman osaamisen tunnustaminen

Aiemmin hankitun osaamisen tunnustaminen (AHOT) ja aiemman osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen (AOTT) ovat käsitteitä, jotka kattavat muodollisessa koulutuksessa, muodollisen koulutusjärjestelmän ulkopuolella ja arkielämässä (työelämä, harrastukset, vapaa-aika) hankitun osaamisen. Lähtökohdiana on elinikäisen oppimisen periaate, jonka mukaan yksilön osaaminen muodostuu sekä muodollisessa koulutusjärjestelmässä (formal education) että sen ulkopuolella epävirallisena oppimisena (non-formal learning) ja

arkioppimisena (informal learning). Erityisesti aikuisten oppimisessa informaalilla oppimisella on merkittävä asema. Työelämässä tapahtuvan oppimisen tutkimus on osoittanut, että muodollisen koulutuksen ja kurssituksen siirtovaikutus jää yleensä hyvin vähäiseksi. Pääosa, joidenkin tutkimusten mukaan jopa 80 %, työelämässä tapahtuvasta oppimisesta toteutuu informaalisti ja satunnaisesti muodollisen koulutuksen ulkopuolella. (Sallila & Vaherva 1998, 9–10.)

Aiemman osaamisen tunnistamiselle ja tunnustamiselle ei ole vielä vakiintunutta suomalaista lyhennettä, vaan rinnan käytetään lyhenteitä AHOT (aiemmin hankitun osaamisen tunnustaminen) ja AOTT (aiemman osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen). Englanninkielisessä maailmassa yleisiä lyhenteitä ovat APL (Accreditation of Prior Learning) ja APEL (Accreditation of Prior Experimental Learning). Käytössä on myös lyhenteet RPL (Recognition of Prior Learning) ja VPL (Validation of Prior Learning). (Kallberg 2008.) Kun tavoitteena on kuvata yksilön tai opiskelijan osaamista kokonaisuutena, käytössä voisi olla yksinkertaisesti lyhenne AOT (aiemman osaamisen tunnustaminen). Selkeyden vuoksi käytän käsitteenä pääasiassa aiemman osaamisen tunnustamista (AOT).

Lähtökohtana on, että AOT ei yksin muunna työkokemusta, osallistumista erilaisiin koulutuksiin tai muuten hankittua osaamista suoraan opintosuoritukseksi tai sen osaksi. AOT on prosessi eikä aiemmin opitun tai aiemman osaamisen ”hyväksilukuautomaatti”. Aiemman osaamisen tunnistamis- ja tunnustamisprosessissa aiempaa osaamista arvioidaan aina suhteessa opintojen osaamistavoitteisiin. Tästä syystä opiskelijan osaamisen tunnistamiseen ja tunnustamiseen kuuluu tietyn prosessin läpikäyminen. Siinä tunnistettu osaaminen tunnustetaan ja arvioinnin jälkeen hyväksiluetaan osaksi opintosuoritusta ja kokonaiseksi opintosuoritukseksi.

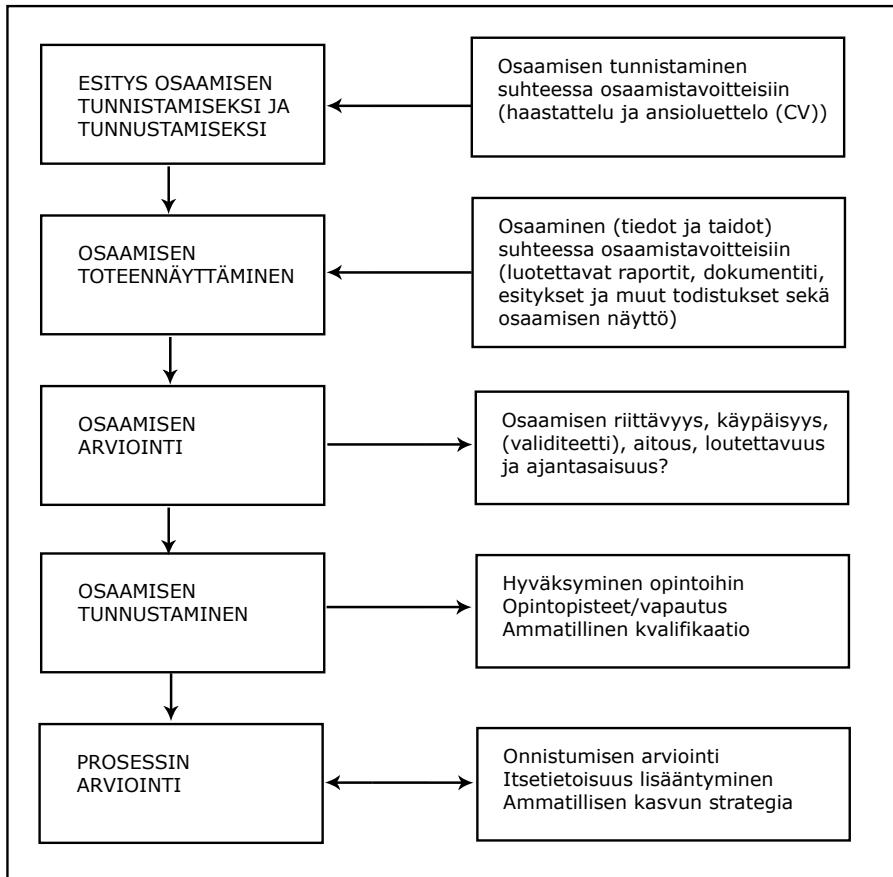
Oleellista on, että opiskelija ei esitä pelkästään dokumenttia, vaan kuvaa, mitä koulutuksen tavoitteisiin liittyvää osaamista hänellä on esitetyn dokumentin pohjalta. (Opetusministeriö 2007, 24.)

