

Olemme ohjauksen ammattilaisia ñ yksin ja yhdessä?!

Opinto-ohjaajankoulutukseen liittyvässä kehittämishankkeessa lähdin ratkaisemaan arvoitusta, mitä on aikuisopiskelijoiden/tutkinnon suorittajien ohjaustoiminta työyhteisössäni? Lähestymistavaksi valikoitui Yrjö Engeströmin kehittävän työntutkimuksen toimintajärjestelmän rakennemalli, joka kuvaa inhimillisen toiminnan rakennetta koko systeemin näkökulmasta. Analysoitavaksi työtoiminnaksi tuli Koulunkäynnin ja aamu- ja iltapäivätoiminnan ohjauksen ammattitutkintoa suorittavien ohjaustoiminta. Artikkelissani tuon esille mallin ja perustelen, miksi se tuli valituksi menetelmäksi avata ohjaustoimintaa. Lisäksi hyödynnän artikkelissa opettajakollegoiden kuvauksia ohjaustoiminnasta.

Ohjaustoiminnan laadun haastajat

Ohjaustoiminta kohtaa useita eri tason haasteita kompleksissa työympäristöissä, johon vaikuttavat niin globaali, kulttuurillinen, historiallinen, alueellinen, paikallinen kuin arjen kontekstit. Kompleksisen toisin sanoen dynaamisen kompleksisuuden taustan voi ajatella joko kaaosmaisena kuten Senge (1990) tai ei-kaaosmaisena kuten Maula (2004). Senge'n kaaosmaisuus sisältää tilanteita ja ilmiöitä, joissa syyn ja seurauksen suhde on epäselvä. Maula puolestaan näkee kontekstit kompleksisena systeeminä, joka on kokonaisuvaltainen ja sisältää runsaasti vuorovaikutusta.

Aikuisopiskelija-aines on moninaistunut ja opiskelu yksilöllistynyt. Opiskelijaryhmissä on yleisesti jo jonkin tutkinnon keskeyttäneitä, alan vaihtajia, monikulttuurisuutta ja erilaisia oppimiseen liittyviä ongelmia. Opiskelu vaatii opiskelijalta uudenlaisten opiskelustrategioiden omaksumista ja kykyä itsenäiseen työskentelyyn, johon ei välttämättä ole valmiuksia saati riittäviä viestintä- ja vuorovaikutustaitoja. Lahti (2004) toteaa tutkimuksessaan, että ammatinvalintaohjauksessa olevat asiakkaat käyvät ohjausprosessissaan läpi oman identiteettinsä jäsentämistä. Työstö jatkuu aikuisopiskelijoilla vielä opiskeluajankin.

Ohjaustoiminnan lähtökohta on luonnollisesti opiskelijan tarpeet. Jokainen tutkintotavoitteisesta opiskelusta kiinnostunut, hakija, opiskelija tai tutkinnon suorittaja, eri toimintaympäristössä ohjaustyötä tekevä ja oppimista ohjaava, tutkintotilaisuuden työnantaja- ja työntekijäarvioija sekä oppilaitoksen opettaja tai henkilöstön jäsen haastaa oikeutetusti ohjaustoiminnan ja sen laadun opintopolun eri vaiheissa. Toimiva ohjaus edellyttää kaikilta edellä mainituilta osallistumista ja osallistamista sekä tutkivaa ja kehittävää työtettä, mutta myös tiedotus-, neuvonta- ja ohjaustoiminta (TNO) osaamista ja tietämystä.

Ei yksi kehittämishanke riitä

Ohjaustoiminta on parhaillaan kollektiivista asiantuntijuutta ja tietovarantoa, jonka taustalla on yhteistyökulttuuri. Jo koulutustoimintaa ohjaavat lait ja ammattitutkintojen järjestämismuodot edellyttävät yhteistyöhön niin oppilaitosten sisällä kuin laajasti eri sidosryhmien kanssa. Ei ole selviö, että ohjaustoiminnasta vallitsee yhteinen näkemys, koska yhteistyön laatuun vaikuttavat useat asiat muun muassa toimintakulttuuri ja johtaminen. Yhteistyö vaatii yhteisöllisyyden rakentamista ja sen vaalimista.

Tiesin ennalta, että ohjauksen käsite ja sen sisällön moninaisuus ja opettajien erilaiset perustat ohjaustoiminnalle, eivät tuota yhtenäistä näkemystä yhden kehittämishankkeen puitteissa. Arvoituksen ratkaisu vaatii suunnitelmallisuutta ja säännöllisiä kohtaamisia ja keskusteluja (kts. Lairio & Puukari 2001, 9–11). Mutta jo opinto-ohjaajana oman käyttöteorian luominen edellyttää työn ja työkäytänteiden vastavuoroisuutta ja arviointia (Lairio, Puukari & Nissilä 2001, 64–67; Onnismaa 2007, 22) ja siinäpä yksi motiivini yhteistyöön. Mitä hyötyä on kouluttautua opinto-ohjaajaksi, jos ei kehitä ohjaustoimintaa?

