



Haaga-Helia
ammattikorkeakoulu

Henna Heinilä,
Ilkka Uronen
ja Heli Potinkara

OSAAMISPERUSTEISUUDEN MONINAiset TODELLISUUDET

Ammatillisen koulutuksen muutoksen
vaikutukset ammatillisen opettajan työhön



Haaga-Helia ammattikorkeakoulu

<http://shop.haaga-helia.com> ■ julkaisut@haaga-helia.fi

© kirjoittajat ja Haaga-Helia ammattikorkeakoulu
Haaga-Helian julkaisut 4/2017

Teos on suojattu tekijänoikeuslailla (404/61). Teoksen valokopiointi kielletty, ellei valokopiointiin ole hankittu lupaa. Lisätietoja luvista ja niiden sisällöstä antaa Kopiosto ry, www.kopiosto.fi. Teoksen tai sen osan digitaalinen kopioiminen tai muuntelu on ehdottomasti kielletty.

Julkaisija: Haaga-Helia ammattikorkeakoulu
Taitto: Oy Graaf Ab
Kannen kuva: Shutterstock

ISSN: 2342-2939 (verkkojulkaisu)
ISBN: 978-952-7225-91-2 (verkkojulkaisu)

Sisälllys



Johdanto	5
----------------	---

OSA I TWIST-HANKERAPORTTI

Avauksia ammatillisten perustutkintojen osaamisperusteisuuden sosiaali- ja terveys- sekä autoalalla	9
1 Tutkimuksen taustaa	9
2 Tutkimuksen tavoite	9
3 Tutkimuksen viitekehys	10
4 Tutkimusaineisto	10
5 Tutkimustulokset	11
5.1 Osaamisperusteisuuden vaikutukset opettajan työn muutoksen näkökulmasta	11
5.1.1 Kokemus työn pirstaloitumisesta	12
5.1.2 Kokemus arvioinnin helppoudesta ja haastavuudesta	14
5.1.3 Kokemus yhteistyöstä	17
5.1.4 Kokemus opettajan osaamisvaatimusten muutoksesta	19
5.1.5 Kokemus kehittämistyön poukkoilevuudesta	20
5.2 Työelämäyhteistyön ja yksilöllisen opetuksen haasteet	21
5.2.1. Opetussuunnitelmaperusteisuus vs. osaamisperusteisuus	21
5.2.2. Työelämäyhteistyö ja sen haasteet	24
5.2.3. Yksilöllinen opetus ja opintopolut	26
5.2.4. Yksilöllinen opetus autoalalla	28
5.2.5. Yksilöllinen opetus sosiaali- ja terveysalalla	29
6 Joustavia polkuja ja tiimityömalleja	31
7 Johtopäätökset	31
Lähteet	32

TWIST IT -HANKERAPORTTI

Liiketalousalan ammatillinen koulutus uudistusten pyörteissä	35
1 Johdanto	35
2 Osaamisperusteisuuden keskeiset elementit	36
3 Tutkimuksen toteutus	38
4 Tutkimustulokset	39
4.1 Osaamisperusteiseen opetussuunnitelmaan siirtyminen	40
4.2 Opettajan työn muutos	42

4.3 Opettajuuden muutos	48
4.4 Osaamisperusteisuuden keskeisistä prosesseista	52
4.4.1 Henkilökohtaistaminen	52
4.4.2 Työssäoppiminen	56
4.4.3 Oppimisen ja osaamisen arviointi.....	58
4.5 Joustavat opinnot	62
4.6 Koulutussäästöjen vaikutus työn organisointiin ja resursointiin.....	65
4.7 Osaamisen kehittäminen	67
4.8 Tulevaisuuspuhe	68
5 Johtopäätökset.....	71
6 Pohdintaa.....	75
Lähteet ja kirjallisuus.....	78



Ammatillinen koulutus uudistuu – Opettajat muutoksen keskellä

■ Ammatillinen koulutus on suuressa muutoksessa. Tutkintoja on uudistettu ja tutkintorakenne uudistuu. Ammatillisen koulutuksen reformi vaikuttaa oppimisympäristöihin sekä toiminnan organisointiin. Tämän lisäksi ammatilliseen koulutukseen kohdistuvat taloudelliset säästöt vaikuttavat ammatillisten oppilaitosten toimintaan.

Muutoksen vaikutuksia on syytä seurata ja tutkia. Tämä julkaisu on yksi maamme ensimmäisiä ammatillisen koulutuksen suureen muutokseen paneutuvista tutkimusjulkaisuista. Julkaisu koostuu kahdesta tutkimusraportista: Henna Heinilä ja Ilkka Uronen tutkivat TWIST-tutkimuksen raportissa opetussuunnitelman toimeenpanon käytäntöjä ja vaikutuksia sosiaali- ja terveystalouden sekä autoalan perustutkinnoissa. Heli Potinkara taas selvittää TWIST it -tutkimuksen raportissa osaamispe- rustaisuuden lisäksi koulutussäästöjen vaikutuksia liiketalouden ammatillisen koulutuksen opetukseen. Raporttien tutkimusaineisto on koottu kyselymenetelmällä ja haastattelemalla. Kohderyhmänä ovat olleet neljän ammatillisen toisen asteen oppilaitoksen opetuksesta vastaavat henkilöt. Tutkimukset on toteutettu vuosina 2016–2017.

Tutkimuksiin osallistuneiden henkilöiden määrää voidaan pitää pienenä, mutta yhdessä näiden kahden tutkimushankkeen tulokset antavat tietoa ammatillisen koulutuksen opetuksen tilanteesta ja kehitysvaiheesta. Tuloksia voidaan käyttää toiminnan johtamiseen, opiskelijoiden ohjaamiseen, osaamisen laadun arviointiin ja toiminnan edelleen kehittämiseen. Tuloksilla on vaikutuksia myös ammatillisen opettajakoulutuksen toteuttamiseen.

Tutkimukset kuuluvat Haaga-Helia Ammatillisen opettajakorkeakoulun tutkimustoimintaan. Tohtorit Henna Heinilä, Ilkka Uronen ja Heli Potinkara ovat vastanneet tutkimusten teosta ja julkaisun kirjoittamisesta. Aineiston keruuseen, litterointiin ja analysointiin osallistui korkeakouluharjoittelija Henna Rantatupa. Haaga-Helia Ammatillisen opettajakorkeakoulun tutkimuspäällikkö Annica Isacson on toiminut hankkeen projektiryhmässä. Taitosta ja kieliasun tarkistuksesta on vas-

tannut Nina Finell. Heille kaikille sekä hankkeen ohjausryhmälle kuuluu kiitos ansiokkaan tutkimuksen tekemisestä ja julkaisun valmistamisesta.

Mukana olleet koulutuksen järjestäjät ovat olleet mukana ura-uurtavassa tutkimustoiminnassa. Kaikille niille kiitos tutkimuksen mahdollistamisesta.

Tutkimushankkeen rahoittajia ovat olleet Helia-säätiö ja Opetusalan Ammattijärjestö OAJ. Suuri kiitos tästä tuesta ja hyvästä yhteistyöstä tutkimusten aikana.

Pasilassa 19.4.2017

Jari Laukia

johtaja

Haaga-Helia Ammatillinen opettajakorkeakoulu

OSA I TWIST-HANKERAPORTTI

Henna Heinilä ja Ilkka Uronen

Tiivistelmä

■ Ammatillisten perustutkintojen kehittämisohjelma Tutke 2:n mukaisesti kaikkien perustutkintojen opetussuunnitelmat ovat nyt osaamisperusteisia. Koulutuksen järjestäjien keskuudessa osaamisperusteisuuteen siirtyminen on voitu kokea haasteellisena, mutta myös kehittämisen mahdollisuuksia luovana muutoksena.

Twist tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää

1. miten Tutke 2 toimeenpanon mukainen osaamisperusteisuus vaikuttaa ammatillisen koulutuksen toteutuksissa
2. miten eri toimijat ovat nämä vaikutukset kokeneet
3. minkälaisilla käytännön toimilla oppilaitos- ja opettamiskeskeisistä ympäristöistä ja työskentelytavoista on siirrytty osaamis- ja työelämälähtöisiin oppimisympäristöihin ja työskentelytapoihin, kun tavoitteena on osaamisen hankkiminen.

Tulosten mukaan osaamisperusteisuuden toimeenpano on aiheuttanut muutoksia opettajan työssä, lisännyt opiskelijoiden opintojen henkilökohtaistamista ja painetta työelämäyhteistyön monipuolistamiseen. Opiskelijoille tarjottavat joustavat opintopolut ja tiimityömalli ovat esimerkkejä osaamisperusteisuuden periaatteita edistävästä toimintamalleista. Aineisto kerättiin kolmesta ammatillisesta oppilaitoksesta haastattelemalla autoalan sekä sosiaali- ja terveysalan opettajia ja koulutuspäälliköitä. Tutkimus toteutettiin 1.1.2016–30.6.2017.

Avauksia ammatillisten perustutkintojen osaamisperusteisuuden sosiaali- ja terveys- sekä autoalalla



1 Tutkimuksen taustaa

■ Ammatillisen koulutuksen kentässä on tapahtumassa suuria muutoksia. Nyt meneillään oleva uudistus, josta käytetään nimitystä ammatillisen koulutuksen reformi, liittyy vuonna 2009 alkaneeseen laajaan kehittämiskokonaisuuteen, jonka perustavana tavoitteena on luoda Suomeen työelämän osaamistarpeita vastaava, talouden ja yhteiskunnan muutoksiin joustavasti reagoiva sekä yksilön oppimista kannustava asiakaslähtöinen ammatillinen tutkintojärjestelmä. Kehittämistyötä on tehty kolmessa kansallisessa hankkeessa: Tutke 1, Tutke 2 ja Tutke 3. Uudistusten on määrä astua voimaan kokonaisuudessaan vuonna 2018.

2 Tutkimuksen tavoite

Tutkimus kohdistui osaamisperusteisen opetussuunnitelman toimeenpanon käytäntöihin ja vaikutuksiin sosiaali- ja terveysalan sekä autoalan perustutkinnoissa.

Tavoitteena oli selvittää:

- Miten Tutke 2:n toimeenpanon mukainen osaamisperusteisuus vaikuttaa ammatillisen koulutuksen toteutuksissa?
- Miten toimijat (opettajat ja koulutuspäälliköt) ovat nämä vaikutukset kokeneet?
- Minkälaisilla käytännön toimilla oppilaitos- ja opettamiskeskeisistä ympäristöistä ja työskentelytavoista on siirrytty osaamis- ja työelämälähtöisiin oppimisympäristöihin ja työskentelytapoihin, kun tavoitteena on osaamisen hankkiminen?

Tutkimuksessa nostettiin esiin myös osaamisperusteisen opetus suunnitelman onnistuneen toteutuksen käytäntöjä.

3 Tutkimuksen viitekehys

Ammatillisen koulutuksen reformi on osa jatkuvaa koulutuksen kehittämistä. Sen vaikutuksia pitää tarkastella suhteessa historiaan ja suhteessa yleisempään yhteiskunnalliseen kehitykseen. Tästä syystä tutkimuksen pohjaksi tehtiin lähihistoriaan ulottuva taustakartoitus ammatillisen koulutuksen kehittämistä ohjanneista tekijöistä 1990-luvulta tähän päivään. (Uronen 2016.)

4 Tutkimusaineisto

Tutkimusaineisto päätettiin kerätä kolmesta eri oppilaitoksesta, kahdelta alalta: sosiaali- ja terveysalan ja autoalan perustutkintokoulutuksista. Oppilaitosten valintaan vaikutti se, että ne kaikki edustavat isoja monialaisia koulutuksen järjestäjiä ja niissä kaikissa voidaan suorittaa sekä autoalan että sosiaali- ja terveysalan perustutkintoja. Oppilaitokset haluttiin valita myös maantieteellisesti eri alueilta, mutta kuitenkin siten, että niiden saavutettavuus pääkaupunkiseudulta olisi hyvä. Sosiaali- ja terveys- sekä autoalan perustutkintojen valitseminen tutkimuskohteeksi perustuu siihen, että Haaga-Heliassa toteutettiin vuosina 2015 ja 2016 HOT – Hyvä ohjaus työpaikkaoppimisessa -tutkimus, jossa selvitettiin koulun ja työelämän välistä yhteistyötä näillä kahdella alalla. Twist-tutkimuksella halutaan osaltaan laajentaa HOT-tutkimuksessa näiltä aloilta saatua tietoa.

Keväällä 2016 oppilaitoksiin lähetettiin tutkimuslupapyynnöt, joihin kaikkiin saatiin myöntävät vastaukset. Aineisto kerättiin haastattelemalla opettajia ja koulutuspäälliköitä, joista osa toimi hallinnollisten tehtävien rinnalla myös opettajina. Haastatteluista sovittiin elokuussa 2016 ja ne toteutettiin elo-syyskuun aikana. Opettajien haastattelu toteutettiin ryhmähaastatteluna ja koulutuspäälliköiden haastattelu yksilöhaastatteluna. Haastattelumenetelmänä oli teemahaastattelu. Haastateltavia oli kaiken kaikkiaan 27, joista kuusi koulutuspäällikköä. Haastattelut (13,5 tuntia) tallennettiin ja litteroitiin.

5 Tutkimustulokset

Kaksi tutkijaa analysoi litteroidun aineiston ja molemmat kävivät tahoiltaan läpi koko aineiston tutkimuskysymysten valossa ja tekivät tämän pohjalta alustavan luokittelun keskeisiksi teemoiksi. Tämän jälkeen luokitteluja verrattiin toisiinsa ja sovittiin analyysin jatkotavasta. Molemmat tutkijat löysivät aineistosta samoja teemoja, joista erityisesti kolme nostettiin kaikille haastatelluille merkityksellisiksi teemoiksi. Nämä teemat ovat: opettajan työn muutos, työelämäyhteistyö ja yksilölliset opintopolut. Osaamisperusteisuuden toimeenpanon vaikutukset kietoutuivat voimakkaimmin juuri näiden teemojen ympärille.

5.1 Osaamisperusteisuuden vaikutukset opettajan työn muutoksen näkökulmasta

Koulutus on perinteisesti ollut Suomen tärkeä menestystekijä. Nykyisessäkin hallitusohjelmassa koulutus on keskeisessä roolissa. Hallituksen tulevaisuusselonteossa 2014 todetaan, että 2030 Suomessa on maailman paras koulutusjärjestelmä. Tälle tavoitteelle on asetettu välitavoitteita ja nimetty toimenpiteitä. Toimenpiteet koskevat kaikkea opetusta ja näin ollen myös kaikkia opettajia. (Tulevaisuus 2030.) Ammatillisen koulutuksen reformin toimenpiteiden voidaan katsoa tähtäävän viime kädessä tuohon hallituksen tulevaisuusselonteossa asettamaan tavoitteeseen. Osaamisperusteisuus on avainasemassa, kun tavoitellaan koulutuksen ja opetuksen työelämäläheisyyttä sekä saavutetun osaamisen työelämävastaavuutta. Nämä kaikki ovat asioita, jotka hyvin toteutuessaan tuottavat ammatilliseen koulutukseen innostavan opetus- ja oppimisympäristön, työelämän tarvitsemaa osaavaa työvoimaa ja sitä kautta kilpailukykyä Suomelle.

Tavoitteeseen pääseminen asettaa muospaineita opettajan työlle. Haastatteluissa nousi selkeästi esille se, että opettajan työn muutosta pidetään itsestään selvänä asiana. Opettajan työ on ollut muutoksessa jo pitkään, mutta osaamisperusteisuutta pidettiin ensisijaisena muutokseen pakottavana tekijänä. Tämän lisäksi muutoksen taustalla nähtiin myös opiskelijoiden erilaistuvat opiskelu- ja osaamisvalmiudet. Samansuuntainen tulos saatiin myös Opetushallituksen järjestämässä ammatillisen koulutuksen kehittämistä koskevassa verkkoaiivorihessä vuonna 2016. Kaikki osallistuneet ryhmät – opetushenkilöstö, opiskelijat, oppilaitosjohdot ja työelämän edustajat – nostivat osaamisperusteisuuden esille opettajan työn muutosgeneraattorina. Erityisesti opetushenkilöstöllä osaamispe-

rusteisuuden merkitys korostui, mutta näkemykset muutoksen keinoista ja painopisteistä eriytyivät eri ryhmillä. (Opetushallitus 13.1.2016.)

Opettajan työn muutos näkyy konkreettisesti siinä, että

- lähiopetustunnit ovat vähentyneet
- verkko-opetus ja -ohjaus on lisääntynyt
- työssäoppimisen ohjaukseen osoitettu aikaresurssi on vähentynyt
- opetuksen sisällöt ovat muuttuneet, sillä opetus kohdistuu työelämän toiminnan osaamisvaatimuksiin entisen oppiainelähtöisyyden sijaan
- paine yhteissuunnittelulle, integroinnille ja tiimiopettajuudelle on lisääntynyt opetuksen käytännön toteutuksessa
- arviointi painottuu osaamisen (käytännön työtehtävistä selviytyminen) arviointiin oppiainesiltojen hallinnan sijaan
- todistuksiin nojaava hyväksilukukäytäntö on vaihtunut opiskelijan osaamisen tunnistamiseen ja tunnustamiseen.

Haastateltavien kokemus oli se, että nämä kaikki konkreettiset muutokset johtavat opettajan työn pirstaloitumiseen. Muutokset lisäävät huomattavasti tarvetta eri osapuolten väliseen yhteistyöhön, vaikeuttavat opetuksen johdonmukaista kehittämistä ja asettavat haasteita yhdenvertaisen arvioinnin toteutumiselle. Muutokset vaikuttavat myös siihen, että opettajan ammatilliset osaamisvaatimukset kasvavat. Seuraavaksi tarkastelemme koettujen muutosten vaikutuksia tulosten valossa.

5.1.1 Kokemus työn pirstaloitumisesta

Opettajan työ ei ole, tai sen ei tulisi enää olla, oman substanssiaineen opetuksen toteuttamista opiskelijaryhmille lukujärjestyksen mukaisesti luokassa. Opettajan työn keskeisin operoinnin kohde ei ole enää opiskelijaryhmä, vaan opiskelijajaksilöt.

”Opiskelijoilla on oma polkunsä, jota he etenevät omaa tahtiaan. Väittäisin, että tämä neljä vuotta pyörinyt tiimitoiminta alkaa pikkuhiljaa osoittamaan, että meidän opiskelijoilla on aito mahdollisuus edetä [opinnoissaan] omaa tahtiaan.”

autoalan opettaja

Osaamisperusteisuuden tärkein tavoite on järjestää opiskelu niin, että se vastaa työelämän osaamisvaatimuksia. Haastateltavien mukaan käytän-

nössä tämä tarkoittaa sitä, että opettajatiimi yhdessä vastaa jonkun tutkinnon osan suunnittelusta ja toteutuksesta. Joissakin tapauksissa toteutuksessa ovat mukana myös työpaikkaohjaajat ja muut sidosryhmät.

”Olemme luoneet isompia opetuskokonaisuuksia.

Osaamisperusteisuuden ajatushan on, että ei opeteta sitä pirstaletietoa, vaan suunnitellaan isompia ”könttejä”. Mietitään, että minkälainen kokonaisuus on hyvä opiskelijalle. Me opettajat voidaan sitten keskenämme jakaa opetusvastuut, mutta ne pitää kaikki integroitua yhteen.”

sotealan opettaja

Parhaassa tapauksessa opiskelija voi liikkua joustavasti lähiopetuksen, verkko-opetuksen, itsenäisen opiskelun, ryhmätyöskentelyn, työssäoppimisen ja työssäkäynnin välillä ja koota näin itselleen parhaan mahdollisen kokonaisuuden tavoiteltavan osaamisen kartuttamiseksi.

”Nyt me ollaan tehty täysin avoin nettiympäristö [tutkinnon osan opiskelulle], missä opiskelija voi halutessaan lähteä etenemään oppimistehtävien mukaisesti. Sen lisäksi toteutetaan tiivis yhteistyö työssäoppimispaikan kanssa. Olemme lähteneet vielä rohkeammin kuulostelemaan, että mitä kaikkea opiskelija työpaikalla tekee. Se tarkoittaa keskustelua ja yhteistyötä opiskelijan työpaikkaohjaajan kanssa. Istumme alas ja mietimme yhdessä, mitä opiskelija on päässyt työpaikalla tekemään.”

sotealan opettaja

Tällainen toimintatapa tuottaa lukuisia erilaisia oppimispolkuja, joita opettajan pitää myös kyetä ohjaamaan ja arvioimaan yksilöllisesti. Oman työn sopeuttaminen osaamisperusteiseen yksilöllisyyttä, yhteistyötä ja joustavuutta edellyttävään toimintatapaan on tuottanut opettajalle eniten enemmän sosiaalista kuormittavuutta, neuvontatyötä, neuvottelua, ohjausta ja valmentamista. Vastuu opiskelijoiden opintojen yksilöllisestä etenemisestä kuormittaa erityisesti opettajien muistia. Haastateltavien kokemuksen mukaan ammatillisen toisen asteen opiskelijoiden valmiudet oman oppimisprosessinsa hallintaan ja itseohjautuvuuteen (oman oppimisen omistajuuteen) ovat pääasiassa heikolla tasolla. Siksi opettaja on se, joka pitää opiskelun etenemisen ”langat käsissään”. Opettajan pitää muis-

taa lukuisia asioita kuten, mitä eri opiskelijoiden kanssa on sovittu, missä vaiheessa kukin on omassa oppimisprosessissaan, kuka tulee paikanpäälle kouluun, kuka on työpaikalla ja kuka työstää verkossa omia tehtäviään.

”Kyllä mä sanon, että tämä on todella suuri haaste tällä hetkellä, kun kaikki menee vähän niin kuin omaa tahtiaan. Meillä on onneksi pienet ryhmät, se vähän helpottaa tätä työskentelyä. Mutta kyllä siinä aivot raksuttaa koko ajan, kun pitää muistaa, miten jokaisen kanssa se tietty osaaminen on sovittu hankittavaksi ja miten se siellä työpaikalla opiskelee, vai pitikö juuri tämän opiskelijan opiskella koulussa. Aika moinen palapeli! Mutta meillä opettajilla on kova halu varmistaa, että opiskelijat oikeasti oppii.”

sotealan opettaja

Tämän tutkimuksen perusteella voimme sanoa, että samalla kuin opiskelijoille rakennetaan kokonaisuuksia ja joustavia opiskelupolkuja, opettajan työ pirstaloituu. Opiskelijoiden henkilökohtaisten opintopolkujen toteutuminen lisää opettajan ja opiskelijoiden välisiä vuorovaikutustilanteita ja opettajan tekemää kirjaamistyötä opiskelijahallinto- ja muihin järjestelmiin. Oppimispolkujen prosessien hallintaan on olemassa sähköisiä työkaluja, mutta opettaja kuitenkin on se, joka vastaa tietojen päivittämisestä järjestelmään. Opettajien kokemuksen mukaan järjestelmät ovat vielä jäykkiä, eivätkä tue pedagogisesti yksilöllistä suunnittelua ja opintojen etenemisen hallintaa. Tämä nähtiin yhtenä syynä siihen, että asioita jää paljon pelkän muistamisen varaan. Myös kirjaamisvelvollisuudesta huolehtiminen kuormittaa opettajan muistia. Huoli siitä, että onko muistanut kirjata kaiken tarvittavan, lisää stressiä.