AOT-prosessi

Kansainvälisessä kirjallisuudessa on lukuisia malleja ja kuvauksia AOT-prosessista. Pääosin siinä voidaan erottaa seuraavat vaiheet: opiskelijan osaamisen tunnistaminen, taitojen ja tietojen (osaamisen) suhteuttaminen osaamisvaatimuksiin sekä osaamisen arvioiminen ja tunnustaminen tarkoituksenmukaisella tavalla. Käytännössä osaamisen tunnistamis- ja tunnustamisprosessi jaetaan kuitenkin viiteen vaiheeseen:

- 1) opiskelijan osaamisen tunnistaminen
- 2) osaamisen toteennäyttäminen
- 3) osaamisen arviointi
- 4) osaamisen tunnustaminen ja
- 5) prosessin arviointi. (Wilcox & Brown 2002.)

Kuviossa 2 on kuvattu osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen prosessin vaiheet ja niihin liittyvät keskeiset toimenpiteet.



Kuvio 2. Aiemman osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen prosessi korkeakouluopinnoissa (mukaillen Willox & Brown 2002).

Opetusministeriön työryhmän suositukset edellyttävät lisäksi, että prosessissa on kuvattu myös opiskelijan oikeus hakea muutosta suoritettuun osaamisen tunnistamiseen ja tunnustamiseen ja muutoksen hakuprosessi. Korkeakoululta edellytetään yhdenmukaista ja läpinäkyvää kuvausta prosessista.

Esitys aiemman osaamisen tunnistamiseksi

Opiskelija tekee esityksen aiemman osaamisensa tunnistamiseksi. Aluksi kartoitetaan opiskelijan osaaminen (muodollinen, epävirallinen ja arkioppiminen) suhteessa opintojen osaamistavoitteisiin. Osaamisen tunnistamisessa tässä vaiheessa on hyödyksi opiskelijan kokoama informaatio itsestään ja taustastaan. Tällaista materiaalia ovat ajantasainen ansioluettelo (CV), koulu- ja opiskelutodistukset sekä kaikki muut todistukset, jotka auttavat hahmottamaan osaamista.

Osaamisen toteennäyttäminen

Opiskelija kokoaa aineiston aiemmasta osaamisestaan ja kokemuksestaan. Tavoitteena on saa-

da toteennäytetyksi osaaminen ja luoda edellytykset sen arvioimiselle. Aineiston yhteydessä on opiskelijan esitettävä myös todisteet siitä, että se on (ne ovat) hänen omaa työtään.

Osaamisen arviointi

Kun osaamisen toteennäyttämismuutoksessa koottu materiaali (esimerkiksi portfolio) on koossa ja toimitettu asianmukaisesti arvioinnista vastaavalle henkilölle, arvioidaan osaaminen. Ensimmäisessä vaiheessa tarkastetaan, että toteennäytetty osaaminen vastaa esitettyjä osaamistavoitteita ja se, että osaamisen todistavat dokumentit ovat riittäviä, validea, aitoja, luotettavia ja ajan tasalla olevia. Samalla arvioidaan tarvittavat lisätoimenpiteet osaamisen saavuttamiseksi. Opiskelijalta pyydetään tarvittaessa lisäselvityksiä tai häntä pyydetään todentamaan osaamisensa muulla tavalla, esimerkiksi osaamisen näytöllä.

