

Satu Leinonen

AMMATILLISEN TOISEN ASTEEN OPISKELIJOIDEN KOKEMUKSET
TUTKINTOUUDISTUKSEN TOIMEENPANOSSA

Pro gradu -tutkielma

Kasvatustiede

2016

Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta

Työn nimi: Ammatillisen toisen asteen opiskelijoiden kokemukset tutkintouudistuksen toimeenpanossa

Tekijä: Satu Leinonen

Koulutusohjelma/oppiaine: Kasvatusalan koulutus/Kasvatustiede

Työn laji: Pro gradu -työ

Sivumäärä: 119 sivua, 2 liitettä

Vuosi: 2016

Tiivistelmä

Pro Gradu -tutkielmassani tutkin opiskelijoiden kokemuksia ammatillisen toisen asteen tutkintouudistuksessa. Tutkielman teoreettinen viitekehys rakentuu ilmiöiden tarkastelusta. Teoriaosuudessa syvennytään koulutuksen muutoksiin tutkintouudistuksen yhteydessä sekä opiskelijan osaamisen hankintaan, käytettävien opetusmenetelmien että lakien ja säädösten näkökulmista. Muutosten myötä opiskelusta on tullut osaamisperusteista. Opetusmenetelmät ovat muuttuneet enemmän ohjauspainotteisemmaksi ja oppimisympäristöt ovat laajentuneet perinteisistä oppilaitoksen luokkahuoneista työelämälähtöisiksi oppimisympäristöiksi.

Tutkimuksessa käytettiin kvalitatiivista lähestymistapaa. Kohderyhmänä olivat Rovaniemen koulutuskuntayhtymän syksyllä 2015 aloittaneet perustutkinto-opiskelijat ja kuuden kuukauden ajalta lukuvuonna 2015–2016 valmistuneet perustutkinto-opiskelijat. Aineisto kerättiin sähköisten kyselylomakkeiden avulla. Vastauksia saatiin aloittavilta opiskelijoilta 613 ja valmistuvilta opiskelijoilta 99. Tutkimuksessa käytettiin fenomenografista tutkimusmenetelmää, jolla tutkittiin tutkintouudistuksen myötä opiskelijoiden kokemuksista syntyviä ilmiöitä. Tavoitteena oli tutkia, vaikuttivatko tutkintouudistukseen liittyneet toimenpiteet opiskelijoihin uudistuksen tavoittelemalla tavalla.

Tutkimuksesta ilmeni, että opiskelijat olivat kohtuullisen hyvin tietoisia tutkintouudistuksen muutoksista. Opiskelijat kokivat, että opettajilla ei ole selkeää käsitystä tutkintouudistuksen muutoksien vaikutuksista opiskelijoihin. Myös oppilaitoksen sisäisen tiedonkulun koettiin olevan sekavaa ja vaikeuttavan näin opiskelijoiden tiedon saantia. Yksilöllisen osaamisen hankkimisen koettiin korostavan tiedon kulun merkitystä. Opiskelijan henkilökohtaisen opintopolun rakentamisessa korostuivat selkeyden merkitys ja ohjauksen rooli.

Osaamisen hankinnan tukena korostuivat opetuksen monipuolisuus ja käytännönläheisyys. Tukea ja ohjausta koettiin tarvittavan myös hyvin arkisiin asioihin kuten elämänhallintaan liittyen. Opiskeluympäristöillä ja yksilöllisillä opetusmenetelmillä koettiin olevan suuri merkitys osaamisen hankinnassa. Tutkimuksessa nousi esille erityisesti oppilaitoksen ilmapiiriin liittyvät asiat opiskelutovereiden kesken sekä henkilökunnan suhtautumisessa opiskelijoihin. Lisäksi ohjauksen, valmennuksen ja motivoinnin merkitys korostuivat opintojen alku- ja loppuvaiheessa.

Asiasanat: Opiskelijänäkökulma, osaamisperusteinen koulutus, toisen asteen ammatillinen koulutus, tutkintouudistus

Tutkimusmenetelmä: Fenomenografinen tutkimusmenetelmä

Muita tietoja:

Suostun tutkielman luovuttamiseen kirjastossa käytettäväksi X

Suostun tutkielman luovuttamiseen Lapin maakuntakirjastossa käytettäväksi X

University of Lapland, Faculty of Education

Title: The vocational students' experiences of executing the reform of the degree programme

Author: Satu Leinonen

The study programme / master programme: Master of Education

Työn laji: Pro gradu -thesis

Pages: 119 pages, 2 attachments

Year: 2016

Abstract

In my Pro Gradu –thesis I have studied students' experiences of the reform of degree programme in secondary vocational education. The theoretical frame of reference of the thesis is based on the observation of the phenomenon. The theory section will concentrate on the educational changes made in connection with the degree reform from the perspective of acquisition of competence of the student, the used teaching methods, and laws and statutes. Along with the reform, studying has become competence based. Teaching methods have become more guidance-based and learning environments have expanded from the traditional classroom to more working life oriented environments.

In the research qualitative approach was used. The target group were vocational qualification students who started in fall 2015 and during 6 months in 2015-2016 students, who were graduating. The material was collected using a questionnaire. Responses were received from 613 new students and from 99 graduating students. Research method of phenomenographic was used as a research method to study the phenomenon entity more profoundly and to clarify, whether the operations related to the degree reform affected the students in the way the reform intended to.

The research revealed that students were quite well aware of the changes caused by the degree reform. The students felt that teachers did not have a clear view of the reform's effects on students. Also the internal communication within the school was considered confusing, which made it difficult for the students to gain information. The individual acquisition of competence was considered to emphasize the importance of internal communication. In the building of students' personal learning path, the importance of clarity and the role of guidance were amplified.

The diversity and practicality of teaching were emphasized as support of the acquisition of competence. Support and guidance were considered needed in everyday matters also, like coping with life. The students felt that learning environments and individual teaching methods had a big impact in acquisition of competence. Also matters related to the school's atmosphere among peers and staff's attitudes towards students came up in the research. In addition, the importance of guiding, coaching and motivating were emphasized in the beginning and the end of studies.

Index terms: Student approach, competence based education, secondary vocational education, degree reform

Research method: Phenomenographic research

Other information

I agree to the thesis being used in the library of X

I agree to the thesis being used Provincial Library of Lapland X

Sisällys

Tiivistelmä

Abstract

Sisällys

1. Johdanto.....	7
2. Tutkimuksen keskeiset käsitteet	9
3. Tutkintojärjestelmän uudistaminen	11
3.1 Koulutuspolitiikka ja hallinto	12
3.2 Työelämä edellyttää ammatillisen koulutuksen muuttumista	13
3.3 Tutkintojärjestelmän kehittämishanke – TUTKE 1	14
3.4 Tutkintojärjestelmän kehittäminen – TUTKE2	14
3.5 Opintosuoritusten ja arvosanojen eurooppalainen siirtojärjestelmä	17
3.6 Ammatillisen koulutuksen tutkintojärjestelmä uudistus – TUTKE3	19
4. Osaamisen hankinnan moninaisuus	20
4.1 Oppimiskäsitykset.....	20
4.1.1 Behavioristinen oppimiskäsitys.....	20
4.1.2 Konstruktivistinen oppimiskäsitys	21
4.2 Oppimisprosessi.....	22
4.2.1 Oppimistilanne ja -ympäristö	22
4.2.2 Yksilöllisyys oppimisessa	24
4.2.3 Motivaation merkitys oppimisessa.....	26
4.2.4 Dialogisuus oppimisessa	28
4.3 Osaamisen hankinta ammatillisella toisella asteella	29
4.3.1 Ammatillinen kasvu ja kehittyminen.....	30
4.3.2 Ammatillisen ja alakohtaisen osaamisen hankkiminen.....	31
4.4 Osaamisen hankinnan ohjaaminen ja opettaminen	32
4.5 Osaamisperusteisen opetuksen ja ohjauksen työkalut	34
4.5.1 Työkaluna ammatillinen ja alakohtainen osaaminen.....	36
4.5.2 Työkaluna pedagoginen osaaminen.....	37
4.5.3 Työkaluna työyhteisöosaaminen	38
5. Tutkimusasetelma	40
5.1 Laadullinen lähestymistapa.....	40
5.2 Fenomenografia tutkimusmenetelmänä	41
5.3 Tutkimuskysymys	42
5.4 Aineiston hankintamenetelmät.....	43
5.5 Aineiston analyysimenetelmät	45

6. Tulokset	47
6.1 Mistä tutkintouudistuksen muutoksista opiskelijaa on tiedotettu?	47
6.1.1 Tiedon saaminen koulutukseen ja opiskeluun liittyen.....	48
6.1.2 Oppilaitoksen toiminta ja koulutuksen rakenne	50
6.1.3 Ohjaus ja tuki	53
6.1.4 Työssäoppiminen kotimaassa tai ulkomailla.....	54
6.1.5 Arviointi ja palaute	57
6.2 Miten yksilöllisyys on huomioitu rakennettaessa opiskelijan henkilökohtaista opintopolkua?.....	58
6.2.1 Muualla hankitun osaamisen huomioiminen opiskeluissa	60
6.2.2 Yksilölliset valinnat ja yksilöllinen valmistumisajankohta.....	64
6.2.3 Opiskelujen eteneminen	66
6.2.4 Työssäoppiminen ja kansainvälisyys osana henkilökohtaista opiskelusuunnitelmaa	68
6.2.5 Ohjauksen ja tuen yksilöllisyys.....	71
6.3 Miten opetus, ohjaus ja tuki ovat vaikuttaneet opiskelijoiden osaamisen hankkimiseen?	73
6.3.1 Opetusmenetelmät mahdollistavat osaamisen hankkimisen	74
6.3.2 Osaamisen hankkimiseen käytettävät oppimisympäristöt.....	81
6.3.3 Ohjauksen ja tuen riittävyys	89
6.3.4 Arviointi ja palaute	92
6.4 Miten opiskelujen voidaan katsoa vaikuttaneen opiskeluiden jälkeisiin valintoihin?	96
6.4.1 Töihin vai jatkokoulutukseen?	97
6.4.2 Opintojen vaikuttavuus itsen kehittymiseen	102
7. Johtopäätökset	105
7.1 Tulosten tarkastelu	105
7.1.1 Tietoisuus tutkintouudistuksen muutoksista	105
7.1.2 Yksilöllisyys henkilökohtaisen opintopolun rakentamisessa	108
7.1.3 Opetus, ohjaus ja tuki osaamisen hankinnan tukena	109
7.1.4 Opiskeluiden vaikutus opintojen jälkeisiin valintoihin.....	111
7.2 Eettisyys ja luotettavuus	112
7.3 Jatkotutkimukset	114
Lähteet	115
Liite 1: ALKU-kysely.....	120
Liite 2: PÄÄTTÖ-kysely.....	130

Kuvioluettelo

Kuvio 1: Tutkintouudistuksen muutoksien tiedottamiseen liittyvät teemat	48
Kuvio 2: Aloittaneiden tiedottaminen koulutukseen sisällyvistä tutkinnon osista	51
Kuvio 3: Aloittaneiden tiedottaminen opiskelun erilaisista vaihtoehdoista	52
Kuvio 4: Aloittaneiden tiedottaminen opiskeluiden nopeuttamisen mahdollisuuksista	53
Kuvio 5: Aloittaneiden tiedottaminen työssäoppimisesta	55
Kuvio 6: Aloittaneiden tiedottaminen kansainvälisestä työssäoppimisestä (ikä ja sukupuoli)	56
Kuvio 7: Aloittaneiden tiedottaminen osaamisen arvioinnista	57
Kuvio 8: Yksilöllisyyden huomioimiseen liittyvät teemat	59
Kuvio 9: Aloittaneiden tutkintoon sisältyvä muualla hankittu osaaminen	63
Kuvio 10: Aloittaneiden tutkintoon sisältyvä muualla hankittu osaaminen (ikä ja sukupuoli)	63
Kuvio 11: Aloittaneiden muualla hankitun osaamisen huomioiminen opiskeluissa (ikä ja sukupuoli)	64
Kuvio 12: Opetuksen, ohjauksen ja tuen vaikutukseen liittyvät teemat	74
Kuvio 13: Valmistuvien näkemys tasa-arvoisesta opiskelijoiden kohtelemisesta (ikä ja sukupuoli)	84
Kuvio 14: Valmistuvien kokemus opiskeluryhmän työrauhasta (ikä ja sukupuoli)	88
Kuvio 15: Aloittaneiden ohjauksen ja tuen riittävyys opintojen aloittamisessa	90
Kuvio 16: Valmistuvien tuen ja ohjauksen riittävyys opiskeluun	90
Kuvio 17: Valmistuvien kokemus arvosanojen perusteluiden riittävydestä (ikä ja sukupuoli)	95
Kuvio 18: Opiskeluiden vaikutukseen opiskeluiden jälkeisissä valinnoissa liittyvät teemat	96
Kuvio 19: Valmistuvien näkemys työssäoppimisen valmentamisesta työelämään	98
Kuvio 20: Valmistuvien työelämään ja jatko-opintoihin hakeutumisen ohjaus (ikä ja sukupuoli)	99
Kuvio 21: Valmistuvien urasuunnitelmien selkeytyminen ammatillisen osaamisen myötä (ikä ja sukupuoli)	100
Kuvio 22: Koulutuksen motivoiminen jatko-opintoihin hakeutumiseen (ikä ja sukupuoli)	101
Kuvio 23: Opiskelujen vaikutus valmistuvien aloitekykyyn	103
Kuvio 24: Opiskelujen vaikutus valmistuvien vuorovaikutus- ja yhteistyövalmiuksiin	104
Kuvio 25: Tietoisuuteen liittyvät ilmiöt	107
Kuvio 26: Yksilöllisyyteen liittyvät ilmiöt	109
Kuvio 27: Opetukseen, ohjauksen ja tukeen liittyvät ilmiöt	111
Kuvio 28: Opintojen vaikutukset ilmiönä	112

1. Johdanto

Toisen asteen ammatillinen koulutus on tällä hetkellä mahdollisuuksien ja haasteiden edessä käynnistyneen tutkintojärjestelmän kehittämisen ja uusiutuvan rahoituslain myötä. Valtioneuvosto vahvisti joulukuussa 2011 Opetusministeriön esityksen koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelmasta vuosille 2011–2016. Kehittämissuunnitelman mukaisesti ammatillista tutkintojärjestelmää on kehitetty vastaamaan paremmin työelämän tarpeita – tiedot, taidot ja pätevyys. Tutkintojärjestelmän kehittämisen myötä on otettu käyttöön myös oppimistuloksiin perustuva järjestelmä (ECVET), jossa oppimistulokset määritellään osaamistaitoina ja -tietoina. Lisäksi tällä hetkellä käynnistymisvaiheessa on toisen asteen reformin toimeenpano, jossa tavoitellaan tulevaisuuden osaamistarpeisiin vastaamista.

Merkittävimmit muutokset ammatillisessa koulutuksessa tulivat ja tulevat koskemaan opetuksen ja osaamisen hankinnan osaamisperusteisuutta, joka vaikuttaa opetuksen organisointiin. Opettajuuden painopiste on muuttunut enemmän ohjaajuuteen ja opiskelun tavoitteet osaamisperusteiseksi osaamisen hankkimiseksi. Opintoviikot ovat muuttuneet osaamispisteiksi ja aikaisemmin hankittu osaaminen on entistä paremmin tunnistettavaa ja tunnustettavaa. Lisäksi ohjaus ja opetus kohdistuvat opiskeluryhmien sijaan opiskelijoiden yksilöllisiin opintopolkuihin.

Opetushallituksen määräykset kohdistuivat opintoviikkojen korvaamiseen osaamispisteillä sekä ammattitaitoa täydentävien tutkinnon osien sijaan muodostettavilla yhteisillä tutkinnon osilla. Muutos vaatii opettajuuden ajattelun muutosta; aika-ajattelusta opiskelijan osaamis- ja oppimisperusteiseksi ajatteluksi. Käytännössä opiskelijan valmistumisaika muutoksen myötä riippuu hänen aikaisemmasta osaamisestaan sekä yksilöllisen opintopolun rakenteesta ja hänen osaamisen hankkimisen taidoista. Opiskelijan opiskeluaika on muuttunut siis yksilölliseksi.

Tutkintouudistuksen muutokset vaikuttavat opiskelijoiden osaamisen hankkimiseen erityisesti opettajuuden muutoksen kautta. Opetuksen muuttuminen osaamisperusteiseksi opetuksiksi ja ohjaukseksi muuttaa vääjäämättä opiskelijan osaamisen hankkimisen tukemiseen käytettäviä ohjaus- ja opetusmenetelmiä. Näin myös opiskelijan osaamisen hankkiminen muuttuu. Yksilöllinen opiskelu edellyttää opiskelijalta vastuuta omista opinnoistaan sekä edellyttää aktiivisuutta toimia ilman ryhmän tuomaa turvaa.

Tässä työssäni tutkin ammatillisen toisen asteen tutkintouudistuksen myötä tapahtuneita muutoksia opiskelijan näkökulmasta. Tutkimukseni aihe liittyy 1.8.2015 voimaan tulleen tutkintouudistukseen ja siihen liittyvien toimeenpanojen heijastumisesta opiskelijiin. Olen kiinnostunut toisen asteen koulutuksen kehittamisestä sekä koulutuksenjärjestäjän että opiskelijan näkökulmasta, koska työskentelen ammatillisen toisen asteen kentällä ja työni on pedagogista kehittämistä ja suunnittelua huomioiden sekä koulutuksenjärjestäjän, opettajan että opiskelijan rajapinnat.

Tutkimuksessani tarkastelin opiskelijoiden kokemuksia tutkintouudistuksen myötä peilaen tuloksia muun muassa Koulutussosiologian tutkimuskeskus (Research Unit for the Sociology of Education, RUSE) toteuttamaan tutkimukseen. Gallin ja Aholan (2011) mukaan tutkimuksessa seurattiin tutkintouudistuksen vaikutuksia ja sille asetettujen tavoitteiden toteutumista opiskelijanäkökulmasta. Kyseessä olevan tutkimuksen kohderyhmänä olivat yliopisto-opiskelijat ja tutkittavana aiheena heidän koulutukseensa kohdistuvan tutkintouudistuksen vaikutukset opiskelijan silmin. (Galli & Ahola 2011, 15.)

Toinen tarkastelemani tutkimus on Miia Heikkisen (2014) Väitöskirja 'Ongelmaperustainen pedagogiikka muuttaa arviointia: Tapaustutkimus ongelmaperustaisen opetussuunnitelman siirtymävaiheesta Kymenlaakson ammattikorkeakoulun koulutusohjelmassa'. Heikkisen (2014) tutkimuksessa tarkastellaan arviointikäytäntöjen ja -kulttuurin muutosta sekä kehittämisen haasteita siirryttäessä ongelmaperustaiseen opetussuunnitelmaan. Tutkimuksen tavoitteena on kuvata pilottiryhmän opiskeluaikana vakiintuneita uusia arviointimenetelmiä ja -käytänteitä sekä opiskelijoiden ja opettajien tulkintoja uudistusten merkityksestä. (Heikkinen 2014, 16.)

2. Tutkimuksen keskeiset käsitteet

Osaamisperusteisuus ja osaamisperustaisuus ovat moniselitteinen käsitteitä, joiden käyttö ei ole vakiintunut. Osaamisperusteisuus-termiä käytetään lähinnä suomalaisen ammatillisen perus- ja aikuiskoulutuksen yhteydessä ja osaamisperustaisuus-termiä ammatikorkeakouludiskurssissa. (Laajala 2015, 53.)

Osaamisperustainen koulutus voidaan määritellä seuraavasti; 1. Määritellään koulutusohjelmien perustana oleva osaaminen. 2. Ammatilliset ydinongelmat ovat opetussuunnitelman perustana, sisältäen oppimisen ja arvioinnin. 3. Osaamisen kehittymistä arvioidaan läpi oppimisprosessin (ennen, aikana ja jälkeen). 4. Opitaan erilaisissa todellisissa tilanteissa. 5. Oppimis- ja arviointiprosessissa yhdistyvät tiedot, taidot ja asenteet. 6. Oppijan vastuuta ja itsereflektiota tuetaan. 7. Lisäksi opettajien rooli muuttuu valmentajiksi ja asiantuntijoiksi. (Biemans ym 2009, 273.)

Biemansin ym. määritelmä sopii kuvaamaan hyvin myös toisen asteen ammatillista osaamisperusteisuutta. Tässä tutkimuksessa osaamisperusteisuudella kuvataan toisen asteen ammatillisen tutkintouudistuksen myötä opiskelijan oppimisen määrittelyn muuttumista osaamisen hankkimiseksi. Toikka (2016) kuvaa **osaamisen hankkimisen** tarkoittavan opiskelijan oppimisprosessia, jossa tavoitteena ei ole opintoviikkojen tai -pisteiden kerääminen vaan opiskelijan saavuttama osaaminen. Osaamisperusteisuuden myötä opetussuunnitelmien opintoviikot muuttuivat hankittaviksi osaamispisteiksi, jotka edellyttävät opiskelijan ammattitaitovaatimusten ja osaamistavoitteiden saavuttamista. (Toikka 2016.)

Oppimisprosessi on tapahtuma, jossa oppijan käsityksissä ja käsitteissä tapahtuu muutoksia (Rauste-von Wright, von Wright & Soini 2003, 93). Oppimisprosessi on yksilökohtainen ja perustuu konstruktiiiviseen toimintaan oppijan oman aktiivisuuden kautta (Kauppila 2007, 36). Tässä tutkimuksessa oppimisprosessin osalta korostetaan konstruk-

tivistista oppimiskäsitystä, jolloin oppimistapahtuman keskiössä on oppija, ja hänen tiedon käsittelyn prosessit. Oppimisprosessissa oleellisia ovat oppijan ja opettajan lisäksi oppimistavoitteet ja -tilanne sekä opetusmenetelmät, -välineet sekä -ympäristö.

Opetus on opetustapahtuma, joka on vastavuoroista toimintaa opettajan ja oppijan välillä. Opettaja toimii opetustapahtumassa tarkoituksenaan saattaa oppijat saavuttamaan oppimistavoitteensa. (Kansanen 2003, 53, 55.) Tässä tutkimuksessa opetuksen osalta korostetaan oppijoiden keskinäistä sekä oppijan ja opettajan välistä vuorovaikutusta. Opiskelija usein hahmottaa opittavia ilmiöitä, mutta vahvistaa oppimansa vasta vuorovaikutuksessa toisten kanssa (Kauppila 2007, 151). Oppimistilanteen oppija- ja opettaja-roolit muuttuvat tasa-arvoisemmiksi ja oppimistilanteesta syntyy vuorovaikutuksellinen molemminpuolinen oppimistapahtuma.

Tutkintouudistusten tavoitteena on päivittää koulutuksia vastaamaan tämän hetkistä koulutuspoliittista tilaa. Tutkintouudistuksen taustalla voivat olla kansainväliset sopimukset tai kansallinen tahtotila uudistaa koulutuksen rakenteita eri koulutusasteilla. Esimerkkinä kansainvälisestä tarpeesta vahvistaa koulutuksen laatua ja kilpailukykyä Euroopan markkinoilla oli Bolognan prosessi, joka kohdistui korkeakoulutukseen (Galli & Ahola 2011, 7). Tutkintouudistuksen toimeenpano esitetään Opetusministeriön toimesta. Tässä tutkimuksessa käsitellään toisen asteen ammatillista tutkintouudistusta, jonka toisen vaiheen toimenpiteet on saatettu käytäntöön syksyllä 2015.

3. Tutkintojärjestelmän uudistaminen

Koulu-uudistusten kehitys Suomessa näyttää etenevän samaan suuntaan kuin muissa Pohjoismaissa, Englannissa ja Uudessa-Seelannissa. Edellä mainituissa maissa toteutetaan kansallisesti yhtenäistä opetussuunnitelmaa, opettajien arviointia ja tulosvastuuta. Koulu-uudistukset voivat parhaimmillaan merkitä todellista muutosta ja kehitystä toimintaan. (Syrjälä, Estola & Uitto 2006, 32.)

Ammatillisen koulutuksen uudistuspaineena on, miten varmistaa kaikille perusasteen päättävälle nuorille toisen asteen koulutuspaikka. Sekä, miten ammatillisen koulutuksen tutkintojärjestelmää kehitetään vastaamaan työelämän osaamistarpeita. (Koski-Heikkinen 2014, 29.) Painopisteet Valtioneuvoston hyväksymässä koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelmissa toisen asteen koulutuksen osalta ovat:

- Jokaiselle peruskoulun päättäneelle taataan jatkumahdollisuus lukioissa, ammatillisessa koulutuksessa, oppisopimuskoulutuksessa, työpajassa, kuntoutuksessa tai muulla tavoin.
- Palvelukyvyyn kehittäminen; Vahvistamalla koulutuksen vaikuttavuutta ja kustannustehokkuutta sekä varmistamalla yksilöiden tarpeisiin vastaavien koulutuspalvelujen saatavuus. Lisäksi vahvistetaan koulutusorganisaatioiden yhteistyötä ja verkostoitumista keskenään sekä työelämän kanssa.
- Opintopolkujen joustavoittaminen. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2011, 21–24.)

Ammatillisen koulutuksen osalta koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelmassa painotetaan:

- keskeyttämisen vähentämistä
- ammatillisen tutkintojärjestelmän kehittämistä
- ammatillisen koulutuksen laadunhallinnan vahvistamista
- rahoituksen kannustavuuden lisäämistä ja ohjauksen yhtenäistämistä sekä
- kansainvälistymisen edistämistä. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2011, 24–28.)

Kehittämissuunnitelmassa julkisen talouden vakauttamiseksi pyritään työurien pidentämiseen liittyvillä toimilla, koulutusjärjestelmän rakenteiden ja tehokkuuden parantamiseen tähtäävillä toimilla sekä koulutustarjonnan suuntaamisella. Keskeisenä tavoitteena on suomalaisen osaamisen kilpailukyvyyn vahvistaminen. Haasteena on työikäisen väestön ja nuorisoikäluokkien vähentyessä turvata osaamistaso sekä työvoiman riittävyys aloilla ja alueilla. Koulutuksen sisältöjä on ajantasaistettava ja oppilaitosten toiminnan laatua, tehokkuutta ja vaikuttavuutta parannettava. Suunnitelmassa painotetaan koulutuspolitiikan rakentuvan elinikäisen oppimisen periaatteelle. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2011, 5.)

3.1 Koulutuspolitiikka ja hallinto

Koulutus on yksi Suomen kansalaisten perusoikeuksista. Sen toteutuminen turvataan lainsäädännön määrittelyillä ja sitä säädellään lakien ja asetusten avulla. Opetus- ja kulttuuriministeriö valmistelee koulutusta koskevan lainsäädännön. Valmisteluun kuuluvat myös valtion talousarvioesitykset ja valtioneuvoston päätökset. Koulutuspolitiikasta ja -lainsäädännön periaatteista päättää eduskunta Opetus- ja kulttuuriministeriön valmisteluiden pohjalta. Koulutuspolitiikan suunnittelusta ja toimeenpanosta vastaavat valtioneuvosto ja Opetus- ja kulttuuriministeriö yhdessä. (Opetus- ja kulttuuriministeriö, Koulutuspolitiikka-sivu ja Koulutuksen hallinto ja päätöksenteko -sivu.)

Suomen koulutusjärjestelmä rakentuu koulutusasteista. Koulutuksien tavoitteet määritellään koulussektorien lainsäädännössä. Toisen asteen ammatillinen koulutus kuuluu peruskoulun jälkeiseen koulussektoriin. Aikuiskoulutusta puolestaan tarjotaan kaikilla koulutusasteilla. (Opetus- ja kulttuuriministeriö, Koulutusjärjestelmä-sivu.)

Opetus- ja kulttuuriministeriö ohjaa ja valvoo ammatillisen koulutuksen toimialaa hallitusohjelman ja hallituksen strategia-asiakirjan sekä koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelman linjausten perusteella. Koulutuksen järjestämiseen tarvitaan järjestämisluva ja siihen sisältyvä koulutustehtävä. Luvat koulutuksen järjestäjille myönnetään Oikeus- ja kulttuuriministeriöstä. Koulutuksen järjestämisluvassa

määritellään minkälaista koulutusta ja missä laajuudessa koulutusta voi järjestää opetus- ja kulttuuritoimen rahoitusjärjestelmän puitteissa. (Opetus- ja kulttuuriministeriö, Ammatillisen koulutuksen hallinto, Ohjaus ja rahoitus -sivu.)

Opetushallitus on ammatillisen koulutuksen osalta keskeinen toimija. Opetushallituksen toimesta määritellään opintojen tavoitteet ja keskeiset sisällöt ammatillisen koulutuksen opetussuunnitelmien ja tutkintojen valtakunnallisissa perusteissa. Koulutuksen järjestäjien on huolehdittava, että toteuttamansa opetussuunnitelmien sisältö vastaa Opetushallituksen määrittelemiä opetussuunnitelmien perusteita. Koulutuksen järjestäjät vastaavat järjestämislupansa raameissa ammatillisen koulutuksen järjestämisestä alueellaan sekä koulutuksen kohdentamisesta toiminta-alueensa elinkeinon ja työelämän tarpeiden mukaisesti. (Opetus- ja kulttuuriministeriö, Koulutuksen hallinto ja päätöksenteko -sivu ja Ammatillisen koulutuksen hallinto, ohjaus ja rahoitus -sivu.)

3.2 Työelämä edellyttää ammatillisen koulutuksen muuttumista

Ammatillisen peruskoulutuksen laki velvoittaa koulutuksen järjestäjiä huomioimaan työelämän tarpeet. Koulutuksen järjestäjän odotetaan tekevän yhteistyötä elinkeinoelämän ja muun työelämän kanssa. (Laki ammatillisesta peruskoulutuksesta 21.8.1998/630, 1:6 §.) Paaso (2010) kuvaa työelämän ammattien muuttumisen sekä ammattitaitovaatimusten kehittymisen asettavan haasteita ammatilliselle koulutukselle. Tulevaisuuden työelämän ylläpitäminen sekä kehittymisen mahdollistaminen edellyttävät osaavan työvoiman saatavuutta. Koulutuksen järjestäjien on tehtävä hyvää ennakkointityötä, huolehdittava pienentyvien ikäluokkien osaamistasosta sekä kehitettävä työelämäyhteistyötä, jotta pystytään vastaamaan näihin haasteisiin. (Paaso 2010, 22.)

Työelämä odottaa entistä valmiimpia työntekijöitä suoraan oppilaitoksesta työelämään siirtyessä. Myös opettajien on tiedostettava opettamansa alan kehitys ja oltava aktiivisia oppilaitoksen ja työelämän välisessä yhteistyössä (Vertanen 2002, 225). Työelämän alituinen muutos ja ammattialan kehittyminen edellyttävät koulutuksen järjestäjiä kehittämään yhteistyötä ja uusia toimintamalleja koulutuksen ja työelämän välille. Paaso (2010) on kiteyttänyt opettajan ammattialan vastuullisen kehittäjän työidentiteetin

muodostuvan opettajan, oppilaitoksen, työelämän sekä alan verkostojen vuorovaikutuksessa. (Paaso 2010, 207.) Yritysten kanssa tehtävän yhteistyön lisäksi koulutuksen järjestäjät voivat sisällyttää omiin opetussuunnitelmiinsa kulttuuri- ja paikallistuntemusta, jolla vahvistetaan muun muassa paikallisessa työelämässä tarvittavien tietojen ja taitojen tarjontaa opiskelijoille.

3.3 Tutkintojärjestelmän kehittämishanke – TUTKE 1

Ammatillisen tutkintojärjestelmän kehittämishanke (TUTKE 1) käynnistettiin Opetusministeriön toimesta keväällä 2009. Hankkeen tavoitteena oli 1) selvittää alakohtaiset tarpeet ammatillisen tutkintojärjestelmän joustavuuden lisäämiselle tutkinnoissa valittavissa olevien osien määrän avulla. 2) Arvioida alakohtaisesti alan perus-, ammatti- ja erikoisammattitutkinnot ja tutkintojen perusteissa määriteltyjen ammattitaitovaatimusten ja osaamistasojen vastaavuus alan nykytarpeisiin nähden. 3) Laatia ehdotus tutkintotoimikuntajärjestelmän kehittämistarpeista ja kehittämisen edellyttämistä resursseista. 4) Lisäksi tavoitteena oli laatia ehdotus tutkintosuoritusten arvioijien rekrytoinnin ja arviointiosaamisen kehittämistarpeista sekä edellyttämistä resursseista. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2010a, tiivistelmä.)

Loppuraportissa ohjausryhmä esitti tutkintojärjestelmän keskeisimmiksi kehittämiskohteiksi tutkintorakenteen ja tutkintojen työelämävastaavuuden sekä kykyä reagoida muutoksiin – tutkintorakenteen selkeyttä, tutkintojen kokonaisuutta sekä tutkintorakenteen ja tutkintojen joustavuutta. Esitysten toteuttaminen edellytti, että ammatillisen perus- ja lisäkoulutuksen ohjaus- ja rahoitusjärjestelmää tarkastellaan ja kehitetään kokonaisuutena. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2010a, tiivistelmä.)

3.4 Tutkintojärjestelmän kehittäminen – TUTKE 2

Ammatillisen koulutuksen tutkintojärjestelmän kehittämistä (TUTKE 2) varten asetettiin ohjausryhmä ja työryhmä keväällä 2012. Työryhmän tehtävänä oli ammatillisen koulutuksen tutkintojärjestelmän kehittämiseen liittyvä valmistelutyö esitettäväksi säädöksiin ja määräyksiin. Muutokset ammatillista koulutusta ja ammatillista

aikuiskoulutusta koskeviin säädöksiin ja määräyksiin oli tarkoitus valmistella niin, että ne tulevat voimaan viimeistään vuonna 2014. (Bálint, dia 2–3.)

Työelämälähtöisyys ja osaamisperusteisuus ovat olleet suomalaisessa ammatillisessa koulutuksessa lähtökohtana jo parin kymmenen vuoden ajan. Muutokset muuttavat ajattelua tiede- ja oppiainekeskeisestä -mallista työelämän toiminnan pohjalta tapahtuvaan ammatillisen opiskelun jäsentämiseen on vienyt kuitenkin aikaa. Vaatimukset muutokseen nousevat työelämälähtöisyyden lisäämisestä (osaavan työvoiman tarve), opiskelijoiden tietotason takaamisesta valmistumisen päätyttyä ja työelämään siirtyessä. Muutoksia edellyttävät myös perustan takaaminen oppimistulosten arvioinnille, koulutusjärjestelmän tehokkuuden ja koulutuksen laadun takaaminen sekä oppimistulosten ja osaamisen korostaminen. Lisäksi muutosedellytyksiin vaikuttavat oppimis- ja opiskelijakeskeisyyden korostaminen, oppimisympäristöjen monipuolistuminen sekä aiemmin hankitun osaamisen merkityksen vahvistuminen. (Kärki 2014, 2–3.)

TUTKE 2:n osaamisperusteisuuden keskeiseksi tavoitteeksi määriteltiin siirtyminen kaikessa tutkintoon johtavassa ammatillisessa koulutuksessa aiempaa vahvempaan osaamisperusteisuuteen ja tutkinnon osiin perustuvaan rakenteeseen. Tavoitteena on vahvistaa ammatillisten tutkintojen osaamisperusteista määrittelyä sekä tutkinnon osista rakentuvaa kokonaisuutta siten, että tuetaan joustavien ja yksilöllisten opintopolkujen rakentamista ja edistetään aiemmin hankitun osaamisen tunnistamista ja tunnustamista osaksi tutkintoa. Lisäksi tavoitteena on edistää tutkintorakenteen ja siihen kohdistuvan päätöksenteon riipeyttä ja joustavuutta reagoida työelämässä ja yhteiskunnassa tapahtuviin muutoksiin. (Kärki 2014, 4.)

Ammatillisen koulutuksen lakiin kirjattiin muun muassa koulutuksen järjestäjän opetussuunnitelman osalta seuraavasti:

14 § ”Opetussuunnitelma tulee laatia siten, että se antaa opiskelijalle mahdollisuuden yksilölliseen osaamisen hankkimiseen ja osoittamiseen.”

14 a § ”Koulutuksen järjestäjän tulee antaa opiskelijoille ja opiskelijaksi pyrkiville tietoa järjestettävästä koulutuksesta.”

15 § ”Koulutuksen toteuttamistavoista päättää koulutuksen järjestäjä.”

16 § ”Työpaikalla käytännön työtehtävien yhteydessä järjestettävä koulutus: Koulutuksen järjestäjä sopii kirjallisesti työpaikalla käytännön työtehtävien yhteydessä järjestettävästä koulutuksesta työnantajan kanssa.”

25 § ”Koulutuksen järjestäjä laatii suunnitelman osaamisen arvioinnin toteuttamisesta ja osaamisen arviointimenetelmistä.”. (Laki ammatillisesta koulutuksesta annetun lain muuttamisesta 787/2014, 14 §, 14 a §, 15 §, 16 §, 25 §.)

Valtioneuvoston asetukseen 799/2014 3 §:ään kirjattiin koulutuksen järjestäjän opetussuunnitelmasta seuraavaa; Koulutuksen järjestäjä päättää muun muassa koulutuksen toteuttamistavat, työpaikalla järjestettävän koulutuksen toteuttamisen käytännön työtehtävien yhteydessä ja opiskelijan yksilöllisistä valinnan mahdollisuuksista. Lisäksi koulutuksen järjestäjä päättää tutkinnon osien järjestämisestä yhteistyössä työelämän tai muiden koulutuksen järjestäjien kanssa. Sekä opinto-ohjauksen toteuttamisesta, henkilökohtaisen opiskelusuunnitelman laadinnasta, erityisopetuksen toteuttamisesta ja henkilökohtaisen opiskelun järjestämistä koskevan suunnitelman laadinnasta. Koulutuksen järjestäjä ratkaisee arvioinnin yleiset periaatteet sekä aikaisemmin hankitun osaamisen tunnistamiseen ja tunnustamiseen liittyvät menetelmät. (Valtioneuvosto 799/2014, 3 §.)

Opiskelijan joustavan opintopolun ja yksilöllisen opiskelusuunnitelman osalta Ammatillisen koulutuksen lakiin kirjattiin muun muassa, että opiskelijalla on oikeus saada ammatitaitovaatimusten ja osaamistavoitteiden saavuttamisen mahdollistavaa opetusta ja ohjausta, sekä henkilökohtaista opinto-ohjausta. Opiskelijalle tulee laatia yksilöllisiin tavoitteisiin ja valintoihin perustuva henkilökohtainen opetussuunnitelma, jota päivitetään opiskelun eri vaiheissa. Lisäksi opiskelijalla on oikeus saada tutkinnon osia kokonaan tai osittain aikaisemmin hankitulla osaamisella tunnistetuksi ja tunnustetuksi. (Laki ammatillisesta koulutuksesta annetun lain muuttamisesta 787/2014, 29 §, 29 a § ja 30 §.)

