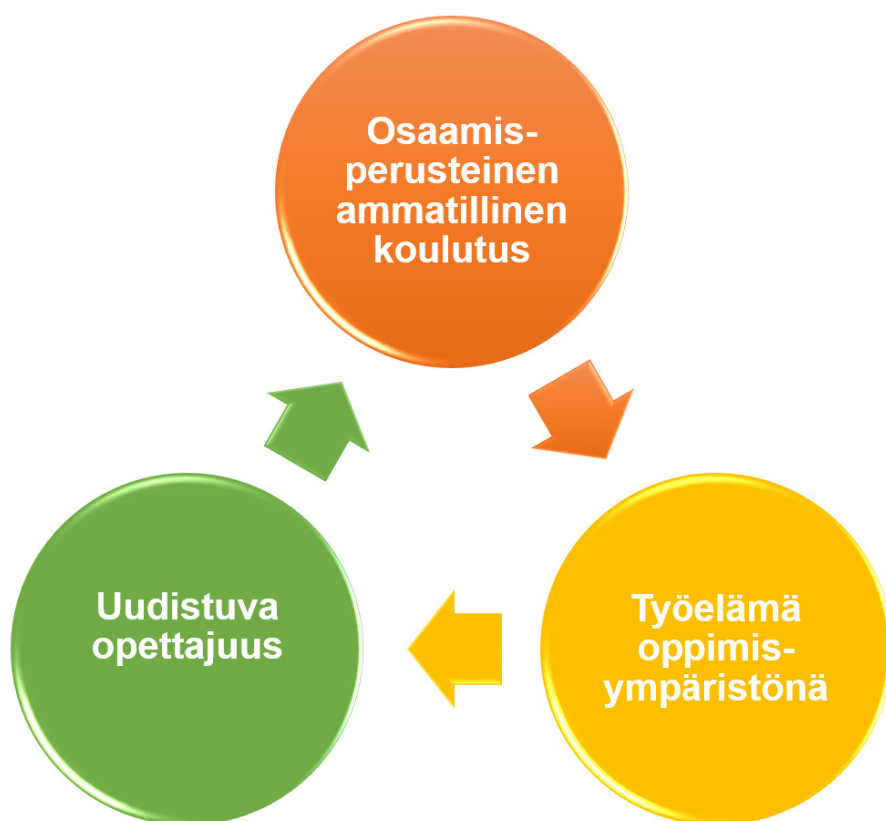


# Innokkaasti edelläkävijänä!

Kohti opetus- ja ohjaushenkilöstön  
uudistuvia identiteetti-positioita



Parasta osaamista -verkostohanke 11/2018

Anu Raudasoja, Annukka Norontaus, Annukka Tapani ja Ritva Ylittervo (toim.)

**Innokkaasti edelläkävijänä!**

**Kohti opetus- ja ohjaushenkilöstön uudistuvia identiteettipositioita**

**Parasta osaamista -verkostohanke 11/2018**

**Anu Raudasoja, Annukka Norontaus, Annukka Tapani ja Ritva Ylittervo (toim.)**

**Hämeen ammattikorkeakoulu**

Innokkaasti edelläkävijänä!

Anu Raudasoja, Hämeen ammattikorkeakoulu  
Annukka Norontaus, Jyväskylän koulutuskuntayhtymä Gradia  
Annukka Tapani, Tampereen ammattikorkeakoulu  
Ritva Ylittervo, Jyväskylän ammattikorkeakoulu

painettu

ISBN 978-951-784-807-7

ISSN 1795-4231

HAMKin julkaisuja 4/2018

e-julkaisu

ISBN 978-951-784-808-4 (PDF)

ISSN 1795-424X

HAMKin e-julkaisuja 8/2018

© Hämeen ammattikorkeakoulu, Parasta osaamista ja kirjoittajat

#### **JULKAISIJA – PUBLISHER**

Hämeen ammattikorkeakoulu

PL 230

13101 HÄMEENLINNA

puh. (03) 6461

julkaisut@hamk.fi

www.hamk.fi/julkaisut

Ulkoasu: HAMK Julkaisut, Parasta osaamista ja Irene Lindfors  
Taitto: Irene Lindfors

Hämeenlinna, lokakuu 2018

Paino: Grano, Jyväskylä

# Sisällys

Projektipäällikön puheenvuoro .....	4
Esipuhe: Ammatillinen koulutus edelläkävijänä .....	5
Kohti opetus- ja ohjaushenkilöstön uudistuvia identiteetti-positioita .....	6

## Uudistuva opettajuus

Ammatillinen opettajuus syvenevänä osallisuutena työelämän käytännöissä .....	12
Opettaja kohtaamisosajana ja merkityksellisyyden avaajana .....	21
Osaamisperusteinen ammatillinen koulutus opettajan osaamisidentiteettiä rakentamassa .....	28
Opetus- ja ohjaushenkilöstön osallisuus ammatillisen koulutuksen muutoksessa .....	35
Opettajan uudet roolit – case study Omnian toimista opettajuuden muutoksen tukemiseksi .....	42
Opetus- ja ohjaushenkilöstön tuen tarve työelämän muutoksessa .....	52
Ammatillisen opettajan muutososaaminen .....	61

## Osaamisperusteinen ammatillinen koulutus

Ohjaus osana ammatillista koulutusta .....	71
Erityisen tuen järjestäminen ja opettajien osaamistarpeet ammatillisessa koulutuksessa ...	80
Arvioinnin komponentit ammatillisessa koulutuksessa .....	90
Kohti tiiviimpää työelämäyhteistyötä – tuloksia ja kokemuksia Open Day -toimintamallista .....	101

## Työelämä oppimisympäristönä

Työssäoppimisen aavalla merellä – yhteiskunnallinen tahtotila ja käytännön toiminta suunnannäyttäjänä .....	112
Työpaikkakoulutuksen vaikuttavuus yritysnäkökulmasta – ajanhukkaa vai menestystekijä .....	120
Intoa, taitoa ja vuorovaikutteisuutta – hyvän työpaikalla järjestettävän koulutuksen mahdollisuuksia ja haasteita ammatillisessa koulutuksessa .....	128
Kirjoittajatiedot .....	137

## Projektipäällikön puheenvuoro

Työelämän muutos on nopeaa ja voimakasta. Monessa ammatissa ei pärjää enää entisin taidoin tai menetelmin ja samaan aikaan uusia työtehtäviä ja työtapoja syntyy ja vanhoja poistuu. Tämä tarkoittaa, että monella alalla ja monissa ammateissa muutosten vuoksi koko ammatillinen identiteetti täytyy rakentaa uudelleen. Ammatillisen koulutuksen toimintaympäristö ei tee poikkeusta tässä suhteessa: opetus- ja ohjaushenkilöstön on pysyttävä kiinni työelämän muutoksissa ja huolehtia omasta osaamisesta ja identiteetin muodostumisesta – aivan samoin ja jopa enemmän kuin muualla työelämässä.

Parasta osaamista -verkostohanke käynnistyi vuoden 2017 alusta. Hankkeessa on mukana kymmenen ammatillisen koulutuksen järjestäjää sekä kaikki viisi ammatillista opettajakorkeakoulua. Verkostona toimintaa ohjaavat hankkeen viisi tavoitetta, joista yksi on opetus- ja ohjaushenkilöstön osaamistarpeiden selvittäminen. Käytännössä selvitys ja osaamistarpeiden määrittely toteutettiin eri menetelmin vuoden 2017 aikana kohdentuen laajasti ammatillisen koulutuksen opetus- ja ohjaushenkilöstöön. Kartoituksen tuloksena julkaistiin verkostohankkeen ensimmäinen julkinen raportti maaliskuussa 2018. Rohkeasti uudistumaan! -raporttiin on koottu opetus- ja ohjaushenkilöstön haastatteluista kootut osaamistarpeet kuuteen osaamiskokonaisuuteen. Amatilliset opettajakorkeakoulut toteuttavat valtakunnallisesti koulutuskokeiluita kaikkiin osaamiskokonaisuuksiin.

Innokkaasti edelläkävijänä! -artikkelijulkaisu täydentää ja laajentaa näkökulmaa osaamistarveselvityksissä esille tulleiden osaamistarpeiden taustalla vaikuttavista tekijöistä. Julkaisu kokoaa yhteen uudistuvan opettajuuden, osaamisperusteisuuden ja työelämässä oppimisen teemojen alle tutkimusta, pohdintoja, mahdollisuuksien tarkastelua ja ennen kaikkea, katsetta tulevaisuuteen toinen toistaan mielenkiintoisimpien artikkelien muodossa. Työelämän muutos, pedagogiset ratkaisut, monet oppimisympäristöt ja oppimisen mahdollisuudet edellyttävät opetus- ja ohjaushenkilöstöltä muutoksessa toimimista ja uudistuvaa opettajuutta: muutos heijastuu työelämästä opetus- ja ohjaushenkilöstöön ja päinvastoin.

Kiitän kaikkia artikkelin kirjoittajia edellä kulkemisesta sekä julkaisutoimikuntaa arvokkaasta työstä kokoelman julkaisemiseksi. Toivon, että artikkelijulkaisu leviää laajasti ohjaus- ja opetushenkilöstön sekä koulutuksen järjestäjien keskuudessa. Artikkelit tarjoavat mahdollisuuden pysähtyä pohtimaan omaa toimintaa ohjaajana tai opettajana sekä tukevat uuden ammatillisen identiteetin rakentumista.

Pia Tolonen

projektipäällikkö

Parasta osaamista -verkostohanke, 2017–2019

## Esipuhe: Ammatillinen koulutus edelläkävijänä

Ammatillisen koulutuksen uudistamisen lähtökohtana olivat yhteiskunnassa ja työelämässä tapahtuvat merkittävät muutokset, jotka vaikuttavat talouden rakenteisiin, työtehtäviin ja niiden osaamisvaatimuksiin. Maailma, jossa ammatillinen koulutus toimii, on tulevaisuudessa hyvin erilainen kuin tänään ja siksi toimintatapoja on uskallettava uudistaa.

Toimintaympäristön muutoksiin ja tarpeisiin vastaaminen edellyttää uudenlaista opettajuutta. Opetus- ja ohjaushenkilöstön osaamisen tulisi olla yhtä aikaa laajaa ja syvällistä sekä yhdessä tuotettua ja jaettua. Tarvitaan sekä ammatillista asiantuntemusta, pedagogista osaamista sekä vahvoja yhteistyöverkostoja. Vahva ammatillinen ja pedagoginen asiantuntemus sekä uudet toimintatavat luovat perustan rakentaa oppijoille opintopolkuja, joiden avulla jokainen saa muuttuvassa työelämässä ja yhteiskunnassa tarvitsemaansa ammattiosaamista ja sivistystä sekä perustan jatkuvaan oppimiseen. Opettajien työskentely opiskelijoiden ja työelämän kanssa on tulevaisuudessa yhä personoidumpaa ja tärkeämpää. Tämä edistää työhyvinvointia oppilaitoksissa ja verkostoissa, vahvistaa osaamisperusteisuutta ja asiakaslähtöisyyttä sekä edistää koulutuksen läpäisystä.

Ammatillisen koulutuksen uudistuksen toteuttaminen edellyttää ennen kaikkea toimintatapojen ja -kulttuurin muutosta, kun osaamisperusteisuus ja asiakaslähtöisyys ovat toiminnan keskiössä ja kun koulutuksen järjestäjän valta, vastuu ja vapaus koulutuksen järjestämisessä kasvavat. Tarvitaan yhteisiä, asiakkaiden tarpeista lähteviä toimintatapoja ja pedagogisia toimintamalleja kaikkien käyttöön. Lisäksi tarvitaan jaettua asiantuntemusta ja vahvaa yhteistyötä niin koulutuksen järjestäjien sisällä ja välillä. Opetus- ja ohjaushenkilöstö on avainasemassa uudistuksen tavoitteiden viennissä arjen toiminnaksi ja todellisuudeksi. Johdolta ja esimiehiltä edellytetään puolestaan edelläkävijyyttä erityisesti muutoksen, henkilöstön ja pedagogiikan johtamisessa.

Uuden ammatillisen koulutuksen valmistelussa toimintatavaksi muotoutui eri toimijoiden välinen yhä vahvempi keskinäinen vuorovaikutus. Tämä loi pohjan uudenaikaiselle yhteiskehittämiselle, jota hyödynnetään toimeenpanossa ja jatkokehittämisessä, kuten Parasta-ohjelmassa. Sen tavoitteena on tukea ammatillisen koulutuksen toimintaprosessien ja työtapojen uudistamista ja yhteisten toimintatapojen käyttöönottoa. Parasta osaamista -hankkeella tuetaan opetus- ja ohjaushenkilöstön työ- ja toimintatapojen uudistamista. Parasta palvelua -hankkeessa luodaan asiakaslähtöinen ja yhdenmukainen oppisopimuksen ja koulutusoppimuksen toiminta- ja palveluprosessi. Parasta digiohjausta -hankkeessa kehitetään digitaalisia työvälineitä työpaikalla tapahtuvan oppimisen ohjaamisen sekä työpaikkaohjaajien ja opetushenkilöstön yhteistyön tueksi. Parasta digitukea -hanke keskittyy digitaalisten palveluiden yhteentoimivuuden parantamiseen, erityisesti työpaikalla tapahtuvassa koulutuksessa.

Mika Tammilehto

Anni Miettunen

ylijohtaja  
Opetus- ja kulttuuriministeriö

johtaja  
Opetushallitus

## Kohti opetus- ja ohjaushenkilöstön uudistuvia identiteettipositioita

Ammatillinen koulutus on uudistunut, opettajuus on muutoksessa, yhteiskunta ympärillämme kehittyä ja muuttua – vain muutos on ikuista. Innostummeko ammatillisina opettajina ja ohjaajina, kun työmme on entistä enemmän ohjaamista, kumpuunutta sekä konsulttina, sidosryhmissä ja verkostoissa toimimista? Tuskin arjessa aivan joka päivä, mutta vaikka emme aina innostuisikaan, matkustamme kuitenkin mahdollisuuksien merellä. Se, miten mahdollisuuksiin suhtaudumme, on kiinni siitä, millaisina uudet tuulet näemme: uhkana sille, että asioita pitää tehdä toisin vai kenties uhkana, että takerrumme vanhaan, emmekä osaa päästää irti ja tarttua tilaisuuksiin kehittää opetustyötämme ja omaa opettajuuttamme. Vai näemmekö tilaisuutemme tulleen: nyt on aika pohtia, mikä on oman ammattialan ydinosaamista, mitkä ovat parhaat tavat ja paikat alaa oppia ja miten tätä oppimista omalla toiminnallani tuen. Opettajuus ei ole irrallinen saareke vaan sillä on tiiviit yhteydet työelämän kehitykseen, perhe- ja yhteiskuntaelämään, oppijoihin ja siihen, miten oppimisen fasilitointi nähdään. Eri aikakausina puhaltavat erilaiset tuulet: teollisuudessa vallinneen massatuotannon aikana myös oppijoita kohdeltiin masoina, tämän hetkessä yksilöllistymisen viitekehyksessä myös oppimisen polut ovat jokaiselle erikseen rakennettavia ja palasteltavia.

Tämä Parasta osaamista -verkostohankkeessa laadittu julkaisu luotsaa ja antaa suuntaviivoja, mutta ennen kaikkea todistaa, että opetus- ja ohjaushenkilöstö on innokkaasti edelläkävijänä uudistuneessa ammatillisessa koulutuksessa. Voidaanko opettajasta enää käyttää sanaa opettaja, tätä keskustelua olemme kuulleet ja otaneet ehkä kantaakin. Kannanottoina nähdään opettajien muuttuneen valmentajiksi tai mentoreiksi. Tässä julkaisussa pohdimme, voisiko opettajalla tai ohjaushenkilöstöllä ollakin erilaisia, tilannesidonnaisia identiteettejä. Identiteetti on aina liikkeessä, pysyy epätäydellisenä ja muodostuu kaiken aikaa. (Hall 1999.) Näin opettajalla toimiessaan alan osaajana, substanssin tuntijana, on erilaisia identiteetti-positioita yksilöllisellä, yhteisöllisellä ja yhteiskunnallisella tasolla. Yksilöllisellä tasolla hän on alansa ammatilainen, joka varmistaa alalla tarvittavaa osaamista, tietoa ja taitoja. Yhteisöllisellä tasolla hän on integroija, oppiainerajoja ylittävä yhteistyön tekijä. Yhteiskunnan tasolla hän on työvoiman tuottaja, joka tuottaa osaajia työmarkkinoille (Kukkonen 2018) tai osaajaa yrityksen tarpeesta käsin.

Didaktisena asiantuntijana opettajan identiteetti yksilöllisellä tasolla rakentuu hänen oman oppimiskäsityksen ja toiminnan pohtimisen kautta, kriittisenä arvioijana opetus- ja ohjaustyön rooleille, käytänteille ja odotuksille. Yhteisöllisellä tasolla hän on organisaation uudistaja, joka kehittää uusia käytänteitä yhteistyössä eri ryhmien kanssa. Yhteiskunnallisella tasolla hän on työelämänkehittäjä, joka tekee yhteistyötä työelämän edustajien kanssa ja kehittää myös työelämän oppimisympäristöjä ja ohjauskäytäntöjä. (Kukkonen 2018.) Samalla kysymys on koko työyhteisön osaamisen kehittämisestä.

Pedagogisena asiantuntijana opettaja on yksilöllisellä tasolla elämismaailman ymmärtäjä, joka ymmärtää opiskelijan potentiaalin, elämäntilanteen ja tulevaisuusodotukset. Yhteisöllisellä tasolla hän on ilmapiirin rakentaja, joka edistää kasvun kannalta myönteistä toimintaa ja vuorovaikutusta. Yhteiskunnallisella tasolla

opettajan identiteettinä on olla kasvattaja, jonka toimenkuvaan kuuluu opiskelijan hyvän elämän ja kansalaisena toimimisen taitojen edistäminen. (Kukkonen 2018.)

Opettajasta on siis moneksi, tai ainakin hänen identiteettinsä voidaan sanoa olevan joustava ja moniulotteinen. Tämän julkaisun artikkelit kantavat kortensa kehoon tähän identiteettipohdintaan.

Julkaisun artikkelit on jaettu kolmeen teemaan:

1. uudistuva opettajuus
2. osaamisperusteinen ammatillinen koulutus
3. työelämä oppimisympäristönä

**Uudistuvaan opettajuuteen** liittyvät artikkelit tarkastelevat opettajuuden muutosta ja muutoksessa elämisen tukitarpeita, osallisuutta, kohtaamisosaaamista sekä osaamisidentiteettiä. Artikkeleita tähän teemaan on yhteensä seitsemän.

*Anita Malinen ja Petri Salo* tarkastelevat artikkelissaan Muuttuva ammatillinen opettajuus opettajan työn moninaistumista, monipuolistumista ja monimutkaisuudesta. Keskeisiä osaamisalueita ovat verkostoituminen, vuorovaikutus ja yhteistyö. Opettajan tulee oppia uuteen ja tämä uusi oppiminen näyttäytyy osallisuutena oman ammattialan sosiaalisissa käytännöissä.

*Kirsti Vänskä* on tutkinut opettajaa kohtaamisosaaajana ja merkityksellisyyden avaajana. Hän pohtii opettajan rooleja ohjaajana, opettajan ammatti-identiteettiä sekä avataan myötäelävää, läsnä olevaa ohjaustilaa, joka mahdollistaa oppijan motivoitumista ja merkityksellisyyden kokemusta. Opettajan rooli nähdään kohtaamisosaaajana ja oppijan tavoitteiden merkityksellisyyden avaajana. Tämä haastaa opettajaa toimimaan ohjaajana, joka rakentaa yhteisesti jaettua ohjaustilaa ja näkee oppijan mahdollisuutena, tukee oppijan kokemuksen omaehtoisuutta, minäpystyvyyttä ja mahdollistaa osallisuuden ja yhteenkuuluvuuden.

*Anu Raudasoja ja Annukka Tapani* ottavat mukaan käsitteen osaamisidentiteetti artikkelissaan Osaamisperusteinen ammatillinen koulutus opettajan osaamisidentiteettiä rakentamassa. Opettajan osaamisidentiteetin kulmakivinä osaamisperusteisessa ammatillisessa koulutuksessa ovat laaja-alainen perusosaaminen, uutta luova asiantuntijuus ja toimijuus sekä oman osaamisen ja yhteisön jatkuva kehittäminen. Opettajan osaamisidentiteetti kehittyy koko ajan suhteessa työelämän, koulutuksen ja yhteiskunnan vaatimuksiin.

*Annu Niskanen ja Ritva Ylitervo* nostavat esiin osallisuuden merkityksen artikkelissaan opetus- ja ohjaushenkilöstön osallisuus ammatillisen koulutuksen muutoksessa. He toteavat, että ammatillinen toimijuus kietoutuu henkilön ammatilliseen identiteettiin ja koulutuksen järjestäjä voi muutoksessa tukea tätä identiteettityötä.

*Outi Huvinen* kysyy: Opettajuus muuttuu – mikä neuvoksi? Artikkelissa tarkastellaan asiakaslähtöisyyttä, henkilökohtaistamista ja työpaikalla tapahtuvaa oppimista ja toimenpiteitä, joita Omniassa on tehty ammatillisen opettajuuden muutoksen tukemiseksi ja toteuttamiseksi. Omnian toimenpiteet kohdistuvat seuraaviin viiteen opettajuuteen liittyvään osa-alueeseen: opettajuuden määrittely, muutos



oppilaitoksesta asiantuntijaorganisaatioksi, opettajan osaamisen kehittäminen, pedagoginen kehittäminen ja työpaikalla tapahtuvan oppimisen kehittäminen.

*Sanna Manninen* tarkastelee opetus- ja ohjaushenkilöstön tuen tarvetta työelämän muutoksessa. Artikkelissa selvitetään ammatillisen koulutuksen opetus- ja ohjaushenkilöstön kokemusten kautta, millaista tukea ja lisäkoulutusta he tarvitsisivat työelämän muutoksessa. Muutoksena tässä yhteydessä oli 1.1.2018 voimaan astunut ammatillisen koulutuksen reformi.

*Heikki Hannula, Seija Mahlamäki-Kultanen, Tuomas Eerola ja Jonna Tuovinen* nostavat esiin ammatillisen opettajan muutososaamisen. Artikkelissa kuvataan ammatillisen opettajan muutososaamisen käsitteellistä jäsentämistä ja kehittymistä opettajankoulutuksen pilotin ja sen seurannan kontekstissa.

**Osaamisperusteiseen ammatilliseen koulutukseen** liittyvät artikkelit käsittelevät ohjausta, erityistä tukea, oppimista työssäoppimisessa ja arviointia. Tähän teemaan kuuluvia artikkeleita julkaisussa on yhteensä neljä.

*Harri Kukkonen, Outi Rantanen ja Ari Jussila* ottavat tarkasteluun ohjauksen monimerkityksellisen ja monitulkintaisen käsitteen artikkelissa Ohjaus osana ammatillista koulutusta. Ohjauksen käsitteeseen liittyy toisaalta lähes itsestäänselvyysomainen tuttuus mutta kuitenkin se pitää sisällään erilaisia toimintoja ja sitä tulkitaan eri tavoilla. Ohjausta on toisaalta ollut helpompi kuvata sen mukaan, mitä se ei ole, toisaalta ohjaamisen on todettu pakenevan määrittelyä. Ohjaaminen on kohtaamista, mielekkäällä ja palkitsevalla tavalla.

*Anu Raudasoja, Minna Seppälä ja Annikki Torikka* tarkastelevat erityisen tuen järjestämistä ja opettajien osaamistarpeita ammatillisessa koulutuksessa. Artikkelissa tarkastellaan erityisen tuen järjestämistä ammatillisen koulutuksen uuden lainsäädännön mukaisesti ja tuoda esiin sen mukanaan tuomia muutos- ja osaamistarpeita opettajien työhön ja erityisen tuen järjestämiseen.

*Harri Keurulainen* valottaa arvioinnin kehittymistä artikkelissaan Arvioinnin komponentit ammatillisessa koulutuksessa. Arvioinnin kehittymisen kuvauksen päätteeksi määritellään arvioinnin kolme keskeistä komponenttia: ohjaava arviointi, itsearviointi ja arviointipäätöksen tekeminen.

*Sanna Manninen ja Aila Ylihärtilä* kuvaavat rohkeaa työelämäyhteistyön toimintamallikokeilua artikkelissaan Kohti tiiviimpää työelämäyhteistyötä. Artikkelissa esitellään kokemuksia ja palautetta ensimmäisestä kierroksesta, joka toteutettiin Sedun opetus- ja ohjaushenkilöstön toimesta Etelä-Pohjanmaan alueen yrityksissä loka–joulukuun aikana 2017.

**Työelämä oppimisympäristönä** -teemaan liittyvät artikkelit painottavat työpaikalla tapahtuvan oppimisen mahdollisuuksia, uusia toimintamalleja ja työpaikalla tapahtuvan koulutuksen merkityksellisyyttä. Artikkeleita on yhteensä kolme.

*Henna Heinilä ja Annukka Tapani* kysyvät artikkelissaan Työssäoppimisen aavalla merellä, mikä tekee työssäoppimisesta oppimista. Tarkastelua ohjaa kysymys siitä, miten toimiminen työelämän ympäristöissä edistää oppimista. Yhtenä keskeisenä havaintona artikkelissa nostetaan esiin erilaiset odotukset siitä, miten työssäoppiminen edistää opiskelijan osaamisen kehittymistä.

*Annukka Norontaus* pohtii työpaikalla tapahtuvan koulutuksen merkityksellisyyttä artikkelissaan Työpaikkakoulutuksen vaikuttavuus yritysnäkökulmasta – ajanhukkaa vai menestystekijä? Työpaikalla tapahtuva oppiminen, ohjaus ja koulutus ovat muuttaneet työelämään liittyviä odotuksia ja velvollisuuksia viime vuosina ja kehitys jatkuu edelleen. Artikkelissa tarkastellaan työpaikkakoulutuksen tavoitteita ja vaikutuksia eli koulutuksen vaikuttavuutta yrityksestä käsin.

*Outi Rantanen ja Jiri Vilppola* palaavat perusasioiden äärelle artikkelissaan Intoa, taitoa ja vuorovaikutteisuutta – työpaikalla järjestettävän koulutuksen mahdollisuuksia ja haasteita ammatillisessa koulutuksessa. Työ ja tekeminen ovat olleet osa ihmisen historiaa kautta aikojen. Elämälle ja selviytymiselle keskeiset perustaidot (metsästys, viljely, lastenhoito jne.) on opittu tekemällä ja taidot on siirretty tekemisen kautta jälkipolville edelleen kehitettäväksi. Myös ammattien historia on tekemisen ja tekemällä oppimisen historiaa, jo kauan ennen ammatillisia instituutteja ja oppilaitoksia. Artikkelissa pohditaan, mitä työssä oppiminen on tämän päivän ammatillisen koulutuksen kontekstissa.

Summa summarum, miten artikkelit sitten sijoittuvat alussa esiteltyyn identiteetti-positioiden kenttään, millaista on uusi uljas edelläkävijyys tämän julkaisun artikkelien valossa? Uudistuvaan opettajuuteen liittyvät artikkelit opettajuuden muutoksesta ja muutoksessa elämisen tukitarpeista, osallisuudesta, kohtaamisosaamisesta sekä osaamidentiteettistä kattavat hyvin koko identiteetti-positioiden kentän: muutokseen keskittyvät artikkelit tarkastelevat identiteetin ja opettajan ja ohjaushenkilöstön työn moninaistumista, osallisuuden kokemus on oleellinen siinä, että opettajana pystyy kehittymään ja kasvamaan. Kohtaamisosaaminen linkittyy vahvasti opettajaan elämismaailman ymmärtäjänä. Osaamidentiteetti voidaan hyvin nähdä uudenlaisena tapana pohtia sitä, mikä opettajana olen: aiemmin opettajan työtä luonnehti vahvasti alan ammattilaisuus, työvoiman tuottaminenkin. Nyt osaaminen ja sitä kautta uusi identiteetti pitäisi pystyä rakentamaan laajalle, joskus hieman epästabiilillekin pohjalle.

Osaamisperusteiseen ammatilliseen koulutukseen liittyvät artikkelit ohjauksesta, erityisestä tuesta, oppimisesta työssäoppimisessa ja arvioinnista voidaan hyvin sijoittaa identiteetti-positioiden kartalle. Ohjaus kytkeytyy vahvimmin pedagogisen asiantuntemuksen osatekijöihin. Erityisen tuen järjestäminen vaatii opettajan osaamista kaikilta tasoilta. Oppimisen edistäminen työssäoppimisessa on vahvimmin työvoiman tarpeeseen vastaamista, toisaalta myös työelämän kehittämistä, mutta myös alan ammattilaisuutta ja kasvatustehtävää. Arvioinnin komponentit, arvioinnin osaaminen ylipäättään on opettajan identiteettitasoja läpileikkaava: arviointia on pystyttävä tekemään kaikilla tasoilla. Tässä artikkelissa vahvimmin oli kuitenkin näkyvissä substanssin asiantuntemus, mutta koska arviointia tehdään yhteistyössä, ei voi unohtaa voi opettajaa työelämän kehittäjänä eikä myöskään kasvattajana.

Työelämä oppimisympäristönä -teemaan liittyvät artikkelit työpaikalla tapahtuvan oppimisen mahdollisuuksista, uusista toimintamalleista ja työpaikalla tapahtuvan koulutuksen merkityksellisyydestä ja vaikuttavuudesta korostavat opettajaa yhteiskunnallisena toimijana: työvoiman tuottajana, työelämän kehittäjänä ja kasvatelijana. Kuitenkin, jotta työpaikalla tapahtuva oppiminen ja koulutus tuottavat tavoiteltuja oppimistuloksia, opettajalla pitää olla myös substanssin asiantuntemusta, didaktista ja pedagogista asiantuntemusta.

Kuten artikkelien pikakatsaus osoittaa, ne kuvaavat hyvin uudenlaista edellä astumista ja tuottavat hyviä konkreettisia esimerkkejä siitä, mitä opettajuus tällä hetkellä on ja mitä ammatillinen koulutus tällä hetkellä mahdollistaa. Tartutaan yhdessä mahdollisuuksiin, ensin tämän julkaisun artikkelien kautta ja sitten yhdessä tekemään. Yhdessä onnistutaan ja opitaan, innostutaan. Suuri kiitos kaikille kirjoitus-työhön osallistuneille rohkeille uudistajille! Toimituskunta toivottaa kaikki mukaan yhteiselle matkalle, innokkaasti edellä käyden. Varaa paikkasi välittömästi tarttumalla julkaisuun ja sen tuottamiin maisemiin.

Tilaa on meille ihan jokaiselle!

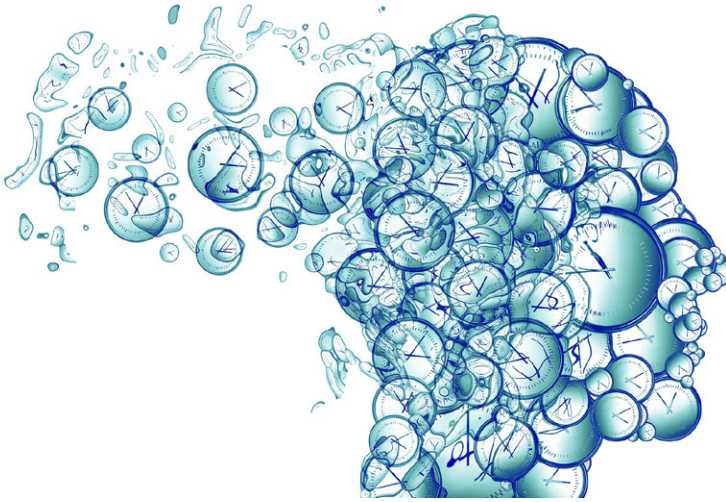
Annukka Norontaus, Anu Raudasoja, Annukka Tapani ja Ritva Ylittervo

## Lähteet

Hall, S. (1999). *Identiteetti*. Tampere: Vastapaino.

Kukkonen, H. (2018). Osaamisperusteisuus ja opettajan identiteetti. Teoksessa H. Kukkonen ja A. Raudasoja (toim.) *Osaaminen esiin – ammatillisen koulutuksen reformi ja osaamisperusteisuus*. Tampereen ammattikorkeakoulun julkaisuja, Sarja A. Tutkimuksia 23.

## UUDISTUVA OPETTAJUUS



UUDISTUVAAN OPETTAJUUTEEN LIITTYVÄT ARTIKKELIT TARKASTELEVAT OPETTAJUUDEN MUUTOSTA JA MUUTOKSESSA ELÄMISEN TUKITARPEITA, OSALLISUUTTA, KOHTAAMISOSAAMISTA SEKÄ OSAAMISIDENTITEETTIÄ.

Anita Malinen ja Petri Salo

## **Ammatillinen opettajuus syvenevänä osallisuutena työelämän käytännöissä**

### **Tiivistelmä**

Ammatillisen koulutuksen reformi haastaa perinteisen, koulumuotoisen suomalaisen ammattikoulutuksen. Osaamisperustaisuuden myötä opettajan työstä tulee entistä monimuotoisempaa ja kompleksisempaa, siihen sisältyy aiempaa enemmän verkostoitumista, yhteistyötä ja vuorovaikutusosaamista. Osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen sekä henkilökohtaistaminen edellyttävät opettajilta, ensinnäkin osaamisen laaja-alaista hahmottamista ja hyödyntämistä. Osaaminen näyttäytyy työtehtävien suorittamisen lisäksi yleisinä tilanteesta ja kontekstista riippumattomina valmiuksina sekä opiskelijan orientoitumisena ja suhtautumisena omaan itseensä suhteessa työhön ja työtehtäviin. Toiseksi muuttunut toimintaympäristö edellyttää oppimisen ja osaamisen tarkastelua syvenevänä osallisuutena ammatillisissa käytännöissä.

Työssä tapahtuva oppiminen syventyvänä osallisuutena on työympäristössä yhtä tavoitteellista, järjestelmällistä ja tarkoituksenmukaista kuin koulussa. Sekä oppilaitoksessa että työpaikalla pyritään menestyksekkään toiminnan jatkuvuuden ylläpitämiseen. Monimuotoisia oppimisympäristöjä ja niiden osatekijöitä on kyettävä tarkastelemaan kokemuksellisinä ja kokonaisuuksina. Henkilökohtaistaminen ja ohjaus ovat vastavuoraisia ja reflektiivisiä vuorovaikutusprosesseja, joihin liittyy sekä eksplisiittistä ammattiosaamista että hiljaista kokemuksellista tietoa. Osaamisen ja sen kehittämisen monimuotoisuus edellyttää muutoksen tarkastelua eri oppimisteorioista ja niiden filosofisista perusteluista käsin. Haasteisiin vastaaminen, osaamisperustaisuuden haltuunotto ja uuden toimintakulttuurin luominen, edellyttää yhteistoiminnallisuutta, kollektiivista ammatillista kehittämistä ja kasvamista, uusia tapoja orientoitua ja suhtautua omaan itseensä ja toimintaansa opettajana ja ammattialansa edustajana.

Asiasanat: Osaaminen, kompetenssit, opettajuus, henkilökohtaistaminen, ohjaus

### **Johdanto**

Ammatillisen koulun reformi haastaa koulumuotoisen ammatillisen koulutuksen, teoreettisen tiedon opettamisen luokahuoneissa, käytännön taitojen harjoittelun koulun verstailla ja työn tekemiseen harjaantumisen harjoittelujaksilla. Näytötutkintojärjestelmä haastoi opettajat analysoimaan ammattitaitoa, sen osa-alueita sekä pohtimaan ammattitaidon osoittamista ja arviointia, ja johdatti opettajia kohti ammattitaidon kokonaisvaltaista arviointia työelämän monimuotoisissa toimintaympäristöissä (Kilja 2018). Reformin myötä opettajan työ muuttuu osaamisesta ja osaamisperusteisuudesta käsin työelämälähtöiseksi. Opettajan toiminta ja osaaminen näyttäytyvät ja toteutuvat osallisuutena oman ammattialan sosiaalisissa käytännöissä. Pohdimme seuraavassa ammatillisen osallisuuden edellytyksiä ja ilmenemismuotoja opettajan työn ja sen kehittämisen näkökulmasta.

Opettajan tehtävänä osaamisperustainen osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen Osaamisen ja osaamisperustaisuuden käsitteet, taustat, sisällöt ja tarkoitukset, ovat kovin monitulkintaisia. Osaaminen, kvalifikaatiot ja (ammatti)taito muodostavat käsiteperheen, joiden sisällöistä ja keskinäisuuhteista on käyty keskustelua vuosikymmeniä (Ellström 2002, 19–44; Kotila 2007; Kukkonen & Raudas-  
oja 2016, 9). Osaaminen voidaan ymmärtää tietojen, taitojen ja asenteiden muodostamana integroituna kokonaisuutena, jonka avulla työn tekijän oletetaan kykenevän suoriutumaan työtehtävistä tietyssä toimintaympäristössä. Tutkimuskatsausten perusteella (Blömeke, Gustafsson & Shavelson 2015; Le Deist & Winterton 2005; Mulder, Weigel & Collins 2006) osaaminen määrittyy kolmen toisiaan täydentävän näkökulman kautta. Behavioristisesta näkökulmasta osaaminen (competence) on ennakolta määriteltävissä olevien työtehtävien ja prosessien suorittamista autenttisissa työelämän toimintaympäristöissä. Taustalla on oletus siitä, että työtehtävät ja niistä suoriutuminen voidaan määritellä yksiselitteisesti ja ymmärrettävästi ja siten, että opettajat, opiskelijat ja työelämän edustajat ymmärtävät työtehtävät samalla tavoin ja kykenevät arvioimaan niistä suoriutumista. Osaaminen näyttäytyy oppimisprosessien tulosten (outcomes) hyödyntämisenä ja soveltamisena työtehtäviin.

Kognitiivisesta näkökulmasta osaaminen kiinnittyy opiskelijan henkilökohtaisiin ominaisuuksiin, potentiaaleihin ja taipumuksiin: arvoihin, kognitiiviseen valmiuksiin, itsetietoisuuteen ja -luottamukseen ja vastuuntuntoon. Osaaminen (competency) näyttäytyy opiskelijan orientoitumisena ja suhtautumisena omaan itseensä suhteessa työhön ja työtehtäviin. Geneerisestä näkökulmasta osaaminen on yksittäisestä toimintaympäristöstä riippumatonta toimintaa. Se näyttäytyy yleisinä valmiuksina (generic skills) toimia erilaisissa tilanteissa ja konteksteissa. Sitä määrittävät aloitteellisuus ja tavoitteellisuus, joustavuus, ongelmanratkaisukyky, valmius tulkita ja ymmärtää sekä ennakoita, suunnitella, arvioida ja kehittää. Kommunikatiiviset ja sosiaaliset valmiudet liittyvät osaamiseen toimintana. Osaamisen metaolottuvuus (metacompetence) rakentuu osaamisen muiden ulottuvuuksien varaan. Se ilmenee valmiutena ja taitona reflektoida ja kehittää osaamisen eri ulottuvuuksia.

Uusi ammatillinen opettajuus edellyttää osaamisen ulottuvuuksien laaja-alaista huomioimista osaamisen ohjauksessa ja arvioinnissa, tunnistamisessa ja tunnustamisessa. Se edellyttää kykyä reflektoida niiden merkitystä yhdessä opiskelijoiden ja työelämän edustajien kanssa; yksittäisissä työtehtävissä ja -ympäristöissä sekä alati muuttuvassa työelämässä.

## **Millainen on ammatillisen koulutuksen muuttunut toimintaympäristö?**

Vaatimukset tehokkuudesta, tuottavuudesta ja joustavuudesta, matalat ja ketterät organisaatiomallit, ja virtaviivaistetut tuotantoprosessit yhdistettynä vähentyviin resursseihin muokkaavat työssä vaadittavaa osaamista. Työtehtävistä on tullut laaja-alaisia ja kompleksisia. Työ on projektien suunnittelua, dokumentointia, arviointia ja raportointia. Neuvottelemista, päätöksentekoa ja vastuun kantamista sisältyy yhä useampaan työhön. Työtä tehdään verkostoissa yhteistyössä ja yhteistoiminnallisesti, yli ammattirajojen. Sitoutuminen työhön on intensiivistä ja henkisesti haastavaa (Billett 2009). Teknologian kehittyminen ja sosiaalinen media kiihdyttävät muutoksia. Oppimisen ohjaaminen ja arviointi muuttuvissa työelämän toimintaympäristöissä edellyttää opettajilta kykyä johdonmukaiseen pedagogisesti

perusteltuun toimintaan. Opettajan tehtävänä on oppimisprosesseja jäsentävi- en ja sitä tukevien, pedagogisten näkökulmien ja ymmärryksen esillä pitäminen ja painottaminen. Opettajan tehtävän muutos ohjaajaksi, valmentajaksi, tutoriksi tai mentoriksi edellyttää ammatillisten käytäntöjen perinteiden, niiden keskeisten ominaisuuksien ja tavoitteiden tiedostamista (Mikkonen, Pylväs, Rintala, Nokelainen & Postareff 2017). Ammattiin oppiminen näyttäytyy syventyvänä osallisuutena sekä oman ammattialan että yksittäisen työympäristön historiallisesti, kulttuurisesti ja paikallisesti määrittäneissä sosiaalisissa käytännöissä. Työssä tapahtuva oppiminen syventyvänä osallisuutena on työympäristössä yhtä tavoitteellista, järjestelmällistä ja tarkoituksenmukaista kuin koulussa. Kummassakin oppimisympäristössä pyritään menestyksekkään toiminnan jatkuvuuden ylläpitämiseen. Työn tekemistä voi oppia työtehtäviin osallistumalla tai työtä seuraamalla. Keskeistä on se, miten opiskelijat sitoutuvat työhön ja sen tekemiseen, ja millä tavoin osallisuutta ja sitoutumista voi tukea ja ohjata tavoitteellisesti. Työhön osallistumista ja sen tekemistä ohjataan, arvioidaan ja kehitetään monimuotoisesti ja vastavuoroisesti neuvotellen. Työn pedagogiset ulottuvuudet määrittävät työhön osallistumisen käytännöistä käsin. Ne näyttäytyvät osallisuutena ja sitoutumisena ajattelun, toiminnan ja oppimisen yhteisöllisiin ja vuorovaikutuksellisiin toimintakäytäntöihin (Billett 2002).

### Syvenevää osallisuutta tukeva toiminta- ja oppimisympäristö

Reformin myötä lähiopetuksen määrä vähenee, hallinnolliset tehtävät ja verkko-työskentely lisääntyvät. Työpaikoilla tapahtuva oppiminen lisääntyy. Perinteiset ammatillisen koulutuksen rakenteet ja käytännöt murenevät. Millaisia pedagogisia rakenteita ja työtapoja tarvitaan tilalle? Millaiset pedagogiset rakenteet ja työtavat tukevat henkilökohtaistamisen prosesseja? Kysymyksiin vastaamiseksi tarvitsemme kriittistä analyysiä nykyisistä käytänteistä ja pedagogisista rakenteista. Pedagogiset rakenteet ovat usein näkymättömiä voimia, jotka ohjaavat sekä opettajia että opiskelijoita toiminaan totutusti, "talon tavan" mukaan. Opettajan työn muutokset edellyttävät pedagogisen toimintakulttuurin kriittistä analyysiä – opettajien itsensä tekemänä. Ammatillisen koulutuksen oppimisympäristö muodostuu oppilaitoksista ja työpaikoista. Verkossa tapahtuva oppiminen toimii monimuotoisen oppimisympäristön osana. Oppimisympäristön pitäisi mahdollistaa opiskelijan syvenevä osallisuus oman ammattialan sosiaalisissa käytänteissä niin, että hänelle muodostuu kokonaiskuva omasta ammattialasta ja omasta osaamisestaan ammattialan edustajana. Työtapojen ja pedagogisten rakenteiden tulee tukea ja edistää opiskelijan syvenevää osallisuutta ja osaamista.

Oppilaitos että työpaikka ovat työyhteisönä yksilöllisten toimintatapojen kokonaisuus. Ropo (2008) jäsentää työyhteisöä oppimisympäristönä: (1) sisällöllinen ympäristön (taidot, "oppiaines"), (2) sosiaalinen ympäristön (vuorovaikutus yksilöiden ja ryhmien kesken), (3) kulttuurinen ympäristön (yhteisön perinteet, arvot, eettis-moraaliset käsitykset), (4) fyysinen ympäristön (työpaikan fyysiset ominaisuudet), ja (5) ympäristönä kokemuksellisenä kokonaisuutena (yksilön esteettinen tulkinta, arviointi, subjektiivinen mielekkäisyys). Jäsenystä voidaan hyödyntää pedagogisen toimintakulttuurin analyysin välineenä arvioitaessa ammatillisen koulutuksen oppimisympäristöä kokonaisuutena. Sisällöllisen ympäristön perustan muodostavat tutkinnon perusteet, joita opettajien tulkitsevat aina yksilöllisesti. Kulttuurissosiaaliseen ympäristöön kuuluvat arvot, yhteisön perinteet ja eettismoraaliset käsitykset näkyvät opiskelijalle "talon tapana", johon opiskelija sopeutuu tai omaksuu

käsitykset mallia seuraamalla. Fyysinen ympäristö määrittelee sitä, millaiseen vuorovaikutukseen ylipäättään on mahdollisuuksia ja millaiseksi se muodostuu.

Millainen oppimisympäristö oppilaitos on kokemuksellisenä kokonaisuutena? Onko se opettajalle subjektiivisen mielekkyyden kokemus vai onko opettaja sulautunut osaksi "rakenteita"? Entä opiskelija? Hän odottaa subjektiivisen mielekkyyden kokemusta henkilökohtaistamisen ja yksilöllisten opintopolkujen suhteen. Jos sisällöllinen, sosiaalinen, kulttuurinen ja fyysinen ympäristö ovat optimaalisessa suhteessa toisiinsa eivätkä oppilaitoksen ja työpaikkojen oppimisympäristöt ole ristiinriidassa keskenään, olosuhteet ammattilaiseksi kasvamiselle ovat suotuisat. Osaamista edistävät pedagogiset rakenteet kannattelevat sekä opiskelijoita että opettajia. Ne luovat turvallisen alustan henkilökohtaistamisen prosesseille (vrt. Rogers 1993), mutta eivät rajoita niitä. Olemassa olevien pedagogisten rakenteiden tiedostaminen, purkaminen ja uusien rakentaminen ovat opettajan keskeistä pedagogista osaamisaluetta. Opettaja tarvitsee syvällistä ymmärrystä, sekä osaamisen ulottuvuuksista ja sisällöllisestä rakentumisesta, että osaamista edistävien pedagogisten rakenteiden vaikutuksista henkilökohtaistamisen prosesseihin. Kestävä ja elinvykyinen, osaamista edistävä pedagoginen rakenne tarjoaa selkänöjaa sekä opettajalle että opiskelijalle, muttei rajoita heidän vapauttaan suunnitella ja toteuttaa henkilökohtaistaminen subjektiivisesti mielekkäällä tavalla.

## Mihin opettajaa tarvitaan?

Opettajan työn ja ammatillisen roolin on todettu muuttuneen opettamisesta yhteistyössä ja vuorovaikutuksessa tapahtuvaksi oppimisprosessien ohjaukseksi. Opettajan roolit ja tehtävät ovat moninaistuneet. Opettajista on tullut tutoreita, valmentajia, tuottajia, projektitoimijoita ja virtuaaliyhteisön osallistujia (Kalli 1997). Opettajan työ on monipuolistunut, sitä tehdään yhteistyössä, jaettuun asiantuntijuuteen perustuen, useissa eri oppimisympäristöissä, opiskelijoita työpaikalla valmentaen ja ohjaten. Mikkosen ym. (2017) mukaan työpaikoilla tapahtuva opiskelijoiden ohjaus on kollektiivista toimintaa, jossa koko työyhteisö on osallisena. Ohjaus tapahtuu yhteistoiminnallisesti ammatillisessa käytäntöyhteisössä, jotka mahdollistavat opiskelijoiden asteittaisen osallisuuden syvenemisen. Tietojen ja taitojen kehittyessä opiskelijoilta edellytetään vastuunottoa sekä vaativimmista työtehtävistä suoriutumista. Ohjauksen määrä ja muodot ovat riippuvaisia opiskelijoiden itsesääntelytaidoista, vastuullisuudesta sekä aloitteellisuudesta.

## Henkilökohtaistamisen vastavuoroiset prosessit

Henkilökohtaistaminen on ammatillisen koulutuksen reformin ydin. Opiskelijoille tehdään henkilökohtaisen osaamisen kehittämissuunnitelma (HOKS). Yksilölliset opintopolut räätälöidään aiemman osaamisen perusteella. Opettaja ohjaa useita rinnakkaisia yksilöllisiä HOKS-prosesseja. Ensimmäiset henkilökohtaiset opiskeluohjelmat eli HOPS:it tehtiin ammatillisessa koulutuksessa 1990-luvulla. Myös silloin "laadittiin opiskelijalle henkilökohtainen opiskeluohjelma, jotta opetus voidaan yksilöllisesti eriyttää opiskelijan aikaisempien opintojen ja työkokemuksen ja sekä hänen erityistarpeidensa ja toiveidensa mukaisesti." (Turpeinen 1996, 131). Reformissa puhutaan HOKS:in tekemisestä passiivissa "tehdään". Ketkä ovat passiivimuodon takana olevat "subjektit"? Kuka HOKS:in tekee? Opettaja? Opiskelija? Vai opiskelija ja opettaja yhdessä? HOKS:in tekeminen on osaamisen tunnistamisen ja



tunnustamisen prosessi. Ensinnä se vaatii opettajalta oman ammattialan sisältöjen ja osaamisen syvällistä ymmärtämistä, toiseksi kykyä oppijalähtöiseen ohjaukseen, oman auktoriteetin pienentämiseen ja kolmanneksi asettumista tasavertaiseen vuorovaikutukseen opiskelijan kanssa. Neljänneksi se vaatii kykyä houkutella ja ohjata opiskelijaa itsereflektioon eli arvioimaan omaa osaamistaan. Haastavin-ta tällaisessa keskustelussa on osaamisen tunnistaminen hiljaisen tiedon alueella. Polanyin (1964) mukaan tiedämme aina enemmän kuin kykenemme kertomaan tai kuvaamaan, ja asioiden tarkka tutkiminen rikkoo holistisen kokonaiskäsityksen. Jos hyväksymme ajatuksen siitä, että osaamisen tunnistaminen on hiljaisen tiedon tutkimista yhdessä opiskelijan kanssa, opettajalta tämä edellyttää herkkyyttä kuunnella ja keskittyä opiskelijan pyrkimystä "sanoittaa" omasta osaamistaan sekä ohjata vuorovaikutusta mielekkäällä tavalla, opiskelijan ainutkertaisuus huomioiden.

Henkilökohtaistamisen prosessiin liittyy kahdenlaista asiantuntijuutta: opiskelija on oman oppimishistoriansa, osaamisensa ja kehittymistarpeidensa asiantuntija, ja opettaja asiantuntija omalla ammattialallaan, ammatin sisällöissä, prosesseissa ja ohjaamisessa. Henkilökohtaistaminen on vastavuoroinen prosessi, jossa opiskelija ja opettaja arvioivat yhdessä opiskelijan aiempaa osaamista, tunnistavat sitä ja tunnustavat sen. HOKS-asiantuntijuuteen kuuluu halu ja kyky keskustella opiskelijan tavoitteista, kehittymistarpeista ja niiden saavuttamisesta. Opiskelijoiden valmiudet henkilökohtaistamiseen ovat hyvin erilaiset. Opiskelijan vastuu omasta oppimisestaan ja HOKS-prosessistaan lisääntyy vähitellen. Koska opiskelijan ei aiemmin ole juurikaan tarvinnut pohtia oppimis- ja kehittymistarpeitaan, uusi tilanne muodostuu haastavaksi. Opiskelija toivoo selkeitä ohjeita siitä, mitä HOKS:iin tulisi kirjata. Opettajan asiantuntijuus liittyy malttiin ja kykyyn esittää kysymyksiä ja antaa opiskelijan määrittellä omat kehittymistarpeensa. Tämä edellyttää kärsivällisyyttä ja opiskelijan hämmennyksen sietämistä. Henkilökohtaistaminen ja HOKS:in tekeminen "pakottaa" opiskelijan enemmän tai vähemmän lempeästi vastuunottoon oppimisestaan ja sisäisen kontrollin kehittämiseen. Opiskelija oppii tietoiseen omien valintojen tekemiseen eikä vain mekaanisesti 'tutkinnon perusteiden suorittamiseen'. Opettajalta tämä vaatii herkkyyttä ja tasapainoilua *tilan* ja *tuen* antamisen välillä.

HOKS:ien käyttöönoton yhteydessä on ratkaistava monia käytännön kysymyksiä. Henkilökohtaistamista ja opettajan työn muutosta on tarkasteltava myös oppimis-teorioista sekä niiden filosofisista perusteluista käsin. Osaamisperustaisuudessa oppiminen opetuksen kautta välittyvänä tiedon hankintana ja sen yksilöllisenä prosessointina, korvautuu oppimisella, joka perustuu toimijoiden yhteiseen osallistumiseen työpaikan käytäntöihin, toimintoihin ja vuorovaikutukseen (Paavola 2007). Sosiokulttuurisesta viitekehyksessä ammatin oppiminen näyttäytyy syventyvänä osallisuutena oman alansa ammatillisissa käytännöissä. Oppiminen osallisuutena määrittyy historiallisten, kulttuuristen, ja organisatoristen tekijöiden kautta. Osaamisen osoittaminen ja arviointi ovat sosiaalisesti määrittynyttä. Ne määrittävät paitsi tilannekohtaisten työtehtävien, myös niille asetettujen tavoitteiden ja resurssien hyödyntämisen kautta, työorganisaation ja -ympäristön, työmarkkinatilanteen sekä ammatin arvostuksen kautta. Osaamisen osoittamiseen valittujen työtehtävien ja niistä suoriutumisen arviointi on monimutkaisten neuvottelujen tulos. Neuvotteluihin osallistujat ymmärtävät työtehtävät ja niistä suoriutumisen omista henkilökohtaisista lähtökohdistaan ja preferensseistään, oman ammatillinen historiansa sekä oman organisatorisen asemansa kautta (Billett 2009, 33–34; Mikkonen ym. 2017). Käytäntöteoreettisesta näkökulmasta tarkasteltuna oppiminen on ammatillisuuden käytäntöihin osallistumista ja niiden harjoittamista. Oppimisessa opiskelijan osallisuus ammatillisissa käytännöissä syvenee ja vahvistuu. Oppiminen on

sosiaalinen ja kulttuurinen prosessi, jonka myötä opiskelija "vihkiytyy" ja "vihitään" osaksi ammatillisia käytäntöjä (Kemmis, Wilkinson, Edwards-Groves, Hardy, Bristol & Grootenboer 2014, 55– 57).

Osaamisen käsiteperheessä ja osaamisperusteisuuden oppimisteoreettisissa lähtökohdissa on yhtäläisyyksiä, mutta myös erilaisia painotuksia ja jäsentelyjä. Käsitteellistä epäselvyyttä on paljon. Emme voi tukeutua yksittäisiin oppimisteorioihin. Meidän on pyrittävä ymmärtämään ilmiötä, johon nämä käsitteet liitetään. Grounded Theory -metodin kehittäjä Barney Glaser (1978) kysyi tässä kohden: *What is going on here?* Voimme muotoilla neljä erilaista mutta toisiaan täydentävää vastausta. Opettajan tulee kyetä ohjaamaan opiskelijan toimintaa ja käyttäytymistä tiettyyn suuntaan, joko vahvistamalla oikeanlaista toimintaa tai sammuttamalla tai hiljentämällä vääränlaista toimintaa. Opettajan tulee kyetä "peilaamaan" opiskelijan ajatuksia, palauttamalla opiskelijan oman puheen ja ajatusten hänelle tulkitsemattomina.

Peilaaminen on haastavaa, sillä pienetkin "peilaushetket" osoittavat inhimillisen tulkitsemisen "virhemahdollisuudet". Opettajan tulee kyetä dialogiin opiskelijan kanssa. Dialogisen yhteyden rakentuminen on usein ohjaussuhteen mittainen haaste. Dialogisen yhteyden rakentaminen on aina henkilö- ja tilannekohtaista, sen harjoittaminen välttämätöntä ammatillaiseksi kasvamisen näkökulmasta. Neljäs vastaus liittyy mallina olemiseen ja toimimiseen. Opettaja on jatkuvasti ammattialansa malli ja tavoiteltavien toimintatapojen edustaja. Opettajan toiminta voi siis perustua behavioristiseen oppimisteoriaan, malli-oppimisen/sosiaalisen oppimisen teoriaan tai kokemuksellisen oppimisen teoriaan.