Joillakin opettajilla oli kuitenkin myös kokemuksia helpoista ja toimivista sähköisistä välineistä, joissa opiskelija itse pitää kirjaa tekemistään harjoituksista ja työtehtävistä. Kun opettaja näkee, että tietty osuus harjoituksesta on tehty, hän voi tarkistaa opiskelijan osaamisen tason ja ohjata hänet eteenpäin. Tyypillistä näille toimiville välineille on se, että ne oli tuotettu hankkeissa ja opettajat olivat olleet mukana niiden suunnittelussa ja toteutuksessa.

5.1.2 Kokemus arvioinnin helppoudesta ja haastavuudesta

Mikä on riittävää osaamista? Tämä kysymys toistui lukuisia kertoja haastateltavien puheessa. Vaikka ammattiosaamisen näyttöjen kautta on

opittu ymmärtämään osaamisen arvioinnin periaatteita, niin osaamis-
perusteisuus on tuonut mukanaan uusia haasteita. Tutkinnon perusteis-
sa määritellään ammattitaitovaatimukset, arvioinnin kohteet ja kriteerit.
Tästä huolimatta opettajat tuntevat epävarmuutta siitä, miten opiskelijan
tekeminen asettuu suhteessa kriteerikuvauksiin. Toisaalta ammattiosaami-
sen näytöt ovat tehneet osaamisen arvioinnista jo tuttua puuhaa opetta-
jille. Heillä on jo paljon käytännön kokemusta näyttöjen toimivuudesta
ja myös toimimattomuudesta. Vaikka ammattiosaamisen näyttämistä ei
sinällään kritisoida, ovat opettajat epävarmoja siitä, miten riittävä osaami-
nen määritellään ja miten se näyttöprosessissa käytännössä ilmenee. Onko
pelkkä työtoiminnan suorittaminen onnistuneesti riittävää osaamista
vai, kertooko se vain opiskelijan kyvystä imitoida näkemäänsä tai toistaa
oppimansa rutiini? Entä, miten osoitetaan työn perustana olevan tiedon
hallinta? Haastateltavien mukaan tiedollinen ulottuvuus työssä unohtuu
usein kokonaan ja arvioinnissa keskitytään vain työtehtävän suorittamisen
hallintaan. Opettajat kokivat, että osaamisperusteisuus ohjaa voimakkaas-
ti vain tekemisen toteamiseen. Kerran tehty on myös osattu, mutta ilmaan
jää kysymys, millä tasolla?

Osaamisperusteisuuden hengen mukaisesti pitää ymmärtää, että oppi-
mista tapahtuu kaikkialla, myös koulun ulkopuolella. Opettajan voi olla
kuitenkin vaikea luottaa siihen, että oppimista oikeasti tapahtuu. Usein
kyseenalaistetaan, voiko muualla kuin formaalin koulutuksen piirissä
tapahtuva oppiminen olla ylipäätään tunnustettavissa ja miten näissä ta-
pauksissa varmistetaan oppimisen ja osaamisen laatu. Ongelmia riittävän
osaamisen määrittämisessä koettiin esimerkiksi silloin, kun opiskelija oli
hankkinut osaamisen esimerkiksi kesätöissä. Opettaja voi todeta yhdes-
sä opiskelijan kanssa, mitä töitä ja toimenpiteitä kesätöissä on suoritettu.
Opiskelija saattaa myös esittää työnantajan allekirjoittaman dokumentin
työtehtävistä. Opettajat tuntuivat kuitenkin miettivän, että onko tällä ta-
valla osoitettu osaaminen riittävää. Epävarmuus liittyy erityisesti työn pe-
rustana olevan tiedon hallintaan, sillä opettajat haluavat varmistua myös
siitä, miten työn tekeminen on edistänyt niin sanottua teorian hallintaa.

Opettajan tehtävä on arvioida sekä oppimista että osaamista, ja tässä
asiassa monet opettajat kokivat epävarmuutta. Kun tehtävänä on arvioida
oppimista muualla kuin koulussa, pitää opettajan löytää siihen sopivat ja
toimivat välineet ja menetelmät. Opettajilla pitäisi olla myös käytössään
yhteisesti hyväksytyt ja jaetut ohjeet tunnustettavan osaamisen laadusta,
tasosta ja siitä, miten laajoja kokonaisuuksia ja tutkinnon osan osia mil-

läkin osaamisella voi tunnustaa. Niin kauan kuin selkeitä toimintaohjeita ei ole opettajat kokevat tekevänsä päätöksiä ”häilyvällä pohjalla” ja tämä saattaa opiskelijat epätasa-arvoiseen asemaan.

”Epävarmalla pohjalla ollaan. Nyt vaan sitten tunnustetaan ja kukaan ei kuitenkaan sano, että miten se oikein tarkasti tehdään. Mennään sellaisella häilyvällä pohjalla.”

autoalan opettaja

Riittävän osaamisen ongelma kohdataan myös silloin, kun opiskelija itse haluaa määrittää tavoittelemansa osaamisen tason. Opettajan voi olla erityisen vaikea hyväksyä sitä, että opiskelija haluaa tyytyä alimpaan osaamisen tasoon jossakin tutkinnon osassa, varsinkin jos opettaja näkee opiskelijassa potentiaalia parempaan. Toisaalta haastateltavissa oli myös opettajia, joiden mielestä opiskelijan itsearviointi on juuri se olennainen osa osaamisperusteisuutta.

”Kun ne [tarpeet] tulevat opiskelijalta ja niitä huomioidaan, niin silloin se motivaatio ja inspiiraatio säilyy. Kun opiskelija saa itse määritellä, mitä hän oppii ja millä tasolla. ’Matikasta tämä riittää mulle, että pääsen läpi, mutta tämän toisen jutun mä haluan kiitettäväksi.’ Tämäkin on varmaan sitä osaamisperusteisuutta, mutta enemmän sen opettajan roolin muuttamista ja muuttumista.”

autoalan opettaja

Haastateltavien yhteinen kokemus oli kuitenkin myös se, että osaamisperusteisuus on helpottanut opettajan arviointitehtävää. Tiimiopettajuus ja isojen kokonaisuuksien opettaminen ovat edesauttaneet asiaa. Kun opettajatiimi vastaa isoista opetuskokonaisuuksista, pääsevät opettajat työskentelemään pidempiä jaksoja samojen opiskelijoiden kanssa. Myös opiskelijoiden henkilökohtaisten opintopolkujen toteutuminen lisää opettajan ja opiskelijoiden välisiä vuorovaikutustilanteita. Näin opettaja oppii tuntemaan opiskelijat aikaisempaa paremmin ja toisin päin. Mitä enemmän opettajat työskentelevät yhdessä, sitä pidempiä opiskeluprosesseja kukin opettaja pääsee seuraamaan, sitä paremmin arviointi sujuu ja sitä luontevammalta ja luotettavalta se tuntuu.

5.1.3 Kokemus yhteistyöstä

Opettajat tekevät nykyään aikaisempaa enemmän yhteistyötä keskenään ja sparraavat toisiaan esimerkiksi opetuksen suunnittelussa ja arvioinnissa. Yhteistyötä tehdään kuitenkin hyvin eri tavoin ja erilaisilla intensiteeteillä. Opettajan oma aktiivisuus säätelee pitkälle yhteistyötä, ja saman koulutuksen järjestäjän eri koulutusaloille ja yksiköihin, jopa saman perustutkinnon sisälle, on rakentunut erilaisia yhteistyökulttuureja. Yleistyneestä tiimityömallista huolimatta osa opettajista toimii edelleen kuten ennenkin, yksin oman agendansa mukaan.

”Helposti me opettajat ollaan se ongelma. Opiskelijoiden kanssa saa kyllä uudetkin asiat rullaamaan, mutta jos opettaja ei ole sitä mieltä, että tämä on hyvä juttu tai innostu asiasta, niin ei se opiskelijaryhmäkään siitä sitten innostu.”

autoalan opettaja

Myös työpaikkojen kanssa tehtävä yhteistyö toteutuu eri opettajilla hyvin eri tavoin. Haastatellut opettajat pitivät työelämäyhteistyötä luonnollisena osana omaa työtään, mutta näkivät sen tarkoittavan lähinnä työssäoppimisen toteuttamiseen liittyvää työtä. Työelämäyhteistyöhön liittyen on kokeiltu myös uudentyypisiä ratkaisuja, kuten työpaikkaopettaja-mallia, mutta silti vallitseva näkemys on edelleen se, että työelämäyhteistyö rajoittuu työssäoppimiseen. Opetushallituksen järjestämässä ammatillisen koulutuksen kehittämistä koskevassa verkkoaivoriihessä esiteltiin koulutuksen järjestäjätahon ja johdon esittämä idea siitä, että opettajille pitäisi mahdollistaa työpaikalla tapahtuva ohjaaminen osana työtä, jolloin se pitäisi myös resursoinnissa rinnastaa opetustyöhön (Opetushallitus 13.1.2016). Yksi haastateltavista totesikin tähän asiaan liittyen:

”Mä nimenomaan valmennan mun opiskelijoita myöskin siellä työpaikalla, että mä en suinkaan jätä ohjausta ja opettamista vaan kouluun.”

autoalan opettaja

Tällä hetkellä opettajan työn resursointimalli ohjaa käytäntöön, jossa opettaja keskittyy vain työssäoppimisen organisointiin. Yleensä opettajat noudattavat tarkasti heille osoitettua työssäoppimisen resurssia, joka riittää yhteen tai kahteen käyntiin työpaikalla työssäoppimisen aikana. Kaik-

ki muu yhteistyö, työssäoppimisen suunnittelusta lähtien, toteutuu yleensä puhelin- ja sähköpostiyhteydenpidolla.

Haastatellut opettajat kokivat, että työtilanne työpaikoilla vaikuttaa oleellisesti siihen, miten paljon esimerkiksi arviointikeskusteluille löytyy aikaa ja miten opettajan on ylipäättään mahdollista käydä opiskelijan työpaikalla. Opettajat olivat yhtä mieltä siitä, että työelämän toimintakokonaisuuksiin keskittyvä opetus ja henkilökohtaiset opintopolut lisäävät työelämäyhteistyön tarvetta, kun opetusta siirretään työelämän toimintaympäristöihin ja jokaiselle opiskelijalle etsitään juuri hänen opintopoluunsa sopivaa työssäoppimispaikkaa, samoin kuin jokaiselle työpaikalle sopivaa opiskelijaa. Haastateltujen mukaan käytännössä yhteistyö työelämän kanssa ei ole kuitenkaan lisääntynyt, eivätkä he esittäneet arviota siitä, miten lisääntyvä yhteistyötarve pitäisi huomioida opettajien työsuunnitelmissa ja työn tekemisessä.

Osa opettajista näki kuitenkin yhteistyön laajemmin kuin pelkästään työssäoppimiseen liittyvänä sopimisena ja arviointitapaamisina. He pitävät yhteyttä työelämäkumppaneihin, ideoivat erilaisia yhteistyömahdollisuuksia ja käyttävät työpaikkoja myös oman opetuksensa oppimisympäristöinä. Tyypillisesti uudet työelämäyhteistyöavaukset syntyvät yksittäisten opettajien aktiivisuudesta, innostuksesta ja henkilökohtaisista kontakteista.

”Itse asiassa viimeksi eilen olin istumassa iltaa [auto]korjaamoista olevien henkilöiden kanssa. Käytiin syömässä ja keskusteltiin. Mä pidän yhteyksiä yrityksiin, sillä se on meille hyödyllistä. Me tarvitaan täällä koulussa välillä käytännön neuvoja. Kun pidän työelämäyhteyksiä yllä, niin sitten voin tarvittaessa soittaa ja kysyä. Välillä täytyy vaan sitten miettiä, että miten me korvataan yrittäjille, kun ei rahallista korvausta voi antaa. Jonain käytännön apuna yleensä.”

autoalan opettaja

Parhaimmillaan uudet toimintatavat työelämän kanssa innostavat opettajia ja ne koetaan omaa työtä rikastuttavina asioina. Yksittäisten opettajien työelämäyhteistyön avaukset eivät aina kuitenkaan saa tukea oppilaitoksen työyhteisöltä, mikä osaltaan kuormittaa kokeilunhaluisia ja uudistushenkisiä opettajia.

5.1.4 Kokemus opettajan osaamisvaatimusten muutoksesta

Ammatillisen koulutuksen reformin yhteydessä on uskollisesti toistettu sitä, että tulevaisuudessa opetus siirtyy yhä enemmän työpaikoille. Tästä on seurannut paljon spekulatiota siitä, mikä tulee olemaan opettajan tehtävä ja asema tämä muutoksen jäliltä. Myös haastateltavat toivat esiin tämän saman pohdinnan ja myös epävarmuuden siitä, minkälaista osaamista opettaja tulevaisuudessa oikeastaan tarvitsee. Reformin tavoite on työelämän osaamistarpeisiin vastaava, asiakaslähtöinen ja joustava ammatillinen koulutus. Tähän tavoitteeseen kumpikaan, työelämä tai koulu, ei voi päästä yksin. Koulu ei ole varsinaisesti opiskelijan työpaikka, koska koulun ydintehtävä ei ole kilpailla markkinoista alueen elinkeinoelämän kanssa. Samalla tavalla yritys ei ole koulu, koska sen ydintehtävä ei ole opettaminen tai kouluttaminen. Tästä huolimatta yritysten ja koulun välisen rajapinnan pitää merkittävästi liudentua, jotta haluttuun tavoitteeseen päästään. Jos ja kun näin tapahtuu, opettajalta edellytetään hyvää alueen elinkeinoelämän tuntemusta, työn tuntemusta tai vähintäänkin hyvää ymmärrystä alan työtehtävistä.

Työpaikalla tapahtuva oppiminen edellyttää opettajalta työn ja työelämän tuntemusta, sillä opettajan tulee osata ohjata opiskelijat heille sopiviin työpaikkoihin. Myös työpaikalle meneminen ja siellä ohjaaminen onnistuu paremmin, jos opettaja kykenee itsekin jalkautumaan työn ääreen. Koska vaatimukset opettajaa kohtaan ovat tältä osin nousseet, pitäisi opettajien pystyä yhä paremmin kouluttautumaan pedagogisten taitojen lisäksi myös työn ja työelämän tuntemuksessa sekä ammattialan substanssissa. Haastatellut opettajat kokivat saavansa työnantajalta vain vähän tukea substanssikoulutuksiin. Sen sijaan työnantajan koulutukset painottuvat pedagogisiin- ja järjestelmäkoulutuksiin. Opettajan osaamisen kehittäminen kokonaisvaltaisesti ja osaamisperusteisesti koettiin kuitenkin välttämättömäksi. Opettajille henkilökohtaistettu täydennyskoulutus nähtiin ainoana järkevänä vaihtoehtona tulevaisuuden opettajan työn muutoksessa.

Vaikka työn ja elinkeinoelämän tuntemuksen vaatimus on kasvanut, on opettaja edelleen myös opetuksen, oppimisen ja tutkinnon perusteiden asiantuntija. Lähiopetuksen määrän vähentyessä opettaja joutuu yhä tarkemmin miettimään, mihin opetuksessa keskitytään. Opettajan pitää hallita hyvin alan työelämän vaatimukset ja tutkinnon perusteet, jotta hän pystyy valikoimaan ne ydinasiat, jotka opetukseen kannattaa sisällyttää. Opettajiin saakin yhä useammin käyttöönsä väljän kehyyksen,

jonka puitteissa se suunnittelee ja toteuttaa tutkinnon perusteissa kuvatus osaamisen mukaista opetusta.

5.1.5 Kokemus kehittämistyön poukkoilevuudesta

Tutkintojen kehittämiseen sisältyvien pedagogisten tavoitteiden ja reformissa esitettyjen taloudellisten säästötavoitteiden välillä koettiin olevan iso ristiriita. Koulutukselta edellytetään toisaalta tehokkuutta ja taloudellisuutta ja toisaalta hyvinkin räätälöityä opiskelijoiden ohjausta ja opastusta. Se, että opiskelija etenee opinnoissa omaa polkuaan, joustavasti ja nopeasti tarkoittaa myös ajantasaista ja helposti tavoitettavaa ohjausta. Myöskään osaamisen tunnistaminen ei voi tapahtua liukuhihnamaisesti, sillä jokaisen opiskelijan osaamisesta pitää varmistua erikseen, mikä edellyttää asian tutkimista, keskustelua ja ohjausta. Asiat, jotka yksilötasolla tuottavat tehokkuutta, esimerkiksi opiskelun nopeutumisenä, edellyttävät opettajalta paljon ”hidasta” yksilötason työtä. Haastateltavien mukaan pedagogisten ja taloudellisten tavoitteiden ristiriita on johtanut siihen, että tällä hetkellä on mahdotonta tietää tai ennakoida, mihin suuntaan opiskeluprosesseja kannattaa kehittää.

Haastateltavat kokivat myös, että esimerkiksi tutkinnon perusteiden ja työelämän teknologisen kehittymisen välillä on osittainen ristiriita. Työelämän käytännöt vaativat usein joustoa ja soveltamista sekä nopeaa reagointia muutoksiin. Tämä saattaa tarkoittaa sitä, että opiskeluun pitäisi sisällyttää asioita, joita tutkinnon perusteissa ei ole tai että osa tutkinnon perusteiden asioista ovat toisarvoisia alueen työelämän tarpeiden näkökulmasta. Opettajien pitää kuitenkin huolehtia tutkinnon perusteiden noudattamisesta ja samalla valmistaa opiskelijoita työelämään ja turvata se osaaminen, jonka turvin opiskelijat työllistyvät mahdollisimman hyvin. Tämä kahden vastakkaisen vaatimuksen välimaastossa toimiminen koettiin vaikeaksi ja ongelmalliseksi erityisesti opetuksen kehittämisen näkökulmasta.

Yhteiset tutkinnon osat (yto) vahvistavat muun muassa opiskelijan matemaattisia, kielellisiä ja työelämätaitoja. Yhtenä tärkeänä tavoitteena on turvata ammattiin valmistuvan jatko-opintokelpoisuus. Haastateltavien mielestä olisi tärkeää integroida yhteisten ja ammatillisten tutkinnon osien opetus toisiinsa. Käytännössä integrointi on kuitenkin osoittautunut vaikeaksi. Osa yhteisten tutkinnon osien opettajista on kyllä halukkaita tuomaan opetustaan esimerkiksi työsaleihin ja palvelutaloihin. Koulutuksen järjestäjät ovat kuitenkin yleensä ratkaisseet yhteisten tutkinnon osien

tarjonnan sijoittamalla ne erillisiin jaksoihin ja jopa omiin, ammatillisista opetuksen tiloista erillään oleviin tiloihin. Näin integrointi ja opetuksen kehittäminen on tältä osin tehty mahdolliseksi.

Haastateltavat kokivat, että kehittämistyöstä on tullut poukkoilevaa ja sen tavoite ei ole läheskään aina koulutuksen toimijoille selvillä. Monet kokivat myös, että tavoitteet vaihtelevat ja saattavat olla jopa toisensa pois-sulkevia. Oppilaitoksissa on toteutettu ja toteutetaan monia erilaisia ko-keiluja, mutta niiden arvioimiselle ei ole varattu aikaa, eikä arviointia ole systemaattisesti toteutettu. Tässä asiassa haastateltavat kaipasivat pitkäjän-teistä ja johdonmukaista kehittämistyön johtamista. Kokemus kehittämis-työn poukkoilevuudesta kumpusi osittain myös siitä, että ammatillisen koulutuksen kehittämiseen liitetään tällä hetkellä vahvasti epäily jälleen pian tapahtuvasta muutoksesta. Epävarma tilanne aiheuttaa monissa opet-tajissa turhautumista. Moni heistä onkin omaksunut strategian, jossa he eivät tuhlaa voimiaan juuri tällä hetkellä esillä olevien asioiden kehittämi-seen, vaan panostavat ”arjen pyörittämiseen”.

5.2 Työelämäyhteistyön ja yksilöllisen opetuksen haasteet

Työelämäyhteistyö on jatkuvasti kasvava osa ammatillista koulutusta ja sen lähtökohtana on oppilaitoksen uudenlainen asiakaslähtöisyys sekä opiskelijaa että työelämän kumppaneita kohtaan. Opettajat ja ammatti-laiset työpaikoilla yhdistävät osaamisensa ja pyrkivät yhteiseen osaamisen kehittämisen prosessiin, joka edellyttää molemminpuolista auktoriteettien purkamista ja asettumista tasa-arvoiseen yhteistyösuhteeseen.

5.2.1. Opetussuunnitelmaperusteisuus vs. osaamisperusteisuus

Ammatilliset perustutkinnot ovat muuttuneet opetussuunnitelmaperus-teisista osaamisperusteisiksi. Haastateltujen keskuudessa osaamisperus-teisuuteen siirtyminen koettiin toisaalta haasteelliseksi ja toisaalta taas kehittämisen mahdollisuuksia luovaksi muutokseksi. Joidenkin haastatel-tavien mielestä erityisesti siirtyminen laajempiin tutkinnon osiin on ollut haasteellista.

Siirtyminen osaamisperusteisuuteen on tuottanut oppilaitoksissa uu-denlaisia avauksia myös aikuis- ja ammattiopistojen väliseen yhteistyöhön, ja niiden tulokset ovat olleet rohkaisevia.

”Päätimme keväällä aikuispuolen toimialapäällikön kanssa – –, että nuorisopuolen opettajat opettavat puolet ja aikuispuolen opettajat puolet opetuksesta. – – Kaikki on ihan älyttömän innostuneita.”

sotealan koulutuspäällikkö

Tätä tutkimusta varten tehdyissä haastatteluissa Tutken mukainen siirtyminen opetussuunnitelmaperusteisuudesta työelämän osaamisvaatimusten mukaiseen opetukseen on herättänyt myös ristiriitaisia tuntemuksia tässä tutkimuksessa haastatteluissa, sekä päälliköissä että opettajissa.

”Mun mielestä opetussuunnitelma on muuttunut [Tutken myötä] vähemmän kuin, mitä se olisi saanut muuttua. Yhä edelleenkin pidetään kiinni kursseista ja opintojaksoista, ei niistä osaamiskokonaisuuksista. – – Tämä on hämmentävää, sillä monet kuitenkin kokee tehneensä jo osaamisperusteisen tyyppistä työtä aikaisemminkin.”

sotealan koulutuspäällikkö

Toisaalta haastatteluissa todettiin, että työpaikoilta saadusta palautteesta on tulkittavissa pelko siitä, että oppilaitokset ja koulutusjärjestäjät tulevat siirtämään omia työtehtäviään työpaikoille. Haastattelujen yhtenä johtopäätöksenä voidaan todeta, että tutkintojen kehittäminen on ollut hyvä asia, mutta käytännön toimet ja opetushenkilöstölle annettu tuki muutoksen läpiviemiseksi ovat olleet riittämättömiä.