Edellä mainitun uhan; ei-dialogisen orientaation taustalla, voi olettaa olevan monenlaisia tietoisia ja tiedostamattomia, asioiden ja kollegoiden työn, huomioita jättämisistä. Myös jatkuvat muutokset ja vaateet haastavat työn tekemistä ja näin yhteistyökulttuuria. 2010-luvun aikana muutokset työyhteisössäni ovat olleet ravistelevia: henkilöstön jäsenten jatkuva vaihtuvuus ei ole voinut olla heijastumatta sitoutumiseen ja ohjaustoiminnan laatuun.

Ohjaustoiminnan yhteisen näkemyksen ohenemisen taustalla on näin myös hiljaisen tiedon ja tietämyksen siirtämisen vaikeutumisen. Hiljaiseen tietoon katsotaan sisältyvän paljon sellaista, joka vallitsee instituutiossa koko ajan, joka ympäröi ja yhdistää siellä työskenteleviä ja joka on ikään kuin automaattisesti läsnä. Suurin osa tällaisesta hiljaisesta tiedosta omaksutaan arkea elämällä, yhdessä olemalla ja instituutiossa toimimalla (Toom & Onnismaa 2008, 7–8). Myöskään yhteishenki, joka on ehkä kaikkein tärkein yhteisön ominaisuus (Hyyppä 2002, 27), ei voimaannu yhteisössä, jossa ei ole yhteistä jaettua ja koettua historiaa ja kokemuksia.

Yhteistyökulttuuri

Miksi kehittävän työtoiminnan malli tuli kehittämishankkeessa lähestymistavaksi, kietoutuu ihmis-, oppimis- ja ohjauskäsityksiini. Jo ilman yhteistyötä tapahtuneen kehittämistoimin-

nan kun voi asiantuntijaorganisaatioissa kyseenalaistaa. Tänä päivänä on vallalla käsitys, jonka mukaan organisaation kehittämistä tulisi lähestyä holistisesti: yhtä elementtiä ei voi muuttaa ottamatta huomioon vaikutuksia muihin elementteihin ja organisaatiossa kaikilla osilla on vaikutusta toisiinsa ja vaikutus on kaksi suuntaista (Viitala 2007, 33 - 36).

Yhteistyökulttuurissa koulun nähdään toimivan oppivan organisaation tavoin. (Rajakallio 2005, 134 - 135). Sen katsotaan Sengen (1995) mukaisesti perustuvan henkilökohtaiseen kehittymiseen, mentaaliin malleihin (reflektointi), yhteiseen visioon, tiimioppimiseen ja systeemiajatteluun, joiden myötä muun muassa organisaation kyky luoda omaa tulevaisuutta kasvaa. Tähän liittyy vahvasti prosessiajattelu; ihmiset oppivat jatkuvasti lisää toisiltaan. Oppiva organisaatio- ajattelussa keskiössä ovat vuorovaikutukseen ja viestintään liittyvät prosessit. Mikäli niissä on puutteita tai ne eivät toimi, organisaation oppimiskyky on rajoitettu. Organisaation oppimisen kannalta on keskeistä, että organisaation työntekijät ovat halukkaita ja uskaltavat ilmaista havainnointinsa muille. (mm. Virtanen 2005, 53 - 55.)

Tavoitteenani oli avata pohdintaa ja keskustelua tiedon ja ohjauksen käsityksistä. Näin mukaan tuli myös yhteistyöorientaation tarkastelu. Hakkaraisen, Lonkan ja Lipposen (2001) mukaan tiedon olemus nähdään substanssina, joka sijaitsee yksilön mielessä. Toinen ja mieltäisempi ajattelutapa kun korostaa tiedon olevan yksilön ja fyysisten ja sosiaalisten tilaatioiden suhde. Tietäminen nähdään kykyä toimia vuorovaikutuksessa yksilöiden ja asioiden kanssa ja oppiminen parantaa osallistumista toimintaan. Tätä viimeistä tukee myös Launiksen ja Engeströmin (1999) tutkimusten tulokset. He toteavat, että asiantuntijuus on yhä enemmän verkostojen ja organisaatioiden kykyä ratkaista yhdessä uusia ja muuttuvia ongelmia. Ohjaustoiminnan näkökulmasta keskustelukonteksti on yhteistyön ydin. Keskustelut ovat järjestyksiä, joilla yritetään jäsentää kompleksisuutta. Keskusteluissa neuvotellaan ajasta, paikasta, etiikasta, moraalista, työn sisällöstä, tieto- ja viestintäteknologiasta, tiedosta ja sen kulusta sekä tunteista.

Saastamoinen (2009, 43) korostaa, että kokemukset paikasta ja paikallisuudesta määrittelevät identiteettiämme ja suhdettamme muihin ihmisiin sekä synnyttävät muistoja. Kokemus yhdessä tekemisestä yhdistyy ihmisillä kuulumiseen johonkin paikkaan, sen ihmisiin ja elämänmuotoon. Paikkasidos, mutta myös työtehtäväni ja kiinnostuneisuuteni, ohjaavat ja rajaavat ohjaustoiminnan tulkintaani. Kaikki ovat luoneet ymmärrystä, mutta ovat myös osudenkuoppia kehittämistyössä. Kyseessä ei ole siis vain minun ja muiden opettajien

sisäisten ja subjektiivisten kokemusten tutkiminen, vaan ilmaistut kokemukset liittyvät käytännön ympäristöön (Husu 2004, 26).