TUTKE 2:n toimeenpano oppilaitoksissa on edennyt siten, että säädökset muutoksista annettiin lokakuun 2014 alussa ja kaikkien 52 perustutkinnon perusteet sekä muut

määräykset annettiin loka-marraskuussa 2014. Säädökset ja määräykset astuivat voimaan 1.8.2015. TUTKE 2:n osalta tilanne oli hieman erilainen kuin aikaisemmissa tutkintojärjestelmäuudistuksissa, joissa aiemmin opiskelunsa aloittaneet opiskelijat ovat saaneet edetä vanhan tutkintorakenteen mukaan ja vain uudet siirtyvät automaattisesti uuden tutkintojärjestelmän piiriin. Jatkavien opiskelijoiden osalta muutos edellytti heidän suoritettujen opintojen siirtämistä siirtomenettelyn avulla uudistuksen mukaiseksi.

Rovaniemen koulutuskuntayhtymässä opiskelijoille järjestettiin keväällä 2015 toimipistekohtaisia infotilaisuuksia tutkintouudistuksen muutoksista tiedottamiseksi. Opintosuoritusten siirtomenettelyn ja uusien opetussuunnitelmien lisäksi opiskelijoille tiedotettiin tunnistamisen ja tunnustamisen merkityksestä ja toimintatavoista, oppimisen ja osaamisen arvioinnin merkityksestä, menetelmistä, tehtävästä, kohteista ja kriteeriperusteisuudesta. Lisäksi opiskelijoille kerrottiin arvosanan muodostumisesta, arvioinnin toteuttajista, arvosanan korottamiseen, uusimisen sekä oikaisumenettelyn käytänteistä sekä tutkintotodistuksen uudistumisesta. (Karusaari 2016.)

Opetushallitus on määritellyt mallin kokeiluajaksi lukuvuoden 2015–2016. Tavoitteena on opiskelijan saaman opetuksen ja ohjauksen määrän perustuvan osaamiseen ja sen saavuttamiseen. Lisäksi yksilöllisten opintopolkujen mahdollistaminen huomioiden opiskelijan aikaisemmin hankittu osaaminen ja opiskelijan yksilöllinen oppimistahti. Myös eri opetusmenetelmien ja oppimisympäristöjen hyödyntäminen, erityistuen tarpeen huomioiminen sekä erilaiset ja erikokoiset opetusryhmät opiskeltavien aiheiden mukaisesti. Kokonaisuutena tavoitteena on luoda joustava malli, jonka avulla opetusta ja ohjausta voidaan kohdentaa sitä enemmän tarvitseville opiskelijoille sekä niihin tutkinnonosiin ja asioihin, joissa sitä tarvitaan runsaammin. (Toikka 2016.)

3.5 Opintosuoritusten ja arvosanojen eurooppalainen siirtojärjestelmä

Euroopan komissio laati suosituksen keväällä 2008 ammatillisen koulutuksen opintosuoritusten ja arvosanojen eurooppalaisen siirtojärjestelmän (ECVET) perustamisesta. Komissio katsoi, että kansallisten järjestelmien monimutkaisuus ja koulutuksen tarjoajien ja koulutusviranomaisten yhteistyön ongelmat heikentävät

ammattillisen koulutuksen vaikutusta. Yhteistyön haasteiden katsottiin hankaloittavan kansalaisten koulutukseen ja eri oppimisympäristöissä hankittujen oppimistulosten yhdistämistä. Lisäksi vaikutuksia nähtiin olevan liikkumiseen Euroopan ammattikoulutusalueella ja eurooppalaisilla työmarkkinoilla. Näiden havaittiin olevan esteenä todelliselle elinikäiselle oppimiselle ilman rajoja. (Euroopan yhteisöjen komissio 2008, 2.)

Lähtökohtaisena ajatuksena on, että osaamista voidaan hankkia mistä vain ja sen arviointi voi tapahtua myös muiden kuin oman oppilaitoksen opettajien toimesta. Arvioinnin osalta on varmistettava yhteistyö- ja oppimissopimuksilla, että tavoiteltu osaaminen ja osaamisen arviointi vastaavat tutkinnon perusteita. ECVET perustuu siis oppimistuloksiin ja osaamiseen, tutkintoihin ja tutkinnon osiin, osaamispisteisiin, muualla osoitetun osaamisen siirtämiseen osaksi tutkintoa, dokumentointiin sekä yhteistyökumppaneiden väliseen luottamukseen ja kumppanuuteen. (Kärki 2014, 10.)

Komission suositusten perusteella Suomen valtioneuvosto kirjasi koulutuksen ja tutkimuksen 2011–2016 -kehittämissuunnitelmaan ECVETin käyttöönoton kaikissa ammatillisissa tutkinnoissa vuonna 2014. ECVETin toimeenpano on toteutettu osana ammatillisen tutkintojärjestelmän, TUTKE 2, säädöksiä. (Opetus- ja kulttuuriministeriö, Ammatillisen koulutuksen opintosuoritusten siirtojärjestelmä (ECVET) -sivu.) Käytännössä ECVET mahdollistaa opiskelijoiden kansainvälistymisen ilman, että opiskelijan opiskelu-aika pitenee. Yhteistyösopimusten avulla oppilaitokset voivat varmistaa kansainvälisen yhteistyökumppanin laadukkaan toiminnan opiskelijan osaamistavoitteiden saavuttamiseksi kansainvälisen jakson aikana. Yhteistyön avulla opiskelijan osaamisen näyttämiseen ulkomaan jakson ajalta voidaan luottaa ja kirjata osaaminen opiskelijan opintosuoritukseen ilman päällekkäistä osaamisen osoittamista Suomessa.

3.6 Ammatillisen koulutuksen tutkintojärjestelmäuudistus – TUTKE 3

Hallituksen toimintasuunnitelman 28.9.2015 mukaan aloitetaan ammatillisen koulutuksen reformin toimeenpano. Reformin toimeenpanossa uudistetaan toisen asteen ammatillista koulutusta vastaamaan tulevaisuuden tarpeita sekä tehdään rahoitus- ja ohjausjärjestelmästä yhtenäinen kokonaisuus. Reformin avulla on tarkoitus vahvistaa ammatillisen koulutuksen yhteiskunnallista merkitystä, uudistaa koulutuksen rahoitusta ja rakenteita jatko-opintokelpoisuuden säilyttäen sekä huolehtia alueellisesti kattavasta koulutuksesta. Lisäksi tavoitteena on tiivistää koulutuksen ja työelämän välistä vuorovaikutusta. (Toikka 2016.)

Tulevaisuuden osaamistarpeisiin pyritään vastaamaan uudistamalla ammatillisen koulutuksen kokonaisuutta koskeva toimintalainsäädäntö yhden lain periaatteeksi; lähtökohtana osaamisperusteisuus ja asiakaslähtöisyys. Tutkintouudistuksen avulla pyritään laaja-alaisesti tutkintoja ja keventämään sekä yksinkertaistamaan tutkintojärjestelmään liittyvää sääntelyä ja hallintoa. Lisäksi uudistetaan ammatillisen koulutuksen opiskelijavalintoja ja hakupalveluja osaamisperusteisen toiminnan mukaisiksi. Reformin seurantaryhmä ja projektiryhmä on perustettu marraskuussa 2015. Lakiesitykset pyritään saamaan lausuntokierrokselle syksyllä 2016. Uudistettu lainsäädäntö on tavoitteena saattaa voimaan tammikuussa 2018. Reformin suunniteltu toimeenpano on loppuvuodesta 2018. (Toikka 2016.)

4. Osaamisen hankinnan moninaisuus

4.1 Oppimiskäsitykset

Toteutettava opetus rakentuu vallitsevien oppimiskäsitysten mukaisesti. Vallalla olevaan oppimiskäsitykseen vaikuttavat yhteiskunnalliset arvot ja odotukset koulutukselle, sekä tutkimuksen kautta saatu tieto oppimisesta ja tutkimustiedon tulkinta. Tutkimustiedon lisääntymisen myötä oppimiskäsitysten tulkinta on kehittynyt huomioimaan ulkoisen oppimisprosessin lisäksi myös sisäistä säätelyä. (Rauste-von Wright ym. 2003, 139–141.) Näin oppimiskäsityksien ymmärrys on laajentunut oppimisen yleistämisestä yksilökohtaisen oppimisprosessin ymmärtämiseen.

4.1.1 Behavioristinen oppimiskäsitys

Behavioristisen oppimiskäsityksen perusideat muotoili ensimmäisenä John B. Watson (1878–1958), lisäksi johtohahmoina toimivat Pavlov ja Hull. Behaviorismissa lähtökohdiana on luonnontieteellisen käyttäytymisen tutkiminen. (Kauppila 2007, 17–18.) Oppimisen periaatteen katsottiin olevan eläinten kanssa samantapainen; oppimista säätelee vahvistaminen (Rauste-von Wright ym. 2003, 148).

Opetus-oppimisprosessi voidaan katsoa olevan tiedon siirtoa, jossa oikeista vastauksista saadaan välitön positiivinen palaute. Behaviorismi perustuu ajatukselle, että kaikki tieto voidaan opettaa, kun löydetään sopivat menetelmät. (Rauste-von Wright ym. 2003, 148–149.) Behaviorismin etuna pidettiin sen ennustettavuutta; yhteydet ärsykkeeseen ja reaktion välillä olivat toimivia ja helposti ennustettavia (Kauppila 2007, 18).

Behaviorismin pyrkimys luoda teorit mahdollisimman selkeiksi ja eksplisiittisiksi osoittautui kuitenkin riittämättömiksi ja tämän opin käyttäytymisteoriat alkoivat menettää suosiotaan toisen maailmansodan jälkeen (Rauste-von Wright ym. 2003, 149). Uusbehaviorismin löysi Burrhus Frederic Skinner (1904–1990), joka havaitsi, että opiskelija alkaa

toistamaan myönteisen palautteen toimintoja ja välttämään toimintoja, joista saa kielteisen palautteen. Skinnerin näkemykset kehittyivät tutkimusten myötä laajeten myös yksilön oman osuuden reaktioon vaikuttavina tekijöinä. Myöhemmin behavioristit ovat kehittäneet myös dialektisen käyttäytymisterapian ja käyttäytymisanalyyttisen suhdeteorian, joita ei tässä tutkimuksessa käsitellä. (Kauppila 2007, 18.)

4.1.2 Konstruktivistinen oppimiskäsitys

Kognitiivinen suuntaus levisi 1950-luvulla. Siinä korostettiin yksilön ongelmanratkaisua, muistia ja kieltä, valikoivaa tarkkaavaisuutta ja toiminnan rakennetta. Kognitiivisen suuntauksen haastajana voidaan pitää sosiokulttuurista suuntausta. Sosiokulttuurisessa suuntauksessa korostetaan, että tieto on hajautettu yksilöiden ja heidän käyttämiensä työkalujen sekä toimijoiden yhteisön kesken. Molemmille suuntauksille yhtäläistä ovat toiminnan roolin korostaminen oppimistapahtumassa sekä konstruktivistinen oppimiskäsitys. (Rauste-von Wright ym. 2003, 162–163.)

Konstruktivistisen oppimiskäsityksen yhtenä uranuurtajana on toiminut Frederick Bartlett (1886–1969). Hänen teoriansa mukaan ihminen taltioi muistitiedon organisoidusti kokonaisuuksina, jotka muuttuvat uusien tietojen ja kokemusten perusteella. (Kauppila 2007, 34.) Oppimiskäsitykseen tuli näin siis yksilöllisen oppimisen näkökulma.

Opetuksen lähtökohtana konstruktivistisessä oppimiskäsityksessä on oppijan tapa hahmottaa maailmaa. Kommunikaation lisäksi tarvitaan myös yhteinen viitekehys, jonka puitteissa asiaa tarkastellaan. Opetustilanteessa tämä tarkoittaa, että opettajalta oppilaalle suuntautuvan viestinnän tarkentamiseen tarvitaan dialogisuutta ennako-oletusten paikansa pitävyyden tarkentamiseksi eli opettajan viestien tulkitsemiseksi. (Rauste-von Wright ym. 2003, 162–163.)

Oppiminen voidaan määrittää siis tietojen käsittelyn prosessiksi, jossa oppija valikoi ja tulkitsee informaatiota. Tietoa otetaan vastaan aistien avulla sekä oppijan odotusten, aikaisempien tietojen ja tavoitteiden perusteella. Oppimisessa tieto on olemassa olevan tiedon konstruoimista, uuden tiedon liittämistä aikaisemmin opittuun. Konstruktivistisen

oppimiskäsityksen mukaan oppija on aktiivinen toimija, jonka oppimisessa oma toiminta ja hänen sisäiset prosessit ovat keskeisessä roolissa. (Kauppila 2007, 37–38.)

Konstruktivistisessa oppimisessa korostuvat oppijan oppimisstrategiat, joissa hän jäsentää oman roolinsa oppimisprosessissa ja tapansa jäsentää asioita. Oppimistilanteen tavoitteen saavuttamiseen liittyy myös, miten oppija hahmottaa oman roolinsa tilanteessa. Oppijan pyrkimystä säätelee tavoite ja oppimista säätelee oppijan tekeminen; oppimisessa kuvastuu oppijan kognitiivinen toiminta. (Rauste-von Wright ym. 2003, 164–165.)

4.2 Oppimisprosessi

Yksilön oppimisen edellytykset kehittyvät sitä mukaa, kun hän oppii uusia tietoja ja taitoja. Oppimisprosessin voidaan katsoa siis olevan kytköksissä yksilön maailmankuvan rakentumiseen; tietopiirin laajentuessa mahdollistuu uuden tiedon vastaanottaminen ja integroiminen olemassa olevaan tietoon. Ympäristön asettamat odotukset yksilölle määrittävät myös oppimista siten, että asettaessa oppijalle uusia haasteita se samalla tukee yksilön oppimista. (Rauste-von Wright ym. 2003, 73–74.)

Oppimisessa olennaista on käsityksissä ja käsitteissä tapahtuvat muutokset. Yksilö jäsentää tiedon uudella tavalla, integroi olemassa olevan tiedon ja kokemuksen kanssa. (Rauste-von Wright ym. 2003, 93.) Oppimisprosessiin ovat kytköksissä oppija, opettaja, oppimistavoitteet ja -tilanne, opetusmenetelmät, -välineet ja -ympäristö. Oppimisprosessi on hyvin yksilöllinen tapahtuma oppijalle. Näin oppimisen voidaan katsoa olevan hyvin konstruktivistista toimintaa; oppijan aktiivista toimintaa, jossa oppija tulkitsee omia havaintojaan ja uutta tietoa aikaisemman tietonsa ja kokemuksensa pohjalta (Kauppila 2007, 36).

4.2.1 Oppimistilanne ja -ympäristö

Oppimisprosessi on aina tilanne- ja ympäristösidonnainen. Oppiminen on sidoksissa siihen toimintaan, yhteyteen ja kulttuuriin, jossa tietoa opitaan ja sovelletaan. Situaatiivisen näkökulman eli tilannesidonnaisuuden korostamisen perusteella koulutus on jakautunut

perinteisesti teoriaan ja käytäntöön, kun puolestaan konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaisesti opittavan asian teoria ja käsitteet ilmenevät soveltaessa niitä käytäntöön. Oppiminen edellyttää oppimisympäristön käsitysjärjestelmien omaksumista; esimerkiksi oppilaitos tai työpaikka, jotka myötäsäätelevät käsitteiden merkitsevyyttä ja niiden käyttöä. Oppiessa käyttämään käsitteitä uudella tavalla oppija jäsentää samalla omaa maailmankuvaansa. (Rauste-von Wright ym. 2003, 54–55, 62.)

Kontekstisidonnaisuudella tarkoitetaan, että tapahtumat jäävät mieleen siinä muodossa, kuin ne tulkitaan. Tällä tarkoitetaan sekä ulkoista että sisäistä yhteyttä, esimerkiksi oppimisympäristö ja oppijan mielentila. Oppimisen tilannesidonnaisuudella on iso rooli opetuksen suunnittelun näkökulmasta, jossa on tarpeen tarkastella oppimisympäristöjä sekä -tilanteita tietojen ja taitojen tulevan käytön kannalta. Konstruktivistisesta näkökulmasta tarkasteltuna oppimisympäristöjen käytössä olisi huomioitava oppijan mielekäs konstruktivinen toiminta. (Rauste-von Wright ym. 2003, 55–56, 62.)

Oppimisympäristö ei ole pelkästään fyysinen tila, vaan fyysisen toimintaympäristön lisäksi on huomioitava psyykkiset, sosiaaliset ja kognitiiviset ulottuvaisuudet (Paaso 2010, 46). Monipuoliset oppimisympäristöt ovat ammatillista osaamista ja kehittymistä vahvistavia tekijöitä (Koski-Heikkinen 2014, 27). Yhteistyö työelämän kanssa tarjoaa opiskelijoille myös verkostoitumisen mahdollisuuksia. Opiskelija voi aktiivisella ja positiivisella toiminnallaan osoittaa yritykselle osaamistaan, ja tätä kautta edistää työllistymistään.

Oppimisen kannalta oppimisympäristöltä voidaan odottaa turvallisuutta, hyväntahtoisuutta ja jännittävyttä. Tällöin oppijan aktiivitaso on optimaalisin ja näin oppija voi hyödyntää valikoivaa tarkkaavaisuutta työvälineenään. Oppimisympäristöjä voidaan tarkastella sekä ulkoisina ja sisäisinä että avoimina ja suljettuina oppimisympäristöinä. Ulkoisilla oppimisympäristöillä yleensä tarkoitetaan oppimistilaan ja -välineistöön liittyviä puitteita ja sisäisillä, millaisiksi oppijoiksi oppimisympäristön toimijat itsensä kokevat. (Rauste-von Wright ym. 2003, 62–65.)

Konstruktivismiin näkökulmasta avoimuudella viitataan oppimisprosessin etenemiseen. Avoimessa oppimisympäristössä pyritään reflektoiden löytämään oppimisprosessia sääteleviä tekijöitä, vaikuttamaan niihin ja ohjaamaan prosessia. Suljetussa oppimisympäristössä puolestaan oppimisen vaiheet ja sisällölliset oppimistulokset ovat tarkasti etukäteen määriteltäviä, ja näiden määrittelystä vastaa opetuksesta vastaava opettaja. Suljetussa ympäristössä yleensä myös arviointi on kontrolloivaa ja kohdistuu oppimisprosessin sijasta suoritukseen. (Rauste-von Wright ym. 2003, 63–64.)

Konstruktivismiin näkökulmasta oppimisen avoimuus edellyttää sisäisten säätelijöiden huomioimista. Muun muassa oppimisympäristön toimintakulttuurilla on keskeinen merkitys oppimisessa. Kulttuuriin sisältyvät vuorovaikutussäännöt, kenen kanssa saa kommunikoida ja mitkä asiat ovat toisia asioita tärkeämpiä. Ilmapiiirin osalta turvallisella tunteella on merkityksensä oppimisessa; uskaltaako ottaa riskejä ja kyseenalaistaa omaa tai toisten ajattelua. (Rauste-von Wright ym. 2003, 65.)

4.2.2 Yksilöllisyys oppimisessa

Yksilön oppimiseen vaikuttaa biologisesta näkökulmasta muun muassa keskushermoston rakenne ja toimintatapa, jotka säätelevät yksilön kokemusmaailman perusjäsenystä. Ne asettavat rajat oppimiselle luodessaan puitteet uusien kokemusten vaikutukselle yksilön maailmankuvaan. Yksilön tavalle hahmottaa ympäristöstä saapuvaa tietoa ovat siis ominaisia erilaiset rajoitukset ja taipumukset, jotka asettavat raamit oppimiselle. Tällaisia ovat muun muassa maailman perusjäsenyksen turvallinen–uhkaava -akselilla, joka näyttyy orientoitumis- tai suojautumisreaktioissa. Yksilö myös yksinkertaistaa monimutkaista informaatiota ja pyrkii jäsentämään maailmaa säännönmukaisiksi verkostoiksi, mahdollisimman yksinkertaisina ja johdonmukaisina muuttujien suhteina. (Rauste-von Wright ym. 2003, 83–84.)

Yksilökohtaiseksi oppimisessa huomioidaan myös niin sanotut automaattiset toiminnot ja intentionaaliset toiminnot. Automaattisia toimintoja ovat refleksit ja vaistonvaraiset toiminnot sekä tottumukset. Tutut ärsyketilanteet laukaisevat nämä automaattiset toiminnot ja niitä voi olla vaikea estää tietoisensaakaan kontrollin avulla. Intentionaalista toimintaa

voidaan kuvata tarkkaavaisuutena aktiivisesti tulkitessa ja työstäessä uutta tietoa. Tarkkaavaisuutta vaativia toimintoja ei mahdu yksilön käsiteltäväksi useita viestejä kerrallaan. Tällainen tilanne voi olla, kun automaattisen prosessoinnin kohteena oleva toiminta ei johda toivottuun tilanteeseen, syntyy konfrontaatio, joka aktivoi tarkkaavaisuuden ja tiedon aktiivisen työstön uuden tilanteen valossa. (Rauste-von Wright ym. 2003, 86–87.)

Yksilön oppiminen on kytköksissä siihen, miten hän prosessoi uuden tiedon olemassa olevan tiedon pohjalta. Oppijalla on myös luonteenomaisia mieltymyksiä oppia tietyllä tavalla. Näitä tapoja kutsutaan oppimistyyleiksi. Herman Witkin (1977) on tutkinut yksilöllistä havaitsemiskykyä ja havainnut, että yksilöiden välillä on selviä eroja tehtävien suorittamisnopeudessa ja vaivattomuudessa. Nämä erot tulevat yksilön tiedon prosessointitavoista. Eroja aiheutuu muun muassa siinä, kuinka paljon ärsykekenttä vaikuttaa yksilön havaintoon. (Kuusinen & Korhonen 1995, 56–57.)

Witkin (1977) käytti kenttäsidonnaisuuden ja kentästä riippumattomuuden käsitteitä yksilöiden välisien havaitsemistyylien erojen kuvaamiseen. Kenttäsidonnaista havaintojentekoa dominoi havaintokenttä ja havaitseminen kuvataan kokonaisvaltaiseksi. Ulottuvuuden ääripäässä havaitseminen on puolestaan kentästä riippumatonta; yksilö havaitsee osan kentästä erillisenä, jolloin havaitseminen on luonteeltaan analyttistä. Havaitsemistavan voidaan katsoa liittyvän ongelmanratkaisuun ja ajatteluun sellaisissa ongelmissa, joissa täytyy erottaa kriittinen elementti yhteydestään erillisenä tai jäsentää tehtävässä kriittinen elementti uudella tavalla uudessa yhteydessä. (Kuusinen & Korhonen 1995, 57–58.)

Oppimistilanteessa tämä näyttäytyy siten, että kentästä riippumattomat käyttävät enemmän oppimisstrategioita kuin kentästä sidonnaiset. Lisäksi sosiaalisissa tilanteissa kenttäsidonnaiset ovat herkempiä muiden ihmisten käsityksille kuin kentästä riippumattomat ovat puolestaan sosiaalisesti itsenäisempiä. Näin voidaan ajatella kenttäsidonnaisten olevan helpommin opettajan ohjattavissa ja herkempiä palautteelle. (Kuusinen & Korhonen 1995, 58.) Witkin, Moore, Goodenough ja Cox (1977, 17) ovat havainneet, että ura- ja koulutus-suuntautumisessa muun muassa teknis-luonnontieteellisille aloille suuntautu-

vat ovat suhteellisen riippumattomia kentästä verrattuna esimerkiksi opettajiin, taiteilijoihin ja hoitotyön edustajiin. Erot ovat kuitenkin karkeita ryhmäeroja, runsaine yksilöllisine poikkeuksineen (Kuusinen & Korhonen 1995, 58).

Oppijan tahdosta riippuvaisia ovat puolestaan oppimiseen käytettävät strategiat. Oppimisstrategioita ovat muun muassa prosessoinnin syvyys- ja pintatason prosessointi sekä suoritusstrategia. Syvätason prosessoinnissa oppija tavoittelee viestin sisäistämistä. Pintatason prosessoinnissa oppija kiinnittää huomionsa pinnallisesti opittavaan aiheeseen. Suoritusstrategiassa oppija puolestaan pyrkii oppimaan tiedon niin hyvin, että voi integroida sitä tarvittaessa. Oppimisen strategioita voidaan eritellä monenlaisin perustein. Strategian valinta riippuu oppijan valmiuksista ja tottumuksista, tehtävän luonteesta sekä oppijan tavoitteista kyseisen tehtävän suorittamisen osalta. (Rauste-von Wright ym. 2003, 98.)

Tiedon valikointia ja tulkintaa säätelevät biologiset hermostoprosessit, oppijan käsitykset, odotukset ja tavoitteet. Kullekin yksilölle on rakentunut alati kehittyvä, yksilöllinen maailma, jossa kuvastuu kiteytyneenä se, mitä yksilö on havainnut, ajatellut, oppinut, ja minkä pohjalta hän tulkitsee uutta tietoa ja mikä ohjaa hänen toimintaansa. Toimintastrategiat ja tiedollisten skeemojen rakenne ovat toisiinsa sidoksissa. Käytettävästä strategiasta riippuu, millaista on rakennettava tieto ja rakenteet puolestaan säätelevät strategioiden valintaa. Näin ollen voidaankin todeta, että oppijoita voi olla vaikea saada omaksumaan uusia oppimisen strategioita. (Rauste-von Wright ym. 2003, 99–101.)

4.2.3 Motivaation merkitys oppimisessa

Toiminnan perimmäiseksi syyksi voidaan katsoa biologiset hengissä säilymisen edellytykset. Näin ollen toiminnan säätelyssä motivaatiolla on suuri merkitys. Motivaation ja oppimisen yhteyttä pidettiin merkityksellisenä jo behavioristisessa käyttäytymisteorioissa. E.L. Thorndike (1874–1949), jota pidetään oppimisen psykologian isänä. Hän oli kiinnostunut käyttäytymismuotojen oppimisesta, jotka perustuivat eläinten käyttäytymiseen. Thorndike tulkitsi, että oppimista säätelevät toimintojen seuraukset eli ne tapahtumat opitaan, joista seuraa palkitseminen. (Rauste-von Wright ym. 2003, 56, 146.)

Kognitiivisen näkökulman myötä tarkastelua laajennettiin toiminnan seurausten vahvistamisen informaatioisältöön eli tulkintaan, jonka toimija antaa palautteelle. Motivaatio kuvastuu nykytutkimuksen näkökulmasta siis toiminnan tavoitteista, joita säätelevät yksilön pyrkimykset. Oppimista puolestaan säätelevät yksilön teot ja hänen saamansa palaute. Oppimisen kannalta tärkeää ei ole ainoastaan toiminnan tavoite vaan myös keinot, joilla tavoitteisiin pyritään. Esimerkkinä pyrkimyksistä voidaan pitää oppijan valitsemaa oppimisstrategiaa; oppimistulos on erilainen pintatason oppimisstrategialla kuin syvätason prosessoinnilla. (Rauste-von Wright ym. 2003, 57–58.)

Motivaatio on käyttäytymistä virittävien ja ohjaavien toimintojen järjestelmä. Se on oppijan sisäinen prosessi, joka aktivoi energiaa liikkeelle ja ohjaa toimintaa. Motivoitunut käyttäytyminen on aina tavoitteellista toimintaa. Motivaatio voidaan jakaa oppimisen näkökulmasta viiteen tasoon: estynyt motivaatio, hajaantunut motivaatio, selviytymis- ja saavutusmotivaatio sekä sisäinen motivaatio. Estyneessä motivaatiossa erilaiset alitajuiset ja tietoiset esteet estävät tehokkaan toiminnan. Hajaantuneessa motivaatiossa tarkkaavaisuus kohdistuu muihin asioihin opiskelun sijaan. Selviytymismotivaatio edustaa pintaprosessointia, jossa tavoitellaan asioiden pintapuolista oppimista. Saavutusmotivaatio tähtää hyviin oppimistuloksiin. Sisäinen motivaatio etenee asian sisältöä kohtaan kiinnostuksesta itsensä kehittämiseen. Sisäiselle motivoinnille on tyypillistä syväprosessin käyttö ja asioiden holistinen omaksuminen. (Kauppila 2003, 43–45.)

Koulutuksen suunnittelun näkökulmasta tavoitteiden ja keinojen yhteen sopiminen on tärkeää. Oppija oppii paremmin, kun hän omaksuu oppimistavoitteet ja pyrkii organisoimaan toimintansa sen toteuttamiseksi. Lisäksi motivaatio ilmenee myös siinä, mihin valikoiva tarkkaavaisuus kohdistuu. Oppija voi kiinnittää huomionsa opetettavan asian sijaan palautteeseen onnistumisestaan tai epäonnistumisestaan tai tulkita sen suhteessa palautteen antajaan. Oppijan mieleen jää siis se tieto, johon hänen tarkkaavaisuutensa kohdistuu ja mikä on hänen odotustensa, pelkojensa tai tavoitteidensa suuntaista. (Rauste-von Wright ym. 2003, 58–59.)

4.2.4 Dialogisuus oppimisessa

Kielellä nähdään olevan keskeinen merkitys ihmisen rakentaessa käsitystä maailmasta. Kielen avulla yksilö voi ilmaista itseään ja määritellä käsitteellisesti paikkansa maailmassa. Oppimisessa on viime aikoina alettu korostamaan vuorovaikutusta. Omaksumisen käsitteestä on siirrytty osallistumisen käsitteeseen. (Kauppila 2007, 150–151.)

Sosiokonstrukttiivinen oppimisnäkemys esiintyy intersoonallisena vuorovaikutuksena sekä vastavuoroisuutena. Siihen kuuluu keskeisesti yhteistoiminnallisuus, jossa sosiaalinen vuorovaikutus on keskeisessä roolissa. (Kauppila 2007, 151.) Yhteistoiminnallisen (kollaboratiivisen) oppimisen ominaispiirteitä ovat vastavuoroisuus, jaetut tavoitteet, merkitykset, toiminta, ja sen arviointi sekä yhteisen ymmärryksen rakentaminen. Vuorovaikutuksessa mahdollistuvat oppijan ajatteluprosessien läpinäkyvyys niin hänelle itselleen kuin muille vuorovaikutustilanteessa oleville. Näin reflektointi tapahtuu sekä itsensä että vastavuoroisesti muiden kanssa. (Rauste-von Wright ym. 2003, 61.)

Dewey korosti koulun sosiaalista luonnetta, jossa tiedonmuodostusta rakentava keskustelu ja yhteistoiminta ovat oppimisen edistämisen välineitä. Näiden avulla opiskelijalle syntyy mahdollisuus tiedolliseen ja kulttuuriseen osallistumiseen. Opiskelija usein hahmottaa ilmiöitä, mutta vahvistaa oppimaansa vasta vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Näin tiedonmuodostus tulee sosiaalisesti ilmiöksi. (Kauppila 2007, 151–152.)

Yhteistoiminnallisuus edellyttää kuitenkin toimivan ja edistävän oppimisympäristön luomista. Ryhmädynamiikan toiminnasta vastaavat kaikki ryhmän jäsenet ja sen toiminta on kytköksissä ryhmän tehokkuuteen. Opettajien roolina on toimia sosiaalistajina ja yhteistoimintamalleina. (Kauppila 2007, 152.) Ryhmäprosessin hyödyntäminen oppimisen välineenä haastaa vuorovaikutuksen ohjaamisen. Osallistumisen tukeminen ja vertaisvuorovaikutuksen tietoinen käyttö oppimisessa vaativat sekä opetuskäytäntöjen muutosta että opettajuuden uudelleen määrittämistä. (Rauste-von Wright ym. 2003, 61–62.)

4.3 Osaamisen hankinta ammatillisella toisella asteella

Ammatillista koulutusta tarjotaan monessa muodossa; ammatillista perustutkintokoulutusta, valmentavaa ammatillista koulutusta sekä ammatillista lisä- tai täydennyskoulutusta. Ammatillisen koulutuksen tavoitteena on toimia väestön ammatillisen osaamisen kehittäjänä, työelämän osaamistarpeet huomioiden työelämän kehittäjänä sekä työllisyyden edistäjänä (Laki ammatillisesta peruskoulutuksesta 3.10.2014/787, 1:2 §). Monimuotoinen ammatillisen koulutuksen tarjonta mahdollistaa jokaiselle omaan elämäntilanteeseen sopivan koulutusmuodon.

Ammatillinen peruskoulutus on ammatilliseen perustutkintoon johtavaa koulutusta. Ammatillista peruskoulutusta toteutetaan koulutuksen järjestäjän opetussuunnitelman mukaisesti. Valmentava koulutus on ammatilliseen peruskoulutukseen ja itsenäiseen elämään valmentavaa koulutusta. Valmentava koulutus ei johda tutkintoon. (Laki ammatillisesta peruskoulutuksesta 20.3.2015/246, 1:3 §.)

Ammatillista koulutusta tarjotaan ammatillisissa oppilaitoksissa, oppisopimuksella yhteistyössä oppilaitoksen ja työpaikan kanssa tai lisä- tai täydennyskoulutuksena työpaikalla järjestettynä. Oppimisympäristönä voi siis toimia oppilaitos, työpaikka tai näiden yhdistelmä. Paaso (2010) painottaa, että ammatillisen koulutuksen laadun yhtenä keskipisteenä on opiskelijoiden oppimisympäristöt. Oppimisympäristön on tuettava opiskelijan opiskeluprosessia sekä oppijan ja ympäristön vuorovaikutusta. (Paaso 2010, 46.)

Edelheim, Dredge ja Haanpää määrittelevät (2013), että koulutus olisi nähtävä monimuotoisena, erilaisia hyötyjä tarjoavana järjestelmänä. Koulutukseen on sisällytettävä tämän hetkisen työelämän vaatimat tiedot ja taidot. Lisäksi koulutuksen pitäisi olla ennakoivaa ja tarjota tuleville ammattilaisille sellaisia tietoja ja taitoja, joita alalla tulevaisuudessa tarvitaan. (Edelheim, Dredge & Haanpää 2013, 127.)

4.3.1 Ammatillinen kasvu ja kehittyminen

Koulutuksen tavoitteena on tukea opiskelijoiden kasvua hyviksi ja tasapainoisiksi ihmisiksi ja yhteiskunnan jäseniksi. Koulutuksen pitää antaa tietoja ja taitoja jatko-opiskelunvalmiuksiin sekä ammatilliseen kehittymiseen. Lisäksi koulutuksen tavoitteena on mahdollistaa harrastusten ja persoonallisuuden monipuolinen kehittäminen. (Laki ammatillisesta peruskoulutuksesta 20.3.2015/246, 1:5 §.)

Koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelmassa vuosille 2011–2016 korostetaan aktiivisen kansalaisuuden tavoittelua. Nuorten valmiuksia toimia demokraattisessa, tasa-arvoisessa ja kestävän kehityksen periaatteiden mukaisesti toimivassa yhteiskunnassa on kehitettävä. Tavoitteena on kasvattaa nuorista aktiivisia kansalaisia. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2011, 14.)

Ammatillisen koulutuksen on reagoitava työelämässä tapahtuviin muutoksiin ja päivitettävä opetusta vastaamaan työelämän tarpeisiin. Hektinen ja nopeasti muuttuva työelämä edellyttää työntekijöiltään valmiuksia päivittää omaa osaamistaan tarpeen mukaan. YT-neuvottelujen aiheuttama paine ei saisi vähentää työntekijöiden työmotivaatiota. Nykytyöntekijä tarvitsee siis valtavaa paineensietokykyä.

Kasvatuksen tavoitteena voidaan pitää myös persoonallisuuden kasvun ja kehittymisen mahdollistamista (Purjo 2013, 18). Tutkintouudistuksen edellyttämä yksilöllinen opiskelijan kohtaaminen ja huomioon ottaminen edellyttävät opettajalta vuorovaikutusosaamista, sekä samalla opettaa opiskelijoita dialogisuuteen ja vahvistaa heidän vuorovaikutustaitojaan. Vuorovaikutteinen oppimisprosessi tukee opiskelijaa kehittymään yksilönä, löytämään oman ”polkunsaa” ja kasvamaan yhteiskunnan vastuulliseksi jäseneksi (Luukkainen 2004, 22–23).

Sosiaalisissa vuorovaikutustilanteissa otetaan aina kantaa yksilöiden välisiin valtasuhteisiin (Helkama, Myllyniemi & Liebkind 1998, 211). Oppimisympäristöissä vääjäämättä on jonkinlaista valta-asetelmaa. Perinteinen autoritäärinen opetusmalli asettaa opettajan tietynlaiseen valta-asemaan opiskelijoihin nähden. Opettajan on kiinnitettävä entistä

enemmän huomiota oppimistilanteiden tasa-arvoisen ilmapiirin luomiseen vuorovaikutustilanteiden mahdollistamiseksi ja tätä kautta mahdollistaen oppimistilanteen maksimaalisen osaamisen edistämisen. Näin syntyy todellisia osaamisperusteisia oppimistilanteita, jotka vahvistavat ammatillisen osaamisen hankinnan lisäksi opiskelijan henkilökohtaista kasvua ja kehitystä.

4.3.2 Ammatillisen ja alakohtaisen osaamisen hankkiminen

Nykypäivän nopeasti muuttuva työelämä vaatii kansalaisilta valmiutta reagoida työelämän haasteisiin. Työntekijöiltä odotetaan asiantuntijuutta ja osaamista eri tehtäviin sekä valmiuksia reagoida työelämän tarpeisiin uudelleen kouluttautumalla. Ammatilliselta koulutukselta odotetaan mahdollisuuksia tarjota malleja elinikäisille oppijoille (Koski-Heikkinen 2014, 20–21). Painopiste yhden alan osajasta on nykypäivänä muuttunut moniammatilliseen elinikäistä oppijuutta toteuttavaan malliin.

Ammatillisen peruskoulutuksen tarkoituksena on antaa opiskelijoille ammatillinen osaaminen ja ammattitaito sekä valmiuksia yrittäjyyteen. Ammatillisen perustutkinnon suorittaneella on laaja-alaiset ammatilliset perusvalmiudet alan tehtäviin. Valmentavan koulutuksen tavoitteena on vahvistaa valmiuksia ammatilliseen peruskoulutukseen hakeutumiseen sekä valmiuksia suorittaa ammatillinen perustutkinto. (Laki ammatillisesta peruskoulutuksesta 20.3.2015/246, 1:4–5 §.)

Oppilaitosten haasteena onkin alojen moninaisuus ja oppimisympäristöjen kehittäminen vastaamaan työelämässä tarvittavien taitojen hankkimista. Ammatillinen koulutus on viime vuosina lisännyt yhteistyötä työelämän kanssa ja meneillään olevan tutkintouudistuksen myötä yhteistyömalleja kehitetään lisää. Esimerkiksi yrityksen edustaja voi olla oppilaitoksen oppimisympäristöissä tai vastaavasti opettaja voi opiskelijoiden kanssa opiskella työelämän todellisissa oppimisympäristöissä.