## Miten opettaja kehittää omaa osaamistaan?

Osaamisperustaisuus muuttaa opettajan roolia ja työtehtäviä, edellyttää opettajalta työelämän paikallisten olosuhteiden ja kontekstien huomioimista sekä niihin mukautumista. Pedagogisten taitojen sekä oman alan ammatillisten tietojen ja valmiuksien lisäksi opettajien on kyettävä huomioimaan työssä ja työhön oppimisen lähtökohdat ja erityislaatu (Nissilä, Karjalainen, Koukkari & Kepanen 2015, 15–17). Parasta osaamista -hankkeessa tunnistettu työelämä-, verkosto- ja asiakkuusosaaminen saattaa muodostua opettajille haasteeksi (Heinilä, Holmlund-Norrén, Kilja, Niskanen, Raudasoja, Tapani & Turunen 2018). Suomalaiset opettajat ovat päteviä ja taitavia, mutta tottuneita toimimaan ja kehittämään omaa osaamistaan yksin. Nissilän ym. (2015) tutkimuksessa tarkasteltiin ammatillisten opettajien kokemuksia ja käsityksiä yhteistyön esteistä ja mahdollistajista. Yhteistyön esteinä nousi esiin epävarmuus omasta osaamisesta sekä pelko negatiivisen palautteen saamisesta. Yhteistyötä tehtäessä kollegojen arveltiin pääsevän helpommalla ja oman erityisosaamisen kyseenalaistuvan. Toimivan yhteistyön perustana oli vahva ammatillinen itsetunto ja usko omaan osaamiseen. Sen vahvistuu vuorovaikutusta ja vuoropuhelua edistävässä organisaatiokulttuurissa, jossa opettajilla on vapaus ja tuki oman asiantuntijuuden kehittämiselle. Henkilökohtaistumisen vastavuoroiset prosessit ja oppimisympäristöjen muutokset haastavat opettajia pedagogisen toimintakulttuurin muutokseen, yksin tekemisen ja pärjäämisen eetoksesta yhteistoiminnallisuuteen. Opettajien on rakennettava uudenlaista toimintakulttuuria ja kehitettävä uudenlaisia työtapoja – oman epävarmuuden paljastumisen uhallakin. Yhdessä tekemisen kulttuurin muotoutuminen edellyttää yhteisiä keskusteluita muun muassa siitä, mitä henkilökohtaistaminen opettajille tarkoittaa. Keskusteluissa

voidaan tarkentaa opettajien yhteistä näkemystä ja ymmärrystä siitä, miten opiskelijoiden kanssa toimitaan. Tekemillään valinnoilla opettajat ohjaavat opiskelijoita tarkastelemaan omaa osaamistaan ja oppimistaan; niillä "näytetään tietä" HOKS:in tekemiselle.

Henkilökohtaistamisen periaatteellisia ja organisatorisia edellytyksiä on syytä tarkastella yhteistoiminnallisesta näkökulmasta. Koulutuksen arvot ja tutkinnon perusteet, pedagogiset rakenteet ja arviointiin liittyvät valinnat ja painotukset ovat kaiken konkreettisen tekemisen perustana. Keskustelujen ytimessä voi olla kysymys siitä, missä määrin opettajien on toimittava "samalla tavalla" ja missä määrin opettajat toimivat keskenään eri tavalla. Haastavinta yhteisen näkemyksen muotoutumisessa on opettajien konkreettinen toiminta opiskelijoiden kanssa. Tässä toiminnassa opettajan oma ajattelutapa ja ymmärrys henkilökohtaistamisen ja ammattilaisuuteen kasvamista tukemisesta tulee näkyväksi, opiskelijoille että kollegoille.

## Johtopäätökset

Reformin vaikutukset opettajuuteen ovat laaja-alaiset. Opettajan on kyettävä suoriutumaan omaan ammattialansa työtehtävistä, uusista sisällöllisistä ja pedagogisista toimintatavoista, osaamisen tunnistamisesta ja tunnustamisesta, henkilökohtaistamisesta ja ohjauksesta. Opettajilta vaaditaan laaja-alaisia toiminnallisia, sosiaalisia ja kommunikatiivisia valmiuksia, kykyä tulkita, ymmärtää, arvioida ja kehittää – jatkuvassa vuorovaikutuksessa opiskelijoiden kanssa. Opettajan tulee löytää uusia tapoja orientoitua ja suhtautua omaan itseensä ja toimintaansa opettajan ja ammattialansa edustajana. Tämä edellyttää yhteistoiminnallista pohdintaa ja reflektiota. Yhdessä tekemisen kulttuurin muotoutumisessa on kyse oppimisesta tavon muotoutumisena. Opettajat joutuvat haastamaan oman opettajuutensa, tutki- maan omaa opettajana olemistaan ja irrottautumaan tutuista toimintavoista. Opettaja on saman haasteen edessä kuin opiskelijat: kyettävä jäsentämään ja sanoittamaan oma hiljaisen tietonsa ja jakamaan se kollegojen kanssa? Osaamisen ja hiljaisen tiedon pohtiminen ja tutkiminen vertaiskeskusteluissa on luonteva tapa edistää uudenlaisen pedagogisen toimintakulttuurin muotoutumista.

## Abstract

The vocational education and training (VET) reform challenges the traditional Finnish mode of vocational education, in which theoretical knowledge was taught in classrooms, skills were trained in the school's work halls and practical competence was acquired in vocational work in practice periods. With the competence-based training mode of the VET reform, a vocational teacher's work is becoming more diverse, multifaceted and complex. This new mode vocational education relies on individualization, recognising and acknowledging prior learning. It focuses on guidance and assessment in work contexts. As a consequence, networking, interaction and cooperation become the core competencies for vocational teachers. These new kinds of competencies can be understood and conceptualized in terms of deepening participation in the social practices of vocational work contexts. During the education, the teacher guides and negotiates with the students for enabling a deepening participation in vocational work context. Students' and teachers' processes are parallel and interrelated. They share a common challenge: to recognise

one's own competencies and aspects of tacit knowledge. To sum up, a vocational teacher is to participate in reciprocal learning process with the students.

## Lähteet

- Billett, S. (2002). Critiquing workplace learning discourses: Participation and continuity at work. *Studies in the Education of Adults* 34(1), 56–67.
- Billett, S. (2009). Workplace competence: integrating social and personal perspectives. Teoksessa C.R. Velde (Ed.). *International perspectives on competence in the workplace. Implications for Research, Policy and Practice*. Singapore: Springer, 33–54.
- Blömeke, S., Gustafsson, J.-E., Shavelson, R.J. (2015). Beyond Dichotomies Competence Viewed as a Continuum. *Zeitschrift für Psychologie* 23(1), 3–13.
- Delamare Le Deist, F. & Jonathan Winterton, J. (2005). What Is Competence? *Human Resource Development International* 8(1), 27–46.
- Ellström, P.-E. (2002). *Kompetens, utbildning och lärande i arbetslivet. Problem, begrepp och teoretiska perspektiv*. Stockholm: Nordstedts Juridik AB.
- Glaser, B. (1978). *Theoretical sensitivity. Advances in the methodology of grounded theory*. San Francisco: University of California.
- Heinilä, H., Holmlund-Norrén, C., Kilja, P., Niskanen, A., Raudasoja, A., Tapani, A. & Turunen, K. (2018). *Rohkeasti uudistumaan! Opetus- ja ohjaushenkilöstön osaamistarpeet -raportti*. Jyväskylä: Parasta osaamista -verkostohanke 3/2018.
- Kalli, P. (1997). Aikuisopettajan työn muutos – valmentaja, tutor, projektijohtaja vai tuottaja? Teoksessa P. Sallila & J. Tuomisto (toim.) *Työn muutos ja oppiminen*. Helsinki: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen tutkimusseura, 222–235.
- Kemmis, S., Wilkinson, J., Edwards-Groves, C., Hardy, I., Bristol, L. & Grootenboer, P. (2014). *Changing education: Changing practices*. Singapore: Springer Education.
- Kilja, P. (2018). *Opintojen henkilökohtaistaminen aikuisoppijoiden kokemana. Eksistentiaalis-fenomenologinen tutkimus näyttötutkintomestarikoulutuksen kontekstissa*. Jyväskylä Studies in education, psychology and social research. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.
- Kotila, H. (2007). Tieteen taiten. Teoksessa H. Kotila, A. Mutanen & M.V. Volanen (toim.) *Taidon tieto*. Helsinki: Edita, 46–54.
- Kukkonen, H. & Raudasoja, A. (2018). Osaamisperusteinen ammatillinen koulutus. Teoksessa H. Kukkonen & A. Raudasoja (toim.) *Osaaminen esiin. Ammatillisen koulutuksen reformi ja osaamisperusteisuus*. Tampere: Tampereen ammattikorkeakoulu, 9–14.
- Mikkonen, S., Pylväs, L., Rintala, H., Nokelainen, P. & Postareff, L. (2017). Guiding workplace learning in vocational education and training: a literature review. *Empirical Research in Vocational Education and Training*. 9(9) DOI 10.1186/s40461-017-0053-4.

- Mulder, M., Weigel, T & Collins, K (2006). The concept of competence concept in the development of vocational education and training in selected EU member states. A critical analysis. *Journal of Vocational Education and Training* 59(1), 65–85.
- Nissilä, S-P., Karjalainen, A. Koukkari, M. & Kepanen, P. (2015). Towards Competencebased Practices in Vocational Education, What Will the Process Require from Teacher Education and Teacher Identities? *Center for Educational Policy Studies Journal* 5(2), 13–34.
- Polanyi, M. (1964). Personal knowledge. Towards a post-critical philosophy. New York: Harper Torchbooks.
- Ropo, E. (2008). Oppimisympäristöt opetuksen ja opiskelun kontekstina. Teoksessa P. Venäläinen (toim.) *Kulttuuriperintö ja oppiminen*. Helsinki: Museoliitto, 38–47.
- Turpeinen, R. (1996). Ammatillisten aikuiskoulutuskeskusten opetuksen laatu - näkökulmia. Teoksessa R. Hakkarainen (toim.) *Aikuiskoulutuskeskukset 1995. Ammatillisista kursseista ammatillisiksi aikuiskoulutuskeskuksiksi – uudistuksen seurantaa 1990–95*. Helsinki: Opetushallitus.

Kirsti Vänskä

## Opettaja kohtaamisosaajana ja merkityksellisyyden avaajana

### Tiivistelmä

Ammatillisen koulutuksen reformi on haastanut opettajia miettimään omia roolejaan ohjaajina, oppijan ammatti-identiteetin rakentumisen tukijoina ja oppijan henkilökohtaisen osaamisen kehittämisen suunnittelun fasilitaattorina. Opettaja joutuu rakentamaan uudelleen omaa ammatillista identiteettiään muuttuvassa toimintaympäristössä. Millaista on opettajan käsitys mielekkäästä ohjaajuudesta, millaisia ohjauksellisia lähestymistapoja voi käyttää, miten saadaan tavoiteltava ammatillinen osaaminen näyttäytymään oppijalle merkitykselliseltä ja tavoittelemisen arvoiselta? Tässä artikkelissa pohditaan opettajan rooleja ohjaajana, opettajan ammattiidentiteettiä sekä avataan myötäelävää, läsnäolevaa ohjaustilaa, joka mahdollistaa oppijan motivoitumista ja merkityksellisyyden kokemusta. Opettajan rooli nähdään kohtaamisosaajana ja oppijan tavoitteiden merkityksellisyyden avaajana. Tämä haastaa opettajaa toimimaan ohjaajana, joka rakentaa yhteisesti jaetua ohjaustilaa ja näkee oppijan mahdollisuutena, tukee oppijan kokemuksen omatehtoisuutta, minäpystyvyyttä ja mahdollistaa osallisuuden ja yhteenkuuluvuuden.

Asiasanat: ohjaus, ammatti-identiteetti, motivaatio, merkityksellisyys, myötäeläviä läsnäolo

*"Tiedättehän, että jos jotakuta säikäyttää kovin usein, hän muuttuu helposti näkymättömäksi, sanoi Tuu-tikki...Tuota Ninniä säikäytteli pahasti eräs täti, joka oli ottanut tytön hoiviinsa, vaikkei pitänyt hänestä. Tapa- sin tädin, ja hän oli kauhea. Ei vihainen, käsitättekö, sellaisenhan voi ymmärtää. Hän oli vain jäätävän kylmä ja ironinen ...hän oli ironinen aamusta iltaan. Lopulta lapsen ääri viivat alkoivat häipyä ja hän muuttui näkymättömäksi. Viime perjantaina häntä ei näkynyt enää ollenkaan. Täti antoi hänet minulle ja sanoi, ettei hän todellakaan voi huolehtia sukulaisista, joita hän ei edes näe." (Jansson 1962, 102.)*

Ammatillisen koulutuksen reformi haastaa opettajia miettimään omia roolejaan: miten toimin osaamisperusteisesti, miten osaan tunnistaa ja tunnustaa oppijan osaamista, miten rakennan henkilökohtaisen osaamisen kehittämisen polkuja yhdessä oppijan kanssa, miten tuen oppijoiden ammatillisen identiteetin rakentumista. Ajatus siitä, että kaikki ohjaavat, elää vahvasti. Opettajan rooli nähdään tällä hetkellä myös entistä enemmän valmentajana ja ohjaajana. Opetus- ja ohjaushenkilöstö näkeekin tarpeen uudistaa opiskelijoiden ohjausta osana ammatillisen koulutuksen reformia. (Raudasoja & Rinne 2018.)

Ohjaajuuden rooleihin liittyvät kysymykset tuntuvat loputtomilta. Miten ohjauksessa saadaan näkymätön näkyväksi, osaaminen tunnistetuksi ja oppijan osaa- mistavoitteen merkityksellisyys esille? Millaisia ovat opettajan roolit ohjaajana ja valmentajana? Millaista ohjausosaamista opettajalla tulee olla? Mitä ohjausosaaminen opettajan työssä tarkoittaa? Miten ohjauksellisuus näkyy opettajan

toiminnassa? Opettajien on mietittävä itseä ohjaajana, on pohdittava oppijaa ja hänen elämismaailmaansa ja on mietittävä, millaisilla lähestymistavoilla mielekäs ohjausonnistuu. Tässä artikkelissa pohditaan, millaista ohjausosaamista opettajilla ja ohjaushenkilöstöllä tulisi olla muuttuvissa toimintaympäristöissä ja millaisesta ohjausosaamisesta ohjaajien alati muuntuva ammatti-identiteetti rakentuu.

## Opettajan amebamainen ammatti-identiteetti

Opettajan työn muutoksiin ja niistä selviämiseen liittyvän tutkimuksen (Maunu 2018) mukaan hyvä ohjaaja tai opettaja antaa oppijalle valmiudet täyttää oman paikkansa, hän luo vuorovaikutuksellaan kentän, jossa opiskelijat rohkaistuvat opettelemaan ja harjoittelemaan ammatillisia valmiuksia eli osaamista, oman toiminnan itsenäistä ohjaamista eli toimijataitoja sekä sosiaalisia taitoja eli työskentelyä ja toimimista toisten kanssa. Ohjaaja tukee oppijoiden ammattiin ja uusiin sosiaalisiin rooleihin kasvamista ja valmiuksia toimia niissä. Toisenlainen opettaja puolestaan on kaavamainen ja tiukka: hän vaatii ulkoisia suoritteita kaikilta samalla tavalla eikä huomioi tai ohjaa prosessia, jonka varassa identiteetti ja osaaminen kehittyvät. (Maunu 2018.)

Opettajuuden roolit rakentuvat identiteettityössä. Kukkonen (2018) puhuikin opettajan identiteetti-positioista, joissa ammatillisen koulutukseen liittyvän osaamispe-  
rusteisuuden moniidentiteettisyys, identiteettikirjo tulee esille. Opettajan ammatti-identiteetti koostuu substanssin asiantuntemuksesta, didaktisesta asiantuntemuksesta ja pedagogisesta asiantuntemuksesta. Pedagoginen asiantuntemus tarkoittaa opiskelijan elämismaailman ymmärtämistä, myönteisen ilmapiirin rakentamista, vuorovaikutuksen edistämistä ja kasvattajana olemista sekä opiskelijan hyvän elämän edistämistä huomioon ottaen koulutuksen, yhteistyötilanteiden ja kohtaamistilanteiden eettiset ja moraaliset kysymykset. (Kukkonen 2018, 31–33.)

Muuttuvien roolien myötä opetus- ja ohjaushenkilöstö joutuu tekemään myös identiteettityötä, asemoimaan itsensä ja osaamisensa uudessa toimintaympäristössä, kontekstissa. Ammattiidentiteetti on amebamaista: tilanteesta ja roolista toiseen muuttuvaa, ajassa ja paikassa muuttuvaa ja jatkuvasti kehittyvää. Yksilöllä on useita eri identiteettejä ja niiden takana erilaisia tarinoita, joita elämäkokemukset ja -historia sekä erilaiset elämäntilanteet ovat rakentaneet. Ammatilliseen identiteettiin kuuluvat opettajan ja ohjaajan työtä koskevat arvot ja eettiset sitoumukset, tavoitteet ja uskomukset työssä sekä käsitys siitä, millaiseksi haluaa omassa ammatissaan ja työssään tulla. Ammatilliseen identiteettiin liittyy myös toimijuus, joka vaihtelee tilanteisesti ja yksilöllisestä kollektiiviseen. (Eteläpelto ym. 2014.) Opettajat joutuvat arvioimaan uudelleen käsityksiään opettajana olemisesta ja opiskelijoiden kanssa toimimisesta, oman osaamisensa ja tietämisensä riittämisestä sekä reflektomaan käsitystä itsestä opettajana. (Kukkonen 2018.)

Opettaja on usein aloitteellinen osapuoli ohjaustilanteessa. Tällöin ohjaajan roolit ja ammattiidentiteetti näkyvät siinä, miten hän määrittää suhteensa oppijaan. Kun opettaja pohtii omia roolejaan ja identiteettiään opettajana, hänen tulee miettiä oppijaosaamistaan, sitä, miten hän ohjaajan ja valmentajan rooleissaan kohtaa oppijan ja millainen oppimisympäristö tukee oppijan oppimista, osaamista ja ammatillisen identiteetin rakentumista. Voidaankin puhua opettajan, ohjaajan kohtausmosaamisesta. Arto O. Salonen (2018) pohtii, millainen kokemusympäristö tuottaa oppijassa elämästä haltioitumista, ilahtumista ja kukoistamista. Hän päätyy

pohdintoissaan dialogiin ja motivaatioon ja nostaa motivaation rakentumisessa esille oppijan kokemuksen omaehtoisuudesta, pystyvyydestä ja yhteenkuulumisesta. (Salonen 2018.) Oppijan motivoituminen vaatii myös hyväksytyksi tulemistä ja itsensä tarpeelliseksi kokemista, kompetenssia, osallisuutta ja autonomiaa, myönteistä käsitystä sekä omasta pystyvyydestä että osaamisen itselle tuottamasta hyödyistä. Motivoitumista ennustavat myös selkeät, sopivan haastavat ja yhdessä suunnitellut tavoitteet ja palautteen saaminen sekä onnistumisiin ja epäonnistumisiin liittyvät selitysmallit. (Ryan & Deci 2000; Salmela-Aro 2002; Partanen 2011; Deci & Ryan 2012; Salonen 2018.)

Motivaatiota ja onnistumisen mahdollisuuksia rakentavat sekä oppijan itsensä merkityksellisiksi ja mielekkäiksi kokemat tavoitteet sekä ne tekijät, jotka oppimisen toimintaympäristöissä mahdollistavat noiden tavoitteiden saavuttamisen. (Ahola & Fuhrman 2015.) Motivaatio mahdollistuu ja rakentuu mielekkäässä dialogissa, joka tarkoittaa kohtaavaa läsnäoloa, moniäänisyyttä, jaettua ymmärrystä, vastavuoroisuutta ja yhdessä ajattelemista. (Buber 1999.)

## **Myötäelävä ohjausosaaminen – mahdollisuus ohjattavan aitoon kohtaamiseen**

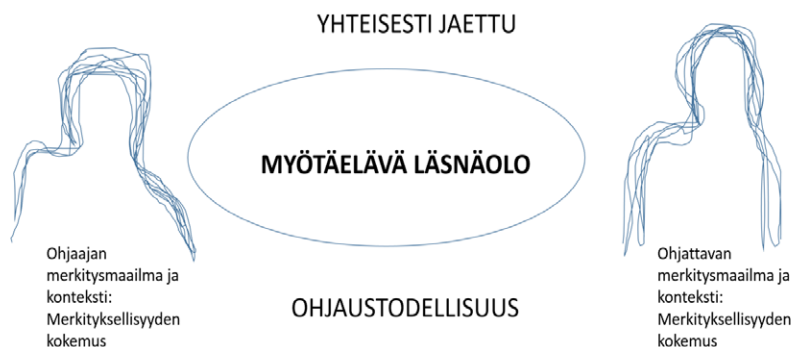
Miten opettajan roolissa ohjaajana voisi yhdistyä opettajan uudelleen määrittyvä ammattiidentiteetti, oppijan konteksti ja miten voidaan luoda mahdollisuuksia ja osaamisen näkymistä tarjoava dialogi, yhteisesti jaettu ohjaustila? Terveysalan taitavien ohjaajien ohjausosaamista määriteltäessä ohjausosaamisen nähtiin koostuvan neljästä elementistä: substanssiosaaminen, kontekstiosaaminen, prosessiosaaminen ja reflektio-osaaminen, jotka toteutuvat situationaalisessa ohjaustilanteessa. (Vänskä 2012.) Nuo osaamiset ovat hyvin samankaltaisia kuin Kukkonen (2018) opettajan pedagogiseen asiantuntijuuteen liittyvät määrittelyt. Osaavat ohjaajat näkevät ohjauksen suhteellisenä, ohjattavan elämismaailmaan ja toimintaympäristöön kiinnittyvänä. Ohjauksen elementit mahdollistavat ohjaajalle mielekkään ohjauksellisen lähestymistavan käyttämisen ohjaustilanteissa. Näin ohjaaja ottaa huomioon sekä ohjattavan elämismaailman ja kontekstin sekä ohjaustilanteen muodostaman tilanteen. Ohjaus tapahtuu yhteisesti jaetussa ohjaustodellisuudessa. Ohjaajan toiminta näkyy ohjaustilanteissa ohjauksen kontekstin huomiointamisessa ja oman ohjaustoiminnan, ohjauksellisen lähestymistavan tietoisena valintana kullekin ohjattavalle räätälöitynä ohjauksena. (Vänskä 2012.)

Situationaalinen ohjaus korostaa ohjauksen sosiaalisen toimintaympäristön merkitystä: ohjaus tapahtuu aina jossakin tilanteessa, kontekstissa, kulttuurissa ja voimassa olevan lainsäädännön viitekehyksessä. Ohjaustoiminta on ohjaustilanteessa olevien osallistumista ja osallisuutta yhteisesti jaettuun ohjaustodellisuuteen, kulttuuriin, sen käsitteisiin ja reunaehtoihin. (Vänskä 2012.)

Situationaalinen ohjaus koostuu ohjaustilanteesta ohjaajan ja ohjattavan merkityksmaailmasta ja kontekstin läsnäolosta, ohjattavaa varten läsnäolemisen ja yhteisesti jaetusta myötäelävästä ohjaustodellisuudesta. (Ks. Buber 1999.) Ohjaaja tuo ohjaustilanteeseen oman merkityksmaailmansa, ohjauksen merkityksellisyyden oppijan tavoitteen saavuttamisessa, myönteisen käsityksen ohjattavasta sekä reflektiivisen käsityksen itsestä ohjaajana. Ohjattavan merkityksmaailma koostuu oppijan orientaatiosta ohjaustilanteeseen, hänen kokemuksistaan sekä tavoitteena olevan osaamisen merkityksestä hänelle. (Vänskä 2012.)



Myötäelävä ohjaustilanne on ohjaajan ja ohjattava yhteinen ohjaustila, jota luonnehtii turvallinen ilmapiiri. Turvallinen ilmapiiri muodostuu ohjattavan arvostamisesta, innostamisesta, motivoinnista ja rohkaisusta, myötäelämisestä ja empatiasta, huumorin käytöstä ja ohjaustilanteen avoimuudesta. Myötäelämiseen liittyy myös ahdistuksen sietämistä ja sallimista. (Vänskä 2012.)



**Kuvio 1.** Situationaalinen ohjaus (Vänskä 2012).

Ohjaustilanteen perustana on ohjattavien omista tarpeista lähteminen, ohjattavan kuuleminen ja ohjaajan usko siihen, että ohjattavalla on osaamista ja voimavaroja. Ohjaaja pystyy auttamaan ohjattavaa, tukemaan itsearviointiin ja onnistumiseen sekä antamaan rakentavaa, osaamista ja onnistumista tukevaa palautetta ohjattavalle. (Vänskä 2012.)

Ohjaustilanteessa ohjaaja ottaa itselleen mielekkään roolin, position, jonka kautta hän on läsnä ohjaustilanteessa. Terveystieteen ohjausosaamiseen liittyvässä tutkimuksessa ohjaajuuden roolit näyttäytyivät joko omaa ohjaustoimintaa ja -ajattelua mahdollistavina tai rajoittavina. Omaa ohjaajuutta mahdollistavat ja tukevat roolit olivat sellaisia, joissa ohjaajat kokivat viihtyvänsä, jotka olivat heille mielekkäitä ja jotka antoivat mahdollisuuden kohdata ohjattava heille itselle mielekkään ohjauksellisen lähestymistavan pohjalta. Ohjaajat toimivat ohjattavien osallisuutta ja osaamista mahdollistavalla tavalla. Rajoittava ohjaajuus turhautti ohjaajia ja esti ohjattavan kohtaamisen mielekkäällä tavalla. Mahdollistavia rooleja olivat mm. asiointituntin, ohjaajan, "lukevan kuulijan" ja syliässä pitäjän roolit. Rajoittavia ja reuna-ehtoja tarjoavia rooleja luonnehdittiin tiedonkaatajan, tosiasioiden osoittajan, rajavartijan ja vahtimikon metaforilla. (Vänskä 2012.)

Ohjaaja voi oman ohjausosaamisena ja ohjauksellisen lähestymistapansa pohjalta miettiä, millaisen lähestymistavan hän valitsee yhteisen ohjaustodellisuuden rakentamiseen: onko hän tilaa antava, tilaa ottava vai toimiiko hän yhteisen ohjaustilan rakentamiseksi. (Ks. kuvio 2.)

## Ohjaukselliset lähestymistavat

Tilan ottaminen - ohjaajälähtöisyys (ohjaaja valtaa ohjaustilan)	Yhteisen tilan rakentaminen (jaettu asiantuntijuus, jaettu ohjaustila)	Tilan antaminen - ohjattavalähtöisyys (ohjattava valtaa ohjaustilan)
ohjaajan merkitysmaailma ja konteksti	ohjattavan osallisuus ohjaustilanteessa: ohjattavan merkitysmaailmasta lähteminen -> merkitysmaailmojen jakaminen	ohjattavan ehdoilla eteneminen: ohjattava määrittää puheeksi otettavat asiat, vain ohjattavan korostuneet merkitykset
ohjauksella selkeä tavoite ja sisältö	"sumuiset" yhteiset tavoitteet ja sisällöt	ohjattavan tavoitteet ja sisällöt esillä
ohjattava tarjoaa tietäjän tilan ohjaajalle -> tietoja ja neuvoja antava asiantuntijuus -> korjaava ohjaus, direktiivisyys, ohjattavan pysäyttäminen	ohjattava oman elämänsä asiantuntija, ohjaaja ohjausprosessin ja substanssin asiantuntija	ohjaajalla korostuneen vahva käsitys ohjattavasta oman elämänsä asiantuntijana
ohjausasiantuntijuus paremmin tietämistä	läsnäolo, myötäelävään ohjaustilaan pyrkiminen	ohjaaja toimii neutraalisti, ei rajoittavana asiantuntijana -> pidättäytyy tietämisestä ja pysäyttämisestä
ohjaus "outside-in"-ohjausta	"inside out" -ohjaus	ohjaaja varoo tosiasioiden esille ottamista ("pahan kätkeminen") ohjauspelin pelaamisen mahdollisuus
ohjaajan korostunut asiantuntijuus	jaettu asiantuntijuus	ohjattavan merkitykset korostuneet

**Kuvio 2.** Ohjaukselliset lähestymistavat (Vänskä ym. 2011; Vänskä 2012).

Tilaa ottavassa lähestymistavassa ohjaaja valtaa ohjaustilan. Ohjaustilanne etenee ohjaajan oman merkitysmaailman ja kontekstin pohjalta, ja ohjaajan rooli on olla asiantuntija, tiedon ja neuvojen antaja. Ohjaustilanteen tavoitteet ovat ennalta määritellyt ja selkeät. Ohjaajan asiantuntijuus korostuu paremmin tietämisestä. Yhteisen tilan rakentamisessa korostuu ohjaajan käsitys ohjattavasta oman elämänsä asiantuntijana, joka tietää, mikä on itselle merkityksellistä. Ohjaustilannetta luonnehtii pyrkimys ohjaajan ja ohjattavan merkitysmaailman jakamiseen, yhteiseen keskusteluun ja tavoitteen asetteluun sekä yhteisiin sopimuksiin. Ohjauksessa pyritään saamaan ohjattavan itsensä sisällä oleva tieto ja osaaminen käyttöön, omaksi voimavaraksi. Ohjaustilanteessa pyritään myötäelävään läsnäoloon, dialogiin. Vahva usko ohjattavan omaan vastuullisuuteen ja kykyyn olla oman elämänsä asiantuntijana voi johtaa siihen, että ohjaustilanne ja siinä esiin nostettavat asiat määrittyvät ensisijaisesti ohjattavan aloitteesta ja hänen antamistaan määrittelyistä. Ohjaaja antaa tai jopa luovuttaa ohjaustilan ohjattavalle. Ohjaaja saattaa toimia neutraalisti, hän voi varoa oman asiantuntijuutensa ja substanssiosaamisensa käyttämistä ja omien mielipiteidensä ilmaisemista. Ohjaaja saattaa myös varoa sellaisten asioiden esille nostamista, joita ohjattava itse ei ota esille ja jotka olisivat tärkeitä esimerkiksi tavoitteiden asettelussa tai osaamisen näkyväksi saattamisessa. Jos tällaisessa ohjaustilanteessa ei ole yhteisesti jaettuja tavoitetta tai yhteisesti jaettuja merkityksiä ja ohjauksessa varotaan joidenkin asioiden esille nostamista, ohjaustilanne mahdollistaa eräänlaisen ohjauspelin. Tällöin ohjaustilanteessa puhutaan ohjaustilanteen fokuksen ohi: ohjaaja on ohjaavinaan ja ohjattava on osallistuvinaan. (Vänskä 2012.)

Kun opettaja miettii itseään ohjaajana, valmentajana, kasvattajana, hän miettii omaa identiteettiään ja omia roolejaan. Hän miettii myös omia käsityksiään oppijasta ja mielekkästä oppimisprosessista suhteessa tavoiteltavaan ammatilliseen

osaamiseen. Hän mietti myös omia ohjauksellisia lähestymistapojaan ja käsityksiään oppijasta. Millaisena ohjaaja näkee oppijan: mahdollisuutena vai mahdottomuutena? Ajatteleeko hän, että "eivät ne mitään osaa", "ne vaan luulee osaavansa", "ei ne oo motivoituneita", "ei niitä mikään kiinnosta", "onpa huono opiskelijaa-ines tänä vuonna..." vai ajatteleeko opettaja, että "kyllä ne oppii", "taas on upeita nuoria", "niillä on unelmia", "ne haluaa tietää", "niistä tulee hyviä ammattilaisia, "mä koulutan niistä omat työkaverini"...? Eli käyttääkö ohjaaja ohjatessaan mahdollisuuksia löytävää mallia vai ohjattavan osallisuutta ja osaamista rajoittavaa mallia? Osa opettajan ja ohjaushenkilöstön ammattiidentiteetin uudelleen määrittelyä on oppijan kohtaamisaosaaminen, minäpystyvyyden ja osaamisen näkyväksi saataminen. (Ks. kuvio 3.)

Jättääkö ohjaaja oppijan "näkymättömäksi Ninniksi" vai toimiiko hän oppijan tavoitteen mahdollistajana ja myötäelävän, merkityksellisyyden kokemuksen mahdollistavan ohjaustilan rakentajana? Janssonin (1962) mukaan rakastaminen ja kohtaaminen sai näkymättömän Ninnin taas näkyväksi. Voisiko rakastavan, mahdollisuuksia näkevän pedagogiikan filosofia olla yksi tekijä opettajan uusien roolien ja uuden ammatti-identiteetin taustafilosofiana?

#### OHJAAJA KOHTAAMISOSAAJANA

"myötäelävä läsnäolo "

myönteinen asenne - ohjattava on mahdollisuus

kohtaaminen, kysyminen ja kuuntelu

reflektio: toteaminen, vahvistaminen, ymmärtäminen

yhteen veto, kokoaminen, jatkosta sopiminen

resilienssi - selviytymiskykyisyys, muutosjoustavuus

**Kuvio 3.** Ohjaaja kohtaamisaajana -huoneentaulu (Vänskä 2012).

#### Abstract

The reform of vocational education has challenged teachers to think about their roles as counsellors, supporters of learners' professional identity, and facilitators of the development of learners' skills. A teacher needs to rebuild their own professional identity in a changing operating environment. What is a teacher's idea of meaningful leadership, what kinds of guidance methods can be used, and how can they make learners see professional competence as something meaningful and worth pursuing? In this article, I reflect on the teacher's role as a counsellor as well as their own professional identity. I also describe an empathetic, present counselling space that allows learners to experience motivation and meaningfulness. The teacher's role is seen as that of an awareness expert and an explainer of the meaningfulness behind a learner's goals. This challenges the teacher to act as a counsellor, who builds the shared counselling space, sees the learner as an opportunity, and supports the learner's initiative, self-efficacy, participation and sense of belonging.

## Lähteet

- Ahola, T. ja Fuhrman, B. (2015). *Reteaming-valmennus*. Yksilöiden ja yhteisöjen ratkaisukeskeinen kehittämismenetelmä. Lyhytterapiainstituutti. Helsinki: Bookwell.
- Buber, M. (1999). *Minä ja Sinä*. (Ich und Du, 1923.) Suomentanut Jukka Pietilä. Juva: WSOY.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2012). Self-determination theory. Teoksessa P. A. M. Van Lange, A. W. Kruglanski & E. T. Higgins (Toim.), *Handbook of theories of social psychology: Vol. 1*. Thousand Oaks, CA: Sage, 416–437.
- Eteläpelto, A., Vähäsantanen K., Hökkä, P. & Paloniemi, S. (2014). Ammatillinen toimijuus ja identiteetti muuttuvassa työssä. Tutkimusesittely. Haettu 10.10.2018 osoitteesta <https://www.slideshare.net/Tyoelama2020/anneli-etelapello-ammattillinen-toimijuus-ja-identiteetti-muuttuvassa-tyss>
- Jansson, T. (1962). *Näkömätön lapsi ja muita kertomuksia*. Porvoo, Helsinki: WSOY.
- Kukkonen, H. (2018). Osaamisperusteisuus ja opettajan identiteetti. Teoksessa *Osaaminen esiin. Ammatillisen koulutuksen reformi ja osaamisperusteisuus*. H. Kukkonen ja A. Raudasoja (toim.). Tampereen ammattikorkeakoulun julkaisuja. Sarja A. Tutkimuksia 23. Tampere 2018.
- Maunu, A. (2018). *Muutokset opettajan ja ohjaajan työssä ja miten niistä selvittää*. Parasta osaamista -seminaari 17.4.2018.
- Partanen, A. (2011). "Kyllä minä tästä selviän" Aikuisopiskelijat koulutustarinansa kertojina ja koulutuksellisen minäpystyvyytensä rakentajina. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto, Kokkolan yliopistokeskus Chydenius. Kokkola. Jyväskylän yliopistopaino.
- Raudasoja, A. & Rinne, S. (2018). Valmistautuminen ammatillisen koulutuksen reformiin. Teoksessa *Osaaminen esiin. Ammatillisen koulutuksen reformi ja osaamisperusteisuus*. H. Kukkonen ja A. Raudasoja (toim.). Tampereen ammattikorkeakoulun julkaisuja. Sarja A. Tutkimuksia 23. Tampere 2018.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68–78.
- Salmela-Aro, K. (2002). Motivaation mittaaminen. Esimerkkinä Brian Littlen henkilökohtaisten projektien menetelmä. Teoksessa K. Salmela-Aro ja J-E Nurmi (toim.) *Mikä meitä liikuttaa. Modernin motivaatiopsykologian perusteita*. Helsinki: Otava, 28–39.
- Salonen, A.O. (2018). *Tulevaisuuden opiskelijan osaaminen*. Parasta osaamista -seminaari 17.4.2018.
- Vänskä, K., Laitinen-Väänänen, S, Kettunen, T. & Mäkelä, J. (2011). *Onnistuuko ohjaus? Sosiaali- ja terveysalan ohjaustyössä kehittyminen*. Helsinki: Edita.
- Vänskä, K. (2012). *Ohjauksen osaajat – miten he sen tekevät? Terveysalan ohjaajien käsityksiä ohjausosaamisesta*. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. Liikunta- ja terveystieteiden laitos. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 132. Tampereen yliopistopaino, Juvenes Print.

Anu Raudasoja ja Annukka Tapani

## Osaamisperusteinen ammatillinen koulutus opettajan osaamisidentiteettiä rakentamassa

### Tiivistelmä

Opettajan osaamisidentiteetti kehittyy koko ajan suhteessa työelämän, koulutuksen ja yhteiskunnan vaatimuksiin. Opettajan osaamisidentiteetin kulmakivenä osaamisperusteisessa ammatillisessa koulutuksessa on laaja-alainen perusosaaminen, jossa painottuvat oman alan substanssiosaaminen ja pedagoginen osaaminen. Uutta luova asiantuntijuus ja toimijuus pohjautuvat tutkinnon perusteiden mukanaan tuomiin mahdollisuuksiin kokeilla ja kehittää rohkeasti uutta yhteistyössä muiden kanssa. Oman osaamisen ja yhteisön jatkuva kehittäminen ovat olleet muutoksen ytimessä luotaessa uutta ammatillista koulutusta ja kehittäminen jatkuu edelleen.

Asiasanat: osaamisidentiteetti, opettajuus, ammatillinen koulutus, osaamisperusteisuus

### Johdanto

Tämän artikkelin tavoitteena on pohtia osaamisperusteisuuden vaikutusta opettajan osaamisidentiteetin kehittymiseen. Työntekijän näkökulmasta osaamisidentiteetti tarkoittaa kasvamista kohti jotakin, jota määrittävät työtehtävän ja työntekijän vaatimusten kohtaamiset (Vieno, Helander & Saari 2017). Artikkelissa pohdimme ammatillisen koulutuksen uudistuksen vaikutusta siihen, millaiseksi opettajat kokevat oman osaamisensa ja oman opettajuutensa. Artikkelin aluksi kuvaamme opettajan osaamistarpeita osaamisperusteisen koulutuksen toteuttamisessa sekä osaamisidentiteetin kehittämistä. Aineiston muodostavat 29 opettajan teemahaastattelut ja 30 opettajan kirjalliset tehtävät, joissa pääteemat ovat osaamisperusteisen ammatillisen koulutuksen sekä oman osaamisen kehittäminen.

Osaamisperusteisuus saa eri koulukunnista katsottaessa erilaisia näkökulmia: se voi olla käyttäytymiseen omaksuttua, monia taitoja ja kykyjä, laajoja osaamiskokonaisuuksia sisältävää (behavioural) tai praktista, toiminnallista, enemmän yksittäisiin taitoihin perustuvaa (functional). Tarve osaamisperusteiselle ajattelulle kumpuaa tarpeesta oppia työssä ja työstä, jatkuvalle kehitymiselle, joka puolestaan aiheuttaa tarpeita koulutuksen uudelleen ajattelulle ja järjestämiselle: pois tarjontalähteisyydestä kohti kysyntälähtöisyyttä. Jatkuva kehittyminen ja oppiminen on tuonut mukaan myös oppimisen kaikkiallisuuden: oppimista voi tapahtua hyvin monenlaisissa tilanteissa ja ympäristöissä, nonformaaleissa ja informaaleissa. Tämä tuo mukanaan ajatuksen siitä, että osaamista voidaan hankkia hyvin monella tapaa, yksilöllisillä poluilla. Osaamisperusteinen ajattelu yhdistääkin perinteisen koulutuksen, työssä tai ammatissa oppimisen ja kokemuseräisen kehittymisen. Uudenlaisella ajatuksella oppimisen järjestelyistä ja tukemisesta pyritään työvoiman taitojen ja pätevyyksien kehittämiseen mutta myös työvoiman liikkuvuuden edistämiseen. (Delamare Le Deist & Winterton 2005.)

## Tulevaisuuden opettajan osaamisidentiteetti

Vienon ym. (2017) mukaan osaamisperusteisuuden vastinpari voisi olla osaamisidentiteetti, joka laajentaa näkökulman työntekijän ja työtehtävän vaatimusten kohtaamisesta kasvamiseksi kohti jotakin. Chryssochoou (2009, 87) mukaan identiteetti luodaan aina kulloisessakin tilanteessa, joten se ei ole valmis mukana kuljetettava muuttumaton identiteetti. Monenlaiset uudet tavoitteet ja vaatimukset haastavat opettajan osaamisidentiteetin muutokseen. Opetus- ja kulttuuriministeriön asettama Opettajankoulutusfoorumi on tehnyt tavoitteet tulevaisuuden opettajan osaamiselle, jotka toimivat osittain opettajan työtehtävistä tulevana vaatimuksina opettajan työhön ja vaativat siten opettajan osaamisen kehittämistä kohti vaatimuksia (OKM 2016, 17).

**Taulukko 1.** Tavoitteet tulevaisuuden opettajan osaamiselle (OKM 2016, 17).

<b>Laaja-alainen perusosaaminen</b>	<b>Uutta luova asiantuntijuus ja toimijuus</b>	<b>Oman osaamisen ja yhteisön jatkuva kehittäminen</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Syvälinen oman alan osaaminen</li> <li>• Pedagoginen taitavuus</li> <li>• Yhteiskunnalliset, globaalit ja eettiset kysymykset</li> <li>• Arvo-osaaminen</li> <li>• Tunne-, vuorovaikutus- ja yhteistyötaidot</li> <li>• Yritteliäisyys</li> <li>• Muutososaaminen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Opetussuunnitelma-osaaminen</li> <li>• Luovuus, uteliaisuus, kokeilu- ja kehittämisrohkeus</li> <li>• Taito luoda yhdessä ja ottaa käyttöön uusia opetuksen innovaatioita</li> <li>• Taito reflektoida ja arvioida</li> <li>• Taito muuttaa omaa toimintaa</li> <li>• Pystyvyys ja toimijuus</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Koulun toimintakulttuurin kehittäminen verkostoissa</li> <li>• Oman osaamisen kehittäminen itsearviointeihin ja tutkimukseen perustuen</li> <li>• Verkostoituminen ja yhteisöosaaminen.</li> </ul>

## Aineistonhankinta ja tutkimusmenetelmät

Tässä artikkelissa kuvaamme osaamisperusteista ammatillista koulutusta opettajan osaamisidentiteetin rakentajana, niin kuin se ilmenee ammatillisessa koulutuksessa työskentelevien opettajien ymmärryksessä. Artikkelin sijoittuu laadullisen tutkimuksen kentälle, koska laadullinen tutkimus soveltuu henkilökohtaisten kokemusten selvittämiseen sekä niihin liittyvien merkitysten ymmärtämiseen ja tulkitsemiseen. Laadullinen tutkimus tarjoaa mahdollisuuden päästä lähelle tutkittavia opettajia ja saada näin esiin hänen näkökulmastaan olennaisia asioita. (Eskola & Suoranta 2005, 44–51.)

Kaikkiaan (N=59) ammatillisen koulutuksen opettajaa osallistui aineiston tuottamiseen. Puolistrukturoituihin teemahaastatteluihin osallistui yhteensä 29 opettajaa kolmen eri koulutuksen järjestäjän ammatillisista oppilaitoksista. Teemahaastattelun osa-alueina olivat osaamisperusteisen ammatillisen koulutuksen suunnittelu, toteutus ja arviointi, reformin vaikutukset opettajan työhön sekä oman osaamisen

kehittäminen. Neljännen ammatillisen koulutuksen järjestäjän 30 opettajaa tekivät kirjallisen tehtävän uudistuvasta ammatillisesta koulutuksesta oman työnsä näkökulmasta.

## Aineiston käsittely ja analyysi

Aineiston teemahaastattelut on kirjoitettu puhtaaksi haastattelujen aikana, jotta kaikki oleellinen aineisto on saatu tallennettua. Kunkin haastattelun kesto on ollut noin 45 minuuttia. Auki kirjatusta haastatteluista että kirjallisista tehtävistä muodostuvista teksteistä etsittiin samankaltaisuuksia ja poikkeavuuksia suhteessa OKM:n tulevaisuuden opettajan osaamiseen. Asioista tehtiin havaintoja niiden toistuvuuden ja erityisyyden perusteella.

## Tulokset

Selvityksen keskeiset tulokset esitellään seuraavien teemojen kautta:

- laaja-alainen perusosaaminen
- uutta luova asiantuntijuus ja toimijuus
- oman osaamisen ja yhteisön jatkuva kehittäminen

### Laaja-alainen perusosaaminen

Ammatillisen koulutuksen opettajalta edellytetään laaja-alaista perusosaamista, johon kuuluvat oman alan syvälinen osaaminen, pedagoginen taitavuus, yhteiskunnalliset, globaalit ja eettiset kysymykset, arvo-osaaminen, tunne-, vuorovaikutus- ja yhteistyötaidot, yritteliäisyys ja muutososaaminen.

Opettajien pedagoginen taitavuus korostuu ammatillisessa koulutuksessa, jossa opetusta järjestetään monipuolisesti hybrideissä oppimisympäristöissä opiskelijan yksilölliset tarpeet huomioiden. Ammatillisen koulutuksen opettajat työskentelevät oppilaitoksissa lähiopetuksessa, erilaisissa verkko-oppimisympäristöissä sekä työelämässä erilaisissa rooleissa, joissa tarvitaan vahvaa pedagogista osaamista.

Ammatillisen opettajan työssä oman alan eli substanssin syvälinen osaaminen on tärkeää, jotta pystyy opettamaan ammattiin liittyviä asioita tuleville ammattilaisille. Opettajat kokevat oman alan syvällisen substanssiosaamisen ja työelämäyhteistyön ammatin opettamisen kannalta keskeisenä asiana. Opettajat näkevät tuoreen omakohtaisen työelämäkokemuksen tärkeänä, jotta he osaavat tunnistaa työhön liittyvät työelämän vaatimukset.

Työelämäyhteistyön lisääminen on yksi uuden ammatillisen koulutuksen tavoitteista, joka näkyi selkeästi myös opettajien työssä. Opettamista tehdään erilaisissa oppimisympäristöissä ja erityisesti jalkaudutaan ohjaamaan työpaikoille. Toisaalta yhteistyömahdollisuuksia työelämän kanssa tulisi selvittää vielä aktiivisemmin.

Opettajat kehittävät oppilaitoksen toimintaa, kantavat vastuuta siitä ja luovat koulutusalan toiminnan imagon yhteistyössä työelämän kanssa. He ovat löytäneet uuden ammatillisen koulutuksen kautta uusia mahdollisuuksia koulutuksen toteuttamiseen esim. työelämälähtöiset oppimisympäristöt kouluilla tai täydennyskoulutuksen toteuttaminen yrityksille. Yritteliäisyys näkyi aineistossa sisäisenä yrittäjyytenä, jota opettajat toteuttivat oppilaitoksen palveluksessa. Sisäinen yrittäjyys oli monelle opettajalle tapa tehdä työtä ja toisaalta tapa suhtautua työhön. Monien opettajien osalta yritteliäisyys ilmenee hanketoiminnan kautta. He ovatideoimassa, suunnittelemassa, hankkimassa rahoitusta ja toteuttamassa hankkeita itsenäisesti ja tulostavasti.

Opettajien on varmistettava omalta osaltaan ammatillisen koulutuksen muutosten toteuttaminen parhaalla mahdollisella tavalla, joka edellyttää muutososaamista ja muutoksen sietokykyä. Tähän liittyy myös reformin myötä muuttunut kieli ja sen yhteiset tulkinnat, jotta ymmärretään sisällöt käytännössä oikein. Tästä syystä onkin ensiarvoisen tärkeää, että opettajilla on riittävästi tietoa muutoksen tavoitteista ja perusteista, jotta he pystyvät toimimaan toteuttajana. Opettajat nostavat vuorovaikutus- ja yhteistyötaidot esiin kolmesta näkökulmasta, jotka ovat opiskelijoiden kanssa tehtävä yhteistyö, oppilaitoksen sisällä tehtävä yhteistyö sekä työelämäyhteistyö. Opiskelijoiden kanssa tehtävä yhteistyö kiteytyy asiakaslähtöisyyden toteuttamiseen, yksilöllisten opintopolkujen pohtimiseen ja rakentamiseen opiskelijoiden kanssa sekä ohjaukseen. Opettajat kokevat myös yksilöllisemmän kannustamisen ja opiskelijoitte osallistamisen tärkeänä.

Oppilaitoksen sisällä tehtävässä yhteistyössä näkyy yhteisopettajuuden kehittymisen tavoitteet. Yhteistyön syventäminen opettajien kesken, osaamisen jakaminen ja yhteisopettajuus näkyvät selkeänä tarpeena opettajien työssä.

Aineiston perusteella sanat arvo-osaaminen tai arvot eivät nouse kertaakaan esille, mutta ne ovat sisäänrakennettuna moniin kommentteihin. Oikeudenmukaisuus nousee esiin opiskelijoiden tasa-arvoisena kohtamisena ja tasa-arvoisten opiskelumahdollisuuksien järjestämisenä sekä valintojen vapautena esim. niissä tapauksissa, kun kaikille ei löydy paikkaa työpaikalla tapahtuvaan osaamisen hankkimiseen. Opiskelijoista huolehtimista opettajat pohtivat monin eri tavoin ohjaukseksi verhoiltuna. Opiskelijoita ohjataan yksilöllisesti heidän omista lähtökohdistaan käsin, joka kertoo opettajien kyvystä huolehtia opiskelijoiden tarpeista.

Eettinen osaaminen kertoo opettajien kyvystä hyväksyä toisten ihmisten erilaisuutta ja se näkyy aineistossa monella tapaa. Eettisistä kysymyksistä keskeisimmäksi aineiston perusteella nousivat erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden asemaan liittyvät asiat, kuten riittävä tuki opiskelijoille, joiden taidot eivät riitä itseohjautuvuuteen.

Opettajien muut kommentit liittyvät opiskelijoiden saaman opetuksen määrään sekä heidän saamansa ohjauksen riittävyyteen suhteessa tutkinnon perusteiden vaatimuksiin. Nämä seikat opettajat näkivät tärkeinä yhteiskunnallisen tasa-arvon ja globaalin kilpailukyvyn kannalta.



### Uutta luova asiantuntijuus ja toimijuus

Uutta luova asiantuntijuus ja toimijuus muodostuvat tutkinnon perusteiden osaaamisesta, luovuudesta, uteliaisuudesta sekä kokeilu- ja kehittämisrohkeudesta, taidosta luoda yhdessä ja ottaa käyttöön opetuksen innovaatioita, taidosta reflektoida ja arvioida, taidosta muuttaa omaa toimintaa sekä pystyvyydestä ja toimijuudesta.

Aineiston mukaan suurin osa opettajista on ollut mukana kehittämässä uutta ammatillista koulutusta uusien tai päivitettyjen tutkinnon perusteiden pohjalta. Tutkinnosta riippuen muutokset ovat joko pieniä päivityksiä tai vastaavasti suuria koko tutkintoa uudistavia uusia osaamisvaatimuksia. Tärkeimpänä asiana tutkinnon perusteiden tehtävissä toimintasuunnitelmissa opettajat korostavat rakenteellisia ratkaisuja, jotka mahdollistavat joustavan opintoihin mukaan tulemisen jatkuvan haun myötä.

Aineistosta nousi esiin opettajien taito reflektoida ja arvioida toimintaympäristöjä laaja-alaisesti. Opettajat ovat uudistaneet ja parantaneet opetukseen liittyviä prosesseja, opiskelijan saamia palveluja ja tuotteita, kuten opetusmateriaaleja ja oppimisympäristöjä yhteistyössä saman alan opettajien kanssa. Uudet tuotteet ja palvelut sekä toimintamallit vaativat aiempien prosessien, palvelujen ja tuotteiden hyvää tuntemusta, jotta niitä voidaan parantaa tai vastaavasti luoda jotain täysin uutta.

Uusi ammatillinen koulutus on avannut opettajille monia mahdollisuuksia kokeilukulttuurin edistämiseen. Heitä on kannustettu kehittämään uusia luovia ratkaisuja ja toimintatapoja koulutuksen toteuttamiseksi. Monissa vastauksissa nousi tarve kehittää sellaisia oppimisympäristöjä, joissa opiskelijat voivat joko opiskella tai kerrata asioita itsenäisesti ajasta ja paikasta riippumatta.

Opettajien taito muuttaa omaa toimintaa korostuu uuden ammatillisen koulutuksen luomisessa. Moni opettaja toteaa, että haastavinta on vanhojen toimintatapojen poisoppiminen, jotta voi ottaa uudet toimintatavat käyttöön. Yhtenä esimerkkinä opettajat nostavat esiin eri-ikäisten opiskelijoiden opettamisen ja siihen liittyvät pedagogiset ratkaisut. Opettajat opettavat aiempaa heterogeenisempiä ryhmiä, joka on saanut heidät kehittämään uudenlaisia oppimisympäristöjä ja materiaaleja erilaisten oppijoiden tueksi.

Uuden ammatillisen koulutuksen onnistumisessa opettajien kokemaa pystyvyys on avainasemassa. Opettajien pystyvyyttä ja toimijuutta on tuettu tarjoamalla ammatillisen koulutuksen reformiin liittyvää koulutusta koulutuksen järjestäjien toimesta. Opettajat totesivat, että muutoksesta on selvitty aina yhdessä opettajakollegojen kanssa ja niin selvittää nytkin. Osa opettajista kokee kuitenkin pelkoa siitä, selvittääkö kaikista uusista ammatilliselle koulutukselle asetetuista tavoitteista, kun resurssit pienevät. Suuri muutos on saanut myös osan opettajista harkitsemaan alan vaihtoa.

## Oman osaamisen ja yhteisön jatkuva kehittäminen

Opettajat nostavat aineistossa esiin jatkuvan muutoksen, joka johtuu pääasiassa työelämässä tapahtuvista jatkuvista muutoksista ja alojen kehittymisestä. Osa ammateista katoaa ja uusia syntyy tilalle vanhojen ammattien muuttuessa. Tämä muutos haastaa opettajien oman osaamisen ja työyhteisön toimintatavat jatkuvan kehittämisen kohteeksi.

Koulun toimintakulttuurin kehittäminen nähdään aineiston pohjalta monitahoisena asiana. Opettajat nostavat keskeisesti esiin työelämän kanssa tehtävän yhteistyön, joka kehittää koulun toimintakulttuuria sekä oppilaitoksen sisällä, että koulutus- ja oppisopimuksen toteuttamisessa. Lisäksi työelämällä tarjottava tuki nähtiin tärkeänä esim. arviointikoulutukset, rekrytoinneissa tukeminen, yhteisten tapahtumien järjestäminen ja erilaiset henkilöstökoulutukset.

Lisäksi koulun toimintakulttuuria kehitetään oppilaitoksen sisällä lainsäädännön ja tutkinnon perusteiden vaatimuksista käsin. Keskeisimpinä muutoksina opettajat mainitsivat HOKSin ja uraohjauksen, jotka vaativat uudenlaista tapaa järjestää koulutusta ja siihen liittyvää ohjausta.

Toimintakulttuurin kehittäminen nähtiin myöskin yhteistyönä muiden toimijoiden kanssa, kuten toisten oppilaitosten, vapaaehtoistyön sekä erilaista harrastustoimintaa järjestävien toimijoiden kanssa. Aineistosta tuli hyvin esille, että verkostoituminen on ammatillisen koulutuksen opettajalle välttämätöntä. Verkostoituminen näkyi selvimmin työelämäyhteistyön kautta, mutta verkostoituminen muiden saman alan opettajien kanssa nähtiin myös tärkeäksi.

Yhteisöosaaminen nousi myös esiin aineistossa, kun opettajat pohtivat yhteistyötä työyhteisön tavoitteiden saavuttamiseksi. Moni opettaja oli saanut työyhteisöstä tukea ja uudenlaista malleja oman työnsä tekemiseen.

Opettajat kehittävät omaa osaamistaan sekä itsearviointien että saamansa palautteen perusteella, jota oppilaitoksissa kerätään suhteellisen säännöllisesti. Opiskelijoilta tuleva palaute liittyy pääsääntöisesti pedagogisiin ratkaisuihin ja niiden toimivuuteen suhteessa opiskelijan tarpeisiin. Itsearvioinneissa korostuvat substanssiosaamiseen ja pedagogiikkaan liittyvät asiat, kuten digitaalisuus.

Tutkimukseen perustuva oman osaamisen kehittäminen ei noussut aineistossa esiin. Opettajat korostivat sen sijaan työelämää sekä oman osaamisensa kehittäjänä, että kehittämisvaatimusten linjaajana. Opettajien osaamista ei voi jättää pelkäämään heidän itsensä vastuulle, vaan se kuuluu osaksi koulutuksen järjestäjän osaamisen johtamista sekä pedagogisen toiminnan johtamista.

## Johtopäätökset

Tämän artikkelin tavoitteena oli pohtia osaamisperusteisuuden vaikutusta opettajan osaamisidentiteetin kehittymiseen. Viitekehyksenä toimivat Opetus- ja kulttuuriministeriön asettamat tavoitteet tulevaisuuden opettajan osaamiselle.

Ammatillisen koulutuksen opettajan työssä korostuu laaja-alainen perusosaaminen, joka sisältää sekä substanssiosaamisen että pedagogisen osaamisen.

Selvityksemme mukaan opettajan perustyössä korostuvat myös vuorovaikutus- ja yhteistyötaidot, yritteliäisyys ja muutososaaminen. Ohjausosaaminen ei sisällynyt OKM:n tulevaisuuden opettajan osaamisvaatimuksiin, mutta se korostuu ammatillisessa koulutuksessa uraohjauksen ja yksilöllisten opintopolkujen myötä.

Opettajien uutta luova asiantuntijuus ja toimijuus ovat muodostuneet opettajille yleiseksi toimintatavaksi, koska muutos ammatillisen koulutuksen ja työelämän osalta on ollut jatkuvaa viime vuosina. Ilman uutta luovaa asiantuntijuutta opettajat eivät selviä työtehtävistään muuttuvassa yhteiskunnassa.

Opettajien oman osaamisen ja yhteisön jatkuva kehittäminen ovat opettajille arkea. Silti aineistosta nousee esiin tarve vahvalle osaamisen johtamiselle, jotta kaikilla on yhteinen päämäärä ja tavoitteet uuden ammatillisen koulutuksen kehittämisessä.