Kehittävä työntutkimus ja sen yhteisöllinen luonne

Yhdeksi työelämän kehittämistutkimuksen muodoksi on nimetty kehittävä työntutkimus, jonka juuret ovat Venäjällä (1977 - 1981) kehitetyssä kulttuurihistoriallisessa toiminnan teoriassa ja jonka taustalla ovat Lev Vygotsk ja hänen oppil aansa Aleksei N. Leontjev. Toiminnan teoreettisessa ajattelussa yksilön teot nähdään kollektiivisessa toiminnassa muodostuvina. Kehittävä työntutkimus on toiminnan teorian sovellus. Sitä voidaan myös kutsua muutosstrategiaksi, jossa yhdistyvät tutkimustyö, käytännön kehittämistyö ja koulutus. (Engeström 1995; Heikkinen, Kontinen & Häkkinen 2006, 60 - 61.)

Suomessa suuntausta on kehittänyt Yrjö Engeström. Hänen mukaansa tämän teorian peruskäsite on kohteellinen, kulttuurisesti välittynyt toiminta. Toiminnan käsitteen muut tunnuspiirteet ovat moniäänisyys, historiallisuus ja sisäinen ristiriitaisuus. Keskeisin on kohteellisuus, joka merkityksellistää teon toiminnaksi. Toimintaa voidaan kuvata toimintajärjestelmän mallin avulla. Kehittävässä työntutkimuksessa on keskeistä, että analysoidaan nimenomaan toimintaa. Yksilön teot ja ominaisuudet ovat osa kollektiivista toimintajärjestelmää, jotka ovat jatkuvassa vuorovaikutuksessa keskenään ja muovaavat toisiaan. Olen-naista on se, mitä ihmiset kollektiivisesti tekevät ja miten toiminta toteutetaan yhteisesti. Työssä esiintyviä ongelmia ja häiriöitä ei nähdä yksilön ominaisuuksien tai valmiuksien puutteina vaan työn kehitysjännitteinä, joita tutkimalla ja analysoimalla työyhteisö osallistuu työn muutoksen tekemiseen ja toimintamallinsa kehittämiseen. (Engeström 1995, 33 - 35; 2004 & Heikkinen ym. 2006, 60 - 66.)

Toimintatutkimuksesta kehittävä työntutkimus eroaa siinä, että miten se ymmärtää inhimillisen toiminnan rakennetta ja luonnetta sekä sitä koskevan oppimisen mekanismeja. Kehittävä työntutkimus nähdään eräänlaisena toimintatutkimuksena, joka on teoreettista ja tieteellistä. Siinä tutkija tekee perusteellisen kohteen ja toiminnan historian analyysin organisaatiossa. Perusajatus on, että jokaisella organisaatiolla on omat, sille ominaiset lähtökoh-tansa ja vaihteensa sekä haasteensa. Nykyisen toiminnan ristiriitoja voidaan hahmottaa historiallisen analyysin avulla. Historiallinen analyysi luo perustan nykyisen toiminnan tul-

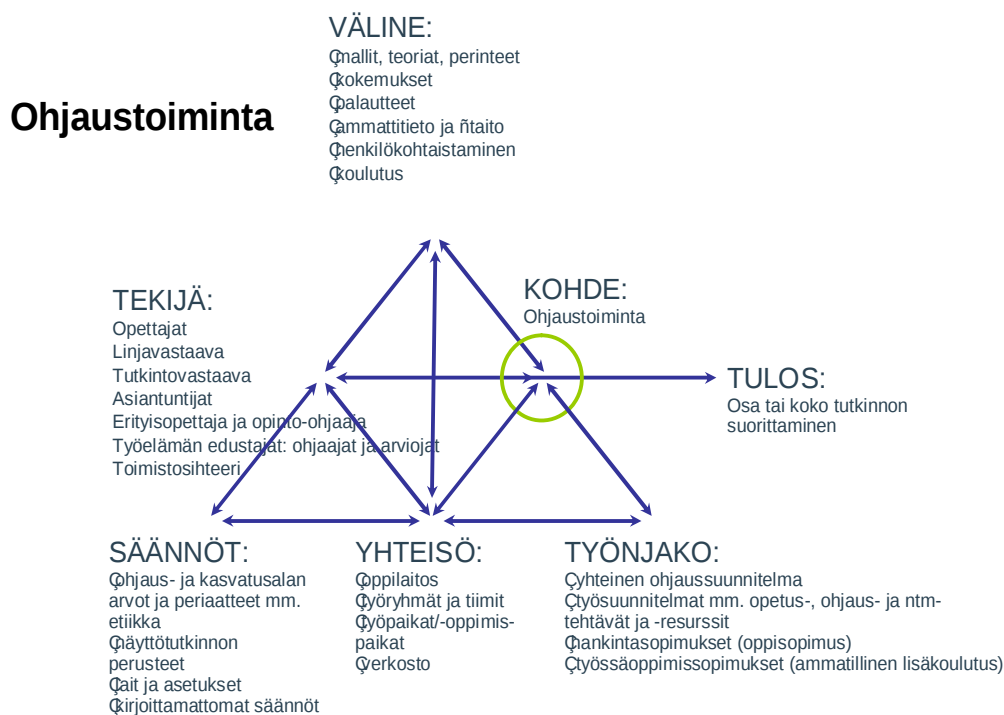
kintaan ja tulevaisuuden visiointiin, kun erilaiset kehityksen vaihtoehdot tehdään näkyviksi analyysin kautta. Toimintajärjestelmän malli ja ristiriidan käsite ovat välttämättömiä välineitä historiallisen aineiston jäsentämiseksi ja tulkitsemiseksi. Tuotoksena syntyy õhmettelystä miksi näin ja voitaisiinko tehdä toisin? Näin syntyy kehittämissuunnitelmia ja opitaan käsitteellistämään työyhteisön ilmiöitä ja muuttamaan ongelmia. (Heikkinen ym. 2006, 60 - 66.)