Osaamisen tunnustaminen

Sitten arvioidaan ja varmennetaan toteennäyttämisen. Kun se on riittävää, kirjataan osaaminen ja opintosuoritukset tai hyväksiluku. Mikäli toteennäyttämisen ei riitä osaamistavoitteiden saavuttamiseen, opiskelijaa ohjataan täydentämään puuttuva osaaminen sekä annetaan hänelle tilaisuus koota ja esittää tavoitteisiin tarvittava lisäosaaminen. Tämän vaiheen onnistuminen ja opiskelijoiden tasaarvoisuus edellyttää selkeitä ja läpinäkyviä arviointikriteerejä käytössä oleville osaamisen tasoille (1 - 5).

Kun opiskelija saa tiedon tunnustamisesta, hänellä on mahdollisuus hakea muutosta tehtyyn päätökseen. Opetusministeriön työryhmän hyväksilukemisprosessin kuvauksessa (2007, 61) esitetään, että opiskelijan tulee hakea oikaisua päätökseen kirjallisesti 14 vuorokauden kuluessa päätöksen tekijältä. Ellei opiskelija ole tyytyväinen uuden käsittelyn tulokseen, hän voi viedä asian 14 vuorokauden kuluessa tutkintolautakunnan tai korkeakoulun määräämän hallintoelimen käsiteltäväksi.

Mikäli opiskelija hyväksyy päätöksen, kirjataan osaaminen arvosanoineen opintosuoritusrekisteriin.

Prosessin arviointi

Kun osaamisen tunnistamis- ja tunnustamisprosessi on saatettu päätökseen, opiskelijan tulee tarkastella saavutuksiaan suhteessa alkuperäisiin tavoitteisiinsa. Hänen tulee myös pohtia, mitä hän on oppinut omasta osaamisestaan ja tulevia toimenpiteitä, joita tarvitaan osaamisen ylläpitämiseen.

Korkeakoulussa osaamisen tunnustamista arvioitaessa edellytetään ainakin seuraavien avainkriteerien tarkastelua:

- Kohdistuuko osaaminen asetettuihin osaamistavoitteisiin? (validiteetti)
- Onko osaaminen riittävää ja kattaa kaikki asetetut osaamistavoitteet? (riittävyys)
- Onko osaamisen osoittamisessa käytetty aineisto asianomaisen tekemää tai tuotamaa? (aitous)
- Onko osaamisen osoittamisen arviointi riippumaton arvioijasta? (luotettavuus)
- Kohdistuuko osaamisen osoittaminen nykyiseen ja nykyisen teknologian edellyttämään osaamiseen? (ajantasaisuus).

Eri osaamisalueiden osaamisen ajantasaisuus vaihtelee. Nyrkkisääntönä voidaan pitää, että tunnistettava osaaminen ei voi ilman osaamisen näyttöä olla 3 - 5 vuotta vanhempaa.

Edellytykset osaamisen tunnistamiselle ja tunnustamiselle

Lähtökohtana ovat riittävän selkeät opetussuunnitelmaan kirjatut opintojen osaamista-voitteet ja niihin liitetyt arviointikriteerit. Onnistunut aiemman osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen edellyttää yhtenäistä, selkeää ja läpinäkyvää koko prosessin, toimijoiden ja vastuiden kuvaamista sekä selkeitä, melkeinpä, strukturoituja ohjeita. Prosessi edellyttää myös riittävää resursointia opiskelijan ohjaukseen sen kaikissa vaiheissa. Kansainväliset kokemukset korostavat nimenomaan ohjauksen merkitystä.

Korkeakoululta edellytetään riittävää ja selkeää tiedottamista prosessista opiskelijoita kiinnostavalla tavalla. Varsinkin aikuiskoulutuksen markkinoinnissa selkeä prosessin kuvaus on markkinointikeino. Tunnustamisvaiheeseen liittyvät opiskelijan muutoksen hakuun liittyvät toimenpiteet on kirjattava myös selkeästi oppilaitoksen tutkintosääntöön.

Prosessin suorittamiseen on varattava riittävästi aikaa. UK Center for Material Education materiaalissa aiemman (formaalin koulutuksen ulkopuolella) hankitun osaamisen tunnistamis- ja tunnustamisprosessin kokonaiskestoksi kuvataan kolme kuukautta. (Willox & Brown 2003.)