”Ja kyllähän tämä ravistelee juurtuneita koulumaailman rakenteita. Maaailma menee eteenpäin.”

sotealan koulutuspäällikkö

Opiskelun periaatteet, prosessit, käytännöt ja pedagogiikka on kehitetty pikkuhiljaa vastaamaan työelämän tarpeita jo ennen vuonna 2009 alkanutta kehittämistyötä. Lisäksi ammattitaitovaatimukset on määritelty työelämän edellyttämien käytännön osaamisina ja tutkintojen suorittamismahdollisuuksia on monipuolistettu yhdessä työelämäkumppaneiden kanssa.

Tutkinnon suorittamisen mahdollisuuksia on monipuolistettu lisäämällä ammatillisiin perustutkintoihin osia muista ammatillisista perus-

tutkinnoista, ammatti- ja erikoisammattitutkinnoista, tai jopa ammatikorkeakoulututkinnoista. Lisäksi opiskelija voi sisällyttää tutkintoonsa enemmän tutkinnon osia, esimerkiksi paikallisen työelämän tarpeisiin perustuen. Kaikkiin sosiaali- ja terveystieteiden sekä autoalan tutkintoihin on lisätty muun muassa yrittäjyyteen, terveyteen, turvallisuuteen sekä työ- ja toimintakykyyn liittyviä oppisisältöjä. Vaikka yhteiset tutkinnon osat koettiin hyödyllisiksi, niiden toteuttaminen ammattiopintojen rinnalla on koettu haasteelliseksi.

Tutkintojen kehittäminen on ollut vaativaa ja vaikka muutoksen periaatteet ovat kaikille samat, eri oppilaitoksissa on voitu toimia hyvinkin erilaisin periaattein. Toisaalta muutos on voitu viedä käytäntöön pienillä toimenpiteillä, koska oppilaitoksilla on kokemusta jo pitkältä ajalta esimerkiksi opintojen henkilökohtaistamisesta ja työpaikalla oppimisesta. Haastateltujen mukaan uusien opetussuunnitelmien käyttöönotto ja vanhasta poisoppiminen on ollut haastavaa. Myöskään uusien tutkinnon osien muokkaaminen käytännön koulutusprosesseiksi ei ole ollut helppoa ja toisaalta oppiainekeksyydestä luopuminen on tuottanut ongelmia. Opetussuunnitelmatyö on saattanut sujua ongelmitta, mutta esimerkiksi päällekkäisten tutkinnon perusteiden toteuttaminen samanaikaisesti koulutuksen järjestäjän eri yksiköissä on aiheuttanut ylimääräisiä kustannuksia. Samoin kustannuksia on lisännyt valinnaisten tutkinnon osien lisääntyminen.

Myös perusopetuksen arviointiasteikon muuttaminen kolmiportaiseksi sai kritiikkiä opetushenkilöstöltä. Opettajat kritisoivat sitä, että käyttöönotettu asteikko ei kerro opettajille, opiskelijoille tai harjoittelusta vastaaville työnantajille riittävän tarkasti valmistuvien osaamisesta ja osaamisen tasosta. Kolmiportainen arviointiasteikko koetaan tasapäistäväksi ja hämäräksi, koska arvosanat ovat pääosin kakkosta. Epäselvyyttä tuottaa myös se, mikä on muun arvioinnin ja ammattiosaamisen näyttöjen suhde tutkinnon arvosanan antamisessa. Koulutuksen järjestäjien organisaatiomuutokset kuten sisäiset fuusiot, uuden strategian käyttöönotto, oppilaitosfuusiot ja niihin liittyvät rakennemuutokset ovat hidastaneet uusien opetussuunnitelmien toimeenpanoa. Isossa monialaisessa organisaatiossa tutkintokohtaisten opetussuunnitelmien laatimis- ja jalkauttamisprosessi on ylipäättään ollut monivaiheinen ja hidaskäyttöinen.

5.2.2. Työelämäyhteistyö ja sen haasteet

Haastateltavat kertovat tiivistyneestä yhteistyöstä työpaikkojen kanssa. Tällä hetkellä työelämän edustajat osallistuvat perinteisen työssäoppimispaikan tarjoamisen lisäksi opetuksen suunnitteluun, työssäoppimisen ohjaamiseen sekä opiskelija-arviointiin. Voidaan sanoa, että haastatelluissa oppilaitoksissa tavoitteena on tulla niin työvaltaiseksi kuin mahdollista ja päästä pois luokkaopetuksesta ammattiaineissa. Ohjaaminen on noussut keskeiseksi kehittämisen kohteeksi oppilaitosten ja työpaikkojen välisessä yhteistyössä. Toisaalta oppilaitokset vastaavat työssäoppimisen kokonaisuudesta sekä siitä, että opiskelijalla on riittävä perusosaaminen mennessään työssäoppimaan. Toisaalta työpaikkojen velvollisuus on tarjota opiskelijalle juuri sellaista harjoittelua, jota hän valmistuakseen tarvitsee.

”Olen huolissani näistä nuorista. Työelämään mennään nopeasti vähillä tiedoilla. Aika vähällä osaamisella [nuoret] sinne laitetaan.”

autoalan opettaja

”Karmein esimerkki on nämä lääkehoidon suositukset. Joissakin paikoissa lähihoitaja saa osallistua lääkehoidon toteuttamiseen, toisissa paikoissa ei ollenkaan. Koulussa pitää joka tapauksessa varmistaa, että opiskelijalla on tämä osaaminen olemassa, kun hän lähtee työssäoppimaan.”

sotealan opettaja

Työssäoppimisjaksot ovat perinteisesti olleet hyvin rajattuja ja sidottuja opetussuunnitelmaan. Osaamisperusteisuuden myötä oppimisen ja työharjoittelun välinen raja on hämärtynyt, koska osaamisperusteisuuden lähtökohta on se, että opiskelija hallitsee tarvittavan osaamiskokonaisuuden ja on valmis työssäoppimisjaksolle. Myös vuosikurssijajattelu oppilaitoksissa on muuttunut. Jos esimerkiksi toisen vuoden opiskelija ei hallitse ensimmäisen opintovuoden opintokokonaisuuksia, hänet voidaan laittaa uudelleen samaan ryhmään ensimmäisen luokan opiskelijoiden kanssa. Myös monialaisen ohjauksen tarve on lisääntynyt työpaikoilla tapahtuvan oppimisen myötä. Haastateltavien mukaan keskeiset haasteet ovat työssäoppijoiden ohjaus sekä työssäoppimisen organisointi ja resursointi.

”Kun me koulutetaan näitä työpaikkoja, on tullut esille, että työpaikoilla ei tiedetä, missä ammatillisessa koulutuksessa nyt

mennään. Joskus tulee mieleen, että Opetushallitusta pitäisi vähän niin kuin kurittaa siitä, että miksi työpaikan tehtäväksi laitetaan asioita, mihin niillä ei ole resursseja.”

sotealan opettaja

Hyvin toimivan työelämäyhteistyön edellytykset, kuten joustavat roolit, vastuukysymysten määrittely, yhteiset osaamisen kehittämisen käytännöt sekä vuorovaikutustaitojen oppiminen, ovat samalla sen haasteita. Osassa ammattioppilaitoksia on tällä hetkellä vahva pyrkimys kohti kokonaistyöaikaa, jonka uskotaan mahdollistavan osaltaan henkilökohtaistamisen vaatimat ohjausresurssit. Lisääntyneeseen ohjaustarpeeseen on yritetty vastata myös erilaisilla opetusjärjestelyillä kuten organisoitumalla opetustiimeiksi.

”Jos oltaisiin kokonaistyöajassa, niin ei sillä olisi väliä, kuka opettaa missäkin kohtaa, kun vaan jokaiselle se oppi tulee. Minusta se kahlitsee pedagogisen, yksilöön pohjautuvan polkusysteemin.”

autoalan koulutuspäällikkö

Oppilaitosten haasteena on myös löytää sopivat yhteistyökumppanit työssäoppimista ja työpaikalla tapahtuvaa oppimista ajatellen. Sosiaali- ja terveysalalla työssäoppimisesta maksetaan työpaikoille. Maksullisuus voi muodostua esteeksi työpaikalla tapahtuvan oppimisen laajentamisessa. Oppilaitosten voi olla myös vaikeaa löytää sellaiset työelämäkumppanit, jotka aidosti hyötyvät työssäoppimisesta. Yhteistyön pitää olla hyödyllistä ja tuloksellista myös opiskelijoiden, opettajien ja oppilaitosten näkökulmista katsottuna.

Ammattiosaamisen näytöt ovat haastateltavien mukaan hyvä esimerkki oppilaitoksen ja työelämän hyvin toimivasta yhteistyöstä, varsinkin jos opetus on jaksotettu työelämälähtöisiksi kokonaisuuksiksi. Haastateltavien mukaan esimerkiksi autoalalla työpaikkojen edustajat arvioivat ammattiosaamisen näyttöjen suorittamisen ongelmakohtat melko samansuuntaisesti oppilaitosten edustajien kanssa. Erot arvioissa koskevat esimerkiksi näytöissä tarvittavien laitteiden ja työpaikkaohjaajien määrää ja työpaikkojen vähäistä halua näyttöjen toteuttamiseen. Viimeiseen haastateltavat antoivat syiksi ajanpuutteen, työpaikoille koituvat kustannukset, menetetyt työajan (näyttöjen valvonta, valmistelu, muu resursointi) sekä tilojen puutteen näyttöjen suorittamiseksi.

Työpaikkaohjaajien osuus nousi esiin haastatteluissa hieman ristiriitaisena. Sekä oppilaitoksissa että työpaikoilla tunnustetaan koulutetun työpaikkaohjaajan merkitys erityisesti ammattiosaamisen näytöissä, toisaalta opettajien ja työpaikkaohjaajien keskinäisissä vastuissa ja yhteisissä käytännöissä on kehitettävää. Haastateltavien mukaan opiskelijat arvostavat työharjoittelussa oman alan ammattilaisilta saatua palautetta, joka kasvattaa opiskelijoiden ammatti-identiteettiä. Työelämästä tulevalle arvioijalle halutaan näyttää paras osaaminen.

”Mä sanoisin enemmänkin, että kyse ei ole niinkään siitä, että onko se [oppiminen] tapahtunut oppilaitoksella vai työpaikalla, vaan kuinka ne yhdistetään. Se on se juttu. Koska niiden täytyy toimia synkassa. Se on se, mihin tässä on pyritty.”

autoalan opettaja

5.2.3. Yksilöllinen opetus ja opintopolut

Perinteinen jako luokka- ja työsaliopetukseen on edelleen hallitseva haastatteluissa oppilaitoksissa. Teoriaa opiskellaan silloin, kun sitä tarvitaan käytännön työtehtävien suorittamiseksi. Opiskelijalle työtehtävä on siis kokonaisuus, jonka tekemiseen tulee tehdä konkreettista työtä, opiskella teoriataustaa sekä lopuksi osoittaa saavutettu osaaminen ammattiosaamisen näytössä. Myös opiskelijan tekemän itsenäisen työn osuus on merkittävä, mutta osassa oppilaitoksia se jää opiskelijan oman harkinnan varaan ja perustuu siihen, että tavoitteena oleva osaaminen saavutetaan.

Henkilökohtaisessa opiskelusuunnitelmassa (heks) määritellään osaamisen tavoitteet, oppimismenetelmät, tutkinnon osien suorittaminen, suoritustavat ja ajoitus sekä osaamisen arviointi. Siihen merkitään opiskelijakohtaisesti osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen, opiskelun etenemismahdollisuus osaamisen tunnustamisen jälkeen, opiskelijan valinnaiset tutkinnon osat, työssäoppiminen sekä työssäoppimisen paikat ja ajat. Henkilökohtaisessa opiskelusuunnitelmassa arvioidaan oppimisen eteneminen sekä opiskeluvaikeuksien erilaisuus. Yksilölliset opintopolut ja monipuolinen opiskelija-aines lisäävät erilaisen tuen ja ohjauksen tarvetta oppilaitoksissa. Yksilöllisen opiskelun ohjaus sisältää sekä oppimisvaikeuksiin että opiskelun toteuttamiseen liittyvää ohjausta. Erilaisilla opiskelupolkukokeiluilla on saavutettu haastatteluissa oppilaitoksissa hyviä tuloksia, jotka näkyvät joko opiskeluaikojen lyhentymisenä tai opintopolun

tehostumisena niin, ettei se sisällä turhia opintoja. Järkevät opintopolut lisäävät myös opiskelijan motivaatiota.

Ammattiosaamisen näytöissä opiskelija osoittaa osaamisensa tekemällä käytännön työtehtäviä mahdollisimman aidoissa työtilanteissa. Onnistuminen arvioidaan suhteessa siihen, kuinka hyvin opiskelija on saavuttanut opetussuunnitelman mukaisen ja työelämän edellyttämän ammattitaidon. Ammattiosaamisen näytöt eivät muuta käytössä olevia arvioinnin kohteita ja kriteereitä, vaan opiskelijan arviointi perustuu edelleen perustutkinnon perusteisiin.

Erilaisissa näyttöympäristöissä toteutetut ammattiosaamisen näytöt perustuvat henkilökohtaisiin opiskelusuunnitelmiin. Opiskelija osallistuu näytön laatimiseen yhdessä opettajan ja työpaikkaohjaajan kanssa. Osallistuminen näytön suunnitteluun selkeyttää opiskelijalle, mitä osaamista hän tarvitsee, miten sitä tullaan arvioimaan ja millaisia kriteerejä arvioinnissa käytetään. Tämä yhteinen näyttöjen suunnittelu kehittää haastateltavien mukaan opiskelijan itsearviointitaitoja, tehostaa opiskelua ja monipuolistaa arviointikäytäntöjä. Osaamisen tunnistaminen osana henkilökohtaistamisen prosessia mahdollistaa joustavat opintopolut, kun opiskelijalle laaditaan aiemman osaamisen pohjalta henkilökohtaiset tutkinnon suorittamistavat. Näin saadaan perustutkintojen suorittaminen joustavammaksi, vältetään opintojen päällekkäisyyttä ja lyhennetään opiskeluaikaa. Samalla perustutkinnon suorittamisen taloudellisuutta ja tehokkuutta voidaan lisätä.

”Ei mietitä enää sitä, onko se ykkönen, kakkonen tai kolmannen vuoden opiskelija, vaan pyritään siihen, että se yksilö pääsisi mahdollisimman nopeasti siihen omaan tavoitteeseensa ja työelämään.”

autoalan opettaja

Opiskelijoiden lähtötason kartoittamisen tarkoitus on selvittää tämän valmiuksia ja edellytyksiä selviytyä suoritettavasta perustutkinnosta. Opiskelijan mahdolliset luki- ja kirjoitushäiriöt tai matemaattiset vaikeudet on mahdollista saada myös selville tässä vaiheessa, jolloin ne voidaan huomioida ohjauksen ja tuen tarvetta määriteltäessä. Opintojen aikana henkilökohtaistamisen prosessi jatkuu selvittämällä aina ennen uuden tutkinnon osan aloittamista, onko opiskelijalla kyseisessä tutkinnon osassa vaadittava

osaaminen. Jos osaamista on riittävästi ja se on hyvin dokumentoitu, osaaminen voidaan tunnustaa osaksi tutkintoa.

5.2.4. Yksilöllinen opetus autoalalla

Autoalan tuotantotavat, työn organisoituminen ja työn tekemisen luonne ovat muutoksessa. Liiketoiminta edellyttää yrittäjämäistä asennetta, yrittäjäystaitoja ja hyviä myynti- ja markkinointitaitoja palvelun onnistumiseksi. Erityisesti yhteistyötaitojen merkitys on korostunut haastateltavien mukaan kaikessa toiminnassa, jolloin opetuksen kehittäminen ei voi enää tapahtua vain opetusmateriaaleja ja laitteita päivittämällä, vaan tarvitaan uusia pedagogisia käytäntöjä ja menetelmiä. Työmäärän lisääntyminen, työvälineiden uudistuminen ja mekaanikkojen työnkuvan muuttuminen koetaan pääosin samankaltaisina sekä oppilaitoksissa että yrityksissä.

Uusia pedagogisia käytäntöjä kehitetään koko ajan, ja esimerkiksi alkukartoituksen tavoitteena on selvittää kunkin aloittavan opiskelijan osalta muun muassa se, onko opiskelijalla tutkinnon suorittamisen vaatimat kyvyt ja motiivi ja mitä opiskelija tarvitsee tutkinnon suorittamiseksi; onko hänellä esimerkiksi oppimisongelmia, jolloin voidaan aloittaa yhteistyö erityisopettajan kanssa.

”Meillähän osaamisen tunnistamista ei kutsuta vielä henkilökohtaistamiseksi, mutta ehkä jatkossa sitten kutsutaan. Käytännössä kuitenkin siinä työskentelyn ohessa opettaja koko ajan arvioi opiskelijan osaamista.”

autoalan koulutuspäällikkö

Jo alkukartoituksessa opiskelijalla on mahdollisuus näyttää osaamisensa jossakin tutkinnon osassa. Jos osaaminen on riittävä, opiskelija voidaan ohjata suoraan toiseen ryhmään tai ammattiosaamisen näyttöön. Puhuttaessa valmistuvien opiskelijoiden osaamisesta, työelämän edustajat ja opiskelijat painottavat perinteisesti ammatillista osaamista eli substanssi-osaamista. Toiseksi tärkeimpänä pidetään yleisesti sosiaalisia taitoja ja erikoistumista ammatin tiettyyn osa-alueeseen.

Yksilöllisen opintopolun rakentaminen oli käytössä kaikissa haastatelluissa oppilaitoksissa. Käytännössä prosessi eteni niin, että aloittavan opiskelijaryhmän ryhmänohjaaja keskusteli ensin opinto-ohjaajan ja opiskelijan kanssa opiskelijan taustasta ja hänen osaamisestaan. Tämän jälkeen opinto-ohjaaja, ryhmänohjaaja ja opiskelija päättivät yhdessä missä määrin

opintoja tunnustetaan ja/tai tunnustetaan ja miten tämä tapahtuu. Aiemmin henkilökohtaistaminen oli pelkästään opinto-ohjaajan tehtävä, mutta nyt siihen osallistuu myös opiskelijan ryhmänohjaaja.

”Nyt yksilöllisten opintopolkujen rakentamiseen on ihan selkeä prosessi.”

autoalan koulutuspäällikkö

Tätä tutkimusta varten haastatelluissa oppilaitoksissa henkilökohtaisiin opintopolkuihin ohjaaminen kuului pääosin opinto-ohjaajalle. Esimerkiksi opiskelijan kesätöissä hankkimaa osaamista voitiin haastateltujen mukaan tunnistaa osaksi opintoja. Myös harrastustoiminta ja muun muassa aktiiviurheilu huomioidaan. Joissain oppilaitoksissa muun muassa kansallisen tason urheilijat oli mahdollista ohjata opinnoissaan *urheilupolulle*. Kaikissa oppilaitoksissa niille opiskelijoille, joiden tavoitteena oli jatkaa opintoja korkea-asteella, voitiin tarjota *ammattikorkeakoulupolkua*. Haastatelluissa oppilaitoksissa oli tarjolla myös *lukiopolku* ja *taitajapolku*.

5.2.5. Yksilöllinen opetus sosiaali- ja terveysalalla

Lähihoitajan koulutus tuottaa opiskelijalle perusvalmiudet tukea, ohjata, hoitaa ja kuntouttaa eri-ikäisiä ja taustaltaan erilaisia ihmisiä heidän monenlaisissa elämänvaiheissaan. Lähihoitajalla tulee olla hyvät ihmissuhde- ja vuorovaikutustaidot, neuvottelutaidot, kyky toimia tiimeissä ja projekteissa, kielitaitoa sekä vankka osaaminen sosiaali- ja terveysalan hoito-, huolenpito- ja kasvatustehtävissä. Vuonna 2010 uudistetut sosiaali- ja terveysalan perustutkinnon perusteet vastaavat monilta osin näihin osaamistarpeisiin. Esimerkiksi työelämävastaavuutta on vahvistettu ja tutkinnon suorittamismahdollisuutta monipuolistettu. Nyt tutkinto on mahdollista suorittaa tutkinnon osa kerrallaan.

Sosiaali- ja terveydenhuollon toimintaympäristössä muutoksen suunta on yhä voimakkaammin laitoshoidosta kohti avopalveluita. Valtaosan palveluista tuottaa edelleen julkinen sektori, kunnat, kuntayhtymät ja valtio, mutta yhä enemmän palveluja tuottavat myös järjestöt ja yksityiset ammatinharjoittajat. Alalla työskennellään yleensä moniammatillisissa ryhmissä erilaisissa laitoksissa, mutta myös yrittäjämäinen työskentely on lisääntymässä. Sosiaali- ja terveysalan ammatillisen koulutuksen tutkintorakenne on muuttunut niin, että tähänhetkiseen lähihoitajan tutkintoon on yhdistetty 13 vanhaa tutkintoa.

”Syksyllä aloitettiin joustavien polkujen luominen. Ensin haastateltiin kaikki opiskelijat. Jokainen voi sitten edetä henkilökohtaisten ratkaisujen mukaisesti nopeuttaen tai välillä tehden rästiin jääneitä opintoja. Opintopolku on hyvin henkilökohtainen.”

sotealan koulutuspäällikkö

Vaikka osaamisen tunnistamista tehdäänkin, sosiaali- ja terveysalalla on tyypillisempää, että osaamista tai työkokemusta ei ehdi kertymään ennen kuin joitakin opintoja on jo takana. Henkilökohtaistamisen näkökulmasta tämä tarkoittaa sitä, että aloittavilla lähihoitajaopiskelijoilla on tunnistettavaa osaamista keskimäärin vähän. Tutkintojen sisällöt eivät ole kuitenkaan muuttuneet, vaan yksittäisten tutkintojen ja tutkinnon osien tilalle ovat tulleet osaamislähtöisyys ja kokonaisvaltainen käsitys osaamisesta. Sosiaali- ja terveysalan perustutkintoa suorittaa myös moni oppisopimusopiskelija, joista kukin opiskelee omaan tahtiinsa. Tästä syystä heidän kanssa haasteeksi tulee se, kuinka vastata henkilökohtaistamisen vaatimuksiin.

Yhdessä haastatelluista oppilaitoksista henkilökohtaistamisen avuksi on tehty erilaisia oppaita, kirjasia sekä oppimisalustoja, joissa kuvataan vaihtoehtoisia opintopolkuja tutkinnon suorittamiseksi. Henkilökohtaistamisprosessin yhteydessä kartoitetaan myös se, miten valmis opiskelija on työelämään, milloin voidaan ryhtyä etsimään työssäoppimispaikkoja ja miten opiskelijat pyritään sitouttamaan opintoihin. Henkilökohtaistamisen prosessissa korostuu erityisesti opiskelijan oma vastuu opintojensa etenemisestä. Opettajan tehtävä on toimia enemmänkin ohjaajana ja valmentajana.

”Nyt, jos aloittaisin alusta, niin toimisin vielä ponnekkaammin sen asian suhteen, että jokainen opiskelija alkaa heti vastaamaan opintojen suunnittelusta itse.”

sotealan opettaja

Työn organisointi erikoisaloittain ja toiminnoittain sekä uuden teknologian hyödyntäminen, kehittäminen ja käyttöönotto edellyttävät haastateltavien mukaan yhä enemmän työn kokonaiskuvan hallintaa sekä moniammatillista ja verkostoituvaa työtapaa. Informaatioteknologian hyödyntäminen hoito- ja palveluketjuissa on myös yhä keskeisemmällä sijalla.