Engeströmin lanseeraama käsite on laajennettu oppiminen eli ekspansiivinen oppiminen, joka liitetään työelämän oppimistilanteisiin. Siinä yksilön ja yhteisön väliset ristiriidat nähdään mahdollisina viesteinä lähikehityksen vyöhykkeestä. Ristiriidat tulkitaan positiivisina mahdollisuuksina saada tietoa organisaation toiminnasta ja ristiriidat kertovat siitä, mihin toiminnan kehittämistä pitäisi kohdistaa. Ekspansiivista oppimista kuvataan kehittävässä työntutkimuksessa monivaiheisena kehänä, toisin sanoen toiminnan uudistamisen syklinä, joka johtaa toimintajärjestelmän laadulliseen muuttumiseen. Syklimallin avulla voidaan auttaa organisaatiota jäsentämään muutoksia ja hallitsemaan niitä paremmin. Syklin avulla pieniäkin muutoksia voidaan pyrkiä suhteuttamaan työn kokonaiskehitykseen ja ristiriitoihin. Ekspansiivisen oppimisen sykliä voidaan Engeströmin mukaan kutsua toiminnan lähikehityksen vyöhykkeen muotoutumiseksi ja läpäisemiseksi. Uutta toimintatapaa on mahdollonta yksityiskohtaisesti määritellä ennakolta, mutta sen sisällön kehukset voidaan hahmotella työhypoteesiksi syklin alkuvaiheessa eli analyysivaiheessa. Siinä hahmoteltu työhypoteesi tarkentuu, todentuu ja muuntuu jatkuvasti syklin edetessä. (Engeström 1995, 87 - 96, 130; Heikkinen ym. 2006, 64 - 65.)

Engeström on esittänyt yleisen toimintajärjestelmän mallin, joka tuo esiin vallitsevan toimintajärjestelmän osat ja sisäiset suhteet ja on keskeinen työväline muutoslaboratoriohankkeissa. Mallin avulla voidaan hahmottaa kokonaiskuva työyhteisön toimintakäytännöistä ja ristiriidoista sekä tulevaisuuden vaihtoehdoista. Kokonaiskuvan luominen on pohjan luomista sitoutumiselle työn kehittämiseen. Muutoslaboratoriotyöskentelyssä käytetään toimintajärjestelmän mallin lisäksi ekspansiivisen oppimisen kehän mallia, jonka avulla autetaan työntekijöitä tunnistamaan toimintansa nykyinen kehitysvaihe ja voidaan suunnitella kehittämistyötä. Engeströmin mukaan työyhteisön ekspansiivinen oppiminen tuottaa uusia ratkaisuja, menettelytapoja tai systeemiä muutoksia toimintakäytännöissä. Oppiminen voi hajautua pitkälle aikavälille ja erilaisiin sosiaalisiin kytkentöihin toimintajärjestelmän osanottajien keskuudessa. (Engeström 1995, 41 - 46.)

Kehittävä työntutkimus liittyy pragmatismiin. Kun tiedon valikointi perustuu käytäntöön, niin on selvä, että näiden luotettavuus puhuttaa. Poikelan (2008, 56 - 82) mukaan aikaan, paikkaan ja tilanteeseen liittyvän kysely-, tapaus- tai toimintatutkimuksen kohdalla, voidaan aina epäillä tulosten reliabiliteettia, validisuutta tai tutkijan pätevyyttä, koska ne eivät tuota koskaan samaa tulosta, vaan aina saadaan lisää informaatiota. Kehittämishankkeessa ei ollut siis kyse tutkimuksesta vaan käytännöstä ja ohjaustoiminnan kehittämisestä. Kehittävän työtoiminnan malli omaa yhteisöllisen luonteen ja tarjoaa välineen avata ja tutkia ohjaustoimintaa systemaattisesti ja osallistaen. Näin käsittelyyn nousevat aiheet, jotka ovat osallistujien itsensä kannalta merkittäviä.

Kuinka tietää ja ohjata yhdessä?