AOT osana HOPS-prosessia

Opetusministeriön työryhmän muistiossa on todettu: ”HOPS yhdistää opiskelijan aiemmin hankkiman osaamisen, korkeakoulun opetussuunnitelman ja opiskelijan osaamista-voitteet.” (Opetusministeriö 2007, 24.)

Edellä olevan perusteella voidaan havaita, miten samankaltaisia AOT-prosessi ja HOPS-prosessi ovat. Molempien lähtökohtana ovat opiskelijan aiemmat opinnot ja aiempi osaaminen suhteessa opintojen osaamistavoitteisiin. Merkittävin ero syntyy siinä, että aiempi osaaminen tunnustetaan suhteessa tiettyjen opintojen (opintojakson, -kokonaisuuden tai opintojen osan) osaamistavoitteisiin. Opiskelija voi opintojen aikana käydä läpi useita aiemman osaamisen tunnustamisprosesseja. HOPSissa lähtökohtana pidetään opintojen kokonaistavoitetta, tutkinnon edellyttämää osaamista. Opintojen etenemisen ja oppimisen myötä opiskelijan tietoisuus omasta osaamisestaan ja tavoitteista tarkentuu, jolloin myös HOPSia on päivitettävä. Tästä seuraa, että HOPS-prosessi jatkuu opintojen ajan. Aiemman osaamisen tunnistaminen tai tunnustamiset ovat osa HOPS-prosessia.

Opiskelijan aiempi osaaminen, myös muussa kuin muodollisessa koulutuksessa hankittu, on mielletty osaksi avointa HOPSia (Kallberg 2002, 120; Auvinen ym. 2005, 100). Myös ammattikorkeakoulujen aikuiskoulutuksessa on HOPSia laadittaessa otettu huomioon tai luettu hyväksi aiempia opintoja ja työkokemusta. Hyväksiluku tai korvaavuus on tehty tavallisimmin suoraan opinto- ja työtodistusten perusteella. Kun opinnot ja työkokemus on kirjattu opintosuorituksiksi, on jäänyt toteutumatta aiemman osaamisen tunnistamiseen olennaisesti liittyvä oppimisprosessi, jossa opiskelija joutuu pohtimaan ja arvioimaan osaamistaan tai aiempia opintoja suhteessa oppimistavoitteisiin.

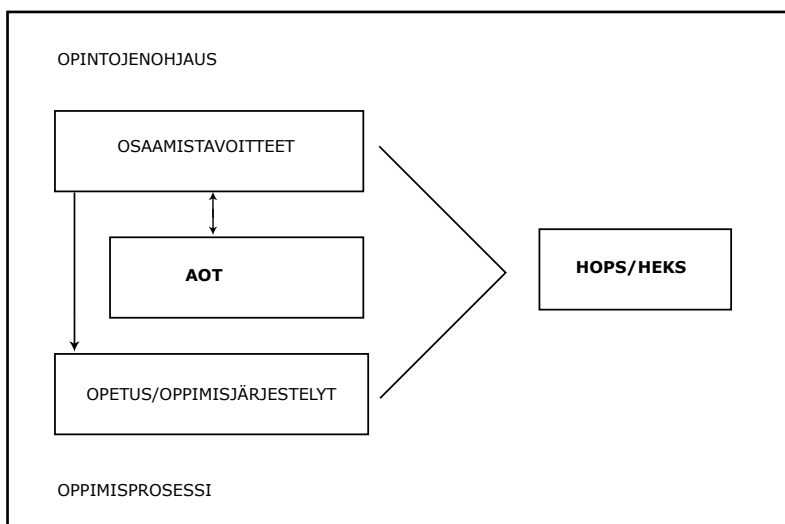
AOT-prosessin lähtökohtana on, että opiskelijan aiemman osaamisen tunnistaminen ta-

pahtuu suhteessa asetettuihin opintojen (opintojakson) osaamistavoitteisiin. Aiemman osaamisen tunnustamisen keskeiseksi merkitykseksi opiskelijalle muodostuu oman oppimisen ja osaamisen nostaminen esille aiemmista opinnoista ja kokemuksista. Tämä tapahtuu, kun opiskelija reflektoi ja pohtii aiempaa osaamistaan ja kokemuksiaan suhteessa asetettuihin opintojen osaamistavoitteisiin. Ilman tätä aiempaa epävirallista ja arkioppimista (opinnot, harrastukset, työ- ja elämäkokemus) ei voida arvioida suhteessa opintojen tavoitteena olevaa osaamista. Olennaista on, että osaaminen tunnustetaan ja tunnustetaan suhteessa asetettuihin tavoitteisiin, toimintaympäristön vaatimuksiin ja aikaan.