4.4 Osaamisen hankinnan ohjaaminen ja opettaminen

Vallitsevan konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaisesti opiskelijan oppimisprosessissa korostetaan oppijan oppimistavoitteita ja -prosessia, se ei kuitenkaan tarkoita opiskelijan yksin opiskelua tai yksilökeskeistä opiskelua. Oppimisessa päämääränä on opittavan asian sisäistäminen, jonka saavuttamiseen opiskelijat käyttävät erilaisia menettelyjä, opiskelustrategioita ja -prosesseja. Opettajan tehtävänä on ohjauksen ja opetuksen avulla edistää opiskeltavien asioiden havaitsemista ja sisäistämistä. Opettaja auttaa opiskelijaa näkemään opiskeltavien asioiden merkitykset. (Aho 2002, 30.)

Näin ollen opettajan osaamisella ja hänen käyttämillään opetusmenetelmillä on merkitystä opiskelijan osaamisen hankintaan. Tutkintouudistuksen myötä opetuksen muuttuminen osaamisperusteiseksi ohjaukseksi ja opetuksiksi muuttaa väijäämättä ohjaus- ja opetusmenetelmiä. Opiskelijan huomioiminen yksilönä ryhmän sijasta on uusi tilanne sekä opiskelijalle että opettajalle. Tilanne edellyttää opiskelijalta vastuunottoa omista opinnoista ja opettajalta sopivien ohjaus- ja opetusmenetelmien käyttöä.

Osaamisperusteiseen opetukseen kuuluvat opiskelijan persoonan huomioiminen, yksilöllisten tarpeiden tunnistaminen sekä aikaisemmin hankitun osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen. Paaso (2010) kuvaa osaamisperusteisuuden edellyttävän opettajalta pedagogista osaamista, liittyen erilaisten opiskelijoiden tarpeiden tunnistamiseen, yksilöllisten opiskelusuunnitelmien laatimiseen ja opiskelijan tukemiseen. Opettajan täytyy pystyä ohjaamaan ja opettamaan monenlaisissa oppimisympäristöissä sekä toiminnallaan luomaan turvallisia oppimisympäristöjä. Osaamisperusteisuus edellyttää yksilön tukemista yksilönä sekä ryhmässä, hyödyntäen joustavasti oppimista edistäviä opetusmenetelmiä. Opettajan on vaihdettava opettamisen suunnittelua oppimisen mahdollistavaan suunnitteluun ja kehitettävä omaa pedagogista osaamistaan vastatakseen näihin vaateisiin. (Paaso 2010, 203.)

Ihmeen kuvaus (2009) opetuksen ja oppimisen eroavaisuuksista sopii mielestäni hyvin osaamisperusteiseen koulutukseen; Opetuksessa keskitytään opetuksen menetelmälliseen

puoleen, käytännön järjestelyihin ja opettajan vastuuseen, kun taas oppimisessa painotetaan oppilasnäkökulmaa ja itse oppimisprosessia. Patriainen kuvaa oppimiskäsitysulottuvuuksia, jossa opettajan rooli oppilaan ohjaajana, tukijana, kannustajana ja oppimisympäristöjen suunnittelijana korostuu, ja rooli tietolähteenä ja tiedonjakajana vähenee. Opetus muuttuu ongelmakeskeiseksi ja pedagogiikka välineenä mahdollistaa positiivisen oppimishalun synnyttämisen. Oppijan ja opittavan ilmiön vuorovaikutteisuutta pyritään tukemaan. Näin opetusta voidaan kuvata yksilöllisten optimaalisten oppimismahdollisuuksien luomisena. (Ihme 2009, 39–40.)

Tutkintouudistuksen muutokset vaativat perinteisen opettajälähtöisen opetuksen muuttumista opiskelijan osaamislähtöiseksi ohjaamiseksi ja opetuksi. Luukkainen (2004, 91) on todennut pohtiessa vuoden 2010 opettajuutta, että tulevaisuuden opettaja tukee opiskelijoiden kasvua itseohjautuviksi oppijoiksi ja täysivertaisiksi kansalaisiksi. Osaava ammatillinen opettaja 2020 –tutkimuksessa puolestaan tulevaisuuden opettajan työn laadukkuuden määrittellään olevan yhteydessä opiskelijan kohtaamiseen, osallisuuden lisäämiseen, sekä opiskelijan oppimisprosessin ohjaamiseen ja tukemiseen (Paaso 2010, 206).

Joustavuus, valinnaisuus ja yksilöllisyys voivat näkyä opiskelijalle ammatillisissa tutkinnoissa, yhteisissä tutkinnon osissa, vapaasti valittavissa tutkinnonosissa, sekä tutkintoa laajentavissa tutkinnon osissa. Joustavuus, valinnaisuus ja yksilöllisyys näkyvät opiskelijan osaamisen tunnistamisessa ja tunnustamisessa, osaamisen hankkimisessa ja osoittamisessa, oppimisen toteuttamistavoissa ja suoritustavoissa sekä työssäoppimisen laajuudessa, paikassa ja ajoituksessa. (Karusaari 2016.)

Opettajan on luovuttava vanhoista opetusmenetelmistään, jotka mahdollistavat opettajan yksinpuhelun luokan edessä. Ammatillisen opettajan opettajälähtöinen ajattelu ja toiminta ovat muuttumassa opiskelijan osaamislähtöiseen ohjaukseen, jossa hyödynnetään työelämän verkostoja opiskelijoiden osaamisen hankkimisen tukemiseen (Paaso 2010, 206). Perinteinen opetus on muuttumassa ohjauksen suuntaan. Opettajan rooli on ohjata opiskelijan osaamisen hankkimisen prosessia eikä ainoastaan tarjota valmista tietopakettia oppimiseen.

Opiskelijan yksilöllisessä osaamisen hankinnan mahdollistamisessa on olennaista koulutuksen pedagoginen suunnittelu, opiskelijalähtöisyys, työelämälähtöinen toiminta, opiskelijan ohjaus ja tuki sekä erilaisten oppimisympäristöjen mahdollistaminen. Oppimistulokset ovat merkityksellisiä suhteessa yksilöllisiin oppimistavoitteisiin. Opiskelijan yksilöllisessä osaamisen hankinnassa on tavoitteena osaamisen rikastuminen, laaja-alaistuminen ja monipuolistuminen. (Karusaari 2016.) Osaamisperustaisen opetuksen ja osaamistavoitteiden määrittelyn onnistunut toteutus vaativat opetuksen muutosta; muutosta massaopetuksesta, jossa osaamistavoitteet, sisältö ja toteutus on lyöty lukkoon vuosia sitten (Laajala 2015, 205).

4.5 Osaamisperusteisen opetuksen ja ohjauksen työkalut

Ammatilliselta opettajalta vaaditaan sekä oman alansa korkeatasoista ammattitaitoa että pedagogista osaamista. Ammatillisen opettajan osaamiseen kuuluu tietämys ja taito opetuksen ja oppimisprosessien reflektoinnista ammatillisen tiedon, opintosuunnitelmien sisältöjen, pedagogisen kehittymisen, tutkimuksen sekä koulutuksen sosiaalisen että kulttuurisen ulottuvuuden näkökulmista. (European Trade Union Committee for Education 2008, 34–35.)

Ammatillisen opettajuuden perusytimen muodostavat professionaalisuus, sosiaalisuus sekä opettajan työn pohjalla oleva ammatillisuus (Vertanen 2002, 220). Opiskelijoiden kohtaamiseen liittyvien taitojen puutteellisuus voi aiheuttaa opettajalle osaamattomuuden tunnetta. Kokemusten myötä ja haasteista selviämällä opettajan ammatti-identiteetti kuitenkin kehittyy ja vahvistuu. (Koski-Heikkinen 2014, 105–106.) Opiskelijan ja opettajan vuorovaikutus, jossa tunnistetaan opiskelijan tarpeet ja odotukset, tukee myös opettajan työidentiteetin rakentumista (Paaso 2010, 206). Osaamisperusteinen opetus ja ohjaus edellyttävät dialogista menetelmää, jotta opettaja saa ymmärryksen, onko opetus sisäistetty vai tarvitaanko vielä konkreettisempaa ohjausta osaamiseen hankkimiseen.

Opettajan vahva ammatillinen osaaminen ja kokemus opettajan työstä vahvistavat ammatillisen opettajan identiteettiä. Vahvan substanssiosaamisen omaava opettaja, jolla ei ole kokemusta opettajuudesta, voi yllättyä opettajuuteen liittyvistä haasteista. Nuorten

persoonallisuudet sekä moninaiset ja vaihtelevat elämäntilanteet voivat haastaa opettajan käyttämät opetusmenetelmät opiskelijoiden osaamisen hankinnan tukemisessa. Myös työskentely-ympäristön moninaisuus voi yllättää uuden opettajan. (Koski-Heikkinen 2014, 107.)

Viimeistään tutkintouudistuksen myötä opettajan työkentän pitäisi laajentua oppilaitosten oppimisympäristöistä myös työelämän kanssa tehtävään yhteistyöhön. Opettajuuden muutos enemmän ohjauspainotteiseksi edellyttää opettajan perinteisen autoritäärisen roolin muuttamista tasa-arvoisemmaksi opiskelijoiden kanssa. Tasa-arvoinen oppimisympäristö on myös hedelmällisempi vuorovaikutustilanteiden mahdollistaja, joka puolestaan voimaannuttaa sekä opiskelijoita että opettajaa.

Nuorten lisääntyvät elämänhallinnalliset ongelmat aiheuttavat opettajille monenlaisia selviytymisen paineita. Luukkainen (2014) kuvaa opettajan muuttuvan työn vaativan opettajalta kykyä kohdata eri tavoin osaavia ja oppivia ihmisiä yksilöinä ja erisuuruisina ryhminä myös kokoonpanoltaan. Lisäksi opettaja kohtaa opettajuudessaan vastoinkäymisiä, epäonnistumisia, konflikteja, työaika- ja talouskysymyksiä, kieliä ja kulttuureja sekä erilaisia toimintaympäristöjä ja -tapoja. (Luukkainen 2014, 199.)

Paaso (2010) on osuvasti kuvannut tulevaisuuden ammatillisen opettajan roolia tutkintouudistusten mukaisesti; joustava ja kehittyvä työyhteisöllinen osaaja, koulutuksen ja työelämän verkosto-osaaja, oppimisprosessin ohjaaja ja tukija, opiskelijan kohtaaja ja kuuntelija sekä ammattialansa vastuullinen kehittäjä. Ammatillisen opettajan osaamisen kehittämissuuntia ovat koulutusorganisaation strategisen toiminnan suunnittelu, arviointi ja kehittäminen, työelämäyhteistyön osaaminen ja kehittäminen, taito kohdata opiskelija yksilönä sekä osallistuminen ammattialansa kehittämiseen. (Paaso 2010, 195.)

Myös Nurminen (1993) on jo viime vuosituhannella pystynyt näkemään ammatillisen opettamisen kehittymisen. Hän kuvaa tulevaisuuden opettajan omaavan perusteellisen ammatillisen osaamisen taidon, jonka pohjalta opettaja kykenee ohjaamaan osaamisen kehittymistä. Opettajan toiminnasta ilmenee millaista ammatillista osaamista ja osaamisen hankintaa hän pyrkii opetuksellaan edistämään. Nämä tiedot ja taidot

mahdollistavat opettajan työn hallitsemisen, suunnittelun ja arvioinnin huomioiden opetussuunnitelman tavoitteet, oppimiskokonaisuudet, oppimis- ja opetustilanteet sekä yksilöllisten oppimisprosessien ohjauksen. Yksilöllisiä opintopolkuja suunnitellessa opettajan on huomioitava opiskelija kokonaisuutena elämänsähistorioineen, aikaisemmin hankittuine osaamisineen sekä kiinnostusten kohteineen. (Nurminen 1993, 63–64.)

Opettajuuden voidaan nähdä olevan enenevässä määrin muutosten kohtaamista, sopeutumista ja vaikuttamista (Luukkainen 2004, 191). Opettajuuden suurimpana haasteena muutoksessa ovat opettajien omat asenteet. Asenteiden muuttuminen on hidaskäyttöprosessi, ja sen on lähdettävä opettajan omasta mielenkiinnosta ja oltava yhtäläinen opettajan arvojen ja eettisten näkemysten kanssa. (Vertanen 2002, 228.) Siitonen (1999) kuvaa muutosten energisoivan opettajaa vasta, kun opettaja kokee nykyisen olotilan vaativan muutostoimenpiteitä. Hän viittaa Leithwoodin, Menziesin ja Jantzin (1994) kuvaukseen opettajien muutoksiin sitouttamisprosessin edellyttävän opettajalta henkilökohtaisesti tärkeitä tavoitteita, jotta muutos voisi onnistua. (Siitonen 1999, 100–101.)

4.5.1 Työkaluna ammatillinen ja alakohtainen osaaminen

Ammatillisen opettajan työssä oma ammatillinen osaaminen ja oman alan tietotaidon hallitseminen ovat avainasemassa. Ammatillisella opettajalla on oltava kykyä havainnoida työelämän ja yhteiskunnan kehittymisen vaikutuksia alansa ammattitaitovaatimuksiin. Opettajalla on oltava käsitys ammattitaidosta, jonka syntymistä hän opiskelijoissaan on edesauttamassa (Nurminen 1993, 62). Työelämän taitojen tarpeellisuus konkretisoituu erityisesti työssäoppimisjaksojen aikana ohjausta vaativissa nopeasti muuttuvissa työtilanteissa (Vertanen 2002, 226). Lisäksi tutkintouudistuksen myötä lisääntynyt työelämän rooli ammatillisen koulutuksen toteuttamisessa edellyttää opettajalta yhteistyökykyä. Yhteistyö työelämän kanssa voi olla myös opettajaa pelottava tekijä, mikäli opettaja kokee epävarmuutta oman ammatillisen osaamisensa suhteen.

Ammattialan tietojen ja taitojen hallitseminen auttaa opettajaa ohjaamaan ja tukemaan opiskelijoiden osaamisen hankinnan kannalta keskeisen ammattiin liittyvän osaamisen. Ammatillisen opettajan täytyy itsekin kyetä opettamansa ammattialan töihin eikä vain hallittava ammattiin liittyviä teoreettisia tietoja. (Vertanen 2002, 215.) Opiskelijat kokevat opettajan asiantuntijuuden opettajan oman alan tietojen ja taitojen hallintana sekä kykynä sisällyttää ne osaamisen hankinnan ohjaukseen. Vahva ammatillinen osaaminen auttaa opettajaa myös saavuttamaan osaamisen hankintaa edistävän auktoriteettisuhteen opiskelijoihin. (Koski-Heikkinen 2014, 136–137.)

Opettajien onkin syytä olla aktiivisia ja heille pitäisi olla tarjolla työelämäjaksoja osaamisen päivittämiseksi ja ylläpitämiseksi. Ammatillisen opettajan on pidettävä itsensä tietoisena ammattialaansa liittyvistä muutoksista ja huolehdittava osaamisensa ajantasaisuudesta. Materiaalit, välineet, tekniikat ja valmistusmenetelmät muuttuvat jatkuvasti, vaikka ammatin perusteet eivät oleellisesti muutukaan (Luukkainen 2004, 197).

4.5.2 Työkaluna pedagoginen osaaminen

Ammatillisen opettajan ydinosaamiseen sisältyvät pedagogiset taidot, johon kuuluvat opetus- ja ohjausosaaminen sekä kasvatukselliset taidot (Koski-Heikkinen 2014, 132). Erityisesti toisen asteen koulutuksessa korostuvat pedagogisten taitojen tarpeellisuus opiskelijoiden laajan ikäjakauman vuoksi. Nuorimmat opiskelijat voivat opiskeluiden alkaessa olla 15–16-vuotiaita.

Kasvatuksellisiin taitoihin Koski-Heikkinen (2014) määrittelee kyvyn opettaa, ohjata ja motivoida opiskelijaa. Nämä edellyttävät opettajalta kasvatuksen teorian ja käytännön hallintaa, sekä persoonallista otetta kasvatus- ja koulutustehtäviin. Menestyäkseen opetustyössä opettajan täytyy kyetä empaattiseen vuorovaikutukseen, hallita ihmissuhdetaitojen käyttäminen ja tuntea aitoa kiinnostusta opiskelijaa kohtaan. (Koski-Heikkinen 2014, 132.) Opettajan työtä voidaan kuvata ihmissuhdetyöksi, jossa korostuvat ihmissuhdetaidot, kommunikointitaidot, sosiaaliset taidot sekä viestinnälliset taidot (Luukkainen 2004, 199).

Pedagogista ajattelutapaa edellyttävät myös opetuksen joustavuus ja yksilöllisyys. Opettajan on luotettava, että osaamisen hankintaa voi tapahtua muuallakin kuin perinteisissä oppilaitoksen oppimistilanteissa (Vertanen 2002, 215). Tutkintouudistuksen myötä osaamisen hankintaa toteutetaan entistä enemmän oppilaitosten oppimisympäristöjen ulkopuolella.

Pedagogisiin taitoihin liittyy opettajan kyky havaita opiskelijalle sopiva yksilöllinen oppimistapa ja ohjata opiskelijaa yksilöllisellä opintopolulla eteenpäin. Yksilöllisten oppimispolkujen ohjaamisessa ja uusien näkökulmien avaamisessa auttavat opettajan ymmärrys osaamisen hankinnan etenemisestä ja ammatillisen osaamisen sisällyttämisestä opiskelijan inhimilliseen kehittymiseen (Nurminen 1993, 63).

Opettajuuden muuttaessa osaamisperusteiseen ohjaajuuteen ja opettajuuteen, opettajan on kyettävä arvioimaan myös opiskelijan yksilöllisen ohjauksen tarve ja määrä. Käytännön tilanteena voi olla, että suurimmalle osalle opiskelijoista osaamisen hankinta onnistuu työssäoppimispaikassa, mutta yksi opiskelijoista tarvitsee niin paljon yksilöllistä ohjausta, että hänelle optimaalisin oppimisympäristö on oppilaitoksen omassa oppimisympäristössä tutun ohjaajan opetuksessa.

4.5.3 Työkaluna työyhteisöosaaminen

Opettajan työ ei ole nykyisin yksin puurtamista omassa luokkahuoneessa. Tutkintouudistuksen myötä suuremmiksi tutkinnon osan kokonaisuuksiksi muuttuneet opintojaksot haastavat opettajat yhteistyöhön muiden opettajien ja ohjaajien kanssa. Yhteinen toiminta tukee ja kehittää oppilaitoksen toimintatapoja ja -kulttuuria sekä valmistaa opiskelijoita työelämän monenlaisiin tilanteisiin. Oppilaitoksen toiminta ei enää ole yksittäisten opettajien toiminta-areena vaan yhteisöllinen oppimisympäristö, joka valmentaa opiskelijoita tulevaa varten.

Tutkinnonuudistuksen myötä yksittäiset opintojaksot ovat muuttuneet tutkinnon osiksi ja osien osiksi, mikä käytännössä voi olla esimerkiksi tarjoiluopetuksen yhdistäminen kielten opetukseen. Annala ja Heinonen (2009) kuvaavatkin, että osaamisperusteisessa

opetuksessa tavoitellaan tietyn osaamisen kokonaisvaltaista hallitsemista, jonka opettaminen usein edellyttää yhteisopettajuutta opettajien kesken. Osaamisperusteisuus haastaa opettajan individualistisen työkuulttuurin, mutta toisaalta uudenlaiset opetus- ja oppimistilanteet mahdollistavat sekä opettajille että opiskelijoille uudenlaisia kokemuksia ja ulottuvuuksia osaamisen hankintaan. (Annala & Heinonen 2009, 22.)

Paaso (2010) kuvaa opettajan työyhteisötehtäviin radikaalejakin muutoksia tulevaisuudessa; Opettajat ovat mukana suunnittelemassa koulutusorganisaation toimintaa ja ottavat osaa työelämälähtöiseen toimintakulttuuriin. Opettajat hahmottavat kokonaisvaltaisen oppilaitoksen toimintajärjestelmän merkityksen sisältäen talouden hallintaa. Opettajat vastaavat osaltaan vastuualueensa puitteissa taloudellisesta hyvinvoinnista. Opettajat ovat tasapainoisia moniasiantuntijoita, ja omaavat yhteistyö-, kommunikaatio- ja tiimityötaitot. Opettajat ovat aktiivisia kehittäjiä, ja kehittämistyö on sidottu heidän työaikaan. Opettajat kehittävät työyhteisöosaamista ja arvostavat omaa sekä muiden työyhteisön jäsenten työtä. (Paaso 2010, 198.)

Elinkeinoelämän muutokset ja osaamisperusteisuus edellyttävät opettajalta yhteistyö- ja verkostotaitoja alueellisten, kansallisten ja kansainvälisten kumppaneiden kanssa. Kansallisesti alueiden elinkeinoelämän rakenteet eroavat merkittävästi. Oppilaitosten olisi löydettävä synergiaa yhteistyöstä myös toisten oppilaitosten kanssa.

Alueen elinkeinon edustajien sekä yritysten kanssa tehtävä yhteistyö voi tuottaa oppilaitoksille ennakointitietoa alueen kehittymisestä ja tulevista työelämän tarpeista. Nämä tiedot voivat olla ensisijaisen tärkeitä suunniteltaessa koulutuksen suuntaamista ja kehittämistä. Lisäksi poliittisten päättäjien kanssa tehtävä yhteistyö on merkittävää, erityisesti aikana, jolloin koulutuksen järjestäjät kilpailevat koulutuspaikoista. Oman alueen päättäjän toivotaan pitävän alueensa puolia koulutuspoliittisissa ratkaisuissa.

5. Tutkimusasetelma

5.1 Laadullinen lähestymistapa

Tutkimukseni lähestymistapa on laadullinen tutkimus. Puusa ja Juuti (2011) kuvaavat laadullisen ja määrällisen tutkimuksen välisenä tärkeimpänä erona määrällisen tutkimuksen oletuksen, että kohde on teoriasta ja tutkijasta riippumaton. Laadullinen lähestymistapa puolestaan korostaa todellisuuden ja siitä ilmenevän tiedon subjektiivista luonnetta. (Puusa & Juuti 2011, 47.)

Keskeistä laadullisessa tutkimuksessa on tutkittavien kokemukset. Tutkimuksen tehtävänä on antaa teoreettisesti mielekäs tulkinta kohteena olevasta ilmiöstä. (Puusa & Juuti 2011, 48.) Tutkimuksessani selvitän opiskelijoiden kokemuksia tutkintouudistuksen tuomista muutoksista suhteessa uudistukselle asetettuihin tavoitteisiin. Tutkimuksessa tavoittelen opiskelijoiden kokemuksista syntyvien ilmiöiden paikantamista. Laadullisessa tutkimuksessa oleellista on osallistuvien ihmisten näkökulman korostaminen ja tutkijan vuorovaikutus yksittäisen havainnon kanssa (Puusa & Juuti 2011, 48).

Uudistusten ja muutosten tutkimisen haasteena on vertailtavuuden puuttuminen substanssialueelta. Kuten johdannossa esitellyissä tutkimuksissa, myös tässä tutkimuksessa, keskitytään ilmiön tutkimiseen. Opiskelijanäkökulma tutkintouudistukseen -tutkimuksessa tutkittiin tutkintouudistuksen vaikutuksia ja sille asetettujen tavoitteiden toteutumista (Galli & Ahola 2011, 15). Miia Heikkisen tapaustutkimuksessa tutkittiin puolestaan opiskelijoiden sekä opettajien tulkintoja uudistusten merkityksestä (Heikkinen 2014, 16).

Kvalitatiivisen tutkimusotteen sovellusalue voidaan jaotella kahteen ilmiöryhmään. Ensimmäiseen ilmiöryhmään kuuluu tieto, joka on olemassa ihmisen kokemuksessa eli ilmiöt ovat perusrakenteeltaan tajunnallisia ilmiöitä. Sosiaalisen todellisuuden ilmiöryhmään puolestaan kuuluvat ilmiöt, joiden tiedolla ei ole alkuperäistä kokijaa. (Perttula 1995, 41.) Tässä tutkimuksessa tutkittavat ilmiöt ovat perusrakenteeltaan tajunnallisia ilmiöitä.

5.2 Fenomenografia tutkimusmenetelmänä

Fenomenografian nimi muodostuu sanoista ”ilmiö” ja ”kuvata”. Fenomenografia tutkii, miten ympäröivä maailma ilmenee ja rakentuu ihmisen tietoisuudesta. (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1995, 114.) Fenomenografia syntyi Ference Martonin sovellusten kautta 1970-luvulla ja hän julkaisi sen 1981 artikkelissaan. Hän käytti menetelmää tutkiessaan opiskelijoiden erilaisia käsityksiä oppimisesta. Marton halusi selvittää ihmisten erilaisia tapoja kokea, tulkita, ymmärtää, havaita tai käsitteellistää asioita. Hänen mielestään tieto näiden tapojen erilaisuudesta on itsessään arvokasta. Marton havaitsi myös, että ihmismielen yleisen olemuksen tunteminen ei voi antaa vastauksia, vaan jokaisen yksilön kokemus syntyy hänen oman maailmankuvansa ja kokemuksensa pohjalta. (Marton 1981, 178–179.) Näin ollen fenomenografia on lähtöisin kasvatustieteen tutkimuksista.

Fenomenografisen tutkimuksen tavoitteena on kuvata, analysoida ja ymmärtää tutkittavan kokemuksia. Fenomenografiassa tulkinta tapahtuu sekä käsitteellisesti että kokemukSELLISESTI, jolloin ilmiön käsittäminen avaa ymmärtämään myös tutkittavan ympäröivää maailmaa. Fenomenografiassa saadaan siis selville tutkittavien kokemuksia, joiden kautta tutkija oppii ymmärtämään myös maailmaa. Tutkijan on kuitenkin tiedostettava omien käsitystensä merkitys tutkimuksen näkökulmasta ja pyrittävä asemoitumaan tutkittavan asemaan ymmärtääkseen paremmin tutkimuksen kohdetta. (Marton 1981, 180–181.)

Fenomenografia on sananmukaisesti ”ilmiöiden kuvaamista”, joka tarkoittaa käsitysten tutkimista (Syrjälä ym. 1995, 117). Erityisesti fenomenografia tutkii ihmisten käsityksiä asioista. Käsitykset eroavat yksilöiden välillä myös iän, koulutustaustan, kokemuksen ja sukupuolen välillä. Fenomenografian kannalta katsoen on vain yksi maailma, josta eri yksilöt muodostavat erilaisia käsityksiä. (Metsämuuronen 2008, 34–35.) Käsitykset ovat dynaamisia ja voivat muuttua eri tekijöiden vaikutuksesta. Näin ollen käsitys on konstruktio, jonka varassa ihminen edelleen jäsentää uutta asiaa koskevaa tietoa. (Syrjälä ym. 1995, 117.) Martonin ja Boothin (1997) mukaan fenomenografia antaa mahdollisuuden käyttää jonkin ilmiön käsittämisestä ja sisäistämisestä kuvailua kokeminen, ymmärtäminen ja havaitseminen (Koskinen 2011, 268–269). Uusitalo kiteyttääkin kuvailevan tutkimuksen vastaamaan kysymyksiin ”Mitä?” tai ”Miten?” (Uusitalo 2001, 63–64).

Fenomenografiaa ei voida suoraan sijoittaa suoraan metodologisesti tiettyyn alueeseen, vaan se muodostaa oman kokonaisuutensa kvalitatiivisena ja empiirisenä välineenä. Näin ollen siitä voidaankin puhua tutkimusotteena, lähestymistapana, tutkimusmenetelmänä sekä analyysimenetelmänä riippuen sen käytettävyydestä. (Koskinen 2011, 268.)

Tässä tutkimuksessa ei ole tarkoituksena yleistää tutkintouudistuksen muutoksen vaikutuksia vaan selvittää tietyn koulutuksenjärjestäjän toteuttamien muutosten myötä syntyviä ilmiöitä opiskelijoiden kokemuksissa. Tutkimuksen avulla pyrin selvittämään, ovatko koulutuksenjärjestäjän tutkintouudistukseen liittyvät toimenpiteet edesauttaneet opiskelijoiden tilannetta uudistuksen tavoittelemalla tavalla.

Fenomenografinen tutkimus etenee yleensä tutkijan ensin perehtyessä asiaan ja jäsentää siihen liittyvät näkökohdat. Seuraavaksi hän kerää tutkittavan aineiston, jonka tutkija lopuksi luokittelee merkitysten perusteella merkitysluokiksi. (Syrjälä ym. 1995, 115.) Koskinen (2011) kuvaa, että käsityksen ymmärtäminen vaatii kontekstuaalisuuden huomioimista. Käsitykset ovat laadullisesti erilaisia ja sama ilmaisu voi saada erilaisen merkityksen eri asiayhteyksissä ja eri ajankohtina. Fenomenografiassa tutkija etsii tutkimuksen kohteesta merkityksiä pyrkien ymmärtämään ihmisten käsityksiä asiasta. (Koskinen 2011, 270.)

5.3 Tutkimuskysymys

Tutkimusongelma: Miten ammatillisen toisen asteen opiskelijat kokevat osaamisen hankkimisen tutkintouudistuksen toimeenpanossa?

Tutkimusongelman tarkentavat kysymykset:

- Mistä tutkintouudistuksen muutoksista opiskelijaa on tiedotettu?
- Miten yksilöllisyys on huomioitu rakennettaessa opiskelijan henkilökohtaista opintopolkua?
- Miten opetus, ohjaus ja tuki ovat vaikuttaneet opiskelijoiden osaamisen hankkimiseen?
- Miten opiskelujen voidaan katsoa vaikuttaneen opiskeluiden jälkeisiin valintoihin?

5.4 Aineiston hankintamenetelmät

Fenomenografisissa tutkimuksissa hallitsevana aineiston hankintamenetelmänä pidetään haastatteluja, mutta myös dokumentteja, piirroksia tai tekstejä (Koskinen 2011, 270). Tässä tutkimuksessa aineistonhankintamenettelynä toimi sähköinen kysely johtuen laajasta kohderyhmästä. Tutkintouudistus kattoi kaikki Rovaniemen koulutuskuntayhtymän perustutkinto-opiskelijat, joten koin tärkeäksi antaa jokaiselle opiskelijalle mahdollisuuden tuoda omat kokemuksensa esille. Tutkimuksen aineisto kerättiin Rovaniemen koulutuskuntayhtymän (RKK) opiskelijoilla täytettävien ALKU-kyselyn ja PÄÄTTÖ-kyselyn yhteydessä.

Uusitalo kuvaa kyselytutkimuksen käytön soveltuvan hyvin täsmällisten tosiasiatietojen keräämiseen, mutta on yleisesti käytetty myös tietojen, mielipiteiden, asenteiden, arvojen ja ideologioiden selvittämiseen. Näiden tutkimiseen kyselymenetelmällä liittyy kuitenkin muutamia huomioitavia asioita; tuloksia ei voida irrottaa kysymystavasta, vastausten ”julkisivun” taakse ei nähdä sekä vastaajalle voi jäädä epäselväksi kysyttävä asia. (Uusitalo 1998, 91–92.)

Webropol-kyselyt (liite 1 ja liite 2) suunniteltiin yhteistyössä RKK:n laatuhenkilöstön kanssa huomioiden tutkintouudistuksen aiheuttamiin muutoksiin liittyvät kysymykset. Kysymysten muotoilussa on pyritty välttämään Uusitalon (1998) kuvaamien riskien syntyminen, kuitenkin pyrkien saavuttamaan mahdollisimman luotettavat ja kattavat vastaukset. Osa kysymyksistä oli avoimia ja osa strukturoituja kysymyksiä, kysymystyyppi-valinnat olivat seuraavat:

- avoimia kysymyksiä sekä valinta- ja monivalintakysymyksiä
- neljäportaisia asteikkoja; 1. Täysin samaa meiltä tai Olen täysin tyytyväinen, 2. Jokseenkin samaa mieltä tai Olen jokseenkin tyytyväinen, 3. Jokseenkin eri mieltä tai Olen jokseenkin tyytymätön, 4. Täysin eri mieltä tai Olen täysin tyytymätön ja
- viisiportaisia asteikkoja; 1. En ole tarvinnut tai En käytä. 2. Täysin samaa meiltä, 3. Jokseenkin samaa mieltä, 4. Jokseenkin eri mieltä, 5. Täysin eri mieltä.

Kyselyt ovat vuosittaista laadunhallinnan työtä Rovaniemen koulutuskuntayhtymässä. ALKU- sekä PÄÄTTÖ-kyselyn täyttämisen opiskelijoille on vuosikelloon sidottu toimenpide. ALKU-kysely täytettiin elokuussa 2015 aloittaneilla opiskelijoilla syys–lokuussa 2015, jolloin opiskelijoilla oli noin kolmen kuukauden kokemus opiskelusta. Valmistumisen yhteydessä opiskelijoille suositellaan PÄÄTTÖ-kyselyä täyttämistä, jolloin opiskelijoilla on kahdesta neljään vuoteen opiskelukokemusta riippuen opiskelijan opiskelunopeudesta. Tässä tutkimuksessa kohderyhmä muodostuu Rovaniemen koulutuskuntayhtymässä syksyllä 2015 aloittaneista perustutkinto-opiskelijoista sekä kuuden kuukauden ajalta lukuvuonna 2015–2016 valmistuneista opiskelijoista.

Vaikka tutkimus edustaa laadullista lähestymistapaa, koen aineiston keruumenetelmän sopineen tutkimukseeni, koska tavoittelin mahdollisimman laajasti RKK:n oppilaitosten opiskelijoita. Esimerkiksi vuosittain teetetyt ALKU-kyselyn vastausprosentti oli 84 % vuonna 2014 ja 71 % vuonna 2015 sekä vastaavasti päättökyselyn vastausprosentti oli 46 % vuonna 2014 ja 66 % vuonna 2015 (Rovaniemen koulutuskuntayhtymä 2015, ALKU-kysely ja PÄÄTTÖ-kysely). Näiden kyselyjen hyödyntäminen muokkaamalla kyselyyn sisältyviä kysymyksiä sopimaan oman tutkimukseni tarkoitukseen mahdollisti laajan vastausprosentin. Mikäli kysely olisi lähetetty itsenäisenä ja irrallisena RKK:n kiinteistä prosesseista, en olisi saanut ryhmänohjaajia sitoutettua täyttämään kyselyä opiskelijoille.

Tutkimuksen aineistoa kertyi kaiken kaikkiaan runsaalta 700 opiskelijalta. Alkukyselyyn vastasi 613 syksyllä aloittanutta perustutkinto-opiskelijaa. Heistä 43 % oli naisia ja 57 % miehiä. Iän perusteella vertailen tuloksia aloittaneiden opiskelijoiden osalta 15–17-vuotiaiden ja 18 tai yli 18-vuotiaiden ryhminä. Aloittaneista opiskelijoista 73 % kuului 15–17-vuotiaisiin ja 27 % yli 18-vuotiaisiin.

Päättökyselyyn vastasi 99 valmistuvaa opiskelijaa. Valmistuvista 69 % oli naisia ja 31 % miehiä. Vertailussa käytän ikäryhmiä 18–20-vuotiaat ja yli 20-vuotiaat. Päättökyselyyn vastaajista 80 % kuului 18–20-vuotiaisiin ja 20 % yli 20-vuotiaisiin.

5.5 Aineiston analyysimenetelmät

Tutkimukseni aineiston analyysiprosessi eteni vaiheittain. Aluksi luin kaiken aineiston useaan otteeseen. Jaoin vastaukset tutkimuskysymysten mukaisesti luokkiin. Avointen kysymysten vastaukset sisälsivät usein aineistoa useampaan kysymykseen ja teemaan, joten olen tulkinnut vastausten merkityksiä pitäytymättä kysymyksen asettelun rajoituksiin. Toimin näin, koska osa avoimista vastauksista oli hyvin laajoja ja sisälsivät asioita useaan tutkimuskysymykseen liittyen. Strukturoitujen kysymysten osalta tein luokittelua kysymyksen asettelun perusteella.

Ahonen kuvaa, että fenomenografiassa aineiston analyysivaiheessa keskeisintä on laadullisesti erilaisten käsitysten tunnistaminen ja niiden kuvaaminen kategorioina. Aineiston analyysi on kuvailevaa ja tulkinnallista. Analyysiprojektista muodostuu prosessi, jossa tutkija tulkitsee, valitsee ja uudelleen järjestee aineistoa muodostaen kuvauksen tutkitavista ilmiöistä ja käsitteistä. (Koskinen 2011, 270.) Vasta luokittelu tekee käsitysten joukon hallittavaksi ja selittää käsitysten erilaisuutta (Syrjälä ym. 1995, 125).

Aineiston perusteella tutkimuskysymykset jakautuivat teemoihin, joista laadin kunkin kysymyksen tulosten käsittelyn alkuun teemakuvioiden (kuviot 1, 8, 12 ja 18). Marton (1986) kuvailee kategorioiden käsittelyä vaiheittain. Fenomenografiassa aikaisempiin vaiheisiin palataan uudestaan ja kategorioita tarkistetaan useita kertoja vertaamalla aineistoon ja muihin merkityskategorioihin. (Marton 1986, 42.) Myös tutkimuksessani teemat olivat dynaamisia ja muuttuivat aineistoanalyysin edetessä.

Tutkimukseni sisälsi siis kvalitatiivista että kvantitatiivista aineistoa. Kvalitatiivinen aineisto muodostui kyselyjen avoimista kysymyksistä ja kvantitatiivinen aineisto kyselyjen strukturoiduista kysymyksistä. Käsittelin aineistoa kokonaisuudessaan ilman määrällistä analyysiä. Kvantitatiivisen aineiston käsittelyssä laadin strukturoitujen kysymysten vastauksista prosentuaaliset kuviot, joita en kuitenkaan tulkinnut määrällisesti suhteessa avoimiin vastauksiin. Yksittäinen käsitys voi siis laadullisesti ja teoreettisesti olla mielenkiintoinen, joten käsitysten määrä ei ole ratkaisevassa asemassa tulkintoja tehtäessä

(Koskinen 2011, 270). Joskus kategoriaa tukee aineistossa vain yksi ilmaisu merkityksiin, tutkijaa kiinnostaa merkitysten laadullinen erilaisuus eikä niiden määrä (Syrjälä ym. 1995, 127).

Kvantitatiivisen aineiston merkitys tutkimusanalyysissäni on ollut vahvistaa tai heikentää kvalitatiivisen aineiston kautta syntyneitä ilmiötä. Tutkimustuloksissa on kuitenkin nostettu esille yksittäisten vastausten prosenttikuvioita selittämään ilmiön syntyyn vaikuttavia tekijöitä. Erityisesti strukturoitujen kysymysten vastauksista on nostettu esille suoraan tutkintouudistuksen teemoihin liittyviä prosenttikuvioita.