6 Joustavia polkuja ja tiimityömalleja

Haastatelluissa oppilaitoksissa on onnistuneita tiimiohjaamisen ja työssäoppimisen käytäntöjä. Yksi hyvä esimerkki on niin sanottu Tiimikorjaamo, jossa aloittavat opiskelijat jaetaan kolmeen tiimiin. Ensimmäisessä jaksossa jokainen tiimi saa työstettäväkseen oman aihealueen opiskeltavasta tutkinnon osasta. Opiskelulle annetaan selkeät ohjeet ja oppimistavoitteet. Jakson päätyttyä tiimi siirtyy opiskelemaan seuraavaa kokonaisuutta ja sitä seuraavassa jaksossa kolmatta. Jos tiimissä joku opiskelija saavuttaa tavoitellun osaamisen ennen jakson päättymistä, hän siirtyy seuraavaan tiimiin ja uuden aihealueen pariin. Jos taas joku opiskelija ei saavuta tarvittavaa osaamista jakson päätyttyä, hän jatkaa saman aiheen parissa vielä seuraavassakin jaksossa niin kauan, kunnes hän saavuttaa tavoiteltavan osaamisen. Tiimikorjaamoon liittyy myös niin sanottu ”työssäoppimisen nonstoppi”, joka tarkoittaa, että opiskelija voi siirtyä joustavasti työssäoppimaan osaamisen karttumisen ja oman opintosuunnitelman mukaisesti.

”Joustavat opintopolut” on myös paljon käytetty toimintamalli, jolla tuetaan opintojen henkilökohtaistamista. Yksi esimerkki joustavista opintopoluista on malli, jossa tutkinnon osien väliin on rakennettu niin sanottu joustojakso. Vaikka varsinainen tutkinnon osien opetus etenee kaikille yhteisesti, on joustojaksossa mahdollisuus edetä henkilökohtaisten tarpeiden mukaan asioita kerraten, puuttuvaa osaamista opiskellen tai jo seuraavan tutkinnon osaa verkossa opiskellen. Haastateltavien kokemus oli, että tutkinnon osiin perustuva tiimiohjausmalli sekä joustava työssäoppiminen ovat niitä harvoja rakenteellisia keinoja, joilla henkilökohtaistamisen haasteisiin voidaan opetuksessa tällä hetkellä vastata.

7 Johtopäätökset

Twist – avauksia ammatillisten perustutkintojen osaamisperusteisuuteen -tutkimuksessa nostettiin esille opettajien kokemuksia. Tämä on perusteltua ja tarpeellista, sillä ammatillisen koulutuksen reformi koskettaa välittömämmin juuri opettajia, jotka ovat reformin tärkeimmät käytännön toimeenpanijat. Opettajien työn kautta reformin vaikutukset välittyvät opiskelijoille ja työelämään.

Vaikka opettajat ovat avainasemassa reformissa, ammatillinen koulutus rakennetaan tulevaisuudessa yhä enemmän yhteistyössä työelämän

toimijoiden kanssa. Tämän yhteistyön edellytyksiä pitää tutkia, ymmärtää ja kehittää. Tähän tarvitaan haastateltavienkin painokkaasti kaipaama pitkäjänteistä johtamis- ja kehittämistyötä, niin taloudellisesti, pedagogisesti kuin toiminnallisesti. Tutkimus osoittaa selvästi sen, että osaamisperusteisuuden periaatteiden mukaisen toiminnan toteutumisen edellytyksenä on toiminnan linjakkuus kaikilla tasoilla, yksilön oppimisprosessin tukemisesta organisaation strategisiin linjavetoihin saakka.

Lähteet

- Opetushallitus 13.1.2016. Mikä on tärkeää ammatillisen koulutuksen kehittämisessä? –verkkoaiivoriihen tulosityhteenveo. Luettu 30.3.2017, http://www.oph.fi/download/173963_amkesu_tulokset_ja_jatkotarkastelut_13012016.pdf.
- Tulevaisuus 2030. Hallituksen tulevaisuusselonteko 2014. Luettu 30.3.2017, <http://tulevaisuus.2030.fi/millaista-suomea-tavoittelemme/tulevaisuuden-tyoeelaemae/maailman-paras-koulutusjaerjestelmae/index.html>.
- Uronen, I. (2016). Ammatillisen peruskoulutuksen tutkintojen uudistuksen Tutke 1–2 taustakartoitus. Luettu 30.3.2017, <https://drive.google.com/file/d/0B-mrtiHoRudCen-d0TINVm01EZVk/view>.

TWIST IT -HANKERAPORTTI

Heli Potinkara

Tiivistelmä

■ TWIST it – ammatillinen koulutus uudistusten pyörteissä -hankkeessa tutkittiin, millaisina liiketalousalan ammatilliset opettajat, lähiesimiehet ja kehittämisestä vastaavat henkilöt kokivat ammatillisen koulutuksen tutkintojärjestelmän uudistuksen (Tutke 2) ja miten uudistus on muuttanut arjen työtä. Lisäksi tutkimuksessa selvitettiin, millaisia vaikutuksia koulutussäästöillä on ollut opettajien ja esimiestehtävissä olevien henkilöiden arjen työhön ja millaisena heidän mielestään heidän työnsä tulevaisuus näyttäytyy. Tutkimukseen valittiin kaksi pääkaupunkiseudulla sijaitsevaa oppilaitosta, jossa koulutetaan merkonomeja. Tutkimusaineisto hankittiin sekä kyselynä että yksilö- ja ryhmähaastatteluna syksyllä 2016. Kyselyyn vastasi 14 henkilöä. Esimiehiä ja kehittämisestä vastaavia henkilöitä osallistui tutkimukseen yhteensä neljä, joilta kerättiin tietoa yksilöhaastatteluna. Ryhmähaastatteluun osallistui yhteensä yhdeksän opettajaa. Haastatteluaineistot analysoitiin sisällön analyysillä, kyselyaineiston analysoinnissa käytettiin suoria, kuvailevia (frekvenssi ja prosentti) tilastomenetelmiä.

Tulosten mukaan osaamisperusteisuuden henki on juurtunut tutkimuksen kohteena oleviin oppilaitoksiin ja yksiköihin. Opiskelijoille tehdään henkilökohtainen opiskelusuunnitelma, opiskelijoiden aikaisempaa osaamista tunnustetaan ja tunnustetaan ja lisäksi oppiminen tapahtuu entistä enemmän työpaikoilla. Vaikka hyviä käytänteitä on syntynyt, kehitettävää on edelleen muun muassa arvioinnissa, opiskelijan osallisuudessa ja henkilökohtaistettujen opintojen saumattomassa etenemisessä. Koulutussäästöjen myötä lähiopetusta on vähennetty ja opetukseen kohdistetaan tunteja tarvelähtöisesti. Tutkimukseen osallistuneet suhtautuivat tulevaisuuteen toisaalta avoimesti ja kokivat, että tulevaisuus tarjoaa mahdollisuuden tehdä asioita paremmin. Toisaalta epätietoisuus ammatillisen koulutuksen tulevaisuudesta aiheutti osallistuneissa huolen tunnetta. He kokivat huolta siitä, etteivät voi vaikuttaa tulevaisuuteen, minkä vuoksi suhtautuminen muutokseen oli passiivista.

Liiketalousalan ammatillinen koulutus uudistusten pyörteissä



1 Johdanto

■ Ammatillisen koulutuksen laaja kehittämiskokonaisuuden uudistus alkoi vuonna 2009. Kehittämisen tavoitteena on luoda tutkintojärjestelmä, joka vastaa työelämän osaamistarpeisiin, reagoi talouden ja yhteiskunnan muutoksiin sekä kannustaa yksilön oppimista. Kehittämistyö on kolmivaiheinen ja sitä on tehty Tutke 1-, Tutke 2- ja Tutke 3 -hankkeissa. Kokonaisuudessaan uudistusten on tarkoitus tulla voimaan vuonna 2018. (Heinilä & Potinkara 2016.)

Koulutusreformin taustalla ja tavoitteena ovat osaamisperusteisuus, työelämälähtöisyys ja aikaisemmin opitun tunnistaminen. Osaamisen hankkiminen ei enää ole aikaan sidottua, vaan osaamisasteiden karttaminen perustuu saavutettuihin osaamista kuvaaviin kriteereihin. Ammatillisessa koulutuksessa osaamisperusteinen opetussuunnitelma tuli voimaan syksyllä 2015. Uuden opetussuunnitelman käyttöönoton kanssa samanaikaisesti ja sen myötä ammatilliseen koulutukseen kohdistui säästötavoitteita. Sipilän hallitusohjelman mukaan vuodesta 2017 lähtien koulutuksessa tavoitellaan 190 miljoonan euron säästöjä (Ratkaisujen Suomi, 2015), kokonaissäästöjen ollessa noin 250 miljoona euroa (Opetushallitus, toisen asteen ammatillisen koulutuksen reformi). Voidaan siis hyvällä syyllä sanoa, että ammatillista koulutusta uudistetaan perin pohjin. Ammattiosaamisen kehittämissyhdistys ry:n (2014) teettämän barometrin mukaan 60 % ammatillisen koulutuksen järjestäjistä uskoi ammatillisen koulutuksen näkyvien heikkenevän tutkimusta seuranneen vuoden aikana. Barometrin vastaajat uskoivat silloisen rahoituksen leikkauksen ja uuden rahoitusmallin tulevan vaikuttamaan lähiopetuksen määrään sekä aiheuttavan tarvetta arvioida henkilöstön määrää ja oppilaitoksen omien tilojen ja kiinteistöjen omistamista. (Ammattiosaamisen kehittämissyhdistys ry 2014.)

Tässä tutkimusprojektissa tarkastelen lähinnä Tutke 2 -hankkeen voimaantulon myötä käyttöön otetun osaamisperusteisen opetussuun-

nitelman toteutumista ja sen vaikutuksia käytännössä liiketalousalalla. Lisäksi tutkimuksessa tarkastellaan koulutussäästöjen vaikutusta opettajan ja oppilaitoksen johdon arkeen sekä sitä, miten tutkimuksessa mukana olleet henkilöt ajattelevat omasta ja koulutuksen tulevaisuudesta. Tämän tutkimuksen tavoitteena on saada systemaattista tietoa uudistusten vaikutuksista opettajan työn arkeen sekä tietoa siitä, miten oppilaitokset ovat varautuneet ja varautumassa koulutusleikkausten vaikutuksiin. Lisäksi tavoitteena on selvittää, millaisella puheella tulevaisuutta rakennetaan.

Tutkimuskysymykset

1. Millaisia muutoksia Tutke 2 on tuonut opettajan ja johdon työhön ja opetuksen toteuttamiseen sekä miten he muutokset kokevat?
2. Millaisia ratkaisuja oppilaitoksiin on syntynyt Tutke 2:n toimeenpanon seurauksena?
3. Millaisia vaikutuksia koulutusleikkauksilla on ollut opettajien työllistymiseen ja työn tekemiseen sekä opetuksen toteuttamiseen?
4. Miten koulutusleikkauksien toimeenpanoa on ohjeistettu koulutuksen järjestäjien toimesta?
5. Miten opettajat ja johto rakentavat puheellaan ammatillisen koulutuksen ja merkonomikoulutuksen tulevaisuutta?

2 Osaamisperusteisuuden keskeiset elementit

Tässä luvussa tarkastelen osaamisperusteisen oppimiseen liittyviä keskeisiä piirteitä. Lähteinä on käytetty Opetushallituksen verkkosivuja sekä heidän kahta julkaisuaan: ”Osaamisperusteisuus – Askelmerkkejä koulutuksen järjestäjille” (2015) ja ”Ammatillisten perustutkintojen perusteiden toimeenpano ammatillisessa peruskoulutuksessa” (2015).

Osaamisperusteisuus muuttaa oppimista ja opiskelua oleellisesti. Aiemmin oppimiselle on määritelty tavoitteet, tavoitteisiin pääsemisen keinot sekä substanssiin perustuva oppiminen ja arviointi. Nyt keskeistä on osaaminen, joka määräytyy työelämässä tarvittavasta ammattitaidosta. Arvioinnin kohteena ovat työprosessit, työmenetelmät ja työvälineet. Teoria suhteutuu käytännön työhön, jolloin se ei ole erillinen oppimisen osa-alue, vaan se jäsentyy työn perustana olevaksi tiedoksi. Oppiminen ja osaaminen liittyvät laajoihin osaamisen kokonaisuuksiin sekä elinikäisen oppimisen avaintaitoihin, jolloin irrottaudutaan oppiainekeskeisyydestä.

Osaamisperusteisessa ajattelussa oppiminen ja osaaminen erotetaan siten, että osaaminen on oppimistulosten arviointia ja oppiminen on osaamista kohti liikkumista. Tällöin oppimisprosessin arvioinnin tulee tukea osaamisen saavuttamista. Oppimisen, opettamisen ja arvioinnin perustana on oppimistuloksena syntyvä osaaminen. Ammatillinen toiminta ja saavutettu osaaminen arvioidaan käytännön työtilanteissa, jolloin työssäoppimisen merkitys korostuu. Arviointi on kolmikantaista, jossa osallisena ovat opiskelija, opettaja ja työssäoppimisen ohjaaja. Opiskelijan itsearviointi on yhtä oleellinen osa arviointia kuin opettajan ja työpaikkaohjaajalta saatu palaute.

Aiemmin koulutukselle oli määritelty kaikille yhteinen aika, jonka puitteissa opiskelijan ajateltiin ottavan ammatti haltuun. Opiskelu perustui ryhmämuotoiseen etenemiseen, jossa opiskelijat etenivät samaan tahtiin saavuttaen tutkinnon tietyssä määräajassa. Yksilöllisten polkujen mahdollistuminen tarkoittaa myös, että tutkinnon suorittamiseen kuluva aika vaihtelee riippuen opiskelijan etenemistahdista, aiemmista opinnoista ja työkokemuksesta. On siirrytty tunnistamaan ja tunnustamaan opiskelijan sellainen aikaisemmin ja muualla hankittu osaaminen, joka ei ole välttämättä sidottu oppilaitoksissa tapahtuvaan opettamiseen. Ammatillisessa perustutkinnossa työssäoppimista tulee olla vähintään 30 osaamispistettä. Kattoa työssäoppimiselle ei ole määritelty, mikä mahdollistaa osaamisen hankkimisen työelämässä.

Työssäoppiminen tulee olla kirjalliseen sopimukseen perustuvaa, ja työssäoppimisen käytännöistä huolehtii oppilaitos. Myös opiskelijalla on vastuu ja mahdollisuus osallistua työssäoppimisen suunnitteluun, toteutukseen ja arviointiin. Ammattitaitovaatimusten saavuttaminen arvioidaan näytöillä, jotka tapahtuvat pääsääntöisesti työssäoppimisjaksoilla. Näytöissä opiskelija osoittaa käytännön työtehtävissä hankkimansa osaamisen. Näyttö perustuu työelämässä tarvittavaan ammattitaitoon sekä elinikäisen oppimisen avaintaitoihin. Opiskelijan opintojen henkilökohtaistaminen, eli yksilöllisten opintopolkujen rakentaminen, edellyttää opinto-ohjausta. Opinto-ohjauksen tavoitteena on tukea opiskelijan opintojen suunnittelua sekä oppilaitoksessa toimimista ja sitoutumista opintoihin. Jotta opiskelija voi osallistua opintojensa suunnitteluun, tulee hänen tietää tutkintoon sisältyvät opinnot ja valinnaisuus. Erityistä tukea on annettava opiskelijoille, joilla on opiskeluvaikeuksia, poissaoloja ja elämänhallintaan liittyviä vaikeuksia. Opintojen ohjauksen päävastuu on opinto-ohjaajalla, mutta koko oppilaitoksen henkilökunnan on osallistut-

tava siihen. Tämä edellyttää vahvaa asiantuntijayhteistyötä sekä yhteistyötä opiskelijoiden ja heidän huoltajiensa kanssa.

Opiskelijoiden omaa aktiivisuutta korostetaan henkilökohtaisen opiskelusuunnitelman laatimisessa, opintojen edistymisen seuraamisessa sekä tuen hakemisessa opintojen suunnitteluun. Tämä edellyttää opiskelijan hyvää perehdyttämistä ammatillisiin opintoihin ja opiskeluun. Opiskeluympäristön tulee olla turvallinen, viihtyisä ja terveellinen. Opiskelun aikaisen ohjaamisen tavoite on turvata opintojen sujuminen, tukea ja edistää henkilökohtaista kehitystä sekä vahvistaa ammatillista kasvua. Päättövaiheessa ohjaus suuntautuu työllistymiseen ja tiedon lisäämiseen työmarkkinoista.

Osaamisperusteisen opetussuunnitelman keskeisinä tavoitteina on parantaa koulutuksen ja työelämän välistä yhteistyötä siirtämällä oppimista enemmän työpaikoille ja siten saada oppilaitoksissa hankittu osaaminen vastaamaan paremmin työelämän tarpeisiin. Oppiminen tähtää osaamisen kehittymiseen, jolloin oleellista ei ole se, missä ja miten osaaminen on hankittu. Osaamista arvioidaan suhteessa ammattitaitovaatimusten kriteereihin, jolloin osaamisen arviointitaidot ovat arvossa. Opintojen henkilökohtaistaminen edellyttää opiskelijalta aktiivisuutta, koska opiskelijalla on entistä enemmän päätäntävaltaa omien opintojensa suhteen. Henkilökohtaistaminen murtaa perinteistä ryhmämuotoista opetusta ja edellyttää uudenlaista opintojen järjestämistä ja organisoimista kuten myös opettajuuden uudistumista.

3 Tutkimuksen toteutus

Tutkimuksen kohdeoppilaitoksiksi valittiin kaksi pääkaupunkiseudun ammatillisen koulutuksen tuottajaa, joissa toteutetaan merkonomikoulutusta. Aineiston keruu tehtiin kahdella eri tavalla, kyselynä ja haastatteluna. Kyselylomake tehtiin Webropol-pohjaisena. Linkki kyselyyn lähetettiin kummankin oppilaitoksen yhteyshenkilölle saatekirjeineen. Tutkijalla ei ollut mahdollisuutta vaikuttaa kenelle yhteyshenkilö linkin lähetti. Linkki oli avoin, jolloin tutkija ei voinut myöskään tietää, kuka kyselyyn oli vastannut. Kyselyyn vastasi yhteensä vain 14 henkilöä. Pienen vastaajajoukon vuoksi sen tulokset ovat vain suuntaa antavia, eikä niitä voida yleistää.

Haastatteluja tehtiin yhteensä seitsemän. Kehittämisestä ja koulutuksesta vastaavia henkilöitä osallistui haastatteluun neljä henkilöä, heille

tehtiin yksilöhaastattelut. Opettajia tutkimukseen osallistui yhteensä yhdeksän. Heidän haastattelunsa tehtiin ryhmähaastatteluna kolmen hengen ryhmissä. Kyselyssä esitetyt kysymykset olivat väittämien muodossa. Niihin vastattiin 1–5-asteikolla. Joukossa oli myös avoimia kysymyksiä, joissa väittämään annettua vastausta sai täydentää. Tulosten analyysi on kuvailevaa, kunkin väittämän vastaukset esitetään frekvensseinä ja prosentteina. Pienessä aineistossa frekvenssit kuitenkin kuvaavat tuloksia prosenttilukuja paremmin. Haastattelua varten tehtiin kysymysrunko, joka varmisti sen, että kaikkien osallistujien kanssa käytäisiin läpi samat teemat. Kysymykset olivat avoimia ja vastaajat saattoivat vapaasti kertoa osaamisperusteisuuden ja säästöjen vaikutuksista omaan työhön.

Kaikki haastattelut nauhoitettiin ja litteroitiin. Kustakin litteroidusta haastattelusta tehtiin aineistopohjaiset käsitekartat, jonka tarkoituksena oli yksinkertaistaa aineistot ja nostaa niistä siten keskeiset asiat esille. Käsitekartat yhdistettiin kirjoittamalla ne tiivistettyyn tekstimuotoon tarkoituksenmukaisesti jäsentäen. Tämän jälkeen auki kirjoitettua aineistoa peilattiin alkuperäisiin aineistoihin, joista nostettiin autenttisia sitaatteja tukemaan tehtyjä tulkintoja. Seuraavassa luvussa esitän tarkemmin tutkimuksen tulokset.

4 Tutkimustulokset

Tässä luvussa esittelen sekä kysely- että aineistohaastattelun tulokset yhtenä, tarkoituksenmukaisena kokonaisuutena. Kyselyn avoimet vastaukset on esitetty joko omina tuloksinaan tai haastatteluaineistoon integroituna. Kyselyn tulokset esitetään taulukoissa frekvensseinä ja prosentteina. Kyselyyn vastanneita henkilöitä oli kaikkiaan 14, haastatteluihin osallistui yhdeksän opettajaa ja neljä johdon edustajaa. Aineistot tukivat toinen toistaan vahvistaen tuloksia ja niiden tulkintaa. Haastatteluaineistoa kertyi kaikkiaan kahdeksan tuntia ja 45 minuuttia. Koska oppilaitokset itse valitsivat haastateltavat, on mahdollista, että sama henkilö on vastannut kyselyyn ja osallistunut haastatteluun.

Koska tutkimuksessa oli mukana kaksi eri oppilaitosta sekä kolme eri yksikköä, on tuloksissa nostettu esiin ilmiöitä, jotka eivät sinänsä kuvasta yhden oppilaitoksen tai sen yksikön toimintatapoja tai tutkimuksessa mukana olleiden yksittäisten henkilöiden kokemuksia ja näkemyksiä. Tuloksien mukaan eri yksiköiden tavat toimia ja toteuttaa osaamisperusteista opetussuunnitelmaa vaihtelivat niin rakenteiden, prosessien kuin käytän-

teiden suhteen. Täten tuloksia ei voida yleistää sellaisenaan kumpaankaan tutkimuksessa mukana olleeseen organisaatioon, vaikka yhteisiäkin piirteitä aineistoissa oli havaittavissa. Haastatteluaineistosta on tulosten yhteyteen nostettu lainauksia tukemaan tutkijan tekemiä tulkintoja.

4.1 Osaamisperusteiseen opetussuunnitelmaan siirtyminen

Osaamisperusteiseen opetussuunnitelmaan siirtyminen tapahtui kerralla, vanhan järjestelmän ollessa vielä toiminnassa, jolloin se haastoi vallitsevan ajattelutavan ammattiin oppimisesta ja opettamisesta. Pelkästään osaamisperusteisen ideologian sisäistäminen vaatii oman aikansa. Haastateltavat toivat esille, että osaamisperusteinen toiminta on ollut käytössä jo ennen sen virallista käyttöönottoa. Osaamisperusteisen opetussuunnitelman jalkautuminen käytäntöön ei ole kuitenkaan ollut helppo prosessi. Opettajat arvioivat, että opetussuunnitelmatyötä olisi pitänyt paremmin johtaa ja koordinoida. Johdon mukaan taas koulutuksen järjestäjiä olisi paremmin pitänyt tukea ja heille olisi pitänyt antaa ohjeistusta siitä, miten muutos toteutetaan. Haastateltavat peräänkuuluttivat yksintekemisen sijaan yhteistyötä eri koulutuksen järjestäjien kesken.