Osaamisperusteisessa ammatillisen koulutuksessa opettajien osaamisvaatimukset ovat laaja-alaiset ja vaativat monenlaista osaamista, joista osa opitaan työtehtävien yhteydessä, osa koulutuksessa ja osa vapaa-ajalla. Osaamisen hankkimista tapahtuu kaikkiallisesti hybrideissä oppimisympäristöissä, joissa kunkin opettajan osaamisidentiteetti muodostuu uniikiksi kokonaisuudeksi.

## Abstract

The teacher identity is moving towards competency-based identity. It reflects the demands of the working-life, education and society. The basis of the new identity is in wide know-how of the substance and pedagogy. The new ways to be a teacher has its base on the curriculum and its possibilities to create something new in co-operation with stakeholders. Developing the competencies of oneself and the community have been the corner stones while the development of new vocational education and training has been created. The developing is still going on.

## Lähteet

- Chrysoschoou, X. (2009). Identity projects in multicultural nation-states. Teoksessa I. Jasinskaja-Lahti, T. A. Mähönen (toim.), *Identities, Intergroup Relations and Acculturation – The Cornerstones of Intercultural Encounters*. Helsinki: Gaudeamus, 81–93.
- Delamare Le Deist, F. & Winterton, J. (2005). What is Competence? *Human Resource Development International*, 8(1), 27–46.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (2005). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Vastapaino. Jyväskylä.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö (2016). Opettajankoulutuksen kehittämisen suuntaviivot ja Opettajankoulutusfoorumin ideoita ja ehdotuksia. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisu 2016:34. Haettu 16.5.2018 osoitteesta <http://minedu.fi/documents/1410845/4583171/Opettajankoulutuksen+kehitt%C3%A4misen+suuntaviivot+ja++Opettajankoulutusfoorumin+ideoita+ja+ehdotuksia>
- Vieno, A., Helander, J. & Saari, J. (2017). Osaamisperusteisuudesta osaamisidentiteettiin. *HAMK Unlimited Journal* 29.12.2017. Haettu 16.5.2018 osoitteesta <https://unlimited.hamk.fi/amatillinen-osaaminen-ja-opetus/osaamisperusteisuudestaosaamisidentiteettiin/>

Annu Niskanen ja Ritva Ylittervo

## Opetus- ja ohjaushenkilöstön osallisuus ammatillisen koulutuksen muutoksessa

### Tiivistelmä

Työn murrokseen liitetyt tulevaisuudenkuvat vaikuttavat ammatillisen opetus- ja ohjaushenkilöstön työhön ja asettavat sille uusia vaatimuksia tulevaisuudessa. Henkilöstön toimijuus rakentuu ja toteutuu erilaisilla toimintakentillä, ammatitoppilaitoksissa, työpaikoilla ja eri verkostoissa. Ammatillinen toimijuus kietoutuu henkilön ammatilliseen identiteettiin. Koulutuksen järjestäjä voi muutoksessa tukea tätä identiteettityötä. Tässä artikkelissa toimijuus tarkoittaa yksilön aktiivisuutta ja aloitteellista toimintaa ja mahdollisuutta vaikuttaa omaan tilanteeseen ja olosuhteisiin.

Ammatillisen koulutuksen opetus- ja ohjaushenkilöstön on muutoksessa kyettävä heittäytymään myös epämukavuusalueelle ja pystyttävä oppimaan uutta ja poisoppimaan vanhaa. Muutoksessa vaaditaan tietoisuutta kehityshaasteista ja osallisuutta muutoksen toimeenpanossa. Ei riitä, että on tietoinen omista kehittymishaasteistaan ja vahvuuksistaan. Tarvitaan yhteistyötä ja yhteistä ymmärrystä siitä kokonaisuudesta, jossa osaaminen ja oppiminen todentuvat.

Asiasanat: ammatti-identiteetti, elinikäinen oppiminen, osallisuus, toimijuus, työn murros

### Työ ja osaaminen murroksessa

*"Suomi on maa, jossa tekee mieli oppia kokoa ajan uutta".*

Tähän hallituksen tavoitelauseeseen (Valtioneuvosto 2015, 17) sisältyy ajatus siitä, että osaamisella on tulevaisuudessa yhä enemmän erilaisia merkityksiä ja tulkin-toja. Työn murroksen ja elinikäisen oppimisen saattelmana mennään kohti uutta osaamista ja ammatti-identiteetin jatkuvaa työstämistä. Yhteiskunnan osaamistarpeiden muutos on jatkuvaa, jolloin olemassa olevan osaamisen tunnistamisesta ja uuden oppimisesta tulee entistä tärkeämpää sekä yksilön että työyhteisön näkökulmasta. Selviytyäkseen näistä työn ja työympäristöjen jatkuvista muutoksista jokaisen on osattava hyödyntää aiemmin hankittua osaamista ja nähdä omat kehitysmisalueet suhteessa omaan ammatti-identiteettityöhön.

Toisaalta on tärkeää tunnistaa oman osaamisen lisäksi muiden osaamista ja verkostoitua yhdistäen uudella tavalla eri osaamisprofiileja. Tämän tyyppiset oman osaamisen tunnistamisen ja sanoittamisen taidot tukevat oman urapolun rakentamista ja työllistymistä. Hallituksen tulevaisuusselonteon taustalla olevassa Kohti jaetua ymmärrystä työn tulevaisuudesta -selvityksessä (Dufva ym. 2017) luodaan kat-saus työn murroksen ajureihin. Työn murroksessa työpaikkojen määrään ja työn luonteeseen vaikuttavat ajurit ovat globalisaatio, väestön ikääntyminen ja digita-lisaatio. Muita megatrendejä ovat väestörakenteen muutos, kaupungistuminen

ja ilmastomuutos (Valtioneuvosto 2017, 13). Työn murroksessa nähdään tuotavuuden ja kilpailukyvyyn kasvattamisen ja työmarkkinoiden joustavoittamisen sekä työn uudelleenmäärittelyn ja toimeentulon rakenteiden uudistuminen. Raportissa keskeisiksi muuttuviksi asioiksi on nostettu työn sisältö, organisaatiot ja työn käytännöt, osaaminen, toimeentulo ja sosiaaliturva, kansantalous sekä yhteiskuntasuhteet.

Työelämän osaamistarpeiden nopea muutostahti luo merkittäviä haasteita koulutustarpeiden ennakoinnille. Nykyisen toteutustavan sijaan tarvitaan uudenlaista jatkuvaluonteisempaa ennakkointia, jossa sidosryhmät tulevat vahvemmin mukaan yhteiseen dialogiin. Vaikka eri yhteyksissä voidaan ajatella, että painopiste koulutuksissa muuttuu kohti oppimis- ja muutoksyvyn takaamista sekä itseohjautuvuuden tukemista, ei sen perimmäinen tehtävä muutu. Koulutuksen yhtenä tärkeänä tehtävänä on osaavan ja oppivan työvoiman varmistaminen ja toisena tehtävänä nähdään tasa-arvon, hyvinvoinnin ja kyvykkyyksien kasvattaminen yhteiskunnassa. (Valtioneuvoston julkaisusarja 2018, 53). Näissä suurissa muutoksissa haasteena ovat ihmisen osallisuuden, toimijuuden sekä elinikäisen oppimisen mahdollistuminen tilanteessa, jossa koulutus- ja työorganisaatioita uudistetaan kiihtyvällä tahdilla.

## **Elinikäisen oppimisen merkitys korostuu muuttuvassa työelämässä**

Yhteiskunnan, teknologian ja työn muutos on nostanut elinikäisen oppimisen entistä vahvemmin niin kansainvälisten järjestöjen, valtiollisten toimijoiden, median kuin tutkijoiden ja poliitikkojenkin puheeseen. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmä päätyi elinikäistä oppimista määritellessään näkemykseen, että elinikäisen oppimisen käsite edellyttää, että tarkastelussa on mukana koko koulutusjärjestelmä ja informaali- ja nonformaali oppiminen (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2018, 11).

Työelämän osittain vaikeasti ennustettavan muutosprosessin seurauksena työntekijällä on oltava rohkeutta heittäytyä epämukavuusalueelle. Tarvitaan sekä oppimis- että muutoksyvyä, jotka takaavat rohkeuden heittäytyä uusiin, mahdollisesti haastaviin tilanteisiin. Lisäksi tarvitaan taitoa hankkia uutta osaamista sekä uudenlaista toimijuutta muuttuvissa ympäristöissä.

Ammatilliseen koulutukseen olisi sisällytettävä riittävästi rohkeutta, kokeilevuutta ja joustavuutta tukevia toimintatapoja ja -menetelmiä. Näiden uusien toimintatapojen avulla jokainen voisi nopeastikin suunnata omaa osaamistaan vastaamaan tilanteen vaatimia osaamistarpeita. Lisäksi tarvitaan ammatti-identiteettityötä vahvistamaan yksilön osallisuutta ja toimijuutta.

Työn murroksessa ei ole kyse siirtymisestä yhdestä tavasta tehdä töitä johonkin toiseen, vaan moneen erilaiseen tapaan tehdä työtä. Osaaminen, koulutus ja uuden oppiminen ovat myös kriittisin keino työn murroksesta selviämiseksi. Tässä uudessa tilanteessa koulutusaloja pitäisi pystyä avaamaan ketterämmin havaittujen trendien sekä tarpeiden mukaan ja yhteistyötä niiden välillä tulisi lisätä. Ihmiseltä työn murros edellyttää osaamisen jatkuvaa päivittämistä – tässä tilanteessa on luonnollista, että opiskelu tulee enenevässä määrin osaksi työtä ja pirstoutuu pienemmiksi kokonaisuuksiksi. Osaamisen jatkuva päivittäminen on avainasemassa erityisesti työntekijöiden hyvinvoinnin turvaamiseksi, kun työtavat ja työn luonne

muuttuvat. Työn murrokseen liittyy myös työn muotojen muuttuminen ja esimerkiksi erottelu työnantajan ja työntekijän välillä hämärtyy tai katoaa jopa kokonaan (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2018, 15).

## **Ammatillisen koulutuksen opetus- ja ohjaushenkilöstön osaaminen tulevaisuudessa**

Tuottavuutta korostava näkökulma on kiinnostunut uusista organisaatiomuodoista, digitalisaation tuomista mahdollisuuksista ja työn merkityksellisyydestä lähinnä tuottavuuden ja tehokkuuden lisääjinä (Valtioneuvosto 2017, 17). Tuottavuus- ja kannattavuuskeskustelun rinnalla kulkee työn uusia muotoja, merkityksellisyyttä ja avointa, verkostomaista työtä korostava keskustelu (Valtioneuvosto 2017, 18). Kohti jaettua ymmärrystä työn tulevaisuudesta raportissa (Dufva ym. 2017, 13) on esitetty kuusi työn murrokseen liittyvää muutuskulkua:

1. Työn sisältö: asioiden tuottamisesta merkitykselliseen vuorovaikutukseen
2. Organisaatiot ja työn käytännöt: pysyvistä hierarkioista väliaikaisiin ja verkostoituneisiin yhteisöihin
3. Osaaminen: erillisestä investoinnista jatkuvaan oppimiseen
4. Toimeentulo: useat purot ja kannettavat etuudet
5. Kansantalous: mitä kilpailukyvyn jälkeen
6. Yhteiskuntasuhde: syrjäytymisen torjunnasta monimuotoiseen yhteiskunnalliseen osallistumiseen.

Nämä työn murrokseen liittyvät tekijät ovat läsnä ammatillisen koulutuksen toteuttamisessa. Niitä voisi tarkastella koulutuksen järjestäjän tasolla osallistamalla myös opetus- ja ohjaushenkilöstö tähän pohdintaan. Ammattioppilaitosten eri toiminnan tasoilla on pohdittava myös eri osapuolten rooleja siitä, miten nämä muutokset vaikuttavat eri opetus- ja ohjaushenkilöstön osaamiseen ja ammatti-identiteettiin. Näin vahvistetaan henkilöstön toimijuutta ja työhyvinvointia.

Ammatillisen opettajan tulevaisuuden osaamistarpeita on selvitetty monissa tutkimuksissa. Parasta osaamista -verkostohankkeessa selvitettiin ammatillisessa koulutuksessa toimivan ohjaus- ja opetushenkilöstön osaamistarpeita suhteessa ammatillisen toisen asteen reformin tavoitteisiin. Osaamistarveselvityksen tuloksena muodostuneet kuusi osaamiskokonaisuutta avaavat opetus- ja ohjaushenkilöstön näkemyksiä osaamisesta, jota he tulevat tarvitsemaan ammatillisen toisen asteen muuttuvissa toimintaympäristöissä. (Heinilä, Holmlund-Norrén, Kilja, Niskanen, Raudasoja, Tapani & Turunen 2018.)

## **Osallisuus ja vastuu muutoksessa vahvistaa toimijuutta**

Ammatillisen koulutuksen taloudellisten resurssien heikennyttyä ja tämän seurauksena tapahtuvissa koulutusorganisaatioiden oppimisympäristöjen sekä toimintojen muutoksissa tarvitaan myös opetus- ja ohjaushenkilöstön osallisuutta muutosten

toimeenpanossa. Löysimme osaamistarveselvityksiä tehdessämme hyvän esimerkin sellaisesta oppilaitoksesta, jossa opetus- ja ohjaushenkilöstö koki muutoksen, kun heidät osallistettiin ja vastuutettiin muutosprosessiin.

Keskeistä tämän oppilaitoksen muutosprosessissa oli, että koulutuksen järjestäjä näki opetus- ja ohjaushenkilöstön osaamisen merkityksellisyys muutoksen toimeenpanemisessa. Oppilaitoksen johto tiedotti asioista avoimesti ja otti huomioon opetus- ja ohjaushenkilöstön esittämät muutosehdotukset. Muutokseen oli valmistauduttu ja ennakointitietoa oli hyödynnetty oppilaitoksen toimintojen kehittämisesä. Opetus- ja ohjaushenkilöstö toimi asiantuntijatiimeissä, joille oli annettu tehtäväksi tiettyjen opiskelijaryhmien koko henkilökohtaistamisprosessin toiminnot sekä yhteistyö työpaikkojen ja muiden verkostojen kanssa. Tiimeissä suunniteltiin työ yhdessä ja tiedonkulku opiskelijoiden oppimisprosessien etenemisestä toimi joustavasti. Esille tullessiin haasteisiin voitiin reagoida nopeasti. Organisaatioon oli luotu joustavat yhteisöt, jotka toimivat myös oppilaitoksen ulkopuolisissa verkostoissa. Joustavuus tiimien ja verkostojen toiminnassa tuki myös henkilöstön jatkuvaa oppimista. Kaikki nämä tekijät vahvistivat osaltaan opetus- ja ohjaushenkilöstön toimijuutta, osallisuutta sekä ammatti-identiteettiä.

Toimijan osallisuus voidaan nähdä liittymisenä, suhteissa olemisena, kuulumisena ja yhteisyyttä rakentavana voimana. Osallisuus on myös toimijoiden mukaan ottamista. Se on osallistumista yhteiseen toimintaan ja siihen liittyen vaikuttamista. Se on myös kaiken edellä mainitun järjestämistä ja johtamista. (Isola, Kaartinen, Leeman, Lääperi, Schneider, Valtari & Keto-Tokoi 2017.)

Ammatillisella identiteetillä ymmärretään elämänhistoriaan perustuvaa käsitystä itsestä ammatillisena toimijana: millaiseksi ihminen ymmärtää itsensä suhteessa työhön ja ammatillisuuteen sekä millaiseksi hän työssään ja ammatissaan haluaa tulla. Ammatilliseen identiteettiin kuuluvat myös käsitykset siitä, mihin ihminen kokee kuuluvansa ja samaistuvansa, mitä hän pitää tärkeänä sekä, mihin hän sitoutuu työssään ja ammatissaan. Siihen sisältyvät lisäksi työtä koskevat arvot ja eettiset ulottuvuudet sekä tavoitteet ja uskomukset. Identiteetin käsite ja sen myötä ammatillisen identiteetin käsite ovat kokeneet suuria muutoksia. Nykyisin ajatellaan, että identiteetti on pirstaloitunut, tilanteesta toiseen muuttuva ja epäjatkuva. Se rakentuu suhteessa kokemuksiin, tilanteisiin ja ihmisiin, joiden kanssa olemme vuorovaikutuksessa arjessa. (Eteläpelto, Vähäsantanen, Hökkä & Paloniemi 2014.) Ammatillisen koulutuksen uudistuksessa opetushenkilöstö joutuu uudelleen neuvottelemaan omaa tehtävää ja toimenkuvaa. Jos ihmisellä ei ole riittävästi mahdollisuutta ammatti-identiteettityöhön, se voi näkyä turhautuneisuutena ja uudistusten vastustamisena. Tässä työhön liittyvässä ammatti-identiteettineuvottelussa oman ammattialan yhteiskunnallinen, sosiaalinen ja kulttuurinen käytäntö liittyy yksilön käsityksiin työn asemasta elämässä sekä työhön liittyvistä arvoista ja eettisistä sitoumuksista. Koulutuksen järjestäjän on hyvä huomata, että vahvistaakseen opetus- ja ohjaushenkilöstön ammatti-identiteetin kehittymistä sen on tuettava myös arjen työn muutosta.

## **Oppimisprosessien sujuvoittamiseksi tarvitaan yhteistä pedagogista käsikirjoitusta**

Ammatillisen koulutuksen opettajien ja ohjaajien mielestä oppimaan oppimisen merkitys on vain kasvanut. Haasteena muutoksessa on oppimisen yhteisöllisyyden

säilyminen, kun koulutukseen hakeutuminen on joustavaa ja opiskelijoiden oppimisprosessit ovat yksilöllisiä. Tässä muuttuvassa tilanteessa opetus- ja ohjaushenkilöstöä mietittyttä, miten pitää opiskelija "hyppysissä" niin, että hän tuntee olonsa turvalliseksi ja saa riittävästi palautetta oppimisprosessin eri vaiheissa ja että opettajat ja ohjaajat saavat riittävästi tietoa opiskelijan oppimisprosessista. Opiskelijan kuulluksi tulemisen kokemus ja ohjausprosessin aukottomuus ovat keskeisiä tekijöitä oppimisprosessin etenemisessä. Uutena haasteena tulee jatkuva opiskelijaksi ottaminen, mikä tarkoittaa sitä, että opiskelija voi aloittaa milloin vain ja edetä oman oppimispolkunsa mukaisesti. Eri hankkeissa kehitetään kokeilukulttuurin hengessä erilaisia työvälineitä ja toimintamalleja oppimis- ja ohjausprosessien parantamiseksi. Digitalisaatio tuo entistä vahvemmin mukaan verkko-opetuksen ja oppimisanalytiikan ohjauksen avuksi.

Ammatillisen opettajakorkeakoulun täydennyskoulutuksissa ja Parasta osaamista-hankkeen toteuttamissa haastatteluissa on tullut esille opetus- ja ohjaushenkilöstön näkemyksinä työpaikalla tapahtuvasta oppimisesta myös se, että sitä tarkastellaan ehkä liian pitkälle ammatin keskeisten sisältöjen kautta. Työpaikalla järjestettävässä koulutuksessa oppimismahdollisuuksien lisääminen toteutuu huomioiden laajasti tutkinnon perusteiden antamat mahdollisuudet. Toisaalta opettajat ajattelevat, että oppilaitosten tulisi olla kehityksen edelläkävijöitä. Nyt vaikuttaa siltä, että työpaikoilla ollaan kehityksessä edellä, vaikka työpaikoilla ei olekaan digiohjaamiseen liittyvää osaamista tai välineitä – ja vaikka verkkoyhteyksissäkin on usein ongelmia. Ammatillisen oppilaitoksen opettajien ja ohjaajien haasteena on ohjata erilaisia työn kautta oppimisen muotoja siten, että opiskelijat joutuvat riittävästi käsitteellistämään ja tarkastelemaan työtä myös teoreettisen tiedon valossa. Lisäksi opiskelijoiden on opittava reflektoidaan työtään ja oppimista.

Työpaikalla tapahtuvaa oppimista koskeissa tutkimuksissa on todettu, että koko työyhteisön osallistuminen opiskelijan ohjaamiseen tukee paremmin oppimista ja että ohjauksessa olisi kiinnitettävä huomiota myös opiskelijan aloite- ja reflektio-kyvyn kehittymisen mahdollistumiseksi (Mikkonen, Pylväs, Rintala, Nokelainen & Postareff 2017).

Erilaiset oppimisympäristöt ja oppimisen ajat haastavat opetus- ja ohjaustyötä. Selvitäkseen hyvin tästä uudesta monipuolisesta ja -paikkaisesta ohjaustyöstä ammatillisten opettajien itseohjautuvuutta ja ammatti-identiteetin kehittymistä on vahvistettava. Selvitysten mukaan työn itseohjautuvuus lisää henkilöstön hyvinvointia. Toki tarvitaan myös pedagogisen johtamisen tukea opetus- ja ohjaustyön tekemiseen. Lisäksi tarvitaan oppilaitosten yhteistyötä ja uudenlaista verkostoitumista yksilöllisten oppimispolkujen toteuttamiseksi yli koulutusalojen ja -asteiden.

## **Toimivat rakenteet ja yhteistyön muodot ammattioppilaitoksen arjessa**

Ammatillisen koulutuksen muutos näkyy koulutuksen järjestäjien toiminnan rakenteiden ja prosessien uudistamisena. Tässä uudistamistyössä opettajien ja ohjaajien toimijuus on mahdollisuus, jolle koulutuksen järjestäjän on luotava osallisuutta tukevat foorumit ja toimintamallit. Tärkeää tässä osallisuuden mahdollistamisessa on tuntea opettajien ja ohjaajien työn arki sekä heidän osaamisensa ja osaamisen kehittymistarpeet. Ammatillisen opettajan ja ohjaajan on osattava sanoittaa oma osaamisensa ja myös tunnistaa osaamistaan sekä miettiä, miten kehittää osaamistaan erilaisilla menetelmillä ja erilaisissa oppimisympäristöissä. Kun ammatillisen



opettajan ja ohjaajan oma "henkilökohtaistamisen prosessi" on hallussa, on helpompi ohjata opiskelijoita heidän omassa oppimisprosessissaan. Työn merkityksellisyys on myös opetus- ja ohjaushenkilöstön osallistumisen lähtökohta. Tämä tarkoittaa myös sitä, että henkilöstöä ei ohiteta muutosprosesseissa, vaan heille tarjotaan mahdollisuus vaikuttamiseen. Tämä voi tarkoittaa samassa työssä erilaisia tehtäviä ja vastuita. Kaikkien ei tarvitse tehdä kaikkea, ja pedagogisen toiminnan kehittämiseksi tarvittaisiin opetuksen "konmari-kurssi": samaan aikaan kun opitaan uutta, on myös luovuttava vanhoista käytännöistä.

Yhteistyön muodot ja mahdollisuudet koulutusorganisaation sisällä vahvistavat myös opetus- ja ohjaushenkilöstön osaamisen kehittymistä muuttuvassa työssä. Toimivat yhteistyön muodot tukevat avointa ja ketterää tiedon kulkua sekä myös henkilöstön työssään tapahtuvaa oppimista. Toimijuus voidaan määritellä yksilön aloitteellisenä toimintana, jossa saadaan tavoitteellista muutosta aikaisempaan nähden. Se on myös omaan tilanteeseen ja olosuhteisiin vaikuttamista. Se on rakenteiden ylittämistä, autonomiaa, valtaa ja vastuuta sekä oman elämän hallintaa oikeiden valintojen kautta. Se voidaan nähdä myös työntekijöiden innovatiivisuutena, mahdollisuutena työkäytäntöjen kehittämiseen sekä ammatillisen identiteetin uudistamiseen. (Eteläpelto ym. 2014.)

Jos ymmärrämme toimijuuden ja osallisuuden oman elämän hallintaa laajempaan kysymyksenä, tullaan rakenteellisiin, valtaa ja vastuuta käsittäviin kysymyksiin. Silloin tämän tyyppinen toimijuuden määrittely haastaa ammatillisten oppilaitosten osaamisen johtamisen. Toimivat rakenteet ja yhteistyön muodot ovat avainasia työn murroksessa selviämiseksi.

## Abstract

The visions of the future associated with the transformation of work have an impact on the work of teaching and counselling staff and will set new requirements for this type of work in the future. Personnel agency is shaped and realised in different fields of operation: in vocational institutions, workplaces and networks. Professional agency is becoming intertwined with a person's professional identity. This identity work can be supported by education and training providers amidst the transformation. In this article, agency means individual activity, proactive action and the possibility of affecting one's own situations and circumstances.

As part of the transformation, vocational teaching and counselling staff must be willing to step out of their comfort zone and be able to learn new things and unlearn old ones. Adapting to the transformation requires awareness of development challenges and participation in its execution. It is not enough to only be aware of one's own development challenges and strengths. What is needed instead is collaboration and a shared understanding of the context in which competence and learning are realised.

## Lähteet

- Dufva, M., Halonen, M., Kari, M., Koivisto, T., Koivisto, R. & Myllyoja, J. (2017). *Kohti jaettua ymmärrystä työn tulevaisuudesta*. Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 33/2017. Valtioneuvoston selvitys ja tutkimustoiminta. Haettu 5.5.2018 osoitteesta [http://tietokayttoon.fi/documents/10616/3866814/33\\_kohti-jaettua-ym-marrysta-tyontulevaisuudesta.pdf](http://tietokayttoon.fi/documents/10616/3866814/33_kohti-jaettua-ym-marrysta-tyontulevaisuudesta.pdf)
- Eteläpelto, A., Vähäsantanen K., Hökkä, P. & Paloniemi, S. (2014). Ammatillinen toimijuus ja identiteetti muuttuvassa työssä. Tutkimusesittely. Haettu 10.10.2018 osoitteesta <https://www.slideshare.net/Tyoelama2020/anneli-etelapello-ammattillinen-toimijuus-jaidentiteetti-muuttuvassa-tyyss>
- Heinilä, H., Holmlund-Norrén, C., Kilja, P., Niskanen, A., Raudasoja, A., Tapani, A. & Turunen, K. (2018). *Rohkeasti uudistumaan. Opetus- ja ohjaushenkilöstön osaamistarpeet -raportti*. Parasta osaamista -verkostohanke 3/2018. Haettu 7.10.2018 osoitteesta [https://www.oph.fi/download/190043\\_Rohkeasti\\_uudistumaan\\_-osaamistarveselvitysten\\_raportti.pdf](https://www.oph.fi/download/190043_Rohkeasti_uudistumaan_-osaamistarveselvitysten_raportti.pdf)
- Isola, A-M., Kaartinen, H., Leemann, L., Lääperi, R., Schneider, T., Valtari, S. & Keto-Tokoi, A. (2017) *Mitä osallisuus on? Osallisuuden viitekehystä rakentamassa*. Terveiden ja hyvinvoinnin laitos THL. Haettu 7.8.2018 osoitteesta URN\_ISBN\_978-952-302-917-0.pdf
- Mikkonen, S., Pylväs, L., Rintala, H., Nokelainen, P. & Postareff, L. (2017). *Guiding workplace learning in vocational education and training: a literature review*. Haettu 7.6.2018 osoitteesta <https://ervet-journal.springeropen.com/articles/10.1186/s40461-017-0053-4>
- Opetus- ja kulttuuriministeriö (2018). *Työn murros ja elinikäinen oppiminen. Elinikäisen oppimisen kehittämistarpeita selvittävän työryhmän raportti*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2018:8. Haettu 30.4.2018 osoitteesta <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/160556/okm08.pdf>
- Valtioneuvosto. (2018). Tulevaisuusselonteon taustaselvitys. Pitkän aikavälin politiikalla läpi murroksen – tahtotiloja työn tulevaisuudesta. Valtioneuvoston selvitys ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 34/2018. Haettu 12.6.2018 osoitteesta <https://tietokayttoon.fi/julkaisu?pubid=25901>
- Valtioneuvosto (2015). *Ratkaisujen Suomi. Pääministeri Juha Sipilän hallituksen strateginen ohjelma* 29.5.2015. Hallituksen julkaisusarja 10/2015. Haettu 7.6.2018 osoitteesta [https://valtioneuvosto.fi/documents/10184/1427398/Ratkaisujen+Suomi\\_FI\\_YHDIS-TETTY\\_netti.pdf](https://valtioneuvosto.fi/documents/10184/1427398/Ratkaisujen+Suomi_FI_YHDIS-TETTY_netti.pdf)
- Valtioneuvoston kanslia (2017). *Valtioneuvoston tulevaisuusselonteon 1. osa. Jaettu ymmärrys työn murroksesta*. Valtioneuvoston kanslian julkaisusarja 13a/2017. Haettu 30.4.2018 osoitteesta [http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/80036/13\\_17\\_tulevaisuusselonteko\\_osa1\\_FI.pdf](http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/80036/13_17_tulevaisuusselonteko_osa1_FI.pdf)

Outi Huvinen

## Opettajan uudet roolit – case study Omnian toimista opettajuuden muutoksen tukemiseksi

### Tiivistelmä

Tässä artikkelissa tarkastellaan toimenpiteitä, joita Omniassa on tehty ammatillisen opettajuuden muutoksen tukemiseksi. Omnian toimenpiteet kohdistuivat opettajuuden määrittelyyn, muutokseen oppilaitoksesta asiantuntijaorganisaatioksi, opettajan osaamisen kehittämiseen, pedagogiseen kehittämiseen ja työpaikalla tapahtuvan oppimisen kehittämiseen.

Opettajuuden muutostyö aloitettiin määrittelemällä opettajan tehtäväkuva. Sen haluttiin olevan samanlainen opettajan toimesta tai toimialasta riippumatta. Opettajille määriteltiin rooleja, jotka mahdollistavat erikoistumisen ja osaamisen syventämisen johonkin tiettyyn osaamisalueeseen, ja tukevat samalla organisaation muutosta oppilaitoksesta asiantuntijaorganisaatioksi. Selvitystyön tulokset tukevat käsitystä siitä, että viime kädessä ammatillisen koulutuksen uudistus tapahtuu opettajien, opiskelijoiden ja työelämän vuorovaikutuksessa.

Avainsanat: ammatillisen opettajuuden muutos, opettajan työn johtaminen, ammatillisen koulutuksen uudistus

### Johdanto

Ammatillisen koulutuksen uudistus on jo totta. Muutostyön alettua keväällä 2018 huomasin pian, että uudistuksen todellisia tekijöitä olivat opettajat, siitäkin huolimatta, että valmistelu- ja strategiatyöstä vastasivat muut tahot. Opettajat kohtaavat sekä opiskelijan että työelämän ja konkreettinen muutos tapahtuu näiden kolmen tahon vuorovaikutuksessa. Selvitystyössäni halusin ymmärtää muuttuvaa opettajuutta ja sitä, minkälaisin toimenpitein Omnian johto tukee tätä muutosta.

Teen ensin kirjallisuuskatsauksen viimeaikaisiin opettajuuden muutosta ja opetus-työn johtamista käsitteleviin tutkimuksiin, joista muodostuu viitekehys selvitystyölle. Tämän jälkeen kuvaan menetelmät, aineiston ja tulokset. Lopuksi peilaan tuloksia oppilaitosten arjessa vaikuttaviin tekijöihin.

### Ammatillisen opettajuuden muutos

Ammatillisen koulutuksen uudistus on yksi hallituksen kärkihankkeista. Keskeisenä lähtökohtana uudistuksessa on osaamisperusteisuus ja asiakaslähtöisyys. Kukkonen ja Raudasojan (2018, 9–13) mukaan koulutusuudistuksen myötä osaamisperusteisuus on yhä vahvemmin pedagogisen toiminnan ja sen suunnittelun lähtökohtana. Opettajan työssä osaamisperusteisuus konkretisoituu opiskelijan aiemmin hankitun osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen kautta. Myös asiakaslähtöisyys toteutuu ensisijaisesti henkilökohtaistamisen kautta. Tässä artikkelissa asiakkaalla

tarkoitetaan ensisijaisesti opiskelijaa, mutta myös työnantajia. Laajemmin ajateltuna ammatillisen koulutuksen asiakkaina näyttäytyvät työnantajat, opiskelijat, mutta myös koko yhteiskunta (Nokelainen & Rintala 2017, 5).

Ammatillisen opettajuuden muutoksesta on tehty muutamia viimeaikaisia selvitystöitä ja tutkimuksia. Opettajuuden muutoksesta on kysytty niin opettajilta itseltään kuin oppilaitosten johdoltakin. Rohkeasti uudistumaan! -raportin (Heinilä ym. 2018, 3) kohderyhmänä oli ammatillisissa oppilaitoksissa työskentelevä opetus- ja ohjaushenkilöstö. Raportissa nostetaan esiin kuusi osaamistarvetta, joita ammatillisella opettajalla tulisi uudistuneen toimintaympäristön myötä olla.

- Henkilökohtaisen osaamisen kehittämissuunnitelman (HOKS) ohjaaminen
- Työelämä-, verkosto- ja asiakkuusosaaminen
- Ohjausosaaminen
- Uudenlaiset oppimisen tavat ja mahdollisuudet
- Oman työn johtaminen ja kehittäminen
- Koulutuksen järjestäjän laadunhallinta

Opettajalle on määritelty uudistuksessa monta roolia, mikä edellyttää opettajalta laaja-alaista ajattelua ja toimintaa. Jotta opettaja pysyy muutoksessa mukana, on hänen oltava rohkea kokeilija ja pedagogiikan uudistaja. Osaamisperusteisuuden todellinen oivaltaminen on opettajuuden ydintä: opettajan on tunnettava tutkin-tojen perusteet ja ymmärrettävä niiden työelämävastaavuus. Globaalin toiminnan lisääntyminen taas tuo kielitaidon vaatimuksen uudelle tasolle. (Heinilä ym. 2018, 20.) Opettajuuden muutoksen onnistumisen taustalla voidaan nähdä vielä yksi kriittinen tekijä, reformin näkeminen mahdollisuutena (Heinilä ym. 2018, 2).

Raudasoja ja Rinne (2018, 19–20) käsittelevät ammatillisen opettajan ja ohjaajan työn keskeisiä muutoksia opetus- ja ohjaushenkilöstön näkökulmasta. Heidän artikkelissaan "Valmistautuminen ammatillisen koulutuksen reformiin" etenkin ryhmänohjaajan tai vastuuopettajan roolin nähdään kasvavan. Ohjaus eri muodoissaan lisääntyy ja opettajalla tulee olla useita erilaisia tapoja ohjata. Toimintatapojen tulee olla yhteneväiset koko työyhteisössä, ja niitä tulee kehittää, jotta reformin tuomiin muutoksiin voidaan asiakaslähtöisesti vastata. Myös moniosaajuuden vaatimus ja vastavuoroisesti opettaja-asiantuntijuuden korostuminen edellyttävät muutoksia oppilaitosten toimintakulttuureissa. Työn nähdään muuttuvan entistä yhteisöllisemmäksi.

## Opettajan työn johtaminen ammatillisessa oppilaitoksessa

Haaga-Helia ammattikorkeakoulun tutkimusraportissa "Keulassa ja keskellä – johtaminen reformissa" (2017) kuvataan ammatillisten oppilaitosten opettajien johtamista toisaalta asiantuntijoiden johtamisena, toisaalta opettajien oppimisen eli asiantuntijuuden kehittymisen mahdollistamisena. Haasteina johtajat näkevät muutospainheet ja niiden edellyttämien toimenpiteiden jalkauttamisen organisaatioon sekä opettajien työaikakysymykset. Johtajien mukaan opettajien työtä

on säädellyt tähän asti suuresti työehtosopimus ja perinteinen resurssipohjainen työnkuva, johon kuului lähiopetusta, opintojen ohjausta ja työpaikalla tapahtuvan oppimisen ohjausta. Tämä tarkoitti vahvaa substanssilähtöistä näkökulmaa työhön ja perinteisiä pedagogisia käytänteitä. (Bergström ym. 2017, 15, 18.) Jatkossa opettajien työaika uudistus takaa mahdollisuuden muutokseen, sillä vuosityöajassa pysytään paremmin huomioimaan myös kehittämistyö.

Opettajan työssä korostuu ennen muuta ohjaus ja ohjaustaidot, ja opettajan työ muuttuu pedagogisten menetelmien muuttuessa. Ammatillinen koulutus jaettiin aiemmin nuorten ja aikuisten koulutukseen, mutta uudistuksen myötä nämä yhdistettiin yhdeksi ammatilliseksi koulutukseksi. Johtajien mukaan muutos on suurin niille opettajille, jotka ovat opettaneet aiemmin vain nuoria opiskelijoita, jolloin opetus on ollut perinteisempää opettaja- ja opetussuunnitelmakeskeistä työtä. Aikuiskoulutuksessa opettajien työ on ollut jo aiemmin liikkuvaa, työelämäyhteistyötä on ollut paljon ja opiskelijoiden yksilölliset polut on huomioitu. (Bergström ym. 2017, 18.)

Johtajien näkemyksen mukaan opettajuuden muutoksen tulee lähteä opettajan henkilökohtaisesta asenteesta (Bergström ym. 2017, 21). Asia ei ole aivan ongelmaton, sillä uuden tiedon omaksuminen ja siihen sopeutuminen ei tapahdu vain osallistumalla koulutuksiin ja lukemalla oppaita. Kyseessä on epävarmuutta aiheuttava tiedon rakentamisen prosessi, joka etenee vähitellen (Kukkonen & Jussila 2018, 48). Opettajalta vaaditaan monipuolisia yhteistyötaitoja ja ymmärrystä työelämäyhteistyön merkityksestä. Tämä voi olla haaste joidenkin substanssiopetukseen keskittyneiden opettajien kohdalla. Verkostotyön lisääntyessä opettajan tulee hallita digitaaliset oppimis- ja työskentelyalustat ja tehdä entistä enemmän kehittämistyötä. (Bergström ym. 2017, 22.)

## Selvitystyö

Selvitystyö toteutettiin tapaustutkimuksena kevään 2018 aikana Omniassa. Aineisto kerättiin asiantuntijahaastatteluina, joita toteutettiin yhteensä kuusi kappaletta. Neljä haastattelua tehtiin Omnian operatiivisen sekä henkilöstöhallinnon johdon opettajuuden muutoksesta vastaaville henkilöille. Aineistoa täydennettiin myöhemmin haastattelemalla Omnian muutosjohtamishankkeesta vastaavaa kehittämispäällikköä sekä Haaga-Helian Ammatillisen opettajankorkeakoulun koulutuspäällikköä. Nämä haastattelut toteutettiin puolistrukturoituna teemahaastatteluna (Hyvärinen ym. 2017, 21). Aineisto täydentyi kevään aikana myös keskusteluissa Omnian Työelämä- ja yrityspalveluiden ja InnoOmnian asiantuntijoiden kanssa, ja vaikka keskusteluja ei valmisteltu eikä litteroitu, ne tuottivat muutamia olennaisia huomioita.

## Tutkimuskysymys ja aineiston analyysi

Puolistrukturoidun teemahaastattelun luonteeseen kuuluu ennakoimaton lopputulos. Alun perin tarkoitukseni oli kirjoittaa artikkeli Omnian opettajien erilaisista rooleista muuttuvaan opettajuuden näkökulmasta. Haastatteluaineisto osoittautui varsin monipuoliseksi, ja esille nousi roolin lisäksi joukko kiinnostavia johdon interventioita opettajuuteen liittyen. Näin keskeinen tutkimuskysymys muodostui

laajemmaksi: *Minkälaisin toimenpitein Omnian johto tukee ammatillisen koulutuksen uudistuksessa muuttuvaa ammatillista opettajuutta?*

Aineiston analyysissa sovellettiin A. J. Greimasin aktanttimalli-menetelmää. Aineisto puretaan muutamaan peruselementtiin, jotka kuvaavat tapahtumien toimijoita ja heidän pyrkimyksiään. Analyysimenetelmän tehtävänä on myös pakottaa tutkija ottamaan huomioon koko aineisto ja kaikkien tutkittavien merkitysmailmat. Toisaalta menetelmän tarkoituksena on myös taata tutkijan objektiivisuus ja auttaa tutkijaa välttämään henkilökohtaisten mielipiteiden vaikutusta tutkimusaineistoon. (Maunu 2011, 46.) Analyysimenetelmällä haastatteluaineistosta nousi esiin toimijoita, heidän tavoitteitaan ja toteutuneita interventioita, joita muuttuvan opettajuuden tukemiseksi on Omniassa tehty. Menetelmä nosti esiin myös motiivit interventioiden taustalla sekä muuttujat, jotka tekevät niiden toteutumisesta haasteellisen.

## Tulokset

Selvitystyön tulokset (taulukko 1) ovat kooste Omnian johdon näkemyksistä niistä toimenpiteistä, joita opettajuuden muutoksen tukemiseksi on ammatillisen koulutuksen uudistuksessa tehty. Artikkelissa keskitytään kuvamaan toimenpiteitä eli interventioita ja haasteita niitä toteutettaessa. Aineiston luokittelutapa toi kuitenkin esiin myös motiveja toimenpiteiden taustalla. Toimenpiteisiin on ryhdytty ammatillisen koulutuksen uudistuksen jalkauttamisen tukemiseksi sekä muuttuvan työelämän osaamistarpeiden täyttämiseksi. Muutostilanteessa korostuu tarve ohjata työtä. Ohjausta tarvitsevat niin opettajat kuin heidän esimiehensäkin. Omniassa oli myöskin pohdittu pitkään opettajan tehtävänkuvan määrittelyä, ja se päätettiin tehdä muutoksen yhteydessä uutta ammatillista koulutusta silmällä pitäen.

**Taulukko 1.** Omnian johdon toimenpiteet opettajuuden muutoksen tukemiseksi reformissa.

Intervention tavoite	Interventiot	Motiivit	Haasteet
Omnian muutos oppilaitoksesta asian- tuntijaorganisaatioksi	<ul style="list-style-type: none"> <li>Opettajan tehtävän- kuvan määrittely</li> <li>Opettajien roolien määrittely</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Toiminnan ohja- uksen tarve muu- tostilanteessa: opettajan työn moninaisuus</li> <li>Reformin jalkaut- taminen opetta- juuden muutok- sen näkökulmas- ta: työelämän ja osaamistarpei- den muutos, op- pilaitosten rahoi- tusjärjestelmän muuttuminen</li> <li>Opettajan tehtä- vän muuttuminen ja uudelleen mää- rittelyn tarve</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Opettajien vah- va ammattiiden- titeetti = ajatte- lu- ja opetusta- van muuttaminen hidasta</li> <li>Oppilaitoksen hen- kilökunnan val- mius muutok- seen on erilais- ta eri henkilöillä = muutosvastarinta</li> <li>Viestintä isossa organisaatiossa = johdon ja muun henkilökunnan kä- sitykset asioista ristiriitaisia</li> <li>Opettajien toi- mintaedellytysten puute, keskeneräi- set prosessit</li> </ul>
Omnialaisen opetta- juuden määrittely – opettajuuden ydin	<ul style="list-style-type: none"> <li>Opettajan tehtävän- kuvan määrittely</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Omnian sisäi- nen tarve (opet- tajan tehtävänku- vaa ei oltu aiem- min määriteltä -Oppimisen tavat muuttuvat</li> <li>Työelämä muut- tuu → osaa- mistavoitteet muuttuvat</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Opettajien vah- va ammatti-iden- titeetti = ajatte- lu- ja opetusta- van muuttaminen hidasta</li> </ul>

Intervention tavoite	Interventiot	Motiivit	Haasteet
Opettajien osaamisen kehittäminen	<ul style="list-style-type: none"> <li>• HR vastaa</li> <li>• Osaamisen kehittämisen prosessin määrittely</li> <li>• Työkarttojen käyttöönotto</li> <li>• Opettajien rooleihin liittyen:</li> <li>• Pedaopettajien työryhmän toiminnan käynnistyminen</li> <li>• Tutkintovastaavien työryhmän toiminnan käynnistyminen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tarve tukea opettajuutta ja johtamista muutoksessa</li> <li>• Esimiehen tehtävän muuttuminen ja uudelleen määrittelyn tarve</li> <li>• Esimiehen ja opettajan yhteistyön kehittämisen tarve</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Viestintä</li> <li>• Iso organisaatio → kehittämistoiminta irrallaan arjen opetustyöstä</li> </ul>
Pedagoginen kehittäminen	<ul style="list-style-type: none"> <li>• InnoOmnia vastaa</li> <li>• <b>Pedaopettajan</b> roolin määrittely</li> <li>• Pedagogisen kehittämisen työryhmän nimeäminen</li> <li>• Pedagogisen johtoryhmän nimeäminen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aikaisemmin hankkeissa tehdyn kehittämissuunnan jatkaminen ja pedagogisen toiminnan kehittämisen jatkumisen takaaminen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Viestintä</li> <li>• Iso organisaatio → kehittämistoiminta irrallaan arjen opetustyöstä</li> </ul>
Työpaikalla tapahtuvan oppimisen kehittäminen	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Työssä oppimista ohjaavan opettajan tehtävän määrittely</li> <li>• Työelämä- ja yrityspalveluiden perustaminen 2017</li> <li>• Työpaikalla tapahtuva oppiminen –tiimin perustaminen 2017</li> <li>• Omnia-laisen ohjausmallin lanseeraus ja opettajien kouluttaminen</li> <li>• Koulutus- ja oppisopimusprosessien kehittäminen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reformin jalkauttaminen työpaikalla tapahtuvan oppimisen näkökulmasta: työelämän ja osaamistarpeiden muutos, oppilaitosten rahoitusjärjestelmän muuttuminen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Viestintä</li> <li>• Iso organisaatio → kehittämistoiminta irrallaan arjen opetustyöstä</li> </ul>



Omniassa astui voimaan laaja organisaatiouudistus 1.1.2017. Sen yhteydessä perustettiin mm. Työelämä- ja yrityspalvelut toteuttamaan työelämäyhteistyötä ja asiakkuuksien hallintaa. Keskeiseksi nousi ajatus oppilaitoksesta asiantuntijaorganisaationa.

*Opettajuus ajatellaan vahvemmin ja näkyvämmiin asiantuntijuutena. Siihen voi liittyä erilaisia asiantuntijuuksia. Siitä päästään siihen keskusteluun, mitä ne sitten on. (haastateltava 1)*

Opettajuuden muutostyö aloitettiin määrittelemällä opettajuuden ydin, opettajan tehtäväkuva. Sen haluttiin olevan samanlainen opettajan toimesta tai toimialasta riippumatta.

*Päätettiin, että nyt lähdetään tavoittelemaan sitä, että Omniassa on vain yksi työnkuva opettajalle. Että lähdettäis nyt sieltä asiakkaan näkökulmasta ja lähdettäis opettajan työn näkökulmasta. (haastateltava 2)*

*Viime vuonna tehtiin ja nyt joulukuussa kuntayhtymän johtaja hyväksyi yhteisen tehtäväkuvan kaikille Omnian opettajille, joka lähtee sieltä prosessista, että suunnitellaan oppiminen. Siel ei sanota opettamista, siel ei sanota opetussuunnitelmaa, siel ei sanota lukujärjestystä. Se on se prosessi, miten oppilasta tuetaan ja mitä kaikkea siihen liittyy. (haastateltava 3)*

Tehtäväkuvan määrittely toimii pohjana rooleille, jotka opettajille määriteltiin. Ajatus opettajien erilaisista rooleista pohdittaessa, miten Omniassa jalkautetaan ammatillisen koulutuksen uudistuksia. Työelämäyhteistyö olisi lisääntymässä ja oppimisen tavat muuttumassa. Opintojen henkilökohtaistaminen toisi aivan uuden tavan lähestyä koko opintopolkua. Omnian pedagoginen johtoryhmä määritteli keväällä 2018 opettajille seuraavat roolit: *tutkintovastaava, vastuuopettaja, koulutusvastaava, oppimista ohjaava opettaja, työssä oppimista ohjaava opettaja, pedaopettaja, kouluttaja, osaamisen arvioija.*

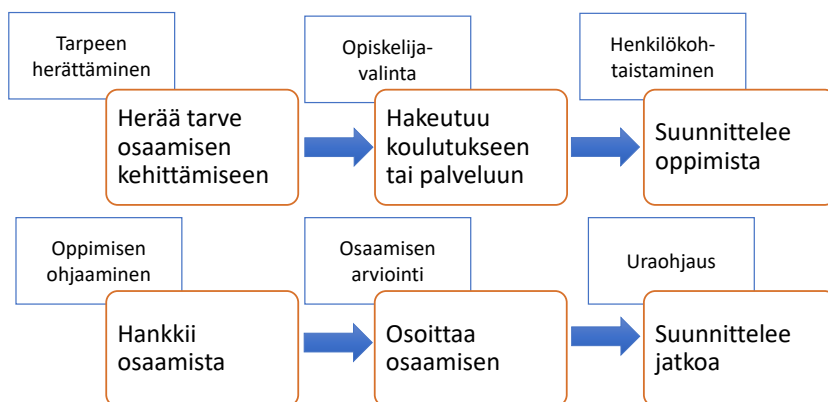
Pedaopettaja on Omniassa käyttöön otettu termi. Pedaopettajien tehtävänä on kehittää pedagogista osaamista ja menetelmiä omalla toimialallaan ja toimia kollegojen vertaistukena pedagogiikkaan liittyvissä asioissa. Tutkintovastaava taas huolehtii siitä, että henkilökohtaistamissuunnitelmat on tehty ennen opintojen alkua.

*Hänhän (tutkintovastaava) ei tee niitä kaikkia yksin, vaan hänellä on tarvittava määrä vastuuopettajia apuna. Hänen pitää oikeasti osata tutkinnon rakenne. Hänellä on myös sidosryhmävastuu ulospäin ja sitten kokonaisvastuu kollegoitien suuntaan sisäisesti. (haastateltava 1)*

Rooleihin määriteltiin tehtävä, vastuu ja osaamisvaatimukset, ja ne otettiin käyttöön 1.8.2018. Roolit eivät ole pysyviä, vaan niitä voi olla myös useampia, tai opettaja voi vaihtaa roolia ajan kuluessa. Syksyn 2018 aikana seurataan roolien käytönottoa ja toteutumista, ja niitä muokataan tarvittaessa.

*Mä toivoisin, että tää antaa mahdollisuuden erikoistumiseen, et sä voit tehdä jotain enemmän. Mitä mä toivon, että näiden roolien kautta pystyttäis vaikuttamaan, niin se että se opettajan asiantuntemus pystyttäis tuomaan enemmän esille. (haastateltava 1)*

Opettajien ohella myös esimiehet tarvitsevat tukea opettajuuden muutoksen ohjaamiseen ja opettajien tukemiseen. Osaamisen kehittämisen prosessi (kuvio 1) tukee esimiesten ja opettajien yhteistyötä ja tarjoaa raamit sen kehittämiseksi. Kuviossa punaiset ruudut kuvaavat asiakkaan prosessia ja siniset taustalla Omnian toimenpiteitä prosessin eri vaiheissa.



**Kuvio 1.** Osaamisen kehittämisen prosessi Omniassa.

Kuten aineistostakin kävi ilmi, muutoksessa on aina myös haasteita. Ensinnäkin isossa organisaatiossa haasteena on viestintä: miten tavoittaa ajantasaisesti kaikki asiaan kuuluvat tahot, kun muutoksessa toimintaohjeet voivat vaihtua muutamaankin kertaan ennen kuin lopullinen muoto löytyy? Toiseksi on selvää, että uudistus aiheuttaa muutosvastarintaa osassa opettajakuntaa. Kyseessä on perustavanlaatuinen ammatti-identiteetin muutos ja siihen sopeutuminen vaatii aikaa. Kolmantena haasteena aineistosta nousi esille kehittämistyön ja opetustyön yhteensovittaminen. Kehittämistyö tapahtuu isoissa oppilaitoksissa usein opetustyöstä erillään, vaikka osa opettajista onkin kehittämistyössä mukana kehittämisohjelmien ja hankkeiden kautta. Siksi suurten verkostohankkeiden tulosten jalkauttaminen oppilaitoksen arkeen luo oman haasteensa toimintamallien kehittämiseksi ja yhtenäisen toimintakulttuurin luomiselle.

## Johtopäätökset

Selvitystyön tulokset tukevat käsitystä siitä, että käytännössä ammatillisen koulutuksen uudistus tapahtuu opettajien, opiskelijoiden ja työelämän vuorovaikutuksessa. Työelämä- ja yrityspalvelut tarjoavat työelämälle monipuolisia yhteistyömuotoja ja palvelua työpaikalla tapahtuvan oppimisen tukemiseksi sekä työpaikkaohjaajien valmentamiseksi. Sekä työelämä- ja yrityspalvelut että opettajien osaamisen kehittämisestä vastaava InnoOmnia ovat laajasti mukana alueellisessa ja valtakunnallisessa yhteistyössä elinkeinoelämän kanssa. Kehittämisohjelmien ja -hankkeiden haasteena on kuitenkin usein se, että kehittämistyötä tekevät henkilöt eivät aina ole opettajia, vaan määrääjäksi palkattuja asiantuntijoita. Tällöin tulokset voivat jäädä arkityöstä irrallisiksi ja tulosten jalkauttaminen käytäntöön keskeneräiseksi. Opettajien vuosityöaika voi helpottaa opettajien osallistumista kehittämistyöhön.

Opettajan osaamisen kehittämisellä ja kehittymisen tukemisella on iso merkitys muutoksen onnistumisen kannalta. Omniassa käyttöönotetut opettajien roolit ja tiimikohtaisesti laadittavat työkartat tarjoavat osaamisen kehittämiseen työkaluja, mutta esimiesten ja opettajien yhteistyötähalutaan edelleen kehittää. Merkittävä työhön vaikuttava tekijä on myös opettajan oma asenne. Kun ammatillisen koulutuksen uudistaminen johtaa väistämättä uudenlaisen opettajan ammattiidentiteettiin, muutosvastarinta selätetään koko yhteisön tuella ja antamalla muutokselle riittävästi aikaa. Aineistosta ja arjen työssäni käydyistä keskusteluista opettajien kanssa käy ilmi, että johdon ja opettajien käsitykset muutoksen tilasta ovat joiltakin osin ristiriitaiset. Vaikka opettajan omalla asenteella on merkitystä, on organisaatio viime kädessä se, joka vastaa työn puitteista ja toimintaedellytyksistä.

## Abstract

In the debate on reform of vocational education, the words "customer orientation", "personalization" and "workplace learning" are repeated. This article looks at the above concepts from the point of view of teaching and the measures that Omnia has taken to support and implement change in vocational education. Omnia's actions focus in a specific area of teaching: the definition of teaching, the change from an institution to an expert organization, the development of teacher's competence, pedagogical development and the development of learning at work. The change in teaching was started by defining the essence of teaching, the teacher's task. The change from an educational institution to an expert organization was sought by supporting the development of teachers' skills by defining different roles for teachers. The roles make it possible to deepen the specialization and competence of a teacher in a specific field of expertise, such as pedagogical development. The results of the survey support the view that the reform of vocational education takes place in the interaction between teachers, students and the world of work.

## Lähteet

- Bergström H. & Mäki K. (2017). *Keulassa ja keskellä. Johtaminen reformissa -tutkimus*. Haaga-Helian julkaisut 8/2018.
- Heinilä H., Holmlund-Norrén C., Kilja P., Niskanen A., Raudasoja A., Tapani A. & Turunen K. (2018). *Rohkeasti uudistumaan! Opetus- ja ohjaushenkilöstön osaamistarpeet -raportti*. OKM Parasta osaamista. 3/2018.
- Hyvärinen M., Nikander P. & Ruusuvuori J. (2017). *Tutkimushaastattelun käsikirja*. Pori: Vastapaino.
- Koivisto T., Koivunen S., Korpela V., Kortelainen I., Korvenranta T. & Pakarinen R. (2015). *Ammatillisen opettajan työn tulevaisuus vuonna 2025*. Kehittämistyö. Tampereen ammattikorkeakoulu.
- Kukkonen H. (2018). Osaamisperusteisuus ja opettajan identiteetti. Teoksessa Kukkonen H. & Raudasoja A. (toim.) *Osaaminen esiin. Ammatillisen koulutuksen reformi ja osaamisperusteisuus*. Tampere: Tampereen ammattikorkeakoulun julkaisuja. Sarja A. Tutkimuksia 23, 24–35.

- Kukkonen H. & Jussila A. (2018). Henkilöstön tukeminen muutosprosesseissa. Teoksessa Kukkonen H. & Raudasoja A. (toim.) *Osaaminen esiin. Ammatillisen koulutuksen reformi ja osaamisperustaisuus*. Tampere: Tampereen ammattikorkeakoulun julkaisuja. Sarja A. Tutkimuksia 23, 24–35.
- Maunu A. (2011) *Leiskaa steissillä, romanssi mökillä. Pääkaupunkiseudun ammattiin opiskelevien ja lukiolaisten juomisen sosiaaliset motiivit ja juomisen koetut haitat*. Pori: Kehitys.
- Nokelainen P. & Rintala H. (2017) Pääkirjoitus. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 19/2017. Haettu 21.7.2018 osoitteesta [https://akakk.fi/wp-content/uploads/Aiak\\_2017\\_1\\_paakirj.pdf](https://akakk.fi/wp-content/uploads/Aiak_2017_1_paakirj.pdf)
- Raudasoja A. & Rinne S. (2018). Valmistautuminen ammatillisen koulutuksen reformiin. Teoksessa Kukkonen H. & Raudasoja A. (toim.) *Osaaminen esiin. Ammatillisen koulutuksen reformi ja osaamisperustaisuus*. Tampere: Tampereen ammattikorkeakoulun julkaisuja. Sarja A. Tutkimuksia 23, 16–23.
- Ruhalahti S. & Kenttä V. (2017) *Ammatillisen koulutuksen digitalisaatio ja työelämäyhteistyö: "Opeilta ja ohjaajilta löytyy intoa uusille poluille"*. Opetushallitus raportit ja selvitykset 18/2017.

Sanna Manninen

## Opetus- ja ohjaushenkilöstön tuen tarve työelämän muutoksessa

### Tiivistelmä

Tämä artikkeli pohjautuu Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden laitoksella tehtyyn pro gradu -tutkielmaan, jonka tarkoituksena oli selvittää ammatillisen koulutuksen opetus- ja ohjaushenkilöstön kokemuksia siitä, millaiselle tuelle ja lisäkoulutukselle heillä olisi tarvetta, kun opettajien työelämä muuttuu. Työelämän muutoksella tutkimuksessa tarkoitetaan 1.1.2018 voimaan astunutta ammatillisen koulutuksen uudistusta, jonka myötä mm. lainsäädäntö ja rahoitusmallit muuttavat opettajan työtä.