Kaavio 1. Ohjaustoiminta Koulunkäynnin ja aamu- ja iltapäiväohjauksen ammattitutkinto-opinnoissa toimintajärjestelmänä

Kehittämishankkeessa analysoitavaksi toiminnaksi tuli ohjaustoiminta, joka kuvaa työyhteisöni aikuiskoulutuksen parissa työskentelevän ryhmän ja sen jäsenten toimintakäytäntö-

jä ja ympäristöä. Työn kohde pitää sisällään työn tavoitteen, tuloksen, ihmisten tarpeet ja ongelmat. Kohde on hahmotettavissa ainoastaan työkalun kautta. Tekijän teot puolestaan muovaavat kohdetta ja tässä tapauksessa ohjaustoimintaa. Työn subjekti sisältää työntekijän, työyhteisön, rinnakkaiset työprosessit ja yhteistyökäytännöt. Uudenlaisen organisaatio- ja työtyypin perustana nähdään yhtäältä verkosto tai verkko, toisaalta tiimit eli itseohjautuvat moniammatilliset ja riippuvaiset työryhmät. (Engeström 1995, 27 - 31). Engeström (2006) viittaa verkostoilla laajoihin tai suppeampiin organisaatioiden välisiin yhteistoiminnan malleihin, joiden tarkoituksena on yhteistoiminnan ja yhteistyön luominen ja mahdollistaminen. Verkostot rakentuvat erilaisista yhteyksistä, jotka voivat olla vahvoja tai heikkoja, ja joilla on tietoa ja informaatiota rajaava tehtävä. Eri yhteyksille voidaan asettaa myös toisistaan poikkeavia painopisteitä tai tehtäviä, kuten hallinnollisia, strategisia, tuotannollisia, toiminnallisia ja niin edelleen.

Ohjaustoiminnan tulokseksi muodostuu tutkinnon suorittaminen. Toisaalta tuloksena voidaan nähdä myös osaava ja työtään kehittävä koulunkäynnin ja aamu- ja iltapäivätoiminnan ohjaaja. Nämä ovat kaksi eri tulosta ja ristiriitaisia. Vuorovaikutuksellinen ja oppimispolun eri vaiheet huomioiva ohjaustoiminnan prosessimaisuus mahdollistaisi tutkinnon suorittajalle viimeisen, mutta jos ohjaustoimintaan ei panosteta erityisesti, niin tulos voidaan nähdä esimerkiksi vain tutkintoina. Ne, kun ovat Opetushallituksen tuloksellisuuden mittareita, ei se laatu!? Toisaalta näiden kahden välillä vallitsee myös käyttö- ja vaihtoarvoriitit. Opiskelija voi suunnatta opintojaan painottaen asioita, jotka vaikuttavat hänen tulevaan vaihtoarvoonsa työmarkkinoilla ja toisaalta työnantaja haluaa opiskelijan suorittavan tutkinnon, jotta hänellä on nykyistä työtehtävää vastaava pätevyys ja näin tutkinnon suorittaminen palvelee hänen yrittäjänsä tarpeita.

Ohjaus kirjoitettuna sanoina

Työyhteisössäni ohjaus on laaja-alainen toimintajärjestelmä ja organisaation strategiataason arvovalinta, jonka toteutuksessa on useita osallisia ja vastuullisia. Koko oppilaitoksen henkilöstö osallistuu opintojen ohjaukseen. Ohjaustoimintaa on avattu hyvinvointisuunnitelmassa ja erityisopetuksen suunnitelmassa. Koulutuksen järjestäjän ja opettajien sekä opinto-ohjauksen kivijalka ammattitutkinnoissa muodostuu työtä ohjaavasta lainsäädännöstä, tutkintokohtaisista tutkinnon perusteista ja järjestämissuunnitelmista ja -sopimuksista sekä oppilaitoksen toiminta- ja ohjaussuunnitelmista, jotka antavat pohjan henkilöstön työtehtäville ja -suunnitelmille.

Edellä mainittujen asiakirjojen mukaisesti opiskelijalle tulee antaa henkilökohtaista ja muuta tarpeellista opintojen ohjausta muun muassa ryhmä- ja pienryhmäohjausta, joilla pyritään takaamaan tutkinnon suorittajille tasa-arvoiset opiskelumahdollisuudet ja ohjauspalvelut. Ohjaus ymmärretään yleisesti pitkälti opintoneuvonnaksi ja asiakaspalveluksi sekä henkilökohtaiseksi ohjaukseksi liittyen opintojen etenemiseen tai opetustilanteeseen liittyväksi ohjaamiseksi ja opastamiseksi oppiaineen sisältökysymyksissä ja ongelmatilanteissa. Ohjaus jäsennetään tutkinnon osien sisältökysymyksissä ohjaamisen lisäksi henkilökohtaiseen opiskeluohjelmaan liittyväksi oppimispolun ohjaukseksi, oppimaan oppimisen ohjaukseksi ja ammatti- ja urasuunnittelun ohjaukseksi.