Asiantuntijan osaaminen on muutakin kuin substanssiin liittyviä tietoja ja taitoja. Ruohotien ja Hongan (2003) määrittelyssä siihen kuuluvat ammattispesifiset tiedot ja taidot, yleiset työelämätaidot ja itsesäätelyvalmiudet. Vaikka ammattispesifinen osaaminen eli oman alan tietojen ja taitojen hallinta on asiantuntijuudessa keskeistä, on yleisten työelämä- ja itsesäätelyvalmiuksien merkitys kasvanut. Tätä perustellaan työelämässä ja yhteiskunnassa tapahtuvalla nopealla muutoksella ja teknologian kehittyemisellä.

Asiantuntijan osaamisessa on edellä olevan perusteella tunnistettava tiedon tai tietojen lisäksi taitoja. Keurulaisen (2006, 24–25) mukaan yksilöllä voi olla kompetenssi (pätevyys, osaaminen) johonkin, mutta ammatilliseksi osaamiseksi tai ammattitaidoksi se muodostuu vain, jos se kohtaa työelämän tai vastaavat kvalifikaatiovaatimukset. Näin osaaminen voidaan ymmärtää vain toimintaympäristön vaatimusten ja toimijan kompetenssin (osaamisen) välisenä suhteena. Opintojen osana osaamisen tunnustamisessa on keskeistä arvioida osaaminen suhteessa asetettuihin opintojen osaamistavoitteisiin.

Opetusministeriön työryhmän mukaan aiemman osaamisen tunnustaminen on olennainen osa HOPS-prosessia, joka puolestaan on osa ammattikorkeakoulun opintojenohjauksen kokonaissuunnitelmaa (Opetusministeriö 2007, 24). Kuviossa 3 esitetään aiemman osaamisen tunnustamisen yhtenä HOPS-prosessin osana.



Kuvio 3. AOT-prosessi suhteessa HOPSiin.

Avoim HOPS on jatkuva prosessi, jota päivitetään koko opintojen ajan. Samalla tavalla aiemman osaamisen tunnustaminen jatkuu tarvittaessa opintojen edetessä.

Opintojen ohjaus, AOT ja HOPS

Opetusministeriön työryhmä edellyttää, että korkeakouluilla on opinto-ohjauksen kokonaissuunnitelma, joihin AOT- ja HOPS-prosessit sisältyvät. Tämä edellyttää koko ammattikorkeakoulun opintojenohjauksen uudelleen tarkastelua ja ohjauksen kokonaissuunnitelman laatimista. Myös vaatimus siitä, että korkeakoulussa on yhdenmukainen ja läpinäkyvä aiemman osaamisen tunnustamisjärjestelmä edellyttää riittävää (ja yhdenmukaista resursointia) myös opinto-ohjaukseen. Opiskelija tarvitsee ohjausta HOPSinsa laatimiseen, sen päivittämiseen säännöllisin väliajoin ja aiemman osaamisen tunnustamiseen opintojen eri vaiheissa.

Kansainvälisten kokemusten mukaan opiskelijat tarvitsevat jonkintasoista ohjausta tunnistamis- ja tunnustamisprosessin aikana (esim. Willox & Brown 2003). Osa tarvittavasta ohjauksesta voidaan suorittaa ryhmissä, mutta tarvitaan myös paljon henkilökohtaista ohjausta. Ohjauksen tarve osaamisen tunnistamis- ja tunnustamisprosessissa on suurinta opintojen alkuvaiheessa. Myös osaamisen toteennäyttäminen (esimerkiksi portfolion kokoaminen) ja siihen liittyvä osaamisen itsearviointi edellyttävät ohjausta. Opintojenohjaukseen sisältyvän avoimen henkilökohtaisen opiskelusuunnitelman käyttöönotto edellyttää riittävää resursointia ohjaukseen myös koulutusohjelmissa.

Yhteenveto

Työelämän ja yhteiskunnan muutos ja monimuotoistuminen korostavat koko elämäntutuksen ja elämänlaajuisen oppimisen merkitystä. Elinikäisen oppimisen periaatteen mukaisesti yksilöllä on osaamista, joka on hankittu muodollisen koulutuksen ulkopuolella. Arkioppiminen (esimerkiksi työelämä ja harrastukset) ja epävirallinen oppiminen (esimerkiksi kansalais- ja työväenopistojen kurssit) ovat samanarvoista osaamista muodollisen koulutuksen kanssa. Kaiken tämän opiskelijan aiemmin hankitun osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen osaksi ammattikorkeakoulun opintoja edellyttää Opetusministeriön työryhmän esitysten mukaisesti opintojenohjauksen kokonaissuunnitelman laatimista. Tässä avoin henkilökohtainen opiskelusuunnitelma (HOPS) ja siihen liittyvä koko opintojen ajan jatkuva prosessi on keskeinen osa.