Tämän laadullisen tutkimuksen toteutus tapahtui teemahaastattelun kaltaisina avoimina haastatteluina syksyllä 2017. Tutkimukseen osallistunut joukko oli kokonaisuudessaan toisen asteen ammatillisen koulutuksen opetus- ja ohjaushenkilöstöä. Heitä oli yhteensä 417 henkilöä, kaikki heistä Etelä-Pohjanmaan, Pohjois-Pohjanmaan ja Lapin alueelta. Tutkimusaineiston analysointi tehtiin laadullisella aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä.

Tutkimuksen mukaan tukea työelämän muutoksessa tarvittiin mm. lisätietona ja -osaamisena, mutta tuen tarve esiintyi myös avoimen keskustelun, positiivisen viestinnän ja ennen kaikkea lisäresurssien, erityisesti aikaresurssin muodossa. Myös lisääntyvä työelämäyhteistyö ja sen kehittäminen tarvitsevat uudenlaisia toimintamalleja ja innovaatioita.

Uudistuksen toteutuminen vaatii sekä aikaa sopeutumiselle, että rakenteellisia muutoksia. Työelämän muutos edellyttää koulutuksen järjestäjien toimintakulttuurin muutosta, ennen kuin se juurtuu osaksi organisaation arjen toimintatapoja. Tämän edellytyksenä on ammatillisen koulutuksen opetus- ja ohjaushenkilöstön muutoksiin sopeutuminen, ajan myötä.

Asiasanat: ammatillisen koulutuksen uudistus, opetus- ja ohjaushenkilöstö, tukitarve, työelämän muutos, resurssi.

### Johdanto

Koulutusjärjestelmän haasteet muuttuvassa yhteiskunnassa ovat yhä monimuotoisempia. Alati muuttuva työelämä odottaa osaavia työntekijöitä, joita oppilaitosten tulisi pystyä tuottamaan tarvelähtöisesti. Muutoksen vauhti on kuitenkin ennennäkemätön, joten millaisia vaatimuksia se tuo opettajille ja ohjaajille; pystyä sopeutumaan jatkuvaan muutokseen ja tuottaa jatkuvasti uusinta tietoa kokemuksen mukana opiskelijoille?

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää ammatillisen koulutuksen uudistuksen tuomien muutosten myötä, millaista tukea opetus- ja ohjaushenkilöstö kokee

tarvitsevana työelämän muutoksessa. Yhtenä Juha Sipilän hallituksen (2017) kärkihankkeena toteutettava ammatillisen koulutuksen uudistus tavoittelee mm. työelämän tarvitsemaa "uudenlaista osaamista ja ammattitaitoa" (OKM 2017) sekä joustavampaa, henkilökohtaista opintopolkua opiskelijalle. Koulutusjärjestelmän uudistaminen vaatii muutoksia myös opetus- ja ohjaushenkilöstöltä ja näiden muutosten toimeenpanemiseksi Opetus- ja kulttuuriministeriö sekä Opetushallitus ovat lähteneet rahoittamaan valtakunnallisia kehittämisohjelmia uudistusten toimeenpanemisen tueksi. Yksi näistä kehittämisohjelmista on Parasta osaamista -hanke, jonka tarkoitus on tukea nimenomaan opetus- ja ohjaushenkilöstön työtä muutoksessa. Tässä tutkimuksessa on hyödynnetty Parasta osaamista -hankkeen osaamiskartoituksia syksyiltä 2017.

## **Muutos, yhteiskunta ja työelämä**

Tulevaisuustutkimusten näkemys on, että suuri osa (65 %) tällä hetkellä opintojaan suorittavista henkilöistä työllistyy aikanaan sellaisiin työpaikkoihin, joita vielä ei ole edes olemassa (WEF 2016). Teknologisen kehityksen myötävaikutuksella suuren määrän työpaikkoja ja ammatteja ennustetaan korvautuvan toisilla tai muutuvan muotoaan (EY 2016). Ammatillisen koulutuksen haaste tulevaisuuden työelämäosaajien kouluttamisessa lisääntyy entisestään. Tutkimuksen mukaan (STL 2017) aiemmat työelämätaidot, kuten käden taidot ja fyysiset ominaisuudet, ovat vaihtuneet teknologiaosaamiseen, muutoksiin sopeutumiskykyyn ja jatkuvaan ammattitaidon kehittämiseen. Tulevaisuuden työelämäosaaja huomaa olevansa joustava, sopeutuva, itseohjautuva ja vastuullinen työntekijä (P21 2007).

Baumanin teoksessa (2005, 1) todetaan, että myöhäismodernissa ajassa muuttuvan ja joustavan yhteiskunnan tavat, olosuhteet, taidot ja jopa tiedot muuttuvat nopeammassa tahdissa, kuin mihin kansalaisten tavat ja rutiinit ehtivät tottumaan. Tämä saa aikaan ihmisten elämässä jatkuvan epävarmuuden, huolen ja stressin kierteen; varsinkin kun puhutaan työurista. Jatkuva muutos työelämässä asettaa ihmiset siihen tilanteeseen, että oman ammatillisen identiteetin kanssa on jatkuvasti käytävä uudelleen neuvotteluja (Vähäsantanen & Billett 2008, 3). Toisaalta, jotkut näkemykset pitävät työelämän stressaavuutta ja hallitsematonta muuttumista osittain median luomana ilmiönä; Nätti ja Pyöriä (2017) rauhoittelevat artikkelissaan, että Suomen työmarkkinarakenteet ja instituutiot luovat muutoksien ja paineiden vastapainoksi tietynlaista stabiilisuutta ja turvaa. Silander kollegoineen (2014, 152) kuitenkin muistuttavat, että nykypäivän opettajan työympäristölle koulutuskentällä on enemmän muutosvaatimuksia kuin on mahdollista toteuttaa, joten on oleellista keskittyä niihin yhteisöstä nouseviin muutostarpeisiin, joilla onnistutetaan muokkaamaan koulutusorganisaatioiden toimintakulttuuria kokonaisuudessaan.

## **Opettajien työnkuvan muuttuminen ammatillisen koulutuksen kentällä**

Ammatillisen koulutuksen uudistuksen myötä opetus- ja ohjaushenkilöstön työnkuvassa näkyy uudenlaisia vastuualueita ja uusia tehtäviä (Vähäsantanen & Billett 2008). Opetus- ja ohjaushenkilöstön kokemusten mukaan kuitenkin nämä jatkuvat uudistukset ja muutokset vievät aikaa opettajan opiskelijälähtöisen perustetävän toteuttamiselta. Tämän suuruusluokan muutosten saaminen maaliin edellyttääkin ennen kaikkea opettajien varsinaisen arkityön järjestelemistä onnistuneesti:

tarvitaan riittävästi aikaa sekä opetuksellisista perustehtävistä suoriutumiseen, että ammatillisen koulutuksen uudistuksen aikaansaamien uusien tehtävien oppimiseen. (Maunu 2017.) Opettajuuden muutoksia pohtii väitöskirjassaan myös Tiilikka (2004, 240), joka toteaa, että opettajat ovat huolissaan kehityskulusta, jossa perinteisen opetustyön hoitaminen tuntuu usein toisarvoiselta ja kaikki muut uudet tehtävät tuntuvat saavan enemmän painoarvoa. Opettajan työ on kuitenkin muuttunut ja muuttumassa lisää, perinteisestä opettajuudesta enemmän "valmentajaksi, mahdollistajaksi, sparraajaksi ja ohjaajaksi" (Bergström & Mäki 2017, 21). Oletettavaa on, että yksi ammatillisen koulutuksen avaintehtävistä on antaa opiskelijoille valmiudet ja kyvyt "vastata tulevaisuuden muuttuviin osaamishaasteisiin" (Räisänen & Goman 2018, 46). Näin ollen lienee perusteltua odottaa myös opettajilta samoja kykyjä ja perusvalmiuksia heidän omassa työtehtävässään.

Olemme uudistuksen keskellä ristiriitatilanteessa, jossa useista lähteistä saadun tiedon mukaan on toistuvasti todettu, että suurten muutosten onnistunut läpiviennin vaatii oman aikansa. Kuitenkin yhteiskunta odottaa meiltä yhä nopeampaa reagoitua muutostarpeisiin. Onko aika siis myös uudistuksen suurin kompastuskivi, jos muutoksen rauhalliseen omaksumiseen ei kerta kaikkiaan ole aikaa? Muutosten selkeät ja realistiset tavoitteet sekä työrauha kentällä muutosten aikana edesauttavat huomattavasti uudistusten toteutumista (Räisänen & Goman 2018, 50). Riittämättömän ajan kanssa painimiseen viittaavat tutkimuksessaan myös Bergström & Mäki (2017, 20), sillä opettajien työaikakysymykset ovat aiheuttaneet paljon keskustelua ammatillisen koulutuksen uudistusta suunniteltaessa. Muun muassa ammatillisen koulutuksen johdon näkemys em. tutkimuksen mukaan on ollut se, että opettajien perinteinen tuntityösopimus ei tue uudistuksen toteutumista toivotulla tavalla. Tämä asia on tutkimusaineiston keruun jälkeen edistynyt huomattavasti, mutta vielä jää nähtäväksi, onnistuuko vuosityöaikasopimus ratkaisemaan ajankäytön suhteen ilmenneitä haasteita. Mutta ennen kuin opettaja pääsee ja ehtii parhaalla mahdollisella tavalla opettamaan, ohjaamaan, tukemaan ja motivoimaan opiskelijoitaan niin oppilaitoksessa kuin yhä enenevässä määrin myös työpaikoilla, hän tarvitsee myös itse tukea ja elinikäisen oppimisen periaatteiden mukaista jatkuvaa uuden tiedon haltuunottoa. Seuraavassa pyritään selvittämään sitä, millaista tukea opettajille työelämän muutoksessa tarvitaan.

## Tutkimuksen toteuttaminen

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää muutosten tuomien tukitarpeiden esiintymistä toisen asteen ammatillisen koulutuksen uudistuksen lähestyessä opetus- ja ohjaushenkilöstön parissa.

Tutkimuskysymys määriteltiin seuraavasti:

Millaista tukea opetus- ja ohjaushenkilöstö kokee tarvitsevänsä ammatillisen koulutuksen uudistuksen lähestyessä?

Tutkimuksen toteuttaminen tapahtui osana Parasta osaamista -hankkeen osamiskartoituksia, joista on koostettu valtakunnallinen osaamistarveselvitys Rohkeasti uudistumaan! (Heinilä ym. 2018). Tämän tutkielman aineisto kerättiin hankkeen yhden aluetyöryhmän alueelta, joka koostui kolmesta maakunnasta (Etelä-Pohjanmaa, Pohjois-Pohjanmaa, Lappi). Aineisto kerättiin hankkeen järjestämissä teemahaastattelu- ja reformikahvitilaisuuksissa. Tilaisuuksista kirjoitetut muistiot

toimivat tutkimuksen aineistona, jotka analysoitiin aineistolähtöisen sisällönanalyysin keinoin. Aineistonkeruutilaisuuksiin osallistui yhteensä 417 henkilöä eri kokoisissa ryhmissä, kaikki ammatillisen koulutuksen järjestäjien opetus- ja ohjaushenkilöstöä. Etelä-Pohjanmaan alueelta tutkija on itse kerännyt aineiston, muiden alueiden aineiston tutkija on saanut hankkeen kautta käyttöönsä.

## Tulokset

Opetus- ja ohjaushenkilöstön kokemat tuen tarpeet jaoteltiin neljään kategoriaan. Näihin päädyttiin sillä ajatuksella, että tukitoimet olisi helpompi kohdistaa tutkimustulosten myötä oikeaan kohderyhmään tai oikeisiin jatkotoimenpiteisiin. Kategoriat olivat: 1. organisaatioon ts. koulutuksen järjestäjän toimintoihin liittyvät, 2. opettajan perustööhön liittyvät, 3. opiskelijan oppimisen varmistamiseen liittyvät ja 4. verkostoyhteistyöhön liittyvät tuen tarpeet (Kuvio 1).



**Kuvio 1.** Opetus- ja ohjaushenkilöstön tuen tarpeet kategorioittain.

Ensimmäiseen kategoriaan kerättiin aineistosta ne asiat, jotka mahdollistavat opetus- ja ohjaushenkilöstön perustehtävän tekemisen. Keskustelua heräsi mm. kokonaistyöaikasopimuksesta, rahoitusmallin muutoksista, opiskelijahallinnosta, koulutusten suunnittelusta ja viestinnästä. Viestinnän osalta tukea kaivattiin positiivisen viestinnän, avoimen keskustelun ja henkilöstön mukaan ottamisen muodossa, kun käydään keskustelua tulevaisuuden koulutuksista. Muut asiat olivat yksittäisiä, esim. vaihto-opiskelijoiden tilanteeseen, oppimisympäristöihin tai ryhmäkokoihin liittyviä kysymyksiä.

Suurimman huomion tässä kategoriassa olevista asioista keskusteluissa saivat resursseihin liittyvät kysymykset: opetus- ja ohjaushenkilöstön kokemuksen mukaan muutosten onnistuneeseen läpivientiin tarvitaan sekä aika- että henkilöstöresursseja lisää. Aikaresursseja tarvitaan uusien muuttuvien asioiden opetteluun ja niiden siirtämiseen omassa työssä käytännön tasolle ja myös työelämäyhteistyön lisäämiseen ja kehittämiseen. Lisäresursseilla koettiin olevan suurta vaikutusta



koulutuksen laadun, tason sekä opetus- ja ohjaushenkilöstön työssäjaksamisen kannalta. Aika- ja resurssikysymyksiin palattiin useaan otteeseen aineistonkeruun aikana. Kuten myös Bergström ja Mäki totesivat tutkimuksessaan (2017), opetushenkilöstön työaikasopimus tarvitsee valtakunnan tasolla päivityksen, jotta ammatillisen koulutuksen uudistuksella on mahdollisuus toteutua suunnitellusti. Tätä tutkimusta tehdessä neuvottelut opettajien kokonaistyöaikasopimuksesta olivat vielä keskeneräisiä, mutta tarve muutokselle oli siis tunnistettu valtakunnallisesti. Ajankäytön haasteet kiteytyvät ajatukseen:

*Millä ajalla tämä kaikki tehdään, kun koulutusten pitäisi pyöriä samalla?  
(Opettajan kommentti)*

Toiseen kategoriaan kerättiin ne asiat, joiden muuttumiseen opetus- ja ohjaushenkilöstö päivittäin tekemässään työssään tarvitsee tukea. Tähän kategoriaan kuuluivat aiheet kuten aiemman osaamisen tunnistaminen (tähän uusia työkaluja) tai näyttöjen arvioiminen (tasavertaisuuden varmistaminen ja arviointiosaaminen), opettajan substanssiosaamisen varmistaminen ja kehittäminen, henkilökohtaisen opintopolun ja osaamisperustaisuuden toteutuminen sekä opettajan roolin muuttuminen kohti ohjaavaa opettajuutta. Monikulttuuristen opiskelijaryhmien ymmärtäminen ja kielitaidon parantaminen tulivat myös aineistossa esille. Aineiston mukaan tarvitaan muutoksensietokykyä ja tukea sen toteutumiselle. Jaetun asiantuntijuuden käsite nostettiin myös esille; tarvitaan kulttuurista muutosta opettajuuteen, ennen kuin aiempi yksinäinen opetustyö muuttuu aidosti jaetuksi asiantuntijuudeksi. Verkkopedagogiikan ja digitaitojen kehittämiseen kaivattiin myös lisäosaamista, mutta ei niin paljon kuin olisi ennalta voinut olettaa. Yksi opettajan arjen työhön liittyvästä osaamisesta oli tulevaisuuden osaamistarpeiden ennakointi; millä pystytään määrittelemään tulevaisuuden koulutustarpeet ja miten niihin valmistautumisessa voitaisiin tukea opetus- ja ohjaushenkilöstöä?

Käsittellyt asiat tässä kategoriassa jakaantuivat kahtia; toiset olivat laaja-alaisia ja yleispäteviä, toiset yksityiskohtaisia tai vain tiettyä koulutusalaan koskevia tuen tarpeita. Näitä olivat mm.: turvallisuus- ja pätevyysvaatimukset, eli opiskelijan viralliset luvat, pätevyudet tai korttikoulutukset ennen työpaikoille lähtemistä:

*Meidän alallahan se on aika kiveenhakattua, mitä sen (koulutuksen) pitää sisältää. (Opettajan kommentti)*

Myös YTO-opintojen suorittaminen, eli miten aiemman osaamisen tunnistaminen hoidetaan ja miten käytännössä toteutuu yhteisten tutkinnon osien suorittaminen jatkossa myös aikuisopiskelijoiden kohdalla ja miten toimitaan silloin, kun tutkintojen perusteet edellyttävät laaja-alaisempaa osaamista kuin työpaikalla on mahdollista suorittaa, herättivät pohdintoja.

Kolmas kategoria sisälsi opiskelijan oppimiseen ja/tai sen varmistamiseen liittyvät asiat. Jatkossa perustutkintoja suorittavat opiskeluryhmät saattavat olla hyvinkin heterogeenisiä, eli nuoret ja aikuiset, eritasoiset oppijat, erilaisilla opintopoluilla, maahanmuuttajataustaiset opiskelijat jne. opiskelevat kaikki jatkossa yhdessä. Aineistossa pohdittiin yksilöllisyyden ja yhteisöllisyyden toteutumista opetuksessa tällaisissa ryhmissä sekä muun muassa niveltävien onnistumista (eli siirtyminen esimerkiksi kouluasteelta toiselle). Erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden tarvitsevat tukitoimet – esimerkiksi oppimisvaikeuksien, haastavien elämäntilanteiden tms. vuoksi – herättivät huolta aineistossa. Osa opettajista korosti

niiden opiskelijoiden tilannetta, jotka tarvitsevat edelleen enemmän ohjausta opintojensa aikana. Oppilaitos tarjoaa erityistä tukea, mutta osa opiskelijoista tarvitsi tukea myös työpaikalla tapahtuvan oppimisen aikana. "Hyvät pärjää aina", kommentoi eräs opettaja, pohtiessaan niiden opiskelijoiden tilannetta työpaikoilla, jotka eivät ole kaikissa asioissa niin "hyviä". Tämän kategorian alla pohdittiin myös sitä, että opiskelijat tarvitsevat jatkossa laaja-alaisemman kuvan oman ammattialansa monipuolisuudesta sekä ohjausta ja tukea itseohjautuvuuteen. Näiden onnistumiseksi taas opetus- ja ohjaushenkilöstön tarve saada lisätietoa ja tukea kasvaa entisestään.

Neljäs kategoria sisälsi tukitarpeet, jotka liittyvät opetus- ja ohjaushenkilöstön tai oppilaitosten verkostoyhteistyön parantamiseen ja ylläpitoon. Oppilaitoksilla on jatkossa yhä enemmän erilaista verkostoyhteistyötä monien eri sidosryhmien kanssa. Verkostoyhteistyön onnistuminen ei aina kuitenkaan ole helppoa, joten siihen opetus- ja ohjaushenkilöstö kaipasi tukea. Opetus- ja ohjaushenkilöstö koki, että työelämällä ei ole vielä tarpeeksi tietoa uudistuksesta; mitä työeläältä odotetaan ja millaisia uusia mahdollisuuksia uudistus tuo oppilaitoksille ja työelämälle. Myös muuttuvista asioista (esim. arviointiasteikon muuttuminen; aiemmin 1–3, nyt 1–5) koettiin tärkeäksi tiedottaa eri verkostoille selkeästi. Osa opettajista koki, että media on tähän mennessä antanut pääasiassa negatiivisen kuvan ammatillisen koulutuksen uudistuksesta. Osittain kyseessä voi olla myös tietämättömyyttä, joten nähtiin tarpeellisenä saada positiivista, oikeaa informaatiota uudistuksesta ja muutoksista, että yhteistyön tekeminen olisi jatkossa helpompaa. Opettajat esittivät toiveita tuesta ja ehdotuksista etenkin uusien yritysten aktivoimiseen ja mukaan saamiseen oppilaitosten ja työelämän väliseen yhteistyöhön. Tämä koettiin haasteelliseksi asiana ja tähän toivottiin uudenlaista tukea ja innovatiivisia ideoita. Tukea tarvittiin siis työelämäyhteistyön monipuoliseen rakentamiseen; verkostoitumiseen, kokonaisuuden hallintaan ja synergiaedun hakemiseen. Työelämän kanssa tehtävä yhteistyö on yhä tärkeämmässä roolissa ammatillisen koulutuksen kehittämisessä.

Opetus- ja ohjaushenkilöstön kokemat tuen tarpeet eivät kaikki olleet sellaisia, jotka voidaan ratkaista pelkästään lisä- ja täydennyskoulutuksella. Tarvetta oli selkeästi monenlaiselle tuelle, mutta aineistossa näkyy selkeästi aikaresurssin merkitys: opettajan työnkuva on kiireinen ja ajankäyttö rajallista, joten aineistossa kritisoitiin myös uudistuksen valmisteluissa esiintyvää kiireen tuntua: siinä vaiheessa, kun uudistus kolkutteli jo ovella, olisi monen asian suonut olleen jo valmiina, eikä vasta työn alla. Aika esiintyi ratkaisevana tekijänä myös suunniteltuihin opetus- ja ohjaushenkilöstön täydennys- ja lisäkoulutuksiin osallistumisessa; suuri osa kiireisistä opettajista ei todennäköisesti tule osallistumaan täydennys- ja lisäkoulutuksiin, ellei aihetta koeta oikeasti tarpeelliseksi ja mielekkääksi ja jos koulutukseen osallistumiseen ei ole organisaation toimesta järjestetty aika- ja muita resursseja, jotka mahdollistavat osallistumisen.

## Johtopäätökset

Tätä tutkimusta tehdessä syksyllä 2017 osa opettajista koki, ettei heillä ole vielä riittävästi tietoa ammatillisen koulutuksen tulevista muutoksista. Näin ollen osa opetus- ja ohjaushenkilöstön tuen tarpeesta pystytään antamaan selkeällä ja avoimella tiedonjaolla, sillä osa tuen tarpeesta johtui pelkästään epä tietoisuudesta ja sen mahdollisesti aiheuttaneesta epävarmuudesta. Kuten Bauman toteaa (2005), epä tietoisuus saa aikaan epävarmuutta ja epävarmuus taas johtaa muutosvastarintaan,

johon ratkaisuna voisi olla entistä selkeämpi positiivinen viestintä ja avoimista kysymyksistä käyty avoin keskustelu. Useasti tätä tutkimusta tehdessä esille tullut ajan merkitys on ratkaisevassa roolissa muutoksen onnistumisen kannalta. Se on nähtävillä monien kirjoittajien ja tutkimusten pohdinnoissa (mm. Bergström & Mäki 2017; Tiilikkala 2004; Maunu 2017) ja kaikkien selkeä viesti on se, että muutokseen sopeutuminen ottaa oman aikansa. Kun nämä pohdinnat yhdistetään Bau-manin edellä mainittuun näkemykseen, tapahtuu seuraavaa: avoimen viestinnän avulla poistetaan epävarmuutta ja muutosvastarintaa, jonka jälkeen muutos lähtee liikkeelle henkilöstön asenteiden muokkaantumisesta. Tästä alkaa sopeutumisen jakso ja muutoksen siirtäminen konkreettisiin tekoihin. Seuraavaksi tarvitaan omaksumiseen aikaa, jonka jälkeen alkaa uusien asioiden hallinta. Tämän tapahtumaketjun ansiosta uudistukset ja muutokset saadaan aidosti osaksi organisaation toimintakulttuuria.

Tässä tutkimuksessa halutaan tuoda esille se seikka, että opetus- ja ohjaushenkilöstön tukitarpeita ilmenee uudistusten ja muutosten syövereissä myös muussa kuin lisäkoulutuksen tai -osaamisen muodossa. Tukea tarvitaan myös asioissa joita ei ole aina mahdollista mitata, laskea tai opiskella. Kuten aineistosta on nähtävissä, tukea tarvitaan myös muun muassa avointen keskusteluyhteyksien, positiivisen viestinnän, työn arvostuksen ja lisäresurssien, ennen kaikkea aikaresurssin muodossa. Muutos on tullut jäädäkseen ja tutkimuksen parissa sitä on tarkasteltu monestakin näkökulmasta. Muuttuva työelämä vaatii yksilöiltä monenlaista sopeutumista kaikilla aloilla, ei pelkästään opettajien kohdalla. Ennakkoluuloja esiintyy, myös muutosvastarintaa. Mutta jos katsomme asiaa siltä kantilta, että ammatillisen koulutuksen tehtävä on tuottaa tulevaisuuden työelämälle osaavia, sopeutuvaisia ja joustavia työntekijöitä, miten voimme onnistua tässä tehtävässä, jos vastustamme itse muutosta?

Artikkelin pohjalla oleva Pro gradu -tutkielma on luettavissa kokonaisuudessaan osoitteessa: <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/58484>

## Abstract

This article is a summary of Master's thesis made in Jyväskylä University, faculty of education in spring 2018. The aim of the study was to find out the needs of support and additional training which teachers and supervisors feel necessary concerning the forthcoming reform of vocational education. The government in Finland decided to reform vocational education starting from Jan 1, 2018, by remodeling legislation, funding, teaching practices etc. These actions will have an effect on teachers and supervisors everyday work.

The study was qualitative and it was made in autumn 2017. The number of teachers and supervisors who took part in this study in open group interviews was 417: all personnel of vocational education providers from western and northern parts of Finland. The research material was analyzed with qualitative content analysis.

The personnel felt that they needed more information and know-how concerning the issues of the reform, but they also felt the need for positive communication, open discussion about the matters that will change their resources at work and everyday life, especially more time for readjustment. They also had needs for new

innovations and operating models how to expand cooperation with enterprises further.

It will demand structural changes and time for readjustment before the reform will take its place inside the vocational education providers operating culture. This requires readjustment also from teaching and supervising personnel.

## Lähteet

- Bauman, Z. (2005). *Liquid Life*. Cambridge: Polity.
- Bergström, H., & Mäki, K. (2017). *Keulassa ja keskellä. Johtaminen reformissa -tutkimus*. Haaga-Helia ammattikorkeakoulun julkaisut 8/2017.
- EY (2016). Ernest & Young Global Limited. The upside of disruption. Megatrends shaping 2016 and beyond. Haettu 9.10.2018 osoitteesta [https://cdn.ey.com/echannel/gl/en/issues/business-environment/2016megatrends/001-056\\_EY\\_Megatrends\\_report.pdf](https://cdn.ey.com/echannel/gl/en/issues/business-environment/2016megatrends/001-056_EY_Megatrends_report.pdf)
- Heinilä, H., Holmlund-Norrén, C., Kilja, P., Niskanen, A., Raudasoja, A., Tapani, A., Turunen, K. (2018). *Rohkeasti uudistumaan! Opetus- ja ohjaushenkilöstön osaamistarpeet -raportti*. Parasta osaamista -verkostohankkeen julkaisu 3/2018.
- Maunu, A. (2017). *Muutokset opettajan ja ohjaajan työssä ja miten niihin voidaan vastata?* Esitys Parasta osaamista -hankkeen työpajapäivillä tammikuussa 2018, Jyväskylä. Pohjautuen: Opiskelijälähtöisyyttä arjen paineissa. Ammattiopettajan omakuva reformin kynnyksellä. Julkaisematon käsikirjoitus.
- Nätti, J., Pyöriä, P. (2017). Epättyypilliset työsuhteet, epävarmuus ja liikkuvuus. Teoksessa P. Pyöriä & T. Anttila (toim.) *Työelämän myytit ja todellisuus*. Helsinki: Gaudeamus.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2017). Ammatillisen koulutuksen reformi -sivusto. Haettu 9.10.2018 osoitteesta <http://minedu.fi/amisreformi>
- P21. (2007). Partnership for 21st century learning. Framework for 21st century learning. Haettu 9.10.2018 osoitteesta <http://www.p21.org/our-work/p21-framework>
- Räisänen, A. & Goman, J. (2018). *Ammatillisen koulutuksen osaamisperusteisuus, asiakaslähteisyys ja toiminnan tehokkuus. Poliittikkatoimien vaikutusten arviointi (ex ante)*. Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminta. Haettu 9.10.2018 osoitteesta [https://karvi.fi/app/uploads/2018/01/Os-perusteisuus\\_poliittikkatoimien-arviointi\\_KARVI\\_VN-TEAS.pdf](https://karvi.fi/app/uploads/2018/01/Os-perusteisuus_poliittikkatoimien-arviointi_KARVI_VN-TEAS.pdf)
- Silander, T., Rautiainen, M. & Kostainen, E. (2014). Kuka muu muka muuttaa? Opettajankoulutuslaitoksen johtajat muutostyön arkkitehteinä. Teoksessa P. Hökkä, S. Paloniemi, K. Vähäsantanen, S. Herranen, M. Manninen & A. Eteläpelto (Toim.) (2014). *Ammatillisen toimijuuden ja työssä oppimisen vahvistaminen – Luovia voimavaroja työhön!* Jyväskylän yliopisto, 151–168. Haettu 9.10.2018 osoitteesta <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/44975/978-951-39-6020-9.pdf>

Suomalaisen työn liitto (2017). Tutkimus: Tulevaisuuden työelämässä korostuu teknologian käyttö. Tiedote. Haettu 9.10.2018 osoitteesta <https://suomalainentyo.fi/2017/09/25/tutkimus-tulevaisuuden-tyoelamassa-korostuu-teknologian-kaytto>

Tiilikkala, L. (2004). *Mestarista tuutoriksi – Suomalaisen ammatillisen opettajuuden muutos ja jatkuvuus*. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. Haettu 9.10.2018 osoitteesta <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/13296/9513917215.pdf>

Vähäsantanen, K. & Billett, S. (2008). Negotiating professional identity: Vocational teachers' personal strategies in a reform context. Teoksessa S. Billett, C. Harteis & A. Eteläpelto (toim.). *Emerging perspectives of workplace learning*. Rotterdam: Sense Publishers, 35–49.

WEF, World Economic Forum (2016). *The Future of Jobs. Employment, Skills and Workforce Strategy for the Fourth Industrial Revolution*. Haettu 9.10.2018 osoitteesta [http://www3.weforum.org/docs/WEF\\_FOJ\\_Executive\\_Summary\\_Jobs.pdf](http://www3.weforum.org/docs/WEF_FOJ_Executive_Summary_Jobs.pdf)

Heikki Hannula, Seija Mahlamäki-Kultanen, Tuomas Eerola, Jonna Tuovinen

## Ammatillisen opettajan muutososaaminen

### Tiivistelmä

Ammatillisen opettajan muutososaaminen on ajankohtainen aihe, josta on kuitenkin tehty tieteellistä tutkimusta suhteellisen vähän. Tämä artikkeli nostaa esiin muutososaamisen merkityksen ja avaa muutososaamisen rakentumista opettajan työssä. Lisäksi haluamme avata ja jatkaa ammatillisen opettajan muutososaamiseen ja sen kehittämiseen liittyvää käsitteellistä keskustelua.

HAMK Ammatillinen opettajakorkeakoulu toteutti vuosina 2015–2016 ammatillisen opettajan muutososaamiseen ja yrittäjyyteen painottuvan ammatillisen opettajakoulutuksen. Tässä artikkelissa kuvataan ammatillisen opettajan muutososaamisen käsitteellistä jäsentämistä ja kehittymistä opettajakoulutuksen pilotin ja sen seurannan kontekstissa.

Opettajakoulutuksen vastuupettajat seurasivat ja havainnoivat muutososaamisen ryhmää ja sen kehittymistä sekä analysoivat opiskelijoiden tuotoksia. Vuoden 2017 syksyllä osaa koulutukseen osallistuneista opiskelijoista haastateltiin seurantatiedon ja heidän koulutuksen jälkeen mahdollisesti muuttuneiden käsitystensä keräämiseksi.

Ammatillisen opettajan muutososaamisen käsitteen keskeisimmiksi lähikäsitteiksi nousivat joustavuus, rohkeus, kehittäminen ja luovuus. Nämä käsitteet voidaan yhdistää myös yrittäjämäiseen toimintaan, joka oli lähtökohtana jo ryhmän toteutuksen suunnittelussa. Toteutuksen aikana nousi lisäksi esille resilienssin käsite, jolla tarkoitetaan yksilön, yhteisön ja verkoston kykyä reagoida nopeisiin ja ennakoimattomiin muutoksiin. Tulosten valossa ammatillisten opettajien koulutuksessa tulisi yksittäisten ja ajankohtaisten uusien osaamisten rinnalla kehittää nykyistä enemmän yleisiä muutosvalmiuksia.

Avainsanat: Ammatillinen opettajakoulutus, muutososaaminen, muutosvalmius, yrittäjyys, resilienssi

### Johdanto

Työelämän nopeaa ja perustavaa muutosta korostetaan kaikessa julkisessa keskustelussa, mutta tarkempaa analyysiä muutososaamisesta ammatillisen opettajakoulutuksen näkökulmasta on tehty vasta vähän. HAMK Ammatillinen opettajakorkeakoulu toteutti vuosina 2015–2016 ammatillisen opettajan muutososaamiseen ja yrittäjyyteen painottuvan ammatillisen opettajakoulutuksen opetus- ja kulttuuriministeriön erityisavustuksella. Tässä artikkelissa kuvataan ammatillisen opettajan muutososaamisen käsitteellistä jäsentämistä ja kehittymistä opettajakoulutuksen pilotin ja sen seurannan kontekstissa. Kirjoituksessa ryhmästä käyte-  
tään lyhyempää nimitystä muutososaamisen pilotti.

## 2010-luvun keskustelua ammatillisen opettajan muutososaamisesta

2010-luvun puolivälissä oli jo selvää, että opetusalan ja yleisemmin myös koko yhteiskunnan murros muuttaa opettajan osaamisvaatimuksia perustavasti. Vuosikymmenen puolivälissä HAMK Ammatillinen opettajakorkeakoulu toteutti selvityksen opetustyön ennakoidusta muutoksesta useilla eri koulutuksen aloilla ja asteilla (Eskola-Kronqvist, Mäki-Hakola, Mäntylä & Nikander 2015). Opetusalalla aloitettiin tuolloin mittavat säästöt ja sen myötä myös opettajilta edellytetään uraosaamista, valmiutta uran aikaisiin useisiin muutoksiin sekä yrittäjämäistä toimintaa. Muutosvalmiuden voidaan ajatella liittyvän opettajan osaamista kuvaaviin tietoihin, taitoihin ja asenteisiin. Valmiuden lisäksi muutosten todellistuessa tarvitaan muutososaamista, jonka käsitteellistä sisältöä tässä tutkimuksessa selvitämme.

Monia muita osaamistarpeita nousi esille opettajien esimiehiä haastatellessa ja ne huomioitiin tämän tutkimuksen koulutuspilotin toteutuksessa. On haastava eritellä, mitkä osaamistarpeet ovat loppujen lopuksi uusia suhteessa aikaisempaan. Tässä tutkimuksessa selvitettiin osaamisvaatimuksia haastatteluhetkellä kokonaisuutena, ei vertailuna aikaisempaan.

Seuraavassa taulukossa nostamme esiin yhteenvedon Eskola-Kronqvistin ym. (2015) selvityksestä keskeiset opetustyön osaamistarpeet. Kirjoitamme kursivoilla ne osaamiset, jotka vaikuttaisivat kirjoittajien kokemustiedon mukaan painottuvan aikaisempaa enemmän. Toisen asteen ammatillisessa koulutuksessa korostuu kasvatustyö, ammattikorkeakoulutuksessa ajantasaisen substanssin hallinta.

**Taulukko 1.** Ammattikorkeakouluopettajien ja ammatillisen peruskoulutuksen ja aikuiskoulutuksen opettajien osaamistarpeet (Eskola-Kronqvist ym. 2015, 9–15).

Ammattikorkeakouluopettajat	Ammatillisen peruskoulutuksen ja aikuiskoulutuksen opettajat
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Substanssin hallinta</li> <li>• Ammattikorkeakouluopettajan ammatti-identiteetti</li> <li>• Pedagoginen osaaminen</li> <li>• Verkkopedagoginen osaaminen</li> <li>• <i>Ohjausosaaminen (sis. fasilitointi)</i></li> <li>• <i>Opiskelijatietoisuus</i></li> <li>• <i>Työyhteisössä toimiminen</i></li> <li>• <i>Geneeriset taidot (esim. ajanhallintataidot)</i></li> <li>• Työelämäyhteistyö</li> <li>• Tutkimus-, kehittämis- ja innovaatiotoiminta</li> <li>• Kansainvälisyys</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kasvatustyö</li> <li>• <i>Asenne työhön ja opiskelijoihin</i></li> <li>• Ihmissuhde- ja vuorovaikutustaidot</li> <li>• <i>Opiskelijan henkilökohtainen ohjaus</i></li> <li>• Erityisen tuen tarpeen tunnistaminen</li> <li>• <i>Tietotekninen osaaminen</i></li> <li>• Oman substanssialan osaaminen</li> <li>• Pedagoginen osaaminen (sis. työssäoppimisen ohjausosaaminen)</li> <li>• <i>Verkosto-osaaminen ja yhteistyö-osaaminen (esim. yhteisopettajuus/pariopettajuus)</i></li> <li>• Sisäinen yrittäjyys ja yrittäjyysosaaminen</li> </ul>

## Muutososaamisen pilotti ja toteutuksen kuvaus

Muutososaamisen pilottiryhmään valittiin vapaaehtoisen ilmoittautumisen perusteella 19 opettajaopiskelijaa. Vapaaehtoisuuden lisäksi valintakriteerinä oli toimiminen valintahetkellä ammatillisen opettajan tehtävissä. Näin ryhmään valituilta saatettiin odottaa ammatillisen opetuksen ja koulutuksen tuntemusta.

HAMK ammatillisen koulutuksen opinto-oppaan (2015, 15) mukaan opettajan osaamistavoitteisiin vaikuttavat työelämässä, ammatillisen koulutuksen rakenteissa ja yhteiskunnassa tapahtuvat muutokset, jotka heijastavat opettajan työn dynaamisesta luonnetta. Näin ollen ammatillisen opettajan osaamisen kuvauksessa on päädytty laajoihin, keskeisiin osaamisalueisiin, jotka muodostavat perustan ammatillisen asiantuntijuuden kehittymiselle ja mahdollistavat osaamisvaatimusten tulkitsemisen uusissa tilanteissa. (Emt., 15).

Lukuvuonna 2015–2016 HAMK ammatillisen opettajankoulutuksen opetussuunnitelma perustui neljään osaamisalueeseen: oppimisyhteisöosaaminen, opetus-, ohjaus- ja arviointiosaaminen, toimintaympäristöosaaminen ja kehittämisosaaminen. Koulutus sijoittuu NQF-viitekehyksen (National Qualifications Framework) viitetasolle seitsemän.

Opettajaopiskelija kuvaa, arvioi ja kehittää omaa osaamistaan suhteessa osaamisalueiden tavoitteisiin, arviointikohteisiin ja -kriteereihin. Muutososaamisen painotus integroitui pilotin toteutukseen kattavasti ja näkyi myös työyhteisömaistat toimintaa painottavina pedagogisina valintoina kuten opintopiireinä, flipped classroom -toteutuksina (Turun yliopisto 2016) sekä erillisinä teemapäivinä ja tehtävinä.

Pilottiin sisältyi erilaisia yrittäjyysvierailuja sekä tutustumista aikaisempiin yrittäjyyspainotteisiin opettajankoulutuksiin ja ammattitaitokilpailutoimintaan. Näiden avulla pilottiryhmän opiskelijat saivat mahdollisuuden analysoida ja reflektoida yrittäjien kokemuksia ammatillisesta oppimisesta ja koulutuksesta sekä kilpailun merkitystä nyky-yhteiskunnassa yleisesti ja ammatillisessa koulutuksessa erityisesti.

## Tutkimusaineiston keruu

Pilottiryhmän toteutus ja seurantatutkimus liittyivät saumattomasti toisiinsa. Tutkimusaineistoa kerättiin kolmella eri tavalla: koko opintojen aikana kirjoitettavina oppimistehtävinä, opintojen loppuvaiheessa ammatillisen koulutuksen Taitaja-seminaarin työpajoissa sekä puoli vuotta opintojen päätyttyä toteutetussa yksilöhaastattelussa ja tulevaisuusmuistelussa. Aineiston keruuta, analyysiä ja tuloksia kuvataan aikajärjestyksessä siten, että ensin kuvataan kunkin aineistonkeruun toteutus ja analyysi sekä sitten tulokset.

## Opintojen alkuvaiheen käsitykset

Taulukon 1 osaamistarpeet esiteltiin muutososaamisen pilotin opiskelijoille opintojen alkuvaiheessa ja he saivat itse työstää omaa käsitystään tulevaisuuden muutostarpeista niiden pohjalta mutta omin kokemuksiin. Käsityksissä näkyivät jo tuollain hyvin koulutuksen järjestämisen muuttunut toimintaympäristö, ammatillisen



koulutuksen vireillä ollut reformi sekä yrittäjyyden ja tulokellisuusvaatimuksen vahvistuminen. Esille nousivat myös opiskelijalähtöisyys, monikulttuurisuus ja pedagoginen osaaminen uusissa oppimisympäristöissä sekä työpaikoilla.

## Opintojen aikainen oppimistehtävä

Opintoja kokoavana oppimistehtävänä pilottiryhmän tuli osoittaa kehittämisosastaan laatimalla muita opetussuunnitelman osaamisalueita kuvaavat kirjoitelmat. Jokainen opiskelija laati kolme kirjoitelmaa, yhden kultakin ammatillisen opettajan osaamisalueelta:

- oppimisyhteisöosaaminen
- opetus-, ohjaus- ja arviointiosaaminen
- toimintaympäristöosaaminen.

Osaamisalueet sijoituivat toteutuksessa peräkkäin ja kirjoitelmat ajoituivat koko opintojen ajalle. Kirjoitelmissa tuli hyödyntää paitsi osaamisalueelle sijoittuvien opintojaksojen lähdemateriaalia, myös Eskola-Kronqvistin ym. (2015) selvitystä. Opiskelijoiden toivottiin näin nostavan esille osaamisalueen keskeisiä kysymyksiä nimenomaan opettajan muutososaamisen näkökulmasta.

Vastuuopettajat Eerola ja Hannula tulkitsivat kirjoitelmat sisällönanalyysin keinoin (Tuomi & Sarajärvi 2009, 103–104.) Kirjoitelmia analysoitiin jäsentämällä ne osaamisalueittain.

## Muutososaamisen kehittyminen ja käsitykset opintojen eri vaiheissa

Pilottiryhmän vastuuopettajina toimineiden Tuomas Eerolan ja Heikki Hannulan tekemien havaintojen mukaan pilottiryhmät toimivat tavoitteellisesti ja tiimimäisesti. Kouluttajien monen vuoden kokemuksen mukaan ryhmän tuottamat oppimistehtävät poikkesivat varsin vähän muiden ryhmien tuotoksista. Pilottiryhmän opiskelijat noudattivat annetuissa oppimistehtävissä ammatillisen opettajankoulutuksen normeja ratkaisukäytänteitä, vaikka heitä kannustettiin vapaaseen muutososaamisen painotukseen ja oppimistehtävien omaehtoiseen tulkintaan.

Kirjoitelmien laatimisen aikaan ja opintojen edetessä muutama osallistuva opettajaopiskelija oli joutunut työttömäksi ja erilainen epävarmuus opetusosalalla oli lisääntynyt aikaisemmasta. On ymmärrettävää, että moni kuvasi kirjoitelmissa omaa epävarmuuden käsittelyään ja kasvuaan joustavuuteen, oman osaamisen kehittämiseen ja uran rakentamiseen omaa osaamista kehittämällä. Yrittäjämäisyys ja rahoituksen hankinta omien yritysverkostojen avulla ovat oman työn olemassaolon ehto, mihin kirjoitelmissa suhtauduttiin neutraalina tosiasiana. Vuorovaikutus monimuotoisissa verkostoissa korostui myös opetus- ja ohjausosaamisen alueella. Erilaisten risteävien intressien ja kulttuurien ymmärrystä ja osaamista tarvitaan sekä yritysverkostoissa että entistä heterogeenisempiä opiskelijaryhmiä ohjatessa. Esiiin nousi myös digitaalisuuden merkityksen kasvu ja se nähtiin osana verkostotoimintaa.

Opettajan muutososaamisen näkökulmasta *oppimisyhteisöosaamisen* osalta nousivat voimakkaimmin esiin työsuhteen muuttuminen entistä *yrittäjämäisemmäksi* ja *opiskelijaryhmien muuttuminen entistä heterogeenisemmäksi*, muun muassa *monikulttuurisuuden lisääntymisen myötä*. Opetuksen ja ohjauksen haasteena nähtiin vuorovaikutuksen merkityksen korostuminen. Myös muutokset sen laadussa as-karruttivat. *Digitaalisten menetelmien ja aineistojen* merkityksen uskottiin lisääntyvän vuorovaikutuksessa myös jatkossa.

Opetus-, ohjaus- ja arviointiosaaminen -osaamisalueen osalta kirjoitelmissa näkyi jo pitkään korostettu painopisteen muutos opettamisesta oppimisen ohjaamiseen ja ennalta määritellyistä sisällöistä toimintaan autenttisissa oppimisympäristöissä sekä digitaalisissa ympäristöissä ja simulaatioissa (ks. esimerkiksi Helakorpi 2010, 11.) Kirjoitelmissa käytettiin jopa käsitettä asiakas entisen opiskelija-käsitteen sijasta ja rinnalla sekä asiakkaan osaamistarpeiden selvittäminen ja täyttäminen. Uutena painotuksena voidaan pitää opettajan *ennakointiosaamista*. Arviointiosaamisessa muutoksena voidaan pitää *arviointin menetelmien huomattavaa monipuolistumista, autenttisia ja digitaalisia menetelmiä sekä arvioinnin monitahoisuutta*.

Toimintaympäristö-teeman kirjoitelmat tehtiin opettajaopintojen loppuvaiheessa, jolloin kirjoitelmat olivat jo varsin kehittyneitä ja ne käsittelivät laajasti opettajan muutososaamista. Opettajaopiskelijoiden kirjoitelmissa keskeinen osa opettajan työn toimintaympäristöä ovat *projekti- ja hanketyö yritys- ja työelämäyhteistyössä sekä yrittäjyyden ja innovaatioiden edistäminen*. Tulkinta poikkeaa myönteisenä aikaisemmasta, kun tutkimuksissa tätä osaa opettajan työstä on kuvattu jopa "hankelvehvettinä" (Savonmäki 2007, 103). Kirjoitelmissa kuvataan *digitalisaatiota ja sen haltuun ottamisen keskeneräisyyttä osaamistarpeena* (vrt. Valtioneuvoston kanslia 2015, 26). Eniten kirjoitelmissa käsiteltiin *verkkoympäristöjen ja yhteistyöverkoston hyödyntämistä*. Muina osaamistarpeina opintojen loppuvaiheen pohdinnoissa kiteytyivät vielä *maahanmuutto ja ammatillisen koulutuksen reformi* sekä *koulutuksen rahoituksen muutokset ammatillisen koulutuksen eri asteilla*.

## **Muutososaamisen pilotin opettajaopiskelijoiden keräämä aineisto ammatillisten opettajien muutososaamisen käsityksistä**

Opintojensa päätösvaiheessa muutososaamisen pilottiryhmä toteutti yhteistoiminnallisesti oman opettajana kehittymisen näytteensä. Taitaja2016 -kilpailujen yhteydessä suunniteltiin ja toteutettiin Opettajan muutososaaminen työpaja. Työpajaan kutsuttiin Taitaja2016 -osallistujia, jotka olivat työelämässä toimivia opettajia. To-teutuksessa hyödynnettiin Learning Cafe -menetelmää, minkä mukaisesti työpajan osallistujat jakautuivat kolmeen teemapöytään: oppimisyhteisöosaaminen, opetus-, ohjaus- ja arviointiosaaminen ja toimintaympäristöosaaminen. Tehtävänannon mukaisesti osallistujat keskustelivat pöydän teemasta ja pilottiryhmän jäsenet kokosivat keskustelun aina seuraaville keskustelijoille ryhmien vaihtaessa pöytää. Pöytiä vaihdettiin kahdesti siten, että jokainen osallistuja osallistui kunkin teemapöydän keskusteluihin. Teemapöytien keskustelut kiteytettiin fläppipapereille. Yhteistoiminnallisesti koottu tieto on muodostunut jo työelämässä olevien opettajien, ammatillisen koulutuksen esimiesten, muutososaamisen pilottiin osallistuneiden opettajaopiskelijoiden ja opettajankouluttajien yhteistyönä. Voidaan myös nähdä, että opettajaopiskelijoiden osaaminen kiteytyi näytteiden tuloksissa.

Vastuuopettajat Hannula ja Eerola toteuttivat loppuyhteenvedon. Sen pohjalta Toimintaympäristöosaamisen osalta tärkeiksi muutososaamiksi nousivat *rahoitus-osaaminen ja yhteistyö- ja verkosto-osaaminen*. Opetus, ohjaus ja arviointi -pöydässä keskustelu oli sisällöllisesti moninaista. Keskeisenä muutososaamisena voi pitää *opetuksen toteutusta työelämässä ammatillisen koulutuksen reformin ja normaalin työelämän käytännön mukaisesti yhdistäen nuoret ja aikuiset, maahanmuuttajien opetuksen osaamista sekä yleisemmin uudistumiskykyä sen sijasta, että mainitaan erilaisia osaamistarpeita*. Oppimisyhteisö-pöydän keskusteluista nousi useita huolia, mikä viittaa opettajan muutososaamistarpeena *kykyyn käsitellä muutosta ja pelkoja*, mihin *moniammatillisuus* nähtiin yhtenä ratkaisuna.

## Muutososaamisen ryhmän seuranta

Vuoden 2017 lopulla kuutta muutososaamisen pilottiin osallistunutta opiskelijaa haastateltiin puhelimitse. Kaikki haastatellut toimivat opettajina joko ammatillisessa koulutuksessa tai ammattikorkeakoulussa. Heille esitettiin opintojen suorittamista ja opettajan muutososaamista koskevia kysymyksiä.

Haastatellut henkilöt antoivat hyvin myönteistä palautetta pilotista ja kuvasivat sen vastanneen edellä kuvattuja opettajankoulutuksen osaamisalueiden ja muutososaamisen tarpeita. Tämän hetken keskeisiä muutostarpeita heidän mukaansa aiheuttavat erityisesti ammatillisen koulutuksen lainsäädännön muutosten toteuttaminen (ammatillisen koulutuksen reformi), digitalisaatio, rahoitusleikkaukset, opettajan työn muuttumisen aiheuttama epävarmuus ja opetusryhmien entistäkin suurempi heterogeenisyys.

Haastatelluilla pilottiryhmän opiskelijoilla oli mahdollisuus tuoda esiin käsityksiään ammatillisen opettajan työstä tulevaisuudessa tulevaisuusmuistelun avulla. Haastatellut opettajat näkivät opettajan työn enemmän rinnalla kulkemisen, ohjauksen ja valmennuksen kuin perinteisen opetuksen kautta. Työelämään ja ohjaustaitoihin liittyvä osaaminen nähdään opettajan keinona kohdata muutostarpeet. Haastateltujen mielestä opettajat tarvitsevat yhtäältä entistä parempaa markkinointi- ja myyntiosaamista ja toisaalta entistäkin parempaa osaamista niin yksilöiden, pienryhmien kuin suurryhmienkin ohjaamiseen.

Muutososaamisen koulutukseen osallistujien haastattelun lisäksi joulukuussa 2017 toteutettiin Webropol-kysely koskien sen hetkisten opettajaopiskelijoiden muutososaamista. Haastattelujen ja kyselyn yhteenveto muutostarpeista esitetään sanapilvenä (kuvio 1). Keskeisimpinä korostuvat joustavuus ja osaaminen. Taidot ja kyky liittyvät läheisesti osaamiseen. Jatkossa entistä keskeisempiä ovat yhtäältä opettajan osaaminen ja toisaalta hänen toimintansa. Joustavuuteen voidaan sanapilvestä liittää rohkeus, kehittäminen ja luovuus, jotka viittaavat myös yrittäjämäisiin ominaisuuksiin (ks. esim. Gibb 2005, 47.) Yrittäjämäinen toiminta oli mukana myös pilottiryhmän opetussuunnitelman tavoitteissa.



## Abstract

How vocational teachers deal with change is an existing dilemma. There has been relatively little scientific research on the matter. This article highlights the importance of teachers' competence according to changes in the teaching environment. We want to initiate and continue the conceptual discussion on the phenomenon.

The HAMK Professional Teacher Education Unit implemented in the academic year 2015–2016 a pilot vocational teacher education programme that specialized in teachers' competence to deal with change. This article describes the implementation and the main results.

The teachers responsible for the programme observed a group of teacher students and their development and analyzed the students' output. A sample of the graduate teacher students from the pilot programme was interviewed during the autumn 2017. The purpose was to collect their experiences from the pilot programme and from their work as vocational teachers after the programme.

Flexibility, courage, developmental skills and creativity appeared to be the key concepts of vocational teachers' competence to deal with change. These concepts are also connected to entrepreneurship. This was also highlighted in the research literature. The theoretical concept of resilience emerged during the analysis. Resilience means the ability of an individual, a community or a network to respond to rapid and unforeseen changes.

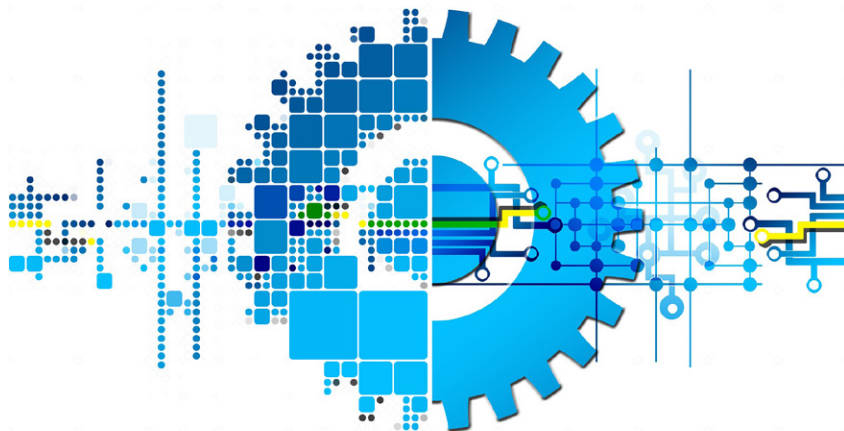
According to the results, the education of vocational teachers should develop general competence in dealing with change more than only separate and timely new skills.

## Lähteet

- Eskola-Kronqvist, A., Mäki-Hakola, H., Mäntylä, R. & Nikander, L. (2015). *Opettajat rakennemuutoksessa – Muutosta luvassa*. Rakennemuutoksen vaikutuksia opettajan osaamistarpeisiin, esiselvitysraportti. Hämeen ammattikorkeakoulu.
- Gibb, A. (2005). The Future Entrepreneurship Education in Schools and Further Education Determining the Basis for Coherent Policy and Practice? Teoksessa P. Kyrö, & C. Carrier (toim.) *The Dynamics of Learning Entrepreneurship in a Cross-Cultural University Context*. University of Tampere. Research Centre for Vocational and Professional Education Series 2/2005, 44–66.
- HAMK Ammatillinen opettajakorkeakoulu. (2015). *Opinto-opas 2015–2016*. Hämeen ammattikorkeakoulu. Tampere: Tammerprint.
- Helakorpi, S. (2010). Johdanto: käsityksemme maailmasta, ihmisestä ja oppimisesta. Teoksessa S. Helakorpi, H. Aarnio & M. Majuri (toim.) *Ammattipedagogiikkaa uuteen oppimiskulttuuriin*. HAMK Ammatillisen opettajakorkeakoulun julkaisuja 1/2010, Hämeen ammattikorkeakoulu. Haettu 6.10.2018 osoitteesta <http://urn.fi/URN:NBN:fi:amk-2015060812756>

- OAJ – Opetusalan Ammattijärjestö. (2016). Paljon puhetta muutososaamisesta. Haettu 17.5.2018 osoitteesta [http://www.oaj.fi/cs/oaj/Uutiset?&contentID=1408914192234&page\\_name=Paljon+puhetta+muutososaamisesta](http://www.oaj.fi/cs/oaj/Uutiset?&contentID=1408914192234&page_name=Paljon+puhetta+muutososaamisesta)
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2009). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Savonmäki, P. (2007). *Opettajien kollegiaalinen yhteistyö ammattikorkeakoulussa: mikropoliittinen näkökulma opettajuuteen*. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimuksia 23. Haettu 17.5.2018 osoitteesta <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/37746/T023.pdf>
- Turun yliopisto. (2016). Flipped learning. Haettu 17.5.2018 osoitteesta <https://www.utu.fi/fi/sivustot/koulutus-ja-kehittamispalvelut/oikeasti-oppimaan/paikkaisetoimijat/tieto-ja-viestintateknologian-hyodyntaminen/flipped-learning>
- Valtioneuvoston kanslia. (2015). Ratkaisujen Suomi – Pääministeri Juha Sipilän hallituksen strateginen ohjelma 29.5.2015. Hallituksen julkaisusarja 10/2015. Edita Prima. Haettu 6.10.2018 osoitteesta [https://valtioneuvosto.fi/documents/10184/1427398/Ratkaisujen+Suomi\\_FI\\_YHDISTETTY\\_netti.pdf](https://valtioneuvosto.fi/documents/10184/1427398/Ratkaisujen+Suomi_FI_YHDISTETTY_netti.pdf)
- van der Vegt, G.S., Essens, P., Wahlström, M. & George, G. (2015). From the Editors Managing Risk and Relience. *Academy of Management Journal* 58(4), 971–980. Haettu 17.5.2018 osoitteesta [https://aom.org/uploadedFiles/Publications/AMJ/Aug\\_2015\\_FTE.pdf](https://aom.org/uploadedFiles/Publications/AMJ/Aug_2015_FTE.pdf)

## OSAAMISPERUSTEINEN AMMATILLINEN KOULUTUS



OSAAMISPERUSTEISEEN AMMATILLISEEN KOULUTUKSEEN  
LIITTYVÄT ARTIKKELIT KÄSITTELEVÄT OHJAUSTA, ERITYISTÄ  
TUKEA, OPPIMISTA TYÖSSÄOPPIMISESSA JA ARVIOINTIA.