Ammatillisessa aikuiskoulutuksessa ohjauksella pyritään opintojen henkilökohtaistamiseen. Tällä tarkoitetaan tutkintoa suorittavan opiskelijan ohjaus-, neuvonta- ja opetustarpeiden huomioon ottamista ja tarvittavien tukitoimien järjestämistä näyttötutkinnoissa ja siihen tarvittavan ammattitaidon hankkimisessa. (Rikkinen, Heikkinen, Ihanainen & Nurmi 2004.) Ohjauksen tavoitteissa pyritään huomioimaan sekä työelämän, opiskelijan että oppilaitoksen näkökulma. Ohjauksen tavoitteet vaihtelevat opintojen eri vaiheissa. Hakeutumisvaiheessa tavoitteena on opiskelijan osaamisen kartoitus ja tunnistaminen, oikean tutkinnon valinta ja opiskelutaitojen sekä elämäntilanteen kartoitus. Tutkinnon suorittamisen vaiheessa ohjauksen tavoitteena on auttaa opiskelijaa näyttämään osaamisensa näyttötutkintojärjestelmään kuuluvalla tavalla. Tarvittavan ammattitaidon hankkimisen vaiheessa puolestaan tavoitellaan ammattitaidon ja opiskelutaitojen kehittymistä.

Ekspansiivisen oppimisen tielle

Jokaisella tutkijalla on oma syynsä suorittaa tutkimusta. Yleensä se on halu tietää enemmän, saada tietoa siitä, mitkä asiat ovat kehityksen taustalla? Tai mitä pitää tehdä, jotta asiat olisivat paremmin? Näin tapahtuikin; hanketyöstössä eteen tuli ristiriitoja ja isoja haasteita kohdetta avattaessa esimerkiksi miten otamme käyttöön ja hyödynnämme jo olemassa olevat välineet? Keräämme kyllä arviointitietoa opiskelijoilta valmistavan koulutuksen sisällön kokemisen tyytyväisyydestä, mutta arvioinnin kohteena tulisi olla muun muassa työn- ja vastuunjaon toteutuminen, ohjaukseen käytettävät resurssit, palaute- ja seurantamenetelmien toimivuus, ohjausyhteistyö, ohjaushenkilöstön koulutus ja kehittämistarpeet, oppilaitoksen esitteet ja tiedotteet sekä verkko-ohjaus.

Jokaisen opettajan työsuunnitelmiin on sisällytetty ohjausaikaa. Näin ohjaus on määritelty yhtenä työn virallisena osana. Kuitenkin opetuksen ja ohjauksen yhdistäminen tuo mukanaan jännitteitä ja ristipaineita: aikapaineita, työn kuormittumista tai oman asiantuntemuksen rajojen kohtaamista. Epäselvät ja määrittelemättömät roolit ovat ongelmallisia ohjausprosessin ja opettajien työssä jaksamisen kannalta sekä asettavat opiskelijat eriarvoiseen asemaan.

Kehittävän työtoiminnan rakennemallin hyödyntäminen osoitti sen, miten tärkeää onkaan yhteinen aika ja tekeminen, kuulluksi tuleminen ja yhteisen näkemyksen muodostumisen kannalta. Nuo mahdollistavat tarkastelun painopisteen siirtymisen toimijoista toimintaan ja toiminnan logiikkaan sekä itse suhteisiin ja verkostoihin. Suhdetieto kasvaa ja karttuu kohtaamisista ihmisten ja asioiden kanssa. Tämä edellyttää luottamusta, avoimuutta ja alttiutta sekä suostumista uudelle ja muutokselle. Jos suhteissa kuitenkin korostuu toimijoiden erillisyyttä ja eriarvoisuus, kokemuksellisuuteen sisältyvä suhdetieto ei pääse rakentumaan. (Kostiainen 2005; Juuso & Tuovinen-Kakko 2011.)

Opiskelija-aineiden muutokset ja henkilökohtaistamisen haasteet virittivät keskustelua opinto-ohjaajan tarpeesta ja roolista osana kokonaisuutta. Opinto-ohjauksen merkitys korostuu sitä mukaan, mitä enemmän on opiskelijoiden ja opintojen yksilöllisyyttä sekä henkilöstön erityisiä työtehtäviä. Mietimme, että mitäpä, jos meillä olisi opinto-ohjaaja, ihan virallisesti? Yhdessä rakentaen omon työtehtävän nähtiin palvelevan koko oppilaitosta. Omon ajateltiin tuovan linjakkuutta ja systeemiä ohjaustoimintaan, joka näkyisi kaikkien toimijoiden ohjausosaamisen laatuna, opiskelijan opintopolun sujuvuutena; opintoihin sitoutumisena, opintoajan riittävytenä, vähentyneinä keskeytyksinä, tutkintosuorituksina ja pitkäaikaisena tuloksena aikuisen opiskelumuotoisuutena. Opinto-ohjaajan ohjauksen koettiin tukevan paitsi opiskelijaa, myös koko oppilaitoksen toimintaa ja tuloksellisuutta.