”Mielestäni olisi ollut reilua, että sitä [osaamisperusteisuutta] olisi vähän pureskeltu valmiiksi, koska koko Suomi on käytännössä joutunut miettimään, että mitä se osaamisperusteisuus tarkoittaa.”

esimiesasemassa oleva henkilö 1

”Oli suuri hämmennys, vaikka oli tehty hirvittävän iso työ [opintokokonaisuuksien kanssa], ja kaikki [opettajat] olivat siinä aktiivisesti mukana, jotkut ihan innolla, joitakin piti vähän ohjata ja kannustaa – [siinä] että opintojaksoja ei enää ole.”

esimiesasemassa oleva henkilö 2

”Opettajilla oli paljon keskenään miettimistä ja pohtimista, kuka opettaa minkäkin oppimistavoitteen tai miten sitä jaetaan, jotta kaikki asiat tulisi käytyä kertaalleen läpi.”

opettaja 1

Vaikka osaamisperusteisuus on opetuksen ja oppimisen perustana, ei opettajien ole ollut helppoa sisäistää, mistä siinä on konkreettisesti kysymys. Tämä näkyi haastateltavien mukaan muun muassa opetussuunnitelmatyössä, jossa alussa käytännön toteutus esimerkiksi arvioinnin osalta ei välttämättä perustunut osaamisperusteisuuteen. Aineistojen perusteella voidaan kuitenkin todeta, että osaamisperusteisuuden henki kuten valinnaisuus, henkilökohtaisuus ja joustavuus ovat periaatteita, jotka näyttävät jalkautuneen käytännön teoiksi ja opiskelijalle mahdollisuudeksi toteuttaa henkilökohtaista opiskelusuunnitelmaa omiin toiveisiinsa perustuen. Prosesseja pitää kuitenkin edelleen kehittää. Kaiken kaikkiaan erityisesti johto korosti, että Tutken ”hengen” käytäntöön viemisessä on tapahtunut onnistumista.

”Se on myös osaamisperusteisuuden sisäistämistä, että kun on paineessa ja tehdään nopeassa aikataulussa, niin ei ole aikaa miettiä, mitä se osaamisperusteisuus tarkoittaa. Moni osasto tai opettaja on lähtenyt tekemään korjauksia [opetussuunnitelmaan], ja tulkitsen sen ymmärryksen syventymisenä.”

esimiesasemassa oleva henkilö 3

”[Osaamisperusteisuuden] ajatusmaailman sisäistäminen ensin itselle – – on hyvä. Pakkohan tässä on muuttua ja selvittää itselleen [mitä osaamisperusteisuus tarkoittaa] ja viedä sitä [osaamisperusteisuutta] myös eteenpäin, että ei ole pahasta asiasta kysymys.”

esimiesasemassa oleva henkilö 2

Osaamisperusteisuus muuttaa myös oleellisesti opettajan työtä ja sen toimintatapoja. Aikaisemmin osaamisen kehittyminen sidottiin läsnäoloon ja poissaoloja seurattiin tarkasti. Vaikka yleisesti ottaen opettajat ovat sisäistäneet osaamisperusteisuuden, edelleenkin heistä osa ylläpitää käytänteitä, jotka eivät ole osaamisperusteisen ajattelun hengen mukaisia. Eräs tällainen käytäntö on opiskelijan velvollisuus korvata poissaolo, vaikka hän on osoittanut oppimisensa määrätellyllä näytöllä. Puhtaimmillaan osaamisperusteisuus on kuitenkin vaativaa, koska osaaminen pitää osoittaa näytöllä. Jos opiskelija on suorittanut näytön, hän on hankkinut osaamista tavalla tai toisella. Tällöin voidaan olettaa, että hänen osaamisensa on riittävää. Vastuu oppimisesta on siirtynyt opiskelijalle itselleen ja opettajan tehtävänä on auttaa opiskelijaa osaamisen kehittämisessä.

”Aina jotain kautta kuulee, että eihän tässä ole mikään muuttunut, vaikka itse ajattelen, että kaikki on muuttunut, ihan koko tapa ajatella. Se lähtee minun mielestäni siitä, että arviointi, tapa arvioida ja toteuttaa arviointia on muuttunut.”

esimiesasemassa oleva henkilö 3

4.2 Opettajan työn muutos

Kyselyn tulosten mukaan (taulukko 1) vastaajien enemmistön mielestä heidän oma työtoimenkuvansa on muuttunut osaamisperusteisen opetussuunnitelman myötä. Ehkä hieman yllättävää on, että opetuksen luonne ja suhde työelämään ei ole muuttunut aikaisempaan verrattuna; opiskelijan oppimista kuitenkin tapahtuu entistä useammin työpaikoilla (taulukko 2). Kyselyn avoimissa vastauksissa (kahdeksan vastaajaa) yksittäisinä kommentteina tuli esille, että opiskelijan työssäoppiminen on lisääntynyt, kuten myös arvioinnin tekeminen työpaikoilla. Kommentteissa myös mainittiin, että opiskelijan käytännön oppimisen ohjaaminen on lisääntynyt sekä aktiivinen yhteistyö työpaikkojen kanssa. Vaikka opiskelijan ohjaamisen lisääntymisestä mainittiin useampaan otteeseen, tuli myös esille, että opettajan työaika kuluu aiempaa vähemmän opiskelijoiden kanssa työskentelyyn ja enemmän hallinnollisiin töihin.

”Pyrin enemmän ohjaamaan opiskelijan käytännön oppimista keskusteluissa työpaikkaohjaajan kanssa, selvennän työssäoppimisjakson tavoitteet selkeämmin työpaikkaohjaajalle.”

opettaja 2

	TÄYSIN ERI MIELTÄ	JOKSEEN-KIN ERI MIELTÄ	EI ERI EIKÄ SAMAA MIELTÄ	JOKSEEN-KIN SAMAA MIELTÄ	TÄYSIN SAMAA MIELTÄ	EN OSAA SANOA	YH-TEEN-SÄ
Toimenkuvani (muu kuin opetus) työyhteisössäni on muuttunut Tutke 2:n voimaantulon myötä	0	3	2	6	3	0	14
	0 %	22 %	14 %	43 %	21 %	0 %	
Olen aiempaa enemmän yhteydessä työelämän toimijoihin	1	4	3	4	2	0	14
	7 %	29 %	21 %	29 %	14 %	0 %	
Toimenkuvani opiskelijan työssäoppimisen ohjaajana on muuttunut	0	6	5	1	2	0	14
	0 %	43 %	35 %	7 %	14 %	0 %	
Toimenkuvani suhteessa työelämän toimijoihin on muuttunut	1	6	5	1	1	0	14
	7 %	43 %	36 %	7 %	7 %	0 %	

Taulukko 1. Opettajan työn muutos (n=14).

	TÄYSIN ERI MIELTÄ	JOKSEENKIN ERI MIELTÄ	EI ERI EIKÄ SAMAA MIELTÄ	JOKSEENKIN SAMAA MIELTÄ	TÄYSIN SAMAA MIELTÄ	EN OSAA SANOA	YHTEENSÄ
Minulla on selkeä käsitys, millaista osaamista merkonomin ammatissa tarvitaan	0	0	2	3	9	0	14
	0 %	0 %	14 %	22 %	65 %	0 %	
Minulla on selkeä käsitys, mitä opiskelijan pitää oppia	0	1	1	5	7	0	14
	0 %	7 %	7 %	36 %	50 %	0 %	
Opiskelijan oppiminen tapahtuu pääasiassa oppilaitoksessa	4	4	4	2	0	0	14
	29 %	28 %	28 %	14 %	0 %	0 %	
Opiskelijan oppiminen tapahtuu aiempaa useammin työpaikoilla	0	0	1	8	5	0	14
	0 %	0 %	7 %	57 %	36 %	0 %	

Taulukko 2. Oppimisen työelämälähtöisyys (n=14).

Työelämälähtöisyys on vahvasti läsnä opettajan opetuksen suunnittelussa. Enemmistöllä kyselyyn vastaajista oli selkeä käsitys, millaista osaamista merkonomin ammatissa vaaditaan ja mitä opiskelijan tulee koulutuksen aikana oppia (taulukko 2). Opetuksen suunnittelua ja toteutusta ohjaavat myös työelämässä tarvittava osaaminen ja sen toimintakokonaisuudet. Tulosten mukaan opetusta suunnitellaan ja toteutetaan yhdessä työelämän kanssa jonkin verran. Vaikka työelämän toimintakokonaisuudet ohjaavat opetusta, sitä toteutetaan myös oppianeperustaisesti. (Taulukko 3.)

	TÄYSIN ERI MIELTÄ	JOKSEENKIN ERI MIELTÄ	EI SAMAA EIKÄ ERI MIELTÄ	JOKSEENKIN SAMAA MIELTÄ	TÄYSIN SAMAA MIELTÄ	EN OSAA SANOA	YHTEENSÄ
Työelämässä tarvittava osaaminen ja sen toimintakokonaisuudet ohjaavat opetukseni suunnittelua ja toteutusta	0	0	1	3	10	0	14
	0 %	0 %	7 %	22 %	72 %	0 %	
Suunnittelen ja toteutan opetustani yhdessä työelämän kanssa	0	3	3	7	1	0	14
	0 %	22 %	21 %	50 %	7 %	0 %	
Opetus on organisoitu oppiaineperustaisesti ja opetukseni sisältö perustuu tähän	0	5	2	5	2	0	14
	0 %	36 %	14 %	36 %	14 %	0 %	

Taulukko 3. Oppisisältöjen jäsenyminen (n=14).

Kyselyn mukaan yli puolet vastaajista ilmoitti opetuksellisten käytänteiden muuttuneen osaamisperusteisen opetussuunnitelman käyttöönoton myötä. Heidän mielestään se on myös monipuolistanut oppimisympäristöjä. Lisäksi vastaajista suurin osa ilmoitti kehittävänsä osaamisperusteisuutta tukevia oppimisen tapoja. (Taulukko 4.)

Yhdessä avoimessa kysymyksessä vastaajia pyydettiin mainitsemaan enintään kolme heidän mielestään oleellisinta osaamisperusteisuuden aiheuttamaa muutosta oppimisen käytänteissä. Vastauksissa (n=8) nousivat esiin opiskelijälähtöisyyttä kuvaavat kommentit kuten henkilökohtaisuus, yksilölliset polut ja osaamisen tunnistaminen. Myös joustavuus ja työssä-oppimisen mahdollisuus nostettiin esiin useamman vastaajan toimesta. Yksittäisiä mainintoja oli luokkahuoneettomuus oppimisessa, toiminnallisuus ja opettajan roolin muuttuminen opiskelijaa tukevaksi.

	TÄYSIN ERI MIELTÄ	JOKSEENKIN ERI MIELTÄ	EI ERI EIKÄ SAMAA MIELTÄ	JOKSEENKIN SAMAA MIELTÄ	TÄYSIN SAMAA MIELTÄ	EN OSAA SANOA	YHTEENSÄ
Osaamisperusteisen opetus-suunnitelman käyttöönotto on muuttanut opetukseni käytäntöjä	0	3	2	5	4	0	14
	0 %	21 %	14 %	36 %	29 %	0 %	
Osaamispe- rusteisuus on monipuolista- nut erilaisten oppimisympä- ristöjen käyttöä	0	3	2	7	2	0	14
	0 %	22 %	14 %	50 %	15 %	0 %	
Kehitän erilaisia osaamisperus- teisuutta tuke- via oppimisen tapoja	0	3	1	3	7	0	14
	0 %	21 %	7 %	22 %	50 %	0 %	

Taulukko 4. Opetukselliset käytännöt (n=14).

”Opiskelijoiden olemassa oleva osaaminen otetaan paremmin huomioon ja pyrkimys on kehittää yksilöllisiä polkuja, miten osaamista hankitaan lisää.”

opettaja 2

Kyselyn perusteella näyttää siltä, että osaamisen ja oppimisen arvioinnissa opettajille on hieman selkeämpää se, miten opiskelijan osaamista arvioidaan kuin se miten oppimista arvioidaan. Kyselyyn vastanneet opettajat pyrkivät tukemaan opiskelijoiden itsearviointitaitoja. (Taulukko 5.)

	TÄYSIN ERI MIELTÄ	JOKSEENKIN ERI MIELTÄ	EI ERI EIKÄ SAMAA MIELTÄ	JOKSEENKIN SAMAA MIELTÄ	TÄYSIN SAMAA MIELTÄ	EN OSAA SANOA	YHTEENSÄ
Minulla on selkeä käsitys, miten arvioin opiskelijan osaamista	0	1	0	6	7	0	14
	0 %	7 %	0 %	43 %	50 %	0 %	
Minulla on selkeä käsitys, miten arvioin opiskelijan oppimista	0	1	0	9	4	0	14
	0 %	7 %	0 %	65 %	29 %	0 %	
Edistän systemaattisesti opiskelijan oman osaamisen arviointitaitoja	0	0	2	8	4	0	14
	0 %	0 %	14 %	58 %	29 %	0 %	

Taulukko 5. Arviointi (n=14).

Lähes kaikki vastaajat olivat sitä mieltä, että henkilökohtaistaminen toteutuu opetuksessa. Opiskelijat eivät myöskään etene opinnoissaan yhtenä ryhmänä, vaan omaan tahtiinsa. Valtaosa oli myös sitä mieltä, että opiskelijoiden opinnot ovat nopeutuneet. Kaikkien vastaajien mielestä opiskelijalla on jo opintoihin tullessa osaamista, ja se tunnustetaan ja tunnustetaan opinnoissa. Vastaajista suurimman osan mielestä opiskelijatietojärjestelmä ei tue opintojen henkilökohtaistamista. (Taulukko 6.)

	TÄYSIN ERI MIELTÄ	JOKSEENKIN ERI MIELTÄ	EI ERI EIKÄ SAMAA MIELTÄ	JOKSEENKIN SAMAA MIELTÄ	TÄYSIN SAMAA MIELTÄ	EN OSAA SANOA	YHTEENSÄ
Opiskelijan opinnot rakennetaan henkilökohtaisesti	0	2	1	6	5	0	14
	0 %	14 %	7 %	43 %	36 %	0 %	
Opiskelijan eteneminen opinnoissa on nopeutunut	1	1	1	8	3	0	14
	7 %	7 %	7 %	57 %	22 %	0 %	
Opiskelijalla on osaamista jo opintoihin tullessa ja sitä tunnustetaan ja tunnustetaan opinnoissa	0	0	0	8	6	0	14
	0 %	0 %	0 %	57 %	43 %	0 %	
Opiskelijat etenevät opinnoissaan samaan tahtiin, ryhmänä	3	6	4	1	0	0	14
	21 %	43 %	29 %	7 %	0 %	0 %	
Opiskelijatietojärjestelmä tukee opintojen henkilökohtaistamista (HOPS ja arviointi)	1	5	3	4	1	0	14
	7 %	36 %	21 %	29 %	7 %	0 %	

Taulukko 6. Opiskelijan opinnot (n=14).

4.3 Opettajuuden muutos

Oppimiskulttuurin muutos ei aina ole yksinkertaista, ja opettajat kulkevat muutoksessa omassa tahdissaan. Heillä on oma autonomiansa toteuttaa opetusta, mutta oppimiskäsitysten ja tavoitteiden tulisi olla kuitenkin kaikilla sama. Tavoitteeseen pääsyyn ei ole olemassa yhtä oikeaa tapaa, joten johdon ei omasta mielestään tule määrätä, miten opettaja työskentelee opiskelijoidensa kanssa. Uusi opetussuunnitelma aiheuttaa kuitenkin edelleen törmäyksiä, koska osalla opettajista on vahva oma käsitys siitä, mitä opiskelijan tulee osata ja miten opiskelijan tulee osaamisensa hankkia. Opettajan ajatus siitä, mitä opiskelijan tulee osata ei välttämättä ole nykyisen opetussuunnitelman vaatimusten mukainen. Osaamisperusteisen hengen mukaisesti osaamista voi hankkia monin eri tavoin, eikä sen hankkiminen ole sidottu luokkahuoneessa tapahtuvaan opettamiseen.

Vastauksista ilmeni, että läsnäolopainotteisuus helpottaa opettajan työtä, vaikka irrottautuminen siitä kohti osaamisen todentamisesta on opettajalle haasteellista. Osaamisperusteisuuden idea muuttaa koko oppimisen ja ammattiin opiskelun tavan, ja tämä muutos on vielä meneillään. Johdon mukaan he kuitenkin kannustavat opettajia uskomaan ja luottamaan omaan osaamiseensa.

”Me olemme toinen äärilaita, ja sitten on se toinen äärilaita, jolla kestää kauemmin omaksua osaamisperusteisuus, ja ettei se ole oikeasti aikaan sidottua. Voi olla sellaista, että jos [opiskelija] ei ole istunut niitä kaikkia tunteja ja on kokeesta päässyt läpi, niin [opiskelijan] pitää korvata ne kolme kertaa kolme tuntia [joista on ollut poissa].”

opettaja 2

”Kehittävät tyypit [opettajat], mitkä menevät tosi kovaa, ja he hahmottavat jo sen reformin ja sitten meillä on [opettajia], jotka voivat edelleen luulla, että sitä reformia ei ehkä tapahdukaan tai ainakin toivotaan, ettei sitä tapahdu.”

esimiesasemassa oleva henkilö 3

”Siinä oli kaikki opettajat paikalla, puhuttiin, mitä kukin on opettanut, ja siinä tuli ’eihän tuo asia kuulu tähän’, ’kuuluupas’. Kun päästiin selvyyteen, että mikä kuuluu ja mikä ei, niin sitten, että millä tasolla: ’ei sitä niin korkealentoisesti tarvitse opettaa’ tai ’kyllä nyt enemmän pitäisi [opettaa]’, ja nyt jokainen saa tehdä niin kuin itse tykkää ja niin kuin niistä papereista ja ePerusteista ja muista tulkitsee.”

opettaja 1

Opettajan työmäärä on lisääntynyt osaamisperusteisen toiminnan myötä. Työ on myös monipuolistunut aikaisemmasta. Työmäärää ovat lisänneet muun muassa erilaisten järjestelmien käyttöönotto, tietokoneiden hitaus sekä opiskelijoiden moninaiset oppimiseen ja elämänhallintaan liittyvät ongelmat. Toisaalta opiskelijat ovat kriittisempiä ja tarvitsevat haasteita. Opettajan työ ei ole enää tiedon siirtämistä, vaan opiskelijoille tulee luoda riittävän haasteellisia oppimistilanteita, auttaa heitä löytämään omia vahvuuksiaan sekä kannustaa heitä opintojen edistämisessä.

”[Opettajan työ] ei ole pelkästään opettamista enää, vaan kyllä se on paljon kokonaisvaltaisempaa opiskelijan oppimisen mahdollistamista. Siihen liittyy voisiko sanoa nuorisotyö ja pedagogi, kasvatustyö on paljon merkittävämmässä osassa kuin aiemmin.”

opettaja 3

Opiskelijoiden opintojen henkilökohtaistaminen on vaikuttanut vuorovaikutuksen lisääntymiseen. Perinteinen luokkahuoneessa tapahtuva ja kaikilla samaan tahtiin etenevä opetus on muuttunut samassa tilassa ja ryhmässä opiskeleviin opiskelijoihin, jotka opiskelevat eri asioita samaan aikaan. Myös arviointi ja palautteen antaminen on muuttanut opettajan työtä. Opettamisen sijaan ja sen ohella opettajan tulee tukea opiskelijoiden vastuunottamista omista opinnoista ja osaamisen kehittämisestä.

”Enemmän oli massalle opettamista ja nyt se on huomattavasti yksilöllisempää, huomioidaan jokaisen opiskelijan tarpeita ja sitä, mitä jo hallitsee ja mihin kaipaa tukea ja lisää oppimista huomattavasti enemmän.”

opettaja 3

”On tämä varmaan coachaamiseksi muuttunut enemmän, ainakin minulla, että hyvin epäviralliset suhteet, oppilaat soittelevat ja lähettävät tekstiviestejä, tavataan käytävillä ja jutellaan asioista, aika välitöntä.”

opettaja 1

Muutokseen suhtautuminen on opettajalle henkilökohtainen prosessi. Toiset ovat muutoksen eturintamassa ja toiset pyrkivät pitämään vanhasta totutusta toimintatavasta kiinni. Henkilökohtaistamisen periaate ei kaikille ole mieluisaa, vaan halutaan pitäytyä oman substanssin opettamisessa. Henkilökohtaistamisessa opiskelijan oppimisen ja osaamisen kartuttamisen kokonaisuutta tulee suunnitella opiskelijan omasta lähtökohdasta käsin. Opiskelijoiden valmiudet ottaa vastuuta omasta oppimisestaan vaihtelevat. Tästä syystä opettajan tulee innostaa, tukea ja kannustaa heitä tutkinnon suorittamisessa. Opiskelijoissa on myös yhä enemmän niitä, jotka tarvitsevat erityistä tukea opinnoissaan. Voidaankin sanoa opettajan työn käyneen yhä vaativammaksi ja monipuolisemmaksi.

”Toisaalta ne vanhat, mitä aikaisemmin on ollut, niitä menetelmiä, niitä asenteita tarvitaan, mutta meidän pitäisi kuitenkin [keskittyä] siihen osaamisen arvostamiseen eikä niiden tuntien tuijottamiseen.”

esimiesasemassa oleva henkilö 1

Keskeinen työn muutos on opiskelijan ohjaamisen lisääntyminen. Sen keskeisinä sisältöinä on opiskelijoiden auttaminen opintopolun valintojen tekemisessä sekä osaamisen tunnistamisessa ja tunnustamisessa. Ryhmän ohjaamiseen käytettävissä oleva aika vaihtelee huomattavasti oppilaitoksesta riippuen sen enimmäismäärän ollessa 118 tuntia vuodessa ryhmä kohden. Tämä ohjaukseen käytettävä enimmäistuntimäärä on myös opettajien mielestä riittävä.

”Kolmas vuosi on todellakin yksilöllistä, joku meidän kollega sarkastisesti sanoi: ’Että katsopa sieltä mitä sinulle maksetaan’, johon minä sanoin: ’Joo, mutta se on minun persoonakysymys, että en sellaista voi alkaa katsomaan’, mutta jos sitä alkaa katsoa, niin eihän tuolla resurssilla tee mitään.”

opettaja 2

”Hops-ohjaajan työssä se on uutta, että sen opiskelijan kanssa pitää keskustella pitkin vuotta, ei riitä, että ensimmäisen vuoden alussa ja toisen vuoden alussa [keskustellaan], että sen pitää olla jatkuvampaa pitkin vuotta.”

esimiesasemassa oleva henkilö 4

”Ohjaustyö on lisääntynyt ja opiskelijan valinnanmahdollisuudet ovat lisääntyneet, ja minun mielestäni tämä meidän työsuunnitelma ei oikein tue sitä ohjaustyötä.”

opettaja 1

Tutkijalle opiskelijoiden ohjaaminen näyttäytyi pitkälti opiskelijoiden opintojen suunnittelemisena. Eräs haastatteluryhmä pohtikin nykyisin käytössä olevalle ryhmäohjaaja-nimikkeelle paremmin todellista työtä kuvaavaa nimikettä. Tässä pohdinnassa esitettiin muun muassa opinto-ohjaaja-, coach- ja mentor-nimikkeitä. Myös ”henkilökohtainen opis-

kelusuunnitelman ohjaaja” mainittiin sekä ”luottoaikuinen” nimenomaan joustaviin opintoihin liittyen.