Harri Kukkonen, Outi Rantanen ja Ari Jussila

## Ohjaus osana ammatillista koulutusta

### Tiivistelmä

Ohjaus on käsitteenä monimerkityksinen ja monitulkintainen. Siihen liittyy lähes itsestäänselvyysdomainen tuttuus mutta kuitenkin se pitää sisällään erilaisia toimintoja ja sitä tulkitaan eri tavoilla. Vehviläinen (2014, 37) toteaa, että on ollut helppompaa kuvata, mitä ohjaus ei ole – terapiaa, neuvontaa, opettamista – kuin kertoa mitä se on. Myös Seinä (2017) on todennut: "Ohjaus pakenee määrittelyä".

Ohjauksessa henkilö, jolla on säännöllisesti tai tilapäisesti ohjaajan rooli, antaa tai sopii antavansa aikaa, huomiota tai kunnioitusta määräaikaisen asiakkaan roolin ottaneelle henkilölle. Tarkoituksena on antaa ohjattavalle tilaisuus tutkia, löytää ja selkeyttää tapoja elää voimavaraisemmin ja paremmin. (Onnismaa, Pasanen & Spangar 2000, 6–7.) Ohjaus ei siis ole toisen puolesta tekemistä, vaan tavoitteena ohjattavan toimijuuden vahvistaminen Vehviläinen (2014, 20). Ohjaamiseen kuuluu toisten ihmisten kohtaaminen tavalla, joka on heille itselleen mielekkäintä ja palkitsevinta (Maunu n.d.).

Monissa maissa ohjausalan ammattilaiset ovat psykologeja ja englanninkielinen käsite counselling kuvaa tätä ohjausta parhaiten (Annala 2007, 37). Suomessa opinto-ohjauksella on pedagoginen liittymä, sillä esimerkiksi ammatillisessa koulutuksessa toimivalla opinto-ohjaajalla on myös opettajan pätevyys. Ohjaus-termiin sisältyvien monien merkitysten ja erilaisten tulkintamahdollisuuksien takia on tärkeää tarkastella sen erilaisia sisältöjä ja tarkoituksia ammatillisen toisen asteen koulutuksen kontekstissa. Kun tarkastelemme, mitä ohjauksessa milloinkin tavoitellaan, voidaan sen perusteella suunnitella ja toteuttaa erilaisia ohjauksellisia toimia.

Asiasanat: ammatillinen koulutus, HOKS, ohjaus

### Johdanto

Ohjaus tavoittaa kaikki perusopetuksen oppilaat, ja peruskoulun jälkeen ilman jatko-opiskelupaikkaa ja oppilaitoksen tarjoamaa opinto-ohjausta jäi vuonna 2016 vain noin 1400 nuorta (Tilastokeskuksen 2017). Ammatillisessa koulutuksessa yli puolet opiskelijoista on aikuisia (Vipunen n.d.) ja näin hekin pääsevät ohjauksen piiriin. Opinto-ohjaus koostuu oppimisen ja opiskelun ohjauksesta, uravalinnan ohjauksesta sekä persoonallisuuden kasvun tukemisesta (Lerikkanen 2011).

Laissa ammatillisesta koulutuksesta (L531/2017 §44) edellytetään, että opiskelijalle laaditaan henkilökohtainen osaamisen kehittämissuunnitelma (HOKS), ja koulutuksen järjestäjä vastaa sen laatimisesta. HOKS on opiskelijan yksilöllinen suunnitelma edetä kohti tavoitteita ja yksilöllinen polku vaatii yksilöllisen suunnittelun. Valtioneuvoston asetuksessa (A673/2017 §) on määrätty mitä suunnitelmaan kirjataan. Lain (L531/2017 §45) mukaan HOKS:n laadintaan ja päivittämiseen osallistuvat opettaja, opinto-ohjaaja tai koulutuksen järjestäjän nimeämä edustaja ja se tehdään yhdessä opiskelijan kanssa. On mietittävä, miten laadinta- ja päivitystyö



organisoidaan, miten HOKS saadaan pysymään ajan tasalla ja kuka ensisijaisesti vastaa eri toiminnoista. HOKS:n laadinnassa ja toteutumisessa ohjauksen merkitys on suuri. Miten opiskelijan tavoitteet saadaan esille ja huomioitua, miten hänen aiempi osaamisensa huomioidaan ja miten löydetään hänelle paras mahdollinen tapa edetä? Uudessa tilanteessa koulutuksen järjestäjät joutuvat arvioimaan uuden ohjauksen organisointia ja tapoja.

## HOKS ohjauksen runkona

Ohjauksen tarvetta lisää myös opiskelijan HOKS:n mukaisella yksilöllisellä polulla eteneminen. Yksilöllisen polun toteutuminen edellyttää useita päätöksiä ja niiden tekemisessä ei välttämättä ole ryhmää eikä lukujärjestystä tukena. Polulla eteneminen ja etenemisen arviointi vaativat todennäköisesti enemmän ohjausta kuin mihin perinteisesti on totuttu. Yksilöllisellä polulla eteneminen edellyttää myös säännöllistä HOKS:n toteutumisen arviointia ja päivitystarpeita. Ohjaustarpeet ovat yksilöllisiä ja voivat poiketa toisistaan paljon. Tämä haastaa jälleen ohjauksen järjestämisen ja toteutuksen. Kuinka paljon ohjauksen järjestämistä voidaan etukäteen suunnitella ja miten ohjausvastuuta jaetaan tapauskohtaisesti?

Ohjauksen näkökulmasta opiskelijan polulla on mukana monta toimijaa. Koulutuksen järjestäjät ovat uudessa tilanteessa, sillä lakiuudistus on tuonut monta uutta elementtiä oppilaitosten toimintaan. Uudessa tilanteessa on ratkaistava, miten varmistetaan ja organisoidaan toimiva, laadukas ja vaikuttava ohjaus. Ensimmäinen haaste on ratkoa, miten toimiva HOKS syntyy toimivassa HOKS-prosessissa. HOKS on opiskelijan etenemisen suunnitelma ja sen mukaan hän toimii. Enää ei ole yleistä opetussuunnitelmaa ohjaamassa toimintaa. HOKS:n tulee sisältää opiskelijan yksilöllisten ohjaus- ja tukitoimien suunnitelma (Asetus ammatillisesta koulutuksesta 673/2017 § 9) ja sen lisäksi on ratkaistava, miten niitä toteutetaan. Kaikkea ohjauksen ja tuen tarvetta ei voi kattavasti ennustaa, ja HOKS:ia on tarkasteltava sekä päivitettävä opiskelijan opintojen aikana.

Opiskelijan toiminnan tukemisen näkökulmasta ohjauksen keskeiset tehtävät ovat: a) varmistaa opiskelijalle mahdollisemman hyvin laadittu HOKS, b) huolehtia HOKS:n ajantasaisuudesta ja c) tukea opiskelijan toimimista HOKS:n mukaisesti. Opiskelija ei saa jäädä yksin HOKS:nsa kanssa, vaan ohjausta on saatava ja kohdennettava oikea-aikaisesti.

## Monenlaista ohjausta

Kuka tekee mitäkin? Ohjausta suunniteltaessa on sovittava, mitä ohjauksella ymmärretään ja mitä tehdään, kun sanotaan, että ohjataan. Ohjaus on saatava toimimaan, jolloin on mietittävä raamit, miten oppilaitoksen toimijoiden tehtävät kuvaataan ohjauksen näkökulmasta. HOKS on opiskelijan opintojen etenemisen runko ja se edellyttää yksilöllisiä ohjaustoimia. Miten siis koulutuksen järjestäjän tarjoamat ohjauspalvelut ja toimijoiden toteuttama ohjaustyö saadaan parhaalla mahdollisella tavalla opiskelijoiden käyttöön?

## Oppimisen ohjaus

Miten ohjaus näkyy opetus- ja ohjaushenkilöstön toiminnassa? Opettajan työ on muuttunut tiedon välittäjästä ohjaukselliseen, verkostoituvaan, oppimisen edistäjän ja mahdollistajan suuntaan (Kukkonen, Tapani, Ilola, Joensuu & Ropo 2014, 30). Opettaja ohjaa oppimaan ja hankkimaan ammatillista osaamista, tavoitteena asetetun osaamistavoitteen saavuttaminen. Oppimisen ohjaaminen voi tapahtua yksittäisen työtehtävän äärellä, se voi olla laajempi työkokonaisuus tai kohteena voi olla tutkinnon osa. Oppimisen ohjaamisen taito kuuluu ammatillisen opettajan koulutuksen sisältöihin ja tätä taitoa tarvitsevat myös työpaikkaohjaajat, jotka toimivat työpaikoilla tapahtuvan oppimisen tukena.

Opettajan työhön ohjaus sisältyy monella eri tavalla. Ensiksi opettajuuden nähdään nykyisin sisältävän oppimisen ohjaamista. Toiseksi opettaja kohtaa opiskelijaa säännöllisesti ja on luonteva keskustelukumppani myös opiskeluprosessin ulkopuolisissa asioissa. Kolmanneksi opettajalla on pohjalla ammatillinen osaaminen ja hänellä tietoa alan työtehtävistä, työtilanteesta ja muista asioista. Näin ollen opettaja on osaltaan myös uraohjauksessa asiantuntija.

## Opintojen ohjaus

Opinto-ohjaus asemoituu eri tavoin kuin oppimisen ohjaus. Opinto-ohjaus lähtee ohjattavan toimijuuden vahvistamisesta, opintopolun rakentamisesta ja sillä etene- misen mahdollistamisesta. Vehviläinen (2014, 14) kuvaa ohjausta prosessina, jolle voidaan hahmottaa alku, loppu, kesto, jonkinlainen kulku ja kehityskaari. Nykyisen lain mukainen HOKS kuvaa osaamisen tunnustamisen, hankkimisen, kehittymisen ja osoittamisen opiskelun aikana. Prosessi on matkan varrella kehittyvä, tarkentu- va ja siihen voi tulla muutoksia. Lisäksi se sisältää opiskelijan näkökulmasta usei- ta päätöksentekotilanteita. Opinto-ohjaus tukee tätä prosessia ja on apuna pulma- ja valintatilanteissa. HOKS:iin sisältyvä urasuunnitelma asettaa tavoitteen opiske- lun jälkeiseen aikaan. Opintojen aikana saavutettu osaaminen on urasuunnittelun kannalta välitavoite, joka palvelee parhaalla mahdollisella tavalla myös urasuunni- telman tavoitteita. Näissä pidemmissä prosesseissa opinto-ohjaaja on asiantuntija.

## Työpaikalla tapahtuva ohjaus

Työpaikalla tapahtuva oppiminen, tarvittavan osaamisen hankkiminen ja osaami- sen osoittaminen ovat ammatillisessa koulutuksessa keskeisessä asemassa. Sipilän hallituksen strategisessa ohjelmassa (Valtioneuvoston kanslia 2015, 18) on kirjat- tu toisen asteen ammatillisen koulutuksen reformille tavoite lisätä työpaikalla ta- pahtuvaa oppimista. Kun opiskelija hankkii osaamista työpaikalla, on hänen hen- kilökohtaiseen osaamisen kehittämissuunnitelmaansa nimettävä vastuullinen työ- paikkaohjaaja (Asetus ammatillisesta koulutuksesta 673/2017 § 9.) Laki ammatilli- sesta koulutuksesta (L531/2017 § 74) edellyttää, että koulutussopimuksen tehnyt työpaikka seuraa HOKS:in toteutumista ja raportoi koulutuksen järjestäjälle sen toteutumisesta.

Mikä on työpaikkaohjaajan rooli ohjauksen näkökulmasta? Hänen toimintansa pe- rustuu oman ammatin osaamiseen ja sen varassa hän tukee opiskelijan ammatil- lisen osaamisen kehittymistä. Lähtökohta on samankaltainen kuin opettajallakin,

ammattillisen kehittymisen edistäminen sekä oppimisen ja osaamisen arviointi. Kuten opettajakin, joutuu työpaikkaohjaaja ennakoimattomiin tilanteisiin, joissa ei edetäkään suunnitelman mukaisesti. Pienimmät ongelmat ratkeavat varmasti keskustelemalla, mutta on tilanteita, joissa työpaikkaohjaajan aika ja osaaminen eivät riitä. Sujuva yhteistyö koulutuksen järjestäjän kanssa on näissä kohdissa tärkeää.

Työpaikkaohjaajille järjestettävällä koulutuksella on mahdollista turvata laadukas ohjaus myös työpaikoilla. Kaikilla opiskelijan oppimisen kanssa tekemisissä olevilla tulee olla yhteinen käsitys tavoitteista, toimintatavoista ja jo siitä, miten termi ohjaus ymmärretään. Arkipuheessa ohjaus rinnastuu usein ohjeiden ja neuvojen antamiseen, joten tarvitaan yhteisiä keskusteluja, eräänlaisia merkitysneuvotteluja yhteisen käsityksen luomiseksi. Tämä on tärkeää siksi, että ohjaamista ja kohtaamista saatetaan vieläkin pitää paapomisena, lässyttämisenä tai puuhasteluna, joka vie aikaa muulta toiminnalta (Maunu n.d.).

## Uraohjaus

Ammatillisessa koulutuksessa uravalinnan ohjaus perustuu ajatukselle siitä, millaisia suunnitelmia ja tavoitteita opiskelijalla on koulutuksen jälkeen, miten tavoitteita voidaan huomioida jo opintojen aikana ja arvioida mikä vaihtoehtoista on sopivin. Ammatillisen koulutuksen lainsäädännön uudistuksessa ohjauksen osa-alueista käsite ura on noussut yhä näkyvämmiin esille. Asetus ammatillisesta koulutuksesta (A 673/2017 § 9) sisältää veloitteen laatia opiskelijalle urasuunnitelma osana HOKS:ia. Urasuunnitelma-ajattelussa tähtäin on opiskelun jälkeisessä ajassa ja urasuunnitelman avulla pohditaan mahdollisia tavoiteltavia vaihtoehtoja opintojen jälkeen ja tehdään opiskelun aikaisia valintoja, jotka tukevat sopivan tavoitteen toteutumista.

Urasuunnitelman lisäksi asetuksessa (A 673/2017 §2) on mainittu urasuunnitteluvalmiudet. Opiskelu- ja urasuunnitteluvalmiudet on kirjattu perustutkintoihin yhteisten tutkinnonosien osaluueksi. Eurooppalaisen elinikäisen ohjauksen toimintapolitiikan verkosto (ELGPN) kirjasi urasuunnitteluvalmiuksien jatkuvan kehittämisen olevan kaiken myöhemmin järjestettävän ohjauksen keskiössä. Usein oletetaan virheellisesti ammatilliseen koulutukseen osallistuvien jo tehneen uravalintansa ja kehittäneen urasuunnitteluvalmiuksiaan. Monet tarvitsevat kuitenkin urasuunnittelun ohjausta monimutkaistuvissa siirtymissä koulun ja työelämän välillä. (European Lifelong Guidance Policy Network 2013, 17–27.) Urasuunnitteluvalmiudet (CMS, career management skills) näkyvät nyt siis vahvasti suomalaista ammatillista koulutusta ohjaavassa lainsäädännössä.

## Ohjaus yhteistyönä

Oppilaitoksissa on myös muita, eri tehtävänimikkeillä työskenteleviä toimijoita, joiden toimenkuviin kuuluu ohjaukseen liittyviä tehtäviä. Yksi toimijaryhmä muodostuu opiskeltavan alan osaajista, tehtävänimikkeinään esimerkiksi ammatillinen ohjaaja, ammattimies tai ammatillinen valmentaja. Heidän toimintansa rakentuu ko. alan osaamisen varaan ja he työskentelevät pääasiassa käytännön työtehtävien parissa. Edellä mainitut ohjaajat toimivat opettajan työparina tai opettajatiimin yhteydessä. Heillä ei välttämättä ole pedagogista tai ohjauksen koulutusta. Ohjaustoiminnassa heillä on tietoa/kokemusta oman alan toiminnasta, jolloin heille luontevaa on olla mukana ammatillisen kehittymisen mahdollistajana. Koulutuksen

järjestäjän vastuulla on määritellä tehtävät ja työnkuvat ja päättää, miten työskentely parhaiten onnistuu.

Toinen ohjaukseen kiinteästi liittyvä ryhmä muodostuu toimijoista, joilla on esimerkiksi nuoriso-ohjaajan tai sosiaali-, terveys- tai liikunta-alan taustaa, tehtävämikkeinään esimerkiksi yksilövalmentaja tai ohjaaja. Heidän tehtävänä on usein opiskelijan tukeminen ja opiskeluvaikeuksien parantaminen. Nämä ohjaajat ovat mukana ratkomassa opiskelijan ongelmia, jotka häiritsevät opiskelua tai elämää ja joihin apua haetaan oppilaitoksen ulkopuolelta. Heillä ei ole opiskeltavan alan osaamista ja heidän ohjauksensa painottuu muualle kuin ammattialan opintojen sisältöihin.

Oppilaitoksessa on lisäksi muita toimijoita, joiden työ kuuluu opiskelijahuoltoon ja ohjaukseen tai sivuaa niitä: esimerkiksi kuraattori, terveydenhuollon ammattilaiset ja psykologi ovat tarvittaessa opiskelijan tukena ja apuna. Heidän apunsa ja asiantuntijuuttaan tarvitaan lähinnä silloin, kun muiden ohjausta tekevien osaaminen ei riitä tukemaan opiskelijaa.

## Opettamista, neuvomista vai ohjaamista?

Yksi mahdollinen tapa jäsentää ohjausta on tarkastella kohtaamistilannetta ONO-mallin avulla (Kukkonen 2009, 157–159). Mallissa kuvataan kolme erilaista ammatillisen keskustelun tapaa, joita voi käyttää vuorovaikutuksen säätelyssä ja keskustelun aiheen suuntaamisessa. Siirtyminen yhdestä tavasta toiseen saattaa tapahtua hyvin nopeasti.

**Opettaminen**, ymmärrettynä tiedon tarjoamiseksi tai mallin antamiseksi, perustuu uuden aineksen "esittämiseen". Ennalta laaditut tavoitteet, suunnitelmat ja sisällöt toimivat kehyksenä, joka ohjaa toimintaa. Ammatillisessa koulutuksessa on paljon sellaisia ilmiöitä, asioita ja toimintoja, jotka eivät ole opiskelijalle tuttuja. Tällöin on tarkoituksenmukaista, että ne tuodaan käsiteltäväksi, pohdittavaksi ja kokeiltavaksi. (Kukkonen 2009.) Opettamisessa ei siis ole kyse siitä, että oletettaisiin tiedon tai osaamisen siirtyvän sellaisenaan opiskelijalle, vaan uusi asia esitellään, minkä jälkeen alkaa työskentely sen parissa.

**Neuvominen**, ymmärrettynä kysymyksiin vastaamiseksi ja neuvojen antamiseksi, perustuu opiskelijalle syntyneeseen ongelmaan. Kyse on siis siitä, että opiskelija itse on miettinyt jotakin sisältöä tai kokeillut jotakin suoritusta tai toimintaa, havainnut jotakin ongelmallista ja pyytää apua, neuvoja tai ohjeita. Neuvon antaminen voi tapahtua myös opiskelijalle suunnattuna palautteena ja toiminnan suunnan osoittamisena. (Kukkonen 2009.)

**Ohjaaminen**, ymmärrettynä kuuntelemiseksi ja ajattelun virittämiseksi, edellyttää täysin erilaista toimintaa kuin opettaminen ja neuvominen. Kuunteleminen, rohkaistaminen ja yhdessä pohtiminen viittaavat sellaiseen toimintaan, jota ei ole voinut suunnitella etukäteen. Keskustelun sisältö saattaa olla opettamisen tai neuvomisen virittämää tai opiskelijan elämäntilanteesta nousevaa, mutta ohjaamisessa fokuksessa ovat opiskelijan käsitykset, uskomukset ja oletukset, jotka liittyvät hänen omaan tietämiseensä, osaamiseensa, opintoihinsa tai opiskeluunsa. Tällöin

liikutaan merkitysten tasolla, ei valmiin tiedon alueella. (Kukkonen 2009.) Taulukossa 1 on kuvattu opettamisen, neuvomisen ja ohjaamisen eroja.

**Taulukko 1.** Opettaminen, neuvominen ja ohjaaminen (soveltaen Kukkonen 2009; 2018a; 2018b).

	<b>Opettaminen</b>	<b>Neuvominen</b>	<b>Ohjaaminen</b>
<b>Lähtökohta</b>	opiskelija tarvitsee ajantasaista tietoa ja osaamista	opiskelijalla on pulma ja työntekijällä on ratkaisu	opiskelijan tulkinat, kokemukset ja tavoitteet
<b>Tarkoitus</b>	esittää opiskelijalle etukäteen päätettyjä ja suunniteltuja tietoja ja malleja	neuvoa opiskelijalle oikea vaihtoehto tai toimintatapa	edistää opiskelijan kykyä tunnistaa, suunnata, arvioida ja parantaa toimintaansa tavoitteiden suuntaan
<b>Toiminta perustuu</b>	työntekijän tietoon ja asiantuntemukseen	neuvon pyytämiseen ja sen antamiseen	asioiden ja tapahtumien tulkinvaraisuuteen, suhteellisuuteen ja moniin toimintamahdollisuuksiin
<b>Työntekijän tehtävä</b>	suunnitelman teko sekä tiedon ja/tai mallin esittäminen	opiskelijan pulman tunnistaminen ja ratkaisun tarjoaminen	keskustelun jäsentäminen ja rakenteen luominen keskustelulle
<b>Opiskelijan tehtävä</b>	tiedon ja/tai mallin vastaanottaminen	neuvon pyytäminen ja vastaanottaminen	aktiivinen osallistuminen tilanteen arviointiin ja esittämisiensä pulmien käsittelyyn
<b>Toiminnan eteneminen</b>	työntekijä tekee aloitteen aloittaessaan opettamisen	opiskelija tekee aloitteen pyytäänsä neuvoa	opiskelijan aloitteet vaikuttavat keskustelun kulkuun koko ajan

Ohjaamisessa esille tuleva käsitysten ja uskomusten henkilökohtaisuus ja kokemuksellisuus aiheuttavat sen, että keskustelun käännteitä ei voi tietää etukäteen. Keskustelua voi kuvata vuoropuheluksi ja vuorokuunteluksi ja siinä syntyvästä tiedosta voi käyttää nimitystä neuvoteltava tieto. Se, käytetäänkö opettamista, neuvomista vai ohjaamista, saattaa liittyä yleensä käsiteltävän aiheen tarkoitukseen, sisältöön ja näkökulmaan, opiskeluun liittyviin vastuisiin tai opiskelutapaan (Kukkonen 2018b, 105–114).

Kaikkien opiskelijan kanssa toimivien toteuttamaan ohjaukseen kuuluu niin opettamista, neuvomista kuin ohjaamista. ONO-malli tarjoaa perustan joustavalle toiminnalle, jossa ohjauksessa on mahdollista muunnella opiskelijoiden kanssa tapahtuvaa vuorovaikusta ja näin luoda kanssakäymiseen oppimista ja osaamisen syntymistä edesauttavia aineksia kunkin opiskelijan tarpeen mukaan. Työntekijän asiantuntemukseen kuuluu osata arvioida, minkälaisissa tilanteissa, tavoitteissa ja käsiteltävissä sisällöissä sekä kenen kanssa mitään keskustelun tapaa on syytä käyttää. Maunu (n.d.) korostaa ohjaamisvalmiuksien ammatillisuutta, joten tarvitaan myös ohjaamisen pedagogiikkaa sekä sen koulutusta myös koulutuksen ammattilaisille.

## Johtopäätökset

Ohjaamisen hyödyt eivät ole vain keskustelua ja kivoja tunteita. Hyvin toteutettu ohjaus eri vaiheissa vähentää keskeyttämisiä ja syrjäytymistä, vahvistaa työssäoppimisen valmiuksia ja parantaa rekrytointimahdollisuuksia. Alati muuttuvassa maailmassa ja työelämässä edellytetään taitoja, joita olisi mahdollista tuottaa juuri ohjaamisen kautta. Yhtenä esimerkkinä tästä ovat sosiaaliset valmiudet, jotka vahvistavat kiinnittymistä oppilaitokseen, opintoihin ja edelleen työelämään. Työelämätaidot ovatkin yhä enemmän sosiaalisia taitoja. (Maunu n.d.)

HOKS on opiskelua ohjaava suunnitelma, ja hyvin suunniteltu, päivitetty ja toteutettu HOKS ohjaa opiskelijan kohti tavoitteita. Opiskelun onnistuminen riippuu siis HOKS-prosessin toimivuudesta. Opiskelijan päätavoite tulee asettaa oppilaitoksen ulkopuolelle. Prosessi on onnistunut silloin, kun suoritettu tutkinto tai sen osa(t) sekä hankittu ja osoitettu osaaminen ovat toimineet parhaalla mahdollisella tavalla välitavoitteina matkalla kohti varsinaista tavoitetta.

Vahvasti yksinkertaistaen voidaan opettajan ja opinto-ohjaajan työssä toteutuvan ohjauksen keskeinen ero kuvata seuraavasti. Opettajan ohjaajuus lähtee yksittäisten oppimistilanteiden ja oppimisen prosessien ohjauksesta ja laajentuu siitä laajemmaksi kokonaisuudeksi (toki taustalla on laajempi suunnitelma) kohti tutkinnon suorittamisen tukemista. Opinto-ohjaajan ohjaajuus taas lähtee isomasta kaaresta, esimerkiksi hakuvaiheen ohjauksessa siitä, mikä on sopiva ja tavoiteltava tutkinto tai tutkinnon osa ja miten polkua kohti tavoitetta lähdetään rakentamaan. Kun opettajan ohjauksen alue laajenee, siirtyy hän pois itselleen tutulta substanssin alueelta ja saattaa tuntea osaamisensa puutteelliseksi. Opinto-ohjaajan osaaminen taas suuntautuu opiskelun suunnittelun ja urasuunnittelun sekä opiskeluprosessin tukemiseen ja hänen osaamisensa saattaa joutua koetukselle opintojen sisältöihin liittyvissä asioissa. Kummallekin toimijalle löytyy kuitenkin omin työskentelyalue mutta tämä vaatii yhteistä keskustelua ja yhteistyötä eri toimijoiden kesken opiskelijan ohjauksessa ja hänen polkunsä tukemisessa.

## Abstract

In Finnish, guidance counselling is a multifaceted and ambiguous concept. It is almost self-evident, but it does have different functions and is interpreted in different ways. Vehviläinen (2014, 37) notes that it has been easier to describe what guidance counselling is not – for example therapy, counseling, advising, teaching – than telling what it is. Seinä (2017) also states: "Guidance counselling eludes definitions".

In guidance, a person with a regular or temporary role as a counsellor gives or is willing to give time, attention or respect to a person who has a fixed-term customer role. The purpose is to give a guiding opportunity to explore, find and clarify ways to live more resourcefully and better. (Onnismä, Pasanen and Spangar 2000, 6–7). Control is therefore not on the other's side, but on the goal of strengthening the agency (Vehviläinen 2014, 20). Guidance counselling involves meeting other people in a way that is the most rewarding and rewarding for themselves (Maunu n.d.).

In many countries, counselling practitioners are psychologists and the English concept counselling describes this kind of guidance counselling (Annala 2007, 37). In Finland, guidance counselling has a pedagogical interface, for example, a guidance counsellor in vocational education also has a teacher's qualification. In view of the many meanings and different interpretative possibilities included in the guidance, it is important to look at its various contents and purposes in the context of VET. By observing what is the target of guidance counselling in different situations, it is possible to plan and implement different ways of guidance counselling actions which enhance the students' agency.

## Lähteet

- Annala, J. (2007). *Merkitysneuvotteluja hopsista ja sen ohjauksesta*. Väitöskirja. Acta Universitatis Tamperensis 1225. Tampere: Tampere University Press.
- European Lifelong Guidance Policy Network. (2013). Elinikäisen ohjauksen toimintapolitiikka: Eurooppalaisia lähtökohtia kansalliselle kehittämistyölle. ELGPN Tools No. 1. Jyväskylässä: Saarijärvi Offset.
- Kukkonen, H. (2009). Positiointi oppimisen tukena. Teoksessa H. Silfverberg, E. Ropo & T. Soini (toim.) *Toisensa kohtaavat ainedidaktikat*. Ainedidaktinen symposiumi. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A 31. Tampere. 149–162.
- Kukkonen, H. (2018a). Osaamisperusteisuus ja opettajan identiteetti. Teoksessa H. Kukkonen & A. Raudasoja (toim.) *Osaaminen esiin – ammatillisen koulutuksen reformi ja osaamisperusteisuus*. Tampereen ammattikorkeakoulun julkaisuja. Sarja A. Tutkimuksia 23. 24–35.
- Kukkonen, H. (2018b). *Tarinat kertovat – opintoihin kiinnittymisen lähteet ammattikorkeakoulussa*. Tampereen ammattikorkeakoulun julkaisuja. Sarja A. Tutkimuksia 27. Tampereen ammattikorkeakoulu: Tampere.
- Kukkonen, H, Tapani, A., Ilola, H., Joensuu, M. & Ropo, E. (2014). Opettajaidentiteetin rakentuminen ammatillisessa koulutuksessa. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 2, 28–49.
- Laki ammatillisesta koulutuksesta 531/2017. Haettu 28.3.2018 osoitteesta <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2017/20170531>
- Lerikkanen, J. (2011). Millaista tukea tarvitsen, luentomateriaali 20.9.2011. Haettu 3.4.2018 osoitteesta [http://www.opinovi.fi/index.php?view=download&alias=1318-aikuis-tenohjaustarpeet-2011-jukka&category\\_slug=saehkoeiset-palvelut-teemaryhmae-20-9-2011&option=com\\_docman&Itemid=4&lang=fi](http://www.opinovi.fi/index.php?view=download&alias=1318-aikuis-tenohjaustarpeet-2011-jukka&category_slug=saehkoeiset-palvelut-teemaryhmae-20-9-2011&option=com_docman&Itemid=4&lang=fi)
- Maunu, A. (n.d.) Ohjaaminen ammattitaitona ja miksi se on tärkeää. Haettu 28.5.2018 osoitteesta [http://oph.fi/download/179627\\_5.\\_Ohjaaminen\\_ammattitaitona\\_MAUNU.pdf](http://oph.fi/download/179627_5._Ohjaaminen_ammattitaitona_MAUNU.pdf)
- Onnismaa, J., Pasanen, H. & Spangar, T. (toim.) (2000). *Ohjaus ammattina ja tieteenalana. Osa 1. Ohjauksen lähestymistavat ja ohjaustutkimus*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Seinä, S. (2017). Ohjauksen ulottuvuuksia. Luento. Ammatillinen opinto-ohjaajan koulutus. 11.10.2017. Tampereen ammattikorkeakoulu.

Tilastokeskus. (2017). Vain kolmannes uusista ylioppilaista sijoittui välittömästi jatkoopintoihin, peruskoulun päättäneistä opintoja jatkoivat lähes kaikki. Haettu 2.4.2018 osoitteesta [http://www.stat.fi/til/khak/2016/khak\\_2016\\_2017-12-13\\_tie\\_001\\_fi.html](http://www.stat.fi/til/khak/2016/khak_2016_2017-12-13_tie_001_fi.html)

Valtioneuvoston asetus ammatillisesta koulutuksesta. 673/2017. Haettu 2.4.2018 osoitteesta <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2017/20170673>

Valtioneuvoston kanslia. (2015). Ratkaisujen Suomi. Pääministeri Juha Sipilän hallituksen strateginen ohjelma 29.5.2015. Hallituksen julkaisusarja 10/2015. Haettu 11.4.2018 osoitteesta [http://valtioneuvosto.fi/documents/10184/1427398/Ratkaisujen+Suomi\\_FI\\_YHDISTETTY\\_netti.pdf/801f523e-5dfb-45a4-8b4b-5b5491d6cc82/Ratkaisujen+Suomi\\_FI\\_YHDISTETTY\\_netti.pdf.pdf](http://valtioneuvosto.fi/documents/10184/1427398/Ratkaisujen+Suomi_FI_YHDISTETTY_netti.pdf/801f523e-5dfb-45a4-8b4b-5b5491d6cc82/Ratkaisujen+Suomi_FI_YHDISTETTY_netti.pdf.pdf)

Vehviläinen, S. (2014). *Ohjaustyön opas, yhteistyössä kohti toimijuutta*. Helsinki: Gaudeamus.

Vipunen, Opetushallinnon tilastopalvelu. (n.d.). Haettu 28.5.2018 osoitteesta <https://vipunen.fi/fi-fi/ammattillinen/Sivut/Opiskelijat-ja-tutkinnot.aspx>



Anu Raudasoja, Minna Seppälä ja Annikki Torikka

## Erityisen tuen järjestäminen ja opettajien osaamistarpeet ammatillisessa koulutuksessa

### Tiivistelmä

Artikkelissa tarkastellaan erityisen tuen järjestämistä ammatillisen koulutuksen uuden lainsäädännön mukaisesti. Lisäksi tuodaan esiin sen mukanaan tuomia muutoksia osaamistarpeita opettajien työhön ja erityisen tuen järjestämiseen. Ohjauksellisuus ja henkilökohtaisuus ovat keskiössä erityistä tukea saavan opiskelijan kohdalla. On tärkeää, että hänen omaa toimijuuttaan ja valintojaan tuetaan hyvän opiskelukokemuksen aikaan saamiseksi. Opettajalta vaaditaan laajaalaista pedagogista osaamista ja positiivista asennetta kohdata erityistä tukea saava opiskelija yhdenvertaisena opiskelijana suhteessa muihin opiskelijoihin.

Avainsanat: erityinen tuki, opettajan osaamistarpeet

### Johdanto

Erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden määrä vuonna 2016 ammatillisessa koulutuksessa oli 25 445, joka on 8,9 prosenttia kaikista ammatillisen koulutuksen opiskelijoista (Tilastokeskus). Suurin osa opiskelijoista opiskelee inklusion periaatteiden mukaisesti yleisissä ammatillisissa oppilaitoksissa, joten opettajien osaaminen erityisen tuen suunnittelussa sekä järjestämisessä on keskeistä.

Ammatillisen koulutuksen lainsäädäntöön sisältyy koulutuksen järjestäjän velvoite laatia opiskelijan henkilökohtainen osaamisen kehittämissuunnitelma (myöh. HOKS), jossa tarvittaessa määritellään myös erityinen tuki. Mikäli opiskelija tarvitsee erityistä tukea, tekee koulutuksen järjestäjä asiasta hallinnollisen päätöksen, joka on salassa pidettävä. Ennen päätöksen tekemistä tulee opiskelijaa ja tämän huoltajaa tai hänen laillista edustajaansa kuulla. (Laki ammatillisesta koulutuksesta 531/2017.)

Ammatillisen koulutuksen lain mukaan opiskelijalla on oikeus erityiseen tukeen, mikäli hän tarvitsee tukea opintoihin oppimisvaikeuksien, vamman, sairauden tai muun syyn vuoksi. Erityinen tuki on opiskelijalle tarjottavaa pedagogista tukea, joka perustuu opiskelijan henkilökohtaisiin tavoitteisiin ja valmiuksiin. Opiskelijan kanssa käydään HOKS-keskustelu, jossa sovitaan suunnitelmaan kirjattavat yksilölliset osaamisen tunnistamista, tunnustamista, hankkimista, kehittymistä ja osoittamista sekä ohjaus- ja tukitoimia koskevat tiedot. Osaamisen arviointia mukautettaessa, kirjataan asiakirjaan myös yksilölliset arviointikriteerit. (Laki ammatillisesta koulutuksesta 531/2017.)

Vaativaan erityiseen tukeen ovat oikeutettuja ne opiskelijat, joilla on vaikeita oppimisvaikeuksia taikka vaikea vamma tai sairaus, joiden vuoksi opiskelija tarvitsee yksilöllistä, laaja-alaista ja monipuolista erityistä tukea. Vaativaa erityistä tukea

voivat järjestää vain ne ammatillisen koulutuksen järjestäjät, joiden järjestämisluvassa se on määritelty. (Laki ammatillisesta koulutuksesta 531/2017.)

## **Erityistä tukea tarvitsevan opiskelijan ohjaus HOKSin eri vaiheissa**

Henkilökohtaistamisprosessi on yksilöllinen. Opiskelijaksi hakeutumisen vaiheessa hakeutujaa tiedotetaan, ohjataan sekä neuvotaan koulutukseen hakeutumiseen liittyvissä kysymyksissä. Opiskelijaksi ottamisen jälkeen koulutuksen järjestäjä vastaa siitä, että heti opintojen alkuvaiheessa hänelle laaditaan HOKS, josta opintojen henkilökohtaistaminen käynnistyy. (Opetushallitus 2018a.) Suunnittelu- ja ohjaustyöhön osallistuvat koulutuksen järjestäjän nimeämät edustajat, kuten opettaja, erityisopettaja ja opinto-ohjaaja. Työpaikalla tapahtuvan osaamisen hankkimisen suunnittelussa on mukana myös työnantajan edustaja.

Erityisen tuen tarve voi tulla esille jo opintoihin hakeutumisvaiheessa opiskelijan hakemuksesta tai nivelvaiheen yhteistyön kautta. Toisaalta opiskelija voi opinnot aloittaessaan tuoda mukanaan perusopetuksessa laaditun henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevan suunnitelman (HOJKS) tai lääkärin, psykologin tai erityisopettajan lausunnon, joista erityisen tuen tarve ilmenee. (Opetushallitus 2018.)

Erityisen tuen päätöstä ei tehdä pelkästään aikaisempien tietojen perusteella, vaan erityisen tuen tarve kartoitetaan heti opintojen alussa. Kartoitus voidaan tehdä erilaisin menetelmin, kuten lukemisen ja kirjoittamisen tai matematiikan testien avulla. Koulutuksen järjestäjät voivat käyttää myös erilaisia oppimisvalmiuksia mittaavia kokeita. Testien tulosten jälkeen arvioidaan yhdessä opiskelijan ja alaikäisen opiskelijan huoltajan kanssa, minkälaista tukea opiskelija opinnoissaan tarvitsee.

Opiskelijan kanssa suunnitellaan henkilökohtaisten tavoitteiden sekä aiemmin hankitun osaaminen perusteella puuttuvan osaamisen hankkiminen kohti tutkintoa, tutkinnon osaa tai osia. Henkilökohtaisuuden periaatteen mukaan, jossa opintojen suunnittelu tehdään opiskelijakohtaisesti, toiminta henkilökohtaistetaan sekä vahvistetaan tunnetta ja kokemusta psykologisesta omistajuudesta ovat niitä tekijöitä, jotka edesauttavat opintoihin kiinnittymistä ja sen myötä vahvistavat hyvää opiskelukokemusta (Kukkonen & Marttila 2017, 71–73).

## **Ohjaus ja tuki opintojen edetessä**

Opiskelijoiden erityisen tuen tarve vaihtelee, mikä puuttuvan osaamisen hankkimisen suunnittelussa edellyttää myös yksilöllisten tukimuotojen suunnittelua. Suunnittelussa ja erityisen tuen koordinoinnissa tulisi aina olla mukana myös erityisen tuen asiantuntija. Tärkeintä kuitenkin on, että koko opetushenkilöstö sitoutuu opiskelijan kokonaisvaltaiseen tukemiseen.

Käytännössä erityinen tuki voi koostua mm. seuraavista opetus- ja ohjausjärjestelyistä:

- käytännön työtehtävien yhteydessä tapahtuva oppiminen
- rauhallinen oppimisympäristö
- opiskelijan tahdin mukainen opiskelurytmi
- apuvälineet ja kuvien käyttö
- opiskeltavien asioiden pilkkominen pienempiin osiin
- selkeä oppimateriaali
- pieni opetusryhmä
- yhteistoiminnalliset opiskelutavat
- kertaaminen ja riittävät toistot
- henkilökohtainen ja tarpeenmukainen ohjaus sekä
- moniammatillinen yhteistyö

Autenttisuuden periaatteen mukaisesti tulisi koulutuksen merkityksellisyyden lisääntymisen, opiskelijan tulevaisuudenkuvan rakentumisen ja osallisuuden kokeamisen vuoksi työpaikalla käytännön työtehtävissä hankittavan osaamisen tavoitteet olla suhteessa opiskelijan lähtökohtiin ja ammatillisen kehittymisen tavoitteisiin. Autenttisuus, jossa aidoissa työelämäläheisissä tilanteissa opiskelija pääsee hankkimaan tarvittavaa osaamista, tukee opiskelijan identiteettityötä lisäten hyvää opiskelukokemusta (Kukkonen & Marttila 2017, 76–77).

## Ohjaus ja tuki arvioinnissa

Erityistä tukea saavan opiskelijan osaamisen arviointia voidaan mukauttaa ammatillisen perustutkinnon perusteiden osalta. Ammatti- ja erikoisammattitutkintoja suorittaville opiskelijoille mukauttamista ei voi tehdä. (Opetushallitus 2018a.)

Osaamisen arvioinnin mukauttamisella tarkoitetaan järjestelyjä, joissa erityistä tukea saavan opiskelijan ammatillisen perustutkinnon perusteiden mukaista osaamisen arviointia muutetaan laatimalla opiskelijalle yksilöllinen osaamisen arviointi. Tässä tulee ottaa huomioon opiskelijan henkilökohtaiset tavoitteet ja valmiudet. Osaamisen arviointia voidaan mukauttaa vain siltä osin, mikä on välttämätöntä opiskelijan tavoitteiden ja valmiuksien kannalta. (Opetushallitus 2018a.)

## Erityisen tuen arviointi ja kehittäminen

Opiskelijalle annettua erityistä tukea ja sen vaikuttavuutta tulee arvioida suunnitelmallisesti yhdessä opiskelijan ja tukitoimiin osallistuneiden henkilöiden kanssa.

Opiskelijan kanssa neuvottelu ja tarpeellisten vaihtoehtojen tuottaminen sekä toimintatapojen ja prosessien joustavuus sekä muokattavuus tilanteen ja tarpeen mukaan ovat omiaan lisäämään opiskelijan osallisuuden kokemusta oman oppimisprosessin suunnittelussa ja toteuttamisessa sekä edelleen vahvistamaan opintoihin kiinnittymistä (Kukkonen & Marttila 2017, 77–81).

## Monenlaiset oppimisympäristöt

Ammatillisessa koulutuksessa ja valmentavissa koulutuksissa tulee ottaa huomioon ammatillisen koulutuksen eri tutkintojen, koulutusten ja oppimisympäristöjen moninaisuus. Oppimisen muodot muuttuvat, kun digitaalisuus ja teknologia mahdollistavat uusia oppimisympäristöjä. Opiskelu virtuaalisessa oppimisympäristössä tuo haasteita ja edellyttää itseohjautuvuutta ja hyviä toiminnan ohjauksen taitoja myös erityistä tukea tarvitsevilta opiskelijoilta.

Opiskelijalle tulee tarjota mahdollisuus osaamisen hankkimiseen aidoissa oppimisympäristöissä, joissa eri työskentelytilanteissa käytetään alalle soveltuvia menetelmiä ja työtapoja, kognitiivisia prosesseja sekä hyödynnetään autenttisia lähteitä ja materiaaleja. Mallioppimisella on suuri merkitys hiljaiseen tietoon perustuviin vuorovaikutustaitojen omaksumisessa. (Ks. Nokelainen, Rintala, Virtanen, Juurjärvi & Hytönen 2017, 9.)

Ammatillisen koulutuksen uudistuksen yksi keskeisimmistä tavoitteista on työelämässä tapahtuvan oppimisen lisääminen, jotta opiskelijoiden siirtymät koulusta työelämään olisivat joustavampia. Joustavampia siirtymiä ja parempaa kiinnittymistä työelämään pyritään tavoittelemaan muun muassa työpaikoilla tapahtuvaa oppimista lisäten. (Niemi & Jahnukainen 2018, 9–12.) Työpaikkaohjaajia tulee kouluttaa kohtaamaan ja ohjaamaan monenlaisia opiskelijoita, jotta työssäoppimisen pedagogiset tavoitteet voivat toteutua. Niemi ja Jahnukainen tuovat vahvasti esille osallisuuden käsitteen, jonka he määrittelevät mukaan kuulumisen, hyväksytyksi tulemisen ja jäsenyyden tunteen kokemuksena sekä oppilaitoksessa, työpaikalla että laajemmin yhteiskunnassa. (Niemi & Jahnukainen 2018, 22–23.)

Oppilaitoksessa tapahtuvalla opiskelulla on edelleen tärkeä paikkansa sekä oppimisen, että muun sosiaalisen toiminnan kannalta. Virtuaalisten oppimisympäristöjen ja yksilöllisen itseopiskelun erityisenä haasteena voidaan pitää sitä, miten saadaan aikaan ryhmätoimintaa tai ylläpidetään ilman läsnäoloa ryhmädynamiikkaa. (Niemi & Jahnukainen 2018, 22–23.) Työpaikoilla tapahtuvaa oppimista koskevan tutkimuksen mukaan jäsenyyden ja mukaan kuulumisen kokemukset ovat yhteydessä myös oppimiseen. (Nokelainen ym. 2017.)

Niemen ja Jahnukaisen (2018) mukaan ilman riittäviä ohjausresursseja yksilölliset mahdollisuudet saattavat kääntyä vaatimukseksi itsenäisyydestä ja vastuu oman yksilöllisen polun rakentumisesta säilytetään opiskelijalle. Työelämäpainotteisuuden vahvistuminen koulutuspoliittisissa tavoitteissa vaatii työpaikalla ja koulussa tapahtuvan ohjauksen ja opetuksen välisen yhteistyön vahvistamista sekä ohjausresurssien lisäämistä ja monipuolistamista. (Niemi & Jahnukainen 2018, 17–23.)

Nokelaisen ym. (2017) tutkimuksen mukaan reformin tuomien muutosten myötä tärkeitä kysymyksiä ovat, kuinka varmistetaan riittävä ohjaus, kun oppimista viedään kouluista työpaikoille. Onnistuminen edellyttää opiskelijan ja ohjaajien

sitoutumista ohjausprosessiin, selkeiden oppimis- ja ohjaustavoitteiden määrittelyä sekä säännöllisiä ohjaustapaamisia. (Nokelainen ym. 2017, 8.)

## Opettajien osaamistarpeet erityisen tuen näkökulmasta

Erityisen tuen tarpeen toteuttaminen lainsäädännön, tutkinnon perusteiden ja opiskelijan vaatimusten mukaisesti vaativat opettajalta monenlaista osaamista ja oikeanlaista asennoitumista erilaisuutta kohtaan. Parasta osaamista -kehittämishankkeessa tehdyn osaamistarveselvityksen 96 mukaan opetus- ja ohjaushenkilöstöllä on kuusi keskeistä osaamistarvetta (Heinilä, Holmlund-Norrén, Kilja, Niskanen, Raudasoja, Tapani & Turunen 2018, 23–25.):

1. henkilökohtaisen osaamisen kehittämissuunnitelman (HOKS) ohjaaminen
2. työelämä-, verkosto- ja asiakkuusosaaminen
3. ohjausosaaminen
4. uudenlaiset oppimisen tavat ja mahdollisuudet
5. oman työn johtaminen ja kehittäminen
6. koulutuksen järjestäjän laadunhallinta

## Aineistonhankinta ja tutkimusmenetelmät

Tässä artikkelissa kuvaamme ammatillisen koulutuksen opettajien osaamistarpeita suhteessa erityiseen tukeen. Aineisto on kerätty Parasta osaamista -kehittämishankkeen yhteydessä erilaisia laadullisia aineistonkeruumenetelmiä hyödyntäen, joista keskeisimmät olivat teemahaastattelut ja keskustelutilaisuudet. Aineisto muodostuu yhteensä 1476 opetus- ja opetushenkilöstöön kuuluvan henkilön näkemyksistä ja kokemuksista. (Heinilä ym. 2018, 2.)

Aineiston hankinnan viitekehyksinä ovat toimineet ammatillisen koulutuksen reformin mukaiset näkökulmat: työelämävastaavat tutkinnot, henkilökohtaistaminen, uudenlaiset oppimisen tavat ja mahdollisuudet sekä selkeys ja tehokkuus. Näiden näkökulmien lisäksi keskeisiä lähtökohtia olivat osaamisperusteisuus, asiakaslähtöisyys ja työelämlähtöisyys. (Heinilä ym. 2018, 2.)

Aineistolähtöinen analyysi toteutettiin laadullisen tutkimuksen menetelmin tarkoituksena luoda aineistoon selkeyttä ja siten tuottaa uutta tietoa opettajien osaamistarpeista luokittelemalla niitä suhteessa erityiseen tukeen (Eskola & Suoranta 2005, 137). Asioista luokiteltiin havaintojen toistuvuuksien perusteella.

## Tulokset

Selvityksen keskeiset tulokset esitellään seuraavien teemojen kautta:

1. Henkilökohtaisen osaamisen kehittämissuunnitelman (HOKS) laatiminen erityisen tuen näkökulmasta
2. Ohjaus ja tuki
3. Työelämä- ja verkostoyhteistyö
4. Oppimisympäristöt
5. Erityisen tuen arviointi ja kehittäminen

Henkilökohtaisen osaamisen kehittämissuunnitelman (HOKS) laatiminen erityisen tuen näkökulmasta

Inklusiivisessa ammatillisessa koulutuksessa opettajan työtehtäviin kuuluu henkilökohtaisen kehittämissuunnitelman (HOKS) laatiminen kaikille opiskelijoille. Selvityksen mukaan opettajat kaipaavat tukea HOKSien laatimisessa, jotta sinne tulee oikeanlainen kuvaus erityisen tuen tarpeesta, erityisen tuen muodoista, tarvittavasta pedagogisesta tuesta, opetus- ja opiskelujärjestelyistä ja yhteistyötahoista. Voidakseen vastata opiskelijan erityisen tuen prosessista, opettajan pitää tuntea käytössä olevat HOKS-ohjauksen ja erityisen tuen toteuttamisen toimintatavat.

Opettajat näkevät HOKSin tavoitteena erityistä tukea tarvitsevan opiskelijan henkilökohtaisen opintopolun rakentamisen. HOKSin ohjaamisessa opettajalla pitää olla taitoa tunnistaa opiskelijan olemassa olevia vahvuuksia, osaamista ja edellytyksiä, joiden pohjalta lähdetään hankkimaan puuttuvaa osaamista. Kaikki erityiseen tukeen liittyvät valinnat ja ratkaisut tehdään pedagogisesti perustellen, opiskelijan osaamisen kehittymistä ja urakehitystä tukien, mutta opettajat kokevat, ettei heillä ole tähän riittävää osaamista.

HOKS-prosessi pitää sisällään paljon opettajien tekemää yhteistyötä, sillä erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden ohjaus ja tukitoimet toteutuvat monialaisissa verkostoissa. Opettajan tulee tuntea nämä verkostot, jotta hän voi tarvittaessa ohjata opiskelijaa erilaisten palvelujen piiriin tai mahdollisesti hakea itselleen tukea erityisen tuen toteuttamiseen. Monenlaisesta yhteistyöstä huolimatta ensisijaisesti opettaja vastaa opiskelijan HOKS-prosessista, siihen sisältyvästä erityisen tuen kokonaisuudesta sekä opiskelijan osaamisen varmistamisesta eettisesti kestäväällä tavalla.

## Ohjaus ja tuki

Selvityksen perusteella erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden kohtaaminen sekä heidän ohjaaminen ja tukeminen kokonaiskuntoutuksellisesti läpi opintojen katsotaan kuuluvan opettajan tehtäviin, mutta se nähdään haastavana osuutena. Ohjauksessa tulee tunnistaa opiskelijoiden vahvuudet, kehittämisen kohteet ja tuen tarpeet, joiden pohjalta arvioidaan henkilökohtainen ohjaustarve kunkin

elämäntilanne huomioiden. Ohjauksen tavoitteena on myös opintoihin kiinnittymisen tukeminen ja osallisuuden lisääminen.

Opettajien toteuttamassa yksilöohjauksessa korostuu opiskelijan henkilökohtainen osaamisen kehittämissuunnitelma (HOKS) ja siihen liittyvä yksilöllinen opintopolk, jossa huomioidaan erityiseen tukeen liittyvät ratkaisut. Selvityksen perusteella opettajat edistävät toimillaan opiskelijan uraohjausta, jonka tavoitteena on henkilökohtaisten valintojen tukeminen sekä työelämään tai jatko-opintoihin sijoittuminen. Uraohjauksella opettajat tukevat opiskelijan ammatti- ja osaamisidentiteetin kehittymistä erityisen tuen tarpeet huomioiden. Opiskelijaa ohjataan kykyjensä mukaisen reflektointiin ja oman osaamisensa näkyväksi tekemiseen.

### **Työelämä- ja verkostoyhteistyö**

Inklusiivisen ammatillisen koulutuksen toteuttaminen vaatii opettajalta vahvaa työelämäyhteistyötä ja ammattien tuntemusta. Opettajien pitää osata markkinoida kaikkien opiskelijoiden osaamista työpaikoille, jotta koulutus- ja oppisopimusten tekeminen puuttuvan osaamisen hankkimiseksi onnistuu. Opettajat nostavat esiin alakohdaiset erot työpaikkojen saatavuudessa sekä ohjauksen suuren tarpeen.

Opettajat näkevät tärkeänä työpaikkaohjaajille tarjottavan tuen koulutussopimuksen mukaisten tavoitteiden saavuttamiseksi sekä opiskelijan erityisen tuen tarpeen huomioimiseksi. Koulutussopimuksen pohjalta opiskelijalle pitää suunnitella myös erityisen tuen muodot, tarvittava pedagoginen tuki sekä tarvittavat opetus- ja opiskelijajärjestelyt työpaikalle. Työpaikkaohjaajien pedagogisen osaamisen lisääminen ja erityisen tuen ymmärtäminen hyödyttävät kaikkia osapuolia työpaikoilla.

Opettajien toteuttama työelämäyhteistyö ei toteudu itsestään eivätkä verkostot pysy aktiivisina ilman toimia. Yhteistyön pitää aina hyödyttää kaikkia osapuolia. Opettajan tehtävänä seurata ja ennakoida työelämää sekä vahvistaa yhteistyötä omalla toiminnallaan myös erityisen tuen näkökulmasta. Yhteistyön ylläpitämiseksi on olemassa monenlaisia keinoja, kuten opettajan jalkautuminen työpaikoille yhdessä erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoidensa kanssa tai työelämälähtöisten projektien toteuttaminen.

Erityistä tukea tarvitsevien osalta myös muu verkostoyhteistyö korostuu, kun opettajat tekevät yhteistyötä esimerkiksi kuntoutukseen liittyvien verkostojen kanssa, jotka saattavat vaikuttaa myös opiskelijan koulutussopimukseen ja puuttuvan osaamisen hankkimiseen.

### **Oppimisympäristöt**

Aineistosta nousee esiin erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden monenlaisten oppimisen tapojen ja mahdollisuuksien ymmärtäminen sekä niihin liittyvien ratkaisujen kehittäminen erilaisiin oppimisympäristöihin. Opettajat kehittävät oppimisen tapoja ja mahdollisuuksia erilaisissa hybrideissä oppimisympäristöissä, joihin kuuluvat oppilaitoksen tarjoamat fyysiset ja virtuaaliset oppimisympäristöt, työpaikat oppimisympäristöinä sekä opiskelijan vapaa-ajan oppimisympäristöt, kuten työpaikat tai harrastuksiin liittyvät ympäristöt.

Uudenlaisia oppimisen tapoja ja mahdollisuuksia on totuttu kehittämään luontevana osana erityistä tukea tarvitsevan yksilöllistä opintopolkua. Opintopolkujen suunnittelussa korostuu yhteistyö toisten opettajien kanssa, jotta opetuksen suunnittelu, toteuttaminen ja arviointi toteutuvat opiskelijoiden henkilökohtaisten kehittämissuunnitelman mukaisesti.

### **Erityisen tuen arviointi ja kehittäminen**

Koulutuksen järjestäjän laadunhallintaa, toiminnanohjausjärjestelmiä sekä prosessien toteuttamista tulee tarkastella myös erityisen tuen näkökulmasta. Aineiston mukaan erityisen tuen toteuttaminen vaatii opettajalta myös hallinnollista osaamista. Tähän kuuluvat mm. erityiseen tukeen liittyvän päätöksenteon, rahoituksen ja resursoinnin ymmärtäminen. Koko opetus- ja ohjaushenkilöstöllä tulee olla riittävä tietämys ammatillisen koulutuksen lainsäädännöstä, jotta prosesseja toteutetaan ja ohjataan asiakas- ja työelämälähtöisesti inklusion hengessä.

### **Johtopäätökset**

Inklusiivisen ammatillisen koulutuksen laadukkaasta toteuttamisesta vastaavat opettajat. Opettajalta edellytetään monenlaista erityispedagogista osaamista, johon heillä liittyy myös osaamistarpeita.

HOKS on opetuksen suunnittelun keskeinen työväline, johon kirjataan myös erityisen tuen tarpeet sekä tuen toteuttaminen. Ohjauksellisuus ja henkilökohtaisuus ovat keskiössä erityistä tukea saavan opiskelijan kohdalla, kun hänen omaa toimijuuttaan ja valintojaan tuetaan hyvän opiskelukokemuksen aikaan saamiseksi. Nämä näkökulmat vaativat opettajalta positiivisia asenteellisia valmiuksia kohdata erityisen tuen tarpeen opiskelija tasa-arvoisena opiskelijana suhteessa muihin opiskelijoihin. Opettajat tarvitsevat tukea opiskelijan erityisen tuen tarpeen määrittelyyn sekä pedagogisen tuen suunnitteluun erilaisiin oppimisympäristöihin.