Prosenttikuvioiden osalta on huomioitava, että esitettävissä kuvioissa pystysuuntainen arvoakseli on kuvattu 0 %–60 %, 0 %–80 % tai 0 %–100 % -prosenttiasteikoilla kuvioiden luettavuuden ja tulkittavuuden helpottamiseksi. Lisäksi ikäjakaumia tarkasteltaessa on huomioitava, että alkukyselyyn vastanneiden ikäryhmät on jaettu kahteen ryhmään: 15–17-vuotiaisiin ja 18 tai yli 18-vuotiaisiin. Päätökyselyyn vastanneiden ikäryhmät on jaettu seuraaviin ryhmiin: 18–20-vuotiaisiin ja yli 20-vuotiaisiin.

Aineistoni perusteella opiskelijoiden kokemuksista muodostui merkityksiä, joita kuvaan nimellä ”ilmiöt”. Koskinen viittaa Uljensin (1989) kuvaukseen kuvauskategoriosta. Uljens kuvaa kuvauskategorioiden kategorioimistyyliä horisontaaliseksi, vertikaaliseksi ja hierarkkiseksi. Horisontaalisessa kuvauksessa laadullisesti erilaiset kategoriat ovat samanarvoisia ja eroavaisuudet ovat sisällöllisiä. Vertikaalisessa kuvauksessa kategoriat asettuvat aineiston perusteella keskinäiseen järjestykseen, joka ei kuvasta paremmuusjärjestystä ja hierarkkisessa tavassa kategoriat ovat keskenään eritasoisia. (Koskinen 2011, 271.)

Tutkimukseni aineiston perusteella opiskelijoiden kokemuksista syntyi ilmiötä. Ilmiöt nousevat opiskelijoiden kokemuksista tutkintouudistuksen toimeenpanoon liittyen. Ilmiöt rakentuivat horisontaalisesti, koska ne ovat keskenään tasavertaisia ja niiden eroavaisuudet rajoittuvat niiden sisältöihin. Esittelen ilmiöt (kuviot 25.–28.) Pohdinta-osiossa kunakin tutkimuskysymykseen liittyvässä vastauksen pohdinnassa.

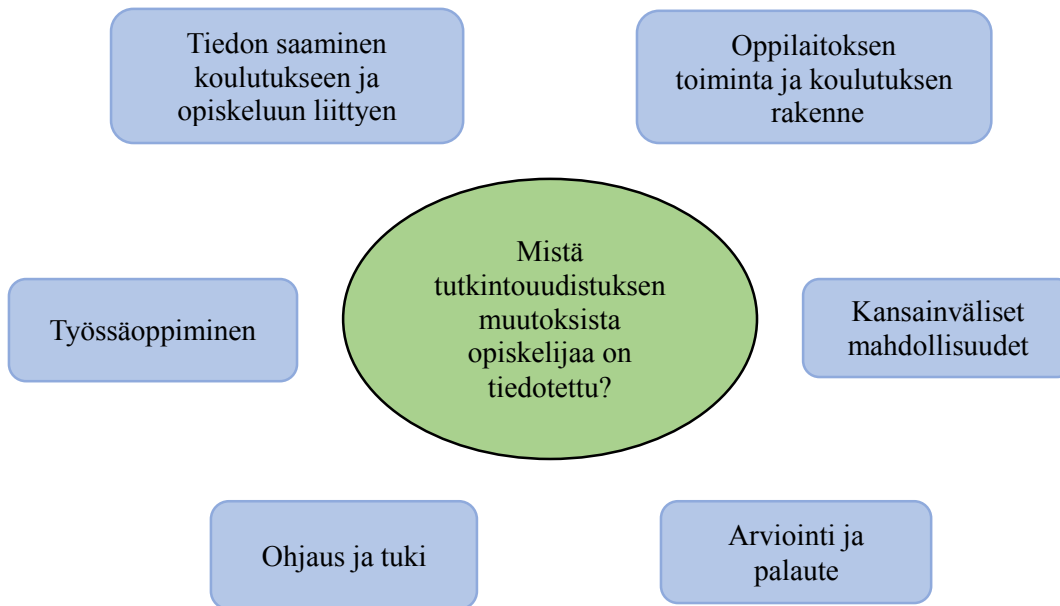
6. Tulokset

6.1 Mistä tutkintouudistuksen muutoksista opiskelijaa on tiedotettu?

Tutkintouudistusten muutosten tiedottamista opiskelijoille voidaan pitää tärkeänä oppimisen näkökulmasta. Ympäristön asettamat odotukset yksilölle määrittävät oppimista uusien haasteiden ja tukemisen kautta (Rauste-von Wright ym. 2003, 73–74). Näin ollen tiedottamisen, opetuksen muuttumisesta ohjaukseksi sekä yksilöllisyyden huomioimisesta, voidaan olettaa herättävän opiskelijoissa vastuuntuntoisuutta omia opintojaan kohtaan.

Tutkintouudistuksen muutoksien tiedottamiseen liittyen huomioitiin vastaukset, joissa opiskelijat ilmaisevat saaneensa tietoa koulutukseen ja opiskeluun tai sen toteutukseen liittyvistä asioista. Erityisesti aineistosta pyrittiin poimimaan sellaiset, jotka liittyvät tutkintouudistuksen muutosteemoihin eli opetuksen muutoksesta ohjaajuuteen, yksilöllisyyteen, aikaisemmin hankitun osaamisen tunnistamiseen ja tunnustamiseen, opintojen valinnaisuuteen tai opetuksen työelämälähtöisyyteen sekä arviointiin. Kuviossa 1 on kuvattu vastausten teemoittelu.

Opiskelijoille on pidetty tutkintouudistukseen liittyen infotilaisuuksia keväällä 2015, joissa on esitelty tutkintouudistuksen muutosten vaikutusta opiskelijoille (Karusaari 2016). Infotilaisuuksien sisällön omaksumiseen on voinut vaikuttaa niiden ajankohta. Keväällä opiskelijoilla voi olla katse suunnattuna lukuvuoden päättymiseen tulevan lukukauden muutosten sijaan. Rauste-von Wright, von Wright ja Soini (2003) kuvaavat, että tilannesidonnaisuudella on iso rooli asian sisäistämisen kannalta. Intentionaalinen toiminta ilmenee tarkkaavaisuutena aktiivisesti tulkitessa ja työstäessä uutta tietoa. Yksilön käsittelyyn mahtuu tarkkaavaisuutta vaativia asioita vain rajoitettu määrä kerrallaan. (Rauste-von Wright ym. 2003, 55–56, 86–87.)



Kuvio 1: Tutkintouudistuksen muutoksien tiedottamiseen liittyvät teemat

6.1.1 Tiedon saaminen koulutukseen ja opiskeluun liittyen

Yleisesti opinnoista opiskelijat ovat kokeneet saavansa tietoa. Tietoa toivottiin opiskeluiden aikana kuitenkin jatkuvammin ja mieluiten yhdeltä taholta. Tutkintouudistukseen ja sen aiheuttamiin muutoksiin liittyen opiskelijan kokevat, että opettajat eivät ole uudistuksen aiheuttamista muutoksista opiskelijoille riittävän tietoisia. Aineiston perusteella tiedonkulun merkitys korostuu yksilöllisiä polkuja kulkevien opiskelijoiden osalta.

...eli siis tiedonpuutetta asioiden kulusta, ilmeisesti uudistuneen opetussuunnitelman takia.

Vaikka olen kulkenut omaa opintopolkua, ryhmänohjaaja on huolehtinut koko opintojen ajan, että tieto saavuttaa myös minut. Aivan mahtavaa ryhmänohjaajatoimintaa!

Tutkimuksen perusteella opiskelijat ovat kiinnostuneita omien opintoihinsa liittyvistä asioista ja pitävät tärkeänä opintoihinsa liittyvien asioiden ymmärtämistä. Opiskelijan motivoituminen edellyttää, että opiskelija kokee opetuksen ja sen sisältämät asiat henkilökohtaisesti relevantteina eli psykologisesti mielekkäinä (Peltonen & Ruohotie

1992, 83). Tietojen saaminen ja omien opintojen ”hallitseminen” vaikuttaa olevan yhteydessä opiskelujen mielekkyyteen.

Aineistosta nousee esille ammattilukiolaisten kokemukset, joiden perusteella ennen tutkintouudistusta kaikki toimi hyvin, mutta tapahtunut tutkintouudistus sekoitti opiskelua. Myös opetussuunnitelmien vaihtumisesta kesken opintojen kritisoiitiin. Ammattilukio-opiskelijat ovat kokeneet, että uudistuksen vuoksi ei oikein enää tiennyt, mitä opintoja ammattipuolella tulisi vielä suorittaa ennen valmistumista. Ammattilukio-opiskelijat tuntuvat kokevan asioiden ja informaation toimivan selkeämmin lukion puolella kuin ammatillisella puolella.

Oppilaitoksen sekä yleiseen että sisäiseen tiedonkulkuun opiskelijat toivovat parannuksia. Opiskelijat kokivat, että opettajien keskinäisessä vuorovaikutuksessa olisi parannettavaa. Erityisesti koulun alkua kuvataan ”häsläykseksi”, jolloin opiskelijat ovat kokeneet asiat muutenkin epäselviksi.

Koulujen alettua kaikki oli yhtä häsläystä; oppilaille kerrottiin ihan liian vähän mistään ja monet asiat olivat epäselviä. Tunnuksia puuttui, tarvittavista kirjoista ei ollut tietoa, kaksois- tai kolmoistutkinnoista ei kerrottu mitään, yms. Ei kerrottu myöskään, että opiskelemme aikuislukiossa, emmekä Ounasvaaran lukiossa.

Tutkintouudistus sekoitti, mutta sitä ennen toimi hyvin.

Ei opseja vaihdella kesken opintojen.

Myös opintotoimistopalveluihin toivottiin enemmän selkeyttä ja tietoa, mitä sieltä saa. Lisäksi markkinointiin liittyvät asiat nousevat tutkimuksessa esille. Vastausten perusteella nettisivujen selkeyteen ja tiedon keskittymiseen yhteen paikkaan kaivattiin parannusta.

Hakuvaiheessa tietoa on tosi niukasti saatavilla.

Etenkin nettisivut voisivat informoida ammattilukiosta selkeämmin ja keskittyneemmin; nykyisin tietoa löytyy sirotellusti ja hyvin vajaasti pitkin LAOn sivuja.

Opiskelijoille on tärkeää mieltää oppimisympäristö selkeäksi, toimivaksi ja mieluisaksi. Opiskelijoiden sosiaalinen oppimisympäristö määrittyy makrotasolla fyysisinä tiloina, sosiaalisina vuorovaikutuskäytänteinä ja opettajayhteisön pedagogisina pyrkimyksinä ja toisaalta mikrotasolla luokkahuoneena sekä sen vuorovaikutustilanteina (Pietarinen & Rantala 2002, 234). Aineiston perusteella myös oppilaitoksen henkilöstön keskinäinen tiedonkulku ja vuorovaikutus vaikuttavat opiskelijoiden opiskeluviihtyvyyteen.

Strukturoitujen kysymysten perusteella aloittavilla opiskelijoilla on ollut kohtalaisen helppo saada koulutuksesta tietoa. Ainoastaan yksittäisillä vastaajilla oli ollut vaikeuksia tiedon saamisessa. Opiskeluun liittyvä tiedon saaminen oli muutaman kuukauden opiskelleille helpompaa kuin pidempään opiskelleille. Tiedon saamisen helppoutta nuoremmilla opiskelijoilla voi selittää se, että vasta peruskoulusta päässeille mahdollisesti tarjotaan enemmän ohjausta ja opastusta kuin vanhemmille opiskelijoille. Toisena vaihtoehtona voi olla, että itse haettavan tiedon keskittyessä Internetiin, nuoremmat löytävät tietoa luontevammin ja itseohjautuvammin.

6.1.2 Oppilaitoksen toiminta ja koulutuksen rakenne

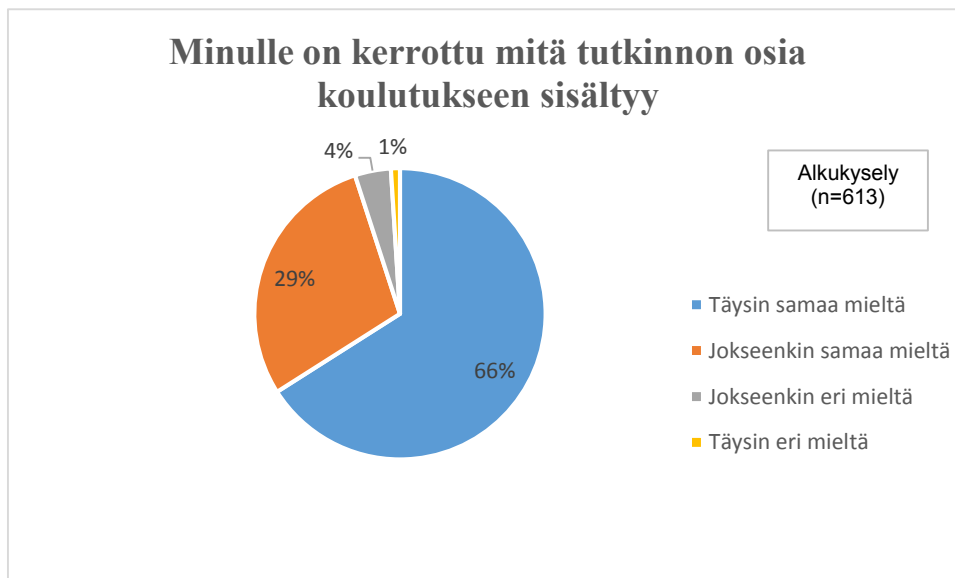
Opintojen alkuvaiheessa on tärkeää perehdyttää opiskelijat oppilaitoksen toimintakulttuuriin. Peruskoulun toimintakulttuuri on ohjatumpaa ja kontrolloidumpaa, kun taas ammatillisessa koulutuksessa opiskelijalta odotetaan kykyä itseohjautuvuuteen. Tutkimuksen perusteella opiskelijat kokevat, että oppilaitoksen toiminnasta on saanut kohtalaisen hyvin tietoa, mutta organisaatiomuutos on vaikeuttanut opettajien työtä. Lisäksi yhteisiä asioita, sääntöjä ja turvallisuuteen liittyviä ohjeistuksia koettiin tarvitsevan opiskelijoiden näkyville.

Selkeyttä opintojen sisältöön ja etenemiseen. (Organisaatiomuutokset opettajien työtä tässä asiassa?)

Selkeät toimintatavat ja säännöt koskemaan kaikkia opiskelijoita, että miten missäkin tilanteessa toimitaan.

...koko koulun yhteiset asiat ja säännöt on hämärässä. Turvallisuusasiat?

TUTKE 2:n osaamisperusteisuuden yhtenä keskeisenä tavoitteena oli siirtyä kaikessa tutkintoon johtavassa ammatillisessa koulutuksessa tutkinnon osiin perustuvaan rakenteeseen (Kärki 2014, 4). Tutkintouudistuksen myötä ammatillinen perustutkinto ei enää koostu pienistä kokonaisuuksista vaan isommista tutkinnon osista. Opiskelijoiden tutkintorakenne on siis muuttunut sisältämään lyhyiden opintojaksojen sijaan laajempia tutkinnon osia ja osan osia.

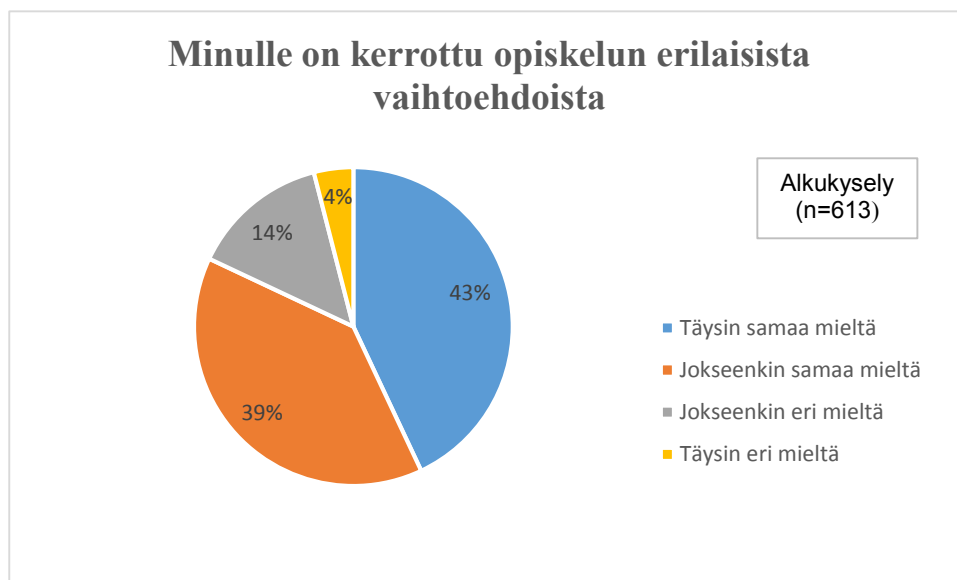


Kuvio 2: Aloittaneiden tiedottaminen koulutukseen sisältyvistä tutkinnon osista

Koulutuksen rakenteesta opiskelijat olivat hyvin tietoisia (kuvio 2). Aloittaneista opiskelijoista 66 % oli täysin sitä mieltä, että heille on kerrottu, mitä tutkinnon osia koulutukseen sisältyy. Vain 5 % vastaajista oli jokseenkin tai täysin varma etteivät ole saaneet tietoa tutkinnon osista.

Tutkintouudistuksen myötä myös opintojen valinnaisuus on lisääntynyt ja opintoja voidaan suorittaa esimerkiksi urheilu- tai työpainotteisesti. TUTKE 2:n tavoitteena oli vahvistaa ammatillisten tutkintojen osaamisperusteista määrittelyä sekä tutkinnon osista

rakentuvaa kokonaisuutta siten, että tuetaan joustavien ja yksilöllisten opintopolkujen rakentamista (Kärki 2014, 4). Syksyllä aloittaneista opiskelijoista 43 % koki varmasti ja 39 % melko varmasti saaneensa tietoa eri vaihtoehtoista (kuvio 3). Loput 18 % oli jokseenkin tai täysin varmoja, etteivät ole saaneet tietoa erilaisista malleista tai poluista.

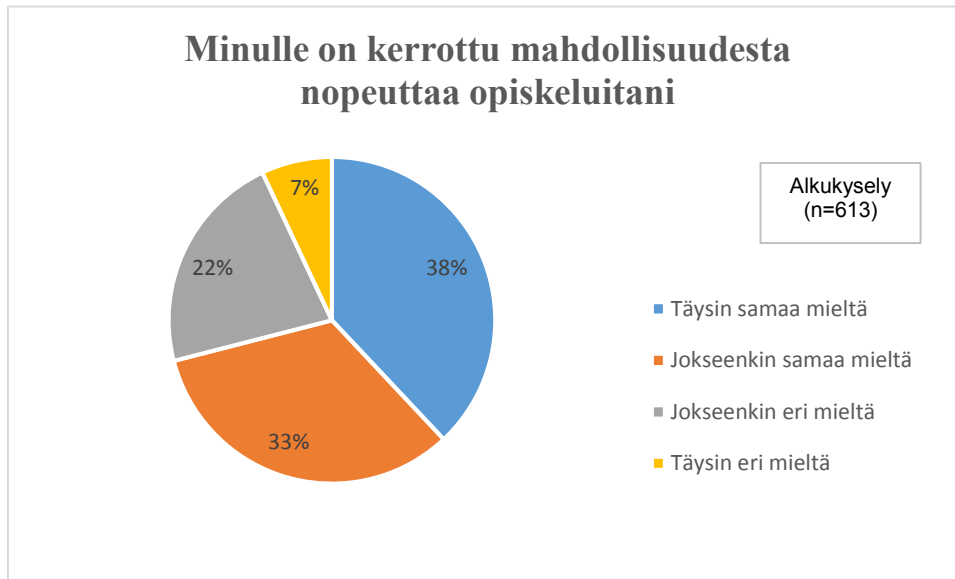


Kuvio 3: Aloittaneiden tiedottaminen opiskelun erilaisista vaihtoehtoista

Galli & Ahola (2011, 231) kuvaavat tutkimuksessaan nousseen esille, että yliopisto-opiskelijoilla, joilla ei ole varsinaista työpainotteista opiskelumahdollisuutta, opintojen ohella työskentely ei vaikuttanut hidastavasti opintojen suoritusnopeuteen vaan päinvastoin. RUSE:n tutkimuksessa opintojen hidastumiseen vaikuttivat opiskeluorientaatio sekä kuormittavuuden kokeminen. (Galli & Ahola 2011, 237.) Opetusministeriön selvityksen mukaan stressi, työssäkäynti ja opiskelijan omat elämäntilanteeseen liittyvät tekijät vaikuttavat opintojen etenemiseen hidastavasti (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2010b, 67).

Tutkintouudistuksen myötä opintojen suorittamiseen liittyy mahdollisuus suorittaa opinnot yksilölliseen tahtiin. Opiskelujen kestoon vaikuttavat opiskelijan aikaisemmin hankittu osaaminen, yksilöllinen opintopolku sekä opiskelutaidot. Opiskelijan motivaatiolla voidaan olettaa olevan suuri merkitys opintojen suorittamisnopeuteen. Motivaatio kuvastuu yksilön toiminnan tavoitteista, joita säätelevät hänen pyrkimyksensä (Rauste-von Wright ym. 2003, 57).

Vastanneista runsas kolmannes oli täysin sitä mieltä, että on saanut tietoa mahdollisuuksista opintojen nopeuttamiseen liittyen (kuvio 4). Toinen kolmannes vastaajista oli melko varma, että on saanut kyseistä tietoa. Viimeinen kolmannes oli kuitenkin sitä mieltä, että ei melko varmasti tai varmasti ole saanut opintojen nopeuttamiseen liittyen tietoa. Vanhemmista hieman useampi kuin nuoremmista on saanut tietoa opiskelujen nopeuttamiseen liittyen.



Kuvio 4: Aloittaneiden tiedottaminen opiskeluiden nopeuttamisen mahdollisuuksista

Tilanteen rekisteröitymiseen vanhemmilla vastaajilla herkemmin kuin nuoremmilla voi vaikuttaa tarkkaavaisuustoiminto. Yksilön mieleen jää se asia, mihin hänen tarkkaavaisuutensa kohdistuu ja mikä on hänen odotustensa, tavoitteidensa tai pelkojensa mukaista (Rauste-von Wright ym. 2003, 59). Vanhemmalla opiskelijalla voi olla edellytyksiä suorittaa opintoja nopeammassa tahdissa aikaisemman koulutuksen tai työkokemuksen vuoksi. Opiskelija rekisteröi helpommin saadun tiedon, koska se vaikuttaa henkilökohtaisesti häneen ja on hänen tavoitteidensa mukaista.

6.1.3 Ohjaus ja tuki

Oppimisvaikeuksien tunnistaminen on nykyään paljon helpompaa kuin aikaisemmin ja opetukseen on käytettävissä menetelmiä tukemaan erilaisia oppijoita. Oppimisvaikeudet eivät välttämättä tule esille oppilaitokseen hakeutumisvaiheessa ja sen vuoksi on tärkeää,

että opiskelijat tiedostavat tuen saannin mahdollisuudet ja osaavat hakea tukea tarvittaessa. Syksyllä jo opintojen alkuvaiheessa opiskelijoilta on tärkeää tiedustella tuen tarvetta.

Tutkimuksen perusteella oppimisen tukemiseen liittyen opiskelijat olivat kokeneet saaneensa kohtalaisen hyvin tietoa. Tietoa oli kuitenkin paremmin saatavilla yleisellä tasolla – kuka tarjoaa mitään tukea; opinto-ohjaaja, kuraattori, terveydenhoitaja tai muu tah.

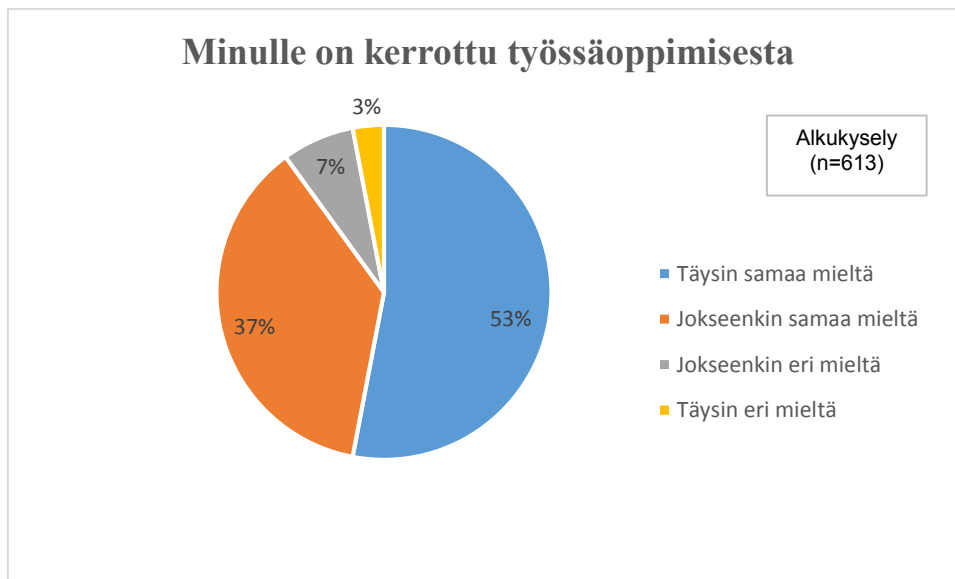
Oppilaitos on ottanut hienosti huomioon omat rajoitteeni opiskella ja joutanut niin, että kurssit on pystynyt käymään.

Oppilaille voitaisiin kertoa enemmän, mistä tukea saa ja tehdä matalamman kynnyksen sen pyytämiseen.

Aineiston perusteella yksilöidyn tiedon saaminen koettiin kuitenkin haastavammaksi, esimerkiksi oppimisvaikeuksiin tarjottavasta tuesta. Tilanne voi olla vaikea opiskelijalle, joka ei itse tiedosta oppimisvaikeutta tai ymmärrä itse hakea apua ongelmiinsa. Ohjauksen ja tuen tarjoaminen on tärkeää, jotta opiskelija uskaltautuu pyytämään ohjausta tai tukea sekä ottamaan sitä vastaan. Haastavien tehtävien kohtaaminen ja syvällinen uuden oppiminen on vaikeaa ja pelottavaakin, näiden kohtaamiseen ja yrittämiseen tarvittava rohkeus edellyttää oppilaitoksen tarjoamaa turvavyöhykettä (Hakkarainen, Bollström-Huttunen, Pyysalo & Lonka 2005, 201).

6.1.4 Työssäoppiminen kotimaassa tai ulkomailla

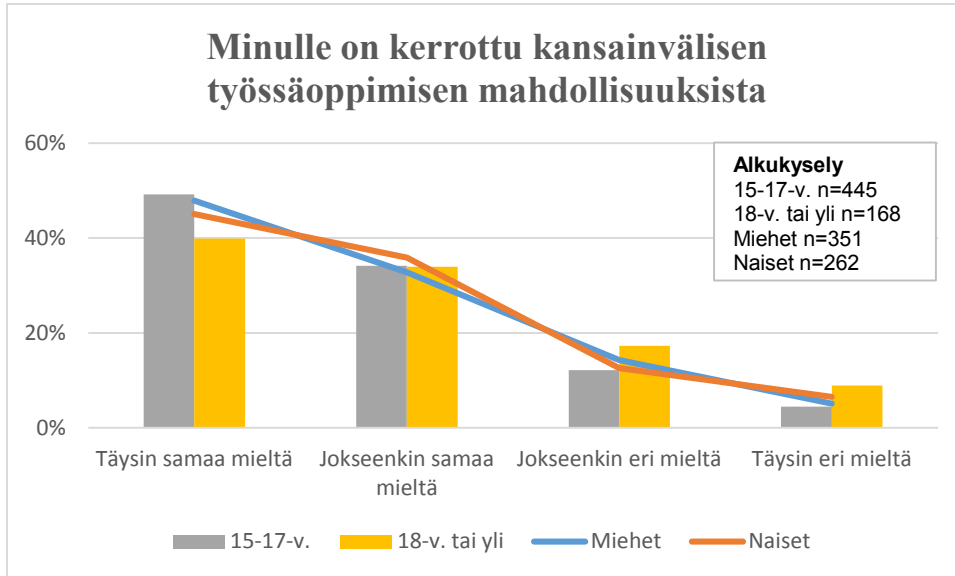
Ammatillisiin opintoihin kuuluu työssäoppimista. Opiskelijalla on mahdollisuus suorittaa myös muita tutkinnon osia työssäoppien. Opiskelijalle voidaan myös räätälöidä työpainotteinen opiskelupolku, jolloin valtaosa tutkinnonosista tai koko tutkinto suoritetaan työssä. Tutkimuksen perusteella kotimaan työssäoppimisesta opiskelijoilla oli tietoa kansainvälistä työssäoppimista paremmin. Aloittavien opiskelijoiden osalta nousee esille kuitenkin 12 % vastaajista, jotka eivät ole tietoisia työssäoppimisen sisältyvistä asioista vielä kolmen kuukauden opintojen jälkeenkään (kuvio 5).



Kuvio 5: Aloittaneiden tiedottaminen työssäoppimisesta

Ammatillisella toisella asteella on myös mahdollisuus suorittaa osa opinnoista ulkomailla. Tyypillisin malli on suorittaa kansainvälinen työssäoppimisjakso. Kansainvälisistä mahdollisuuksista opiskelijat olivat jokseenkin tietoisia, mutta yllättävän moni jo useamman kuukauden opiskellut ei kokenut saaneensa tietoa.

Kansainväliset mahdollisuudet on tärkeä tuoda opiskelijoiden tietoon henkilökohtaista opiskelusuunnitelmaa laadittaessa, jotta opiskelija ymmärtää mahdollisuuden omakohtaiseksi ja pystyy hyvissä ajoin opintojen alkuvaiheessa rakentamaan omaa opintopolkuaan itselle sopivaksi. Syksyllä aloittaneista opiskelijoista hieman alle puolet oli täysin sitä mieltä, että on saanut tietoa kansainvälisen työssäoppimisen mahdollisuuksista. Lähes 20 % vastaajista olivat jokseenkin tai täysin tietämättömiä asiasta (kuvio 6).



Kuvio 6: Aloittaneiden tiedottaminen kansainvälisestä työssäoppimisestä (ikä ja sukupuoli)

Kuviosta havaitaan, että nuoremmat opiskelijat ilmoittavat saaneensa varmemmin tietoa kuin vanhemmat opiskelijat. Tiedon saamiseen voi vaikuttaa myös kiinnostavuus asiaa kohtaan eli yksilön tarkkaavaisuuden keskittyminen mielekkääseen asiaan. Vanhemmat opiskelijat voivat olla sellaisessa elämänvaiheessa, että ulkomaille lähtö on henkilökohtaisista syistä mahdotonta.

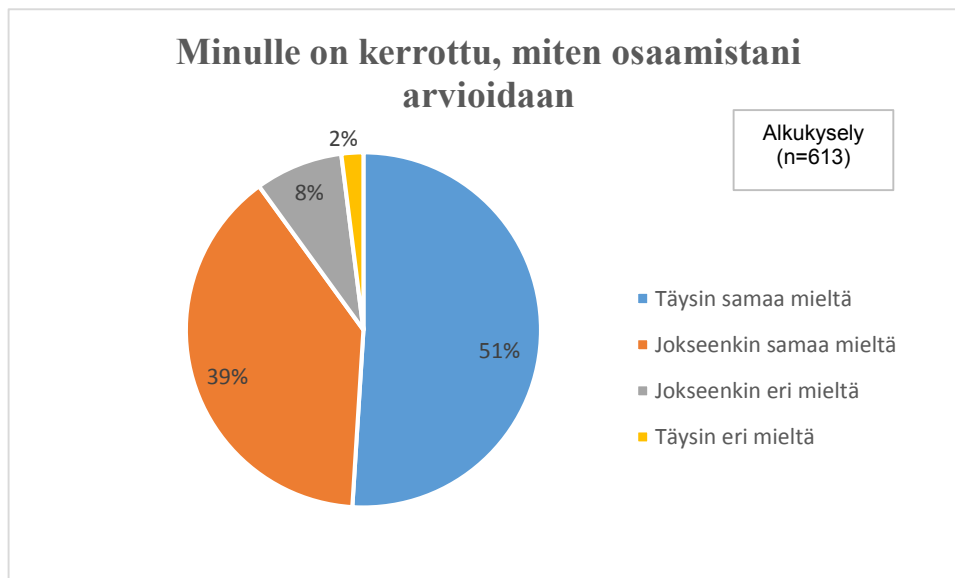
RUSEn tutkimuksessa tutkittiin yliopisto-opiskelijoiden ulkomaanjakson estäviä syitä niiltä opiskelijoilta, jotka olivat kiinnostuneita ulkomaanjaksosta. Tutkimuksessa ulkomaanjakson estäviä syitä olivat; opiskelijavaihto viivästyttää opintoja 26 %, perhesyyt 20 %, taloudelliset syyt 19 %, ammatin kannalta hyödyttömyys 4 % ja muut syyt 42 % (vastaaja on voinut valita useamman syyn, joten syyt > 100 %). (Galli & Ahola 2011, 189.)

ECVETin käyttöönoton myötä ammatillisella toisella asteella osaamisen hankkiminen ulkomaan jaksolla ei pitäisi pitkittää opiskeluita. Oppilaitosten yhteistyösopimukset kansainvälisten kumppaneiden kanssa takaavat opiskelijan ulkomaan jakson aikaisten opiskelutavoitteiden saavuttamisen. Arvioinnin osalta yhteistyö- ja oppimissopimuksilla varmistetaan, että opiskelijan tavoiteltu osaaminen ja osaamisen arviointi vastaavat tutkinnon perusteita (Kärki 2014, 10).

6.1.5 Arviointi ja palaute

Koulutuksen rakenteellinen uudistus ei takaa toimintakulttuurin muutosta, mikäli oppiminen, opetus ja arviointi eivät tue toisiaan. Arviointiin vaikuttavat valtanäkökulmat ja oppijan oma osallisuus arviointiprosessissa. Opiskelijan oppimistuloksiin vaikuttaa lisäksi hänen käsityksensä arvioinnin merkityksestä. (Heikkinen 2014, 172–173.) Oppimisen edellytyksenä on oppijan ja opittavan ”aineksen” välinen vuorovaikutus. Näin arvioinnilla ja arviointipalautteen saamisella on keskeinen merkitys oppimisprosessissa. (Ihme 2009, 17.)

Konstruktivistisessa oppimisnäkemyksessä korostettiin avoimen oppimisympäristön merkitystä opiskelijoille. Avoimen oppimisympäristön yhtenä tunnusmerkkinä voidaan pitää mahdollisuutta pystyä reflektoiden vaikuttamaan oppimisprosessin etenemiseen sekä arviointiin. (Rauste-von Wright ym. 2003, 63.) Tutkimuksen perusteella opiskelijat kokevat olevansa kohtalaisen hyvin tietoisia arvioinnista, vaikka opiskelijat ovat opiskelleet vasta muutaman kuukauden (kuvio 7).



Kuvio 7: Aloittaneiden tiedottaminen osaamisen arvioinnista

Opiskelijoista noin puolet oli täysin sitä mieltä, että heille on kerrottu, miten heidän osaamistaan arvioidaan. Negatiivinen näkemys tiedon saamisesta osaamisen arvioinnin

osalta oli 10 %:lla vastaajista. Tutkimuksessa kuitenkin ilmeni, että opiskelijat kokivat vaikuttamismahdollisuudet ja palautteen antamisen kuitenkin rajalliseksi.

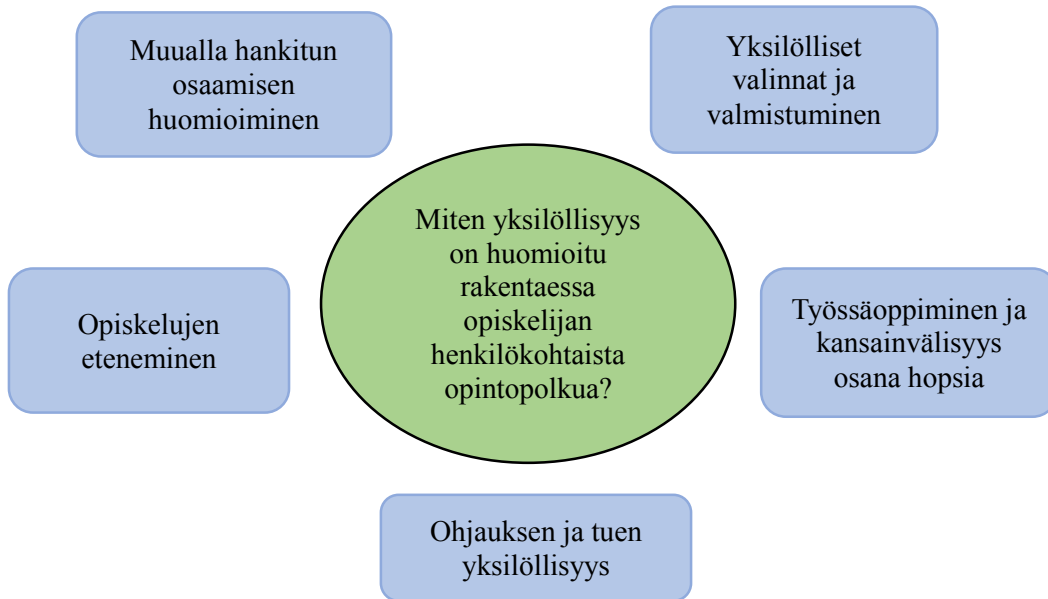
6.2 Miten yksilöllisyys on huomioitu rakennettaessa opiskelijan henkilökohtaista opintopolkua?

Tutkimuksessa pyritään selvittämään, toteutuuko tutkintouudistuksen myötä opiskelijan yksilöllisyyden huomioiminen opiskeluissa. Yksilöllisyyden huomioiminen oppimiskäsityksessä ilmeni kognitiivisen suuntauksen myötä, jossa korostettiin yksilön ongelmanratkaisua, muistia, kieltä, valikoivaa tarkkaavaisuutta sekä toiminnan rakennetta (Raustevon Wright ym. 2003, 162). Konstruktivistisessä oppimiskäsityksessä korostuvat oppijan oma aktiivisuus ja toiminta (Kauppila 2007, 37–38).

TUTKE 2:n tavoitteena on tukea joustavien ja yksilöllisten opintopolkujen rakentamista sekä edistää aiemmin hankitun osaamisen tunnistamista ja tunnustamista osaksi tutkintoa (Kärki 2014, 4). Yksilöllisyyden huomioimisessa yksi konkreettinen vaihe on opiskelijan henkilökohtaisen opintopolun rakentaminen yhdessä opiskelijan kanssa. Henkilökohtaisessa opiskelusuunnitelmassa on tärkeää huomioida opiskelijan aikaisemmin hankittu osaaminen, opiskelijan oppimistaidot sekä tavoitteet tulevalle opiskelulle.