Toisaalta esille tuli myös se, että miksi muuttaa ohjauskäytäntöjä, kun näinkin sujuu? Onko näin, kun opettajilla on erilaisia ohjaustoiminnan näkemyksiä, joita sovitellaan yhteen ilman, että olisi muodostettu yhteinen kohde eli näkemys ohjaustoiminnasta? Tai, että opettajat koulutautuvat, mutta kokemus ja oppiminen jäävät asianomaisen henkilön tiedoksi? Engeström käsittelee kirjassaan siirtovaikutusta rajapinnoilla Raeithelin (1983) kolmijakoisesta jäsentelystä mukaisesti. Aiemmin kirjoittamani esimerkit kertonevat vallinneesta näennäisko-operaatiosta. Ko-operaatio on työnjaollista yhteistyötä ja yhteinen ongelma hoidetaan työnjaon puitteissa. Tässä yhteistyömuodossa toisella osapuolella on usein enemmän

valtaa tai asiantuntijuutta suhteessa toiseen. Ohjauksen tavoitteeksi on kuitenkin asetettu kollaboraatio, joka on sellaista yhteiseen tavoitteeseen perustuvaa toimintaa, jossa yhteistyöllä rakennetaan yhteistä ymmärrystä tarkasteltavasta ilmiöstä. Se perustuu vastuun ja vallan jakamiseen sekä tavoitteena on vastavuoroinen ja tasa-arvoon perustuva ymmärryksen ja osaamisen lisääminen. (Engeström 2004, 106 ñ 110.)

Liekö syy siihen, että työyhteisössäni ei ole opinto-ohjaajaa, johtuneen pienestä oppilaitoksesta ja opiskelijamäärästä, toimintakulttuurista, opetushenkilöstön nuorisotyön ohjaaja-taustoista ja luonnollisesti siitä, että lainsäädäntö ei velvoita. On erittäin hyvä, että on monialaista osaamista ja erilaisuutta ja jopa ristiriitoja, sillä silloin on mahdollisuus vaikkapa saada näkemyksiä opettajan ammatti-identiteetin ja yhteisen ohjaustoimintakäsityksen muodostumiseen. Molemmat voidaan nähdä kehittyvinä, ristiriitaisena ja muuttuvana.

Jatkoon!

Jatkuva muutos, uusi nttäminen ja kyselyt kertovat arjen muistakin vaateista, mutta ei poista sitä, että ohjauksen liikkeessä ja liikkeellä olo vaativat niin työyhteisön sisäistä kuin ulkoista tutkivaa ja kehittävää työotetta. Rajalliset resurssit ovat myös totta huolimatta ohjaustoiminnan yhteisen ymmärryksen ja selkeyden tarpeesta. Halutaan olla tietoisia, mutta pitkälti eriytynyt työnjako mahdollistaa kollektiivisen ja jaetun kentän huomiotta jättämisen, keskittymisen omaan tehtävään. Tämä synnyttää selkeän jännitteen. Ohjaus ja työote ovat aina tietoon ja kokemukseen perustuvaa kokeellista toimintaa, jossa intuitiolla on osuutensa. Ohjaustiedon ja nsaamisen taustalla on reflektio ja itsearviointi sekä kognitiivisten ja metakognitiivisten ajattelun taitojen kehittäminen. Vuorovaikutus; kohtaaminen ja dialogi ovat keskiössä kuten myös tiedonvaihanta eri tasoilla.

Kehittämishankkeeseen syventyminen oli yksi askel systemaattiseen kehittämistoimintaan. Eväät yhteistoimintaan ja laadukkaaseen ohjaustoimintaan ovat olemassa. Kuten myös näkemys siitä, että mestarillisillakaan yksilösuorituksilla ei saada aikaan laadukasta ohjaustoimintaa. Yksilön oppiminen, jopa opinto-ohjaajankin, on nivoutunut yhteisön oppimiseen. Toiveeni on, että ekspansiivinen oppiminen viriää, koska Engeströmin (1995, 41 - 46) mukaan yhteistyöstö käyttäen hyväksi kaikkien asiantuntemusta tuottaa uusia näkökulmia tai systeemisiä muutoksia työyhteisön toimintakäytännöissä.

Artikkelin kirjoittaja: Jaana Karjalainen

LÄHTEET

Engeström, Y. 1995. Kehittävä työntutkimus. Perusteita, tuloksia ja haasteita. Helsinki: Hallinnon kehittämis-keskus, Edita.

Engeström, Y. 2004. Ekspansiivinen oppiminen ja yhteiskehittely työssä. Tampere: Vastapaino.

Engeström, y. 2006. Kaksikäinen asiantuntijaorganisaatio.
http://www.ktl.fi/attachments/suomi/julkaisut/julkaisusarja_b/2006/2006b2.pdf. Haettu 03.03.2013.

Eteläpelto, A. & Tynjälä, P. (toim.) 1999. Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia. Juva.

Filander, K. & Vanhalakka-Ruoho, M. 2009. Yhteisöllisyys liikkeessä. Aikuiskasvatuksen 48. vuosikirja. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. 2001. Tutkiva oppiminen. Älykkään toiminnanrajat ja niiden ylittäminen. Porvoo: WSOY

Heikkinen, H. L. T., Kontinen, T. & Häkkinen, P. 2006. Toiminnan tutkimisen suuntaukset. Teoksessa H.L.T. Heikkinen, E. Rovio & L. Syrjälä (toim.) Toiminnasta tietoon. Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat. Helsinki: Kansanvalistusseura. 39 ñ 76.