Opetusministeriön työryhmän esityksen mukaan opiskelijan kaikkea aiempaa osaamista tunnustetaan ja tunnustetaan suhteessa opintojen osaamistavoitteisiin (opintojakso tai kokonaisuus, ei koko tutkinto). Edellytyksenä oleva korkeakoulun yhdenmukainen ja läpinäkyvä järjestelmä edellyttää aiemman osaamisen tunnustamisen (AOT) tarkastelua osana HOPS-prosessia.

Lähteet

- Annala, J. 2002. Ammattikorkeakoulu HOPS – vähän vanhaa – vähän uutta ja vähän lainattua. Teoksessa J. Helander & S. Seinä (toim.) Citius. Altius. Fortius. Näkökulmia opintojen ohjaukseen ammattikorkeakoulussa. Hämeen ammattikorkeakoulu. Ammatillisen opettajakorkeakoulun julkaisuja D: 156. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu, 83 - 99.
- Annala, J. 2007. Merkitysneuvotteluja hopsista ja sen ohjauksesta. Toimintatutkimus hopsin ja sen ohjauksen kehittämistä korkea-asteen koulutuksessa. Acta Universitatis Tamperensis 1225. Tampere: Tampere University Press.
- Ansela, M., Haapaniemi, T. & Pirttimäki, S. 2005. Yliopisto-opiskelijan HOPS. Ohjaajan opas. Oppimiskeskus. Kuopion yliopisto. <http://www.uku.fi/opk/w5w/opas.pdf> 15.5.2008.
- Auvinen, P., Dal Maso, R., Kallberg, K., Putkuri, P. & Suomalainen, K. 2005. Opetussuunnitelma ammattikorkeakoulussa. Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulun julkaisuja B: 9. Joensuu: Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulu.
- Euroopan unioni. 2001. Eurooppalaisen elinikäisen oppimisen alueen toteuttaminen, Komission tiedonanto 678/2991 COM_2001_678 final FIN.doc. 15.5.2008.
- Kallberg, K. 2002. Henkilökohtaisen opiskelusuunnitelman toteuttaminen viestinnän koulutusohjelmassa. Teoksessa J. Helander & S. Seinä (toim.) Citius. Altius. Fortius. Näkökulmia opintojen ohjaukseen ammattikorkeakoulussa. Hämeen ammattikorkeakoulu. Ammatillisen opettajakorkeakoulun julkaisuja D: 156. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu, 113 - 126.
- Kallberg, K. 2008. Aineksia AHOT/AOTT-soppaan. Kehittämishanke. HAAGA-HELLIA ammattikorkeakoulu. Ammatillinen opettajakorkeakoulu. Julkaimaton lähde.
- Kallio, P. & Kurhila, A. 2000. Henkilökohtaisten opiskeluohjelmien ohjaaminen. Teoksessa J. Onnismaa, H. Pasanen & T. Spangar (toim.) Ohjaus ammattina ja tieteenalana 2. Ohjauksen toimintakentät. Jyväskylä: PS-kustannus, 131 - 149.
- Keurulainen, H. 2006. Osaaminen ja arviointi. Teoksessa A. Niskanen, A. Lepänjuuri & T. Rautio (toim.) Tunnistatko taiturin? Osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen korkea-asteella. Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulu. Ammatillinen opettajakorkeakoulu, 22 - 36.
- Laitinen, A. 1998. Joustava opettajuus muuttuvissa konteksteissa. Jyväskylän ammatillinen opettajakorkeakoulu. Selvityksiä ja puheenvuoroja 3. Jyväskylä: Jyväskylän ammatillinen opettajakorkeakoulu.
- Opetusministeriö. 2003. Koulutus ja tutkimus 2003 - 2008. Kehittämissuunnitelma. Opetusministeriö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Opetusministeriö. 2007. Aiemmin hankitun osaamisen tunnustaminen korkeakouluissa. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 4. Helsinki: Yliopistopaino.
- Pasanen, H. 2002. Oppimisen ohjauksen tarve ammatillisessa aikuiskoulutuksessa. Teoksessa J. Onnismaa, H. Pasanen & T. Spangar (toim.) Ohjaus ammattina ja tieteenalana 2. Ohjauksen toimintakentät. Jyväskylä: PS-kustannus, 104 - 130.