”Ajatellaan miten tärkeää ohjaaminen on ja ihan alusta asti, koska nehan vievät hirveästi aikaa, ne alkuhaastattelut. Ehkä se toinen vuosi on mennyt sillä tavalla, että siinä ei ehkä ole nyt niin paljoa [ohjaamista], kun on polkuja, mitä pitkin he [opiskelijat] lähtevät, he vielä pysyvät ryhmänä, sehän ei vaadi paljon ohjausta.”

opettaja 2

”Tämä viitekehys ja sitten tämä maailma on sellainen, että opettajuudesta ollaan siirtymässä coachaukseen ja ohjaukseen, niin se vaatii pedagogista ohjausta ja tavallaan sen uuden oppimiskäsityksen sisäistämistä.”

esimiesasemassa oleva henkilö 2

”Tämä on mielestäni hyvin iso kysymys, että mikä työnjako on opon ja ryhmäohjaajan välillä. Se ei ole selkeä tällä hetkellä.”

esimiesasemassa oleva henkilö 5

4.4 Osaamisperusteisuuden keskeisistä prosesseista

Seuraavaksi tarkastelen kolmea haastatteluissa esiin tullutta osaamisperusteisuuden prosessia, joita ovat henkilökohtaistaminen, työssäoppiminen sekä osaamisen ja oppimisen arviointi.

4.4.1 Henkilökohtaistaminen

Henkilökohtaistaminen tarkoittaa opiskelija yksilöllisen opintopolun rakentamista ottamalla huomioon opiskelijan tarpeet ja toiveet oman tulevaisuutensa suhteen. Haastateltavat kokivat henkilökohtaistamiseen liittyvän monia haasteita. Keskeisempänä kysymyksenä nousi esiin, miten opiskelijan toiveet ja opintojen oikea-aikainen tarjonta kohtaavat. Kyse on opiskelijan valinnanmahdollisuuksien realistisesta toteutumisesta. Erityisen ongelmalliseksi valinnanvapauden tekee lukujärjestysmuotoinen opetus, koska se sitoo opiskelun tiettyyn aikaan. Myös jaksojärjestelmän koettiin hankaloittavan yksilöllisen opintopolun rakentamista. Tieto opetustarjonnasta on saatavilla jakso kerrallaan, jolloin koko lukuvuoden opintopolkua on hankala suunnitella etukäteen.

Henkilökohtaistamiselle olennaista on työkalu, jota voidaan käyttää opintopolun suunnittelemiseen, osaamisen kehittymisen arviointiin ja seurantaan. Parhaimmassa tapauksessa käytössä on sähköinen opiskelijatietojärjestelmä, joka tukee opintosuunnitelman (HOPS) rakentamista, osaamisen karttumisen arviointia ja seuraamista sekä mahdollistaa selkeän opintopolun suunnittelun. Huonoimmassa tapauksessa opintojen rakentaminen on työlästä ja lyhytjänteistä palapeliä, jossa jokainen opettaja tekee opiskelijalle omiin tiedostoihinsa tallennetun omanmallisen suunnitelman.

”Miten nopeat saadaan menemään eteenpäin, mutta myöskin, että millä me takaamme, että ne hitaat tai erityisen tuen tarpeessa olevat, niin miten he myös etenevät.”

esimiesasemassa oleva henkilö 1

Opetussuunnitelman selkeys ja ymmärrettävyys erityisesti osaamisen kriteerien kohdalta puhututti haastateltavia monissa kohdin. Tutkinnon tavoitteiden ja osaamisen kriteereiden tulisi olla ymmärrettäviä, jolloin ne antaisivat konkreettista tietoa siitä, mitä opinnoissa tavoitellaan ja millä kriteereillä. Opettajat kysyivätkin, kenelle tutkinnon osat on kirjoitettu. Opetussuunnitelman ymmärrettävyyden lisäksi opiskelijan itseohjautuvuutta saattaa hankaloittaa hänen vaillinaiset valmiutensa valintojen tekemiseen. Nuorella ei välttämättä ole käsitystä siitä, mitä liiketalous pitää sisällään ja mitä jokin opintoihin liittyvä valinta tulee tarkoittamaan työelämässä. Opettajalla on tärkeä ja vastuullinen rooli opiskelijan opintojen henkilökohtaistamisessa.

”Se vaatii aika paljon niiden [kriteereiden] konkretisoimista – – he [opiskelijat] eivät voi mennä lukemaan näitä opetussuunnitelmasta.”

opettaja 2

”Tulevaisuuden suunnitelmia, mahdollisia töitä, mistä [opiskelija] voisi olla kiinnostunut, palkanlaskenta, pankkityö – – [opettajan] haastattelun jälkeen he menivät työpajaan, jossa he visuaalisesti tekivät [tulevaisuuden suunnitelmiaan] – – ideana oli, että ’tuolla on se sinun

unelma-ammatti' 'haluan miljonääriksi' tai 'mitä sinä aiot tehdä, että pääset sinne'."

esimiesasemassa oleva henkilö 4

"Nyt on ongelmana, että opettajat eivät oikein tiedä, että mitä missäkin jaksossa kukakin opettaja on opettanut, koska ei ole niin paljon ehkä sitä yhteistyötä tai, että etukäteen päätettäisiin, mitä silloin ja silloin tulee."

opettaja 1

Henkilökohtaistamiseen liittyy oleellisena osana osaamisen tunnistaminen, jota sinänsä opettajat pitävät hyvänä asiana. Opettajien mukaan osaamisen tunnistaminen on selkeyttänyt toimintaa, koska nyt heillä on lupa tehdä sitä, mitä aiemmin on jo tehty niin sanotusti ilman lupaa. Piilossa ollut toiminta on siis tullut näkyväksi ja viralliseksi toimintatavaksi. Hyvänä puolena opettajat pitivät myös sitä, että osaamisen tunnistaminen on karsinut opintojen päällekkäisyyttä. Osaamisen tunnistamisen ja tunnistamisen prosessi ei kuitenkaan ole vielä täysin toimiva. Kyselyssä ilmeni, että opiskelija ei aina tiedä, että tunnustamista voidaan tehdä, jolloin hän ei osaa hyödyntää tätä mahdollisuutta opinnoissaan. Toisaalta opettajat toivat myös esille, että nuori opiskelija ei hyödy aikaisemmin opitun tunnistamisesta siinä määrin kuin aikuinen, koska nuorelle ei välttämättä vielä ole kertynyt sen kaltaista kokemusta, jota opinnoissa voidaan hyödyntää.

"Lähtökohtaisesti meillä ensimmäisen vuoden opiskelijat tekevät asiakaspalvelun, joka on pakollinen tutkinnon osa kaikille. Mutta jos siitä on tiettyä kokemusta [opiskelijalla], niin voidaan miettiä, että olisiko jotain muuta, antaisiko siitä näytön jonkun toisen [näytön] yhteydessä, että jos voidaan katsoa, että sitä osaamista on jo."

opettaja 2

"Kun he tulevat tänne kouluun, niin koko ensimmäinen viikko on sellaista orientaatiota ja sitten on myöskin osaamistetit, joissa katsotaan mitkä ne vahvuudet ja mitä työkokemusta on ollut – – on suunniteltu, mitä kysytään: oppimisvalmiuksia ja työkokemusta,

kiinnostuksen kohteet ja jos on jotain työkokemusta tai muulla tavalla syntynyttä osaamista.”

opettaja 3

Aidoimmillaan henkilökohtaistaminen mahdollistuu joustavissa opinnoissa. Perinteinen ryhmämuotoinen opiskelu sen sijaan on ongelmallinen: Opiskelija, joka saavuttaa osaamisen aiemmin kuin hänen opintosuunnitelman mukaan pitäisi ei aina pysty etenemään heti opinnoissaan, vaan hän joutuu odottamaan seuraavien opintojen alkamista. Tällöin opiskelijalla saattaa myös olla osa viikosta vapaata tai hyppytunteja kesken päivän. Henkilökohtaistamisessa on keskeistä opiskelijan aito mahdollisuus toteuttaa sitä sekä organisaation kyvystä toimia siten, että opiskelijan opinnot etenevät saumattomasti. Myös henkilökohtaistamista tekevällä opettajalla tulee olla laaja tietämys opiskelutarjonnasta ja tarjonnan sisällöistä.

”Normiopetuksessa se ohjaajan rooli hirveen vahvasti on sitä, että pitäisi tuntea opiskelijaa siinä vaiheessa ja alkaa [mieltiä], mikä hänelle sopii ja kannustaa siinä eteenpäin, ja vähän että mikä on mitäkin, että ohjaajan täytyy tietää ja pystyä kertomaan mitä täällä [opiskellaan].”

opettaja 3

”On haaste, se joka saavuttaa ne oppimistavoitteet aikaisemmin ja nopeasti, niin mihin hän sitten siirtyy, hänelle pitäisi jotain keksiä, että miten hänen opintonsa etenevät, ettei olisi luppoaikaa.”

esimiesasemassa oleva henkilö 1

”Edelleenhan me opiskellaan ryhmämuotoisessa toteutuksessa pääsääntöisesti ja ryhmämuotoisessa on hankala henkilökohtaistaa, koska ne eivät jousta. Siinä on kuitenkin tietyt raamit pysyvät ja ne raamit eivät yhtään jousta.”

esimiesasemassa oleva henkilö 3

Henkilökohtaistamisen prosessi vaihtelee oppilaitoksittain sekä opiskelumuodoittain. Pääsääntöisesti merkonomien tutkinnossa opiskelijoille tehdään alkukartoitus, jossa selvitetään, mitä hän on tehnyt ja millaisia kiinnostuksia hänellä on. Merkonomien tutkinnossa ensimmäinen vuosi on opiskelijalle valmiiksi suunniteltu. Silloin opiskellaan pakollisia tutkinnon

osia kuten asiakaspalvelua ja kieliä. Henkilökohtaista opintopolkua rakennetaan opiskelijalle ensimmäisen vuoden aikana.

4.4.2 Työssäoppiminen

Työssäoppiminen ja työelämäyhteistyö puhuttivat paljon haastateltuja opettajia. Ensinnäkin opettajan työelämäyhteistyö on pitkälti opiskelijan työssäoppimisen ohjaamista sekä työpaikkaohjaajan arvioinnissa opastamista. Kyselytutkimuksen mukaan näyttää siltä, että opettajan työn näkökulmasta työelämäyhteistyö ei ole paljoakaan muuttunut aikaisemmasta, vaikka opiskelijoiden työssäoppiminen on lisääntynyt. Tässä esiintyy luonnollisesti sekä yksilöön että opiskelutapaan liittyviä eroja.

”Minulta on lähtenyt kesken opintojakson oppilaita laajennettuun työssäoppimiseen, minkä näen hyvänä heidän kannalta. Opettajille se asettaa haasteita, tulee niitä [työssäoppimisen] toppikäyntejä, mitä ei ole suunniteltu ja kalenteri muuttuu, mutta toisaalta se [työssäkäynti] tukee sitä opettamista, siinä on vuorovaikutusta työpaikan kanssa, että opetetaan me oikeita asioita ja oikeaa osaamista.”

opettaja 1

Erityisen paljon haastateltuja puhututti työssäoppimispaikan laatu suhteessa tutkinnon osan tavoitteisiin sekä ohjauksen laatu työssäoppimispaikassa. Laatu käsitettiin nimenomaan työn monipuolisuuden näkökulmasta. Ongelmia saattaa olla siinä, että opiskelija saa yksipuolisia tehtäviä tai tehtäviä, jotka eivät haasteellisuudellaan täytä osaamisen kehittymiselle asetettuja tavoitteita. Opettajien haastattelussa tuli myös esille, että opettajat arvioivat tavoitetasoa suhteessa siihen, mitä ennen opiskelijalta vaadittiin kurssin suorittamiseksi. Tällöin huolena on oppimisen syvällisyys ja laajuus, kun oppiminen siirtyy työpaikoille.

”Tapauksia, että olemme käyneet nämä [työssäoppimisen tavoitteet] läpi ja sitten opiskelija soittaa neljän viikon jälkeen: ’Olen ollut varastossa koko tämän ajan’. Opettajan tehtävä on avata [tavoitteet] sinne [työssäoppimispaikkaan]. Sitten tavallaan saada sillä tavalla opiskelijat valveutuneeksi, että he ymmärtävät olla yhteydessä [opettajaan].”

opettaja 2

”Työssäoppiminen on oppimiskokonaisuus, josta me vastaamme ja sen takia on äärimmäisen tärkeää, että me käydään siellä ja valvotaan ja varmistetaan, että paikat ovat asiallisia, siellä pääsee tekemään niitä asioita, mitä tutkinnon perusteissa oletetaan.”

esimiesasemassa oleva henkilö 1

”Aika vaativat itse asiassa ePerusteissa mainitut tehtävät, mitä pitää osata – – tässä tulee se ongelma, tai on ollut jatkuvasti, että mistä opiskelijat löytävät sellaisia tehtäviä, tai työpaikkoja, työssäoppimispaikkoja, missä voi tehdä niitä [tehtäviä]. Jos oppiminen siirtyy entistä enemmän työpaikoille, niin miten taataan, että siellä opitaan niitä [tutkinnon perusteiden mukaisia] asioita.”

opettaja 1

Haastateltavat näkivät erittäin tarpeellisenä työelämän yhteistyöverkostojen rakentamisen, jotta laadukasta työssäoppimista on mahdollista kehittää. Tarve soveltuviin ja laadukkaisiin työssäoppimispaikkoihin on suuri. Pelkkä rekisteri työssäoppimispaikoista ei riitä, vaan tarvitaan työssäoppimisen käytänteiden kehittämistä ja vakiinnuttamista yhdessä työpaikkojen kanssa. Hyvä verkosto ja laadukas yhteistyö vaikuttavat myös opettajan työn määrään. Tällä hetkellä opettajalta kuluu paljon aikaa työssäoppimispaikkojen etsintään ja työpaikkaohjaajien perehdyttämiseen työssäoppimisen prosesseihin.

”Etsitään – – aktiivisesti koko ajan uusia [työssäoppimispaikkoja], koska niistä on meillä pula. Me soitetaan itsekkin ja kysytään: ’Otatteko työssäoppijoita’ – – minun mielestä se on hyvin aktiivista ja toimii hyvin – – todella hyvä yhteistyö saatu käyntiin.”

opettaja 2

”Jos olet yrittäjä, niin et voi antaa aikaasi saamatta siitä itse jotain vastineeksi. Vaikka kuinka olisi syrjäytymisen ehkäisyyn valmis satsaamaan, mutta jos se on sinun omasta tulostasi pois, niin ei ne rahheet vaan riitä.”

opettaja 3

”Vuositasolla 600 työssäoppimispaikkaa [tarvitaan], meillä pitää olla niitä paikkoja paljon – meidän täytyy varmistaa niitä hyviä työssäoppimispaikkoja – meillä on hyviä yhteistyökumppaneita, mutta koko ajan pitäisi löytää lisää.”

esimiesasemassa oleva henkilö 4

Opiskelija voi myös itse etsiä työssäoppimispaikkaa, mutta prosessit ja työssäoppimisen periaatteet eivät välttämättä ole opiskelijalle selkeitä, jolloin saattaa syntyä tilanne, jossa opettajaa ei ole opiskelijan taholta riittävästi ja riittävän ajoissa informoitu työssäoppimisesta. Opiskelijan itsensä etsimä työssäoppimispaikka ei aina pysty tarjoamaan opiskelijan tarvitsemia tavoitteellisia työtehtäviä, eikä toiminta työssä välttämättä tähtää suunnitelmalliseen osaamisen näyttöön. Opettajalla on vastuu siitä, että työssäoppiminen täyttää sille asetetut tavoitteet ja että tavoitteiden saavuttaminen mahdollistuu. Tämä edellyttää hyvää yhteistyötä työpaikkojen kanssa sekä riittävän kattavia ja aukottomia seuranta- ja arviointijärjestelmiä, jotka ovat yksinkertaisia käyttää ja tukevat osaamisen kartuttamista sekä palvelevat niin opiskelijaa, opettajaa kuin työpaikkaohjaajaa.

4.4.3 Oppimisen ja osaamisen arviointi

Opiskelijan rooli on vahvistunut oman osaamisen ja oppimisen arvioinnissa. Haastattelujen perusteella opettajat kokevat, että erityisesti nuorelle opiskelijalle itsearviointi on aluksi vaikeaa. Tähän heidän mielestään on syynä se, että arviointia ei osata tehdä suhteessa osaamisen kriteereihin. Toisaalta opiskelijoiden on opintojen alussa vaikea ottaa vastuuta omasta aktiivisuudestaan ja oppimisestaan, koska he eivät ole tottuneet siihen. Itsearvioinnissa tarvitaan taitoa reflektoida omaa osaamista ja tämä taito on opintojen alkuvaiheessa vasta kehittymässä. Näistä seikoista johtuen opiskelijoiden itsearviointi saattaa olla pinnallista. Opettajat kuitenkin näkivät sen taitona, joka voidaan oppia.

”Minulla on se opiskelijan itsearviointi sellainen ohjeellinen, koska heillä ei kuitenkaan ole välttämättä sitä, täällä nuorisoasteella, ei heillä ole sitä käsitystä, mitä se tarkoittaa, mitä heidän pitäisi oppia, vaikka me olemme yrittäneet selvittää, niin ei välttämättä selvinnyt vielä ainakaan ensimmäisenä vuonna.”

opettaja 2

”Kirjo on ihan valtava, toiset pystyvät ottamaan sen vastuun ihan alusta loppuun asti ja kaikki osaamisen tunnistamiset omatoimisesti hoituvat, ja vaaditaan [opiskelijat] hopsausta [opintosuunnitelmaohjausta] ja vaaditaan nopeutettuja polkuja – – mutta sitten on opiskelijoita, jotka kuvittelevat, että riittää että tulee joskus käymään koulussa.”

esimiesasemassa oleva henkilö 3

”Kyllähän se itsearviointi on aika vaikeaa, että sitä [osaamista] oikein pilkkoihi pienemmiksi ja reflektoisi, kyllä se usein on: ’Ihan hyvin opin.’”

opettaja 1

Osaamisen arviointi tapahtuu pääasiassa näyttönä työpaikoilla. Pääsääntöisesti näytön arviointiin käytetään aikaa puolesta tunnista tuntiin riippuen työpaikkaohjaajan mahdollisuuksista tehdä arviointi. Opettajien mielestä yleisesti ottaen työpaikoilla ei ole joko motivaatiota tai riittävää osaamista syvällisen arvioinnin tekemiseen. Toisaalta ePerusteissa (Opetushallituksen sähköinen palvelu, jossa on voimassaolevat opetus-suunnitelmat ja tutkintojen perusteet) olevat arvioinnin kriteerit ovat monimutkaiset ja usean sivun pituiset, minkä vuoksi työpaikkaohjaajan perehtyminen niihin voi jäädä vaillinaiseksi. Osaamisen kriteerit koetaan myös monitulkinnallisiksi, jolloin niiden ymmärrettävyys ja konkretisointi hankaloituvat. Myös opettajat kokevat turhautuvansa arvioinnin kriteereihin sekä arvioinnista aiheutuvaan kirjalliseen työhön; arviointi koetaan byrokraattisena.

”Miten opettaja pysyy siinä mukana, ettei vaan sanota tai paperille kirjoiteta [arvioinnista], että ’hienosti’ ja oikeasti ei ole ollutkaan kovinkaan [hienoa].”

opettaja 1

”Menin ottamaan kolmeä näyttöä samasta [työssäoppimis] paikasta arviointikriteerien kanssa, niin pelkästään lomakkeita minulla oli 27 per henkilö, että vähän siinä oli miettimistä, minne nimet laitetaan.”

opettaja 1

Eräänä ratkaisuna kriteereiden ymmärrettävyyden parantamiseksi on kehitetty niin sanottu kaksiosainen opetussuunnitelma, jossa yhdellä lomakkeella kuvataan ammattitaitovaatimukset ja se, miten joku osaaminen saavutetaan. Lomakkeen tekeminen on auttanut opettajia miettimään, missä vaadittavaa osaamista parhaiten saavutetaan, työssä vai koulussa. Lomake toimii tukena myös arviointitilanteessa.

”Meillä oli tällainen vasen puoli, mihin yritettiin avata kaikki ammattitaitovaatimukset tekemisenä – – sitten oikealle puolelle opettajille sitä tukea, että millä tavalla näitä ja ohjausta sitten toteutetaan ja miten osaaminen voidaan saavuttaa, tekemisinä”

opettaja 2

Koska arviointitilanne on ajallisesti lyhyt, siitä ei opettajien mielestä synny oppimistilannetta. Aikaa täsmentäviin kysymyksiin ei ole, eikä opiskelijaa ole mahdollista pyytää näyttämään osaamistaan autenttisessa tilanteessa. Tämän vuoksi arvioinnissa keskeiseksi tulee opiskelijan työtehtävien suorittaminen. Opiskelijalla saattaa olla myös vaikeuksia kirjata osaamisensa kehittymistä joko motivaation tai kyvyn puutteesta johtuen. On myös tilanteita, jossa arviointi perustuu opiskelijan läsnäoloon työpaikalla.

”[Opiskelijan opintojen] eteneminenhän perustuu osaamisen todentamiseen, ei riitä että on paikalla. Meillä on nämä ääripäät ja kaikki siltä väliltä ja ne voi olla samassa ryhmässä – – peruskoulu varmaan ei ole pystynyt vielä, sehän etenee, jos olet paikalla, mutta täällä hommat eivät etene.”

esimiesasemassa oleva henkilö 3

”Siellä ei ole aikaa, eivätkä ne halua usein, siellä työpaikalla, ottaa opettajaa vastaan – – se riippuu ihan työpaikasta – – joissain voi siellä kuljeskella tai kahvilassa istua ja katsoa, miten se opiskelija siellä toimii, mutta kaikki paikat eivät ole sellaisia.”

opettaja 1

”Oltiin niin onnellisia, kun se opiskelija tuli töihin tai työssäoppimispaikalle, että vaikka se ei osannut siellä yhtään mitään,

niin kyllä se siitä hyvän sai, hänelle haluttiin antaa hyvä arvosana – – oikeasti se ei osaamista osoita, jos tulee ajoissa töihin joka päivä.”

opettaja 1

Osaamisen arvioinnissa työpaikkaohjaajan rooli on merkittävä, mistä syystä heidän perehdyttämisen arviointiin ja sen käytänteisiin on tärkeää. Perehdyttämisestä huolimatta ongelmia voivat aiheuttaa työpaikkaohjaajan vaihtuminen, ajan puute sekä työssäoppimispaikan laadulliset erot.

”Sielläkin [työssäoppimispaikalla] halutaan, että hoidetaan tämä homma [arviointi] äkkiä pois, niin päästään jatkamaan sitä normaalia työtä.”

opettaja 1

Opettajien mielestä suoritettu arvosana ei aina kuvaa osaamista, koska se ei riittävästi kuvaa osaamisen nyansseja. Ongelmaksi heidän mielestään muodostuu opiskelijan tunteminen; opettaja ei välttämättä ole opettanut teoriaa siitä näytöstä, jota hän vastaanottaa.