Opettajan työssä korostuu yhteistyö työelämän ja muiden opiskelijalle tärkeiden verkostojen kanssa, jotta erityistä tukea tarvitsevalle opiskelijalle saadaan järjestettyä hänelle sopiva työpaikka osaamisen hankkimista varten. Opiskelijan uraohjaus kohti tulevaa tulee aloittaa hyvissä ajoin, jotta hänelle löydetään sopiva paikka riittävillä palveluilla, joko työelämästä tai jatko-opinnoista. Uraohjaus ja erityistä tukea saavan opiskelijan uraohjaus ovat uusia asioita opettajan työssä, joiden laadukas toteuttaminen vaatii uuden toimintakulttuurin luomista.

Opettajien osaamistarpeiden näkökulmasta erityisen tuen tarpeiden ymmärtäminen ja pedagogisesti toimivien ratkaisujen kehittäminen muuttuvan työelämän tarpeisiin vaatii jatkuvaa tietojen päivittämistä ja oman osaamisen kehittämistä.



## Abstract

This article examines special needs support under the new legislation on vocational education and training. In addition, the changes and teachers' skills needed to educate special needs students are also highlighted.

According to the Act on Vocational Education, students have the right to special support if they need support for their studies due to learning disability, injury, illness or other reason. Special needs support is the pedagogical support provided to the student based on their individual plans and abilities.

In 2016, the number of students with special needs in vocational education and training was 25,445, which is 8.9% of all vocational education students (Statistics Finland 2018). Most students study in accordance with the principles of inclusion in vocational institutions, so the teachers' expertise in planning and organizing special needs support plays a special role.

When guiding with special needs students, guidance and personality are important. It is important that the student's own agency and choices are supported in order to achieve a good learning experience. The teacher requires extensive pedagogical competences and a positive attitude to face a special needs student as an equal student in relation to the other students.

Collaboration with the world of work and other networks is emphasized, so that the students with special needs can be provided with suitable jobs in which to learn a profession.

Sufficient services for the students' career guidance towards the future need to be found at an early stage, so that they can be directed towards either working life or postgraduate studies.

## Lähteet

Eskola, J. & Suoranta, J. (2005). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Helsinki: Gummerus.

Heinilä, H., Holmlund-Norrén, C., Kilja, P., Niskanen, A., Raudasoja, A., Tapani, A. & Turunen, K. (2018). *Rohkeasti uudistumaan! Opetus- ja ohjaushenkilöstön osaamistarpeet -raportti*. Parasta osaamista -verkostohanke 3/2018. Haettu 20.5.2018 osoitteesta [www.oph.fi/download/190043\\_Rohkeasti\\_uudistumaan\\_osaamistarveselvitysten\\_raportti.pdf](http://www.oph.fi/download/190043_Rohkeasti_uudistumaan_osaamistarveselvitysten_raportti.pdf)

Kukkonen, H. & Marttila, L. (2017). *Kuviteltua todellisuutta - ammattikorkeakoulu oppimisen ja opiskelun ympäristönä*. Tampereen ammattikorkeakoulun julkaisuja. Sarja A. Tutkimuksia 20.

Laki ammatillisesta koulutuksesta 531/2017. Haettu 4.4.2018 osoitteesta <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2017/20170531>.

Niemi, A-M. & Jahnukainen, M. (2018). Tuen tarve, työelämäpainotteisuus ja itsenäisyyden vaatimus ammatillisen koulutuksen kontekstissa. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 20(1), 9–23.

Nokelainen, P., Rintala, H., Virtanen, H., Juujärvi, S. & Hytönen, K. (2017). *Oppimisen laadusta on huolehdittava, kun nuorten koulutusta siirtyy työpaikoille*. Osaavat työntekijät – Menestyvät työmarkkinat -ohjelma. Policy Brief 1/2017. Haettu 31.5.2018 osoitteesta <https://www.ttl.fi/wpcontent/uploads/2017/04/amisreformi-policy-brief.pdf>

Opetushallitus (2018a). Erityinen tuki ammatillisessa koulutuksessa. Haettu 18.5.2018 osoitteesta <https://eperusteet.opintopolku.fi/eperusteetservice/api/dokumentit/4637898>.

Opetushallitus (2018b). Näytöt ja osaamisen arviointi. Haettu 16.5.2018 osoitteesta <https://eperusteet.opintopolku.fi/eperusteet-service/api/dokumentit/4614532>.

Tilastokeskus (2017). *Ammatillisen koulutuksen erityisopiskelijat erityisopetuksen toteutuspaikan mukaan 2004–2016*. Haettu 3.9.2018 osoitteesta [http://www.stat.fi/til/erop/2017/erop\\_2017\\_2018-06-11\\_tau\\_009\\_fi.html](http://www.stat.fi/til/erop/2017/erop_2017_2018-06-11_tau_009_fi.html)

Harri Keurulainen

## Arvioinnin komponentit ammatillisessa koulutuksessa

### Tiivistelmä

Arviointi on historiallisesti kehittyvä toimintakokonaisuus. Voidaan puhua muuttuvista arviointiparadigmoista. Tässä artikkelissa kuvataan aluksi arvioinnin kehittymistä. Sen päätteeksi määritellään arvioinnin kolme keskeistä komponenttia: ohjaava arviointi, itsearviointi ja arviointipäätöksen tekeminen. Kun opiskelijaa ohjataan erilaisen palautteen avulla oppimisprosessin aikana, voidaan puhua ohjaavasta arvioinnista. Ohjaavan arvioinnin tavoitteena on oppimisen ohjaaminen ja osaamisen kehittäminen oppimisprosessin aikana. Itsearviointin tavoitteena puolestaan on kehittää oppijan tietoisuutta omasta oppimisestaan. Arvioinnin kolmas komponentti on arviointipäätöksen tekeminen. Arviointipäätös tuottaa tietoa, jota voidaan käyttää ihmisten vertailuun ja sen perusteella heidän valikointiinsa erilaisiin asemiin. Oppimistulosten kontrollointi on myös arviointipäätösten funktio.

Ammatillisen koulutuksen lainsäädäntö uudistui vuonna 2017. Artikkelin loppuosassa käsitellään jokaisen arvioinnin kolmen komponentin sisältöä erikseen ja samalla tarkastellaan niiden asemaa ammatillisen koulutuksen uudistetuissa laissa ja asetuksessa. Ohjaava arviointi on lähellä perinteistä formatiivista arviointia ja uudessa laissa siitä puhutaan osaamisen kehittymistä tukevan palautteen nimikkeellä. Arviointipäätöksen tekeminen on puolestaan lähellä summatiivista arviointia ja laissa siitä puhutaan osaamisen arviointina.

Asiasanat: Oppimisen arviointi, osaamisen arviointi, ohjaava arviointi, itsearviointi, arviointipäätös.

### Johdanto

Käsitykset arvioinnin arvoperustasta, kohteesta, suorittajista, aineiston keräys- ja tulkintatavoista sekä käyttötarkoituksesta ovat muutoksessa, kuten Raivola toteaa (1995, 25). Hänen mielestään on mahdollista puhua toisilleen vastakkaisista arviointiparadigmoista. Edellä kuvatut arviointiin liittyvät asiat ovat nykyisinkin puheen aiheina, joten "paradigmakeskustelu" jatkuu edelleen. Poikela toteaaakin, että arviointi muotoutuu historiallisesti ajan, paikan ja tilanteen mukaan. Se ymmärretään, käsitteellistetään ja toteutetaan kulloinkin kulloistenkin yhteiskunnallisten intressien ja käytännöllisten sovellutusten mukaisesti (Poikela 2013).

Onkin hyvä havaita, että muutokset eivät siten välttämättä etene vain lineaarisesti. Entiset paradigmat voivat nousta uudelleen haastamaan ne jo aiemmin korvanneet toimintatavat. Hyvä esimerkki tästä on se, että osaamisperusteisuus tai -perustaisuus opetussuunnitelmien taustalla on selvästi nostonut uudelleen esille 1950-luvun lopun ja 1960-luvun alun ajatukset osaamisesta ja sen arvioinnista. Huomion kiinnittyessä yksinkertaisten, ulkoista käyttäytymistä kuvaavien osaamistavoitteiden laatimiseen ja arviointitoiminnassa painottuvat mittaaminen ja kontrolli.

Tällaisessa kulttuurissa niin opetusteknologia kuin behavioristinen oppimiskäsitys-kin voidaan kytkeä Saaren ja Harnin (2015) tavoin muun muassa Benjamin Bloomin ja Robert Magerin kehittämiin opetussuunnitelmien tavoitetaksonomioihin sekä testi- ja arviointikäytäntöihin. Yhteistä näille oli ajatus yksilön käyttäytymisestä pieniin osiin purettavana, havaittavana ja yksityiskohtaisesti kontrolloitavana tutkimuksen ja hallinnan yhteisenä kohteena, kuten Saari ja Harni (emt.) toteavat. Bloomilta lähtöisin olevat tavoitetaksonomiat ovat tänä päivänä suosittuja esimerkiksi ammattikorkeakoulujen ja yliopistojen opetussuunnitelmatyössä. Magerin lanseeraamat listat sallituista ja ei-sallituista verbeistä ovat myös ahkerassa käytössä.

Arvioinnin historia pitää joka tapauksessa sisällään erilaisia arvioinnin sukupolvia, joissa nuo Raivolan edellä toteamat arviointiin liittyvät asiat ovat muuttuneet. Guba ja Lincoln (1989) ovat esitelleet näitä sukupolvia, joita he kuvaavat käsitteillä mittaaminen (measurement), kuvailu (description), päätöksenteko (judgement) ja neuvottelu (negotiation).

Ensimmäisen sukupolven aikana arvioinnin päätehtävänä nähtiin ihmisten vertailu heidän eri ominaisuuksiensa suhteen. Erilaiset testit ja mittarit tuottivat sellaisia määrällisiä tuloksia, joka mahdollistivat ihmisten vertailun. Mittaaminen arvioinnin paljon käytettynä, mutta sellaisenaan riittämättömänä, synonyyminä onkin tämän sukupolven perintöä. Toisen sukupolven arvioinnin iskusana on "kuvailu". Ihmiseen ja hänen ominaisuuksiinsa kohdistuvasta mittaamisesta arvioinnin kohde laajeni ensi vaiheessa oppimistulosten ja myöhemmin koulutuksen tavoitteiden saavuttamisen arviointiin ja kuvailuun. 1960-luvulla arvioinnin koulutusohjelmien arviointi kehittyi omaksi erityiseksi tutkimusalueekseen. Tähän liittyy arvioinnin kolmatta sukupolvea kuvaava iskusana "pätöksenteko". Arvioitsijalta alettiin vaatia myös selkeitä johtopäätöksiä arviointitulostensa perusteella. Pelkkä asioiden tilan toteaminen ei enää riittänyt. (Keurulainen 1999.)

Tällainen arviointitoiminnan "evoluution" kuvaus ei tuo esille sitä "revoluutiota", joka tapahtui, ja jonka neljäs sukupolvi toi mukanaan. Se merkitsi aiempia muutoksia syvällisempää paradigmman muutosta. Erityisesti kognitiivisen psykologian oppimista koskevat tutkimustulokset haastoivat pitkään koulun pidon taustalla vallinneen behavioristisen opetus- ja oppimiskulttuurin – arviointi mukaan lukien – viimeistään 1960-luvulla. Oppijasta tulee pelkän objektin roolin sijaan myös subjekti arviointiprosessissa, joka perustuu enemmän vuorovaikutukseen, neuvotteluun ja sopimiseen kuin vain mittaamiseen (Poikela 2013).

Esitellessään opiskelija-arvioinnin funktioiden kehittymistä Keurulainen (2013) on vastaavasti esittänyt arvioinnin funktioiden laajenemista siten, että historiansa eri vaiheissa arviointi on pyrkinyt antamaan vastauksia erilaisiin kysymyksiin. Ensimmäinen kysymys liittyi Guban ja Lincolnin esittämään arvioinnin ensimmäiseen sukupolveen ja kuului: minkälaisilla arviointivälineillä saadaan tietoa ihmisten vertailua ja valikointia varten? Vastauksena tähän kehiteltiin erilaisia mittareita. Toinen kysymys kuului: minkälaisilla arviointivälineillä voidaan kontrolloida, onko oppimiselle asetetut tavoitteet saavutettu? Vastauksena tähän ovat olleet erilaiset kokeet, tentit ja havainnoinnit, jotka ovat haastaneet opiskelijan tuottamaan uudelleen sen, mitä heille on opetettu tai mitä tenttikirjoista on luettu.

Viimeisimpien vuosikymmenien kysymys on ollut: minkälaisilla arviointimenetelyillä ja -välineillä voidaan ohjata ja tukea oppimista. Tämä kysymys on ollut mahdollista asettaa, kun kognitiivisen psykologiaan perustuva käsitys oppimisesta kehittyi 1960-luvulla haastamaan behavioristisen tutkimusparadigman, joka vähitellen osoittautui riittämättömäksi tavaksi selittää ihmisen korkeampia älyllisiä prosesseja, esimerkiksi oppimista. (Lehtinen ym. 1989).

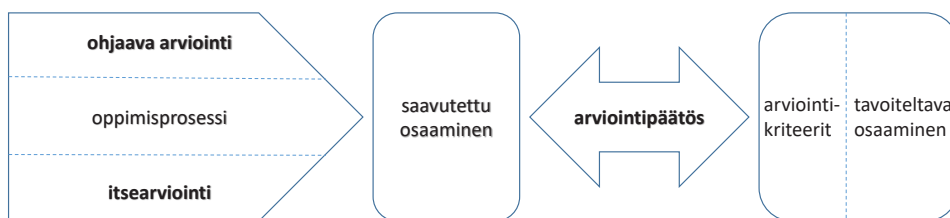
Oppimiskäsityksiin liittyvä arviointiajattelun murros on edelleen menossa. Esimerkiksi Isossa-Britanniassa on viime vuosikymmenien aikana käyty vilkasta keskustelua arvioinnin tehtävistä ja painopisteistä. Muutosajattelua ylläpitävien eräänä tavoitteena on siirtää painopistettä perinteisestä huomion kohteesta, opitun arvioinnista ja arvosanojen antamisesta (assessment of learning), oppimista ohjaavan arvioinnin kehittämiseen (assessment for learning). Arvioinnin historiallista kehittymistä tarkastellessaan Guba ja Lincoln (emt.) puhuivat neljännen sukupolven arvioinnista. Tuolloin vakiintuivat myös ajatukset ohjaavasta ja kehittävästä arvioinnista. Näiden lisäksi he nostivat tärkeäksi asiaksi sen, että arviointi nivotaan opetus- ja oppimisprosessiin siten, että arviointi jo sinänsä tarjoaa mahdollisuuden oppimiseen. Myöhemmin tätä tavoitetta on englanninkielisessä arviointikirjallisuudessa kuvattu ilmaisulla "assessment as learning" (esim. Ecclestone 2012, 141).

Arviointi on sukupolviensa saatossa siis laajentunut ensinnäkin yksilön ominaisuuksista koskemaan myös hänen oppimistaan ja osaamistaan. Toiseksi, arvioinnin kohteet ovat vähitellen laajentuneet yksilöstä yksilön ja järjestelmän välisen vuorovaikutuksen arviointiin sekä myöhemmin järjestelmien arviointiin sinänsä. Määrällisten arviointimenetelmien ohien ovat tulleet laadullisen arvioinnin menetelmät. Toteavan arvioinnin rinnalle on noussut ajatus kehittävästä arvioinnista, ja toimi- jaan nähden ulkopuolisen arvioinnin rinnalle on kehittynyt näkemys itsearviointin merkityksellisyydestä olennaisena osana oppimista.

Opiskelija-arviointiin tämä paradigman muutos on vaikuttanut siten, että ensinnäkin kognitiivisen psykologian oppimiskäsitys on mahdollistanut ajatuksen oppimisprosessin aikaisesta, formatiivisesta arvioinnista, jonka Michael Scriven esitteli vuonna 1967 (Scriven 1967). Guban ja Lincolnin (1989) esittämä ajatus osallistujasta myös subjektina arviointiprosessissa, aiemman objektin roolin sijaan, on puolestaan mielekkäällä tavalla mahdollistanut itsearviointin läsnäolon osana arvioinnin kokonaisuutta.

Oppimisen ja osaamisen arvioinnin voidaankin nähdä nykyisellään kiteytyvän kolmeen komponenttiin. Oppimisprosessin aikana opiskelijaa ensinnäkin ohjataan palautteen avulla. Voidaan puhua *ohjaavasta arvioinnista*, joka on lähellä Michael Scrivenin esittelemää formatiivisen arvioinnin käsitettä. Toinen oppimisprosessin aikana läsnä oleva arvioinnin komponentti on itsearviointi. Arvioinnin kolmas komponentti on *arviointipäätös*, joka tehdään esimerkiksi jonkin kurssin tai vaikkapa lukukauden päätteeksi oppijan saavuttamasta osaamisen tasosta. Perinteisesti on puhuttu *summatiivisesta arvioinnista*.

Seuraavassa kuvassa oppimisprosessilla tarkoitetaan jotakin teoreettisesti perusteltua jäsenystä oppimisesta, ei oppijoiden jossakin satunnaisessa järjestyksessä tapahtuvia opiskeluun liittyviä aktiviteetteja. (Ks. esim. Engeström 1991.)



**Kuvio 1.** Arvioinnin kolme komponenttia (vrt. Keurulainen 2017).

Keurulainen (2017) toteaa, että ohjaavan arvioinnin ja itsearvioinnin avulla voidaan vaikuttaa oppimistuloksiin, sillä ne liittyvät oppimisprosessiin ja ohjaavat sitä. Arviointipäätös puolestaan tehdään jo olemassa oleviin oppimistuloksiin – saavutettuun osaamiseen – perustuen. Oppimistulosten kannalta itsearviointi ja ohjaava arviointi ovatkin arviointipäätöksen tekemistä merkittävämpiä komponentteja tässä mielessä. Toki se tapa, jolla arviointipäätösten tekemistä varten kerätään arviointiaineistoa, voi myös olla oppimista tukevaa, Ecclestone (emt.) esittämässä assessment as learning -hengessä.

Käsittelen jatkossa näitä kolmea arvioinnin komponenttia ja niiden merkityksiä. Samalla tarkastelen sitä, miten ne on huomioitu uudessa ammatillisesta koulutuksesta koskevassa laissa.

## Ohjaavasta arvioinnista

Opiskelijan oppimistulokset paranevat merkittävästi, kun arvioinnin kokonaisuuteen kuuluu oppimistulosten arvioinnin ohella myös oppimista ohjaava, formatiivinen arviointi. Näin saattoivat todeta Leahy ja Wiliam (2012) tekemänsä laajan tutkimuskatsauksen ja oman tutkimuksensa perusteella.

Ohjaavan arvioinnin väline on oppijalle annettava palaute. Hattien ja Timperleyn (2007) mukaan voidaan palautteen (feedback), ja siten myös ohjaavan arvioinnin keskeiseksi tehtäväksi määrittää opiskelijalla olevan osaamisen ja tavoitteena olevan osaamisen välimatkan vähentämisen. Hattie ja Timperley (emt.) selvittivät tutkimuksessaan palautteen merkitystä oppimisessa. Sen perusteella he saattoivat todeta, että palaute on yksi merkittävimmistä oppimisprosessiin ja oppimistuloksiin positiivisesti vaikuttavista asioista.

Ohjaavan arvioinnin keskeiset piirteet ovat hyvin sanotettuina esimerkiksi Opetushallituksen (2015) Arviointioppaassa, jossa sitä oppimisen arvioinniksi nimittettyä määritellään seuraavasti: "oppimisen arvioinnilla tarkoitetaan opiskelijan osaamisen kehittymisen seurantaa ja arviointia monipuolisesti ja riittävän usein koulutuksen aikana sekä opiskelijalle osaamisen kehittymisestä annettavaa pääasiassa suullista palautetta", ja että "oppimisen arviointi on opiskelijan tukemista ja ohjaamista".

Ohjaavan arvioinnin tehtävä on siis opiskelijan tukeminen ja ohjaus, ja keskeinen ohjaavan arvioinnin väline on oppimisprosessin aikana annettava palaute. Tämä tehtävä todetaan myös uudessa ammatillisen koulutuksen lainsäädännössä: "Opiskelijalle annettavalla palautteella ohjataan ja kannustetaan henkilökohtaisen

osaamisen kehittämissuunnitelman mukaisten tavoitteiden saavuttamiseen sekä kehitetään edellytyksiä itsearviointiin" (Laki ammatillisesta koulutuksesta 531/2017 § 51). Se, että uudistetussa laissa arviointi on sanana pääsääntöisesti omistettu osaamisen arvioinnille, on omiaan hämärtämään sitä asiaa, että palaute on olen-nainen osa arviointia. Arvioinnin käsitettä on joko tietoisesti tai tiedostamatta ka-vennettu aiempaan lakiin (Laki ammatillisesta koulutuksesta 787/2014) nähden, jonka neljännessä luvussa otsikolla "Arviointi" käsiteltiin sekä oppimisen arviointiin että osaamisen arviointiin liittyvät asiat. Aiemmassa laissahan todettiin, että "Opis-keelijan oppimista arvioidaan antamalla opiskelijalle suullista tai kirjallista palautet-ta" (Laki ammatillisesta koulutuksesta annetun lain muuttamisesta 787/2014 § 24b).

Uudessa laissa palautteeseen suhtaudutaan asian merkitystä vastaavalla vakavuudella. Siinä todetaan nimittäin, että "Opiskelijalla on oikeus saada palautetta osaa-misensa kehittymisestä tutkinnon suorittamisen tai koulutuksen aikana." (Laki am-matillisesta koulutuksesta 531/2017 § 51). Tämähän tarkoittaa toisesta suunnasta katsoen sitä, että koulutuksen järjestäjällä on velvollisuus järjestää oppimisen oh-jaus siten, että tämän oikeuden toteutuminen tulee taattua. Se että palaute saa-daan osaksi opetus- ja ohjaustoimintaa ei selvästikään ole pelkästään toiminnan si-sällön kehittämisen kysymys (siis, että annetaan palautetta), vaan myös toiminnan rakenteiden on muututtava (siis, että opettajilla ja muilla oppimisen ohjaamiseen osallistuvilla on esim. riittävät ajalliset mahdollisuudet ja riittävä osaaminen oppi-mista edistävän palautteen antamiseen). Sisällöllisen ja rakenteellisen muutoksen lisäksi tarvitaan myös asenteellista muutosta: siis, että aidosti nähdään palautteen antaminen elimellisenä osana oppimisen ohjausta ja että annetaan oppijoille myös subjektin rooli arviointiprosessissa.

## Itsearvioinnista

Itsearvioinnilla on erilaisia tehtäviä oppimisprosessissa. Ammatillista koulutusta koskevassa laissakin itsearviointi noteerataan sekä osaamisen kehittymisestä an-nettavan palautteen että osaamisen arvioinnin kohdalla. Edellisen kohdalla tode-taan, että palautteen avulla "kehitetään edellytyksiä itsearviointiin" (Laki ammatil-lisesta koulutuksesta 531/2017 § 51). Osaamisen arvioinnilla puolestaan todetaan, että sen myötä "...kehitetään edellytyksiä itsearviointiin" ja, että "Opiskelijalle on annettava mahdollisuus suoritusensa itsearviointiin. Itsearviointi ei vaikuta osaa-misen arviointiin tai siitä annettavaan arvosanaan" (emt).

Lakiteksti ei luonnollisestikaan ota kantaa siihen, mitä itsearviointi merkitykseltään ja sisällöltään on. Huomionarvoista kuitenkin on, että siitä ei ole omia määrityksi-ään samalla tavoin kuin osaamisen kehittymisen tukevasta palautteesta tai osaa-misen arvioinnista. Seuraavassa muutamia ajatuksia siitä, miksi on tärkeää "kehit-tää" oppijan "edellytyksiä itsearviointiin".

Ensinnäkin voidaan Poikelan (2013) tavoin todeta, että oppimisen ytimenä on ref-lektio. Itsearviointia voidaankin oppimisprosessin näkökulmasta pitää arvioinnin komponenteista merkittävimpanä. Se nimittäin mahdollistaa sen, että oppijat voi-vat antaa merkityksiä uusille oppimiskokemuksille aiempaan tietämykseensä pe-rustuen. Tämähän on yksi konstruktivismin perusajatuksista, kuten esimerkiksi Naylor ja Keogh (1999) toteavat.

McMillan ja Hearn (2008) puolestaan nostavat esille sen, että itsearviointiin avulla oppija voi monitoroida ja arvioida ajattelunsa ja osaamisensa laatua oppimisprosessin aikana. Esimerkiksi Anttila (2013) määrittelee itsearviointin merkitsevän prosessin ja siihen liittyvien eri vaiheiden pohdintaa. Se merkitsee, että opiskelija kykenee ohjatusti tarkastelemaan omaa työskentelyään ja oppimistaan, havaitsee vahvuuksia ja heikkouksia prosessissa ja tuloksissa. Seibert (1996) käyttää puolestaan käsitettä *real-time reflection* korostamaan sitä, että ollakseen vaikuttavaa, itsearviointin tulee olla läsnä oppimisprosessin eri vaiheissa alusta loppuun saakka, ei pelkästään lopussa. Seibert (emt.) huomauttaa myös että itsearviointiin liittyy keskinäisen riippuvuuden piirre. Oppija tarvitsee myös ulkoisia kriteereitä ja ulkoisia kriteerejä, jotta käsitys omasta toiminnasta pysyy riittävän realistisena. Anttilan ja Seibertin toteamukset korostavat kumpikin tahoillaan ulkoisen palautteen tärkeyttä osana arviointiprosessia.

MacMillan ja Hearn (emt.) toteavat myös, että itsearviointin avulla oppijat tunnistavat sellaisia oppimisstrategioita, jotka parhaiten palvelevat heidän oppimistaan. Oppimaan oppimisen taitojen kehittymisen näkökulmasta tämä onkin olennainen asia. Itsearviointi on sellaisenaan tärkeä metakognitiivisten taitojen kehittämisessä, koska oppimaan oppimisen taidot liittyvä läheisesti juuri metakognitiivisiin taitoihin. Flavell (1979) viittaa metakognitiivisilla taidoilla opiskelijan tietämykseen omasta tietämyksestään ja siihen, että niiden avulla opiskelija voi kontrolloida omaa osaamistaan ja oppimistaan.

Myös Pintrich (2003) liittyy itsearviointin juuri metakognitiivisten taitojen kehittämiseen. Erityisesti asiantuntijuustutkimus pitää metakognitiivista tietämystä merkittävänä osaamisen elementtinä formaalin tietämyksen (tiedän toimintani teoreetit ja tiedolliset perusteet) ja praktisen tietämyksen (tiedän miten ja millä välineillä tehdä ja toimia) ohella. (Eteläpelto 1997.)

Laissa mainittu opiskelijalle annettava "mahdollisuus suoritustensa itsearviointiin" on myös tärkeää. Esimerkiksi Boud ja Falchikov (1989) pitävät tärkeänä sitä, että itsearviointi on mukana myös siinä vaiheessa, kun arvioidaan oppimisprosessin tulosten laatua. Itsearviointi voi tuolloin tuottaa arviointipäätöksen tekijälle sellaista arviointiaineistoa, joka ei muutoin tule esille tai jota arviointipäätöksen tekijä ei jostain syystä havaitse. Kyky oman osaamisen laadun arviointiin voi olla myös joissakin tapauksissa arvioinnin kohteena. Tässä tapauksessa osallistujan oman osaamisensa itsearviointi on keskeinen arviointiaineisto.

Itsearviointiin soveltuvia välineitä ovat esimerkiksi ohjaus- ja palautekeskustelut. Lisäksi itsearviointin ja reflektointitaitojen kehittämisen välineitä ovat oppimispäiväkirjat sekä sellaiset portfoliot, joihin opiskelijat voivat kerätä merkittävänä oppimiskokemuksina pitämiään asioita oppimisprosessinsa ajalta. Pintrich ja Schunk (2002) pitävät motivationaalisten syiden vuoksi tärkeänä, että itsearviointikäytännöt olisivat luonteeltaan pikemminkin henkilökohtaisia kuin yleisiä. Siten esimerkiksi oppimispäiväkirja tai portfolio voi olla lähtökohtaisesti yksityinen, josta opiskelija erikseen sovitulla tavalla nostaa asioita esimerkiksi opettajien tai vertaisopiskelijoiden luettavaksi.



## Arviointipäätöksen tekemisestä

Summatiivisella arvioinnilla, johon on perinteisesti kuulunut arviointipäätösten tekeminen, on pitkät perinteet. Arvioinnista puhuttaessa käytettiin suomen kielessä aiemmin sanaa arvostelu. (ks. esim. Vahervuo 1957). Sillä tarkoitettiin jonkin opetus- ja/tai opiskelukokonaisuuden päätteeksi tapahtunutta opitun kontrollointia. Arviointi rajoittui käsitteenä sisältämään vain tuon kontrollitehtävän aina 1960-luvulle saakka, ja arvostelun välineinä toimivat tavallisesti erilaiset kokeet tai tentit.

Arviointipäätöksiä voidaan tehdä periaatteessa kahdella tavalla. Opiskelijan osaamista voidaan verrata joko muiden opiskelijoiden osaamiseen tai johonkin kriteeriin. Arviointipäätös on tämän vertailun lopputulos. Kumpikaan ei sellaisenaan ole toistaan parempi tapa, vaan arviointitiedon käyttötarkoitus ratkaisee, kumpaa kannattaa käyttää.

Opiskelijoiden osaamisen vertailuun perustuvaa arviointipäätöksen tekemistä nimitetään normatiiviseksi arvioinniksi. Tällainen tapa saada aikaan arviointipäätös on arvioinnin historiassa perinteisin. Siinä korostuu osallistujien välisen vertailun funktio, joka on tarpeellinen erilaisiin asemiin kuten esimerkiksi jatko-opintoihin hakeuduttaessa. Normatiivinen arviointi on suomalaisessa koulutusjärjestelmässä nykyisin harvinaista. Vain ylioppilastutkinnossa arviointipäätökset tehdään normatiivisesti.

Ammatillisessa koulutuksessa osaamisen arviointi on kriteeriperusteista. Arviointikriteerit on johdettu osaamistavoitteista. "Opiskelijan osaamista arvioidaan monipuolisesti vertaamalla sitä tutkinnon tai koulutuksen perusteissa määrättyyn osaamiseen." (Laki ammatillisesta koulutuksesta 531/2017 § 53).

Summatiivisessa, kriteeriperusteisessa arvioinnissa korostuu arvioinnin kontrollifunktio. Lainkin mukaan "osaamisen arvioinnilla...varmistetaan tutkinnon tai koulutuksen perusteiden ammattitaitovaatimusten ja osaamistavoitteiden saavuttaminen." (emt.). Sikäli kuin oletetaan, että tavoitteiden ja kriteereiden on oltava kaikille samat, voidaan puhua absoluuttisesta arvioinnista. Arviointikriteeri on se absoluutti, johon kaikkien osaamista samalla tavalla verrataan. Poikkeuksena tällä tavoin määritettyyn absoluuttisuuden periaatteeseen tosin laissa todetaan myös, että: "Jos osaamisen arviointia on mukautettu.... osaamista arvioidaan vertaamalla sitä opiskelijan henkilökohtaisessa osaamisen kehittämissuunnitelmassa asetettuihin tavoitteisiin." (Emt.)

Kontrollifunktion saadessa liian vahvan roolin arviointiprosessin kokonaisuudessa, riskinä on koulutus- ja arviointitoiminnan mekanistisuus ja kapea-alaisuus. Poikelan (2013) mukaan tällainen mekanismi ilmenee tavassa, jossa koulutuksen tavoitte- ja sisältövaatimukset esitetään vastaavuuksina niille kvalifikaatioille, joita yhteiskunnassa ja työelämässä tarvitaan. Mekanistinen arviointi on kontrolloivaa ja vertailevaa, jolloin mitataan työn ja koulutuksen funktionaalista vastaavuutta ja tavoitteiksi muotoiltujen kvalifikaatioiden saavuttamista.

Kriteeriperusteinen arviointi on vuosien edetessä muuttunut siten, että aiemmin vallalla olleet määrälliset kriteerit (esimerkiksi pistemäärät) ovat korvautuneet laadullisilla kriteereillä. Ammatillisen koulutuksen tutkinnon perusteissa eri arvostamisiin oikeuttava osaaminen on ilmaistu laadullisina kuvauksina, ei pistemäärinä.

Tällaisiin laadullisiin kriteeristöihin liittyy ongelmia tilanteissa, joissa kriteerejä ei ole riittävän täsmällisesti määritetty. Esimerkiksi Ouakrim-Soivio (2013) tutki peruskoulun yhdeksäsluokkalaisten saamien historian ja yhteiskuntaopin kouluarvosanojen vastaavuutta samojen oppiaineiden ulkoisen arvioinnin tuottamien tulosten kanssa. Väitöskirjassaan hän totesi, että osassa kouluja oppilaat saivat vähintään yhden numeron parempia arvosanoja kuin oppilaiden seuranta-arviointimestäys olisi edellyttänyt ja osassa kouluja arvosanat olivat puolestaan näitä tuloksia heikompia. Oppilaiden tasa-arvoisen kohtelun periaate ei siis täysin toteudu, ellei arvosanojen antamisessa arviointikriteereitä sovelleta riittävän yhdenmukaisella tavalla eri kouluissa, varsinkin kun arvosanoista laskettujen keskiarvojen vertailun perusteella toiset ovat oikeutettuja jatko-opintoihin haluamalleen alalle, toiset eivät. Laadullisen kriteeriperusteisen arvioinnin luotettavuuden näkökulmasta merkittävää on erityisesti se, että arviointikriteerit saataisiin kuvatuksi myös muiden, kuin numeron kahdeksan osalta. Ouakrim-Soivion (emt.) havaintoihin nähden Poikelan toteamus, että "numeraalinen tuotosarviointi antaa realistisen kuvan oppijan osaamisen tasosta" (2013, 70), näyttää pikemminkin toivomukselta kuin tosiasioiden perustuvalta toteamukselta.

Ammatillisen perustutkinnon ammatillisten tutkinnon osien ja yhteisten tutkinnon osien osa-alueiden hyväksytty osaaminen arvioidaan käyttäen asteikkoa 1–5. (Valtioneuvoston asetus ammatillisesta koulutuksesta 673/2017 § 11). Opetushallitus on kuvannut tutkinnon perusteissa vain tasojen 1, 3 ja 5 vaadittavan osaamisen. Kaikkien arvosanojen kriteereitä ei siis etukäteen määritellä. Tällainen ratkaisu on arviointipäätösten luotettavuuden kannalta outo. Erityisen pulmallisen asian tekee se, että harvasti kuvatun arviointiasteikon perusteella tehdään kymmenesosan tarkkuudella keskiarvolaskelmia, joiden perusteella puolestaan opiskelijoita vertailaan korkeakouluihin hakeutumistilanteissa. Myös arviointipäätösten läpinäkyvyyden kannalta olisi tärkeää, että kaikkiin arvosanoihin oikeuttava osaaminen on etukäteen opiskelijoiden tiedossa.

Osaaminen on pääasiassa laadullinen asia ja laadullisten asioiden arviointiin soveltuvat parhaiten laadulliset arviointivälineet ja laadullinen tapa tehdä arviointipäätöksiä (Keurulainen 2006). Laadullisen arvioinnin keskeisiä arviointivälineitä erilaisten mittareiden sijaan ovat eri tavoin dokumentoidut oppimis- tai koetehtävät. Myös havainnoinnit ja muut arviointiaineistot kuten portfolioit, itsearviointit, vertaisarviointit, ohjaus- ja arviointikeskustelut ovat arviointivälineitä, jotka tuottavat tietoa arviointipäätöksen tekemistä varten.

## Johtopäätökset

Arvioinnin käsite on vuosien varrella laajentunut jo olemassa olevan osaamisen "arvostelusta" sisältämään myös pääasiassa palautteen keinoin tapahtuvan ohjaavan arvioinnin ja itsearviointin. Niillä jokaisella on omat tehtävänsä arvioinnin kokonaisuudessa. Jo olemassa olevan osaamisen arviointi liittyy keskeisesti koulutuksen laadun varmennukseen, ohjaava arviointi tukee ja ohjaa oppimisprosessia. Itsearviointi puolestaan kehittää oppijan metakognitiivisia taitoja, jotka ovat olennaisia elinikäisen oppimisen näkökulmasta.

Ammatillisen koulutuksen lainsäädännössä arviointi ilmenee käsitteenä lähes pelkästään perinteisen arvostelun merkityksessä. Pyrittäessä kehittämään

arviointitoimintaa on kuitenkin tärkeää, että siihen huomataan sisällyttää kaikkien kolme komponenttia.

## Abstract

Assessment is a set of activities that has been developed throughout history. This development could be described as a series of changing assessment paradigms. The first part of this article describes the development of assessment. It is concluded by a definition of the three key components of assessment: instructive assessment, self-assessment and the making of an assessment decision. Formative assessment can be defined as the ways in which a student is guided during the learning process with the help of various forms of feedback. The aim of formative assessment is to steer learning and the development of competence during the learning process. The aim of self-assessment, on the other hand, is to develop the learners' awareness of their own learning. The third assessment component is the making of an assessment decision. An assessment decision produces information that can be used to compare people and thus select them for different positions. Another function of assessment decisions is the controlling of learning outcomes.

Finland's vocational education and training legislation was renewed in 2017. The last part of the article examines the content of each of the three assessment components and their status in the new Vocational Education and Training Act and Decree. Formative assessment is referred to in the new Act as feedback supporting the development of competence. The making of an assessment decision, on the other hand, is close to summative assessment, which is referred to in the Act as competence assessment.

## Lähteet

- Anttila, P. (2013). Taitojen ja luovien alojen arvioinnin kysymyksiä. Teoksessa A. Räisänen (toim.) *Oppimisen arvioinnin kontekstit ja käytännöt*. Raportit ja selvitykset 2013:3. Helsinki: Opetushallitus, 89–116.
- Boud, D. & Falchikov, N. (1989). Student self-assessment in higher education. *Review of Educational Research*, 59, (4), 395–430.
- Ecclestone, K. (2012). Instrumentalism and achievement: a socio-cultural understanding of tensions in vocational education. Teoksessa J. Gardner (toim.) *Assessment and Learning*. 2. painos. Lontoo: Sage, 140–156.
- Engeström, Y. (1991). *Perustietoa opetuksesta*. Helsinki: VAPK.
- Eteläpelto, A. (1997). Asiantuntijuuden muuttuvat määritykset. Teoksessa J. Kirjonen, P. Remes & A. Eteläpelto (toim.) *Muuttuva asiantuntijuus*. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto, 86–102.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and Cognitive Monitoring: A New Area of Cognitive Developmental Inquiry. *American Psychologist*, 34, 906–911.
- Guba, G. E. & Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth Generation Evaluation*. Newbury Park, Ca: Sage.

- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*. 2007, 77(21). Haettu 14.9.2018 osoitteesta <http://education.qld.gov.au/staff/development/performance/resources/readings/powerfeedback.pdf>
- Keurulainen, H. (1999). The short history of assessment and evaluation. *Journal of Teacher Researcher* 3/1999, 154–169.
- Keurulainen, H. (2006). Osaaminen ja arviointi. Teoksessa A. Niskanen ym. (toim.) *Tunnistatko taiturin? Osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen korkea-asteella*. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 67, 22–36.
- Keurulainen, H. (2013). Pelisääntöjä arviointipäätösten tekemistä varten. Teoksessa A. Räisänen (toim.) *Oppimisen arvioinnin kontekstit ja käytännöt*. Raportit ja selvitykset 2013:3. Helsinki: Opetushallitus, 37–60.
- Keurulainen, H. (2017). Oppimisen ja osaamisen arvioinnista. Teoksessa A. Hakala, H. Ikonen, A. Pakkala & T. Pintilä (toim.) *Pedagentit monimuotokoulutuksen mentoreina*. Koulutuksen kehittämisen katsaus 2. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 231, 40–45.
- Laki ammatillisesta koulutuksesta. 531/2017. Haettu 14.9.2018 osoitteesta <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2017/20170531>
- Laki ammatillisesta koulutuksesta annetun lain muuttamisesta. 787/2014. Haettu 14.9.2018 osoitteesta <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2014/20140787>
- Leahy, S. & Wiliam, D. (2012). From Teachers to Schools: Scaling Up Professional Development for Formative Assessment. Teoksessa J. Gardner (toim.) *Assessment and Learning*. 2. painos. Lontoo: Sage, 49–71.
- Lehtinen, E., Kinnunen, R., Vauras, M. Salonen, P., Olkinuora, E. & Poskiparta E. (1989). *Oppimiskäsitys koulun kehittämisessä*. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- McMillan, J. H. & Hearn, J. (2008). *Student Self-Assessment: The Key to Stronger Student Motivation and Higher Achievement*. *Educational Horizons*, Fall 2008, 40–49. Haettu 14.9.2018 osoitteesta <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ815370.pdf>
- Naylor, S., & Keogh, B. (1999). Constructivism in the classroom: Theory into practice. *Journal of Science Teacher Education*, 10, 93–106.
- Opetushallitus (2015). *Arvioinnin opas*. Ammatillinen peruskoulutus. Näyttötutkinnot. Oppaat ja käsikirjat 2015:11. Helsinki: Opetushallitus.
- Ouakrim-Soivio, N. (2013). *Toimivatko päättöarvioinnin kriteerit? Oppilaiden saamat arvosanat ja Opetushallituksen oppimistulosten seuranta-arviointi koulujen välisten osaamiserojen mittareina*. Helsinki: Opetushallitus.
- Pintrich, P.R. (2002) The role of metacognitive knowledge in learning, teaching and assessing. *Theory Into Practice*, 41(4), Revising Bloom's Taxonomy (Autumn, 2002). 219–225. Haettu 14.9.2018 osoitteesta [https://tccl.arcc.albany.edu/knilt/images/d/da/The\\_Role\\_of\\_Metacognitive\\_Knowledge\\_in\\_Learning\\_Teaching\\_and\\_Assessing.pdf](https://tccl.arcc.albany.edu/knilt/images/d/da/The_Role_of_Metacognitive_Knowledge_in_Learning_Teaching_and_Assessing.pdf)

- Pintrich, P. R. & Schunk, D. (2002). *Motivation in education: Theory, research, and applications* (2. painos). Upper Saddle, NJ: Prentice-Hall.
- Poikela, E. (2013). Oppimista ja osaamista kehittävä arviointi. Teoksessa A. Räisänen (toim.) *Oppimisen arvioinnin kontekstit ja käytännöt*. Raportit ja selvitykset 2013:3. Helsinki: Opetushallitus, 61–87.
- Raivola, R. (1995). Mitä evaluaatio on ja mihin sitä tarvitaan. Teoksessa A. Kajanto (toim.) *Aikuiskoulutuksen arviointi*. Aikuiskasvatuksen 36. vuosikirja, 21–62.
- Saari, A. & Harni, E. (2014). Kyyhky ja opetuskone: inhimillisen ja ei-inhimillisen yhteenliittymiä B.F. Skinnerin behaviorismissa. *Kasvatus & Aika*, 9 (1), 41–55.
- Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. Teoksessa R.W. Tyler (toim.) *Perspectives of curriculum Evaluation*, 39–83. Chicago: Rand McNally.
- Seibert, K.W. (1996). Experience is the best teacher, if you can learn from it. Real –time reflection and development. Teoksessa D.T. Hall ym. *The career is dead – long live the career*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Vahervuo, T. (1958). *Arvosanojen antaminen*. Helsinki: Otava.
- Valtioneuvoston asetus ammatillisesta koulutuksesta. 673/2017.

Manninen Sanna ja Ylihärsilä Aila

## Kohti tiiviimpää työelämäyhteistyötä – tuloksia ja kokemuksia Open Day -toimintamallista

### Tiivistelmä

Ammatillisen koulutuksen uudistuksen yksi tärkeimmistä asiakokonaisuuksista on yhteistyön lisääminen koulutuksen järjestäjien ja työelämän välillä. Ammatillista koulutusta on tarkoitus siirtää yhä enenevässä määrin ja mahdollisuuksien mukaan aitoihin työelämän tilanteisiin joustavasti ja työelämän toiveita kuunnellen. Työelämäyhteistyötä on toki tehty aiemminkin, mutta nyt sen volyymin toivotaan lisääntyvän merkittävästi ja antavan opiskelijalle paremmat työelämätaidot sekä työelämälle mahdollisuuden vaikuttaa oman alansa koulutukseen.

Seinäjoen koulutuskuntayhtymä Sedussa (myöhemmin Sedu) lähdettiin rohkeasti kokeilemaan uutta toimintamallia työelämäyhteistyön rakentamiseen syksyllä 2017. Alkuperäinen idea tuli yrittäjäjärjestöltä ja Parasta osaamista -hankkeen työstämänä siitä muodostui Open Day -toimintamalli, jossa opettajat jalkautuvat yhden päivän aikana vierailemaan työelämän pariin. Open Day on sittemmin jalostettu hankkeen kautta levitettäväksi valtakunnalliseksi toimintamalliksi kaikkien koulutuksen järjestäjien käyttöön. Tässä artikkelissa esitellään kokemuksia ja palautetta ensimmäiseltä kierrokselta, joka toteutettiin Sedun opetus- ja ohjaushenkilöstön toimesta Etelä-Pohjanmaan alueella loka-joulukuun aikana 2017. Vierailuja tehtiin sekä yksityisen että julkisen sektorin työpaikkoihin.

Open Day koettiin toimivaksi ratkaisuksi, ja "hyväksi syyksi" ottaa työelämän edustajiin yhteyttä. Myös kehittämisehdotuksia malliin saatiin kyselyn avulla. Kysely toteutettiin Webropoljärjestelmän kautta ensin vierailun aikana työnantajien edustajille, ja jälkeenpäin vierailuja toteuttaneelle opetus- ja ohjaushenkilöstölle.

Asiasanat: toimintamalli, oppilaitos, työelämä, yhteistyö, yritys.

### Johdanto

Vuoden 2018 alusta voimaan astuneen ammatillisen koulutuksen uudistuksen tavoitteena on saada työelämälle sen tarvitsemaa "uudenlaista osaamista ja ammatitaitoa" (OKM 2017). Muutoksen taustalla ovat työelämän toiveet koulutuksen ja työelämän paremmasta kohtaamisesta sekä ammatillisen koulutuksen rahoitusleikkauksista johtuva toimintojen tehostamistarve. Opetushallituksen rahoittamalla valtakunnallisella Parasta osaamista -verkostohankkeella tuetaan uudistuksen toimeenpanoa ammatillisen koulutuksen järjestäjien osalta. Yksi suurimmista osalluista uudistuksen toteuttamisessa on työelämälähtöisyyden lisääminen, eli koulutusten vastaaminen paremmin työelämän tarpeisiin ja työelämäyhteyksien ennistä parempi huomioiminen ammatillisessa koulutuksessa. Koulutuksen rakennetta muutetaan siten, että jatkossa opiskelijat pystyvät joustavammin, oman henkilökohtaisen opintopolun mukaan suorittamaan opintojaan yhä enenevässä määrin myös työpaikoilla. Ei kuitenkaan siten, että opiskelijat "hylätään" työpaikoille

yrittäjien opetettavaksi, vaan tarkoituksenmukaisesti, joustavasti ja kaikkia osapuolia hyödyttävällä tavalla.

Ammatillisen koulutuksen uudistuksen myötä opettajien rooli muuttuu perinteisestä opettamisesta enemmän ohjauksen ja valmentamisen suuntaan, myös rooli ohjaajana työpaikoilla lisääntyy. Työelämän ja opettajien välille halutaan "ketterää kumppanuutta", joustavaa ja toimivaa yhteistyötä (OKM 2017), jossa opettajan rooli yhteistyön rakentajana vahvistuu entisestään. Huomioitavaa on kuitenkin se, että vaikka työpaikalla tapahtuva oppiminen lisääntyy, on opiskelijan oppiminen edelleen oppilaitoksen vastuulla.

## Tiiviimmän työelämäyhteistyön taustalla

Työelämän edustajat näkevät tulevaisuuden koulutuksen tärkeimmäksi tavoitteeksi opiskelijoiden riittävän osaamisen turvaamisen eli tutkinnoille asetettujen ammattitaitovaatimusten ja osaamistavoitteiden saavuttamisen. Lisäksi opiskelijoiden toiveissa on, että koulutus "tuottaa todellista työelämäosaamista". Koulutuksesta toivotaan takeita siitä, että kyseisen ammattialan osaaminen on riittävän monipuolista ja laajaa. Työelämälähtöisyyden kasvaessa myös työelämän edustajat kuitenkin muistuttavat siitä, että koulutuksen aikana vastuu opiskelijan ohjauksesta, opetuksesta ja "osaamisen kehittymisen varmistamisesta" on edelleenkin oltava koulutuksen järjestäjällä. (Räisänen & Goman 2018, 46.) Työelämän toiveissa on, että koulutuksen järjestäjä kokoaisi palautetta ja myöskin hyödyntäisi sitä kehittämistoimien suunnittelussa. Lisäksi toivottiin konkreettisempaa viestintää ja tiedottamista uudistuksista myös esimiehille, ei pelkästään työpaikkaohjaajille. Osa työelämän edustajista toivoi myös vastapalautetta koulutuksen järjestäjiltä. (Korpi ym. 2018, 44.)

Kaikki edellä mainituissa tutkimuksissa mukana olleet tahot korostivat työelämän edustajien ja koulutuksen järjestäjien välisen yhteistyön kehittämisen tärkeyttä osana ammatillisen koulutuksen uudistusta. Raportin mukaan (Räisänen & Goman 2018, 49) seuraavat asiat nousivat esille työelämäyhteistyön ja työelämälähtöisyyden osalta:

- tukea ja tietoa työelämälle mm. koulutuksen uudistuksista
- yhteistyötä ja yhteissuunnittelua (esim. "käytännön opiskelutilanteiden organisoinnin kannalta")
- työelämän tiiviimpi osallistuminen koulutuksen kehittämiseen
- koulutuksen järjestäjien ja vastavalmistuneiden välinen yhteistyö ("miten tuotettu osaaminen vastaa työelämän tarpeita ja millaisia kehittämiskohteita tässä on")
- käytännönläheistä työelämäyhteistyötä, työnjaosta keskusteleminen
- "opetuksen tulee elää sen mukaan, miten työelämän käytännöt muuttuvat"
- koulutetun työvoiman saatavuuden turvaaminen

- työelämän tarpeiden & alueellisten erityistarpeiden huomioiminen koulutustarjonnassa
- työelämän osallistaminen ja sitouttaminen koulutuksen uudistukseen
- työelämä vastaanottaa myös erilaisia oppijoita ja erityistä tukea tarvitsevia oppijoita.

Valtioneuvoston selvityksessä (Korpi ym. 2018) korostetaan asiakaslähtöisyyden merkitystä, jossa palvelun tuottajan, eli oppilaitoksen, on oltava selvillä siitä, millaisia odotuksia ja tarpeita asiakkailta, eli opiskelijoilta ja työelämällä on. Nämä tarpeet ja odotukset on otettava huomioon silloin, kun suunnitellaan ja toteutetaan koulutuspalveluja. Työelämän ja koulutusten järjestäjien välinen keskusteluyhteys olisi siis oltava toimiva, jotta opiskelijalle saadaan paras mahdollinen koulutus-tuote ja -palvelu. Ammatillisen koulutuksen uudistuksessa tulisi lisäksi ottaa huomioon se, että työssäoppimispaikkojen riittävyys turvataan ja että niiden laatuun kiinnitetään huomiota (Räisänen & Goman 2018, 49). Tällä hetkellä oletus on se, että hyvin pieni osa yrityksistä/työpaikoista kouluttaa suurimman osan työssäoppijoista, joten uusien työpaikkojen saaminen mukaan oppilaitosten ja työelämän väliseen yhteistyöhön on tärkeää. Opetus- ja ohjaushenkilöstön tuen tarve työelämän muutoksessa -tutkimuksen perusteella (Manninen 2018) kuitenkin juuri uusiin – ja pienyritysten – löytäminen ja houkutteleminen mukaan työpaikalla tapahtuvaan oppimiseen koetaan opetus- ja ohjaushenkilöstön näkökulmasta erityisen haasteellisenä. Uudistusten onnistumiseksi koulutuksen järjestäjien tulisi yhä enenevässä määrin tehdä kartoituksia työelämän tarpeista, sekä keinoista miten näihin tarpeisiin pystyttäisiin vastaamaan: "ennakointitieto ja tulevaisuustieto tulisi ottaa paremmin käyttöön" (Räisänen & Goman 2018, 50).

## Yrittäjyysvalmiuksien lisääminen

Opetus- ja kulttuuriministeriö on julkaissut koulutuksen yrittäjyyslinjaukset, joiden tavoitteena on "suunnata, kehittää ja ohjata eri koulutusasteiden yrittäjyyden edistämisen ja yrittäjyyskasvatuksen toimenpiteitä". Yrittäjyyslinjaukset muodostuvat neljästä eri kokonaisuudesta: strateginen taso ja johtaminen, opettajien osaamisen kehittäminen, yrittäjyyttä tukeva koulutus ja oppimisympäristöt. OKM:n näkemyksen mukaan tulevaisuuden työelämän muutoksissa yrittäjyysvalmiuksien merkitys korostuu. (OKM 2017.)

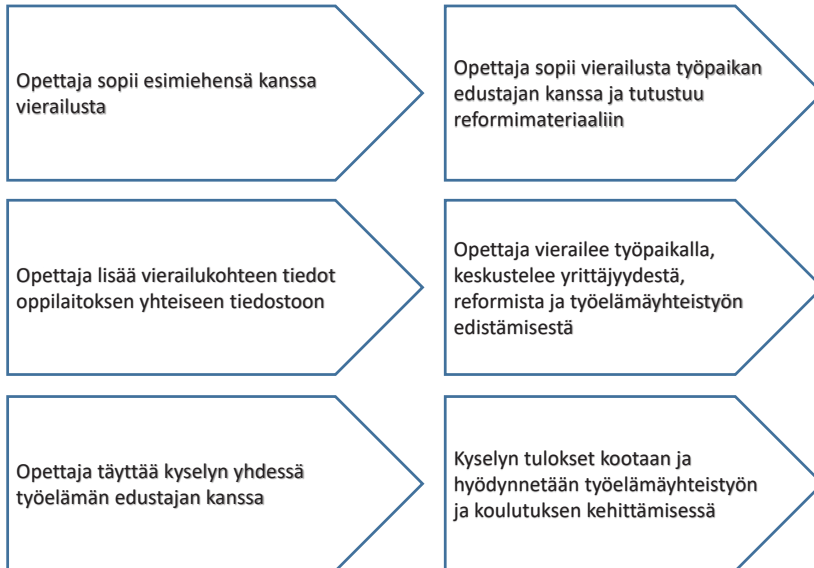
OKM:n yrittäjyyskasvatuksen määritelmässä (2017) listataan tavoitteita ja aihepiirejä, joiden avulla voidaan lisätä yrittäjämäisyyttä ja yrittäjyysvalmiuksia ammatillisten opiskelijoiden keskuudessa. Yrittäjämäinen tapa toimia kantaa hedelmää myös muualla työelämässä, vaikkei opiskelija itse koskaan ryhtyisikään yrittäjäksi. Yrittäjämäisyyteen kasvattaminen vaatii yhteistyötä opetushenkilöstön ja muiden toimijoiden kesken. Ammatillisten perustutkintojen perusteissa on aiemminkin otettu huomioon yrittäjyyden oppiminen, mutta ammatillisen koulutuksen uudistuksen myötä yrittäjyysopintojen osuus lisääntyy. Tutkinnon perusteiden uudistamisen jälkeen (08/2018) on mahdollista valita enemmän yrittäjyyttä ja yrittäjämäistä toimintaa tukevia opintoja. Yhteiset tutkinnon osat (YTO) sisällytettiin reformissa kaikkiin ammatillisiin perustutkintoihin, mikä on uusi asia perinteisesti näytötutkintomuotoisesti opiskelleille aikuisille. Yrittäjyys sisältyy kaikkiin perustutkintoihin elinikäisen oppimisen avaintaitona.



Ammatillisten opiskelijoiden yrittäjämäisen toimintatavan rakentumiseen tarvitaan opetus- ja ohjaushenkilöstön sekä työelämän välistä yhteistyötä. Kokeilukulttuurin hengessä seuraavaksi esitellään yksi keino, jolla on lähdetty rohkeasti kokeilemaan uusia toimintatapoja.

## Open Day eli avoin päivä tai opettajan päivä

Seinäjoen koulutuskuntayhtymä Sedussa lähdettiin syksyllä 2017 jalostamaan Open day -ajatusta ammatillisen koulutuksen uudistuksen hengen mukaisesti. Idea lähti liikkeelle Etelä-Pohjanmaan Yrittäjien toimitusjohtaja Heikki Risikon haasteesta sedulaisille tulla tutustumaan yrittäjän arkeen. Ideasta syntyi Open day -päivä, jolloin opettaja jalkautuu ennalta sovittuun yritykseen/työpaikkaan seuraamaan arkea työelämässä. Vierailuja koordinoitiin siten, että opettajat sopivat esimiehen kanssa vierailusta etukäteen ja ennen Open Day -päivää yrityksen ja vierailun tiedot kirjattiin oppilaitoksen ylläpitämään, kaikille opettajille yhteiseen tiedostoon, päällekkäisyyksien välttämiseksi. Sedun tapauksessa yritykset valikoituivat opettajien omien lähtökohtien ja verkostojen avulla. Ennen Open Day -päivää opettajan tuli tutustua ammatillisen koulutuksen uudistukseen liittyvään materiaaliin. Vierailun aikana opettajan oli tarkoitus viedä työpaikalle tietoa ammatillisen koulutuksen uudistumisesta, keskustella yhteistyömahdollisuuksista sekä kartoittaa mahdollisia tulevia koulutustarpeita. Vierailun päätteeksi tehtiin kysely, jonka avulla saatiin arvokasta tietoa ja palautetta työelämä-oppilaitos -yhteistyön kehittämiseen. Tämänkaltaisen toimintamallin ajatusta tukee myös tutkimus (Korpi ym. 2018, 46), jonka mukaan työelämä toivoo koulutuksen järjestäjän edustajien jalkautuvan yrityksiin; kohtaamisten, viestinnän ja vuoropuhelun kehittämisen lisäksi. Open Day -toimintamalli esitellään kuviossa 1.