Opintopolulla edistymistä on syytä tarkastella yhdessä opiskelijan kanssa. Tutkintouudistuksen yhteydessä lakiin kirjattiin, että henkilökohtaista opetussuunnitelmaa on päivitettävä opiskelujen eri vaiheissa (Laki ammatillisesta koulutuksesta annetun lain muuttamisesta 787/2014, 29a §). Opiskelijan henkilökohtaisen opetussuunnitelman laatiminen yksistään ei siis riitä, vaan siihen on palattava opiskelujen eri vaiheissa.

Yksilöllisyyden huomioimiseen henkilökohtaisen opintopolun rakentamiseen liittyen huomioitiin vastaukset, joissa opiskelijat kertovat henkilökohtaisen opiskelusuunnitelman laatimisesta, yksilöllisyyden huomioimisesta sekä erityisiin tukirakenteisiin liittyviä asioita. Kuviossa 8 on kuvattu kysymykseen liittyvien vastausten teemoittelu.



Kuvio 8: Yksilöllisyyden huomioimiseen liittyvät teemat

Oppimisen ja oppimisprosessien suunnittelussa on tärkeää asiakaslähtöisyys. Yksilöllisen oppimisen suunnittelun lähtökohtana täytyy olla opiskelijan henkilökohtaiset mahdollisuudet. Henkilökohtaisen opiskelusuunnitelman laatimisessa määritellään opiskelijan yksilölliset oppimistavoitteet, sovitaan opiskelijan kanssa tulevista osaamisen hankkimisen menetelmistä ja vaihtoehdoista. Lisäksi sovitaan oppimisen ja osaamisen arvioinnista sekä käydään läpi aikaisemmin hankitun osaamisen tunnistamiset ja tunnustamiset. (Karusaari 2016.)

Henkilökohtaisen opiskelusuunnitelman (hops) laatiminen on 1.8.2015 voimaan tulleiden uudistusten myötä muuttunut pakolliseksi jokaiselle opiskelijalle. Opetushallituksen aikaisemman opetussuunnitelman uudistumisen seurantaraportissa vuoden 2004 tilanteesta, ja muutos vuodesta 2002 käy esille, että vuonna 2002 60 % koulutuksen järjestäjistä ilmoitti laativansa henkilökohtaiset opiskelusuunnitelmat kaikille opiskelijoille, kun vuonna 2004 vastaavasti ilmoitti 70 % vastaajista. Kyseissä tutkimuksissa molempina vuosina kaikki vastaajat pitivät hopsin laadintaa välttämättömänä tai tarpeellisenä. (Väyrynen 2005, 28–29.)

RUSE:n yliopisto-opiskelijoille tehdyssä tutkimuksessa selviää, että henkilökohtainen opetussuunnitelma on laadittu suurimmalle osalle opiskelijoista, 14 %:lle vastaajista tätä

ohjauksen pakollista osaa ei oltu laadittu. Opiskelijoista 62 % piti henkilökohtaista opintosuunnitelmaa helppona noudattaa ja 61 % vastaajista koki suunnitelman hyödyllisenä. (Galli & Ahola 2011, 268.)

Kyvyttömyyden ja erilaisuuden ymmärtäminen yhteiskunnassa on kehittynyt. Taito tukea jokaista yksilönä takaa kaikkien yhteiskunnan jäsenten tasa-arvoisen kohtelun. (Winstanley 2010, 122.) Yksilöllistä opiskelijan huomioonottamista tukee myös Linnakylän ja Välijärven havainto, että opiskelijan koulussa viihtymisellä ja koetulla mielekkyydellä on pitkällä aikajänteellä vaikuttavuutta opiskelijan opiskelumotivaatioon ja jatko-opintovalmiuksiin (Linnakylä & Välijärvi 2005, 218).

6.2.1 Muualla hankitun osaamisen huomioiminen opiskeluissa

Tutkinnonuudistuksen yhteydessä painotetaan entistä enemmän opiskelijan aikaisemmin hankitun osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen tärkeyttä. Lakiin on kirjattu muutos, jossa opiskelijalla on oikeus saada tutkinnon osia kokonaan tai osittain aikaisemmin hankitulla osaamisella tunnistetuksi ja tunnustetuksi (Laki ammatillisesta koulutuksesta annetun lain muuttamisesta 787/2014, 30 §). Opiskelijan edun mukaista ei ole, mikäli hän joutuu opiskelemaan jo osaamaansa asiaa uudestaan. Aikaisemmin hankitun osaamisen tunnustamisen myötä myös opiskelijan yksilöllinen opiskeluaika voi lyhentyä.

Opetushallituksen aikaisemman opetussuunnitelman uudistumisen seurantaraportissa vuonna 2004 noin joka seitsemäs koulutuksen järjestäjä ilmoitti, ettei hyväksilukeminen nopeuta opintoja lainkaan. Hyväksilukemisen vaikutus ei juurikaan ollut muuttunut vuodesta 2002 vuoteen 2004. (Väyrynen 2005, 30.)

Ammatillisessa peruskoulutuksessa tunnustettavaksi haettavia opintoja tai osaamista voi olla monenlaista. Esimerkiksi osaamista on voinut kertyä työkokemuksen kautta, ulkomailla suoritetuissa opinnoissa tai työssä ulkomailla. Osaamista voi olla muista opinnoista; lukio-opinnot (valmiit oppimäärät tai erilliset kurssit), aiempi ammatillinen perustutkinto, ammatti- tai erikoisammattitutkinnon osat tai korkeakoulu- ja yliopisto-opinnot. Tunnistettavia opintoja on voinut kertyä myös kansanopistoissa, kansalais- ja

työväenopistoissa tai valmentavissa koulutuksissa. Lisäksi osaamiseksi huomioidaan erillispätevyudet, varusmies- tai siviilipalvelus sekä harrastukset. (Karusaari 2016.)

Tutkimuksen perusteella opiskelijat kokevat tarvitsevansa selkeyttä henkilökohtaisen opiskelusuunnitelman laatimiseen, jotta opiskelijat ymmärtävät, mitä aikaisemmasta osaamisesta tunnustetaan olemassa olevaksi osaamiseksi ja miten opinnoissa edetään. Opiskelijat kokevat aikaisemmin hankitun osaamisen osalta sekavuutta ja epäselvyyttä. Aineistosta nousi myös tarve itseopittujen tietojen ja taitojen osalta osaamisen tunnustamiseen ja tunnistamiseen.

Aika sekavaa on ollut vanhojen opintojen tunnistaminen.

Kun on pieni koulu, niin saa yksityisempää opetusta ja aiemmat opinnot on otettu huomioon hyvin mielestäni. Minulla on mahdollisuus tehdä muita tehtäviä, mitkä ovat aiemmin jääneet pois.

Itse opittua tietoa ja taitoa löytyy.

Selvästi saisi olla mietittynä eri polut minkälaisista lähtökohdista opiskelija tulee opiskelemaan. Esim. aikuisopiskelijalla yleensä joku toinen tutkinto alla ja muuta elämäkokemusta ja -taitoja enemmän kuin nuoriso-opiskelijalla.

Periaatteessa on osaamista, koska kotona oppinu koneitten kans toimimaan.

Opiskelijat kokevat oman osaamisensa arvokkaana, riippumatta onko osaamista kertynyt opiskeluissa, työssä tai elämäkokemuksen myötä. Aikuisilla on syvää ja laajaa oppimisessa hyödynnettävää elämäkokemusta, kuitenkin yksilölliset eroavaisuudet eri kokemusten hyödyntämisestä ovat suuret (Ruohotie 2002, 193). Muualla hankitun osaamisen tunnustamisen ja tunnistamisen menetelmät ja pelisäännöt täytyy olla kaikille opiskelijoille tiedossa. On myös tärkeää, että opiskelijan kanssa käydään henkilökohtaisen opiskelusuunnitelman laatimisen yhteydessä läpi hänen muualla hankittu osaaminen, jotta vältetään turhilta epäselvyyksiltä. Opetustilanteissa on myös mahdollista hyödyntää muun elämäkokemuksen myötä kertyneitä taitoja, jotka ovat pohjana uuden tiedon rakentamiselle sekä esimerkinomaisesti myös muille opiskelijoille (Ruohotie 2002, 193).

Aineistosta positiivisena kokemuksena ilmenee opiskeluiden nopeuttamismahdollisuus, mikäli opiskelijalla on jo aikaisempi tutkinto tai työkokemusta taustalla. Monista vastauksista nousi esille myös pelko valmistumisen realistisesta nopeutumisesta, mikäli aiempaa osaamista omaavat aikuiset laitetaan opiskelemaan nuorten kanssa ”yhtä matkaa”.

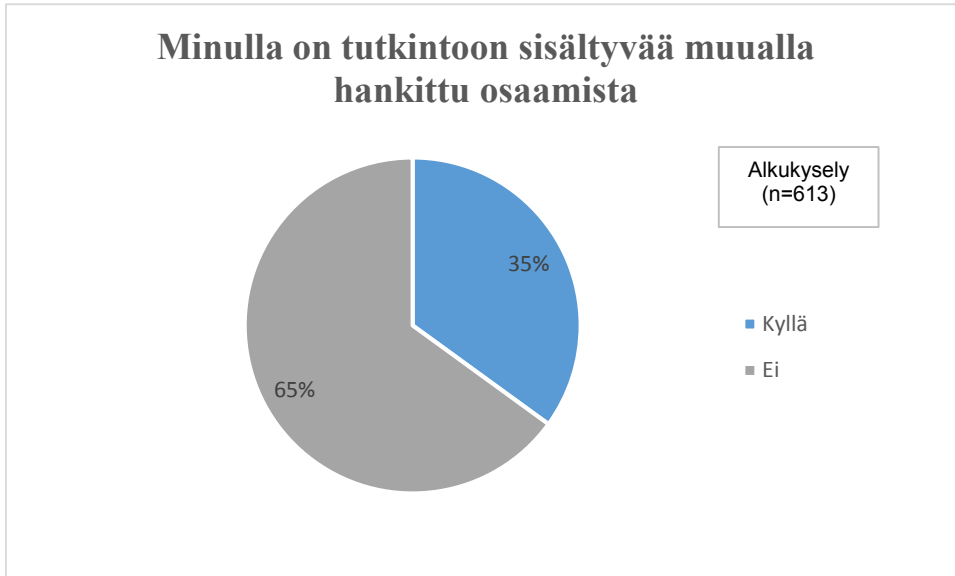
Se on vastannut odotuksiani...kun on edellisestä opiskelua tai työkokemusta pohjalla, niin niillä saa nopeutettua valmistumista.

Aikaisemmat tutkintoni ja osaamiseni on otettu huomioon opiskelussani ja valmistumisajankohdassani.

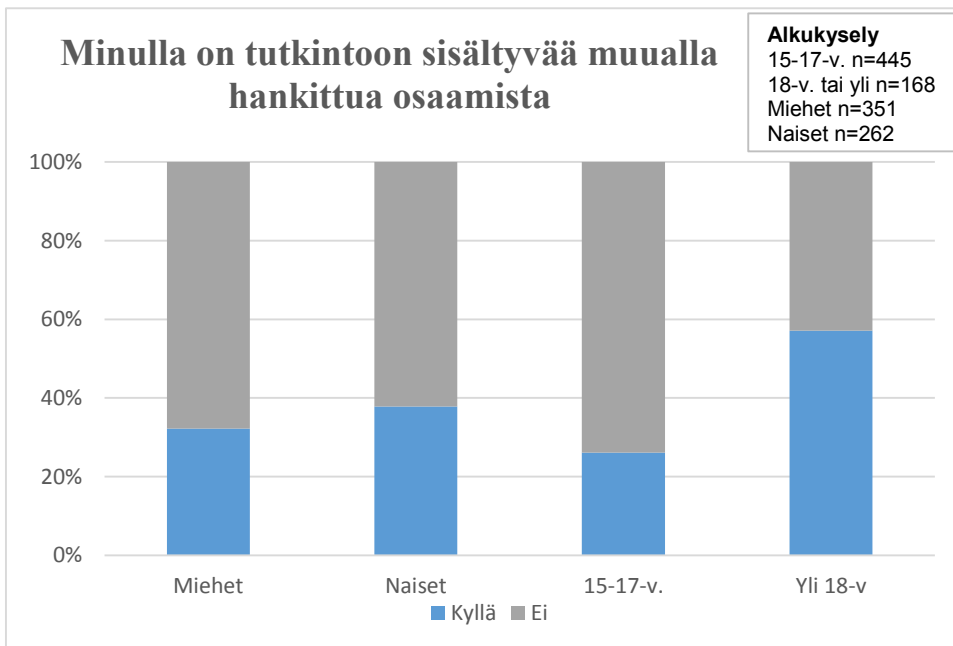
Tarvitseeko kaikkia suorittaa yhtä hitaasti? Voisiko mennä enemmän näyttöpainotteisesti osan opinnoista?

Toivoisin, että koululla ja opettajalla olisi paremmat valmiudet ottaa vastaan aikuisia opiskelijoita, joilla on enemmän koulutusta tai työkokemusta taustalla. Ja heille voisi järjestää alusta alkaen hieman enemmän kursseja ja tekemistä.

Syksyllä aloittaneista opiskelijoista 35 %:lla oli muualla hankittua osaamista (kuviot 9–10). Naisopiskelijoista useammalla oli muualla hankittua osaamista kuin miesopiskelijoilla. Myös vanhemmilla opiskelijoilla oli nuorempia enemmän osaamista, mikä on luonnollista aiempien koulutusten ja työelämäkokemuksen myötä.

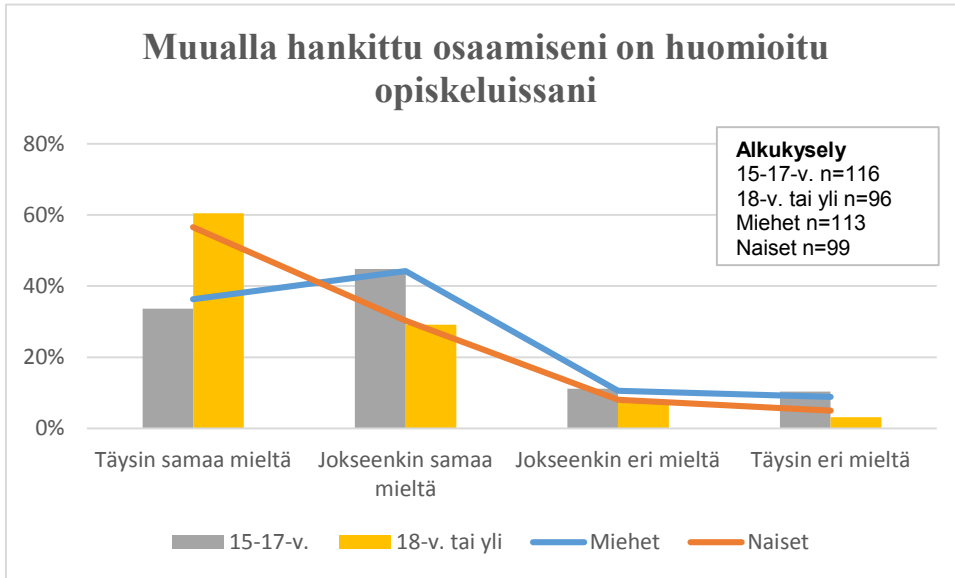


Kuvio 9: Aloittaneiden tutkintoon sisältyvä muualla hankittu osaaminen



Kuvio 10: Aloittaneiden tutkintoon sisältyvä muualla hankittu osaaminen (ikä ja sukupuoli)

Opiskelijoilta, jotka ilmoittivat omaavansa muualla hankittua osaamista, kysyttiin myös, onko heidän muualla hankittu osaamisensa huomioitu opiskeluissa (kuvio 11). Vastaajista lähes puolet oli täysin sitä mieltä, että heidän aiemmin hankittu osaaminen on tunnustettu ja tunnustettu heidän opintoihinsa.



Kuvio 11: Aloittaneiden muualla hankitun osaamisen huomioiminen opiskeluissa (ikä ja sukupuoli)

Vanhemmista vastaajista useampi kuin nuorista koki osaamisensa huomioidun osaksi opintojaan. Vanhempien vastaajien osalta asiaan varmasti vaikuttaa se, että heillä voi olla aiempi tutkinto opintojen pohjalla ja he ovat ehtineet hankkia osaamista myös työelämässä. Lisäksi vanhemmat opiskelijat voivat olla valveutuneempia tuomaan osaamistaan esille kuin nuoremmat opiskelijat.

6.2.2 Yksilölliset valinnat ja yksilöllinen valmistumisajankohta

Yksilö vastaanottaa tietoa aistiensa avulla huomioiden omat odotuksensa, aikaisemmin hankitun osaamisen sekä henkilökohtaiset tavoitteet (Kauppila 2007, 37). Opiskelijan opiskelujen nopeuttamiseen vaikuttavat aikaisemmin hankitun osaamisen huomioiminen opiskeluihin sekä opiskelijan henkilökohtaiset oppimistavat. Kuusinen & Korhonen (1995) kuvaavat, että yksilön oppimiseen liittyvät hänen tapansa prosessoida uutta tietoa olemassa olevan pohjalta. Lisäksi oppijalla voi olla luonteenomaisia mieltymyksiä oppia tietyllä tavalla. (Kuusinen & Korhonen 1995, 56–57.)

Witkin (1977) on selvittänyt yksilön tiedon prosessointitavoilla olevan merkitystä oppimisen suorittamisnopeuteen ja vaivattomuuteen (Kuusinen & Korhonen 1995, 56–57). Tutkintouudistuksen myötä opiskelijat voivat vaikuttaa opintojen kestoon myös

opintojensa sisältöön liittyvillä valinnoilla.

Eräs vastaaja kuvaa henkilökohtaisen opetussuunnitelman vaikuttavan hyvältä, koska on voinut itse valita mielenkiintoisilta ja hyödyllisiltä vaikuttavia valinnaisia opintoja. Valittavien opintojaksojen osalta toivottiin saatavan tietoa mahdollisimman hyvissä ajoin. Myös suuntautumisvaihtoehtoja kuvattiin olevan riittävästi, mutta niihin liittyvää tietoutta opiskelijoiden keskuuteen toivottiin enemmän.

Valittavista kursseista kerrottiin myös huonosti, jotkut kielet alkoivat jo syksyllä heti koulujen alettua. Koska silloin ei niistä tiennyt, oli niihin hieman huono mennä myöhemmin mukaan.

Syventäviä opetuksia tietyissä aineissa, joka on avannut paljon laajemman kuvan.

Kaikkia haluamiaan kursseja ei saa käytyä kouluajalla, joten ne opastettiin käymään vapaa-ajalla etäopiskeluna tai kesäkoulussa. Sekin olisi ollut mukava tietää etukäteen, ennen kuin haaveilee vaikkapa uuden kielen aloittamisesta.

Enemmän tietoa mihin voi erikoistua koulun aikana. Selvemmat ajat, milloin pitää mikäkin kouluprojekti tai asia olla valmiina.

Hirsirakentamisen suhteen toivoisin, että löytyisi jokin kohde, missä harjoitella hirsirakentamista.

Opiskelijan oppimiseen vaikuttaa hänen omat mahdollisuutensa vaikuttaa opiskelujensa sisältöön. Modernin näkemyksen mukaan oppimista säätelee opiskelijan käsitys, määritteleekö ja ohjaako hän itse omaa toimintaansa vai ohjataan häntä ulkopuolelta (Ruohotie 2002, 157). Opiskelijat kokevat kuitenkin tärkeänä saada tietää valintoja tehdessään, mitä vaikutuksia näillä on käytännön opiskeluihin. Esimerkiksi valittavien opintojen mahdolliset päällekkäisyydet muiden opintojen tai oman vapaa-ajan kanssa, ja toteutetaanko opiskelu lähi- vai etäopiskeluna. Haasteena voi näyttäytyä myös käytännön projekteissa konkreettisen työkohteen puuttuminen. Valittavaan opintojaksoon liittyvät vaikeudet voivat olla esteenä opiskelijan yksilöllisen valinnaisuuden toteutumiselle.

Tutkimuksessa korostui yksilöllisyyden huomioimisen tarve. Jokaisen opiskelijan huomioon ottaminen yksilönä ja opetuksen toteuttaminen yksilöllistään nähtiin tarpeelliseksi sekä kohtalaisen hyvin toteutuneeksi. Toisaalta kehittämisehdotuksissa nostettiin esille opiskelijoiden erityistarve oppimiseen liittyen; kaikki eivät opi samalla tavalla kuin toiset. Jokainen oppija on erilainen oppija, jonka oppimiseen vaikuttavat aikaisemmat tiedot, käsitykset sekä uusien asioiden oppimisen mallit (Hakkarainen ym. 2005, 203).

6.2.3 Opiskelujen eteneminen

Opiskelijat valitsevat eri tilanteisiin sopivia oppimisstrategioita. Strategia voi olla pintatason prosessointia, jolloin oppija kiinnittää huomiota vain opittavaan asiaan pintapuolisesti. Syvyysprosessoinnissa opiskelija puolestaan pyrkii sisäistämään opiskeltavan asian. Suoritusstrategia on kaikkein tehokkain tapa, koska sen avulla opiskelija pyrkii oppimaan asian niin hyvin, että osaa hyödyntää tietoja ja taitoja myös jatkossa. (Rauste-von Wright ym. 2003, 98.)

Tutkimuksen perusteella opintojen sisältöön ja etenemiseen liittyen opiskelijat kokevat selkeyden tarvetta. Opiskelujen läpivienti koettiin sekavaksi monien osa-alueiden päällekkäisyyksien vuoksi. Vastauksista nousi esille, että kullekin kouluprojektille ja tehtävälle pitäisi saada selkeämmät palautusajankohdat, jotta tietäisi milloin mikäkin pitää olla valmiina. Etenemisen selkeyttämiseksi toivottiin enemmän keskustelua opintojen etenemisestä. Eräs vastaaja kuvaa päällekkäisyyksien haittapuolia näin:

Päällekkäin olevat tehtävät aiheuttavat sen, ettet kerkeä syventyä mihinkään osa-alueeseen vaan joudut tekemään jopa hutiloiden, jotta saat tehtävän tehtyä ja se on pois alta.

Selkeyttä opintojen sisältöön ja etenemiseen.

Opiskelujen läpivienti tuntuu sekavalta. Monet osa-alueet ovat päällekkäin ja kaikista käydään yhtä aikaisesti pintaraapaisu.

Enemmän henkilökohtaista ohjaamista ja sen tarpeen huomioimista, varsinkin jos on alun alkaenkin sovittu sellaisesta.

Opettaja voisi antaa palautetta enemmän opiskelijoille, ja kertoa enemmän sekä tarkemmin, miten opinnot etenevät, ja miten aikaisemmat opinnot ja osaamiset hyödynnetään.

Opiskelijoiden opintojen etenemiseen liittyy selkeästi ulkoisten motivointitekijöiden lisäksi sisäiset motivaatiotekijät. Sisäiset motivaatiotekijät vaikuttavat siihen, kuinka paljon opiskelija käyttää energiaa oppimistehtäviin ja kuinka intensiivisesti hän pyrkii omaksumaan tietoja ja taitoja sekä vastustamaan häiritseviä tekijöitä (Peltonen & Ruohotie 1992, 86). Mikäli opiskelija ei pysty hahmottamaan opiskelujen etenemiseen liittyviä tekijöitä, hänen voi olla haastava motivoida itseään saavuttamaan opintojen välietappeja.

Aineistosta nousi esille myös aikuisten ja nuorten opiskelijoiden tieto-taito-tason eroavaisuudet. Aikuisten osalta nousi esille toive, että opintoja voisi suorittaa vielä nopeammin ja, että ”tyhjää” aikaa ei jäisi niille ajoille, kun nuoret opiskelijat opiskelevat yhteisiä tutkinnon osia. Esitettiin jopa lisää opettajia ratkaisemaan tätä ongelmaa.

...joku toinen tutkinto alla ja muuta elämäkokemusta ja taitoja enemmän kuin nuoriso-opiskelijalla. Tarvitseeko kaikkien suorittaa yhtä hitaasti?

Nyt meillä on ollut todella paljon ”vapaata” ja tutkinnon suorittaminen hidastuu.

Tarvittaisiin lisää opettajia, että aikuiset ja tutkinnon suorittaneet saisivat ammatillista opetusta silloin, kun peruskoulupohjaisilla on yleisaineita. Nyt meillä on ollut todella paljon ”vapaata” ja tutkinnon suorittaminen hidastuu.

Tutkintouudistuksen tavoitteiden mukaisesti opiskelijan joustava ja yksilöllinen opiskelusuunnitelma pitäisi laatia siten, että se mahdollistaa ammattitaitovaatimusten ja osaamistavoitteiden saavuttamisen mahdollistavaa opetusta ja ohjausta (Laki ammatillisesta koulutuksesta annetun lain muuttamisesta 787/2014, 29 §). Yksilöllisten

opintopolkujen moninaisuus haastaa opetuksen suunnittelun ja toteutuksen huomioiden monenlaisten oppijoiden yksilölliset tarpeet.

Tutkimuksen mukaan aloittaneet opiskelijat olivat kohtalaisen hyvin muutaman ensimmäisen kuukauden aikana käyneet keskusteluja opintojen etenemiseen liittyen ryhmänohjaajan kanssa. Valmistuvista kuitenkin 11 % ilmoitti, ettei ole juurikaan opintojen aikana keskustellut opintojensa aikana opintojen etenemisestä. Opiskelujen etenemiseen liittyviä keskusteluita olivat käyneet enemmän vanhemmat opiskelijat kuin nuoremmat. Vanhemmat opiskelijat voivat olla aktiivisempia lähestymään ohjaajaa ja vaatimaan ohjausta, kun nuoremmat opiskelijat voivat tyytyä kulkemaan ryhmän mukana.

Opiskelijoiden opintojen etenemiseen vaikuttaa myös vahvasti opiskelumotivaation taso. Kauppila kuvaa motivaation jakaantuvan estyneeseen motivaatioon, hajaantuneeseen motivaatioon, selviytymismotivaatioon, saavutusmotivaatioon sekä sisäiseen motivaatioon (Kauppila 2003, 43–45). Motivaation tasosta riippuu, kuinka opiskelija paneutuu opintoihinsa ja pyrkii opinnoissaan etenemään.

RUSE:n tutkimuksessa tutkittiin yliopisto-opiskelijoiden opiskelujen etenemistä sekä siihen vaikuttavia tekijöitä. Tutkimuksesta ei löytynyt yhtä selkeää tekijää vaan opintojen kulkuun vaikuttivat opiskelija, hänen taustansa, opintojen järjestelyt, ohjaus sekä erilaiset opintososiaaliset tekijät. Yhtenä opintojen nopeuttamisen keinona Galli ja Ahola pohtivat opintojen ohjauksen tehostamista. (Galli & Ahola 2011, 152–153, 156.)

6.2.4 Työssäoppiminen ja kansainvälisyys osana henkilökohtaista opiskelusuunnitelmaa

Työssäoppiminen

Työssäoppiminen ja kansainvälisyys ovat nykypäivänä luonnollinen osa ammatillisen peruskoulutuksen opintojen sisältöjä. Työelämä on tiivisti mukana opintojen suunnittelutyössä ja käytännön toteutuksessa, muun muassa työssäoppijoiden oppimisympäristönä. Monipuoliset oppimisympäristöt toimivat ammatillista osaamista ja

kehittymistä vahvistavina tekijöinä (Koski-Heikkinen 2014, 27).

Nykypäivänä yritykset aiempaa enemmän myös tarjoutuvat ”ottamaan” vastaan opiskelijoita erilaisiin projekteihin ja tapahtumiin. Yhteistyö mahdollistaa opettajan ja useamman opiskelijan sulautumisen yrityksen toimintaympäristöön hyödyntäen tätä oppimiseen. Yhteistyö työelämän kanssa mahdollistaa opiskelijoille luontevan tavan verkostoitua tulevaa työelämää varten.

Työssäoppimisen onnistumisen kannalta sekä oppilaitoksen että työssäoppimispaikan ohjauksella on merkitystä. Opettajan työelämän taitojen merkitys korostuukin erityisesti työssäoppimisjaksojen aikana ohjausta vaativissa työtilanteissa (Vertanen 2002, 226). Tutkimuksessa ilmeni työssäoppimisen järjestelyiden ja perehdytyksen toimineen yleensä hyvin, mutta 14 % vastaajista kokivat onnistumisen negatiivisesti.

Ikäryhmistä vanhemmat opiskelijat olivat tyytyväisempiä työssäoppimisen järjestelyiden ja perehdytyksen toimivuuteen kuin nuoremmat opiskelijat. Tähän voi vaikuttaa oppimisympäristö, jonka jo kokeneemmat opiskelijat kokevat mielekkäämmäksi ja turvallisemmaksi. Oppimisen kannalta oppijan aktiivitaso on optimaalisin ja hän pystyy hyödyntämään valikoivaa tarkkaavaisuuttaan työvälineenä, kun oppimisympäristö on turvallinen, hyväntahtoinen ja riittävän jännittävä (Rauste-von Wright ym. 2003, 62–65). Lisäksi vanhemmilla opiskelijoilla voi olla kokemusta työelämästä ja heillä voi olla rohkeutta selvittää asioita sekä pyytää perehdytystä tarvittaessa.

Tutkimuksessa nousi kuitenkin esille, että opiskelijat kokevat tarvitsevansa ohjausta työssäoppimisessa toimimiseen. Oman työssäoppimispaikan valintaan vaikuttaminen koettiin mielekkääksi. Työssäoppimisjaksojen toivottiin sijoittuvan paremmin yritysten ehdoilla ja kiireinen sesonkiaika nähtiin haastavaksi ajankohdaksi riittävän ohjauksen ja opastuksen saamisen kannalta.

Selkeämmät ohjeet siitä, miten opiskelijat voivat toimia esim. työssäoppimisessa.

Työharjoittelujaksot yritysten ehdoilla. Kiireinen sesonkiaika ei välttämättä ole paras aika ohjata ja opastaa opiskelijoita.

Työssäoppimisen suunnittelussa on kiinnitettävä huomiota opiskelijan yksilöllisiin tavoitteisiin, jotka sovitaan opiskelijan kanssa hänen henkilökohtaisista lähtökohdista, tarpeista ja tavoitteista. Lisäksi suunnittelussa on huomioitava opiskelijan henkilökohtaiset ja yksilölliset työssäoppimisjaksojen kestot ja rytmitys. Työssäoppiminen voi liittyä myös erilaisiin tilaustöihin tai projekteihin tai se voi perustua yrittäjyyteen. Ohjauksen suunnittelua työssäoppimisjakson ajalle on tehtävä opiskelijan yksilöllisten tarpeiden mukaisesti. (Karusaari 2016.)

Kansainvälinen työssäoppiminen

Oppilaitosten kansainvälisyyttä on monenlaista ja ammatillisella puolella hyvin toimintaan sopiva toteutusmalli on työssäoppimisjakson toteuttaminen ulkomailla. Myös erilaiset projektit mahdollistavat kansainvälistä toimintaa opiskelijoille vaihtelevissa muodoissa. Opetushenkilöstön kansainvälisyystietoisuutta ja rohkeutta ohjata opiskelijoita kansainvälisille jaksoille on viime vuosien aikana pyritty tehostamaan. Henkilökohtaista opiskelusuunnitelmaa laadittaessa opintojen alkaessa opiskelijalle olisi tärkeä käydä läpi ne tutkinnon osat, jotka opiskelija voi opintojensa aikana suorittaa ulkomaan jaksolla.

Tutkimuksen perusteella opiskelijat ovat saaneet kohtalaisen hyvin tietoa kansainvälisyydestä, mutta kaikki eivät kuitenkaan ole kokeneet omaavansa mahdollisuutta kansainväliseen jaksoon. Opintonsa päättävistä opiskelijoista runsas puolet olivat varmoja, että olisivat voineet halutessaan osallistua kansainväliseen työssäoppimiseen. Mutta lähes 10 % oli kuitenkin täysin varmoja, ettei olisi voinut halutessaan osallistua ulkomaan jaksolle. Iän ja sukupuolen eroavaisuuksia ei tässä tutkimuksessa havaittu.

Tutkimuksessa nousi esille ulkomaan jaksoon liittyvä tiedotuksen ja tuen puute. Lisäksi opettajien koettiin suhtautuvan asiaan liian rennosti ja painottavan, ettei asialla ole

kiirettä, vaikka opinnot menevät koko ajan eteenpäin.

Jos haluaa lähteä, niin itse on hoidettava kaikki ja koulu on vain jarruna. Infotilaisuuksissa kerrotaan, että tukea löytyy, mutta loppupeleissä sitä on hyvin niukasti... Olisi ihana, että heillä olisi tunne ettet ole yksin ja sinulla on tuki takana.

Toisen asteen opiskelijat ovat usein nuoria, joilla ei ole kokemusta ulkomailla olosta. Nuorta voi kiinnostaa osaamisen hankkiminen ulkomailla sekä ammatillisen että oman henkilökohtaisen ulkomaan kokemuksen kartuttamiseksi. Nuori tarvitsee kuitenkin rohkaisua uskaltaakseen valita ulkomailla hankittavan osaamisen osaksi opintojaan. Opettajan kannusta toiminta mahdollistaa motivaation syntymisen (Peltonen & Ruohotie 1992, 85). Lisäksi ulkomaan jakson valintaan vaikuttaa turvallisuuden tunne sekä oppilaitoksen ohjauksen että koulun ulkopuolisen tukiverkoston osalta.

RUSEn tutkimuksessa yliopisto-opiskelijoilta kysyttiin opiskelijoiden kiinnostusta vaihto-opiskeluun ja kuinka moni aikoneista toteutti ulkomaanjakson. Seurannassa mukana olleista 30 % aikoi lähteä opiskelijavaihtoon ja 45 % aikoi harkita asiaa. Opiskelijoiden suunnitelmat pitivät melko hyvin paikkaansa; puolet oli jo ollut ulkomaan jaksolla ja edelleen jaksoa suunnitteli 18 % alkuperäisistä kiinnostuneista. RUSEn tutkimuksessa havaittiin, että vaihtoinnokkuus oli kytköksissä ikään. Mitä nuorempi opiskelija oli kyseessä, sitä todennäköisemmin hän oli ollut tai suunnitteli ulkomaan jaksoa. (Galli & Ahola 2011, 177–180.)

6.2.5 Ohjauksen ja tuen yksilöllisyys

Yksilön oppimiseen vaikuttaa biologisesta näkökulmasta muun muassa keskushermoston rakenne ja toimintatapa. Ne asettavat oppimiselle rajoja luodessa puitteet uusien kokemusten vaikutukselle yksilön maailmaankuvaan. Nämä näyttäytyvät yksilön orientoitumis- ja suojautumisreaktioissa. Lisäksi yksilökohtaiseen oppimiseen vaikuttavat automaattiset toiminnot ja intentionaaliset toiminnot, joista edellä mainittuja ovat muun muassa refleksit ja jälkimmäisiä tarkkaavaisuuteen liittyvät toiminnot. (Rauste-von Wright ym. 2003, 83–87.)

Tutkimuksen perusteella tukea ja ohjausta tarvitsevat opiskelijat ovat sitä myös tarvittaessa saaneet. Eri ohjaushenkilöiltä on saatu opiskelujen aikana tukea ja ohjausta. Ohjaushenkilöstöllä tässä kysymyksessä tarkoitetaan opinto-ohjaajaa, erityisopettajaa, kuraattoria tai terveydenhoitajaa. Vastaajista 40 % ilmoitti, ettei ole tarvinnut tukea tai ohjausta edellä mainituilta henkilöstöryhmiltä.

Tutkimuksessa ilmeni opettajien vaikeus kertoa asioista ohjaukseen ja tukeen liittyen. Paaso kuvaakin osaamisperusteisen opetuksen ja ohjauksen edellyttävän opettajalta pedagogista osaamista opiskelijoiden tarpeiden tunnistamiseen ja tukemiseen (Paaso 2010, 203). Opettajien kertomattomuus aiheuttaa opiskelijoille tiedon puutetta. Tutkimuksen perusteella myös yksittäisiin tehtäviin koettiin ohjaustarvetta. Erityisesti korostui uusien opiskelijoiden tukeminen ja ohjaus opintojen alussa, ettei kannettava taakka käy liian raskaaksi.

Kuukausi opintoja taputeltu ja tuntuu kyllä, että on aika kohdata henkilökohtaisesti opettajat. Pienikin huomiointi riittää!

Olisi vaikka opinto-ohjaajalle tai jollekin kaikilla aika, niin saisi selvää tästä koulun kulusta ja käymisestä.

Enemmän henkilökohtaista ohjaamista koska sitä tulee hyvin usein tarvittua koulutehtävien kanssa.

Ehkä palautetta ja ohjausta voisi olla enemmän. Esimerkiksi keskusteluja opettajien kanssa.

Opiskelijalta odotetaan vastuunottoa omista opinnoistaan sekä itseohjautuvuutta opintojen edistämiseen. Osa opiskelijoista tarvitsee kuitenkin enemmän ohjausta ja tukea kuin toiset. Opiskelijan itseohjautuvuus kehittyy, kun ohjaaja yhdessä opiskelijan kanssa suunnittelee, toteuttaa, reflektoi ja arvioi opiskelijan opiskelu- ja oppimisprosesseja (Patrikainen & Myller 2002, 183).

Tutkimuksen aineistossa korostui myös ymmärryksen tarve erilaisuuksia kohtaan ja kaikkien opiskelijoiden huomioimisen tärkeys. Positiivisena asiana nousee opintojen

joustavuus yksilöllisten tarpeiden mukaan. Myös yleistä tukemista ja kannustamista hyvinvointiin ja terveelliseen elämään koettiin tarvittavan.

Arjen hallintaan ja vaikeuksien sekä vastoinkäymisien kanssa on vaikea opiskella tai työskennellä. Tarvitsen joustavuutta ja ymmärrystä minua kohtaan opiskelun ja työskentelyn kanssa.

Opiskelua on tarpeen mukaan mukautettu.

Opettajat voisivat ottaa paremmin huomioon opiskelijoiden erikoistarpeet oppimiseen liittyen, kaikki eivät opi samallailla kuin toiset.

Turvantunnetta ja helpotusta tuovaa tunnetta, ettei tulisi yhtään epämukava tai ahdistava olo koulussa ollessa. Enemmän henkilökohtaista ohjaamista, koska sitä tulee hyvin usein tarvittua koulutehtävien kanssa. Lisäksi yleistä tukemista ja kannustusta hyvinvoinnin ja terveyden kanssa.

Opiskelijoiden elämässä voi opintojen aikana olla monenlaisia tilanteita ja haasteita, jotka vaikuttavat opiskelijan keskittymiseen koulun ulkopuolelta. Opiskelijan yksilöllistä opintopolkua suunniteltaessa opettajan on huomioitava opiskelija kokonaisuutena (Nurminen 1993, 64). Opettaja tulee haastetuksi käytettävien opetusmenetelmiensä näkökulmasta nuorten moninaisten elämäntilanteiden edessä pyrkiessään ohjaamaan opiskelijan osaamisen hankkimisen prosessia (Koski-Heikkinen 2014, 107).