- Ruohotie, P. & Honka, J. 2003. Ammatillinen huippuosaaminen. Kompetenssitutkimuksen avaama näkökulma huippuosaamiseen, sen kehittämiseen ja kohtaamiseen. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu.
- Sallila, P. & Vaherva, T. 1998. Muodollisesta koulutuksesta informaaliin oppimiseen. Teoksessa P. Sallila & T. Vaherva (toim.) Arkipäivän oppiminen. Aikuiskasvatuksen 39. vuosikirja. Helsinki: BTJ Kirjapalvelu, 7 - 14.
- Tulonen, A. 2002. OPSista HOPS ettei tulisi HUPS. Turun ammattikorkeakoulun raportteja 7. Turku: Turun ammattikorkeakoulu.
- Willox, J. & Brown, R. 2002. Accreditation of prior and experiential learning. A student guide. Bradford College. UK Center for Materials Education.

AIKUISOPISKELIJAN OHJAUKSEN PALAPELI

Palapelin kokoaminen aikuisopiskelijan ohjauksen kokonaiskuvan selkiyttämiseksi on ollut tarpeen, koska siihen liittyvät palat ovat olleet hajallaan, hukassa tai säröillä. Kokoamistyö on lähtenyt liikkeelle ammattikorkeakoulujen ohjaushenkilöstöstä muodostuneen yhteistyöverkoston halusta kehittää yhdessä aikuisopiskelijoiden ohjausta. Tässä julkaisussa olemme koonneet pirstaleista aikuisohjauksen kuvaa kokonaisuudeksi, jossa on sovittava yhteen samanaikaisesti useampaa osaa. Kuva näyttää muodostuvan erilaisiksi palojen kokoamistavasta ja -järjestyksestä riippuen. Keskeiset osat muodostuvat aikuisopiskelijan ohjaustarpeista, ohjaajan toimintatavoista, aikuisille kirjoitetusta opetussuunnitelmasta ja sen toteuttamistavasta sekä aiemmin hankitun osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen prosessista.

Palapelin palojen taustalla on kuva aikuisopiskelijoiden ohjauksen suunnitelmasta, joka on tarpeen liittää osaksi ammattikorkeakoulujen opintojen ohjauksen kokonaisuunnitelmaa. Opiskelijan koko opintopolun kattava ohjaussuunnitelma palvelee sekä ammattikorkeakoulun henkilöstöä että opiskelijoita. Suunnitelmaan on liitetty kuvaukset henkilökohtaisen opiskelusuunnitelman laadinnasta ja siihen liittyvästä työskentelystä opintojen aikana sekä aiemmin hankitun osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen menettelytavoista.

Aikuisopiskelijoiden ohjauksen erityiset tarpeet ja niiden muuttuminen opintopolun aikana haastavat ohjaajia löytämään palapeliin sellaisia osia, jotka auttavat häntä toimimaan aikuisen ohjaajana tilanteeseen sopivin toimintatavoin ja menetelmin. Koulutuksen opetussuunnitelmat ja toteutussuunnitelmat haastavat puolestaan palapelin kokoajaa etsimään opetussuunnitelmasta apua aiemmin hankitun osaamisen arviointiin ja hakemaan toteutussuunnitelmasta joustavia ratkaisuja opiskelun mahdollistamiseksi aikuisille. Henkilökohtainen opiskelusuunnitelma ja sen merkitys niin opiskelun suunnittelun kuin myös osaamisen ja asiantuntijuuden kehittämisen välineenä näyttäytyy tällä hetkellä kaikkiin palapelin paloihin liittyvänä ja merkittävänä osana.

Aikuisohjauksen kokonaiskuva, siihen liittyvät osat ja niiden liittyvät toisiinsa, alkaa hahmottua. Aikuisopiskelijan ohjaus ammattikorkeakoulussa -hankkeessa tehtävän yhteisen työn kautta ymmärrys palapelin palojen merkityksestä syvenee, ja toimintaan osallistuvilla on mahdollisuus viedä parhaita paloja omaan toimintaympäristöönsä.

Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulun C-sarjassa aiemmin ilmestyneitä julkaisuja:

C: Raportteja.

C:32

Ohjaus on kuin tekisi palapeliä – näkökulmia aikuisopiskelijan ohjaukseen ammattikorkeakoulussa. Mervi Lätti, Päivi Putkuri (toim.) 2008.