Arvioinnin käytännöt ovat erilaisia riippuen opettajasta ja oppilaitoksen ohjeistuksesta. Osalla opettajista on oppimisen arvioinnissa käytössä sekä suullinen että numeerinen arviointi. Tämän käytännön koetaan kertovan opiskelijan osaamisesta enemmän kuin pelkän numeron antaminen. Opiskelijoilla oli alussa käsitys, että he pääsisivät suullisessa arvioinnissa helpommalla kuin numeerisessa arvioinnissa. Käytännön myötä opiskelijat ovat kuitenkin oppineet ymmärtämään suullisen arvioinnin merkityksen. Opettajien mielestä suullinen arvio vahvistaa opiskelijoiden itsearviointitaitoja. Suullinen arviointi kertoo opiskelijalle enemmän hänen oppimisestaan kuin pelkkä numero. Palautteen antamisen luonne on vuorovaikutteinen, jolloin opiskelijalla on mahdollisuus tehdä kysymyksiä ja täsmentää hänelle epäselviä asioita, jolloin siitä syntyy myös oppimistilanne. Oppimisen lisäksi opettaja voi palautteenantotilanteessa ohjata opiskelijaa myös opiskelutaidoissa.

”Tuleva kesätyönantaja pyytää opintosuoritusotteen, niin kakkonen kertoo asteikolla yhdestä kolmeen, eihän se välttämättä kerro yhtään mitään, mutta jos siellä on sanallinen arviointi: ’suoritettu

ensimmäinen kurssi, mutta työprosessissa kehittämisen varaa, ei osaa noudattaa aikatauluja, niin se onkin paljon paljastavampi.”

opettaja 3

”Arviointikeskustelut vielä sen [kurssin] päätteeksi, että mitä oli saanut siinä opetuksen lomassa sitä palautetta, mutta vielä lopuksi kävin sen keskustelun. He [opiskelijat] pystyvät itse siinä määrittelemään sitä osaamistaan ja mihin he tarvitsevat vahvistusta ja harjoitusta lisää. He kokivat, että se kertoo heille enemmän.”

opettaja 3

”Me olemme aika hyvin onnistuneet arviointikäytäntöjen muutoksessa, kun sehän on loppujen lopuksi hirveen iso muutos, kun enää oppimisesta ei anneta arvosanaa”

esimiesasemassa oleva henkilö 4

Osaamisen kehittymisessä ja seuraamisessa oleellista on se, mihin ja millaisena henkilökohtainen opiskelusuunnitelma (HOPS) tulee kirjatuksi, kuinka avoimesti suunnitelma on nähtävillä opiskelijalle, hänen ohjaajalleen ja opinto-ohjaajalle sekä tarvittaessa myös opiskelijan huoltajalle. Jotta opiskelijan itseohjautuvuutta voidaan tukea ja edistää, tulisi henkilökohtaisen opiskelusuunnitelman olla opiskelijan tärkein työkalu opintojen aikana. Sähköinen suunnitelma on ehdoton, mutta millainen rakenne sähköiseen järjestelmään on luotu ja miten sinne kirjataan opiskelijan osaamisen kehittyminen ovat oleellisia kysymyksiä opiskelusuunnitelman toimivuutta mietittäessä. Henkilökohtaisen opiskelusuunnitelman rakenteen ja sen käyttötavan tulisi olla sellainen, että se kuvaa opiskelijan osaamisen nykytilaa kertoen yksiselitteisesti osaamisen karttumisen sekä, miten osaaminen on hankittu.

4.5 Joustavat opinnot

Kummassakin hankkeessa tutkitussa oppilaitoksessa oli käytössä joustavat opinnot, joiden katsottiin olevan osa opintojen tulevaisuutta. Joustavat opinnot mahdollistavat parhaiten osaamisperusteiselle oppimiselle asetetut vaatimukset. Sen toimintamallissa jokainen opiskelija etenee omaan tahtiinsa ja hänen henkilökohtaista opiskelusuunnitelmaansa päivitetään jatkuvasti. Opettajat kokivat mallin yhdeksi hyväksi puoleksi sen, että

opiskelijalle ei synny keskeneräisiä opintoja, koska tarkoituksena on edetä tehtävä kerrallaan, siinä tahdissa kuin se opiskelijalle on mielekästä. Aiemmin kaikki opiskelijat tekivät samaa tehtävää samanaikaisesti. Joustavissa opinnoissa mietitään tarkemmin, millainen tehtävä kullekin opiskelijalle sopii parhaiten; opinnot eriytetään opiskelijan tarpeiden mukaan. Jaksoja ei mitoiteta ajassa, vaan opiskelija voi olla työssäoppimassa juuri sen ajan kuin hänen tarvitsee. Sitten, kun opiskelija kokee osaavansa jonkun asian, hän voi antaa siitä näytön. Joustavissa opinnoissa hyväksytään, että joku oppii ja valmistuu nopeammin.

”Nimenomaan nämä joustavat mallit on se meidän tulevaisuus, se että onko se juuri tämä joustava malli [ei ole varmaa]. Joitain uusia joustavia malleja meidän täytyy rakentaa, koska muuten nämä opinnot eivät etene sitä mukaan, kun opiskelijat menevät eteenpäin.”

esimiesasemassa oleva henkilö 1

Haastateltavat kokevat joustavien opintojen mahdollistavan tarkoituksenmukaisen osaamisen hankkimisen työssä ja koulussa sekä erilaisten oppimismallien käytön. Joustavissa opinnoissa opettaja on myös selkeästi ohjaajan roolissa, eivätkä opiskelijat etene ryhmämuotoisesti. Joustavien opintojen ohjaamisessa opiskelija kohdataan kokonaisvaltaisesti, koska opettaja ja opiskelija toimivat tiiviisti yhdessä ja opiskelijan opiskelusuunnitelman päivittäminen on jatkuvaa. Opettaja oppii tuntemaan opiskelijansa henkilökohtaisesti, joten hän osaa ottaa opiskelijan yksilölliset tarpeet paremmin huomioon kuin ryhmämuotoisessa opetuksessa.

”Meidän pitää luoda sellaisia pajoja enemmän, missä pystyy opiskelemaan valvotusti, ohjatusti ja tuettuna.”

esimiesasemassa oleva henkilö 1

Joustavat polut ja henkilökohtaistaminen johtavat yksilöllisyyteen, mutta haastateltavat halusivat korostaa tutun ryhmän merkitystä nuorelle opiskelijalle. Ryhmää pidetään tärkeänä erityisesti opintojen alussa, jolloin nuori saa siitä tukea oppimaan oppimisessa. Ryhmä myös tukee opintoihin sitoutumista, ja nuorille on myös tärkeää toisiin samanhenkisiin nuoriin samaistuminen.

”Meillähän on näitä ryhmiä vielä, luokkia, vaikka he [opiskelijat] kulkevat erikseen, mutta on siellä silti tapahtunut tietynlainen ryhmäytyminen, vaikka onkin henkilökohtaiset omat valinnat ja ohjaukset.”

opettaja 3

Haastatteluissa tulikin esille, että ryhmä ja yhteisöllisyys tulee määritellä uudelleen. Ne eivät merkitse samaa ryhmätyöskentelyssä kuin perinteisessä ryhmäopetuksessa. Vaikka opiskelijat opiskelevat eri asioita, se ei estä heitä tekemästä opintoja tiiminä ja pareina; menemistä ja tekemistä yhdessä. Raja ryhmämuotoisen ja joustavan oppimisen välillä on hälvenemässä, sillä myös perinteisessä ryhmäopetuksessa yksilöllinen ohjaustarve on lisääntynyt. Ryhmämuotoisen oppimisen etuna tuotiin esille se, että ryhmän parhaimmat opiskelijat nostavat heikompien suoritusastoa, jos kuulu vahvemman ja heikomman välillä ei ole liian suuri.

”Meillä on tämä visio – – jos verrataan nykyiseen joustaviin opintoihin, niin tapahtuisi myös ryhmäopetusta, mutta ne ryhmät olisivat pienryhmiä, se olisi enemmän semmoista rullaavaa.”

opettaja 2

”Kun polut ovat yksilöllisiä kaikilla, vaikka meitä olisi nyt luokallinen tässä porukkaa opiskelemaan, me voidaan silti opiskella vähän eri asioita samassa tilassa ja voidaan kulkea ihan omassa ryhmässä.”

esimiesasemassa oleva henkilö 3

Kummassakin tutkitussa oppilaitoksessa ensimmäisen vuoden opinnot ovat valmiiksi suunniteltu opiskelijoille, ja opiskelijat opiskelevat omassa ryhmässään, oman ryhmänohjaajan opastuksella. Näin opiskelijalla on mahdollisuus kiinnittyä ryhmään ensimmäisen opiskeluvuoden aikana ja hänelle muodostuu niin sanottu kotiryhmä, joka mahdollistaa opiskelijalle tuen myöhemmissä eriytyneissä opinnoissa. Opiskelujen aikana kotiryhmää tavataan säännöllisesti ryhmänojaajan tunneilla.

4.6 Koulutussäästöjen vaikutus työn organisointiin ja resursointiin

Kyselyn perusteella voidaan todeta, että koulutukseen kohdistuneet säästöt ovat vaikuttaneet opettajan työhön (taulukko 7). Kyselyyn vastanneista opettajista suurin osa koki työn määrän lisääntyneen suhteessa työaikaan. Opiskelijan ohjaamiseen käytetyn ajan koettiin lisääntyneen, mutta puolet vastanneista koki opetukseen käytetyn ajan vähentyneen. (Taulukko 8.)

	TÄYSIN ERI MIELTÄ	JOKSEENKIN ERI MIELTÄ	EI ERI EIKÄ SAMAA MIELTÄ	JOKSEENKIN SAMAA MIELTÄ	TÄYSIN SAMAA MIELTÄ	EN OSAA SANOA	YHTEENSÄ
Koulutussäästöt ovat vaikuttaneet arjen työhön	1	1	0	9	3	0	14
	7 %	7 %	0 %	64 %	22 %	0 %	

Taulukko 7. Koulutusleikkausten vaikutus (n=14).

	VÄHENTYNYT	PYSYNYT ENNALLAAN	LISÄÄNTYNYT	YHTEENSÄ
Työni määrä suhteessa työaikaan	0	4	10	14
	0 %	29 %	71 %	
Opiskelijan ohjaamiseen käytetty aika	1	4	9	14
	7 %	29 %	64 %	
Opiskelijan opetukseen käytetty aika	7	5	2	14
	50 %	36 %	14 %	

Taulukko 8. Koulutussäästöjen vaikutus omaan työhön (n=14).

Osaamisperusteisuuden perustuva opetus ja oppiminen on muuttanut oppilaitoksissa tehtävää työtä, mutta näyttää siltä, että työn organisointi ja opetuksen toteutus eivät ole muuttuneet samassa tahdissa. Toimintatapoja on kuitenkin muutettu ja toimintaa kehitetty. Tästä selkeimpänä esimerkkinä on joustavien opintojen käyttöön ottaminen tutkittavissa oppilaitoksissa. Myös opiskelijan valintojen helpottamiseksi on tehty monenlaisia kokeiluja kuten messutapahtuma, jossa opiskelijat pääsivät tutustumaan merkonomien erilaisiin työtehtäviin sekä erilaisiin opintopolkuihin.

Osaamisperusteinen ajattelu irrottaa oppimisen ajasta, jolloin kurssimainen, lukujärjestykseen perustava opetuksen suunnittelu on ristiriidassa henkilökohtaistamisen ja sen toteutumismahdollisuuksien kanssa. Opetta-

jan työ on muuttunut enemmän ohjaukselliseen suuntaan, mutta tämä ei välttämättä näy opettajan työajan suunnittelussa. Kyse on pohjimmiltaan kokonaisuudesta ja siitä, kuinka se jaetaan eli mihin työaikaä käytetään.

”Mielestäni koko kuvio pitää pedagogisesti miettiä uudella tavalla. En näe, että se on välttämättä huono asia, vaan että tämä taloudellinen tilanne pakottaa järjestäytymään uudelleen ja kohdentamaan sitä rahaa niihin paikkoihin mihin sitä tarvitaan.”

esimiesasemassa oleva henkilö 3

Opetukseen kohdistuneet säästöt ovat vaikuttaneet myös lähiopetukseen. Erityisesti opettajien mielestä siihen ei ole riittävästi aikaa, eikä käytettävissä olevassa ajassa ehditä käymään läpi kaikkia asioita, joita opettajan mielestä pitäisi. Opettajilla esiintyi myös näkemyksiä siitä, että opetussuunnitelman tavoitteet ovat niin korkeat, että niitä on haasteellista saavuttaa johtuen vähentyneistä lähiopetustunneista. Johto korosti vastuuksissaan resursoinnin tarkoituksenmukaisuutta, jolloin käytössä olevan resurssin kohdentaminen perustuu tarpeeseen sekä tutkinnon osan sisältöön ja merkittävyyteen. Tarpeen määrittäminen perustuu siihen, kuinka paljon keskimääräisesti tarvitaan tunteja jonkun asian oppimiseen ja osaamisen saavuttamiseen.

”Se tietenkin, että kuinka monta tuntia nyt mitäänkin on, että jos se on osaamisperusteinen, niin miksi se tarkoittaa, että se [opetustunnit] vähenee?”

opettaja 3

”Opetukseen varataan tietty määrä tunteja ja sitä voidaan vapaasti kohdentaa.”

esimiesasemassa oleva henkilö 1

”Me olemme pysyneet siinä samassa mitä se on ollut ennenkin, että siellä on selkeät sisällöt, ja ne ovat lukujärjestyksessä niillä nimillä kanssa. Missä on näkynyt muutosta, että sisällöt eivät ole muuttuneet, mutta leikkaukset näkyvät selkeästi. Täytyy miettiä, kun tunteja

on vähemmän, että mitä ehdimme opettaa ja mitä materiaaleja käytetään.”

opettaja 1

Kun työssäoppiminen lisääntyy, vähenee myös lähiopetuksen tarve, jolloin syntyy säästöjä. Myös joustavassa opetuksessa säästyy rahaa, koska ryhmä- ja jaksomuotoisuus poistuvat, jolloin opiskelijan opintojen eteneminen nopeutuu. Nopeutuminen johtuu siitä, että opiskelija voi edetä opinnoissa joustavasti ilman, että hänen opintonsa on sidottu opintojaksojen toteutusaikatauluun. Lähiopetuksen karsiminen on myös vähentänyt ylityötunteja, jolloin opettajien ansiot ovat laskeneet ja säästöjä on syntynyt. Opetustyöhön palkattujen avustajien ansiotaso on opettajia pienempi ja heidän käyttönsä vähentää myös opettajien rekrytoinnin tarvetta, jolloin rahaa säästyy. Oppilaitokset ovat kuitenkin erilaisia, joten heidän taloudellinen sopeutumisensa leikkauksiin on erilaista. Opetuksen leikkausten lisäksi sopeuttamista tehdään hallintoa tehostamalla ja pedagogiikkaa kehittämällä.

4.7 Osaamisen kehittäminen

Haastattelujen perusteella opettajan oman osaamisen kehittäminen on osin opettajan omalla vastuulla, tässä on tosin vaihtelua oppilaitosten kesken. Työn luonteen perustan muuttuminen muuttaa myös opettajan ammatti-identiteettiä, minkä vuoksi se tulisikin määrittää uudelleen. Kouluttamisen tarpeellisuus on kuitenkin tiedostettu ja osaamisen kehittämiseksi on tehty erilaisia asioita. Oppilaitoksissa on esimerkiksi otettu käyttöön erilaisia yhteisölliseen jakamiseen ja vertaistoimintaan perustuvia opettajan osaamisen kehittämisen malleja. Haastatteluissa kuitenkin ilmeni osin, että tätä toimintaa ei koettu ammatilliseksi osaamisen kehittämiseksi.

”Hurjia ne tarinat [opiskelijan elämänhallintaan liittyvät asiat], missä opettajat joutuvat olemaan mukana, ja onko se opettajan osaaminen, ammattitaito [riittävä]. Itse opettajana mietin sitä, ja jouduinkin kerran sanomaan, että minun osaaminen ei riitä, että olen vain opettaja. Opettajan edellytetään osallistuvan niihin prosesseihin, se ei enää ole vaan sitä opettamista, vaan se on aika moninainen tehtäväkenttä tänä päivänä.”

esimiesasemassa oleva henkilö 3

”Tämä on iso muutos. Jos ajattelee, että yksittäisen opettajan pitäisi oman opetustyönsä ohessa ymmärtää kaikki, niin se olisi suorastaan kohtuuton vaatimus.”

esimiesasemassa oleva henkilö 4

Kyselyyn vastanneet henkilöt ilmoittivat oman osaamisensa olevan joko hyvä tai kiitettävä suhteessa tulevaisuuden haasteisiin (taulukko 9). Kyselyssä ei selvitetty, mitä vastaajat ajattelevat tulevaisuuden osaamisen olevan. Tämän takia on vaikea myös päätellä, mihin osaamisella viitataan.

	TYYYDYTTÄVÄ	HYVÄ	KIITETTÄVÄ	EN OSAA SANOA	YHTEENSÄ
Oma osaamiseni suhteessa tulevaisuuden haasteisiin on	0	7	7	0	14
	0 %	50 %	50 %	0 %	

Taulukko 9. Oma osaaminen (n=14).

4.8 Tulevaisuuspuhe

Vastaajia pyydettiin valitsemaan tunnesanastosta kolme tunnetta, jotka eniten kuvaavat heidän omaa suhtautumistaan tulevaisuuteen (taulukko 10). Kolme eniten ääntä saanutta tunnesanaa olivat *avoin* (11), *huolestunut* (5) ja *sopeutunut* (5). Jos eniten ääniä saaneita tunne- tai asiatioja tulkitaan, voi todeta niiden olevan melko neutraaleja ja passiivisia: odotetaan mitä tulee, ei oikein vastusteta, mutta ei myöskään kovin proaktiivisesti olla menossa tulevaisuutta kohti. Haastatteluissa oli myös havaittavissa jonkinlainen alistuminen muutoksille.

”Minulla on aika auki se, että hirveen paljon on kaikkia muutoksia ja muutakin on tulossa, osakeyhtiömalli ja uudet opetussuunnitelmat taas 2018. Tässä on niin paljon muutoksia, että minulla on vähän semmoinen olo, että en edes mieti niitä, katsoo sitten, mitä tulee.”

opettaja 1

TUNNESANA	N	PROSENTTI
Rauhallinen	3	21 %
Avoin	11	79 %
Hämentynyt	1	7 %
Luottavainen	3	21 %
Huolestunut	5	36 %
Turhautunut	1	7 %
Vahva	2	14 %
Riittämätön	1	7 %
Innostunut	3	21 %
Huoleton	1	7 %
Sopeutunut	5	36 %
Kyllästynyt	0	0 %
Toiveikas	4	29 %
Stressaantunut	2	14 %

Taulukko 10. Suhtautuminen tulevaisuuteen (n=14).

Haastateltavien tulevaisuuteen suhtautumisesta voidaan nostaa esiin kolme eri näkökulmaa: 1) varautumisen tarve, jossa puhutaan keinoista ja tulevaisuuden hallinnasta, 2) epävarmuudet ja huolet sekä 3) toiveikkaus ihannetulevaisuutena ja visiona. Tulevaisuuteen varautumisessa ollaan toiveikkaita, että asiat ovat tulevaisuudessa paremmin kuin, mitä ne tällä hetkellä ovat. Oleellista on liike kohti ihannetilaa. Tunnistetaan, että omassa toiminnassa on parantamisen varaa. Ajatellaan, että muutoksen mukana tulee mennä ja katse pitää olla edesspäin. Pitää myös olla positiivinen ja uskoa tulevaisuuteen, mutta se edellyttää kylmähermoisuutta.

”Positiivisesti, minun mielestäni se on ainoa keino, kaikkea [muutosta] ei voi kieltää.”

opettaja 3

”Näen sen tulevaisuuden tärkeänä, ja että täytyy pitää pää kylmänä, eikä jäädä tuleen makaamaan.”

esimiesasemassa oleva henkilö 2

Koulutusleikkauksiin varautuminen tietää huolellista talouden suunnittelua. Nuorten ja aikuisten koulutuksen yhdistymisen ajatellaan tuovan

säästöjä samalla, kun organisaatioiden hallintoa yhtenäistetään. Tulevaisuus edellyttääkin hyvää johtamista ja lähiesimiestyötä.

Opetuksen uudelleen järjestäminen on myös varautumista tulevaisuuteen. Vaikka nuorten ja aikuisten koulutusten yhdistäminen tuo säästöjä, ne pakottavat oppilaitokset myös uudistamaan toimintaansa. Tämä vaatii yhteistä näkemystä uudistuksen suunnasta, toiminnan tehostamista ja edelleen tuntimäärien pienentämistä. Opettajien tulee olla moniosaajia ja heidän työnsä on yhä enemmän ohjaamista.

”[Pystymme] palvelemaan sitä opiskelijaa paremmin, kun tämä lainsäädäntö yhdistyy [nuoret ja aikuiset], ja me yhdistämme resursseja meidän talon sisältä ja mietitään se tarjonta uudella tavalla.”

esimiesasemassa oleva henkilö 3

Epävarmuutta ja huolta opettajissa aiheuttaa tulevaisuuden tuntemattomuus; kun ei tiedä päämäärää, on muutosta vaikea toteuttaa. Epävarmuutta aiheuttaa myös ohjausjärjestelmä. Opettaja ei tiedä, millaisia koulutuksen järjestämisen malleja on tulossa, onko nykyinen toimiva vai toimimaton ja mitä uusia virtauksia on tulossa. Erilaisten uudistusten vauhdissa opettajat eivät ole saaneet työelämältä kunnolla palautetta nykyisestä käytännöstä, siitä mikä toimii ja mikä ei.

”Totta kai nämä isot koulutusleikkaukset mietityttävät, että mitä tämä oikeasti käytännössä tarkoittaa – – totta kai jotain taatusti tulee tapahtumaan.”

opettaja 2

”Ei ne pilvet tässä niin välttämättä hopeareunuksia ole, mitä ajattelee. Totta kai toivoo parasta, mutta kun ei tiedä. On kaikkia uhkakuvia ilmassa ja [niitä] maalailaan ja joka päivä jotain uutta, että vähän on kyllä tällä hetkellä kysymysmerkinä.”

opettaja 3

Tulevaisuuden haasteina on opiskelijoiden jatkuvan sisäänoton toteuttaminen ja lukujärjestyksestä luopuminen. Koulutuksen siirtyessä yhä enenevässä määrin työelämään on opettajien huolena laadukkaiden työssäoppimispaikkojen löytyminen yritysten lopettaessa, muuttuessa ja

henkilöstön vaihtuessa. Toisaalta opiskelijoiden työllistyminenkin aiheuttaa huolta. Tulevaisuuden haasteena opettajat kokivat myös nuorten ja aikuisten koulutuksen yhdistymisen. Myös koulutusleikkauksiin sopeutuminen huolestuttaa sekä opettajan resurssien riittävyys ja työn luonteen muutos. Opettajien tulevaisuuspuheessa tuli esiin kuitenkin toiveikkautta ja visiointia ihannetulevaisuudesta. He myös kokivat, että tulevaisuudessa asiat ovat paremmin ja että nyt ollaan hyvällä muutoksen tiellä. Opettajat näkivät, että tulevaisuudessa oppilaitosten on mahdollista kouluttaa paremmin työelämän tarpeisiin, nyt se ei vielä onnistu. He myös kokivat, että työelämän tarpeisiin vastaavan koulutuksen seurauksena ammatillisen koulutuksen arvostus kasvaa.