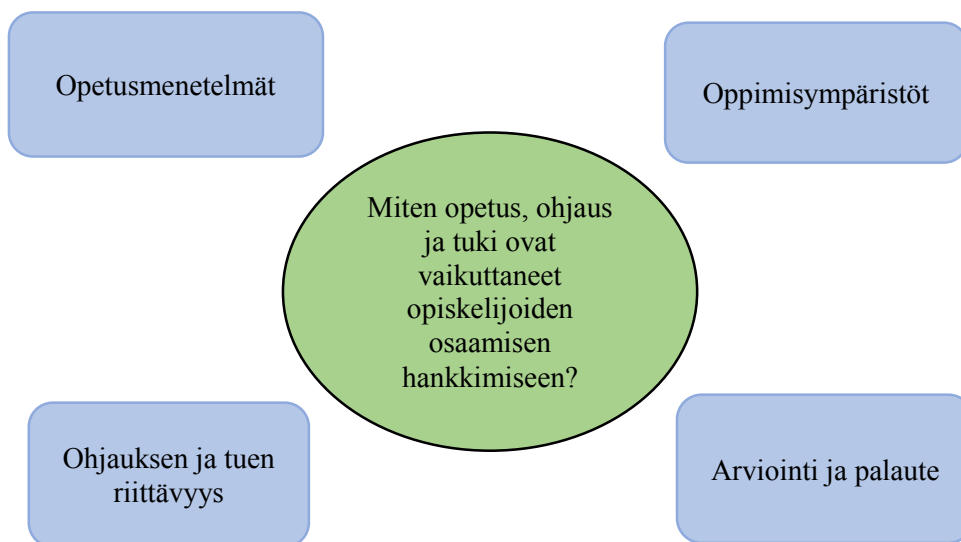
6.3 Miten opetus, ohjaus ja tuki ovat vaikuttaneet opiskelijoiden osaamisen hankkimiseen?

Osaamisen hankkimisen tukemisessa on kiinnitettävä huomiota opiskelijalle sopiviin osaamisen menetelmiin, oppimistilanteisiin ja -ympäristöihin. Lisäksi opiskelijan riittävästä ohjauksesta on huolehdittava. Oppimisprosessista on havaittava ”oppimistapahtumat ja -tilanteet”, joiden aikana hankittu osaaminen arvioidaan. Lisäksi arvioitu osaaminen täytyy dokumentoida. (Karusaari 2016.)

Galli & Ahola (2011) kuvaavat RUSEn tutkimuksessa nousseita yliopisto-opiskelijoiden

opiskeluongelmia. Ongelmista korostuvat muun muassa motivaatio-ongelmat, itsenäisen työskentelyn omaksumisen vaikeus ja hidas oppijuus. (Galli & Ahola 2011, 244.) Samoja ongelmia on selkeästi nähtävillä myös toisen asteen opiskelijoilla, joiden ratkaisemiseen riittävällä ja oikeanaikaisella ohjauksella sekä tuella voidaan vaikuttaa.

Tutkimuksen aineistosta pyritään nostamaan asioita, jotka ovat vaikuttaneet opiskelijoiden osaamisen hankkimiseen (kuvio 12). Aineistosta on nostettu esille teemoja opetukseen, ohjaukseen ja tukeen liittyen. Opetukseen liittyy keskeisesti käytettävät opetusmenetelmät sekä oppimisympäristöt, joissa osaamisen hankintaa toteutetaan. Riittävällä ohjauksen ja tuen saamisella on suora yhteys opiskelijan oppimismahdollisuuksiin. Lisäksi arvioinnin ja palautteen saaminen on vahvasti kytköksissä yksilölliseen oppimisprosessiin.



Kuvio 12: Opetuksen, ohjauksen ja tuen vaikutukseen liittyvät teemat

6.3.1 Opetusmenetelmät mahdollistavat osaamisen hankkimisen

Opiskelija voi hankkia osaamistaan oppilaitoksessa tavanomaisen opetuksen muodossa tai hänelle voidaan tehdä yksilöllinen opintopolku. Kuten aikaisemmin on havaittu, jokaisen henkilökohtaisella tilanteella ja oppimiskyvyillä on merkitys osaamisen hankinnan tuloksellisuuteen. Ammatillisen opettajan ydinosaamiseen kuuluvat

pedagogiset taidot, joka sisältää opetus- ja ohjausosaamista (Koski-Heikkinen 2014, 132). Opettaja voi tukea opiskelijoiden oppimisen hankkimista opiskelijalle sopivien menetelmien ja tilanteiden avulla. Yksilöllisen osaamisen mahdollistaminen merkitsee opiskelijan osaamisen rikastumista, laaja-alaistumista sekä monipuolistumista (Karusaari 2016). Kun opetusmenetelmät muuttuvat enemmän oppijakeskeisemmiksi, myös opettajan rooli moninaistuu. Uudet menetelmät edellyttävät opettajalta uudenlaista osaamista, mutta myös mahdollistavat kehittämään opetusta entistä paremmaksi. (Salakari 2009, 48, 50.)

Syksyllä aloittaneista opiskelijoista yli puolet olivat täysin yhtä mieltä oppimistehtävien, -tilanteiden, -menetelmien ja -materiaalien monipuolisuudesta. Ainoastaan 4 %:lla aloittaneista opiskelijoista oli negatiivinen käsitys asiasta. Valmistuvilla opiskelijoilla puolestaan oli hieman pessimistisempi näkemys, ja heistä vain runsas kolmannes oli täysin samaa mieltä oppimistehtävien, -tilanteiden, -menetelmien ja -materiaalien monipuolisuudesta. Valmistuvista 14 % oli negatiivinen mielikuva asiasta.

Tutkimuksessa nousi esille opetuksen monipuolisuuden ja käytännönläheisyyden merkitykset. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan oppimisympäristöjen käytössä olisi huomioitava oppijan mielekäs konstrukttiivinen toiminta (Rauste-von Wright ym. 2003, 62). Tutkimuksen perusteella opetus koettiin myös mielekkäämmäksi, jos mielekkäitä asioita sai kokeilla käytännössä eikä opiskella pelkästään teoriassa. Käytännönläheisyyden ei kuitenkaan toivottu ”syövän” teoreettista opetusta kokonaan.

Ei pyöräkonetta opi ajamaan siten, että kirjottaa vain paperille, vaan sen oppii ajamalla.

Käytännönläheisyys, yhteistyö yritysten ja alueen tapahtumien kanssa, opettajat käytännön työelämästä täysin kartalla, tietävät mistä puhuvat.

...teoreettisessa osaamisessa on puutteita, joten osan työharjoittelusta voisi hyvinkin korvata lisäämällä tuntiopetuksen määrää.

Koulutuksen monipuolisuus on auttanut minua pitämään mielenkiintoni korkealla opiskelujen suhteen.

Oppituntien ja opetussisällön monipuolisuus sekä siihen vaikuttaminen.

Enemmän käytäntöä kuin teoriaa ja opettaminen on laadukasta (oppi nopeasti), sekä opetuksen monipuolisuus.

Oppiminen tapahtuu parhaiten harjoitellen aidoissa tai aidonkaltaisissa oppimisympäristöissä jäljittäen mahdollisimman aidonkaltaista työskentelyä. Tämä edellyttäisikin oppimistilanteiden järjestelyä ongelmalähtöisesti eli ratkaistaan käytännön ongelmaa tai toteutetaan projekti, jossa tietoa haetaan prosessin edetessä. Näin voidaan säilyttää opiskelijoiden mielenkiinto ja hyvä motivaatio oppimistilanteen loppumiseen saakka. (Salakari 2009, 26–27.)

Aidonkaltaiset oppimisympäristöt edellyttävät kuitenkin sopivia tiloja ja laitteita. Tutkimusaineistosta nousi esille, että jossain oppilaitoksen varusteissa oli tarkastelemisen tarvetta erilaisten puutteellisuuksien tai käyttökelvottomuuksien vuoksi. Työvälineiden osalta korostettiin sähköisiä välineitä, esimerkiksi Ipadeja toivottiin useiden opiskelijoiden vastauksissa. Kirjojen ostaminen koettiin myös turhaksi, ja niiden korvaamista ehdotettiin monisteiden ja muistiinpanojen avulla.

Joissain oppilaitoksen varusteissa...hieman puutteita tai ovat olleet käyttökelvottomia.

...paremmat välineet sinne eli tätä nykypäivää vastaavaksi.

Koulu voisi hommata enemmän kalustoa, niin jokainen saisi ajaa niin paljon kuin haluaa.

Tiedon valikointia ja tulkintaa säätelevät biologisten ominaisuuksien lisäksi oppijan käsitykset, odotukset ja tavoitteet. Kullekin yksilölle on rakentunut yksilöllinen maailma, jonka pohjalta hän tulkitsee uutta tietoa ja joka ohjaa hänen toimintaansa. (Rauste-von Wright ym. 2003, 99–101.)

Tutkimuksen perusteella opiskelijat pitivät tärkeänä yksilöllisyyden huomioimista opetusmenetelmissä. Edellä kuvatun yksilön oman maailman perusteella voidaan olettaa,

että ryhmässä on yhtä monta menetelmän tarvetta kuin on yksilöäkin. Näin voidaankin arvella opettajalla olevan haasteita löytää ratkaisu opetustilanteiden onnistumiselle. Opettajan työtä voidaankin luonnehtia ihmissuhdetyöksi, jossa korostuvat ihmissuhdetaidot, kommunikointitaidot, sosiaaliset taidot sekä viestinnälliset taidot (Luukkainen 2004, 199).

Tutkimuksesta nousee esille henkilökunnan sekä opettajien asiallisuuden ja asenteen merkitys. Opettajia täytyy olla helppo lähestyä myös vaikeiden opiskeluasioiden osalta. Lisäksi korostui opettajien käyttämien opetusmenetelmien ja työtapojen oppimisen edistävyys.

Mitä tahansa tuleekin mieleen kysymyksiä, niin voin aina kysyä opettajalta.

Yksi käskee katsomaan Googlesta ja toinen olettaa, että ollaan jo valmiita ammattilaisia. Vaatii siis osaamaan asioita, joita ei opeta. Virheen sattuessa osaa vain kertoa, että työ on väärin, muttei opasta tai opeta asiaa.

Koulutus kokonaisuutena oli huonosti rakennettu. Eri opettajat opettivat eri nimisillä oppitunneilla samoja asioita. Opettajien käytännön kokemukset opetettavista asioista oli puutteellisia. Teoriatiedot kyllä olivat hallinnassa, mutta käytäntö usein hukassa.

Useimmat opettajat kokevat asiallisen ja nykyaikaisen asenteen opettamisen suhteen! Toisilla hieman vanhan aikaiset menetelmät. Opetus on laajaa ja oppimistilanteita on hyvin paljon erilaisia, joka on hyvä asia nuorelle opiskelijalle.

Opettajien motivaatio ja asenteet heijastuvat opiskelijoihin ja vaikuttavat ratkaisevasti oppimistilanteeseen ja -tuloksiin (Peltonen & Ruohotie 1992, 100). Erityisesti oppilaitosten uudistusprosesseissa olisi kiinnitettävä huomiota opiskelijoiden herkkyyteen aistia opettajien epävarmuutta tai muutosvastarintaa tapahtuvia muutoksia kohtaan, jotka vääjäämättä heijastuvat opetustilanteissa. Luova ja persoonallinen opetusprosessi edellyttävät opettajan positiivisia tunnekokemuksia ja positiivista suhtautumista työhön (Peltonen & Ruohotie 1992, 100).

Tutkimusaineistosta nousi liikunnan roolin korostuminen opiskelijoiden hyvinvoinnin näkökulmasta. Liikuntaa koettiin hyvin jo sisältyvän opetukseen, mutta sen säännöllisyys nähtiin tärkeäksi. Opiskelutehtävien päällekkäisyys koettiin haastavaksi; paljon joutuu tekemään kouluajan ulkopuolella ja päällekkäisyyksien vuoksi syventyminen eri osa-alueisiin jää vajavaiseksi. Päällekkäiset tehtävät koetaan aiheuttavan myös stressiä opiskelijoille, jolloin tehtävien hyöty jää vajavaiseksi. Lisäksi pitkät koulupäivät koettiin haasteellisiksi. Toisaalta taas erityisesti opiskelujen alussa olevien ”tyhjien” koulupäivien sijalle toivottiin opetusta ja tiukempaa rytmiä jo heti alkuun.

Joskus koululla pitää olla 12 tuntia, mikä on aivan liikaa! Niin monta erilaista projektia on päällekkäin, niin ei kerkeä keskittyä yhteen projektiin kunnolla. Eli pitäisi kertoa aiemmin kaikista isoista projekteista tai tunteista. Myös lukujärjestykset voisi pitää paikkansa, niin pystyisi suunnitella vapaa-aikaa helpommin. Siihen liittyen asiat pitäisi organisoida paremmin ja pitemmälle ajalle (mikä on tietenkin vaikeaa, koska...usein tapahtumia yms). Mutta epätietoisuus aiheuttaa oppilaille stressiä, mitä on jo tarpeeksi muidenkin töiden takia.

Useat päällekkäin olevat tehtävät ja niiden määräpäivät aiheuttavat paljon stressiä, jonka johdosta laatu kärsii. Tämä vaikuttaa hyvinvointiin.

Vähemmän tyhjiä koulupäiviä. Enemmän tunteja.

Alussa oli vähän läsnäolotunteja, voisi alkaa tiukemmalla rytmillä.

Säännöllinen rytmi koulupäiviin.

Koulussa pitäisi olla selkeästi viikoittain liikuntaa. Kouluun tultaessa minulla fyysinen kunto hyvällä tasolla. Nyt peruskunto on huonontunut selkeästi... Vapaa-ajalla on niin paljon opiskeltavaa, että oma urheilu on täytynyt siirtää taka-alalle.

Tutkimuksen perusteella opiskelijat kokevat oppimistilanteiden moninaisuuden positiiviseksi. Myös fyysinen tekeminen ja mahdollisesti ammatillisesta alasta poikkeava

toiminta, kuten liikunta, voi motivoida opiskelijoita keskittymään ammatillisiin aineisiin paremmin. Kuitenkin oppimistilanteissa toivottiin kohtuutta opiskelijoiden jaksamiseen nähden. Salakari (2009) kuvaakin, että oppimisympäristöt ovat monimuotoistuneet ja myös epämuodollisissa yhteyksissä tapahtuva oppiminen korostuu. Vaikka tiedon saaminen on aiempaa helpompaa, taitojen oppiminen vaatii aikaa ja käytännön harjoittelua. (Salakari 2009, 32–33.)

Aineistosta nousee myös opetusryhmien kokoon liittyviä haasteita. Isojen ryhmäkokojen koettiin aiheuttavan odottelua työmailla ja opettajien ajallinen resurssi koettiin tällöin riittämättömäksi.

Ryhmäkoot on pidettävä sopivina, jotta opettajat ehtivät työsalissa oppilaita ohjaamaan.

Suurin osa ajasta menee siihen, että katsellaan ja ihmetellään mitä seuraavaksi tai joutuu odottamaan, että muut saavat tehtyä hommansa valmiiksi, että voi itse edetä.

Ei siitä tule mitään, kun hän ei ehdi opettamaan kolmea luokkaa yhtä aikaa!

Eri ryhmien vaatimukset menevät jatkuvasti sekaisin, kun puhutaan sekaryhmälle yleisesti. Ei aina tiedä, mitä itse pitää tehdä ja milloin.

Ryhmien koko vaikuttaa sekä opettajan ohjaus- ja opetusajan jakautumiseen, mutta myös käytännön harjoitustöissä opiskelijoiden aikaan harjoitella kyseistä oppimistehtävää. Lisäksi ryhmien koolla on merkitystä opiskelijoiden vuorovaikutukseen. Saloviita (2006) kuvailee, että ryhmissä vuorovaikutuskokoonpanojen määrä kasvaa osallistujien määrän mukaan. Suuressa ryhmässä suuri vuorovaikutusten määrä voi vaikeuttaa ryhmän toimintaa. Pienessä ryhmässä opiskelijoiden aktiivisuus paranee, kun taas suuressa ryhmässä yksittäisen opiskelijan on vaikeampi saada ääntänsä kuuluville. Toisaalta taas suurien ryhmien etuna on osallistujien näkemysten ja voimavarojen määrä, mikä toisaalta voi näkyä paremmin ryhmätyötaitoja omaavien vanhempien opiskelijoiden toiminnassa. (Saloviita 2006, 32–35.)

Ammattilukiolaiset toivoivat huomioimaan opetusjärjestelyidensä suhteen, etteivät ammattilukiojaksolla olijat jäisi niin paljon jälkeen koko ajan etenevistä perustutkinto-opiskelijoista. Myös lukio- ja ammattiopintojen aikataulutukseen toivottiin kiinnitettävän huomioita. Työssäoppimisjaksojen osalta erityisesti työssäoppimisjaksot toivottiin sijoitettavan sellaiseen ajankohtaan, että työssäoppimispaikka on saatavilla, esimerkiksi matkailualan sesonkiajankohdat.

Varsinkin viimeinen vuosi on pitänyt amiksessa opiskella ihan itsenäisesti, opinnot ovat menneet niin paljon päällekkäin...

Opinnot ammatillisella puolella ja lukiossa pitäisi hoitaa niin, että opiskelija voisi keskittyä ammatillisella jaksolla vain siihen ja lukiossa lukioon.

Lukio tuo kivaa haastavuutta ja ammattipuoli mukavaa käytännön opiskelua.

Lukio- ja ammattipuolen jaksotukset voisivat olla järkevämmät.

Ammattiopintojen suorituksia on joutunut suorittamaan omalla ajalla lukiojaksojen aikana.

Ammattipuolen ja lukion asioita voisi yhdistää, mikä voisi tuoda monipuolisuutta. Englannin ja terveystiedon asioita voisi käydä ammattipuolella, mikä voisi johtaa siihen, että englantia harjoiteltaisiin ammattipuolella...

Kaikkienensa ammattilukio koettiin hyväksi koulutusmuodoksi, jossa on sopivasti vaihtelevuutta. Kahden oppilaitoksen välissä työskentely näyttyy kuitenkin opiskelijoille osin haasteellisena, johon opiskelijat kaipaavat organisoidumpaa toteutusta ja joustavuutta yhteistyöhön.

6.3.2 Osaamisen hankkimiseen käytettävät oppimisympäristöt

Oppimisympäristöllä tarkoitetaan fyysisen ympäristön, psyykkisten tekijöiden sekä sosiaalisten suhteiden kokonaisuutta. Tämän kokonaisuuden vaikutuksessa tapahtuu opiskelua ja oppimista. Fyysiseen ympäristöön kuuluvat oppilaitoksen fyysiset tilat, ympäristö, välineet ja materiaalit. Psyykkiseen ja sosiaaliseen oppimisympäristöön vaikuttavat opiskelijan kognitiiviset ja emotionaaliset ominaisuudet sekä vuorovaikutukseen ja ihmissuhteisiin liittyvät tekijät. (Saulio 2005, 19.)

Oppimisympäristöjä voidaan tarkastella lisäksi avoimina ja suljettuina oppimisympäristöinä. Avoimet oppimisympäristöt mahdollistavat reflektoinnin oppimisprosessin suhteen, ja tällöin kaikilla toimijoilla on mahdollisuus vaikuttaa oppimisprosessin etenemiseen. Suljetussa oppimisympäristössä puolestaan oppimisen vaiheet ja sisällöt sekä arviointimenetelmät on etukäteen määriteltyjä ja opettajan ”hallittavissa”. (Rauste-von Wright ym. 2003, 63–64.)

Ammatillisen koulutuksen laadun yhtenä keskipisteenä ovat opiskelijoiden oppimisympäristöt. Oppimisympäristön on tuettava oppimisprosessia sekä oppijan että ympäristön välistä vuorovaikutusta. (Paaso 2010, 46.) Monipuolisten oppimisympäristöjen avulla pyritään vahvistamaan oppijoiden ammatillista kehittymistä (Koski-Heikkinen 2014, 27). Tämä mahdollistuu huomioimalla oppimistilanteen yhteydessä oppijan mielekäs konstruktiiivinen toiminta oppimisympäristön ja -tilanteiden yhteydessä (Rauste-von Wright ym. 2003, 62).

Kauppilan kuvaa, että sosiokonstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan oppimiseen kuuluu yhteistoiminnallisuus, jossa sosiaalinen vuorovaikutus on keskeisessä roolissa. Yhteistoiminnallisuus on kytköksissä toimivan ja edistävän oppimisympäristön luomiseen. (Kauppila 2007, 151–152.) Vuorovaikutuksessa mahdollistuvat oppijan ajatteluprosessin läpinäkyvyys. Vuorovaikutteinen reflektiivisyys tukee oppimisprosessin onnistumista. (Rauste-von Wright ym. 2003, 61.)

Fyysiset oppimisympäristöt ja laitteet

Ammatillisessa koulutuksessa oppimisympäristöt mahdollistavat osaamisen hankkimisen käytännönmukaisin menetelmin. Kuten opetusmenetelmissä keskittyvässä kappaleessa, eräs opiskelija vastasi, että koneiden ajamista ei opi lukemalla paperista. Oppimisympäristönä voivat toimia oppilaitoksen luokkatilat, oppilaitoksen ammatillista ympäristöä mallintavat tilat tai simulaattorit, sekä yritysten tarjoamat luonnolliset ympäristöt.

Tutkimuksen mukaan oppilaitoksen fyysiset oppimisympäristöt koettiin vaihtelevasti. Tilat ja laitteet koettiin tarkoituksenmukaisiksi ja oppimista tukeviksi aloittaneiden opiskelijoiden keskuudessa enemmän kuin valmistuvien keskuudessa. Aloittaneista opiskelijoista yli puolet olivat täysin samaa mieltä oppilaitoksen tilojen ja laitteiden tarkoituksenmukaisuudesta ja oppimisen edistävyydestä ja ainoastaan 4 % oli jokseenkin tai täysin eri mieltä. Kun valmistuvista opiskelijoista vain noin kolmas osa oli täysin yhtä mieltä ja 19 % oli jokseenkin tai täysin eri mieltä oppimisympäristöjen tarkoituksenmukaisuudesta. Vanhemmat opiskelijat ovat nuorempia opiskelijoita kriittisempiä tilojen ja laitteiden tarkoituksenmukaisuudesta ja oppimisen edistävyydestä, mikä voi selittyä vanhempien kokemuksesta työelämän aidoista työvälineistä ja ympäristöistä.

Opiskeluympäristöä voisi tuoda lähemmäksi koulutusala.

Paremmat penkit luokkiin ja käytäville.

Tilat ovat hyvät, opettajat osaavia ja puitteet muutoinkin kunnossa.

Monipuoliset oppimismenetelmät ja hyvä ympäristö.

Täällä on mukavat opettajat, joiden kanssa tulen hyvin toimeen. Koulu on siisti.

Täällä on turvallista olla, ei tarvitse pelätä mitään.

Tutkimuksessa ilmeni, että oppimisympäristöjen toivottiin mallintavan enemmän todellisia työelämäympäristöjä, esimerkiksi ravintola-alalla pubit. Ympäristöalan

sopivuutta nykyiseen yksikköön kritisoitiin useammassa vastauksessa. Käytännön aloilla koettiin, että kalustoa voisi olla enemmän, jotta jokainen opiskelija saisi käytännössä harjoitella enemmän. Myös IT-laitteita toivottiin nykypäivän tasolle.

Opiskeluympäristössä korostuu viihtyvyys ja mahdollisuus oppia. Salakari (2009) kuvaa, että koulutuksen toiminnan keskipisteenä tulisikin olla oppija, jolloin toiminta lähtee oppijoiden tarpeesta oppia ja opetus järjestetään oppimistarpeisiin perustuen. Tällöin oppiminen korostuu opetukseen nähden ja opetuksesta tulee oppimista tukevaa toimintaa. (Salakari 2009, 33.)

Tutkimuksen perusteella oppilaitoksen ulkopuolella tapahtuva oppiminen koettiin mielekkääksi. Oppimisen tilannesidonaisuudella onkin iso rooli opetuksen suunnittelun näkökulmasta; opetustilanteita ja -ympäristöjä on tarpeen tarkastella opittavien tietojen ja taitojen tulevan käytön kannalta (Rauste-von Wright ym. 2003, 56). Aineistosta ilmenee alakohtaisen ja työelämälähtöisen opetuksen lisäävän opiskelun mielekkyyttä. Työssäoppimista toivottiin enemmänkin ja sitä perusteltiin tekemällä oppimisella.

Myös yhteistyö yritysten ja alueen tapahtumien kanssa koettiin hyväksi sekä työskentely yhdessä muiden alojen opiskelijoiden kanssa. Paaso kuvaakin oppimisympäristöjen haastavan opettajien ohjaus- ja opetusmenetelmät moninaisuudellaan (Paaso 2010, 203). Opettajan täytyy myös luottaa siihen, että osaamisen hankintaa voi tapahtua muuallakin kuin perinteisissä oppilaitoksen oppimistilanteissa (Vertanen 2002, 215).

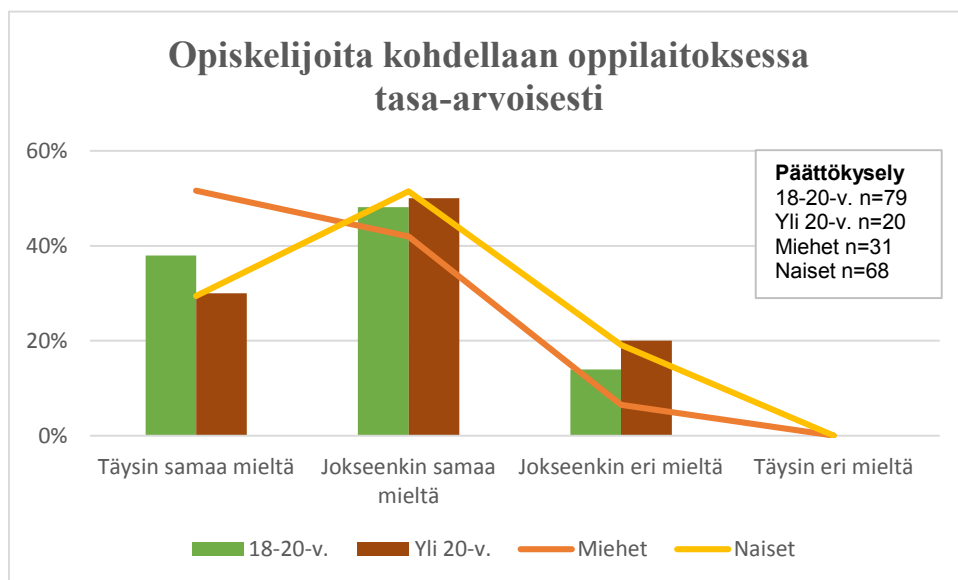
Oppimisympäristöön vaikuttavat tekijät

Oppimisympäristön toimintakulttuuri on keskeinen tekijä oppimisprosessissa. Toimintakulttuurin ilmapiiri vaikuttaa, mitä opiskelijoilla on mahdollista oppia. (Rauste-von Wright ym. 2003, 65.) Tutkimuksessa oppimisympäristöön vaikuttavia tekijöitä tarkasteltiin tasa-arvoisen kohtelun, ilmapiirin, opiskelurauhan ja ryhmän yhteishengen näkökulmista. Poikkeuksetta strukturoitujen vastausten perusteella ilmenee, että aloittaneet opiskelijat kokevat tarkasteltavat asiat positiivisemmin kuin valmistuvat opiskelijat. Valmistuvien osalta voidaan lisäksi olettaa, että kaikkein tyytymättömimmät

opiskelijat ovat jättäneet vastaamatta kyselyyn.

Linnakylä ja Välijärvi (2005) määrittelevät tasa-arvoisen koulutuksen tavoitteeksi tarjota kaikille opiskelijoille samanlaiset oppimismahdollisuudet ja mahdollisimman tasaiset oppimistulokset. Mahdollisuuksien pitäisi olla riippumattomia opiskelijoiden sosioekonomisesta, etnisestä, kielellisestä taustasta sekä asuinpaikasta tai sukupuolesta. (Linnakylä & Välijärvi 2005, 173.) Tässä tutkimuksessa opiskelijoille ei määritelty tasa-arvoista kohtelun merkitystä tarkemmin, vaan opiskelijat ovat vastanneet kysymykseen omista tasa-arvon määritelmien näkökulmista.

Tutkimuksessa havaittiin, että aloittaneista opiskelijoista kaksi kolmesta vastaajasta oli täysin yhtä mieltä, että opiskelijoita kohdellaan oppilaitoksessa tasa-arvoisesti ja vain 3 %:lla on negatiivinen käsitys kohtelusta. Kun vastaavasti valmistuvista opiskelijoista täysin yhtä mieltä opiskelijoiden tasa-arvoisesta kohtelemisesta oppilaitoksessa oli vain yksi kolmesta vastaajasta ja jopa neljänneksellä vastaajista on negatiivinen käsitys asiasta (kuvio 13).



Kuvio 13: Valmistuvien näkemys tasa-arvoisesta opiskelijoiden kohtelemisesta (ikä ja sukupuoli)

Aloittaneiden opiskelijoiden ikä- ja sukupuolivertailu ei tuota havaittavaa eroa positiivisen ja negatiivisen suhtautumisen välillä. Valmistuvista puolestaan naiset sekä

vanhemmat vastaajat kokivat miehiä ja nuorempia vastaajia selkeästi negatiivisempänä tasa-arvoisen kohtelun. Aineistosta nousee esille aikuisopiskelijoiden ja nuorten opiskelijoiden sekaryhmien haastavuus nuorempien opiskelijoiden näkökulmasta. Toisaalta sekaryhmissä nähdään hyvätkin puolet. Eräässä vastauksessa viitataan aikuisopiskelijoiden ja opettajien suhtautumiseen nuorempiin opiskelijoihin:

Itse en pidä tästä asiasta yhtään, opettajat ja aikuisopiskelijat voisivat miettiä, mitä sanovat ja miten kohtelevat meitä. Minä olisin todella tyytyväinen jos aikuis- ja nuoriso-opiskelijat voisivat opiskella erissä tiloissa ja luokissa... ikäjakauma pitäisi laittaa, koska monesti käy sekaluokassa niin että jommasta kummasta ikäryhmästä tulee nokkimista.

...mahtava, kun on eri-ikäisiä opiskelijoita, niin näkemyksiä erilaisia eri asioihin... Tutustumisjutut alussa ryhmäytti hyvin.

Sosiaalisissa vuorovaikutustilanteissa vääjäämättä vaikuttavat aina erilaiset valtarakenteet. Opiskelijaryhmien voidaan katsoa tarvitsevan toimiakseen ryhmädynamiikkaa kuten mikä tahansa ryhmä. Eskola (1986) kuvaa ryhmien kommunikaatorakenteiden perustuvan jäsenten statuksiin ja attraktioihin. Ryhmän jäsenten statuksiin voi liittyä myös valta-asetelmia. (Eskola 1986, 125, 155.) Voidaan ajatella, että nuorten ja aikuisten ryhmissä vanhemmat opiskelijat eivät koe hyötyvänsä nuorista opiskelijoista ryhmän jäsenenä yhtä paljon, kuin mitä he itse arvioivat oman osaamisensa kautta hyödyttävän ryhmää.

Opiskelijat kokivat tasa-arvoisuuteen vaikuttavan myös opettajien suhtautumisen opiskelijoihin opiskelusuoritusten näkökulmasta. Opettajien suhtautuminen koettiin epätasa-arvoiseksi eri opiskelijoiden välillä, mikäli opiskelija, joka ei käy koulussa pääsee opintojakson helpommin läpi kuin aina paikalla oleva opiskelija. Eriarvoisuus koettiin aineiston perusteella nimenomaan osallistumiskäytäntöihin liittyen.

...työrauhaa ei luokassa monesti ole, kun tietyt ihmiset ovat äänessä turhista asioista. Myöskin tasa-arvo on kyseenalaista, sillä toiset pääsevät helpommin kursseja läpi. Esim. eivät käy koulussa ja silti pääsevät läpi. Itse olen kuitenkin

aina paikalla ja teen tuntitehtävätkin. Toiset pääsevät sitten helpommalla ja se on mielestäni väärin.

Tasa-arvoisuutta voisi mielestäni kehittää, ja ihmisten osallistumiseen kiinnittää huomiota. Sillä monesti sellaisetkin ovat päässeet läpi, jotka eivät mielestäni tarpeeksi osallistu opetukseen ja koulunkäyntiin.

Osa opiskelutovereista on ns. väliinputoajia, joilla ei kiinnosta koulunkäynti. Jatkuvat myöhästelyt ja poissaolot aiheuttavat närää kanssaopiskelijoissa vaikka yhteishenki hyvä onkin. Näille pitäisi saada joko tukea ja apua tai sitten jos koulu ei kiinnosta, niin miksi heitä edes kirjoilla pidetään. Tunnollisesti koulua käyvät saattavat tuntea että heitä kohdellaan eri tavalla.

Näytöissä eri arvoista arvostelua. En tiedä, miten tähän pystyy vaikuttamaan.

Witkinin (1977) kuvaamassa kenttäsidonnaisuudessa ja kentästä riippumattomuudesta yksilön oppimisessa havaittiin, että sosiaalisissa tilanteissa kenttäsidonnaiset ovat herkempiä muiden ihmisten käsityksille, kun kentästä riippumattomat ovat puolestaan sosiaalisesti itsenäisempiä (Kuusinen & Korkiakangas 1995, 58). Näin voidaan myös olettaa vastaajien osalta, että opiskelijoista löytyy molempiin havaitsemiskategorioihin kuuluvia.

Opiskeluilmapiirillä, työrauhalla ja yhteishengellä on merkittävä vaikutus opiskelijoiden oppimisprosessin onnistumiseen. Tutkimuksessa ilmeni, että yleisesti ryhmissä koettiin hyvää yhteishenkeä ja niin sanottu ”yhdessä tekemisen –meininkiä”. Oppilaitoksen yleinen ilmapiiri, henkilökunnan ja opettajien ammattitaito sekä myönteinen suhtautuminen ja kannustavuus lisäävät opiskelijoiden kokemana oppimisympäristön viihtyisyyttä.

Rauhaton ilmapiiri usein.

Hyvä työskentelyhenki.

Mukava oppia tekemällä ja teoriakin on mukavaa, eikä kyllästyä. Ilomielin aamulla aina tulen kouluun. Ihana ilmapiiri ja mukavat opettajat.

Luokan melutaso alemmas

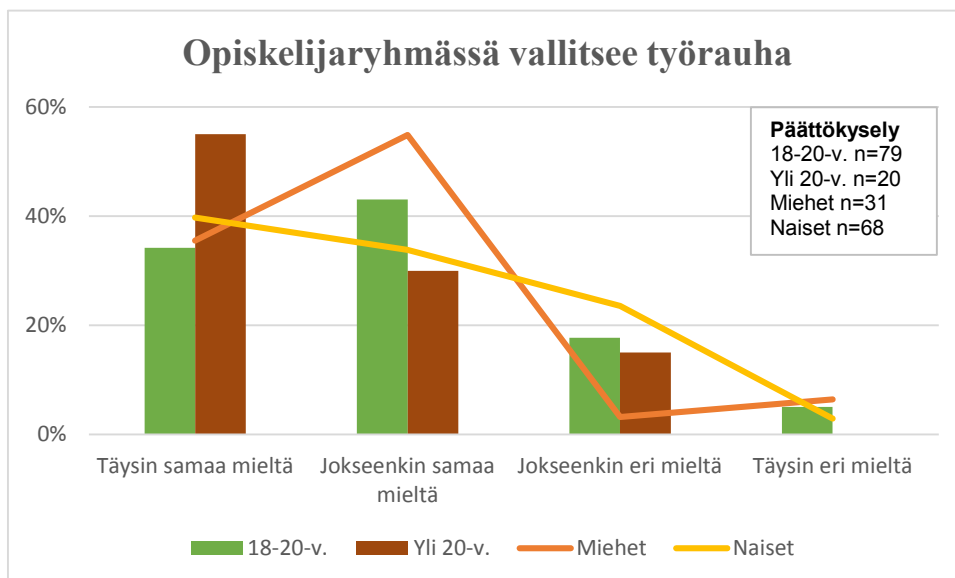
Hukkaisin parin opettajan asenteen...

Mukava henkilökunta ja luokka.

Ilmapiiriä voisi parantaa, että opettaja juttelisi oppilaitten kanssa.

Tutkimuksen perusteella ilmapiirillä on vaikutusta opiskelijoiden viihtyvyyteen. Oppilaitoksen ilmapiiri vaikuttavaa opiskelijan motivaatioon, tyytyväisyyteen ja oppimistuloksiin (Peltonen & Ruohotie 1992, 37). Aloittaneista opiskelijoista kaksi kolmesta opiskelijasta koki olevansa täysin tyytyväisiä ilmapiiriin sekä opiskeluryhmän hyvään yhteishenkeen ja ainoastaan 4 % oli jokseenkin tai täysin tyytymättömiä. Kun vastaavasti valmistuvista sekä ilmapiirin että yhteishengen osalta täysin tyytyväisiä oli lähes puolet vastaajista ja negatiivisesti koki ilmapiirin osalta 9 % ja yhteishengen osalta 14 % vastaajista. Opiskelussa toivottiin panostettavan opiskelijoiden ryhmäytymiseen, joka voisi vaikuttaa opiskelijoiden yhteisöllisyyden lisääntymiseen.

Opiskelujen työrauhalla on vaikutus keskittymiseen ja sitä kautta oppimiseen. Syksyllä aloittaneista opiskelijoista noin puolet olivat täysin sitä mieltä, että ryhmässä vallitsee työrauha, kun negatiivinen käsitys työrauhasta oli aloittaneiden osalta 10 % vastaajista. Valmistuvista opiskelijoista runsas kolmannes oli täysin yhtä mieltä opiskeluryhmänsä työrauhasta ja jopa 21 %:lla oli negatiivinen kokemus työrauhasta (kuvio 14).



Kuvio 14: Valmistuvien kokemus opiskeluryhmän työrauhasta (ikä ja sukupuoli)

Huomattavaa työrauhan osalta on, että valmistuvien opiskelijoiden osalta miehet kokevat naisia 18 % enemmän opiskeluryhmässään vallitsevan työrauhan. Ikäryhmittäin verrattuna tulos on hieman yllättävä, kun nuoremmat opiskelijat kokevat opiskeluryhmänsä rauhattomammaksi kuin vanhemmat opiskelijat. Vastauksissa nousi huolestuttavan usein esille työskentelyrauhan puuttuminen oppituntien aikana.

Mukavaa oppimista, luokka on vain liian levoton.

Fantastinen ryhmämme...meillä on kivaa ja mahtava ryhmä.

Ryhmähenki oman luokka ja muidenkin ryhmien kesken on hyvä. Opiskelu on monipuolista ja oppimisympäristö on hyvä.