Kuvio 1. Open Day -toimintamalli.

Vierailujen teemoina olivat siis: ammatillisen koulutuksen uudistus, yrittäjyyssnäkökulma, työelämä-oppilaitosyhteistyön kehittämisen mahdollisuudet ja koulutustarpeet. Tämä yhteistyökuvio sopi myös Parasta osaamista -hankkeiden tavoitteisiin.

Sedu kehitti Open Day -toimintamallin osana valtakunnallista Parasta osaamista-verkostohanketta, ja sitä pilotoitiin hankkeessa syksyn 2017 aikana. Opettajilla oli mahdollisuus ja resursseja jalkautua työelämän pariin vierailukäynneille. Open Day -vierailut aloitettiin Yrittäjän päivänä 5.9.2017, tavoitteena että kaikki Sedun opettajat vierailevat jossain alueen yrityksessä/töyöpaikassa syyslukukauden aikana kertoen ammatillisen koulutuksen uudistuksesta ja keskustellen yhteistyömahdollisuuksista. Opettajille järjestettiin infoa ammatillisen koulutuksen uudistuksesta materiaalien ja tiedotuksen muodossa. Suomen Yrittäjät valmistasivat oppilaitoksen henkilöstölle vierailuihin kannustavan videotervehdyksen, joka oli mahdollista katsoa myös vierailun aikana yhdessä työelämän edustajien kanssa. Osana vierailua työpaikkojen edustajat vastasivat Webropol-kyselyn avulla kysymyksiin, joiden laatisemisessa olivat mukana Sedun ja Parasta osaamista -hankkeen lisäksi Suomen Yrittäjien hallinnoima Osaavia opettajia – Yrittäviä nuoria -hanke ja Opetushallitus. Parasta osaamista -hankeverkoston tapaamisessa tammikuussa 2018 toimintamallista päätettiin tehdä valtakunnallinen, kaikille koulutuksen järjestäjille levitettävä hyvä käytäntö työelämäyhteistyön parantamisesta.

## Tuloksia ja kokemuksia Open Day -vierailuista

Syksyn 2017 aikana yhteensä noin 145 Seinäjoen koulutuskuntayhtymä Sedun opetus- ja ohjaushenkilöstön jäsentä osallistui Open Day -vierailuihin. Ensimmäisen kierroksen tulokset ja kokemukset vierailuista tuovat arvokasta tietoa kehittämistä ja yhteistyön rakentamisen pohjalle. Vierailuilla ja niihin liittyvällä kyselyllä tavoitettiin syyslukukauden aikana 84 työelämän edustajaa. Vastaajia on vähemmän kuin vierailuja tehneitä opettajia, sillä osa vierailuista tehtiin työpareittain tai tiimeittäin tai osa opettajista ei ollut täyttänyt sähköistä kyselyä. Open Day -vierailut jatkuvat Sedussa vuoden 2018 aikana.

Vierailut toteutettiin Etelä-Pohjanmaan alueella sekä yksityisen että julkisen alan työpaikoilla pilottikokeiluna osana Parasta osaamista -hanketta. Suurin osa kyselyyn vastanneista työpaikoista (76 %) oli henkilöstömäärältään alle 50. Eniten vastauksia saatiin kaupan, teollisuuden sekä terveys- ja sosiaalipalvelujen aloilta.

Kyselyssä tiedusteltiin työelämän edustajien näkemystä siitä, millaisia valmiuksia heidän mielestään vastavalmistuneilla opiskelijoilla on työntekoon. Halu kehittyä työssä ja teknologiaosaaminen olivat kaksi eniten kannatusta saaneista vaihtoehtoista, sen sijaan kaksi heikointa vaihtoehtoa olivat yrittäjämäinen työote sekä ammatilliset valmiudet. Näiden väliin sijoittuivat yhteistyö- ja vuorovaikutustaidot. Suurin osa yrityksistä (86 %) oli valmiita ottamaan opiskelijoita vastaan koulutussopimuksella. Ne yritykset, jotka eivät olleet valmiita solmimaan koulutussopimusta, listasivat syiksi mm. ajanpuutteen, työtehtävien sopimattomuuden (nuorille) opiskelijoille tai toiveen ottaa vastaan vain "työelämän pelisäännöt" hallitsevia opiskelijoita. Oppisopimuksella sen sijaan opiskelijoita oli valmiita ottamaan hiukan pienempi määrä (38 %) yrityksistä. Oppisopimukselle on siis olemassa selkeä markkinarako, mutta vielä voidaan pohtia sitä, millä loput (62 %) yrityksistä saataisiin myös innostumaan oppisopimuksen kautta kouluttautumisesta, kouluttamisesta tai rekrytoinnista.

Työpaikalla tapahtuvan oppimisen kehittämiseen vastaajilla riitti paljon ehdotuksia. Niistä keskeisimpiä olivat:

- joustavat, yrityksen tarpeista lähtevät harjoittelut
- oppilaitos opettaa työelämän pelisäännöt ja tarvittavat perustaidot opiskelijoille
- opiskelijan hyvä perehdytys tutkinnon tavoitteisiin
- **opettajat enemmän ohjaamassa ja tukemassa työpaikalla!**
- oppilaitoksen tuotava asia riittävän helpoksi yrittäjälle
- tapauskohtaisesti räätälöiden; motivoi opiskelijaa ja hyödyttää yritystä
- win-win-win -yhteistyöprojekteja, joista hyötyvät kaikki osapuolet
- opettajien jalkautuminen yrityksiin; parempi sitoutuminen ja vastuunkanto työssäoppijasta
- opiskelijoille enemmän yrittäjämäisyyttä ja oma-aloitteisuutta
- lisää aitoja työelämäkontakteja myös oppilaitosjaksojen aikana, silloin ei työelämässä opiskelu jää vain yhden työpaikan varaan
- enemmän tiedottamista, vuorovaikutusta, aktiivisuutta
- työpaikkoihin tutustumista heti opiskelun aluksi, ennen työssäoppimista; enemmän etukäteissuunnittelua
- selkeitä oppimistavoitteita ja tehtäviä näihin tavoitteisiin pääsemiseksi; selkeät sopimukset siitä, mikä osuus on kenenkin vastuulla
- yritysten omien koulutusmallien kytkeminen osaksi opintoja
- vertaisoppimista eri työpaikkojen ja työssäoppijoiden kesken
- sähköinen seuranta opiskelijan työskentelystä
- kehittämistyötä työpaikkaohjaamiseen ja selkeään työssäoppimisprosessiin
- opiskelijan itsearviointi ja toiveiden huomiointi työssäoppimisen suhteen
- yrittäjien vierailuja oppilaitoksiin, osaamisvaatimusten kertominen etukäteen
- oppimisprojektin tekeminen harjoittelun aikana.

Työpaikkaohjaajien koulutukseen liittyvissä tarpeissa työpaikoilla koettiin selkeitä osaamistarpeita mm. arviointiosaamisen, näyttöjen toteuttamisen ja ammatillisen koulutuksen tuntemuksessa. Myös yrittäjyysosaamisen kehittämiseen vastaajilla

oli paljon hyviä kehittämisehdotuksia. Erityisesti toivottiin yritystoiminnan osaamisen lisäämistä (mm. liiketoimintaosaaminen, yritystoiminnan kokonaiskuvan hahmottaminen, riskienhallinta, myyntiosaaminen, toiminnan tavoitteellisuus, työllistämisenäkökulma) ja yrittäjämäisen toimintatavan opettamista (mm. sitoutuminen, vastuunkanto, asiakaslähtöisyys, omatoimisuus, sosiaaliset taidot, aktiivisuus, työmotivaatio, ammattietiikka). Puolella vastaajista (50 %) oli jonkinlaista kokemusta yrittäjyyden edistämisestä oppilaitoksissa.

Työelämän edustajilta tiedusteltiin kehittämisehdotuksia työelämän ja oppilaitosten välisen yhteistyön parantamiseen. Vastauksia saatiin jälleen runsaasti: työelämä toivoo muun muassa enemmän kommunikointia koulun ja työssäoppimispaikan välillä, tiivistä keskusteluyhteyttä yrityksen ja oppilaitoksen välillä, ideoiden jakamista kehityspalaverissa, tapaamisia koulun edustajien kanssa, opettajien aktiivisempaa lähestymistä työpaikoille, ajantasaista tiedonvaihtoa, oppilaitoksen nopeaa reagointia työelämän tarpeisiin ja yritysten tarpeiden huomioimista.

Vastauksissa esille nousseita yhteistyömuotoja olivat:

- yrityskummitoiminta: yrittäjän vierailut oppilaitoksessa, opiskelijoiden vierailut työpaikoilla; yrittäjätarinoiden hyödyntäminen
- työelämlähtöiset projektit/työelämän toimeksiannot
- kehittämiskumppanuus
- koulutussisältöjen kehittäminen yrityksen tarpeisiin (yrittäjäjärjestöt mukaan)
- yhteisiä kone- ja laitteistokoulutuksia (robotiikka)
- koulutusyhteistyö esim. SeAMK-Sedu à kurssitarjotin työelämän tarpeisiin
- osa-aikainen yrittäjä opetuksessa mukana esim. päivän viikossa
- koneiden ja laitteiden mahdollinen yhteiskäyttö/ yhteiset laitehankinnat
- paikallisten yritysten ja oppilaitoksen tapaamiset 1–2 x/v: panos koulutussisältöihin, alan imagon nostaminen, alan kiinnostavuuden lisääminen
- foorumi, jossa yritys voisi esittäytyä top-paikkana ja mahdollisena työnantajana
- kansainvälisten projektien/koulutustoiminnan toteuttaminen yhteistyössä
- työelämän käyttäminen asiantuntijoina oppilaitoksen kehittämistyössä
- ammatillisen lisäkoulutuksen järjestäminen yhteistyössä ammattijärjestöjen kanssa
- "opiskelijoiden palvelut työelämälle" -tuotteistaminen.

Kyselyssä tiedusteltiin myös digitaalisten sovellusten hyödyntämisestä työelämän ja oppilaitosten välisessä yhteistyössä. Vastauksissa korostui käytettävyyks, helppous, nopeus, toimivuus ja ehdotettiin esimerkiksi opiskelijan verkkoluentojen käyttämistä myös työpaikan hyödyksi. Digitaalisten yhteistyömuotojen yhteydessä työelämän edustajat korostivat kuitenkin myös kasvokkain/puhelimitse tapahtuvan henkilökohtaisemman kontaktin tärkeyttä.

Lopuksi työelämän edustajille annettiin "vapaa sana" yritysten ja oppilaitosten yhteistyöhön ja ammatillisen koulutuksen uudistukseen liittyen. Näissä vastauksissa toivottiin säännöllistä kommunikointia, pitkäaikaisia kumppanuussuhteita, kiiteltiin yhteistyöstä, mutta oltiin myös huolissaan työpaikalla tapahtuvan koulutuksen lisääntymisestä. Työpaikoilta muistutettiin useaan otteeseen oppilaitoksen vastuusta opettaa ensin perus- ja työelämätaidot opiskelijoille ennen työelämään lähettämistä. Työelämä koki, että opiskelijoiden yrittäjämäistä otetta työn tekemisen tulisi painottaa kaikilta osin.

## **Opetus- ja ohjaushenkilöstön palautetta ja kokemuksia Open Day -vierailuista**

Työelämävierailujen jälkeen myös opetus- ja ohjaushenkilöstöltä kysyttiin palautetta, kokemuksia ja parannusehdotuksia vierailuista sähköisellä kyselylomakkeella. Vastauksia saatiin 77. Yleisesti ottaen kokemukset olivat hyviä ja rohkaisevia. Ohjeistus koettiin selkeänä, vierailu onnistuneena ja työpaikkojen kiinnostukseen oltiin tyytyväisiä. Vastauksista oli nähtävissä opettajien positiivinen suhtautuminen työelämäyhteistyön kehittämiseen ja suurin osa piti Open Day -toimintamallia positiivisena kokemuksena.

Huomioita opettajien palautteesta: Open Day toi uuden näkökulman yritysvierailuihin, kysymyksiin toivottiin vaihtoehtoja myös pienyrittäjille, kyselyä pidettiin osittain liian pitkänä lyhyelle vierailulle, ehdotettiin vierailujen laajentamista myös muulle kuin opetushenkilöstölle, myös opiskelijoiden mukaan ottamista vierailuille pohdittiin. Vastauksissa pohdittiin myös Open Dayn jatkojalostamista työpaikkaohjaajakoulutuksiin.

Kehitettävää nähtiin pääasiassa kyselyssä, joka koettiin osittain haastavana, mutta toisaalta sen katsottiin auttavan ns. pysymään asiassa. Lisäksi koettiin haasteelliseksi löytää sekä työelämän että opettajien kiireisistä kalentereista aikaa vierailuille, mutta toisaalta Open Day nähtiin hyvänä syynä ottaa yrityksiin yhteyttä. Työelämässä kaivataan lisätietoa ammatillisen koulutuksen uudistuksen käytännön vaikutuksista ja syksyllä 2017 osa opettajistakin katsoi tarvitsevänsä lisätietoa, ennen kuin pystyy vastaamaan työelämän edustajien kysymyksiin. Palautteesta saatiin hyviä kehittämissuhteita toimintamallin kehittämiseen ja osa vastaajista tiedustelikin, tuleeko tästä jatkuva käytäntö, jolla pidetään työelämän kanssa yhteyttä.

## **Johtopäätökset**

Työelämä toivoo säännöllistä yhteydenpitoa oppilaitoksen suunnasta. Opettaja käy perinteisesti työpaikalla opiskelijan ohjaus- ja arviointikäyntien yhteydessä, mutta vuoropuhelua kaivataan kuitenkin myös muuhun yhteistyöhön ja kehittämiseen liittyen; esimerkiksi yhteiset projektit, yritys- ja yrittäjävierailut sekä

yrityskummitoiminta. Open day -toimintamalli on tähän yksi hyvä keino ja sen toivotaan luovan opiskelijalle entistä monipuolisempia mahdollisuuksia opintojen suorittamiseen ja joustavampaa siirtymistä työelämään opintojen jälkeen.

Työpaikat toivovat, että opettajat pitävät enemmän yhteyttä työpaikkaan hyödynnäen myös sähköisiä välineitä. Toivotaan myös sitä, että opettaja olisi fyysisesti enemmän työpaikalla ohjaamassa ja tukemassa opiskelijaa. Tiiviin yhteistyöverkoston avulla voidaan tehdä myös järjestelyjä ja yhteistyötä useamman työpaikan ja oppilaitoksen välillä, mikäli yhdellä työpaikalla ei ole mahdollista oppia kaikkia tutkinnon osan ammattitaitovaatimuksia. Kyselyn perusteella työpaikoilla on tarvetta, kiinnostusta ja mahdollisuuksia yhteistyön lisäämiseen ja työpaikalla tapahtuvan oppimisen tarjoamiseen. Tarpeet ja aikataulut on vain saatava kohtaamaan ja tämä edellyttää oppilaitokselta entistä parempaa viestintää ammatillisen koulutuksen uudistuksista ja sen tuomista mahdollisuuksista.

Open Day -toimintamallin pilottikokeilun positiiviset palautteet sekä työelämältä että opetus- ja ohjaushenkilöstöltä rohkaisevat koulutusten järjestäjiä lisäämään tämänkaltaista yhteistyötä työelämän kanssa. Kehittämisehdotusten myötä toimintamallista saadaan entistä parempi ja Parasta osaamista -hankkeen avulla sitä pystytään levittämään valtakunnallisesti kaikkien koulutusten järjestäjien käyttöön. Tiivis yhteistyö työelämän kanssa lisää merkittävästi opiskelijoiden mahdollisuuksia oppia lisää vaadittavia työelämätaitoja ja onnistua paremmin työllistymään valmistumisen jälkeen.

## Abstract

The reform of vocational education came into effect Jan 1, 2018 in Finland. One of the biggest contests in reforming the education is to expand co-operation with working life. The aim is to plan personal paths of education for every student and make more and more use of real working life situations. Work-based learning, but only in a win-win way, so that the benefit will come not also for the student but also for the workplace. The expanding cooperation with working life will give more skills for students how to manage after graduation and give more possibilities to find employment for themselves.

In 2017 Vocational Education Centre Sedu made an experimental try-out how to get more and more enterprises to get involved with work-based learning and sent teachers to workplaces for a day, to meet and discuss with representatives of working life. This operating model was called Open Day and this article presents experiences and results of those visits. Mostly the teachers were positive about these visits and they felt themselves welcomed in enterprises. Both teachers and entrepreneurs gave constructive feedback of the operating model, mostly concerning the inquiry, which was made during the visits. Also, scheduling was an issue in feedbacks; how to find time for these kinds of visits, although they were considered to be fruitful meetings. Open Day is to be expanded as a nationwide operating model for all vocational education providers in Finland.

## Lähteet

- Korpi, A., Hietala, R. Kiesi, J. & Rökköläinen, M. (2018). *Ammatillisen koulutuksen osaamisperusteisuus, asiakaslähtöisyys ja toiminnan tehokkuus*. Osaamisperusteisuuden tila. Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 85/2017.
- Manninen, S. (2018). Pro Gradu –tutkielma. *Opetus- ja ohjaushenkilöstön tuen tarve työelämän muutoksessa – ammatillisen koulutuksen reformi*. Jyväskylän yliopisto. Haettu 31.10.2018 osoitteesta <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/58484>
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. OKM. (2017). Haettu 31.10.2018 osoitteesta [www.minedu.fi/amisreformi](http://www.minedu.fi/amisreformi)
- OKM. (2017). *Opettajan monet roolit 1.1.2018 alkaen*. Haettu 31.10.2018 osoitteesta [http://www.koulutustakuu.fi/tuotetori/wpcontent/uploads/sites/3/2017/11/opettajan\\_monet\\_roolit\\_2018\\_esite\\_web.pdf](http://www.koulutustakuu.fi/tuotetori/wpcontent/uploads/sites/3/2017/11/opettajan_monet_roolit_2018_esite_web.pdf)
- Räisänen, A. & Goman, J. (2018). *Ammatillisen koulutuksen osaamisperusteisuus, asiakaslähtöisyys ja toiminnan tehokkuus. Poliittikkatoimien vaikutusten arviointi (ex ante)*. Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja. 86/2017.

## TYÖELÄMÄ OPPIMISYMPÄRISTÖNÄ



TYÖELÄMÄ OPPIMISYMPÄRISTÖNÄ -TEEMAAN LIITTYVÄT ARTIKKELIT PAINOTTAVAT TYÖPAIKALLA TAPAHTUVAN OPPIMISEN MAHDOLLISUUKSIA, UUSIA TOIMINTAMALLEJA JA TYÖPAIKALLA TAPAHTUVAN KOULUTUKSEN MERKITYKSELLISYYTTÄ.



Henna Heinilä ja Annukka Tapani

## Työssäoppimisen aavalla merellä – yhteiskunnallinen tahtotila ja käytännön toiminta suunnannäyttäjinä

### Tiivistelmä

Artikkelissa kysymme, mikä tekee työssäoppimisesta oppimista ja miten toimiminen työelämän ympäristöissä edistää *oppimista*. Tarkastelemme asiaa yhteiskunnallisen tahtotilan ja käytännön näkökulmista. Yhteiskunnallisen tahtotilan tarkastelun aineistona käytämme hallituksen strategista ohjelmaa ja siihen läheisesti liittyviä dokumentteja. Käytäntöä tarkastelemme viimeaikaisten ammatillisella toisella asteella tehtyjen reformiin, erityisesti työssäoppimiseen liittyvien kehittämishankkeiden avulla. Analyysin tuloksena nostamme aineistoista esiin kolme keskeistä teemaa ja kuvaamme niiden avulla, miten työssäoppimiseen liittyvä yhteiskunnallinen tahtotila ja käytännön toiminta kohtaavat ja miten oppimisen edellytykset niissä ilmenevät. Tarkastelu paljastaa, että vaikka teemat ovat samoja, ne saavat hyvinkin eri sävyjä eri toimijoiden kertomana.

Avainsanat: ammatillinen koulutus, yhteistyö, työssäoppiminen, opettajuus, koulutuspolitiikka

### Johdanto

Tässä artikkelissa kysymme, mikä tekee työssäoppimisesta oppimista. Aineistona käytämme hallituksen strategista ohjelmaa ja siihen läheisesti liittyviä dokumentteja (aineisto 1) ja viimeaikaisia ammatillisella toisella asteella tehtyjä reformiin ja erityisesti työssäoppimiseen liittyviä kehittämishankkeita (aineisto 2). Taustoitamme aineistoa työssäoppimisen määrittelyllä. Valittujen aineistojen avulla tarkastelemme, minkälaisia tavoitteita koulutuspoliittinen ohjaus asettaa työssäoppimiselle ja toisaalta, miten työssäoppiminen käytännössä toteutuu. Tarkastelua ohjaa kysymys siitä, miten toimiminen työelämän ympäristöissä edistää *oppimista*.

Tässä artikkelissa työssäoppimisella viittaamme ammatillisella toisella asteella käytännön työtehtävien yhteydessä työpaikoilla järjestettävään koulutukseen (vrt. L 531/2017). Oppimisella tarkoitamme vastavuoroista yksilön ja yhteisön yhteistoinnissa tapahtuvaa uuden tiedon ja toiminnan luomista, jota tukevat työpaikalla oppimista ja ohjausta mahdollistavat tarjoumat (Hakkarainen & Paavola 2006; Heinilä & Ahtola 2015; Rintala, Pylväs, Postareff, Mikkonen & Nokelainen 2016). Työssäoppimisen arvoa korostetaan puhumalla autenttisesta oppimisesta, jossa oppiminen muodostuu henkilökohtaisesti merkityksellisistä kokemuksista ja tilaisuuksista harjoitella ja käyttää oppimaansa aidoissa ympäristöissä, työelämläheisesti. Työssäoppiminen edellyttää dialogin luomista ja rakentamista, ja se ohjaa toimintaan, jossa tekijä ottaa vastuun itsestään: kun autenttisuus toteutuu, oppimisen omistajuus saa tilaa. (Herrington 2006; Aarnio, Enqvist & Helenius 2002, 27.)

Viimeaikaiset tutkimukset työssäoppimista tukevista ja estävistä tekijöistä nostavat esiin oppimiseen vaikuttavia asioita: ohjaukseen käytettävissä oleva aika, ohjeistuksen selkeys, vuorovaikutus, ilmapiiri. Merkittäviä tekijöitä ovat myös monitahoiset ja vuorovaikutteiset oppimisympäristöt, yhdessä tekeminen, opiskelijan itesäätelyn mahdollisuus, riittävän pitkät työskentelyjaksot, oikea-aikainen sekä oikein kohdistettu palaute. Oppimisen turvaamiseksi työssä koettua pitää reflektoida yhdessä opiskelijan kanssa koko työssäoppimisjakson ajan. (Jokinen, Lähteenmäki & Nokelainen 2009; Pylväs 2018; Rintala ym. 2016.)

Käytännössä koulutuksen järjestäjä on aina viimekädessä vastuussa siitä, että olosuhteet työpaikalla mahdollistavat opiskelijan tavoitteiden mukaisen oppimisen (L 531/2017). Opiskelijoita pitää ohjata kehittämään opiskeluvalmiuksiaan ja tunnistamaan oppimistyylejään, kannustaa löytämään ja ymmärtämään oma merkityksensä osana sosiaalista yhteisöä. (Kulmala 2000; Huhtala 2000.) Opettajan rooli oppimiseen kannustajana on tärkeä. Tätä käsitystä tukee myös kokemukset niin sanotusta työpaikkaopettaja-mallista, jossa opettaja on työssäoppimispaikassa pidempiä aikoja työtä tehden yhdessä opiskelijoiden kanssa. Opettaja luo läsnäolollaan turvallisuutta, auttaa opiskelijaa refleктоimaan kokemaansa ja vahvistaa opiskelijan itseluottamusta. (Rinne 2006; Heinilä & Ahtola 2015.)

## Yhteiskunnallinen tahtotila ammatillisen koulutuksen uudistamiseen

Tässä luvussa tarkastelemme aineiston 1 avulla sitä, minkälaisiin linjauksiin ja periaatteisiin työssäoppiminen ammatillisessa koulutuksessa perustuu. Käytämme tarkastelun pohjana hallitusohjelmaa ja siihen läheisesti liittyviä dokumentteja. Tarkastelu osoitti, että dokumentit ohjaavat työssäoppimista

- työelämälähtöisyyden
- osaamisperusteisuuden ja
- yhteistoiminnallisuuden suuntaan.

Vuosina 2009–2011 asteittain voimaan tulleet ammatillisten perustutkintojen perusteet linjasivat koulutusta vahvasti **työelämälähtöisyyden ja osaamisperusteisuuden** suuntaan. (OPH 2012, 14–16; OPH 2015.) Kuluvan vaalikauden (2015–2019) perustan muodostaa pääministeri Juha Sipilän hallituksen strateginen ohjelma, jossa ammatillisen koulutuksen uudistaminen asiakaslähtöiseksi, joustavaksi ja työelämälähtöiseksi on asetettu yhdeksi hallituksen kärkihankkeeksi. Keskeisenä toimenpiteenä esitetään oppimisen siirtämistä yhä enenevässä määrin työpaikoille sekä koulutuksen **yhteistoiminnallista kehittämistä**. (Hallituksen ohjelma 2015, 17–18.)

Yhteistoiminnallinen kehittäminen on näkynyt ammatillisen koulutuksen reformin valmistelussa, johon on pyritty osallistamaan eri osapuolia koulutuksen järjestäjästä opiskelijoihin ja työelämän eri toimijoihin. Valmistelun ja toimeenpanon aikana erityisesti työssäoppimisen kysymykset ovat puhuttaneet yrityksiä ja julkisyhteisöjä. Työelämällä on halua ja valmiuksia työssäoppimisen kehittämiseen, mahdollisuuksia nähdään esimerkiksi työelämän tarpeita paremmin vastaavien koulutusten räätälöinnin ja osaavan henkilöstön rekrytoinnin näkökulmasta. Huolena nähdään se, pystytäänkö työpaikalla käytännön työtehtävien yhteydessä järjestettävä koulutus käytännössä suunnittelemaan ja toteuttamaan yhteistyössä niin, että

työelämä on aidosti mukana tasavertaisena kumppanina. (EK 2012; OPH 2014; Jauhiainen & Mäkinen 2016; OKM 2017; OPH 2018; OKM 2018.)

Jokisen, Lähteenmäen ja Nokelaisen (2009) Opetushallituksen toimeksiannosta tekemä metatutkimus *Työssäoppimisen lumo* koulutuksen ja työelämän välisestä yhteistyöstä, kokoa yhteen työssäoppimiseen liittyvää tutkimusta. Tutkimuksen tavoitteena oli löytää koulutuksen ja työelämän yhteistyön hyvät käytänteet ja toimivat mallit sekä keskeisimmät kehittämiskohteet. Koska tutkimuksen toimeksiannasta oli Opetushallitus, voidaan se nähdä pyrkimyksenä saattaa tutkimus ja koulutuspoliittiset ratkaisut keskustelemaan keskenään. Tutkimuksessa esitetyt kehittämisskohteet liittyvät muun muassa yhteisen kehittämisen ja vuorovaikutuksen lisäämiseen koulutuksen laadun ja työelämälähtöisyyden turvaamiseksi. Lisäksi todettiin, että opettajilla pitää olla mahdollisuus jalkautua yrityksiin ja työpaikoille ja opiskelijat pitää nostaa nykyistä paremmin työssäoppimisen keskiöön. Yrityksiä ja työpaikoja tulee myös kannustaa ja motivoida mukaan yhteistyöhön ja koulutuksen kehittämiseen (Jokinen, Lähteenmäki & Nokelainen 2009.) Tulokset ovat samansuuntaisia reformin tavoitteiden kanssa (EK 2012; OPH 2014; OKM 2018).

## Työssäoppimisen "tila" ammatillisessa koulutuksessa käytännön selviytysten perusteella

Käytännönläheisistä tutkimuksista (aineisto 2) voidaan todeta, että työssäoppiminen vaatii onnistuakseen seuraavien reunaehtojen toteutumisen:

- yhteistyö
- autenttisuus
- pedagoginen osaaminen.

Jotta laadukas työssäoppiminen on mahdollista, on erittäin tarpeellista rakentaa työelämän yhteistyöverkostoja. Pelkät työpaikkarekisterit eivät riitä, vaan tarvitaan työssäoppimisen käytänteiden kehittämistä ja vakiinnuttamista yhteistyössä työpaikkojen kanssa. Tällöin opettajien yhteistyötaidot korostuvat. Yhteistyö realisoituu henkilösuhteissa ja jokainen opettaja tuottaa omalla toiminnallaan organisaatiolleen verkostopääomaa. (Potinkara 2017; Heinilä, Holmlund-Norrén, Kilja, Niskanen, Raudasoja, Tapani & Turunen 2018.)

Toinen reunaehto on oppimisen autenttisuus: oppimista tukee toiminta aidoissa työympäristöissä ja yhteistoiminta ammattilaisten kanssa. Autenttisuus asettaa muutosvaatimuksia opettajan työlle: työtä tehdään yhä enemmän tiimeissä ja työelämläheisesti (Bergström & Mäki 2017).

Kolmas reunaehto on pedagoginen osaaminen. Opettaja on vastuussa siitä, että työssäoppiminen täyttää sille asetetut tavoitteet ja että tavoitteiden saavuttaminen on mahdollista (Potinkara 2017). Työpaikkaohjaajien pedagogisen osaamisen kehittämiseen tarvitaan ajantasaista ja kiinnostavaa pedagogista koulutusta ja yhteiskehittelyä uudenlaisen jaetun ohjaajuuden toimintamallin kehittämiseksi. (Heinilä & Ahtola 2015; Heinilä ym. 2018.) Opettajan tehtävä on toimia tiedonvälittäjänä ja tulkina oppilaitoksesta opiskelijoille, työpaikoille sekä alaikäisten opiskelijoiden huoltajille. Opettajan tärkeä tehtävä on myös motivoida ja kannustaa

työpaikkaohjaajia opiskelijoiden ohjaamisessa. (Hämäläinen ym. 2017.) Huolena on, jos kohtaamiset työpaikan kanssa jäävät puhelinsoittoon ja arviointikeskusteluun ja ohjaamisvastuu jää kokonaan työpaikalle: miten silloin voidaan varmistaa opiskelijan osaaminen (ks. Heinilä & Uronen 2017).

## Tulos: Työssäoppimisen kaksi todellisuutta

Esitämme taulukossa 1 yhteenvedona aineistojen analyysin tuloksen. Tarkastelemme siinä, miten työssäoppimisen yhteiskunnallinen tahtotila ja käytännön toimin-  
ta kohtaavat ja miten nämä edistävät työssäoppijoiden oppimista.

**Taulukko 1.** Mikä tekee työssäoppimisesta oppimista.

Aineisto 1: Yhteiskunnallinen tahtotila	Aineisto 2: Käytännön toiminta	Edellytykset oppimiselle työssäoppimisessa
Yhteistoiminnallinen kehittäminen on koulun ja työelämän välistä vuorovaikutusta, monien mahdollisuuksien tunnistamista, koulutusten räätälöintiä ja joustavuutta.	Yhteistyö on yhdessä tekemistä, mutta perustuu usein henkilösuhteisiin.	Muutos henkilösuhteisiin perustuvasta toimintatavasta kohti verkostopääomaa tuottavaa toimintaa.  Opettajien kumppanuusasiakkuus- ja verkostoosaaminen tukemaan työssäoppimisen yhteistoiminnallista kehittämistä.
Työelämälähtöisyys on asiakaslähtöistä toimintaa, joustavuutta työssäoppimisen käytännöissä, opettajien läsnäoloa työpaikoilla ja koulutuksen työelämävastaavuutta.	Autenttisuus on oppimista aidossa työympäristössä ja yhteistyötä ammattilaisten kanssa.	Uudenlaisen ammatillisen koulutuksen edellyttämä oppimiskäsitys sisältyy opettajien käyttöteoriaan.  Ammatillisen koulutuksen rakenteet ja toimintakulttuuri tukevat uudenlaisen pedagogiikan toteuttamista.  Ristiriita yksilöllisten ja yhteisöllisten opetus- ja ohjaustarpeiden välillä ratkaistava.
Osaamisperusteisuus on opiskelijan asettamista työssäoppimisen keskiöön ja koulutuksen laadun jatkuvaa kehittämistä ja turvaamista.	Pedagoginen osaaminen on vastuun tiedostamista ja jakamista, kannustavan ja motivoivan ohjauksen toteuttamista.	Opettajat toimivat aidosti yhdessä tekemisen kulttuurissa, monitahoisissa ja muuttuvissa yhteisöissä, joutaen opiskelijan tarpeiden mukaan.  Työssäoppimisen toimintatavat ovat niin selkeät, että ohjaustoimintaa tekevät voivat keskittyä opiskelijan oppimisen tukemiseen.

Yhteiskunnallisen viitekehyksen perusteella oletetaan, että opettajilla on työelämäntuntemusta, verkostoja, kykyä ja halua liikkua ketterästi työelämän eri kentillä, toimia "pois luokkahuoneista" -ajattelun mukaisesti, yhteisöllistä hyvää edistään, yksilölliset opintopolut huomioiden ja mahdollistaen. Samat teemat voidaan löytää niin yhteiskunnallisesta tahtotilasta kuin käytännön selvityksistäkin, mutta ne saavat eri sävyjä eri toimijoiden kertomina. Tuloksista havaitaan muun muassa huoli siitä, miten turvataan jokaisen yksilölliset tarpeet, kun toisaalta pitäisi kasvattaa yhteiskunnan täysivaltaisia, yhteistoimintaan ja yhteistyöhön kykeneviä aktiivisia kansalaisia. Yhteiskunnalla on myös "usko" siihen, että työtä tekemällä opitaan. Opettajilla on kuitenkin huoli, toteutuuko oppiminen kaikissa tilanteissa olosuhteista huolimatta.

## Johtopäätökset

Artikkelin tavoitteena oli pohtia, mikä tekee työssäoppimisesta oppista. Työssäoppimisessa tapahtuu oppimista osin opettajan työn myötävaikutuksesta: opettaja toimii oppimisen moderaattorina, työssäoppimisen mahdollistajana, verkostojensa ja työelämäosaamisensa nojalla. Opettaja tarvitsee neuvottelu- ja yhteistyökykyä suhteessa opiskelijaan ja työelämän edustajiin ja hänen pitää osata toimia monimuotoisessa ympäristössä monien toimijoiden kanssa. Yhteiskunnallinen tahtotila heijastelee pyrkimystä oppimisympäristöihin, jotka muodostuvat esimerkiksi työpaikoista, työpajoista, koulusta ja verkkoympäristöistä. Työssäoppiminen ei näin ollen ole yksi erillinen, muusta opiskelusta irrallinen tarkkarajainen jakso opiskelijan oppimispolulla, vaan yksi oppimisen joustavasti mahdollistuva ympäristö muiden ympäristöjen verkostossa. (Ks. Nore 2015.)

Jotta työssäoppimiseen liittyvä yhteiskunnallinen tahtotila voisi toteutua täysipainoisesti myös käytännössä, pitää opettajalla olla rohkeutta toisin tekemiseen, mahdollisuuksien havaitsemiseen ja uudistumiseen. Tähän kaikkeen opettaja tarvitsee valmennusta, opetusta ja ohjausta. Samaa esittää myös Elinkeinoelämän keskusliitto: "Työelämän muutos heijastuu myös opettajien osaamisen kehittämiseen. Opettajankoulutuksen ja elinkeinoelämän vuoropuhelua tulee vahvistaa. Yritys-opilaitosyhteistyön pitäisi tulla tutuksi jo opettajankoulutuksessa jokaiselle opettajaksi opiskelevalle. Tulevaisuuden opettaja toimii ennen kaikkea oppimisen ohjaajana, jolta edellytetään kykyä verkostoitua ja rakentaa monipuolisia opiskelijalähtöisiä oppimistilanteita erilaisia oppimisympäristöjä taitavasti hyödyntäen." (EK 2012.)

Asiakirjatasolla on helppo puhua verkostoista, yhteistyöstä, yksilöllisistä poluista, räätälöinnistä, työelämäyhteyksistä ja niiden hyödyntämisestä. Mutta mitä keinoja ja tukea opettajat saavat ja tarvitsevat niiden edistämiseen? Onko jakamisen ja toisilta oppimisen kulttuurilla toteutumisen mahdollisuuksia ja miten varmennetaan, että työssäoppiminen on laadukasta?

Täydennyskoulutustarjontaa pohdittaessa on hyvä kartoittaa opetus- ja ohjaushenkilöstön osaamistarpeita, mutta aika ajoin on hyvä vilkaista myös toimintaa ohjaavia asiakirjoja, kuinka hyvin linjaukset ja tarpeet käyvät yhteen. Ehkäpä tällä tarkastelulla kumpuaa myös uusia tarpeita koulutukselle, keskustelulle, valmennukselle ja opettajankoulutuksen kehittämiseksi. Yhtenä tällaisena aiheena voisi nostaa esiin vaikkapa artikkelimme teeman ja opettajien huolen: miten varmennetaan, että työssäoppiminen on laadukasta ja todella oppimista edistävää.

## Abstract

The focus of the article is on the workplace learning, especially the learning processes of the vocational students during their on-the-job-learning periods and the factors, which promote learning at the workplace environment. The consideration includes two aspects. First, the, the social and political view and, second, the, the viewpoint of the practice. The social and political view such as common will and mutual aims on learning at work are inquired in the light of the Government Program and other related documents. The recent development reports carried out in VET reform and on-the-job-learning form the data of the practical aspect. The data was analysed and three major themes were found. These themes reveal how social and political will and everyday practice in vocational education and training resonate with each other. The themes, even similar, were given different emphases and shades by the various actors.

## Lähteet

- Aarnio, H., Enqvist, J. & Helenius, M. (2002) (toim.) *Verkkopedagogiikan kehittäminen ammatillisessa koulutuksessa ja työssäoppimisessa*. Helsinki: Hakapaino.
- A 811/1998. *Asetus ammatillisesta peruskoulutuksesta* 811/1998.
- Bergström, H. & Mäki, K. (2017). *Keulassa ja keskellä. Johtaminen reformissa -tutkimus*. Haaga-Heliana julkaisut 8/2017. Helsinki: Haaga-Helia ammattikorkeakoulu. Haettu 17.5.2018 osoitteesta [https://shop.haagahelia.com/WebRoot/HaagaHelia/Shops/Haaga/MediaGallery/Import/HH\\_Keulassajakeskella\\_verkko.pdf](https://shop.haagahelia.com/WebRoot/HaagaHelia/Shops/Haaga/MediaGallery/Import/HH_Keulassajakeskella_verkko.pdf)
- EK (2012). *Sijoitus tulevaan. Yritys-oppilaitosyhteistyö osaamisen kehittäjänä*. EK:n henkilöstöja koulutustiedustelu 2012. Haettu 22.5.2018 osoitteesta <https://ek.fi/wp-content/uploads/Henko-Sijoitustulevaan.pdf>
- Hakkarainen, K. & Paavola, S. (2006). *Toward Trialogical Approach on Learning*. Haettu 22.5.2018 osoitteesta [https://www.academia.edu/19170970/TOWARD\\_TRIALOGICAL\\_APPROACH\\_ON\\_LEARNING](https://www.academia.edu/19170970/TOWARD_TRIALOGICAL_APPROACH_ON_LEARNING)
- Hallituksen ohjelma (2015). *Ratkaisujen Suomi. Pääministeri Juha Sipilän hallituksen strateginen ohjelma* 29.5.2015. *Hallituksen julkaisusarja* 10/2015. Valtioneuvoston kanslia. Haettu 9.5.2018 osoitteesta [http://valtioneuvosto.fi/documents/10184/1427398/Ratkaisujen+Suomi\\_FI\\_YHDISTETTY\\_netti.pdf](http://valtioneuvosto.fi/documents/10184/1427398/Ratkaisujen+Suomi_FI_YHDISTETTY_netti.pdf)
- Heinilä, H. & Ahtola, S. (2015). Työpaikkaopettaja – opettajan uusi rooli. Teoksessa J. Laukia, A. Isacson, K. Mäki & M.-A. Teräs (toim.) *Katu-uskottava ammatillinen koulutus – Uusia ratkaisuja oppimiseen*. Helsinki: Haaga-Helia ammattikorkeakoulu.
- Heinilä, H. & Uronen, I. (2017). TWIST IT -hankeraportti. Avauksia ammatillisten perustutkin-tojen osaamisperusteisuuden sosiaali- ja terveys- sekä autoalalla. Teoksessa H. Heinilä, I. Uronen & H. Potinkara (toim.) *Osaamisperusteisuuden moninaiset todellisuudet. Ammatillisen koulutuksen muutoksen vaikutukset ammatillisen opettajan työhön*. Haaga-Heliana julkaisut 4/2017. Haettu 22.5.2018 osoitteesta [https://shop.haagahelia.com/WebRoot/HaagaHelia/Shops/Haaga/MediaGallery/Osaamisperusteisuuden\\_moninaiset\\_todellisuudet.pdf](https://shop.haagahelia.com/WebRoot/HaagaHelia/Shops/Haaga/MediaGallery/Osaamisperusteisuuden_moninaiset_todellisuudet.pdf)

- Heinilä, H., Holmlund-Norrén, C., Kilja, P., Niskanen, A., Raudasoja, A., Tapani, A. & Turunen, K. (2018). *Rohkeasti uudistumaan! Opetus- ja ohjaushenkilöstön osaamistarpeet - raportti*. Parasta osaamista -verkostohanke 3/2018.
- Herrington, J. (2006). Authentic Learning in Higher Education: Designing Principles for Authentic Environments and Tasks. Teoksessa T. Reeves & S. Yamashita (toim.) *Proceedings of World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare, and Higher Education 2006*. Chesapeake, VA: AACE, 3164–3173.
- Huhtala, A. (2000). Työssä oppimisen filosofia John Dewey'n mukaan. Teoksessa P. Ruohotie, J. Honka & L. Mustonen (toim.) *Työssäoppimisen haasteet ammattikasvatukselle*. Hämeen ammattikorkeakoulu. Julkaisu D. 126.
- Jauhainen, J. & Mäkinen, K. (2016). *Mikä on tärkeää ammatillisen koulutuksen kehittämisessä*. Verkkoaivoriihen tulosityhteenveto. Haettu 22.5.2018 osoitteesta [http://www.oph.fi/download/173963\\_amkesu\\_tulokset\\_ja\\_jatkotarkastelut\\_13012016.pdf](http://www.oph.fi/download/173963_amkesu_tulokset_ja_jatkotarkastelut_13012016.pdf)
- Jokinen, J., Lähteenmäki, L. & Nokelainen, P. (2009). *Työssäoppimisen lumo. Tiivistelmä toisen asteen ammatillisen sekä ammatillisen korkea-asteen koulutuksen ja työelämän yhteistyön metatutkimuksesta*. Opetusministeriön julkaisuja 2009:10. Opetusministeriö. Haettu 11.5.2018 osoitteesta <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/78867/opm10.pdf?sequence=1>
- Kulmala, J. (2000). Työssäoppiminen, sen monet muodot ja mahdollisuudet. Teoksessa P. Ruohotie, J. Honka & L. Mustonen (toim.) *Työssäoppimisen haasteet ammattikasvatukselle*. Hämeen ammattikorkeakoulu. Julkaisu D.126
- L 630/1998. *Laki ammatillisesta peruskoulutuksesta 630/1998*
- L 532/2017. *Laki ammatillisesta koulutuksesta 531/2017*. Haettu 9.5.2018 osoitteesta <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2017/20170531>
- Nore, H. (2015). Re-Contextualizing Vocational Didactics in Norwegian Vocational Education and Training. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 3(2), Special Issue, 182–194.
- OKM (2017). *Yhteenveto hallituksen esityksestä laiksi ammatillisesta koulutuksesta ja eräiksi siihen liittyviksi laeiksi annetuista lausunnoista*. Opetus- ja kulttuuriministeriö 25.1.2017. Haettu 22.5.2018 osoitteesta <http://minedu.fi/documents/1410845/4296223/Lausuntokooste+-+Hallituksen+esitys+ammattisen+koulutuksen+reformista/1d01f7e2-a15a-46c1-bc14-63d119169f00>
- OKM (2018). *Ammatillinen koulutus - työelämän näkökulma 03/2018*. Haettu 22.5.2018 osoitteesta <http://minedu.fi/documents/1410845/7131162/AM+reformin+p%C3%A4%C3%A4linjat+ty%C3%B6el%C3%A4m%C3%A4n+n%C3%A4k%C3%B6kulma+FINAL.pdf/4df85e27-6b7e-4d38-a437-1939e12fc51b/AM+reformin+p%C3%A4%C3%A4linjat+ty%C3%B6el%C3%A4m%C3%A4n+n%C3%A4k%C3%B6kulma+FINAL.pdf.pdf>
- OPH (2012). *Ammatillisten perustutkintojen perusteiden toimeenpano. Ammatillisena perustutkintona ja näyttötutkintona*. Oppaat ja käsikirjat 2012:10. Opetushallitus.

- OPH (2014). *Osaamisperusteisuus todeksi - askelmerkkejä koulutuksen järjestäjille. TUTKE 2-toimeenpanon tukimateriaali*. Oppaat ja käsikirjat 2014: 8. Haettu 22.5.2018 osoitteesta [http://www.oph.fi/download/159910\\_osaamisperusteisuus\\_todeksi\\_askelmerkkeja\\_koulutuksen\\_jarjestajille.pdf](http://www.oph.fi/download/159910_osaamisperusteisuus_todeksi_askelmerkkeja_koulutuksen_jarjestajille.pdf)
- OPH (2015). *Näyttötutkintojärjestelmä 20 vuotta. Historia ja vaikuttavuus*. Raportit ja selvitykset 2015:2. Opetushallitus.
- OPH (2018). *Ammatillisen koulutuksen reformi - Tietopaketti ohjaajille*. Haettu 22.5.2018 osoitteesta [http://www.oph.fi/download/189707\\_infopaketti\\_reformista\\_ohjaajille.pdf](http://www.oph.fi/download/189707_infopaketti_reformista_ohjaajille.pdf)
- Potinkara, H. (2017). TWIST IT -hankeraportti. Liiketalousalan ammatillinen koulutus uudistusten pyörteissä. Teoksessa H. Heinilä, I. Uronen & H. Potinkara (toim.) *Osaamisperusteisuuden moninaiset todellisuudet. Ammatillisen koulutuksen muutoksen vaikutuksen ammatillisen opettajan työhön*. Haaga-Helian julkaisut 4/2017. Haettu 7.5.2018 osoitteesta [https://shop.haagahelia.com/WebRoot/HaagaHelia/Shops/Haaga/MediaGallery/Osaamisperusteisuuden\\_moninaiset\\_todellisuudet.pdf](https://shop.haagahelia.com/WebRoot/HaagaHelia/Shops/Haaga/MediaGallery/Osaamisperusteisuuden_moninaiset_todellisuudet.pdf)
- Pylväs, L. (2018). *Development of Vocational Expertise and Excellence in Formal and Informal Learning Environments*. Väitöskirja. Acta Universitatis Tamperensis 2353. Tampere University Press. Haettu 18.5.2018 osoitteesta <http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/103014/978-952-03-0664-9.pdf>
- Rinne, T. (2006). Aitoa oppimista autenttisisissa oppimisympäristöissä. Teoksessa M. Erkamo, S. Haapa, M.L. Kukkonen, L. Lepistö, M. Pulli & T. Rinne (toim.) *Uudistuvaa opettajuutta etsimässä*. Laurea-ammattikorkeakoulun julkaisuja B 11.
- Rintala, H., Pylväs, L., Postareff, L., Mikkonen, S. & Nokelainen, P. (2016). Työpaikalla tapahtuvaa oppimista ja ohjausta edistävät ja estävät tekijät. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 17(4), 9–21.



Annukka Norontaus

## Työpaikkakoulutuksen vaikuttavuus yritysnäkökulmasta – ajanhukkaa vai menestystekijä

### Tiivistelmä

Työpaikoilla tapahtuvan koulutuksen merkitys korostuu yhteiskunnassa kaikilla tasoilla – nyt ja tulevaisuudessa. Monet tutkijat, lähinnä kasvatustieteen alalta, kuvaavat työpaikalla tapahtuvan oppimisen ja ohjauksen muuttaneen työelämään liittyviä odotuksia ja velvollisuuksia viime vuosina ja kehitys jatkuu edelleen (mm. Poikela 2004; Ruohotie 2005; Illeris 2004; Räisänen & Goman 2018).

Tämä artikkeli perustuu väitöstutkimukseen Oppisopimuskoulutus yritysten tuottamana koulutuspalveluna: tavoitteista vaikutuksiin (Norontaus 2016). Vaikuttavuutta tässä artikkelissa tarkastellaan yrityksen näkökulmasta, yrityksen koulutukselle asettamien tavoitteiden ja koulutuksen vaikutusten välistä suhdetta inhimillisen, rakenteellisen sekä suhdeosaamispääoman avulla. Miten oppisopimuskoulutuksen vaikuttavuus yrityksen oppimisympäristössä rakentuu? Käytännössä siis tarkennetaan sitä, mitä koulutuksella saadaan aikaan. Lisäksi sekä tutkimus että artikkeli määrittelevät oppisopimuskoulutuksen yritysten tuottamana koulutuspalveluna osana ammatillista tutkintoon johtavaa koulutusta, jota tuotetaan työpaikoilla ja yrityksissä. Tutkimus yhdistää oppisopimuskoulutuksen ja koulutuksen tuottamisen yrityksissä, mikä uudistaa ja avartaa ammatilliseen koulutukseen, palvelun tuottamiseen ja osaamiseen liittyvää teoreettista viitekehystä.

Oppisopimuskoulutus on vakiinnuttanut asemansa Suomessa, erityisesti aikuisten keskuudessa. Oppisopimuskoulutukseen liittyvä yhteiskunnallinen ja koulutuspoliittinen keskustelu on nyt erityisen ajankohtaista. Uudistuneessa ammatillisessa koulutuksessa se halutaan aiempaa vahvemmin myös osaksi nuorten ammatillista tutkintokoulutusta toteuttamalla koulutussopimuksen ja oppisopimuksen vuoroteltua (Laki ammatillisesta koulutuksesta 531/2017).

Avainsanat: oppisopimuskoulutus, koulutus palvelu, vaikutukset, vaikuttavuus, osaamispääoma

### Teoreettinen viitekehys

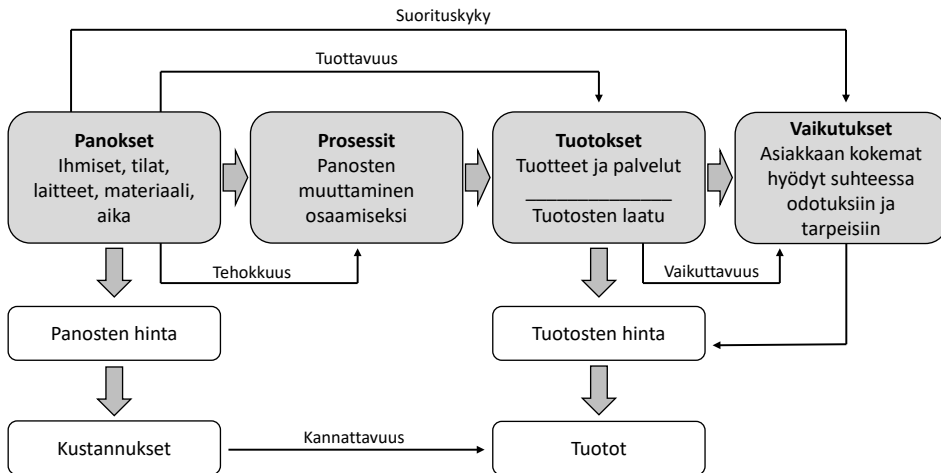
Oppisopimuskoulutus on niin tutkimuksen kuin koulutuspolitiikankin kohteena varsin monimuotoinen. Samaan aikaan se on ammatillista koulutusta, yritysten tutkintotavoitteista henkilöstökoulutusta sekä elinkeino- ja työllisyyspolitiikkaa. Nämä näkökulmat sekoittuvat ja lomittuvat helposti keskenään, mutta antavat toisaalta erittäin laajat mahdollisuudet ilmiön tarkasteluun ja tutkimukseen (Norontaus 2016, 15–16). Tästä huolimatta, oppisopimuskoulutukseen liittyvä tutkimus, erityisesti yritysnäkökulmasta, on Suomessa varsin uutta, kun taas esimerkiksi muualla

Euroopassa tai Yhdysvalloissa teeman ympärillä on laajaa tukimusta (esim. Gelderblom, Konig & Stronach 1997; Keep 2012; Brunello 2009).

Vaikuttavuus käsitteenä on moniulotteinen ja monitieteellinen. Sen määrittely vaihtelee tieteenalojen välillä ja jopa niiden sisällä. Vaikuttavuuden keskustelu puolestaan on laajentunut kaikilla toimialoilla, myös ammatillisessa koulutuksessa, jossa osa rahoituksesta määritellään vaikuttavuuden mittareilla (Asetus ammatillisen koulutuksen rahoituksen laskentaperusteista 682/2017. Tämän perusteella voisi pohtia, että rahoitusta suunnattaneen tulevaisuudessa sinne, missä on parhaat mahdollisuudet osaamisen lisäämiseen ja sen ylläpitämiseen (Norontaus 2016, 73).

Oppisopimusjärjestelmän toimivuutta ja vaikuttavuutta on arvioitu vuonna 2015 (Haapakorpi & Virtanen 2015) ja vuonna 2006 Työministeriö tilasi tutkimuksen, jossa on vertailtin työllistymistä työvoima- ja poliittisten toimenpiteiden välillä. Tutkimuksen ja raportin mukaan oppisopimuskoulutus todettiin parhaimmaksi keinoksi työllistyä vertailun kohteena olevien vaihtoehtojen välillä (Hämäläinen & Tuomala 2006). Tuorein oppisopimuskoulutuksen vaikuttavuus- ja vertailututkimus liittyy erityisopiskelijoihin oppisopimuskoulutuksessa, jossa tarkastellaan erityisopiskelijoiden osallisuutta yhteiskuntaan ja työelämään oppisopimuskoulutuksen keinoin Suomessa ja Saksassa (Irlja 2017). Norontauksen (2016) mukaan syitä vähäiseen tutkimukseen Suomessa voivat olla tieteelliset lähtökohdat eli oppisopimuskoulutus jää tai putoaa usean eri tieteenalan väliin, mikä voi tarkoittaa sitä, että on vaikea tunnistaa, kenen tai minkä tahon siihen olisi tартtua. Myös yliopistojen ja koulutuksen järjestäjien välinen yhteistyö on voinut olla vähäistä tai olemassa olevaa yhteistyötä ei ole tuotu selkeästi esiin. Lisäksi oppisopimuskoulutus edustaa pientä osaa koulutuksen kentässä, ja voi siksi jäädä vaille tieteellistä huomiota. Aieman tutkimuksen vähäiseen määrää ja ilmiön moninaisuus vaikuttavat alan tutkimukseen, esimerkiksi rajausten osalta, kun tutkittavaa on paljon.

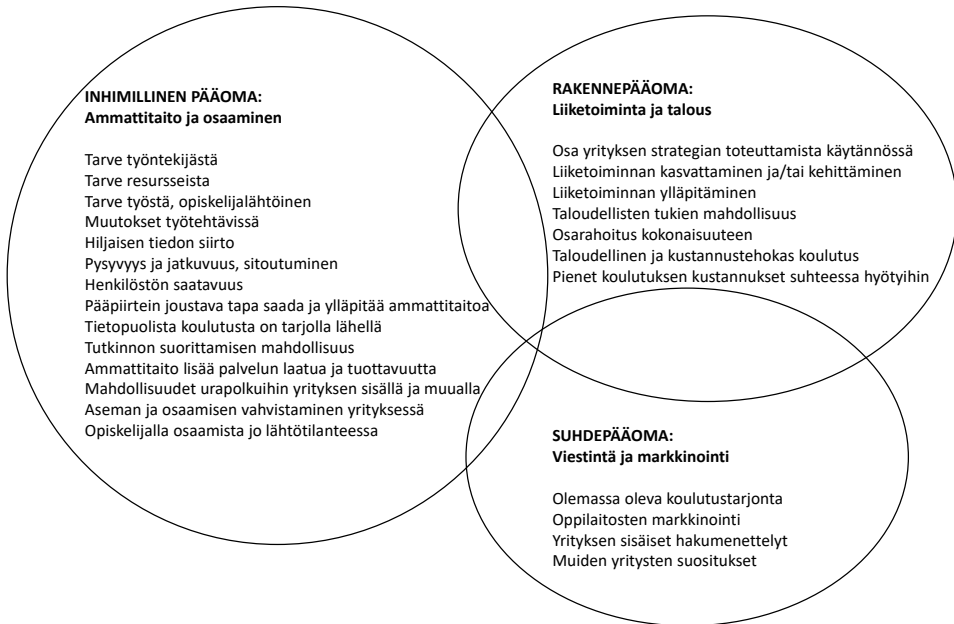
Tutkimuksen (Norontaus 2016) teoreettinen viitekehys on monitieteellinen ja se on koottu palvelun, palvelun tuottamisen ja sen vaikuttavuuden ympäristöön (mm. Grönroos 2013; Grönroos ym. 2007; Lönnqvist ym. 2010; Lovelock & Gummesson 2004). Lisäksi teoreettinen viitekehys perustuu osaamispääomiin sekä vaikutuksiin palvelutuotannossa (mm. Seeman ym. 2000; Ojala 2008). Teoreettinen viitekehys määrittelee monimuotoisesti oppisopimuskoulutuksen ilmiötä, vaikka koskaan aiemmin oppisopimuskoulutusta ei ole tarkasteltu palvelun tuottamisen tai osaamispääoman viitekehyksessä. Väitöstutkimus on empiiriseltä luonteeltaan kvalitatiivinen tutkimus, jonka aineisto on kerätty teemahaastatteluilla vuoden 2013 lopulla ja vuoden 2014 alussa. Teemahaastattelut toteutuivat yrityksissä, joissa oli jo paljon kokemusta oppisopimuskoulutuksesta ja yrityksessä, joissa asiasta ei ollut minkäänlaista käsitystä. Teemahaastatteluja toteutui yhteensä kaksikymmentä. Tutkimuskohteiksi valikoituivat seuraavat koulutusalat: kaupan ja hallinnon ala, sosiaali- ja terveysala, talotekniikka ja rakentaminen, elintarvikeala sekä graafinen ala. Aineisto on analysoitu sisällönanalyysillä aineistolähtöisesti. Tutkimusote pohjautuu abduktiiviseen päättelyyn, joka tarkoittaa olemassa olevan teorian ja tutkimusaineiston välistä keskustelua. Kuviossa 1 tarkastellaan oppisopimuskoulutusta tuottavuuden käsitteillä.