Heikkinen, H.L.T., Rovio, E. & Syrjälä, L. 2006. Toiminnasta Tietoon. Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat. Helsinki: Kansanvalistusseura.

Husu, J. 2004. Tieto, tietäminen ja kasvatuksen tutkimuksen menetelmät. Teoksessa Kansanen, P. & Uusikylä, K. Opetuksen tutkimuksen monet menetelmät. Jyväskylä: PS-kustannus. 23 ñ 96.

Hyypä, M. T. 2002. Elinvoimaa yhteisöstä. Keuruu: PS-kustannus.

Juuso, M. & Tuovinen-Kakko, T. 2011. Välittävä ilmapiiri ja yhteisöllisyys. <http://cds.diak.fi>. Haettu 12.02.2013.

Kansanen, P., & Uusikylä, K. (toim.). 2004. Opetuksen tutkimuksen monet menetelmät. Jyväskylä: PS-kustannus.

Kostiainen, T. 2005. Suhdetieto luo sosiaalista pääomaa ñ oppimisen ja osaamisen lähteet sosiaalityössä. Teoksessa Poikela, E. (toim.) Oppiminen ja sosiaalinen pääoma. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy ñ Juvenes Print. 101 ñ 124.

Lahti, R. 2004. Ammatinvalinnan ohjaus.
http://www.mol.fi/mol/fi/99_pdf/fi/06_tyoministerio/06_julkaisut/06_tutkimus/tpt263.pdf. Luettu 12.02.2013

Lairio, M. & Puukari, S. 2001. Ohjaus käsitteenä ja ammattina. Teoksessa Lairio M. & Puukari S. (toim.) Muutoksista mahdollisuuksiin. Ohjauksen uutta identiteettiä etsimässä. Jyväskylän yliopistopaino. 9 -20.

Lairio, M., Puukari S. & Nissilä P. 2001. Ohjauksen teoreettinen tausta. Teoksessa Lairio M. & Puukari S. (toim.) Muutoksista mahdollisuuksiin. Ohjauksen uutta identiteettiä etsimässä. Jyväskylän yliopistopaino. 41 ñ 64.

Launis, K. & Engeström, Y. 1999: Asiantuntijuus muuttuvassa työtoiminnassa. Teoksessa Eteläpelto, A. & Tynjälä, P. (toim.): Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia. Juva. 64 ñ 81.

Lerkkanen, J. 2013. Ohjaustarve ja sen arviointi. Opinto-ohjaajakoulutuksen luennot 30.01.2013 Jyväskylän ammattikorkeakoulu.

Maula, M. 2004. Elävä organisaatio ja liiketoimintaekosysteemi: Kompleksisten systeemien kaksi tulkintaa. Tampere University Press.

Onnismaa, J. 2007. Ohjaus ja neuvontatyö. Aikaa, huomiota ja kunnioitusta. Helsinki: Gaudeamus.
Poikela, E. 2008. Miten informaatio muuntuu osaamiseksi? Teoksessa E. Sormunen & E. Poikela (toim.)
Informaatio, informaatiolukutaito ja oppiminen. Tampere: Tampere University Press. 56 - 82.

Poikela, E. (toim.) 2005. Oppiminen ja sosiaalinen pääoma. Tampere: Tampere University Press.

Rajakaltio, H. 2005. Sosiaalisen pääoman kehittymisen ehdot kouluyhteisössä. Teoksessa Poikela, E. (toim.)
2005. Oppiminen ja sosiaalinen pääoma. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy. 127 - 152.

Rikkinen, A., Heikkinen, E., Ihanainen, P. & Nurmi, E-L. 2004. AiHe-projekti ñaikuisopiskelun henkilökohtais-
taminen näyttötutkintotoiminnassa 2000-2003. ESR-hanke. Helsinki: Opetushallitus.

Saastamoinen, M. 2009. Aikalaiskeskustelua yhteisöllisyydestä. Teoksessa Filander, K. & Vanhalakka-
Ruoho, M. Yhteisöllisyys liikkeessä. Aikuiskasvatuksen 48. vuosikirja. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasva-
tuksen Tutkimusseura. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy. 33 ñ 66.

Senge P. 1990. The Fifth discipline. London: Doubleday.

Sormunen, E. & Poikela, E. (toim.) 2008. Informaatio, informaatiolukutaito ja oppiminen. Tampere: Tampere
University Press.

Toom, A., Onnismaa, J.. & Kajanto, A. (toim.) 2008. Hiljainen tieto ñ tietämistä, toimimista, taitavuutta. Ai-
kuiskasvatuksen 47. vuosikirja. Kansanvalistuseura ja Aikuiskasvatuksen tutkimusseura: Gummeruksen
Kirjapaino Oy.

Viitala, R. 2007. Henkilöstöjohtaminen. Helsinki: Edita Prima Oy.

Virtainlahti, S. 2009. Hiljaisen tietämyksen johtaminen. Helsinki: Talentum.

Virtanen, P. 2005. Houkutteleva työyhteisö. Helsinki: Edita.