C:31

Venäjä vetää – näkökulmia yritysten venäjä-yhteistyöhön. Pritazenie rossijkogo rynka - Eksperty i predprinimateli o sotrudnicestve. Lauri Honka (toim.) 2007.

C:30

Joensuun, Enon ja Pyhäselän perusterveydenhuollon yhdistymisprosessin arviointi. Pekka Auvinen, Päivi Sihvo. 2007.

C:29

Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulun aluevaikuttavuus. Teppo Tarnanen, Kim Wrangle, Petri Raivo. 2007.

C:28

Invest in experience – Expert Perspectives on the Development of Age management in the O.W.L. Project. Anna-Riitta Mikkonen (ed.) 2007.

C:27

Työntekijä oman työnsä kehittäjänä. Ritva Väistö (toim.) 2007.

C:26

Osaamisen kohtaaminen - näkökulmia työelämälähtöiseen koulutukseen. Kari Kallberg ja Marjo Halila (toim.) 2007.

C:25

Palliativinen hoito: elämänlaatua parantumattomasti sairaille potilaille. Henna Myller (toim.) 2007.

C:24

Elämänilon välähdyksiä. Teija Nuutinen (toim.) 2007.

C:23

Maaseutumatkailu: palvelua ja yrittäjyyttä. Raija Komppula, Mervi Heikkinen. 2006.

C: 22

How Can I Help You? Kak Vam pomoč'? Kielitaitotarpeiden kartoitus sosiaali- ja terveysalalla Joensuussa. Anneli Airola, Marjo Piironen. 2005.

Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulu
Julkaisumyynti

Tikkarinne 9, 80200 Joensuu
julkaisut(at)pkamk.fi
<http://www.tahtijulkaisut.fi>



POHJOIS-KARJALAN
AMMATTIKORKEAKOULU



Aikuisopiskelijan ohjaus näyttäytyy ammattikorkeakoulun arjessa monimuotoisena ja monitasoisena ilmiönä, joka rakentuu pala palalta. Ohjaus on kuin tekisi palapeliä - julkaisun otsikko vie lukijan palapelin kokoamisen äärelle, antaen monipuolisen kuvan aikuisopiskelijan ohjauksesta ja siihen vaikuttavista tekijöistä. Palapelin kokonaisuutta on työstetty 21 ammattikorkeakoulun verkostoyhteistyönä, Opetusministeriön rahoittamassa Aikuisopiskelijan ohjaus ammattikorkeakoulussa -hankkeessa. Kehittämisverkosto työskentelee neljässä teemaryhmässä aikuisopiskelijan, aikuisen ohjaajan, aikuisopiskelijoiden opetussuunnitelmien sekä aiemmin hankitun osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen teemoissa. Mervi Lätti ja Päivi Putkuri ovat koonneet yhdessä teemaryhmien ohjaajien ja muiden kirjoittajien kanssa teoksen, joka jäsentää kokonaiskuvaa aikuisten ohjauksesta ja tuo esille kehittämistyössä toisiinsa sovitettavia palapelin paloja.

Julkaisussa etsitään aikuisopiskelijälähtöistä ohjausta, tuodaan monipuolisesti esille aikuisten ohjaustarpeita ja ohjauksen monimuotoisuuden sekä monitasoisuuden haasteita. Ammattikorkeakoulun aikuisopiskelijoiden tilannetta eri aikuiskoulutusmuodoissa tarkastellaan aikuisopiskelijoista kerättyjen tilastotietojen näkökulmasta. Tilastojen takaa löytyvät aikuiset, joiden arki täyttyy opiskelun rinnalla monenlaisista arjen tehtävistä. Ohjauksen tarpeet liittyvät oppimisen ja opiskelun, ammatillisen ja uraohjauksen sekä henkilökohtaisen kasvun ja kehittymisen ohjaukseen ja tukeen.

Ammattikorkeakoulujen ohjaushenkilöstölle tehty kysely valottaa ohjaajien työn näkökulmasta ammattikorkeakoulujen aikuisopiskelijoiden ohjauksen tilannetta ja ohjaustoimintaa. Aikuisopiskelijoiden ohjaajien antamat vertauskuvat aikuisopiskelijoiden ohjauksesta tuovat esille ohjauksen monet yllätyksellisetkin puolet. Osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen järjestelmän kehittäminen asettaa haasteita niin opetussuunnitelmatyölle kuin HOPSien laadinnan prosessille.

Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulun julkaisuja
C: Raportteja, 32

ISBN 978-951-604-086-1
ISBN 978-951-604-087-8 (pdf)
ISBN 1797-3848
ISBN 1797-3856 (pdf)