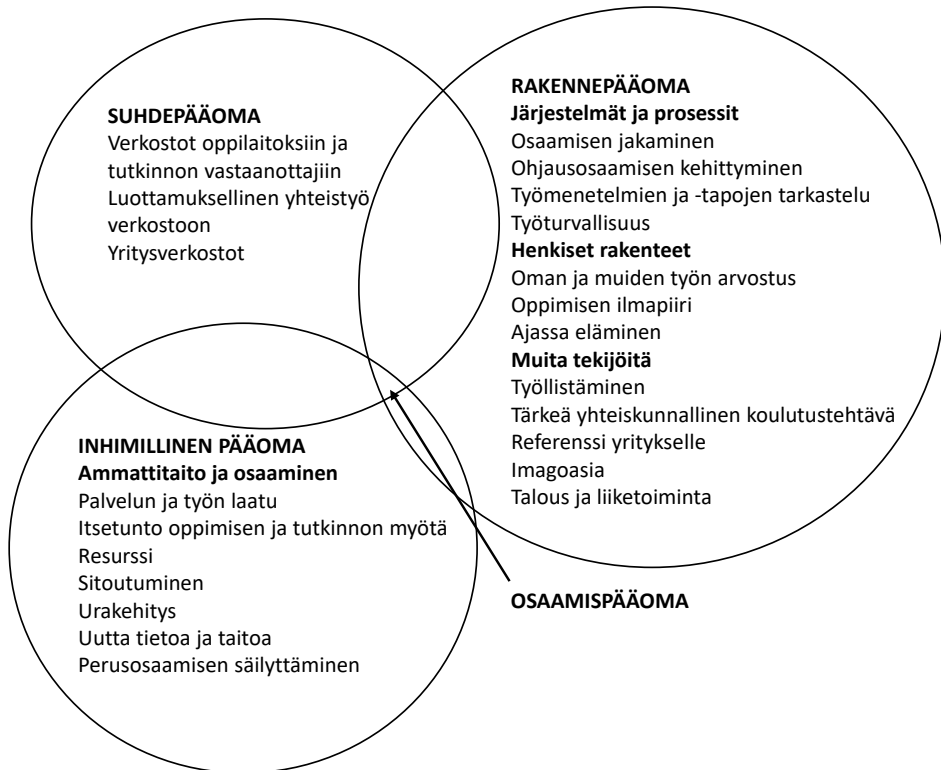
**Kuvio 1.** Tuottavuus ja sen lähikäsitteet oppisopimuskoulutuksessa (Norontaus 2016, 81).

## Tutkimustulokset – oppisopimuskoulutuksen tavoitteet ja vaikutukset yrityksessä

Tutkimustulokset esitetään ja luokitellaan niin tavoitteiden kuin vaikutusten osalta inhimillisen, rakenteellisen ja suhdetähtäimen kautta, jotka on koottu kuvioihin 2 ja 3. Tutkimuksen mukaan oppisopimuskoulutuksen vaikutukset nähdään positiivisina ja neutraaleina eikä alakohtaisia eroja vaikutusten osalta juuri ole. Myönteisten vaikutusten saavuttamiseen liittyy tärkeänä osana arvon luomisen ja tuottamisen kokemus molemmilla koulutukseen osallistuvilla osapuolilla. Lisäksi myönteisten vaikutusten taustalla ovat yrityksen sitoutuminen sekä työn ja koulutuksen johtamisosaaminen. Yrityksissä on tärkeää, että oma imago kouluttajana on hyvä. Oppisopimuskoulutuksen tuottamisesta syntyneet vaikutukset ovat asetettuja tavoitteita laajemmat, erityisesti koskien rakenteellista pääomaa. Kokonaisuutena voidaan todeta, että oppisopimuskoulutuksen vaikuttavuus ja suorituskyky yrityksissä ovat hyviä, oppisopimuskoulutuksen tuottamisesta syntyneet vaikutukset ovat asetettuja tavoitteita laajemmat, erityisesti koskien rakenteellista pääomaa, mutta koulutuksen laatu kuitenkin vaihtelee. Oppisopimuskoulutuksen käynnistäminen yrityksissä liittyy usein niin sanottuihin oppisopimusagentteihin eli sellaisiin kehityshakuisiin henkilöihin, joilla jossakin elämäntilanteessa on ollut myönteisiä kokemuksia oppisopimuksen mahdollisuuksista. Haastateltavien mukaan oppisopimuskoulutuksen kustannukset koostuvat työsuhteesta, tietopuolisen koulutuksen aikaisesta poissa olostä ja ohjauksesta ja arvioinnista. Koulutusta pidetään taloudellisesti kannattavana ja kustannustehokkaana ja, koulutuskorvaus on tärkeä osa kokonaisuutta. Oppisopimuskoulutusta pidetään koulutusmuotona, joka lisää oppimisen ilmapiiriä koko työyhteisössä (Norontaus 2016, 169–171).



**Kuvio 2.** Oppisopimuskoulutuksen tavoitteet yritysnäkökulmasta (Norontaus 2016, 134).



**Kuvio 3.** Oppisopimuskoulutuksen vaikutukset (Norontaus 2016, 148).

Oppisopimuskoulutuksen tuottamista estävät pääasiassa viestinnän ja tiedottamisen puute, koulutusmahdollisuuden tunnistamatta jääminen, yritysten heikko koulutuskulttuuri sekä epäselvät mielikuvat ja käsitykset. Nuorten oppisopimuskoulutuksen toteuttamisen hidasteina ovat tutkimuksen mukaan työsuhteeseen ja talouteen liittyvät seikat, nuorten kasvun vaiheeseen sisältyvät tekijät sekä monenlaiset pedagogiset ja eettiset kysymykset. Oppilaitosyhteistyössä yritysten edustajat näkevät runsaasti hyvää, mutta kuvaavat haasteellisia osa-alueita oppisopimuskoulutuksessa näin: koulutuksen sisältö, suunnitelmat ja tavoitteet eivät saavuta yritystä, vuoropuhelua tarvitaan enemmän yrityksen kanssa, liian erillinen työstä ja työssäoppimisesta, valmiita paketteja, joihin on ei koeta voida vaikuttaa, joustavat mallit ja menetelmät yksittäisille opiskelijoille (Norontaus 2016, 158).

Koulutus on myös tapa rekrytoida henkilöitä yritykseen ja näin koulutuksen merkitys myös eräänlaisena valintamekanismina on merkittävä. Koulutuksen toteuttaminen osana rekrytointia voi osittain selittyä sillä, että sen avulla voidaan tarkemmin määritellä, keneen yritysten edustajien mielestä voidaan panostaa. Koulutus voi olla työlästä yritykselle, mutta sen tarjoaminen samassa yhteydessä työpaikan kanssa on tehokas tapa valikoida nopeasti kehityskelpoisia työntekijöitä (Autor 2000). Sama teoria toimii myös suomalaisessa oppisopimuskoulutuksessa. Työpaikalla tapahtuva koulutus voi toimia paitsi osaamisen lisääjänä, myös tapana erotella erityyppisiä työntekijöitä tai testata työntekijöiden sitoutumista. Onnistuneet rekrytoinnit, onnistuneet oppisopimuskoulutukset ja koulutussopimukset tarkoittavat työllistymistä, jolla taas tulevinä vuosina on merkitystä koulutuksen järjestäjien rahoituksessa.

## Johtopäätökset

Työpaikkakoulutukseen liittyvä yhteiskunnallinen ja koulutuspoliittinen ja pedagoginen keskustelu on nyt erityisen ajankohtaista. Oppisopimuskoulutus järjestelmänä on satoja vuosia vanha, erityisen pitkät perinteet sillä on eri puolilla Eurooppaa. Suomessa oppisopimus perustuu työsopimukseen, palkkaukseen, tavoitteelliseen työpaikkaohjaukseen ja opiskelijan tuottavassa työssä toimimiseen. Tämän lisäksi sillä on sosiologisia merkityksiä työyhteisössä: opiskelija on tasavertainen työyhteisön jäsen ja oppiminen tapahtuu aidoissa asiakaspalvelutilanteissa ja koko työyhteisössä edistään mm. oppimisen ilmapiiriä (Norontaus 2016). Voidaan ajatella, että oppisopimuskoulutus heijastaa muuttuvaa työelämää ja sen tarpeita nykyhetkessä.

Laki ammatillisesta koulutuksesta (531/2017, 73§) määrittelee työpaikalla tapahtuvan koulutuksen joko koulutussopimukseen tai oppisopimuskoulutukseen. Lain mukaan molemmat, sekä koulutussopimus että oppisopimus ovat yhtä tärkeitä ja tasavertaisia pedagogisia prosesseja niin työpaikoilla ja yrityksissä kuin koulutuksen järjestäjän oppimisympäristössä. Lisäksi laki sekä asetus (Asetus ammatillisesta koulutuksesta, 19§) määrittelevät oppisopimuskoulutukseen liittyviä koulutuskorvauksia, jossa ne antavat koulutuksen järjestäjälle mahdollisuuden koulutuskorvauksissa harkinnanvaraisuuteen "mikäli työnantajalle aiheutuu kustannuksia", voidaan koulutuskorvauksia maksaa. Tämä harkinnanvaraisuus ei kuitenkaan koske erityistä tukea tarvitsevia oppisopimusopiskelijoita. Toisaalta laki ja asetus antavat työpaikoille ja yrityksille mahdollisuuden osoittaa, että oppisopimuskoulutuksen toteuttaminen tuottaa kustannuksia, aivan kuten artikkelin pohjalla oleva tutkimus osoittaa. Koulutuskorvauksilla on tärkeä merkitys koulutuskokonaisuuden kannalta, eikä työpaikkakoulutuksen laatu välttämättä parane, jos siitä tingitään;

jokainen haluaa vastinetta tehdylle työlle. Saavuttaako koulutussopimus yrityksessä yhtä suuren suosion kuin oppisopimus? Asettavatko yritykset koulutussopimukseen samanlaisia tässä artikkelissa kuvattuja tavoitteita kuin oppisopimukseen, ja saadaanko yrityksessä koulutussopimuksella oppisopimuskoulutukseen liittyviä vaikutuksia, jää nähtäväksi ja tutkimuksen kohteeksi myöhemmin.

Kiinnostus keskieuropalaiseen oppisopimuskoulutukseen on ymmärrettävää, sillä nuorten työttömyys on tällä hetkellä yksi vaikeimmista nuoria sukupolvia koskevista ongelmista. Oppisopimuskoulutusjärjestelmien vertailu eri maiden kesken on tietysti mahdollista, mutta niiden soveltaminen erilaisiin toimintaympäristöihin on vaikeaa ilman koko yhteiskuntarakenteen uudelleen järjestelyä. Toimintaedellytyksiin tarvitaan monia muutoksia. Toisaalta artikkelissa tarkasteltavat tulokset antavat viitteitä myös siihen, että liikettä voisi olla myös toiseen suuntaan. Myönteiset kokemukset ja vaikutukset aikuisten työpaikkakoulutuksesta Suomessa voivat hyvin herättää kiinnostusta myös globaalisti.

Työpaikalla tapahtuvaan koulutukseen palvelun tuottamiseen liittyvä näkökulma ja teoria ovat uusia niin palvelun tuottamiseen kuin ammatilliseen koulutukseen liittyvässä tieteessä. Palvelun tuottamiseen liittyvään teoriaan tutustuminen antoi mahdollisuuden soveltaa sen myös työpaikkakoulutukseen. Työpaikkakoulutus koulutuspalveluna ja yrityksen tuottamana ammatillisena koulutuksena on enemmän kuin koulutuksen järjestäjän asiakas; työpaikat ja yritykset toimivat koulutuksen järjestäjien kumppaneina palvelun tuottamisessa. Tällaista tarkastelua voi hyvin tehdä teorian tasolla, mutta käytännön tasolle on vielä matkaa. Tutkimuksen mukaan ammatillisen koulutuksen työpaikalla tapahtuvan koulutuksen laatua sekä palvelun tuottamisen ideologian kehittymistä voidaan edistää lisäämällä ammatillisen koulutuksen opetushenkilöstön bisnes- ja asiakkuusosaamista sekä työpaikkaohjaajien pedagogisia taitoja. Nämä molemmat voivat vielä lisätä arvon tuottamisen kokemusta, joka osoittautui oppisopimuskoulutuksen myönteisten vaikutusten taustatekijäksi.

Parasta osaamista on valtakunnallinen ammatillisen koulutuksen verkostohanke, jonka yhtenä keskeisenä tavoitteena on ollut ammatillisen koulutuksen opetus- ja ohjaushenkilöstön osaamistarpeiden selvittäminen, osaamistarpeiden raportointi ja tarpeisiin vastaaminen. Osaamistarpeiden raportin Rohkeasti uudistumaan (Heinilä ym. 2018) mukaan osaamistarpeet on luokiteltu kuuteen eri osa-alueeseen, joista työelämä- ja verkosto- sekä asiakkuusosaaminen ovat niistä yksi osa. Tutkimukseni ja myös Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimusraportissa (Räisänen & Goman 2018, 48–49) opetushenkilöstön osaamistarpeita määritellään samansuuntaisesti.

Koulutussopimuksien toteuttaminen yrityksissä ja työpaikoilla herättää ajatuksia suuntaan, jos toiseen. Saavuttaako koulutussopimus yrityksessä yhtä suuren suosion kuin oppisopimus? Asettavatko yritykset koulutussopimukseen samanlaisia tavoitteita kuin oppisopimukseen, ja millaisia vaikutuksia siitä saadaan aikaan? Tämä jää nähtäväksi ja tutkimuksen kohteeksi myöhemmin. Koulutuksen järjestäjät ovat perinteisesti kisailleet koulutuksen, koulutuspalvelun laadusta oppilaitoksissa. Tämä ei enää riitä vaan, opetus- ja ohjaushenkilöstön kisailun koulutuspalvelun laadusta tulisi jatkua yhteistyönä myös työpaikoilla ja yrityksissä Hyvä imago koulutustyöpaikkana on yrityksille tärkeää ja merkityksellinen (Norontaus 2016).

Kuten tästä artikkelista tulee ilmi, oppisopimuskoulutuksen myönteiset vaikutukset yrityksissä ovat kiistattomat. Yrityksessä oppisopimuskoulutuksen toteuttamiseen panostettu aika ei ole ajanhukkaa vaan oppisopimuskoulutuksen vaikutuksia voidaan pitää yhtenä yrityksen menestystekijöistä. Tätä taustaa vastaan en tutkijana ymmärrä, jos kiinnostus työpaikalla tapahtuvaan koulutukseen ja oppimiseen laadun parantamiseen vähenisi, niin työpaikkaohjaajien kuin opettajien keskuudessa.

## Abstract

This article passed on doctoral dissertation Apprenticeship training as a training service provided by companies: from goals to impacts. The importance of education and training that takes place in the workplace is increasing in society at all levels and will continue to do so in the future. This article defines apprenticeship training as a training service that is provided by companies and forms part of vocational education and training leading to a qualification and takes place in and is provided at workplaces and in companies. The dissertation's theoretical framework is based on and divided into three areas: the service and its provision, intellectual capital and its various forms and impacts of service provision.

The results of this study in regard to goals and impacts are presented and classified on the basis of human capital, structural capital and relational capital. The impacts of apprenticeship training are considered to be positive and neutral and there are hardly any differences in the various sectors regarding these impacts. An important element in achieving these positive impacts is the experience of creating and producing value that is felt by both of the parties in the training. The company's commitment to the training and the leadership skills in the work and training are also factors contributing to the positive impacts. It is important for companies to have a good image as a training provider. The impacts of providing apprenticeship training are broader than the goals set, particularly regarding the impacts related to structural capital.

## Lähteet

- Asetus ammatillisen koulutuksen rahoituksen laskentaperusteista 682/2017. Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Autor, D. H. (2001). Why Do Temporary Help Firms Provide Free General Skills Training? *The Quarterly Journal of Economics*, MIT Press, 116(4), 1409–1448.
- Brunello, G. (2009). The effect of economic downturns on apprenticeships and initial workplace training: A review of the evidence. *Vocational Education Training*, 1(2), 45–171.
- Gelderblom, A., De Konig, J. & Stronach, J. (1997). *The role of apprenticeship in enhancing employability and job creation*. Rotterdam: Netherlands Economic Institute.
- Grönroos, C., Hyötyläinen, R., Apilo, T., Korhonen, H., Malinen, P., Piispa, T., Ryyänen, T., Sal-kari, I. Tinnilä, M. & Helle, P. (2007). Teollisuuden palveluksista palveluliiketoimintaan, Teknologiaateollisuus ry. Teknologiainfo Teknova Oy Julkaisunumero 9/2007. Tampere.
- Grönroos, C. (2013). *Palvelujen johtaminen ja markkinointi*. Juva: WSOY.

- Haapakorpi, A. & Virtanen, P. (2015). *Oppisopimusjärjestelmän toimivuus ja vaikutusten arviointi*. Helsingin yliopiston Koulutus- ja kehittämiskeskus Palmenia.
- Heinilä, H., Holmlund-Norrén, C., Kilja, P., Niskanen, A., Raudasoja, A., Tapani, A. & Turunen, K. (2018). *Rohkeasti uudistumaan! Opetus- ja ohjaushenkilöstön osaamistarpeet -raportti*. Parasta osaamista -verkostohanke 3/2018. Haettu 2.6.2018 osoitteesta [www.oph.fi/download/190043\\_Rohkeasti\\_uudistumaan\\_osaamistarveselvitysten\\_raportti.pdf](http://www.oph.fi/download/190043_Rohkeasti_uudistumaan_osaamistarveselvitysten_raportti.pdf)
- Hämäläinen, K. & Tuomala, J. (2006). *Työvoimapolitiittisten toimenpiteiden vaikutusten arviointi*. Työvoimapolitiittinen tutkimus 315. Työministeriö.
- Illeris, K. (2004). A model for learning in working life. *Journal of Workplace Learning* 16(8), 431–441.
- Irjala, M. (2017). *Osallinen, syrjässä, marginaalissa, onnellinen? Tutkimus oppisopimuskoulutuksen erityisopiskelijoista Suomessa ja Saksassa*. Akateeminen väitöskirja. Acta Universitatis Ouluensis E 173. Oulun yliopisto.
- Keep, E. (2012). *Youth Transitions, the Labour Market and Entry into Employment: Some Reflections and Questions*. Skope Research Paper No. 108 May. ESRC Centre on Skills. Knowledge and Organisational Performance. Cardiff University.
- Laki ammatillisesta koulutuksesta (531/2017).
- Lovelock, C. H. & Gummesson, E. (2004). Whither Service Marketing? In Search of New Paradigm and Fresh Perspective. *Journal of Service Reach* 7(1), 20–41.
- Lönnqvist, A., Jääskeläinen, A., Kujansivu, P., Käpylä, J., Laihonen, H., Sillanpää, V. & Vuolle, M. (2010). *Palvelutuotannon mittaaminen johtamisen välineenä*. Helsinki: Tietosanoma.
- Norontaus, A. (2016). *Oppisopimuskoulutus yritysten tuottamana koulutuspalveluna: tavoitteista vaikutuksiin*. Akateeminen väitöskirja. Acta Universitatis 693. Lappeenrannan teknillinen yliopisto.
- Otala, L.-M. (2008). *Osaamispääoman johtamisesta kilpailuetu*. Porvoo: WSOY.
- Poikela, E. (2004). Developing Criteria for Knowing and Learning at Work. Towards Cintex-Based Asesment. *Journal of Workplace Learning* 16(5), 267–274.
- Ruohotie, P. (2005). Urakehitys ja kehittävä vuorovaikutus. Teoksessa E. Poikela (toim.) *Osaaminen ja kokemus*. Tampere: Tampereen yliopistopaino, 200–218.
- Räsänen A. & Goman J. (2018). *Ammatillisen koulutuksen osaamisperusteisuus, asiakaslähtöisyys ja toiminnan tehokkuus - Poliittikkatoimien vaikutusten arviointi (ex ante)*. Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 86/2017.
- Seeman, P., De Long, D., Stucky, S. & Guthrie, E. (2000). Building Intangible, Assests: A Strategic Framework for Investing in Intellectual Capital. Teoksessa D. Morey, M. Maybury, B. Thuraisingham (toim.) *Knowledge Management. Classic and Contemporary Works*. Cambridge: MIT Press.



Jiri Vilppola ja Outi Rantanen

## **Intoa, taitoa ja vuorovaikutteisuutta – hyvän työpaikalla järjestettävän koulutuksen mahdollisuuksia ja haasteita ammatillisessa koulutuksessa**

### **Tiivistelmä**

Työ ja tekeminen ovat olleet osa ihmisen historiaa kautta aikojen. Elämälle ja selviytymiselle keskeiset perustaidot (metsästys, viljely, lastenhoito jne.) on opittu tekemällä ja taidot on siirretty tekemisen kautta jälkipolville edelleen kehitettäväksi. Myös ammattien historia on tekemisen ja tekemällä oppimisen historiaa jo kauan ennen ammatillisia instituutteja ja oppilaitoksia.

Mitä oppiminen työpaikalla ja työpaikalla järjestettävä koulutus tarkoittaa tänä päivänä ammatillisessa koulutuksessa? Mitä kirjallisuudesta ja tutkimuksesta on löydettävissä työssä ja työpaikoilla oppimisen teemoihin? Miten ammatillisen koulutuksen lainsäädäntö ohjaa työpaikoilla järjestettävää koulutusta? Mitä asiasta kertovat arjen asiantuntijat, eri alojen edustajat erilaisilta opiskelijoiden oppimiseen ja arviointiin osallistuvilta työpaikoilta? Näihin kysymyksiin tämä artikkeli pohdiskelee vastauksia.

Työ ja työpaikoilla oppiminen on kiinnostanut viime vuosikymmeninä laajasti, ja aiheesta löytyy runsaasti kirjallisuutta. Tämän artikkelin viitekehyksessä hahmotellaan työssä oppimisen perusmääritelmiä ja -näkökulmia. Pääfokuksessa kirjallisuus- ja tutkimuskatsauksessa ovat tekijät, jotka luovat edellytyksiä hyvälle oppimisprosessille työpaikoilla. Myös haasteisiin kiinnitetään huomiota. Artikkelissa käytetään käsitteitä työpaikalla tapahtuva oppiminen ja työssä oppiminen, joilla viitataan laajemmin työtä tekemällä ja työpaikoille kiinnittyvään oppimiseen. Kun aihetta tarkastellaan ammatillisen koulutuksen näkökulmasta, käytetään käsitettä työpaikalla järjestettävä koulutus (Laki ammatillisesta koulutuksesta 2017/531). Artikkelin empiirinen aineisto koostuu Padlet-aineistosta sekä teemahaastatteluista, jotka tehtiin toukokuussa 2018 työelämän edustajille. Padlet-aineisto taas on kootu osana Parasta osaamista -hankkeen työelämäseminaarin työpajaa 17.4.2018.

Avainsanat: Työ, oppiminen, työpaikalla tapahtuva oppiminen, työpaikalla järjestettävä koulutus, työpaikkaohjaus

### **Työ ja oppiminen**

Työ ja oppiminen ovat kumpikin laajoja kokonaisuuksia ja käsitteitä jo itsessään. Nämä käsitteet yhdistämällä saadaankin hyvin monipuolinen ja samalla monitahoinen näkökulma. Bailey, Hughes ja Moore (2004) toteavat, että oppimista tapahtuu jokaisella työpaikalla. Se voi olla monenlaista, kapea-alaisesta ja ammattispesifistä aina yleisempään ja geneerisempään työelämäosaamiseen. Edelleen he tuovat

esille, että työpaikalla tapahtuvalla oppimisella (work-based learning) on mahdollisuus kehittää akateemisia taitoja, valmistaa opiskelijoita työelämään ja laajemmin myös kansalaisuuteen ja yhteiskunnan jäsenyyteen. Boud ja Garrick (2001) tuovat työpaikoilla oppimiseen (workplace learning) myös tulevaisuusnäkökulmaa. Työpaikoilla ei opita vain välittömiä työtehtävissä tarvittavia kompetensseja, vaan myös ennakoitua tulevaisuudessa tarvittavia kompetensseja. Myös Boud ja Garrick (2001) painottavat teknisten ja työspesifien taitojen oppimisen lisäksi yleisiä työelämässä tarvittavia yleisiä taitoja.

Työpaikoilla tapahtuvaa oppimista voidaan myös tarkastella siitä näkökulmasta, কেন intresseistä käsin aihetta lähestytään. Laadukas työpaikalla tapahtuva oppiminen voi parantaa kyseisen työpaikan laatua ja tuottavuutta, josta kyseinen työpaikka hyötyy suoraan parantuneena palvelun tai liiketoiminnan muodossa. Laadukas työpaikalla tapahtuvaa oppimista voidaan katsoa myös oppijan näkökulmasta, eli tällöin työpaikka tukee oppijan kasvua ja elinikäistä oppimista sekä kehittymistä. Edelleen työpaikalla tapahtuvaa oppimista voidaan tarkastella yhteisöllisestä/yhteiskunnallisesta näkökulmasta, jolloin se tuottaa sosiaalista pääomaa sekä työpaikalle (esim. tiimityö, tulevaisuusosaaminen) sekä koko yhteiskuntaan aktiivisen kansalaisuuden muodossa. (Boud & Garrick 2001.)

Hager (2001) vetää yhteen työpaikoilla tapahtuvaa oppimista ohjaavaa teoriaa linjassa edellisen kanssa. Hän esittää, että teoriat jakaantuvat pääasiallisesti kahteen eri kategoriaan. Ensimmäinen teoriakategoria painottaa ihmisen kehitystä ja oppimista, ja nostaa myös työssä oppimisen painopisteeseen yksilön kasvu- ja kehitysprosessin. Toinen teoriasuunta painottaa enemmän työelämän ja talouden näkökulmaa, eli laadukas työssä oppiminen palvelee työelämän tarpeita ja sitä kautta rakennetaan menestyvää talouselämää. Barnett (2001) taas painottaa, että työ ja oppiminen eivät ole sama asia, vaan puhutaan eri käsitteistä. Kaikki työ ei tarjoa suuria oppimismahdollisuuksia, eikä kaikkea oppimista voida määritellä työksi. Käsitteillä on kuitenkin runsaasti yhteistä tartuntapintaa. Työ sisältää parhaimmillaan laajoja ja vaativiakin oppimismahdollisuuksia tekijälleen (Barnett 2001). Miten siis yhdessä työpaikkojen kanssa luomme yhteisestä tartuntapinnasta pedagogisesti mahdollisimman laajan, selkeän ja kullekin alalle sopivan oppimis- ja osaamisprosessin?

Ammatillinen tieto nähdään usein olevan erillään tieteellisestä tiedosta, koska se on syntynyt hiljalleen työstä saatujen kokemusten kautta. Työpaikoilla tapahtuvaa oppimista on kritisoitu siitä, että se on epäsystemaattista, perustelematonta ja perustuu enemmän työn tekemisen tavoitteisiin kuin kasvatuksellisiin tavoitteisiin (Billett 2002; Kurtti 2012). Tämä on kuitenkin kapea-alainen näkökulma, sillä ammatillinen tieto ei ole pelkkää käytäntöä. Siihen sisältyy aina myös yhteiset ilmaisun ja ajattelun käsitteet. Ammatillisen tiedon muodostuksessa reflektiolla ja metakognitiivisilla taidoilla on suuri merkitys. (Kurtti 2012). Myös Billett (2002) kritisoi artikkelissaan työpaikoilla tapahtuvan oppimisen luokittelua informaalisesti oppimiseksi. Hän korostaa, että työpaikat ovat tavoitteellisia, strukturoituja ja päämääräsuuntautuneita organisaatioita ja näin tarjoavat erinomaiset puitteet oppimiselle. Keskustelua tulisi hänen mukaansa suunnata enemmän siihen, miten yksilön ammatilliset ja kasvatukselliset tavoitteet saadaan kohtaamaan työpaikan sosiaalisten käytäntöjen kanssa osallisuuden kautta. (Billett 2002.)

Suomalainen uudistunut ammatillista koulutusta ohjaava lainsäädäntö ottaa voimakkaasti kantaa työpaikalla järjestettävään koulutukseen (531/2017, luku 8).

Uuden ammatillisen koulutuksen toimintamalli palvelee paremmin työelämän tarpeita, vähentää byrokraattisuutta ja lisää yhdenmukaisuutta ja selkeyttä sekä työelämän osallisuutta ammatilliseen koulutukseen (OKM infograafi: Mikä muuttuu työelämälle?). Työelämäyhteistyö on myös yksi keskeinen kriteeri koulutuksen järjestämisluvan myöntämisessä (531/2017, §28). Organisaatiotasolta yksilötasolle ammatillisessa koulutuksessa siirryttäessä HOKS (henkilökohtainen osaamisen kehittämissuunnitelma; 531/2017, luku 5; Valtioneuvoston asetus ammatillisesta koulutuksesta 673/2017, §9) tuo myös työpaikat mukaan puuttuvan osaamisen hankkimisen ja osaamisen arvioinnin äärelle.

Millaisista tekijöistä koostuu sitten hyvä oppiminen työpaikoilla? Tikkamäen (2006) tutkimuksessa korostui alasta riippumatta seuraavat tekijät:

- Oppimisen käytännönläheisyys, toiminnallisuus ja tekemällä oppiminen
- Uuden tiedon prosessointi ja oppijan aktiivisuus
- Oppimisen jokapäiväisyys ja jatkuvuus

Tikkamäki (2006) jatkaa, että työpaikkojen arjessa oli tunnistettavissa runsaasti oppimismahdollisuuksia, joista osa oli tiedostettuja ja osa tiedostamattomia. Haasteeksi nousi nimenomaan merkityksellisten oppimismahdollisuuksien tunnistaminen ja osallisuuden rakentaminen näiden ympärille. Tietäminen ei rakennu ilman aktiivista toimintaa työpaikalla, joka sisältää erilaisten autenttisten tilanteiden kohtaamista, niissä erilaisia toimintatapoja soveltamista ja edellä kuvatun toiminnan prosessointia ja arviointia. Keskeisinä työssä oppimista edistäviksi tai ehkäiseviksi tekijöiksi nousivat osallistumisen mahdollisuudet merkityksellisiin toimintoihin työpaikalla, osallistumista ja sitoutumista edistävät sosiaalisen tuen käytännöt sekä arviointia tukevat reflektiiviset prosessit kuten opitun tunnistaminen ja arviointi. (Tikkamäki 2006). Myös Sappala (2017) painottaa osallisuuden merkitystä asian-tuntijuuden kehittämisessä asteittain osallisuutta lisäämällä. Osallisuuden aste kasvaa kokeneemman työntekijän havainnoinnista asteittaisen osallistumisen kautta aina itsenäiseen toimintaan täysivaltaisena työyhteisön jäsenenä. Työspesifien taitojen lisäksi työpaikoilla tapahtuva oppiminen tukee myös ammatti-identiteetin kehittymistä sekä yleisten työelämätaitojen oppimista.

Grönfors (2010) lähestyy työssä oppimisen teemaa eri osapuolien mahdollisten hyötyjen näkökulmasta. Opiskelijan näkökulmasta työssä oppiminen on parhaimmillaan syväsuuntautunut prosessi, joka tukee osaamisen kasvua ja urakehitystä. Näin ollen oppiminen motivoi ja se koetaan ajankohtaisena, joustavana ja tarpeellisenä. Työnantajan näkökulmasta on mahdollista saavuttaa pienillä investoinneilla merkittäviä tuloksia ja työhön/organisaatioon liittyvillä projekteilla todellisia hyötyjä sekä tuloksen että henkilöstön kehittämisen näkökulmista. Koulutuksen järjestäjällä puolestaan on mahdollisuus kehittää toimiva työelämäkumppanuus, joka muuttaa toimintaa opetuskeskeisyydestä oppimiskeskeisyyteen. Hyvä työelämäyhteys pitää koulutuksen teemoja ajankohtaisina ja tarpeellisina ja myös kehittää ja ylläpitää opetushenkilöstön ajantasaista osaamista. (Grönfors 2010.) Tämän perusteella voidaankin hahmotella uuden ammatillisen koulutuksen ydinkysymystä työpaikoilla järjestettävän koulutuksen näkökulmasta: Miten luodaan yhdessä win-win-win -tilanne, jossa kaikki toimijat saavat myös vastinetta antamalleen panokselle oppimiseen ja arviointiin työpaikoilla?

## Työpaikalla järjestettävän koulutuksen mahdollisuuksia ja haasteita aineiston pohjalta

Artikkelin empiirinen aineisto koostuu kolmesta eri alojen työpaikkoja edustavien henkilöiden teemahaastatteluista Pirkanmaalla (Matkailu- ja ravitsemus, kone- ja metalli sekä sosiaali- ja terveysalat). Kaikki haastateltavat olivat toimineet useita vuosia erilaisissa rooleissa työpaikalla 150 tapahtuvan koulutuksen kontekstissa, niin työpaikkaohjaajina kuin työelämätoiminnan aktiivisina jäseninäkin, ja he olivat tehneet tiivistä yhteistyötä eri oppilaitosten (ammattillinen ja korkea-aste) kanssa useiden vuosien ajan. Haastatteluja täydensi 17.4.2018 Parasta osaamista –hankkeen järjestämässä työelämäseminaarin työpajassa anonymisti kerätyt näkemykset seminaariin osallistujilta. Osallistujille kerrottiin, että materiaalia tullaan hyödyntämään tutkimusartikkelissa, ja he saivat kommentoida vapaasti mobiililaitteillaan (suljettu Padlet-ympäristö) seuraaviin teemoihin:

- Hyvän oppimisen tekijät työpaikalla
- Hyvän oppimisen haasteet työpaikalla
- Ohjaus, keskustelu ja vuorovaikutus työpaikalla – ideoita ja menetelmiä?
- Vapaa sana liittyen oppimiseen työpaikalla

Samoja teemoja käytettiin myös väljästi haastattelurunkona. Laadullisen aineiston hankinnan näkökulmasta käytettiin siis harkinnanvaraista otantaa, tavoitteena kuitenkin saada näkemyksiä eri aloilta. Laadullisen aineiston hankinnassa aineiston koko ei ole ratkaisevassa asemassa, koska pyrkimys on enemmän ilmiön ymmärtämisessä kuin yleispätevän tiedon rakentamisessa. (Eskola & Suoranta 2014.)

Väljästi strukturoidun haastattelun (Ruusuvuori & Tiittula 2014) aikana kartoitettiin myös, kuinka paljon haastateltavat olivat olleet tekemissä työpaikalla tapahtuvan oppimisen ja osaamisen hankkimisen kanssa ja millaisissa rooleissa. Haastattelut kestivät kukin noin kaksi tuntia. Haastattelijä kirjoitti haastatteluista muistion, jonka haastateltava haastattelun jälkeen tarkisti ja vahvisti, että se oli haastattelun mukainen ja asiat oli ymmärretty oikein. Aineiston analyysi tapahtui yllä kuvattuja teemoja analysoimalla ja kokoamalla (Eskola & Suoranta 2014).

Kerätyn aineiston pohjalta voidaan todeta, että työpaikalla tapahtuvassa oppimisessa oli paljon yhtenäisiä teemoja. Myös alakohtaisia eroja tuli esille. Työpaikka ammattiin oppimisen ympäristönä näyttää luovan erinomaiset oppimismahdollisuudet, kun taustalla on yhdessä rakennettu prosessi, jota voidaan myös haastaa tarvittaessa ja jossa yhteistyö eri osapuolten välillä on tiivistä ja toimii. Työpaikalla tapahtuvan oppimisen tulisi olla tavoitteellista, organisoitua ja hyvin ohjattua ja johon olisi mahdollista saada apua oppilaitoksilta tarvittaessa. Työpaikalla tapahtuvan oppimisen kulmakivenä nousi aineistosta esiin yhteistyö ja vuorovaikutus eri osapuolten välillä, jota tulisi haastattelujen mukaan aktiivisesti ”ylläpitää ja vaalia”. Se näyttäytyy luontevana yhteistyönä, joka parhaimmillaan hyödyntää kaikkia osapuolia niin työelämän kehittämisen näkökulmasta kuin opiskelijan oppimis- ja urapolun tukena. Yhden haastateltavan sanoin ”*Tarvitaan kahdensuuntaista, innostavaa yhteistyötä sekä halua ja taitoa tehdä yhteistyötä. Tällöin kaikki osapuolet kasvavat yhdessä ja oppivat toinen toisiltaan*”.

Kaikissa haastatteluissa nousi esiin vahvasti työpaikan tarpeiden huomioiminen ja kuuleminen, joka vaatii myös toimivaa yhteistyötä. Kun yhteistyö toimii, on helppo ottaa yhteyttä oppilaitoksiin erilaisissa asioissa, suunnitella yhteisiä toteutuksia, ottaa erilaisia opiskelijoita oikeaan aikaan tavoiteltavan osaamisen hankkimisen näkökulmasta ja toteuttaa se niin, että se tukee opiskelijan ammatillista kehittymistä parhaalla mahdollisella tavalla. Työelämän toiveena nousi myös vahvasti esiin, että "perusasiat olisi käyty koulussa läpi" ja opiskelijat tietäisivät, mihin ovat tulossa ja mitä he työpaikalla tapahtuvalta oppimiselta odottavat ja tavoittelevat.

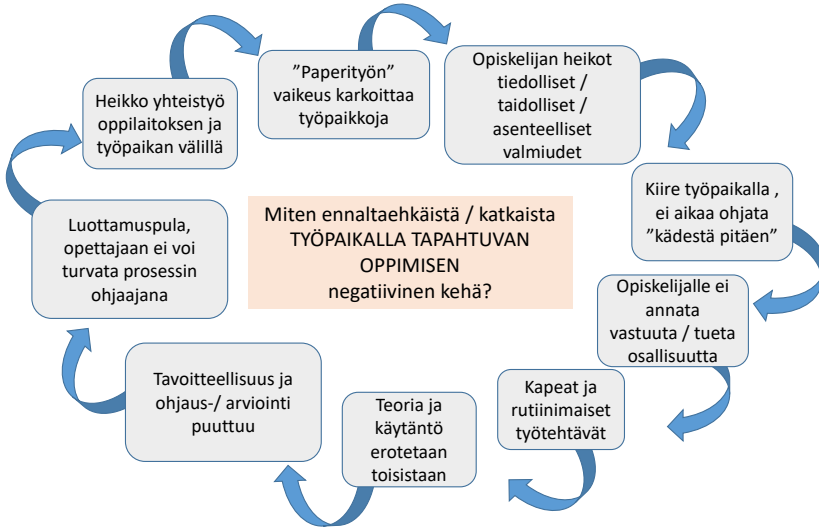
Ammatillisen koulutuksen uudistus aiheuttaa haastattelujen perusteella huolta työelämässä siitä, että oppilaitos antaa nyt ja tulevaisuudessa vähemmän tiedollisia ja taidollisia osaamisia ja oletetaan, että työpaikalla opetetaan näitä asioita. Odotus työpaikoilla näyttää kuitenkin olevan, että opiskelijoilla on oltava jonkinlaiset perustiedot tulevasta aihealueesta ja siihen liittyvistä käsitteistä, joita sitten syvennetään työpaikoilla tapahtuvassa oppimisessa. Työelämän näkökulmasta oppimista myös tehostaisi ja parantaisi, jos arviointi- ja palautekeskusteluja käytäisiin säännöllisesti työpaikalla tapahtuvan oppimisen aikana. Alku- ja loppukeskustelu ei riitä tähän, vaan tarvitaan myös ohjaavia keskusteluja matkan varrella. Tätä ei näissä haastatteluissa koettu työelämä kuormittavana, vaan enemmänkin mahdollisuutena yhteistyöhön ja osaamisen kehittämiseen ja jakamiseen. Oppilaitoksen näkökulmasta aineistosta nousi esiin pohdinta siitä, kuinka työpaikalla tapahtuvassa oppimisessa voitaisiin tukea opiskelijoiden vertaisoppimista ja omien oppimiskokemusten jakamista.

Hyvän oppimisen edellytyksinä nähtiin myös vahvasti, että työpaikoilta täytyy löytyä mielekkäitä, tarkoituksenmukaisia, laaja-alaisia, opiskelijan tavoitteiden saavuttamista tukevia ja haastavia työtehtäviä joissa voi "näyttää kyntensä" (vrt. Tikkamäki 2006). Tässä eri osapuolten asenteet, niin työnantajan kuin opiskelijankin, korostuivat aineistossa. Työpaikan ja työnantajan tulisi olla mahdollistava ja luottava, antaa mahdollisuuksia, luottaa opiskelijaan ja sallia myös epäonnistumisia. Tässä nähtiin mahdollisuus myös työpaikan oman toiminnan kehittämiseen: Opiskelijat tuovat aina työpaikoille uusia näkökulmia ja tälle pitää uskaltaa antaa aikaa ja tilaa.

Ohjaajan merkitys työpaikalla nousi vahvasti esiin ja tähän oltiin myös valmiita panostamaan. Työpaikkaohjaajalta vaaditaan "pelisilmää" erilaisten persoonien kanssa toimimiseen ja jos ohjaussuhde ei jonkun kanssa toimi, katsotaan työpaikalta toinen ohjaaja. Haastateltavat toivat esiin, että työpaikalla ohjaajina toimivilla työntekijöillä pitää olla ajantasainen ja pitkä työkokemus, riittävä koulutus, itsellä halua oppia uutta ja koulututtua ja erityisesti halua opiskelijoiden ohjaamiseen. Tähän työhön työelämässä panostetaan, tarjolla on tukea ja koulutusta ja johdon tukea pidetään tärkeänä. Yhden haastateltavan mukaan "tämä osa työtä on vapaaehtoista, ne ketkä haluavat voivat ohjata omien voimavarojensa ja osaamisensa mukaan". Opiskelijoiden taas tulisi olla avoimia osallistumaan laajasti erilaisiin ja eritasoisin työtehtäviin. Liian tarkkaan rajattu suunnitelma voi hukata mahdollisuuden laajaan osaamisen kehittämiseen, joka taas työelämän näkökulmasta on tärkeää. Työelämän tehtävät ovat moninaisia, ja näiden osaamisten hankkimiseen pitää olla haastateltavien mukaan olla valmis.

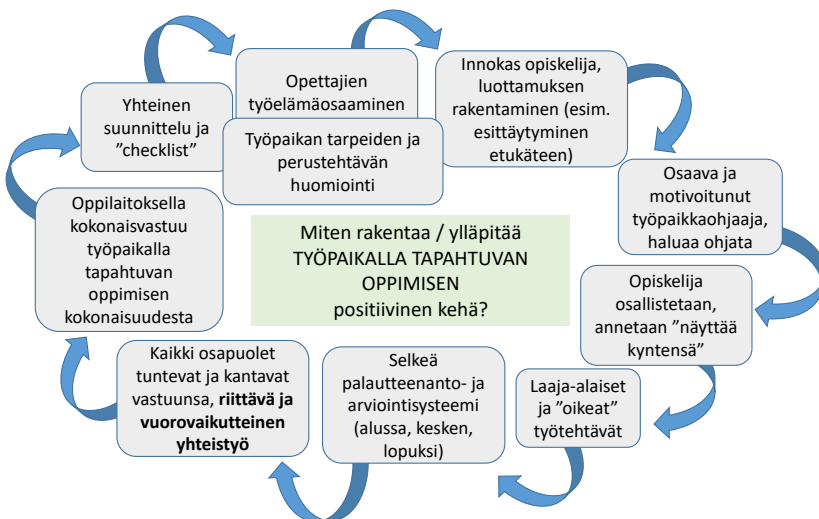
Haastattelujen ja Padlet-aineiston pohjalta olemme hahmotelleet kaksi työpaikalla tapahtuvan oppimisen kehää. Ensimmäinen on työpaikalla tapahtuvan oppimisen negatiivinen kehä (kuvio 1) ja toinen on työpaikalla tapahtuvan oppimisen positiivinen kehä (kuvio 2). Näiden oppimisen kehien avulla voi pohtia ratkaisuja siihen,

miten olisi mahdollista ennaltaehkäistä ja/tai katkaista työpaikalla tapahtuvan oppimisen negatiivisen kehän syntyminen ja toisaalta taas miten voidaan rakentaa ja ylläpitää työpaikalla tapahtuvan oppimisen positiivista kehää. Kehä ei tule tulkita kirjaimellisesti tai jäykän lineaarisesti, vaan enemmän suuntaa antavina ja yhteiselle keskustelulle/suunnittelulle pohjaa antavina vaihtoehtoina.



**Kuvio 1.** Työpaikalla tapahtuvan oppimisen negatiivinen kehä.

Negatiiviseen kehään koottiin aineistosta niitä asioita, jotka nousivat esiin hyvän oppimisen ja yhteistyön haasteina työpaikoilla. Negatiivinen kehä näyttäytyy vahvasti peilikuvana sille, mitä kirjallisuus ja tämän artikkelin aineisto tuo esiin hyvänä oppimisena työpaikalla. Negatiivinen kehä kuitenkin konkretisoi epäkoh-tia, herättää keskustelua ja voi näin myös osaltaan toimia yhteistyö kehittämisen lähtökohtana.



**Kuvio 2.** Työpaikalla tapahtuvan oppimisen positiivinen kehä.

Positiivisesta kehästä on löydettävissä niitä asioita, joita tämän artikkelin aineiston mukaan tukee ja vahvistaa hyvää yhteistyötä ja opiskelijan oppimisprosessia työpaikalla. Positiivisesta kehästä löytyy myös runsaasti yhteyksiä hyvää oppimista työpaikalla kuvaavaan tutkimukseen ja kirjallisuuteen. (Vrt. Tikkamäki 2006; Sampala 2017.)

## Työn ja oppimisen tulevaisuuden visioita

Edellä on kuvattu työpaikalla ja työtä tekemällä tapahtuvan oppimisen kehitystä kohdistuen lopulta suomalaiseen ammatilliseen koulutukseen. On mielenkiintoista ennakoida myös tulevaisuutta ja sitä, miten muuttuva työelämä mahdollisesti muuttaa myös työpaikoilla järjestettävää koulutusta. Dahl (2012) kuvaa, että työelämä vuonna 2030 tulee olemaan itseorganisoidumpaa ja työaikojen ja -paikkojen suhteen vapaampaa. Työn organisoinnista tulee henkilökohtaisempaa ja työn ja vapaa-ajan väliset suhteet määrittyvät uudella tavalla. Verkostoosaaminen nousee yksittäistä työtaitoa tärkeämmäksi. Keskeisinä kvalifikaatioina nähdään digitaalisen lukutaidon ohella oma pohdinta- ja ajattelutaito sekä arvo-osaaminen. Joustavuus, ketteryys ja elinikäinen kehittämisvalmius ja -kyky nousevat avainasemaan nopeasti muuttuvassa työympäristössä. Edellä kuvatun muutoksen riskeinä Dahl (2012) hahmottelee psykososiaalisen kuormittumisen sekä etenkin nuorten sukupolvien elämäntapavalintojen seurauksina lisääntyvän huonon fyysisen toimintakyvyn. Tulevaisuudessa on syytä pohtia, miten edellä kuvatut kehityskulut vaikuttavat myös oppimiseen, ohjaukseen ja arviointiin työpaikoilla.

## Johtopäätökset

Yhteenvetona kirjallisuuskatsauksen ja kerätyn aineiston perusteella voidaan edelleen todeta, että työpaikoilla järjestettävän koulutus on yksi keskeinen ammatillisen koulutuksen menestystekijä suomalaisessa koulutusjärjestelmässä. Sen mahdollistuminen vaatii yhteistä tahtotilaa, resursseja, osaamista ja myös jatkuvaa kehittämistä ja arviointia. Yhteistyö on motivoivaa, kun se keskittyy toiminnasta koituviin hyötyihin eri osapuolille (opiskelija, työpaikka, koulutuksen järjestäjä). Positiivisen kehän luominen vaatii koulutuksen järjestäjältä sekä ammatilliselta opetus- ja ohjaushenkilöstöltä uudenlaista panostusta työelämäosaamiseen ja osin myös kykyä luopua "perinteisestä" koulutusajattelusta. Artikkelin aineistosta nousi esiin, että työpaikalla tapahtuvan oppimisen eteen tehdään jo paljon ja halua ja tahtoa jatkokehittämiseen löytyy.

## Abstract

Work has been part of human history throughout the ages. Basic skills for living and survival (hunting, farming, childcare, etc.) have been learned by doing, and skills have been transferred to future generations through work for further development. The history of professions is also history of doing and learning by doing, long before establishment of professional institutes and schools.

What learning at workplace and job training mean today in vocational education? How does the legislation on vocational training guide workplace training? What do

the everyday experts from different fields and workplaces say about learning at work? This article ponders answers upon these questions.

The framework of this article outlines the basic definitions and perspectives of learning at work. The main focus of the literature and research review is the factors that create the conditions for a good learning process and challenges at the workplace. The article uses concepts of workplace learning and learning at work, which refer more widely to work-related learning and job-related learning. When looking at the topic from the point of view of vocational education, the concept of workplace training (Law on Vocational Education 2017/531) is used. The empirical material of the article includes the Padlet data and the thematic interviews that were made in May 2018 to the working life representatives. The Padlet data has been collected during a seminar workshop on April 17, 2018, arranged in the Parasta osaa-mista (Best knowhow) project.

## Lähteet

- Bailey, T. R., Hughes, K. L. & Moore, D. T. (2004). *Working Knowledge. Work-Based learning and education reform*. New York: RoutledgeFalmer.
- Barnett, R. (2001). Learning to work and working to learn. Teoksessa D. Boud, & J. Garrick(toim.) *Understanding learning at work*. New York: Routledge.
- Billett, S. (2002). Critiquing workplace learning discourses: Participation and continuity at work. *Studies in the Education of Adults*, 34(1), 56–67.
- Boud, D. & Garrick, J. (2001) (toim.). *Understanding learning at work*. New York: Routledge.
- Dahl, R. (2012). *Suomen työelämä vuonna 2030. Miten ja miksi se on erilainen kuin tällä hetkellä?* TEM raportit 14/2012. Työ- ja elinkeinoministeriö.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (2014). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Grönfors, T. (2010). *Työssä oppiminen – avain tuottavuuteen*. Helsingin seudun kauppakamari. Vantaa: HansaBook.
- Hager, P. (2001). Finding a good theory of workplace learning. Teoksessa D. Boud & J. Garrick(toim.) *Understanding learning at work*. New York: Routledge.
- Kurtti, J. (2012). *Hiljainen tieto ja työssä oppiminen- Edellytysten luominen hiljaisen tiedon hyödyntämiselle röntgenhoitajien työyhteisössä*. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto. Tampere: Tampere University Press.
- Laki ammatillisesta koulutuksesta 531/ 2017. Haettu 6.9 2018 osoitteesta <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2017/20170531>
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2017). *Mikä muuttuu ammatillisessa koulutuksessa työelämälle?* Reformin tukimateriaalit. Haettu 6.9 2018 osoitteesta [https://minedu.fi/documents/1410845/4297550/OKM\\_AKR\\_mika\\_muuttuu\\_tyoelama.pdf/9f7fb2b6-ab52-4dc1-861e-a1fc5aace194](https://minedu.fi/documents/1410845/4297550/OKM_AKR_mika_muuttuu_tyoelama.pdf/9f7fb2b6-ab52-4dc1-861e-a1fc5aace194)



- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. (2005). (Toim.) *Haastattelu- tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino.
- Samppala, M.-L. (2017). *Käsityksiä ja kokemuksia laitoshuoltajaopiskelijoiden oppimisesta työpaikalla*. Akateeminen väitöskirja. Helsingin yliopisto. Helsinki: Unigrafia.
- Tikkamäki, K. (2006). *Työn ja organisaation muutoksissa oppiminen. Etnografinen löytöretki työssä oppimiseen*. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto. Acta Electronica Universitatis Tamperensis 534.
- Valtioneuvoston asetus ammatillisesta koulutuksesta 673/ 2017. Haettu 6.9.2018 osoitteesta <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2017/20170673>

## Kirjoittajatiedot

Eerola Tuomas  
Yliopettaja, DI, KL  
HAMK, ammatillinen opettajakorkeakoulu  
tuomas.eerola@hamk.fi

Hannula Heikki  
Lehtori, DI, KL  
HAMK, ammatillinen opettajakorkeakoulu  
heikki.hannula@hamk.fi

Heinilä Henna  
Yliopettaja, FT  
Haaga-Helia, ammatillinen opettajakorkeakoulu  
henna.heinila@haaga-helia.fi

Huvinen Outi  
Kouluttaja, KM, työnohjaaja  
Omnia  
outi.huvinen@omnia.fi

Jussila Ari  
Lehtori, KM  
TAMK, Ammattipedagoginen TKI  
ari.jussila@tamk.fi

Keurulainen Harri  
Yliopettaja, KL  
JAMK, ammatillinen opettajakorkeakoulu  
harri.keurulainen@jamk.fi

Kukkonen Harri  
Yliopettaja, FT  
TAMK, Ammattipedagoginen TKI  
harri.kukkonen@tamk.fi

Mahlamäki-Kultanen Seija  
Johtaja, FT, dosentti (TaY)  
HAMK, ammatillinen opettajakorkeakoulu  
seija.mahlamaki.kultanen@hamk.fi

Malinen Anita  
Lehtori, KT  
Jyväskylän yliopisto  
anita.malinen@jyu.fi

Manninen Sanna  
Koulutussuunnittelija, KM  
Seinäjoen koulutuskuntayhtymä Sedu  
sanna.manninen@sedu.fi

Niskanen Annu  
Lehtori, KL  
JAMK, ammatillinen opettajakorkeakoulu  
annu.niskanen@jamk.fi

Norontaus Annukka  
Projektiasiantuntija, FT  
Jyväskylän koulutuskuntayhtymä Gradia  
annukka.norontaus@gradia.fi

Rantanen Outi  
Lehtori, projektipäällikkö, YTM  
TAMK, Ammattipedagoginen TKI  
outi.rantanen@tamk.fi

Raudasoja Anu  
Koulutuspäällikkö, KT  
HAMK, ammatillinen opettajakorkeakoulu  
anu.raudasoj@hamk.fi

Salo Petri  
Professori, KT  
Åbo Akademi, Vaasa  
psalo@abo.fi

Seppälä Minna  
Lehtori, KM  
TAMK, Ammattipedagoginen TKI  
minna.seppala@tamk.fi

Tapani Annukka  
Yliopettaja, VTT  
TAMK, Ammattipedagoginen TKI  
annukka.tapani@tamk.fi

Torikka Annikki  
Lehtori, KM, erityisopettaja  
TAMK, ammatillinen opettajankoulutus  
annikki.torikka@tamk.fi

Tuovinen Jonna  
Projektipäällikkö, MBA  
HAMK, ammatillinen opettajakorkeakoulu  
jonnaktuovinen@gmail.fi

Vilppola Jiri  
Lehtori, KM  
TAMK, Ammattipedagoginen TKI  
jiri.vilppola@tamk.fi

Vänskä Kirsti  
Yliopettaja, TtT  
JAMK, ammatillinen opettajakorkeakoulu  
kirsti.vanska@jamk.fi

Ylihärsilä Aila  
Oppimispalvelupäällikkö, FM  
Seinäjoen koulutuskuntayhtymä Sedu  
aila.yliharsila@sedu.fi

Ylittervo Ritva  
Lehtori, THM  
JAMK, ammatillinen opettajakorkeakoulu  
ritva.ylittervo@jamk.fi



Innokkaasti edelläkävijänä! – Kohti opetus- ja ohjaushenkilöstön uudistuvia identiteetti-positioita -artikkelikirjan taustalla toimii Parasta osaamista-verkostohanke (2017–2019), jonka yhtenä tehtävänä on kartoittaa ammatillisen koulutuksen opetus- ja ohjaushenkilöstön osaamistarpeita sekä edistää niitä. Verkostohankkeessa on mukana kymmenen ammatillisen koulutuksen järjestäjää sekä kaikki viisi ammatillista opettajakorkeakoulua.

Työelämä ja työtehtävät muuttuvat. Muutokset koskevat myös ammatillista koulutusta ja erityisesti ammatillisen koulutuksen opetus- ja ohjaushenkilöstön osaamista ja työskentelyyn liittyviä osaamistarpeita. Muuttuneessa ympäristössä opetus- ja ohjaushenkilöstön on muodostettava uusi käsitys omasta ammatillisesta identiteetistä. Tämä artikkelikirja sisältää 14 artikkelia, jotka kaikki jäsentävät omalta osaltaan uudistuvaa identiteettiä ammatillisen koulutuksen opetus- ja ohjaustyössä. Artikkelit on luokiteltu kolmeen eri teemaan: uudistuva opettajuus, osaamisperusteinen ammatillinen koulutus, työelämä oppimisympäristönä. Artikkelien kirjoittajat ovat kokeneita ammatillisen koulutuksen opettajia, opettajien kouluttajia, asiantuntijoita ja tutkijoita.

painettu

ISBN

ISSN

978-951-784-807-7

1795-4231

HAMKin julkaisuja 4/2018

e-julkaisu

ISBN

ISSN

978-951-784-808-4 (PDF)

1795-424X

HAMKin e-julkaisuja 8/2018

**HAMK**  
HÄMEEN AMMATTIKORKEAKOULU  
HÄME UNIVERSITY OF APPLIED SCIENCES