Tulevaisuudessa osaamisperusteisuutta voidaan myös toteuttaa paremmin kuin nyt ottamalla käyttöön joustavat ja yksilölliset polut. Tulevaisuudessa osaamisperusteisuutta tukevat käytänteet ovat myös riittävästi kehittyneet. Opettajan työ on silloin ohjauksellista, tutkinnon rakenne on yksinkertaisempi ja järjestelmät sekä työaikakäytännöt ovat linjassa muutuneen koulutuksen kanssa.

”Opettajan rooli muuttuu ja se on jo paljon muuttunut pikkuhiljaa siihen, että se tulee muodostumaan erilaisista palasista – – pelkkä lähiopetus ei riitä, siihen on pakko yhdistää jotain ohjauksellista elementtiä, että se on vaan kohdattava se opiskelija – – pitää ymmärtää se opetussuunnitelmakokonaisuus ja auttaa [opiskelijaa] niissä valinnoissa.”

esimiesasemassa oleva henkilö 4

5 Johtopäätökset

Tässä luvussa tarkastelen tutkimuksen tuloksia suhteessa tutkimuskysymyksiin. Tulosten tarkastelu on tutkijan omaa aineiston innoittamaa tulkintaa. Ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä haluttiin selvittää, millaisia muutoksia Tutke 2 on tuonut opettajan ja johdon työhön ja opetuksen toteuttamiseen sekä miten opettaja ja johto ovat muutoksen kokeneet. Osaamisperusteinen opetussuunnitelma ja osaamisperusteisuuden perustuva koulutuksen järjestäminen on muuttanut ja muuttaa edelleen oleellisesti opettajien työtä. Rakenteiden tasolla muutosta ei samassa suhteessa ole tapahtunut, sillä edelleen työtä ja opetusta organisoidaan pitkälti kurs-

simuotoisesti. Uudenlaisia resurssien kohdentamisperiaatteita on otettu käyttöön. Samoin on kehitetty joustavia opintoja, joissa osaamisperusteisuutta voidaan helpoiten toteuttaa. Osaamisperusteiseen opetussuunnitelmaan ja sen toteuttamiseen liittyvien prosessien kehittäminen, kuten henkilökohtaisuus, arviointi ja työssäoppiminen, ovat edenneet, mutta niitä tulee edelleen kehittää ja selkeyttää.

Keskeisiä muutoksia opettajan työssä on siirtyminen opetuskeskeisyydestä ohjaamisen suuntaan. Ohjaustyö ja vuorovaikutus siinä sekä opiskelijoiden kannustaminen on tullut yhä tärkeämmäksi osaksi opettajan työtä. Koska yksilölliset, henkilökohtaiset opintopolut ovat oppilaitosten arkipäivää, näyttäytyi ohjaaminen enimmäkseen opintojen suunnittelemisena. Oppimisen ohjaaminen ei juurikaan noussut esiin aineistossa. Ohjaamisen sisältöä ja luonnetta sekä tavoitetta ja tarkoitusta tulisi uudelleen määrittää. Tulevaisuudessa ohjaamisen ensisijaisena elementtinä tulisi olla oppimisen ja osaamisen arviointi. Opettaja myös auttaa opiskelijaa itsearviointitaitojen kehittämisessä. Oppimisen ja arvioinnin tulisi olla kehittelevää ja tulevaisuuteen suuntaavaa rakentaen opiskelijan ammatissa tarvittavaa osaamista.

Toinen muutostekijä on työelämäyhteistyön voimistuminen. Tämän tutkimuksen tulokset tukevat vain löyhästi sitä ajattelua, että opettajan yhteistyö työelämän kanssa on lisääntynyt, vaikka opiskelijoiden työssäoppiminen on lisääntynyt. Opettajia työllistää enenevässä määrin opiskelijalle laadukkaan työssäoppimispaikan löytäminen. Työelämän muutokset, irtisanomiset ja yritysten lakkauttamiset tuntuvat myös oppilaitoksissa. Tämä näkyy vaikeutena kehittää systemaattista yhteistyötä työssäoppimispaikkojen kanssa ja laadun kehittämistä opiskelijan työssäoppimisen ohjaamisessa. Työssäoppimispaikalla ja opettajan työelämäyhteistyöllä on myös merkittävä rooli opettajan oman osaamisen kehittämisessä, joten tästäkin näkökulmasta oppilaitoksen ja opettajan kiinteä suhde työelämään on tärkeää.

Kolmas esille tullut asia opettajan työssä on opiskelijoiden monenlaiset elämäntaitoihin liittyvät ongelmat. Kun opiskelija kohdataan henkilökohtaisesti, opettajan työ tulee entistä enemmän lähelle opiskelijaa. Tällöin opiskelijan kohtaaminen on kokonaisvaltaista ja sisältää paljon myös kasvatustyötä. Opettajuus ei enää ole pelkästään ammattialan ja suppeammin substanssin asiantuntijuutta, vaan siihen liittyy oppijan kokonaisvaltainen kohtaaminen, jossa oppimiseen ja osaamisen kehittämiseen vaikuttaa koko opiskelijan elämä ja elämäntilanne. Jos opettajuus näh-

dään oppimaan ohjaamisena, on myös ymmärrettävä oppimista estävät tekijät ja luotava parhaat mahdolliset olosuhteet osaamisen kehittymiselle. Näin opettaja ei välty näkemästä opiskelijan elämäntaitoihin ja terveyteen liittyviä ongelmia. Opettajalla tulee olla riittävä osaaminen kohdata nuorten elämä ja ennen kaikkea hänellä tulee olla ympärillä riittävä ammatillinen tukiverkosto.

Neljäs muutos on osaamisen arvioinnin siirtyminen yhä enenevässä määrin työpaikoille. Systemaattisesti rakennettu arviointi ja palaute opiskelijan osaamisesta on ensiarvoisen tärkeää. Arviointitilanne tulisi olla ennen kaikkea oppimistilanne, joka auttaa opiskelijaa osaamisen rakentamisessa. Siksi sen tulisi olla opettajan työn ydintä, jolle on oma aikansa ja paikkansa. Opettajan työtä ja arviointia kuormittavat siihen liittyvä kirjallinen työ sekä huonosti arviointia palvelevat tietojärjestelmät. Osaamisen arvioinnin kirjaamisen tulisi kuvata opiskelijan kehittymistä suhteessa kriteereihin ja sen tulee olla riittävän yksiselitteistä ja selkeää suhteessa opiskelijan henkilökohtaiseen opiskelusuunnitelmaan. Muutosten kokeminen on yksilöstä kiinni. Toisille ohjauskeskeinen työ on luontevampaa, kun taas toiset pitävät enemmän luokkaopetuskeskeisyydestä. Tästä seuraa, että kaikki eivät välttämättä ole innolla mukana muutoksessa. Kuitenkin tutkittavissa oppilaitoksissa muutosta on tapahtunut niin prosesseissa kuin opettajuudessa.

Toisen tutkimuskysymyksen tarkoituksena oli selvittää, millaisia ratkaisuja oppilaitoksiin oli syntynyt Tutke 2:n toimeenpanon seurauksena. Selvityksen mukaan tutkittujen oppilaitosten osaamisperusteista toimintaa on vahvistettu. Osaamisperusteisen ajattelun käytäntöön vienti on ollut ponnistus, joka jatkuu edelleen. Oppilaitoksissa on enemmän tai vähemmän havaittavissa vanhan ja uuden kulttuurin törmäämistä. Rakenteet, perinteinen työn ja oppimisen suunnittelu hankaloittavat osaamisperusteisuuden ideaalista toteutumista. Paljon on kuitenkin tehty ja saatu aikaiseksi. Oppilaitoksissa on ollut erilaisia kokeiluja opiskelijan oman toiminnan aktivoimiseksi. Niissä on kehitetty tiimiopettajuutta, sähköistä henkilökohtaista opiskelusuunnitelmaa, opiskelijan ohjausta ja työssäoppimisen käytänteitä. Selkeä ratkaisu osaamisperusteisen oppimisen toimeenpanossa ovat joustavat ja työvaltaiset opinnot, joissa on aidosti mahdollisuus toteuttaa oppimista osaamisperusteisesti.

Henkilökohtaistamisen tueksi oppilaitoksissa on kehitetty erilaisia polkuja, joita opiskelija voi valita. Henkilökohtaistamisen yleisenä käytänteenä on, että ensimmäinen vuosi on opiskelijoille valmiiksi suunniteltu

ja silloin suoritetaan pakollinen yhteinen tutkinnon osa sekä yleisiä tutkinnon osia. Tätä käytäntöä perustellaan sillä, että opiskelijat voivat näin rauhassa tutustua kouluun ja sen käytäntöihin sekä ryhmäytyä ja saada siten vertaistukea opintoihin. Lisäksi ensimmäisenä opiskeluvuotena opiskelijoilla on aikaa henkilökohtaisen opiskelusuunnitelman tekemiseen. He voivat tutustua ammattialaan ja sen mahdollisuuksiin sekä miettiä, mikä heitä kiinnostaa. Myös opettajalla on ensimmäisenä vuonna mahdollisuus tutustua ja ohjata opiskelijaa valintojensa tekemisessä, henkilökohtaisen opiskelusuunnitelman laatimisessa sekä auttaa häntä sopivan opiskelutavan valitsemisessa.

Kolmannessa tutkimuskysymyksessä haluttiin selvittää, millaisia vaikutuksia koulutusleikkauksilla on ollut opettajien työllistymiseen ja työn tekemiseen sekä opetuksen toteuttamiseen. Koulutusleikkauksiin on varauduttu ajoissa erilaisin sopeuttamisohjelmin. Opettajien irtisanomiset eivät olleet esillä haastateltavien puheessa. Kuitenkin henkilöstö vähennee, kun poislähteneiden sijalle ei palkata uusia henkilöitä. Tämän lisäksi toimenkuvia ja toimintoja yhdistämällä on saatu säästöjä aikaiseksi myös oppilaitosten hallinnossa. Opetustuntileikkauksia on tehty osaamisperusteisen opetussuunnitelman käyttöönoton yhteydessä. Leikkauksia on tehty myös lähiopetus- ja ylityötunteihin. Resurssisuunnitelman taustalla on tuntitarve, joka perustuu keskimääräiseen aikaan, joka tarvitaan jonkun asian oppimiseksi. Tasaisen tuntijaon sijaan opettamiseen on tullut tarveajattelu.

Opettajat kokivat työmääränsä lisääntyneen. He myös joutuvat entistä tarkemmin miettimään, mikä on oleellista ammattiin oppimisessa ja mitä he lähiopetuksessa opettavat. Se, mitä aikaisemmin on ehditty käsittelemään oppitunnilla ei enää mahdu tuntisuunnitelmaan. Osaamisperusteinen opetussuunnitelma edellyttää yhteistyötä työpaikkojen kanssa sekä ohjaavaa otetta opettajan työssä. Kuitenkin säästöjen seurauksena sekä ohjaus- että työssäoppimisen ohjaamisen tunteja on osin leikattu, mikä on ristiriidassa ammatillisen koulutuksen tavoitteiden ja tarveharkintaisen resurssoinnin kanssa. Johdon työhön sisältyy myös entistä enemmän kehittämistoimintaa hallinnollisten töiden lisäksi. Muutoksen läpivieminen lisää henkilöstöön sekä ydinprosesseihin ja rakenteisiin kohdistuvaa kehittämistyötä.

Neljännessä tutkimuskysymyksessä haluttiin selvittää, millaisia ohjeistuksia oppilaitokset olivat saaneet koulutuksen järjestäjiltä koulutusleikkausten toimeenpanemiseksi. Kyselyn tulosten mukaan tutkittavien

oppilaitosten johdon mielestä heidän toimintaansa ei ole kuitenkaan erityisemmin ohjeistettu. Viides tutkimuskysymys suuntasi tulevaisuuteen. Siinä tarkoituksena oli selvittää, miten opettajat ja johto rakentavat tulevaisuutta puheellaan. Kyselyn vastauksissa tulevaisuudesta puhutaan sekä mahdollisuutena että uhkakuvana. Haastatteluissa oli osin havaittavissa, että opettajat eivät jaksaneet ajatella tulevaisuutta, vaan he pyrkivät selviämään nykyvaateiden kanssa. Oppilaitoksissa ollaan väsyttynyt muutoksen pyörteissä ja arkipäivän työn pyörittämisessä.

Toisaalta tulevaisuudessa nähdään myös mahdollisuuksia, mikä kuitenkin edellyttää osaamisperusteisuuden käytännön toiminnan edelleen kehittämistä ja sen ihannetilän saavuttamista. Konkreettiset uhat, kuten talous, organisaatiomuutokset ja jatkuva sisäänotto, ovat aitoja huolenaiheita, joihin halutaan varautua. Tulevaisuuteen suhtaudutaan siis varautumisena, jolloin pyritään ennakolta sopeuttamaan toimintaa resurssien vähetessä. Toiseksi tulevaisuus huolestuttaa, koska tiedetään, että muutoksia tulee, mutta ei tiedetä millaisia ja mitä ne tarkoittavat oppilaitoksen arjen toiminnassa. Toisaalta tulevaisuus on mahdollisuus, jolloin kenties voidaan entistä paremmin kouluttaa opiskelijoita ottamalla huomioon työelämän tarpeet.

6 Pohdintaa

Ammatillisen koulutuksen muutosvaade vaatii opettajilta ja johdolta huomattavasti tätä muutosta edistävää työtä. Muutosta voidaan tarkastella monesta eri näkökulmasta ja se voidaan määritellä tapahtuvaksi eri organisaation tasoilla. Nämä vuorovaikutuksessa toistensa kanssa olevat tasot ovat ajatukset, prosessit ja rakenne. Scharmer (2009) on kehittänyt U-teorian, jossa kiinnitetään erityistä huomiota yksilön ja ryhmien muutosprosessiin ja sen johtamiseen. Teorian mukaan systeemejä ei voida muuttaa, jos niihin kuuluvien ihmisten tietoisuuden ja huomion tasot eivät muutu. Tarkoitus on päästä toiminnassa tilanteeseen, jossa toiminta ei ole menneisyydestä lähtevää, vaan perustuu tulevaisuuden mahdollisuuksiin. Tässä pohdinnassa U-teoriaa kuvaavina lähteinä on käytetty Scharmerin kahta julkaisua vuosilta 2009 ja 2007. Teoriaa on myös kuvattu toiminta-tutkimusyhteisö Presencing Institutin verkkosivuilla.

U-teorian mukaan sosiaalisen systeemin tuottamien tulosten laatu riippuu siitä, minkälaisella tietoisuuden tasolla systeemin jäsenet toimivat. Kun halutaan saada aikaan muutosta, sen onnistuminen ei ole pelkästään

riippuvainen siitä, mitä tehdään ja miten tehdään, vaan tekijöiden sisäisestä tilasta. U-teorian mukaan muutoksessa on kyse yksilön sisäisestä tilasta, jonka kautta hän ikään kuin operoi ja tekee havaintoja ympäröivästä maailmasta. Tällöin kysymys on havaintojen lähteestä ja havaintojen laadusta, mihin vaikuttaa se kuinka avoimesti yksilö tilannetta havainnoi ja tulkitsee. Kun yksilö tai ryhmä lakkaa havainnoimasta ja näkemästä todellisuutta vanhojen, sisäisten malliensa mukaan, alkaa todellisuus näyttäytyä heille uudella tavalla.

On selvää, että kukin yksilö kokee ja näkee muutostarpeet erilaisina. Toisille muutos on mahdollisuus, joka tuo uusia ulottuvuuksia työarkeen ja antaa mahdollisuuksia kehittää omaa työtä toivottuun suuntaan. Toisille muutos voi olla uhkakuva, jonka toteutumista halutaan vastustaa niin paljon kuin vain mahdollista. Totutuista tavoista ja käytänteistä halutaan pitää kiinni ja muutos merkitsee aina jotakin huonompaa verrattuna nykyiseen. Kehittämisen kannalta tarvitaan kuitenkin kriittistä ajattelua. Oleellista on ajattelun luonne: onko kritiikki kehittävää vai kehitystä estävää? Kysymys on siitä, miten muutokseen suhtaudutaan.

U-mallin mukaan yksilön tai ryhmän tulee päästää vanhasta irti ja se tapahtuu luopumalla tulkitsemasta todellisuutta menneisyyden mallien kautta. Tämä edellyttää avointa mieltä, sydäntä ja tahtoa. Avoin mieli mahdollistaa muutosprosessin näkemisen uudella tavalla, ennakkolullottomasti ja objektiivisesti ottaen huomioon vallitsevat tosiasiat. Tähän liittyy uteliaisuutta jotakin sellaista kohtaan, jota ei vielä ole. Jos yksilö on sydämeltään avoin, hän alkaa nähdä asioita toisen näkökulmasta ja kokonaisuutena. Avoin tahto mahdollistaa aidon itsemme ja tarkoituksemme näkemisen. Tällöin päästetään irti vanhasta identiteetistä ja päämäärästä ja annetaan uusien tulla. Uudelleen havaitsemista ja menneisyydestä irti pääsemistä kutsutaan ”neulansilmän läpi menemiseksi”. Silloin, kun uskalletaan päästää aikaisemmista malleista irti ja annetaan uuden tulla, ollaan matkalla kohti uutta. Neulansilmässä oma itse ja todellisuus alkavat kommunikoida; se on todellisuuden suhteuttamista itseen ja oman itsensä suhteuttamista todellisuuteen, jossa vanha totuttu toimintamalli on jätetty pois. Vision ja aikomusten kiteyttäminen mahdollistaa uuden kokeilemisen ja sisäistämisen.

Neulansilmästä läpimineneminen on kunkin yksilön henkilökohtainen valinta tai päätös. Se edellyttää oman sisäisten esteiden työstämistä. Nämä sisäisiksi ääniksikin kutsutut esteet voivat estää neulansilmästä läpimene-
misen. Ensimmäinen näistä äänistä on oikeutuksen ääni. Se estää avoi-

men mielen ja edistää oman totutun toimintamallin oikeudellisuudesta kiinni pitämistä. Toinen ääni on kyynisyys, joka sulkee avoimen sydämen. Avoin sydän asettaa meidät haavoittuvuuden tilaan, mikä ei välttämättä ole miellyttävää. Kolmas neulansilmästä läpimenemisen este on pelko, joka estää avoimen tahdon. Pelko estää sen, ettei siitä, mitä tällä hetkellä on ja kuka nyt on haluta päästää irti. Tähän voi liittyä muun muassa pelko taloudellisista menetyksistä, pilkan kohteeksi joutumisesta ja turvattomuuden tunteesta tuntemattoman edessä.

U-teorian mukainen liikehdintä ei ole lineaarista, vaan se on jatkuvaa arviointia oman avoimuuden ja uuden kohtaamisen välillä. Kun U:ssa mennään alaspäin, aletaan aikaisempien toimintatapojen toistamisen sijaan tarkastella ja kuunnella ympäristöä ja sitä havainnoidaan avoimena. U:n pohjalla oltaessa reflektoidaan sitä, mitä aiemmin on havaittu. Noudatessa U:ssa ylöspäin tutkitaan tulevaisuutta, joka tapahtuu kokeilemalla. Muutostilanteessa tarvitaan tiloja ja paikkoja sekä käytänteitä, joissa yhdessä ryhmänä voidaan tutkia vallitsevaa tilaa, keskustella havainnoista ja tehdä tulkintoja faktoihin perustuen. Tämä auttaa ymmärtämään, mitä on tapahtumassa. Lisäksi tarvitaan yhteistä uuden luomista, joka synnyttää kokeilemisen käytäntöjä ja tiloja. Tämä edellyttää yhteisen tulevaisuuden vision kiteyttämistä. Se on tulevaisuuden tutkimista ja sen synnyttämistä kokeilemalla ja uusia toimintamalleja luomalla.

Lähteet ja kirjallisuus

- Ammattiosaamisen kehittämisyhdistys ry (2014). Ammattiosaamisen barometri. Luettu 8.3.2017, http://www.amke.fi/media/julkaisuja/amke_ammattiosaamisen-barometri_lowres.pdf.
- Opetushallitus. Ammatillisen koulutuksen reformi -sivut. Luettu 8.3.2017, http://www.oph.fi/kehittamishankkeet/ammattillisen_koulutuksen_reformi.
- Opetushallitus. Ammatillinen peruskoulutus. Luettu 8.3.2017, http://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/ammattikoulutus/ammattilliset_perustutkinnot.
- Ammatillisen perustutkintojen perusteiden toimeenpano ammatillisessa peruskoulutuksessa (2015). Opetushallitus, Oppaat ja käsikirjat 2015:10. Luettu 8.3.2017, http://www.oph.fi/download/168861_ammattillisten_perustutkintojen_perusteiden_toimeenpano_ammattillisessa_perusk.pdf.
- Heinilä H. & Potinkara H. (2016). Ammatillisen koulutuksen palaset liikkeessä. Blogi, Haaga-Helian julkaisutoiminta 2.12.2016. Luettu 10.3.2017, <https://esignals.haaga-helia.fi/2016/12/02/ammattillisen-koulutuksen-palaset-liikkeessa/>.
- Opetushallitus. Toisen asteen ammatillisen koulutuksen reformi. Luettu 10.3.2017, http://www.oph.fi/download/171627_toisen_asteen_ammattillisen_koulutuksen_reformi.pdf.
- Opetushallitus (2015). Osaamisperusteisuus todeksi – Askelmerkkejä koulutuksen järjestäjille. Opetushallitus, Oppaat ja käsikirjat 2015:19. Luettu 8.3.2017, http://www.oph.fi/download/159910_osaamisperusteisuus_todeksi_askelmerkkeja_koulutuksen_jarjestajille.pdf.
- Presencing Institute -verkkosivut. Theory U. Luettu 10.3.2017, <https://www.presencing.com/theoryu>.
- Presencing Institute. Principles and Glossary of Presencing. Luettu 10.3.2017, <https://www.presencing.com/principles>.
- Ratkaisujen Suomi. Pääministeri Juha Sipilän hallituksen strateginen ohjelma 29.5.2015. Hallituksen julkaisusarja 10/2015. Luettu 8.3.2017, http://valtioneuvosto.fi/documents/10184/1427398/Ratkaisujen+Suomi_FI_YHDISTETTY_netti.pdf/801f523e-5dfb-45a4-8b4b-5b5491d6cc82.
- Scharmer C. O. (2009). Theory U: Learning from the future as it emerges. Berrett-Koehler Publisher (luku 2).
- Scharmer C.O. (2007). Addressing the blind spot of our time. An executive summary of the new book by Otto Scharmer Theory U: Leading from the Future as It Emerges. Luettu 10.3.2017, https://www.presencing.com/sites/default/files/page-files/Theory_U_Exec_Summary.pdf.