Työrauhaa kiinnitettäisiin enemmän huomiota.

Pistäisin aikuisopiskelijoille oman luokan...

Tunneilla on usein aika rauhatonta eivätkä kaikki opettajat saa pidettyä kuria. Tämä häiritsee huomattavasti omaa keskittymistä ja opiskelua.

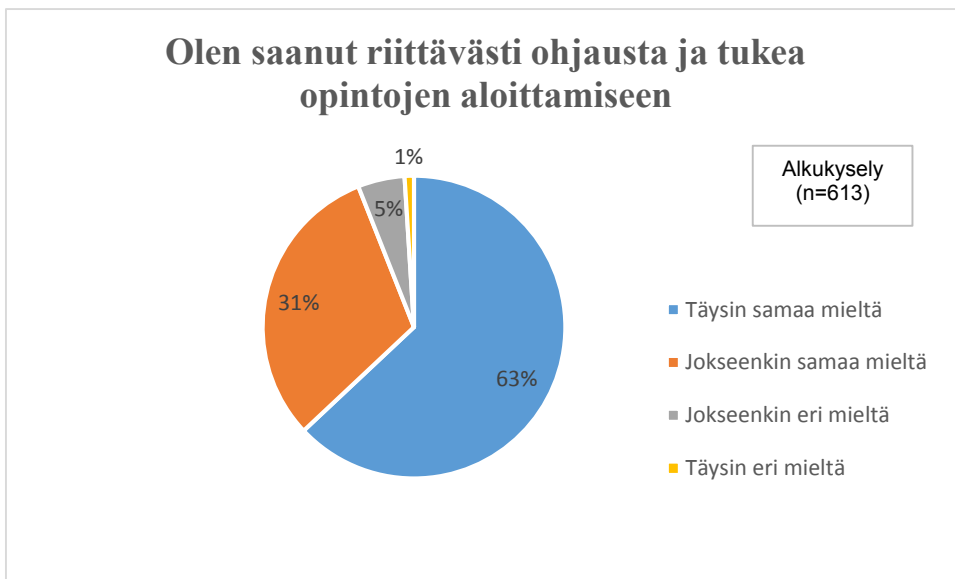
Työrauhaa ei luokassa monesti ole, kun tietyt ihmiset ovat äänessä turhista asioista.

Oppilaitoksen toiminta on jatkuvaa sosiaalista vuorovaikutusta opettajien ja oppilaiden sosiaalisten suhteiden verkostossa (Pietarinen & Ranta 2002, 234). Jatkuva vuorovaikutus voi myös häiritä joidenkin opiskelijoiden keskittymistä opiskelutehtäviin. Tutkimuksen perusteella toisten opiskelijoiden levoton käyttäytyminen, jatkuva puheensorina sekä kirosuhteet häiritsevät oppimistilanteita. Myös yleisissä tiloissa tapahtuva muiden opiskelijoiden arvosteleminen koettiin epämiellyttäväksi. Oppimisen kannalta olisikin tärkeää, että opiskelijoiden oppimisympäristö olisi mahdollisimman positiivinen ja kannustaisi vuorovaikutukseen muiden kanssa, mutta myös tarvittavan rauhallinen opiskelurauhaa kaipaavien näkökulmasta.

6.3.3 Ohjauksen ja tuen riittävyys

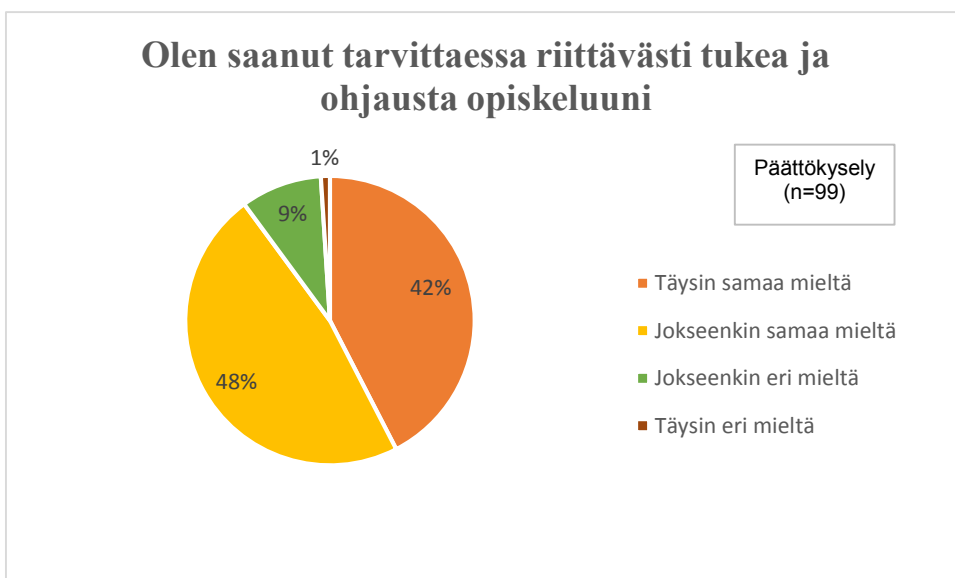
Ohjaus ja tuki ovat peruspilareita opiskelujen etenemisessä ja opiskeluissa pärjäämisessä. Tutkintouudistuksen myötä lakiin lisättiin, että opiskelijalla on oikeus saada ammattitaitovaatimusten ja osaamistavoitteiden saavuttamisen mahdollistavaa opetusta ja ohjausta, sekä henkilökohtaista opinto-ohjausta (Laki ammatillisesta koulutuksesta annetun lain muuttamisesta 787/2014, 29 §).

Tutkimuksen perusteella on havaittavissa, että ohjauksen ja tuen tarve ovat yksilöllisiä. Witkinin (1977) havaitsemistyylien perusteella, kenttäsidonnaiset ovat helpommin opettajan ohjattavissa kuin kentästä riippumattomat (Kuusinen & Korhonen 1995, 58). Aloittaneista opiskelijoista kaksi kolmesta opiskelijasta koki olevansa täysin yhtä mieltä riittävän ohjauksen ja tuen saannista (kuvio 15). Vain 6 % koki, että tuki ja ohjaus ovat olleet jokseenkin tai täysin riittämättömiä opintojen aloittamiseen. Naiset ovat aavistuksen verran tyytymättömämpiä kuin miehet, kun taas nuoremmat opiskelijat olivat vanhempia opiskelijoita tyytyväisempiä ohjauksen ja tuen riittävään saamiseen.



Kuvio 15: Aloittaneiden ohjauksen ja tuen riittävyys opintojen aloittamisessa

Valmistuvista opiskelijoista 42 % koki olevansa täysin sitä mieltä, että ovat saaneet tarvittaessa riittävästi tukea ja ohjausta opiskeluihin (kuvio 16). 10 % vastaajista koki jokseenkin tai täysin, ettei ole saanut tarvittaessa riittävästi tukea ja ohjausta opiskeluun. Vanhemmat opiskelijat ovat selkeästi tyytyväisempiä riittävän tuen ja ohjauksen saamiseen kuin nuoremmat opiskelijat.



Kuvio 16: Valmistuvien tuen ja ohjauksen riittävyys opiskeluun

Aineistosta nousi tarve henkilökohtaiselle ohjaamiselle. Myös ohjaustunteja koettiin tarvitsevan opiskeluun liittyen, jotta ”pysyy kartalla” opintojen etenemisestä. Moni myöhemmin opintonsa aloittanut opiskelija koki jääneensä ilman ohjausta. Osaamisperusteisuus edellyttää opettajalta pedagogista osaamista opiskelijoiden tarpeiden tunnistamiseen sekä tarpeen mukaiseen tukemiseen (Paaso 2010, 203). Aineiston perusteella opettajien ja opinto-ohjaajien koettiin tekevän parhaansa ja vastuuta haettiin myös myöhemmin aloittaneilta opiskelijoilta.

Opiskelijoilta odotetaan yksilöllisen oppimisprosessin näkökulmasta oman oppimisprosessin hallintaa ja itseohjautuvuutta. Itseohjautuva opiskelija vaikuttaa itse omiin oppimistavoitteisiin ja -strategioihin, ja voi saada ohjausta sekä tukea opettajilta ja opiskelutoverilta (Ruohotie 2002, 158). Tutkimuksen perusteella opiskelijat kokevat tuen ja ohjauksen tarvetta myös elämänhallinnallisiin asioihin, kuten ajankäyttöön, läksyjen tekoon ja tehokkaaseen opiskeluun. Aineistosta nousi esille myös opintoja tukevan harrastustoiminnan merkityksellisyys. Kehittämisehdotuksista hyvinvointiin ja vaikuttamiseen liittyen nousi tukioppilastoiminnan kehittäminen jo olemassa olevien opiskelijaraatien lisäksi. Opiskelijaraadit on koettu opiskelijoiden keskuudessa hyödyllisiksi. Lisäksi opiskelijoiden motivointiin kaivattiin keinoja.

Opinto-ohjaustilaisuuksia luvattiin, muttei niitä koskaan saatu... pitänyt ottaa itse selvää asioista opettajien avustuksella.

Jos terkkarille meno tehtäis helpommaksi.

Tarvittaessa opiskelujen kevennystä.

Neuvoja ajankäyttöön, läksyjen tekoon ja tehokkaaseen opiskeluun.

Jotakin millä motivoida opiskelijoita osallistumaan enemmän.

Opiskelijaraadin toiminta on esimerkillistä. Opiskelijoita kuunnellaan ja asioiden parantamiseksi tehdään töitä.

Kaikkiin opiskelijoihin ei kuitenkaan päde samat motivointikeinot. Peltonen ja Ruohotie (1992) kuvaavat, että opiskelusuoritusta säätelevät opiskelijan valmius ja motivaatio. Valmius määrittelee, mitä opiskelija osaa tehdä ja motivaatio määrittelee, mitä opiskelija haluaa tehdä. Mikäli opiskelijan valmiudet ovat vähäiset, motivaation lisäämisellä ei ole merkitystä opiskeluprosessin onnistumiseen. (Peltonen & Ruohotie 1992, 22.)

RUSEn tutkimuksessa yliopisto-opiskelijoiden tutkintouudistuksen vaikutuksiin liittyen opiskelijoilta kysyttiin ohjauksen tarjonnasta. 54 % opiskelijoista vastasi ohjauksen olleen riittävää ja loppujen mielestä ohjaus oli ollut riittämätöntä tai muuten ongelmallista. Sukupuoliryhmittäin tarkasteltuna yliopisto-opiskelijoista naiset olivat miehiä tyytymättömämpiä ohjaukseen. Ohjausta pitivät riittämättömänä varsinkin ne, jotka olivat kokeneet opinnoissaan vaikeuksia. Yliopiston opiskelijoiden on itse osattava hakeutua ohjauksen piiriin. (Galli & Ahola 2011, 264–267.)

Oppimisvaikeuksien osalta tässä tutkimuksessa ilmenee, että valmistuvista 68 % ei ole tarvinnut tukea oppimisvaikeuksiin. Heistä 45 oli naisia ja 22 miehiä. Tukea tarvitsevista opiskelijoista runsas kolmannes koki oppimisvaikeuksiinsa saaman tuen riittäneen täysin. 13 % koki tuen jokseenkin riittämättömäksi, mutta yksikään vastaaja ei kokenut tukea täysin riittämättömäksi. Vanhemmat opiskelijat kokivat selkeästi oppimisvaikeuksiin saadun tuen riittäneen paremmin kuin nuoremmat. Valmistuvien osalta täytyy huomioda, että oppimisvaikeudet ylitsepääsemättömäksi kokeneet opiskelijat ovat voineet jäädä valmistumatta tai ovat voineet jättää vastaamatta kyselyyn.

6.3.4 Arviointi ja palaute

Arviointikulttuurin muutoksen tulee ulottua toimijoihin ja heidän valtasuhteisiinsa. Arviointikulttuurin kehittämisessä korostuu oppijan osallisuus koko arviointiprosessissa. Heikkisen tutkimus (2014) osoitti opiskelijoiden itsearvioinnin pedagogisen haastavuuden; arviointikulttuurin muutosvaatimuksia ei voi kohdentaa vain opiskelijoihin vaan myös opettajat joutuvat kehittämään omia taitojaan. Opiskelijan oppimisen kannalta arviointiprosessissa kehittäväällä palautteella on merkitystä. (Heikkinen 2014, 172–177.)

Oppimisympäristön avoimuus tukee opiskelijan vaikuttamista arviointiprosessiin, joka on myös konstruktivistisen oppimisenäkemyksen mukaista (Rauste-von Wright ym. 2003, 63–64). Heikkisen tutkimuksessa (2014) havaittiin reflektiotaitojen kehittyvän itsearviointiin keskittyvien oppimistehtävien avulla, kun oppimista ja osaamista piti pysähtyä analysoimaan syvällisemmin. Itsearviointi havaittiin tärkeäksi oman kehittymisen seuraamisen ja ymmärtämisen sekä omien vahvuuksien ja kehityshaasteiden tunnistamisen näkökulmasta. (Heikkinen 2014, 158.)

Tutkimuksessa ilmeni, että ohjaus ja kehittävä palaute koettiin melko riittäväksi. Aloittaneista opiskelijoista melkein puolet vastaajista koki olevansa täysin samaa mieltä ohjauksen ja kehittävän palautteen riittävydestä, mutta jopa 12 % kokivat ohjauksen ja kehittävän palautteen saamisen olleen jokseenkin tai täysin riittämätöntä. Naisopiskelijat sekä vanhemmat opiskelijat kokevat tarvitsevänsä miehiä enemmän ohjaavaa ja kehittävää palautetta osaamisestaan.

Valmistuvien osalta 42 % valmistuvista oli täysin tyytyväisiä riittävän kehittävän palautteen saamiseen, kun 14 % koki tyytymättömyyttä. Huomattavaa on, että valmistuvista yksikään ei vastannut palautteen olleen täysin riittämätöntä. Päinvastoin kuin aloittaneiden opiskelijoiden kohdalla, naisopiskelijat ja nuoremmat olivat tyytyväisempiä vertaisryhmiinsä nähden.

Tutkimuksen perusteella opiskelijat kokevat, että opettajat voisivat antaa enemmän palautetta opiskelijoille ja kertoa tarkemmin, miten opinnot etenevät. Witkinin (1977) kenttäteorian perusteella kenttäsidonnaiset oppijat ovat herkempiä palautteelle kuin kentästä riippumattomat (Kuusinen & Korhonen 1995, 58). Palautteen vastaanottoon vaikuttaa myös Rauste-von Wrightin ym. (2003) kuvaus tarkkaavaisuuden kohdistumisesta. Opettajan antaessa palautetta oppimisprosessissa, opiskelija voi ottaa palautteen itselleen onnistumisena tai epäonnistumisena tai tulkita sitä suhteessa palautteen antajaan. Oppijan mieleen jää siis tieto, johon hänen tarkkaavaisuutensa kohdistuu suhteessa hänen odotuksiin, pelkoihin sekä tavoitteisiin. (Rauste-von Wright ym. 2003, 58–59.)

Tutkimuksessa käsiteltyjen vastausten perusteella palautteen toivottiin olevan rakentavaa, josta opiskelija voisi oppia. Rauste-von Wright ym. (2003) kuvaavat, että palautteen vastaanottamisen käsittely viittaa kognitiiviseen oppimiskäsitykseen. Motivaation ja oppimisen välinen kytkentä liittyy alkujaan behavioristisen oppimisteorian näkemykseen toiminnan positiivisesta vahvistamisesta. Kognitiivisuus ilmenee vahvistamiseen liittyvän sisällön tulkintaan. Mitä kohdennetumpi ja välittömämpi palaute on, sitä merkityksellisempää informaatiota se sisältää ja sitä helpompaa on sen hyödyntäminen. (Rauste-von Wright ym. 2003, 56–57.)

Ryhmäpalautekeskusteluita kuvailtiin olevan tuntien jälkeen, mutta rinnalle koettiin tarvittavan myös henkilökohtaisen palautteen läpikäymistä. Myös Heikkisen tutkimuksessa henkilökohtaista palautetta koettiin tarvittavan enemmän ja sen koettiin vaikuttavan reflektion merkitykseen (Heikkinen 2014, 158). Tässä tutkimuksessa opettajien kanssa toivottiin yhteistä keskustelua ja selkeyttä arviointiin.

Osalta opettajista ei tule positiivista palautetta, vaan pelkkää kritiikkiä.

Arvioinnista olen selvillä vasta paperikokeista.

Voisi aina tietyn ajoin kerrata asioita, mitä täytyy tietää opiskeluun liittyen, ja pitää ohjaustunteja.

Enemmän ja selkeämpää neuvontaa ja arviointia.

Kertoo enemmän rakentavaa palautetta, eikä sitä miten huonosti tehtiin joku juttu. Kertoo, miten parantaa yms.

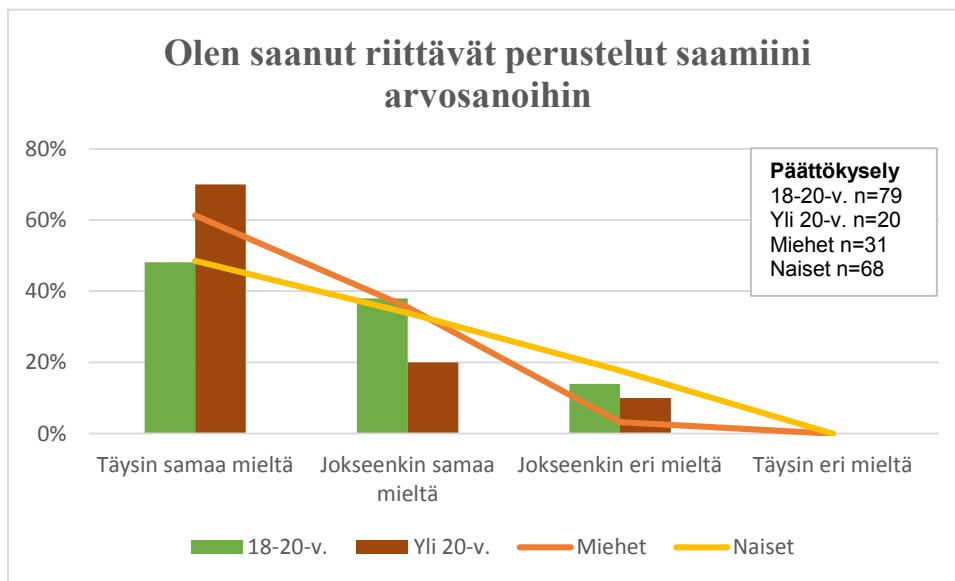
Meillä on paljon ohjauksia, ja palautekeskustelu käydään aina läpi tunnin jälkeen. Mielestäni olisi hyvä myös käydä henkilökohtaista palautetta hiukan läpi, nyt se tulee vain koko ryhmälle.

Enemmän ja selkeämpää neuvontaa ja arviointia.

Palautteen tarvetta voidaan tarkastella kahdesta näkökulmasta; opiskelija voi motivoitua palautteesta ja toisaalta yhteinen palautekeskustelu voi toimia opiskelua vahvistavana

reflektiona. Ulkoapäin annetuilla palkkioilla ja kannusteilla on merkitystä opiskelijan motivaatioon tavoitella oppimistuloksia (Peltonen & Ruohotie 1992, 18). Opiskelijat ottavat palautteet vastaan kuitenkin hyvin vaihtelevasti; toinen opiskelija voi saada rakentavasta palautteesta lisämotivaatiota kun toinen opiskelija voi vastaavassa tilanteessa kokea epäonnistuneensa. Yhteinen keskustelu opettajan kanssa oppimisprosessin edistymisestä puolestaan mahdollistaa opiskelijan reflektoinnin, joka tukee opittavan asian sisäistämistä.

Tutkimuksen aineistosta valmistuvista opiskelijoista yli puolet vastaajista oli täysin samaa mieltä, että on saanut riittävät perustelut saamiinsa arvosanoihin (kuvio 17). 13 % oli jokseenkin tyytymättömiä, mutta yksikään vastaajista ei ollut täysin tyytymätön arvosanojen perusteluiden riittävyyteen. Miesopiskelijat ovat selkeästi naisopiskelijoita tyytyväisempiä arvosanojen perusteluiden riittävyyteen.

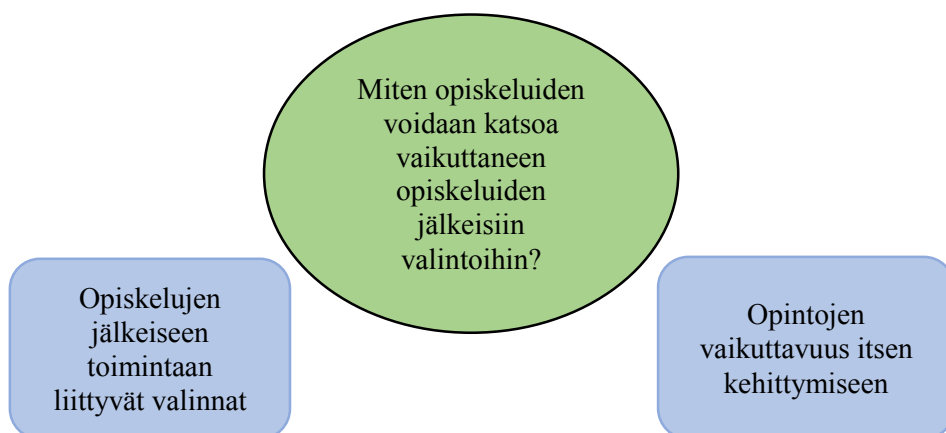


Kuvio 17: Valmistuvien kokemus arvosanojen perusteluiden riittävydestä (ikä ja sukupuoli)

6.4 Miten opiskelujen voidaan katsoa vaikuttaneen opiskeluiden jälkeisiin valintoihin?

Toisen asteen ammatillinen koulutus valmistaa opiskelijoita työelämään tai jatkokoulutukseen, mutta myös elämään yleensä. Opettajalta edellytetäänkin kasvatuksen teorian ja käytännön hallintaa kyetäkseen ohjaamaan opiskelijan kasvamisen prosessia (Koski-Heikkinen 2014, 132). Suurin osa toisen asteen ammatillisista perusopiskelijoista ovat nuoria, jotka kasvavat opintojen aikana nuoriksi aikuisiksi. Opiskeluajalla on täten suuri vaikutus siihen, mitä opiskelija tekee valmistumisensa jälkeen ja millaisia valintoja hän on kykenevä tekemään.

Koulutuksen tavoitteena on tukea opiskelijoiden kasvua hyviksi ja tasapainoisiksi ihmisiksi ja yhteiskunnan jäseniksi. Koulutuksen on annettava tietoja ja taitoja jatko-opiskeluvalmiuksiin sekä ammatilliseen kehittymiseen. (Laki ammatillisesta peruskoulutuksesta 20.3.2015/246, 1:5 §.) Myös koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelmassa on korostettu aktiivisen kansalaisuuden tavoittelua, joka mahdollistaa nuorten toimimisen demokraattisessa, tasa-arvoisessa ja kestävän kehityksen periaatteiden mukaisesti toimivassa yhteiskunnassa (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2011, 14). Luukkainen (2004, 91) on tulevaisuuden opettajan työn määrittymistä pohtiessaan ennakoanut opettajan roolin näyttäytyvän opiskelijoiden kasvun ohjauksessa itseohjautuviksi oppijoiksi ja täysivertaisiksi kansalaisiksi. Kuviossa 18 on kuvattu opiskeluiden vaikutukseen liittyvää teemoittelua.



Kuvio 18: Opiskeluiden vaikutukseen opiskeluiden jälkeisissä valintoissa liittyvät teemat

6.4.1 Töihin vai jatkokoulutukseen?

Työelämän monenlainen tarjonta näkyy myös opiskelijoiden työssäoppimispaikoissa. Oppilaitosten yhteistyösopimuksissa yritysten kanssa on tarkoituksena varmistaa yhteistyön laatu. Oppilaitoksilla on tarjota yrityksille työpaikkaohjaakoulutuksia, joissa käydään läpi opiskelijoiden työssäoppimisen onnistumisen kannalta tärkeitä asioita ja ohjataan työpaikkaa ammattitaitoiseen ohjaajuuteen. Näin pyritään varmistamaan työssäoppimisjaksojen aikaisen ohjauksen laatu ja riittävyys myös työpaikan ohjauksen osalta.

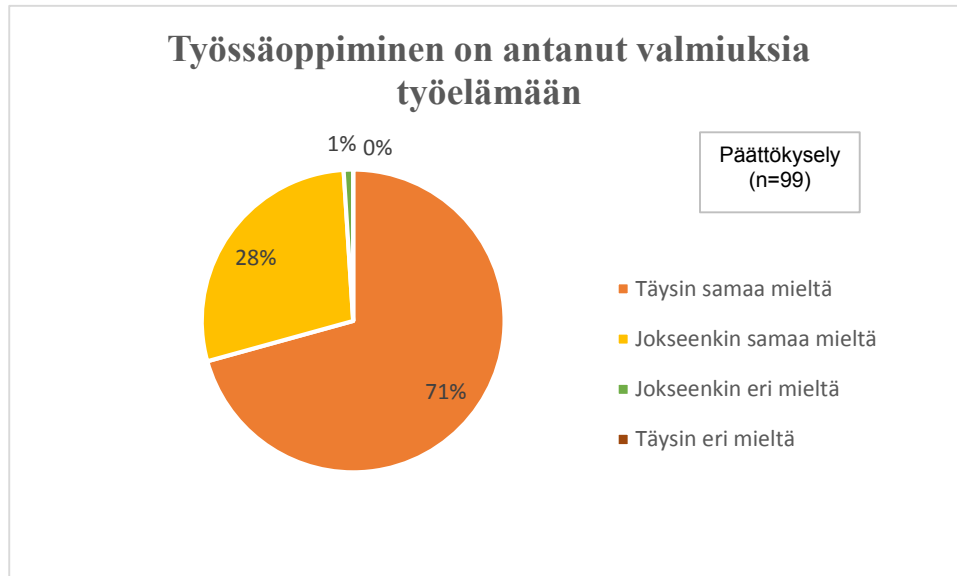
Työssäoppimisen ohjaus ei kuitenkaan koskaan saa jäädä yksin työpaikan vastuulle vaan yhteistyö ohjaavan opettajan kanssa on äärimmäisen tärkeää. Vertanen (2002) kuvaa, että ammattialan tietojen ja taitojen hallitseminen auttaa opettajaa ohjaamaan ja tukemaan opiskelijoiden osaamisen hankintaa. Ammatillisen opettajan on kyettävä opettamansa ammattialan töihin eikä vain hallittava ammattiin liittyviä teoreettisia taitoja. (Vertanen 2002, 215.) Opettajan vahvan ammatillisen osaamisen ilmentyminen auttaa myös terveen auktoriteettisuhteen syntymistä opiskelijoihin nähden (Koski-Heikkinen 2014, 137). Valmistuvat opiskelijat kokivat työssäoppimisesta olleen hyötyä työelämän kannalta. Lähes kolme neljästä opiskelijasta vastasi olevansa täysin sitä mieltä, että työssäoppiminen on antanut valmiuksista työelämään (kuvio 19). Lisäksi kaikki loput (pois lukien 1 % vastaajista) oli jokseenkin samaa mieltä työssäoppimisesta saaduista valmiuksista.

Olen kehittynyt työssäoppimisen aikana.

Työssäoppimisjaksot olivat parhaita. Opin paljon ja helpommin tekemällä.

Hyvä harjoittelupaikka toi minulle paljon ammattitaitoa.

Opiskelun päättymisen kannalta olisi tärkeää, että viimeisenä vuonna oltaisiin tiiviisti yhteydessä oppilaisiin. Viimeinen työssäoppiminen on hyvin tärkeä saada ajoissa ja hyvin tehtyä, joten tähän tulisi todella saada kunnon tuki koulun puolesta.



Kuvio 19: Valmistuvien näkemys työssäoppimisen valmentamisesta työelämään

Uuden tiedon mielekäs käyttö edellyttää sen kytkemistä käytäntöön eli tietoa ei vain tiedetä vaan se myös ymmärretään. Oppimiseen oppimisessa tavoitteena on sellaisten mallien omaksuminen, jotka edesauttavat selviytymään uusista tilanteista, valmistaa uusien haasteiden vastaanottamiseen ja antaa keinoja ongelman tarkasteluun. (Rauste-von Wright ym. 2003, 134.) Koulutuksen tavoitteena voidaankin pitää tavoitetta mahdollistaa opiskelijoille oppimisen välineitä ja näin tukea jatko-opinnoissa selviytymistä.

Muuttuva työelämä tarvitsee ihmisiä, jotka kykenevät, haluavat ja tahtovat oppia jatkuvasti (Ruohotie 2002, 205). Yksilön oppimisen voidaankin katsoa jatkuvan koko elämän ajan. Tutkimuksessa ilmenee, että opiskelijat kokevat erittäin tärkeäksi opiskelujen päättymiseen valmistautumisen ja valmentautumisen sekä jatko-opiskelupaikkojen markkinoimisen että mahdollisten työpaikoista tiedottamisen näkökulmasta.

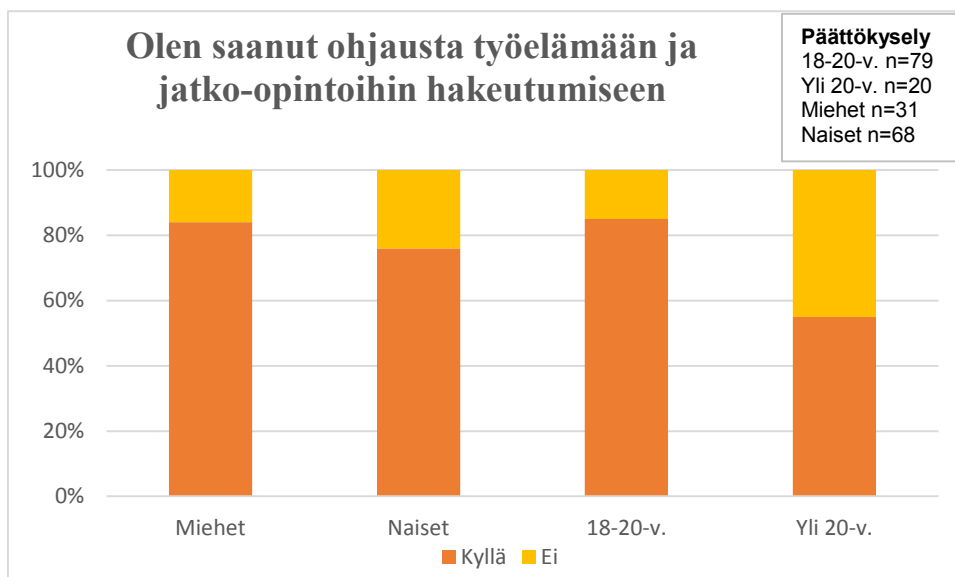
Täällä on hyvät puitteet tulevaisuuden rakentamista varten!

Opiskelijoille voisi ilmoittaa ja kertoa opiskeluun liittyvistä asioista paljon enemmän, koska moni opiskelija ei tiedä jatko-opintopaikoista paljon mitään.

...mahdollisten oman alan työmahdollisuuksien esiintuominen...

Koulutus on monipuolinen ja hyvin hyödyllinen, se avaa uusia mahdollisuuksia erittäin hyvin.

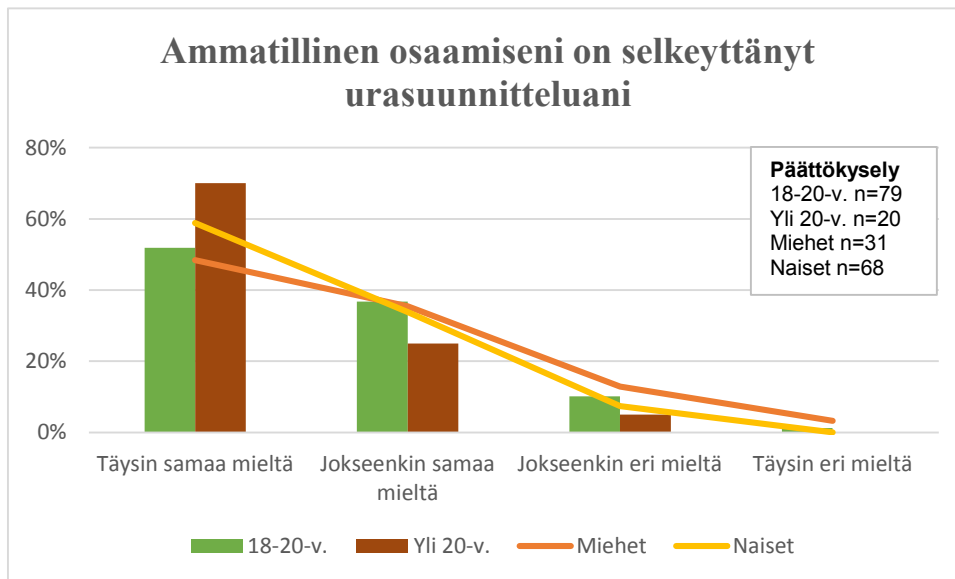
Tutkimuksen perusteella opiskelijat kokevat hyväksi jatko-opintomahdollisuuksien ja työhön hakeutumiseen liittyvien asioiden tiedottamisen. Valmistuvat voivat kokea epävarmuutta valmistumisen jälkeisestä elämästä, mikäli heillä ei ole tiedossa olevia jatkosuunnitelmia. Päätökyselyyn vastanneista yli kolme neljästä vastaajasta on saanut ohjausta työelämään ja jatko-opintoihin hakeutumiseen. Kuviosta 20 nähdään, että vanhemmat opiskelijat ovat saaneet suhteessa vähemmän ohjausta kuin nuoremmat vastaajat. Tähän voi vaikuttaa vanhempien jo olemassa olevat jatkosuunnitelmat sekä työelämäsuhteet.



Kuvio 20: Valmistuvien työelämään ja jatko-opintoihin hakeutumisen ohjaus (ikä ja sukupuoli)

Galli & Ahola (2011) kuvaavat yliopisto-opiskelijoiden ensisijaiseen opiskelupaikkaan päässeiden alavalintaan vaikuttaneita tekijöitä. Tärkein kriteeri hakijoilla on ollut alan kiinnostavuus sekä alan laaja-alaisuus ja monipuolisuus. Yliopisto-opiskelijoista miehet painottivat alavalinnassaan naisia enemmän alan kiinnostavuutta, hyviä työllistymisnäköymiä, palkkausta ja ammatin arvostusta. Naiset puolestaan valitsivat alansa monitieteisyyden ja monipuolisuuden perusteella. (Galli & Ahola 2011, 44–45.)

Työuran kannalta merkittävää on, kuinka yksilö itse tunnistaa oman persoonallisuutensa, arvonsa, oppimisasenteensa ja -taitonsa sekä yhteistyötaitonsa. Lisäksi merkitystä on, kuinka hän kokee osaavansa käyttää näitä tietoja ja taitoja muuttuvissa työtehtävissä ja -ympäristöissä. (Ruohotie 2002, 206.) Tutkimuksen mukaan valmistuvista opiskelijoista reilusti yli puolet oli täysin sitä mieltä, että ammatillisella osaamisella on ollut vaikutusta urasuunnitteluun ja 10 %:lla vastaajista oli asiasta negatiivinen käsitys oli (kuvio 21).



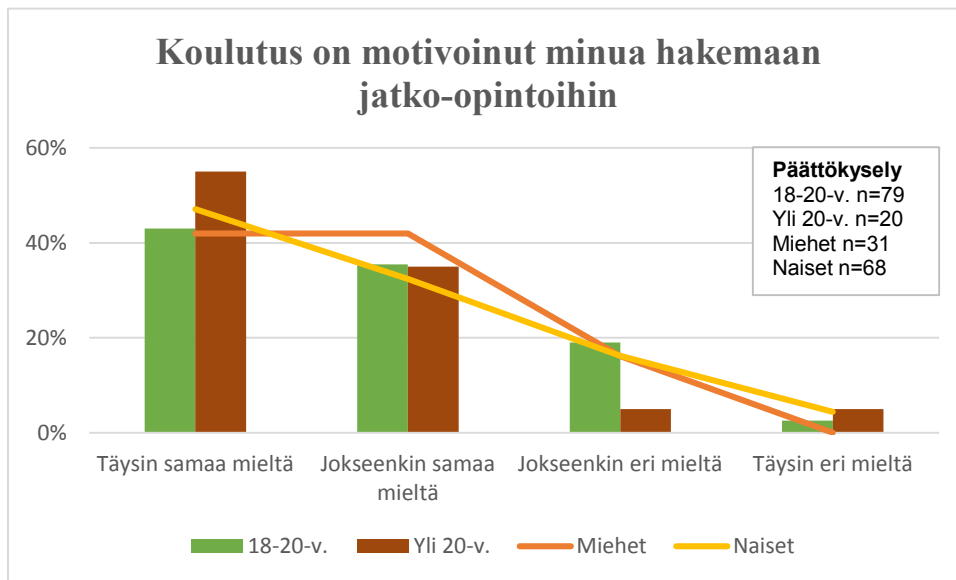
Kuvio 21: Valmistuvien urasuunnitelmien selkeytyminen ammatillisen osaamisen myötä (ikä ja sukupuoli)

Naisilla ammatillinen osaaminen on selkeyttänyt urasuunnitelmia miehiä enemmän. Naiset mahdollisesti valmistuessaan suuntaavat ajatuksia työelämään ja perheen perustamiseen sekä näiden yhdistämiseen, eikä valmistumishetkellä tunneta tarvetta urasuunnittelun uudelleen pohtimiselle. Myös vanhemmat opiskelijat kokevat hyötynensä pitkällä tähtäimellä enemmän opiskeluista ja kokevat ammatillisen osaamisen selkeyttäneen urasuunnittelua nuoria vastaajia useammin. Vanhemmilla opiskelijoilla voi olla aikaisempaa osaamista ja kokemusta taustalla, ja tutkinnon saaminen on yksi uraan sisältyvistä vaiheista.

RUSE:n yliopisto-opiskelijoille tekemässä tutkimuksessa vastanneista 98 %:sta vain 2 %:lla vastaajista oli pohjakoulutuksenaan ammattikoulututkinto (Galli & Ahola 2011, 30). Vuonna 2014 ammatillisen tutkinnon tai ammatillisen tutkinnon ja

ylioppilastutkinnon yhdistelmän omaavia aloittajia oli ammattikorkeakoulututkinnon nuorten koulutuksen aloittajista 39 % ja alemman korkeakoulututkinnon aloittajista 8 % (Tilastokeskus 2016).

Opiskelijan koulussa viihtymisellä on myös merkitystä opiskelijan opiskelumotivaatioon sekä jatko-opintovalmiuksiin (Linnakylä & Välijärvi 2005, 218). Tässä tutkimuksessa ei erikseen selvitetty, mitkä tekijät koulutuksessa ovat motivoineet jatko-opintoihin hakeutumiseen. Koulutuksen kuitenkin koettiin olevan motivoivana tekijänä jatko-opintoihin hakeutumisessa (kuvio 22).



Kuvio 22: Koulutuksen motivoiminen jatko-opintoihin hakeutumiseen (ikä ja sukupuoli)

Valmistuvista lähes puolet vastaajista oli täysin yhtä mieltä, että koulutus on motivoinut hakemaan jatko-opintoihin. Negatiivinen näkemys koulutuksen vaikutuksesta jatko-opintoihin hakeutumiseen oli 18 %:lla vastaajista. Naisilla oli kokonaisuudessaan miehiä negatiivisempi kokemus koulutuksen motivoimisesta jatko-opintoihin hakeutumisesta. Tutkimuksen perusteella koulutus on selkeästi motivoinut enemmän vanhempia opiskelijoita jatko-opintoihin kuin nuorempia opiskelijoita. Nuoremmat opiskelijat voivat kokea tarvetta hankkia työkokemusta ja taloudellista hyötyä työelämästä valmistumisen jälkeen, kun mahdollisesti vanhemmilla opiskelijoilla on selkeä käsitys oman ammatillisen tulevaisuuden rakentamisesta jatko-opintojen kautta.

6.4.2 Opintojen vaikuttavuus itsen kehittymiseen

Ammatillisen koulutuksen päätehtävänä on valmistaa opiskelijat opiskeluiden jälkeisiin ammatillisiin tehtäviin. Toisen asteen koulutuksen tehtävänä on myös valmentaa opiskelijoita koulutuksen jälkeisiin valintoihin ja itsenäiseen sekä itseä kehittävään elämään. Lisäksi koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelmassa korostetaan aktiivisen kansalaisuuden tavoittelua (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2011, 14).

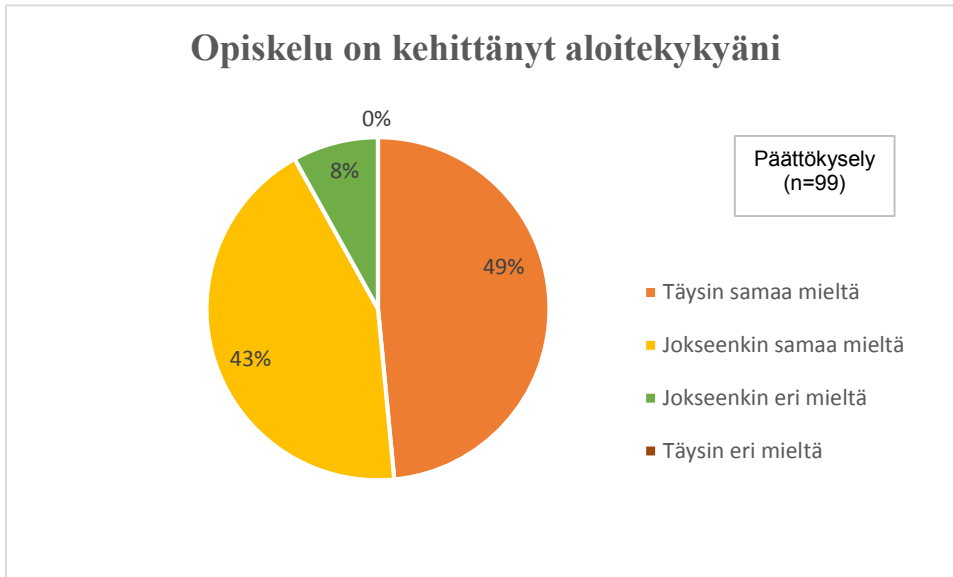
Jokainen yksilö tarvitsee taitavan ajattelun taitoja. Tavoitteellista toimintaa edellyttävät tilanteet esittäytyvät yleensä monitahoisina ja jäsentymättöminä toiminnallisina prosesseina. Muun muassa työelämässä kohtamaamme tilanteet ovat usein ongelmallisempia ratkaista, kuin miltä ensivaikutelmalta vaikuttavat. Oppijan on siis opittava kysymään, mikä käsiteltävässä asiassa on oleellista. (Rauste-von Wright ym. 2003, 134–135.)

Oppiakseen tämän oppijan olisi opittava myös arvioimaan olemassa olevia käsityksiä opittavasta asiasta. Oppijan on omien tietojen ja taitojen arvioinnin lisäksi opittava kriittisesti tarkastelemaan omia asenteita, mielipiteitä ja arvoja. Kognitiivisten prosessien eli metakognitiivisen tietoisuuden tarkastelu mahdollistaa oppijan ymmärryksen omien mielipiteiden, asenteiden ja näkemysten perustumiseen sekä syntymiseen liittyvistä tekijöistä. (Rauste-von Wright ym. 2003, 135.)

Konstruktivismin näkökulmasta oppimisympäristöjen ja oppimistilanteiden oikeanlaisella suunnittelulla voidaan mahdollistaa vuorovaikutustaitojen kehittyminen. Riittävän turvallisessa oppimisympäristössä oppija uskaltaa ottaa riskejä sekä kyseenalaistaa omaa ja toisten ajattelua, ja edistää näin toimintakulttuurin ilmapiiriä (Rauste-von Wright ym. 2003, 65).

Tutkimuksessa käy esille, miten opiskelu on vaikuttanut valmistuvien kokemukseen aloitekyvyn sekä vuorovaikutus- ja yhteistyövalmiuksien kehittymiseen (kuviot 23–24). Valmistuvista lähes puolet oli täysin yhtä mieltä, että opiskelu on kehittänyt aloitekykyä ja 8 %:lla oli asiasta negatiivinen käsitys. Naisilla oli aavistuksen verran

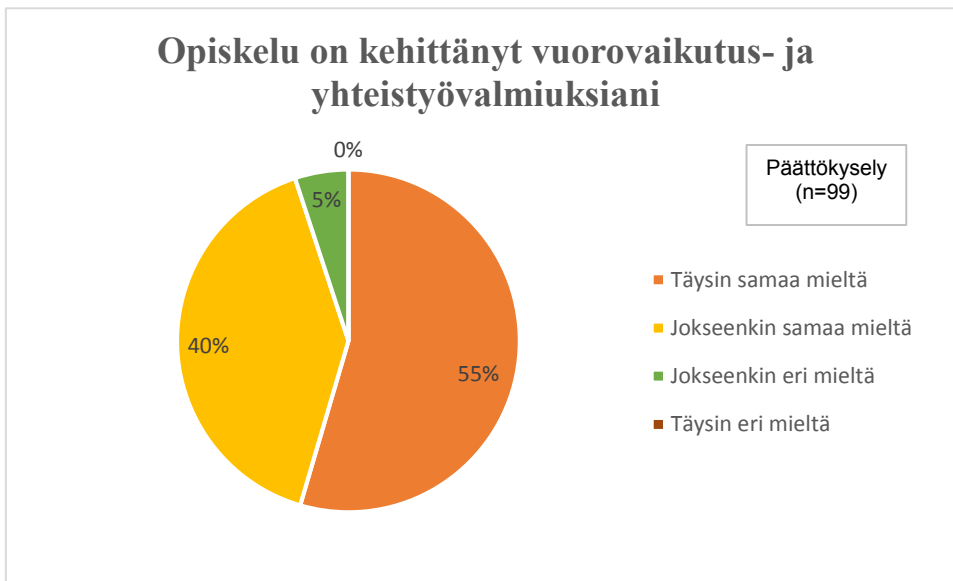
kokonaisuudessaan positiivisempi näkökulma opiskelun vaikutuksista aloitekykyyn kuin miehillä. Vanhemmista opiskelijoista useampi kuin nuoremmista oli sitä mieltä, että opiskelu on kehittänyt heidän aloitekykyään.



Kuvio 23: Opiskelijen vaikutus valmistuvien aloitekykyyn

Aloitekyvyn voidaan katsoa olevan kytköksissä yksilön asenteisiin. Asenne merkitsee taipumusta tuntea, ajatella tai toimia tietyllä tavalla, se on tapa käsittää ja arvioida asioita (Peltonen & Ruohotie 1992, 39). Aloitekykyä ei sinällään erikseen opiskella, mutta sen kehittyminen tapahtuu rinnakkain ammatillisen kasvun yhteydessä. Asenne on sisäistynyt ja hitaasti muuttuva reaktiovalmius, joka voidaan käsittää myös yleiseksi taipumukseksi, joka johtaa käyttäytymistä virittäviin intuitioihin (Peltonen & Ruohotie 1992, 40).

Työelämän odotukset valmistuvilta opiskelijoilta on muutakin kuin ammattitehtävien hallinta. Organisaatiot vaativat kehittymistä kanssakäymis- ja vuorovaikutussuhteissa (Ruohotie 2002, 218). Tutkimuksen mukaan valmistuvista opiskelijoista selkeästi yli puolet olivat täysin yhtä mieltä, että opiskelu on kehittänyt vuorovaikutus- ja yhteistyövalmiuksia. Ainoastaan 5 %:lla oli negatiivinen näkemys asiasta.



Kuvio 24: Opiskelijien vaikutus valmistuvien vuorovaikutus- ja yhteistyövalmiuksiin

Vuorovaikutus- ja yhteistyövalmiuksien kehittyminen voidaan olettaa olevan tulosta vuorovaikutuksellisista oppimisympäristöistä. Itsereflektio, palautteen hyödyntäminen ja yhteistoiminnallinen oppiminen mahdollistavat vuorovaikutuksen kehittymisen (Ruohotie 2002, 220). Taitoja harjoitellaan sekä oppilaitoksen oppimisympäristöissä opiskelijatovereiden ja opettajien kanssa että työssäoppimispaikalla työkavereiden kanssa.

Opitun tiedon ja taidon saavutettavuus uudessa tilanteessa vaatii asian irrottamista sen välittömästä yhteydestä ja sen uudelleen esittämissä yleisemmässä muodossa. Oppijan on siis löydettävä asian olennaiset piirteet ja käsitteellistettävä ne. Samalla, kun oppija tiedostaa opittavaan asiaan liittyvät käsitteet ja jäsentää ne, hänen käsityksensä itsestään suhteessa opittavaan asiaan muuttuu. Käsitteellinen muutos ajattelussa on siis olennaista. Itsereflektiivisten ajattelun taitojen oppimisen kannalta on tärkeää, että oppija ymmärtää toisaalta mitä oppiminen sisältää ja toisaalta itsensä oppijana. (Rauste-von Wright ym. 2003, 136–137.)

7. Johtopäätökset

7.1 Tulosten tarkastelu

7.1.1 Tietoisuus tutkintouudistuksen muutoksista

TUTKE 2:n osaamisperusteisuuden keskeisiksi tavoitteiksi määriteltiin siirtyminen vahvempaan osaamisperusteisuuteen ja tutkinnon osiin perustuvaan rakenteeseen. Näiden tavoitteiden mahdollistamiseksi tuetaan joustavien ja yksilöllisten opintopolkujen rakentamista sekä edistetään aiemmin hankitun osaamisen tunnistamista ja tunnustamista. Lisäksi koulutuksessa entisestään painotetaan työelämälähtöisyyttä. (Kärki 2014, 4.)

Tutkimuksen perusteella opiskelijat ovat kohtalaisen hyvin tietoisia tutkintouudistukseen liittyvistä muutoksista. Yleisesti opiskelijat kokivat saaneensa koulutuksesta ja opinnoista tietoa. Opiskelijat ovat kuitenkin kokeneet oppilaitoksen sisäisessä tiedonkulussa ongelmia. Erityisesti tiedon saanti koettiin vaikeaksi, jos tietoa tulee monelta taholta tai opiskelija ei tiedä, mistä tietoa saa. Tiedonsaannin merkitys korostui opintojen alussa ja opiskelijat kokevatkin opiskelun alun olevan ”yhtä sähläystä”.

Opiskelijoille on järjestetty keväällä 2015 toimipistekohtaisia infotilaisuuksia tutkintouudistuksen muutoksista tiedottamiseksi. Tiedon omaksumisen näkökulmasta on huomioitava tilannesidonaisuuden mahdollinen vaikutus (Rauste-von Wright ym. 2003, 55–56). Opiskelijoiden tiedon omaksumiseen on voinut vaikuttaa kevään suoritusten vaatima huomio. Käytännössä ihminen omaksuu sen asian, mihin hänen tarkkaavaisuutensa keskittyy (Rauste-von Wright ym. 2003, 58).

Koulutuksen rakenteen muuttuessa tutkintouudistuksen myötä haastavuutta koettiin opintojen sisältöjen ja etenemisen suhteen, erityisenä ryhmänä vastauksissa nousi ammattilukiolaisten kokemat ongelmat. Myös opettajien koettiin olevan tietämättömiä uudistuksen vaikutuksesta opiskelijoihin, mikä herätti hämmennystä opiskelijoissa. Opintojen valinnaisuuteen liittyen opiskelijat olivat kutakuinkin tietoisia

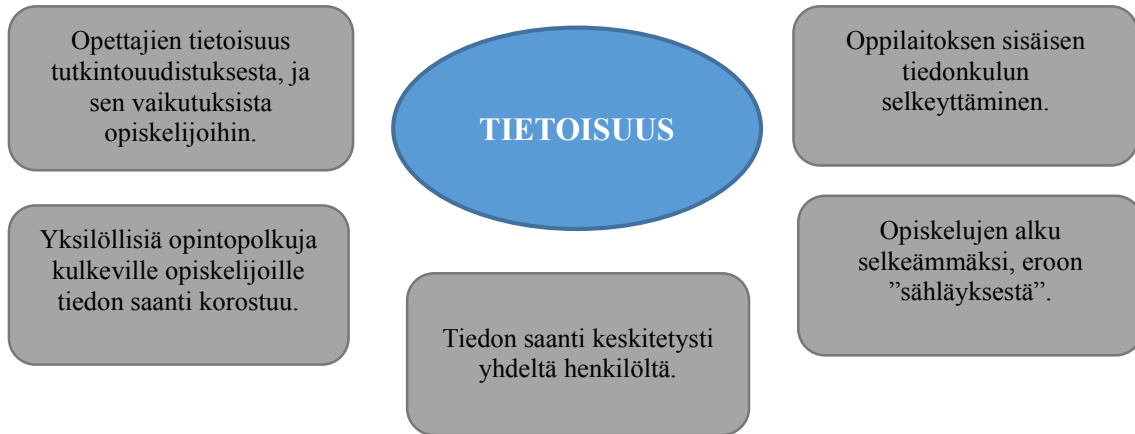
mahdollisuuksista, huomioiden opintojen kestäneen vasta muutaman kuukauden tutkimukseen vastaamisen hetkellä.

Aiemman osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen sekä yksilöllisten opintopolkujen myötä opiskelijoiden opiskeluaika muuttuu yksilölliseksi. Vanhemmat opiskelijat olivat mahdollisuuksista enemmän tietoisia kuin nuoremmat. Tähän voi vaikuttaa vanhempien opiskelijoiden laajempi osaamisen taso, jolloin he kiinnittävät asiaan enemmän huomiota. Yksilön mieleen jää se asia, mihin hänen tarkkaavaisuutensa kohdistuu, sekä mikä vastaa hänen odotuksia, tavoitteita tai pelkoja (Rauste-von Wright ym. 2003, 59).

Yksilölliset oppimistavat, aikaisempi osaaminen ja mahdolliset oppimisen haasteet vaikuttavat tyypillisimmin opiskelijan yksilöllisen opintopolun rakentamiseen. Opiskelijat olivat oppimisen tukemiseen liittyvistä asioista kohtalaisen tietoisia. Erityisesti yksilöllisiä opintopolkua kulkevilla opiskelijoilla korostui tiedon saannin merkitys.

Työssäoppimisesta kotimaassa ja ulkomailla suurin osa opiskelijoista oli hyvin tietoisia, mutta erityisesti kansainvälisyyden osalta nousi esille 20 % vastaajista, jotka eivät mielestään olleet kuulleet asiasta. Ryhmässä korostuu vanhempien opiskelijoiden tietämättömyys, mutta tähän voi vaikuttaa opiskelijan tarkkaavaisuuden puute. Kuten edellä mainittiin, opiskelija ei välttämättä havainnoi asiaa, mikäli hän ei koe asiaa omakseen.

Tutkintouudistukseen liittyen opiskelijoilla oli kohtalaisen hyvin tietoa niiltä osin, kuin muutokset koskevat heidän opiskeluitansa. Tutkintouudistukseen liittyvän tiedon saannissa yleiseen tiedon saantiin verrattuna muutokset voivat olla jo kokeneemmalle opiskelijalle helpommin hahmotettavissa kuin vasta peruskoulusta päässeille. Kuviossa 25 on kuvattu opiskelijoiden tiedon saantiin liittyviä ilmiöitä, jotka on syytä huomioida oppilaitosten käytännöissä.



Kuvio 25: Tietoisuuteen liittyvät ilmiöt

RUSE:n toteuttamassa tutkimuksesta tutkintorakenneuudistusten vaikutuksista yliopisto-opiskelijoiden näkökulmasta tutkittiin myös opiskelijoiden tietoisuutta tutkintouudistuksesta ja sen merkityksestä. RUSE:n tutkimuksen perusteella yliopisto-opiskelijoista noin puolella oli jonkinlaisen käsitys tutkinnonuudistuksesta ja sen merkityksestä. Keskimäärin kaksi viidestä opiskelijasta ei ollut tietoisia tutkinnonuudistuksesta laisinkaan. Yliopisto-opiskelijat olivat saaneet tietoa uudistuksesta oman koulutusyksikön opinto-oppaasta, oman laitoksen opettajilta ja henkilökunnalta sekä yliopistojen hakuoppaista. (Galli & Ahola 2011, 59, 61.)

Tässä tutkimuksen kohteena olleen tutkintouudistuksen ja RUSE:n toteuttaman yliopiston tutkintorakenneuudistuksen eroavaisuus opiskelijoiden näkökulmasta erityisesti on se, että aiemmin aloittaneet yliopisto-opiskelijat saivat jatkaa vanhalla tutkintorakenteella ja vain uudet siirtyivät automaattisesti uuden tutkintorakenteen piiriin. Toisen asteen toteutunut tutkintouudistus puolestaan toteutettiin valtakunnallisesti siten, että myös aiemmin aloittaneet opiskelijat siirrettiin uuden tutkintorakenteen piiriin, jolloin tiedottaminen oppilaitoksissa on pitänyt toteuttaa kaikille opiskelijoille tasapuolisesti. Jatkavien opiskelijoiden olemassa olevat opinnot muutettiin vastaamaan uudistusten mukaista tutkintorakennetta.

7.1.2 Yksilöllisyys henkilökohtaisen opintopolun rakentamisessa

Yksilöllisen oppimisen suunnittelun lähtökohtana täytyy olla opiskelijan henkilökohtaiset mahdollisuudet. Henkilökohtaisessa opiskelusuunnitelmassa huomioidaan opiskelijan oppimistavoitteet, sovitaan osaamisen hankkimisen menetelmistä ja vaihtoehdoista, sovitaan arvioinnista sekä käydään läpi aikaisemmin hankittu osaaminen. (Karusaari 2016.)

Tutkimuksen perusteella opiskelijan henkilökohtaista opintopolkua rakentaessa opiskelijat kokevat tarvetta jokaisen yksilönä kohtaamiseen. Muualla hankitun osaamisen tunnistamiseen ja tunnustamiseen liittyen koettiin sekavuutta. Ne opiskelijat, jotka olivat selvillä osaamisensa tunnistamisesta ja tunnustamisesta, kokivat hyvänä mahdollisuuden nopeuttaa opintoja. Osaamisen tunnistamisessa toivottiin myös laajennusta menetelmiin, jotta oppilaitos pystyisi paremmin tunnistamaan myös itse opittuja taitoja opiskelijan opintoihin.

Henkilökohtaisen opiskelusuunnitelman laadinnassa opiskelijat kokevat tarvitsevansa selkeyttä. Opiskelujen sisällöt ja eteneminen oli monille vaikea hahmottaa. Witkinin (1977) mukaan oppijan oppimisen suorittamisnopeuteen ja vaivattomuuteen liittyvät yksilön tiedon prosessointitavat (Kuusinen & Korhonen 1995, 56–57). Myös opiskelijan oma motivaatio opintojen suorittamiseen liittyen auttaa joko edistämään tai hidastamaan suoritustahtia. Opiskelijat toivoivatkin opintojen etenemiseen liittyviä ohjauskeskusteluja ”kartalla pysyäkseen”.

Opiskelijat kokivat positiivisena mahdollisuuden vaikuttaa opintojen sisältöön valittavien tutkinnonosien avulla. Valittavista kokonaisuuksista toivottiin kuitenkin aikaisemmin käytännön tietoja. Opiskelijoiden valintoihin vaikuttaa, mikäli valittava kokonaisuus on päällekkäin muiden opintojen tai vapaa-ajan kanssa, tai mikäli valittavan osan suorittamismenetelmät eivät tunnu opiskelijasta mielekkäältä. Myös mahdollisuudet vaikuttaa työssäoppimispaikan valintaan vahvistivat opiskelijoiden kokemuksen mukaan oppimisen mielekkyyttä. Työssäoppimisjaksojen osalta toivottiin yhteistyötä työelämän kanssa, jotta työssäoppimisen aikainen ohjaus ja tuki mahdollistuu opiskelijalle.

Kansainvälisten mahdollisuuksien osalta toivottiin enemmän tietoa. Opiskelijat kokivat, että kansainvälisten jaksojen aikaisesta tuesta ei ole tarpeeksi tietoa, mikä voi myös vaikuttaa päätökseen lähteä hankkimaan osaamista ulkomailta.

Ohjauksen ja tuen tarve ovat yksilöllisiä. Näiden tunnistaminen edellyttää opettajalta pedagogista osaamista. Tutkimuksessa ilmeni, että opiskelijat tarvitsevat erityisesti tukea opintojen alkuun pääsemiseksi. Myös opettajien toivottiin tuovan esille ohjaus- ja tukimahdollisuuksia, koska sen koettiin madaltavan opiskelijan kynnystä tuoda omia tarpeitaan esille. Kuviossa 26 on kuvattu opiskelijoiden kokemuksista yksilölliseen opiskeluun liittyen nousseet ilmiöt.



Kuvio 26: Yksilöllisyyteen liittyvät ilmiöt

7.1.3 Opetus, ohjaus ja tuki osaamisen hankinnan tukena

Tutkimuksen perusteella opetuksella, ohjauksella ja tuella on monenlaisia merkityksiä opiskelijoiden osaamisen hankkimiseen. Sekä opetusmenetelmien että oppimisympäristöjen osalta käytännönläheisyys ja työelämälähtöisyys koettiin erittäin tärkeiksi. Käytännönläheisen opetuksen osalta korostuivat käytettävien välineiden olemassaolo sekä huollon tärkeys. Opetusryhmien toivottiin pysyvän sopivan kokoisina,

koska käytännönläheisessä opiskelussa välineistö loppuu kesken suuressa ryhmässä sekä opettajan ohjausaika jää pieneksi. Opetusmenetelmien valinnassa korostettiin huomioimaan opiskelijan yksilöllisiä tarpeita.

Fyysiset oppimisympäristöt koettiin pääsääntöisesti tarkoitukseen sopiviksi. Myös oppilaitoksen ulkopuolella tapahtuva oppiminen koettiin mielekkääksi. Lisäksi kaikenlainen yhteistyö työelämän ja muiden alojen opiskelijoiden kanssa nähtiin oppimista lisäävänä.

Tutkimuksen perusteella opiskelijoiden kokemuksista nousee opettajien sekä oppimisympäristön asenteiden merkitys oppimiseen. Opiskelijoiden tasa-arvoisen kohtelun kokemukset olivat aloittaneilla opiskelijoilla positiivisemmat kuin valmistuvilla opiskelijoilla. Opiskelijoiden epätasa-arvoinen kohtelu korostui esimerkiksi tilanteessa, jossa opiskelija kokee toisen opiskelijan saavan suorituksia helpommin. Erityisesti tutkintouudistuksen myötä korostuneiden yksilöllisten opintopolkujen myötä, opettajien kannattaisikin korostaa opiskelijoille jokaisen opiskelijan yksilöllisyyttä opintojen suorituksissa. Lisäksi tutkimuksessa nousi esille nuorten ja aikuisten sekaryhmien valta-asetelma, joka väärin käytettynä aiheuttaa nuorille opiskelijoille heikomman aseman oppimistilanteessa.

Opiskeluilmapiirin koettiin vaikuttavan opiskelijoiden oppimiseen. Vastauksissa korostuikin koko henkilöstön myönteisen ja kannustavan suhtautumisen vaikutus opiskelijoiden viihtyvyyteen. Ryhmien yhteishenki koettiin melko hyväksi. Opiskelijaryhmien työskentelyrauha nousee kuitenkin huolestuttavan usein esille. Opettajien toivottiin pystyvän parempaan ryhmän hallintaan ja opintojen alussa toivottiin opiskelijoiden ryhmäyttämistä.

Ohjaus ja tuki koettiin olevan kytköksissä opiskelujen etenemiseen sekä opiskeluissa pärjäämiseen. Opiskelijat kokivat saaneensa tukea ja ohjausta tarvittaessa. Kuitenkin tutkimuksessa ilmenee opiskelijoiden tarvitsevan henkilökohtaista ohjausta opintojen etenemiseen sekä tehokkaaseen opiskeluun. Lisäksi tukea tarvittiin hyvin arkisiin asioihin, kuten elämänhallintaan ja ajankäyttöön. Tutkimuksessa nousikin opiskelijoiden

ehdotuksina muun muassa tukioppilastoiminnan kehittäminen. Toimivat opiskelijaraadit koettiin hyväksi opiskelijoiden hyvinvoinnin näkökulmasta.

Opiskelijan oppimisprosessin kannalta on tärkeää, että opiskelija saa ohjaavaa ja kehittävää palautetta osaamisestaan. Tutkimuksen perusteella opiskelijat ovat kokeneet saaneensa ohjaavaa ja kehittävää palautetta. Henkilökohtaisen rakentavan palautteen merkitys korostui kuitenkin ryhmäpalautteen sijaan, ja sillä koettiin olevan merkitystä opiskelumotivaatioon. Myös arvioinnin tasa-arvoisuutta peräänkuulutettiin. Kuviossa 27 on kuvattu opiskelijoiden kokemuksista nousevia ilmiöitä liittyen opetukseen, ohjaukseen sekä tukeen.



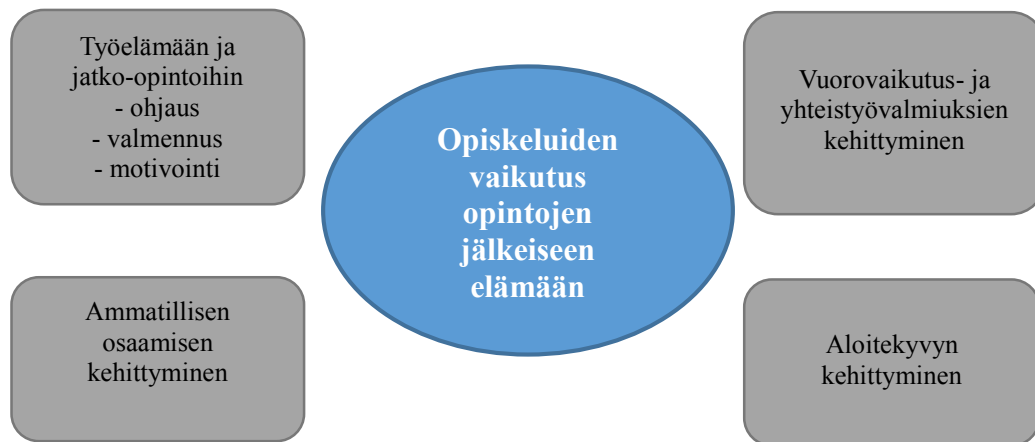
Kuvio 27: Opetukseen, ohjaukseen ja tukeen liittyvät ilmiöt

7.1.4 Opiskeluiden vaikutus opintojen jälkeisiin valintoihin

Tutkimuksen perusteella opiskeluilla on merkitys opiskeluiden jälkeisiin valintoihin. Opiskelijat kokivat, että työssäoppimisesta saa valmiuksia työelämää varten. Tutkimuksessa nousi esille, että oppilaitoksen rooli ennen valmistumista on merkittävä ohjatessaan, valmistaessaan sekä motivoidessaan opiskelijoita työelämään tai jatko-opintoihin.

Tutkimuksen perusteella ammatillisella osaamisella koettiin olevan selkeyttävä vaikutus urasuunnitteluun. Erityisesti naiset ja vanhemmat opiskelijat kokivat osaamisen lisääntymisen myötä saaneensa selkeyttä tulevaisuuden suunnitelmiinsa. Vanhempien opiskelijoiden osalta tämä voi selittyä elämäkokemuksesta ja kypsemmästä näkökulmasta elämään.

Koulutuksella oli merkitystä myös jatko-opintoihin motivoitumiseen. Erityisesti motivoitumista olivat kokeneet naiset ja nuoremmat opiskelijat. Nuorempien opiskelijoiden jatko-opintoihin hakeutuminen voidaan nähdä luontevana, mutta vaikutusta voi olla myös ohjauksen suuntaamisena erityisesti nuoremmille opiskelijoille. Lisäksi opiskeluilla vaikuttaa olevan merkitystä opiskelijoiden aloitekyvyn sekä vuorovaikutus- ja yhteistyövalmiuksien kehittymiseen, mitkä ovat tärkeässä roolissa sekä jatko-opinnoissa että työelämässä. Kuviossa 28 on kuvattu opiskelijoiden kokemuksesta nousevia ilmiöitä liittyen opiskeluiden vaikutukseen opintojen jälkeiseen elämään.



Kuvio 28: Opintojen vaikutukset ilmiönä

7.2 Eettisyys ja luotettavuus

Tutkimuksen eettisyyttä ja luotettavuutta on syytä pohtia aineiston, käytettävien tutkimusmenetelmien sekä tutkijan roolin näkökulmasta. Aineiston osalta on huomioitava, että tutkimuksessa käytetty aineisto koostuu ALKU-kyselyyn vastanneista syksyllä 2015 aloittaneista perustutkinto-opiskelijoista (vastaajia 613) sekä PÄÄTTÖ-

kyselyyn vastanneista, ajalla 1.8.2015–31.1.2016 valmistuneista, perustutkinto-opiskelijoista (vastaajia 99). Aineiston luotettavuuteen vaikuttaa ennen kaikkea kahden kyselyn vastaajien erilainen profiloituminen.

ALKU-kyselyyn vastanneilla on ollut velvollisuus vastata kyselyyn ja kyselyn täyttttäminen on tehty ryhmänohjaajan läsnäollessa oletettavasti luokkahuoneessa oman ryhmän kanssa. PÄÄTTÖ-kyselyyn vastaamista on suositeltu valmistuville opiskelijoille, mutta valmistuva on voinut itse päättää vastaako kyselyyn vai jättääkö vastaamatta. Kyselyiden täyttämisen velvoite sekä vapaaehtoisuus eri kohderyhmille voivat näkyä tutkimuksen aineistossa.

Lisäksi vastaajien osalta on huomioitava erityisesti nuorten vastaajien ikä, joka tiedostettiin jo tämän tutkimuksen alkumetreillä pohdittaessa sopivinta tiedonkeruumenetelmää. Aineiston keruumenetelmäksi valittiin Rovaniemen koulutuskuntayhtymän laadunhallinnan yhteydessä toteuttavat kyselyt, koska näin voitiin maksimoida vastauksien kattaminen kuntayhtymän jokaisen oppilaitoksen opiskelijat. Kyselyyn valittiin määrällisesti enemmän valmiita vastausvaihtoehdot sisältäviä kysymyksiä kuin avoimia kysymyksiä. Tämä ratkaisu tehtiin tiedostaen vastaamiseen sisältyvän riskin kohderyhmänä olevien nuoren iän vuoksi ja näin minimoimalla tyhjät sekä epäasialliset vastaukset.

Tutkimusmenetelmän osalta on syytä huomioida, että tutkimuksessa on käytetty laadullista lähestymistapaa. Tutkimuksen luotettavuuden arviointia on pyritty helpottamaan johdonmukaisella ja läpinäkyvällä tutkimusprosessilla. Tutkimuksessa on pyritty tuomaan selkeästi esille tutkimuskysymykset ja käytetty menetelmä aineiston käsittelyssä.

Tutkimuksissa ilmiön tutkiminen voidaan nähdä haastavaksi. Vilka (2015) kuvailee, että yksilölle todellisuus on olemassa vain merkitysvälitteisesti. Näin ollen todellisuus avautuu jokaiselle oman kokemuksen perusteella ainutlaatuisena. Merkityksenanto ei siten ole puhtaasti subjektiivista, vaan se kytkeytyy myös yksilön kulttuurissa vallitseviin toiminta- ja ajattelutapoihin sekä tarinoihin. (Vilka 2015, 160–161.) Näin ilmiöiden ja

merkitysten tutkimusten yhteydessä on olennaista ymmärtää, että ilmiön ja merkityksen kokonaisuutta ei voida tutkimuksen kautta kaikinensa ymmärtää.

Patton (1990) kuvaa, että luotettavuus ja tulkintojen uskottavuus ovat vahvasti kytköksissä tutkijan taustaan, ennakkokäsityksiin, motiiveihin ja vaikutusten arviointiin (Heikkinen 2014, 188). Olen ammatiltani pedagoginen suunnittelija ja tutkimukseni liittyy vahvasti työhöni. Vaikka tutkimukseni tuloksia on mahdollista hyödyntää opiskelijoiden osaamisen hankinnan tukemiseen sekä opettajan työn suunnitteluun, on kiinnostukseni uudistuksen vaikutuksesta opiskelijoihin kuitenkin henkilökohtainen. Olen luonteeltani vahvasti kehittämishaluinen ja mottoni onkin, että kaikesta löytyy kehitettävää. Siksi myös tutkintouudistuksen tuomien muutosten tutkiminen on ollut mielekästä työtä ollessani vanhempainvapaalla kotona. Tämän tutkimuksen myötä ja arkityöstäni etäisyyden avulla olen päässyt hyvin lähestymään aihetta opiskelijoiden näkökulmasta ilman professionaalista tuloshakuista työskentelyä.

7.3 Jatkotutkimukset

Tämän tutkimuksen kohderyhmänä oli syksyllä 2015 aloittaneet perustutkinto-opiskelijat sekä kuuden kuukauden ajalta lukuvuonna 2015–2016 valmistuneet opiskelijat. Tutkimuksen tulokset peilaavat uusien opiskelijoiden noin kolmen kuukauden opiskelukokemuksia. Aloittaneiden perustutkinto-opiskelijoiden seuraaminen jatkotutkimuksella läpi opiskelujen mahdollistaisi tutkintouudistusten vaikutuksen pidemmällä aikajänteellä.

Seurantatutkimuksen avulla saataisiin esille syvempiä ilmiöitä tutkintouudistuksen siirtyessä kunnolla käytäntöön. Tässä tutkimuksessa uudistukset ovat vasta käyttöönotettuja ja pilottivaiheessa. Seurantatutkimuksen avulla voitaisiin samoilta opiskelijoilta opintojen eri vaiheista saada esille ilmiöitä esimerkiksi ohjaukseen liittyen; Miten osaamisen hankintaa voidaan tukea paremmin? Millaista ohjausta ja tukea yksilöllistä opintopolkua etenevä opiskelija tarvitsee? Tällä hetkellä opettajat etsivät menetelmiä yksilöidymään opiskelijan kohtaamiseen, yksilöityjen opintopolkujen luomiseen ja opiskelijoiden tukemiseen osaamisen hankinnan prosessissa.

Lähteet

Aho, Leena 2002. Koulu, opetus ja oppiminen. Teoksessa Julkunen, Marja-Liisa (toim.) Opetus, oppiminen, vuorovaikutus. Helsinki: WSOY, 19–38.

Annala, Johanna & Heinonen, Pirjo 2009. Yhteistoiminnallisuus opettajan työssä. Teoksessa Helander Jaakko (toim.) Ammatillisen opettajan käsikirja. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu, 19–28.

Bálint, Minna. Ammatillisen koulutuksen tutkintojärjestelmän kehittäminen TUTKE 2. Opetushallitus. Saatavilla [www-muodossa: http://www.oph.fi/download/149262_TUTKE2_Minna_B_lint.pdf](http://www.muodossa: http://www.oph.fi/download/149262_TUTKE2_Minna_B_lint.pdf). (Luettu 11.3.2016.)

Biemans, Harm, Wesselink, Renate, Gulikers, Judith, Schaafsma, Sanne, Verstegen, Jos & Mulder, Martin 2009. Towards competence-based VET: dealing with the pitfalls. *Journal of Vocational Education and Training* 61(3), 267–286.

Edelheim, Johan, Dredge, Dianne & Haanpää, Minni 2013. Opetussuunnitelmatyö tulevaisuuden matkailuosajien ja -elinkeinon muokkaajana. Teoksessa Haanpää, Minni, Hakkarainen, Maria & Kaihua, Heidi (toim.) Oppiva Matkailu. Puheenvuoroja matkailualan koulutuksen kehittämisestä. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 115–128.

Eskola, Antti 1986. Sosiaalipsykologia. Helsinki: Tammi.

Euroopan yhteisöjen komissio 2008. Ehdotus: Euroopan parlamentin ja neuvoston suositus ammatillisen koulutuksen opintosuoritusten ja arvosanojen eurooppalaisen siirtojärjestelmän (ECVET) perustamisesta [SEK(2008)442 SEK(2008) 443], 2008/0070 (COD). Bryssel. Saatavilla <http://ec.europa.eu/transparency/regdoc/rep/1/2008/FI/1-2008-180-FI-F1-1.Pdf>. (Luettu 23.3.2016.)

European Trade Union Committee for Education 2008. Teacher Education in Europe. An ETUCE Policy Paper. Saatavilla http://etuce.homestead.com/Publications2008/ETUCE_Policypaper_en_web.pdf. (Luettu 30.1.2016.)

Galli, Loretta & Ahola, Sakari 2015. Opiskelijänäkökulma tutkinnonuudistukseen. Turku: Koulutussosiologian tutkimuskeskus.

Hakkarainen, Kai, Bollström-Huttunen, Marianne, Pyysalo, Riikka & Lonka, Kirsti 2005. Tutkiva oppiminen käytännössä. Matkaopas opettajille. Helsinki: WSOY.

Heikkinen, Miia 2014. Ongelmaperustainen pedagogiikka muuttaa arviointia: Tapaustutkimus ongelmaperustaisen opetussuunnitelman siirtymävaiheesta Kymenlaakson ammattikorkeakoulun koulutusohjelmassa. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.

Helkama, Klaus, Myllyniemi, Rauni & Liebkind, Karmela 1998. Johdatus sosiaalipsykologiaan. Helsinki: Edita Publishing Oy.

Ihme, Irene 2009. Arviointi työvälteenä. Lasten ja nuorten kasvun tukeminen. Jyväskylä: PS-kustannus.

Kansanen, Pertti 2004. Opetuksen käsitemaailma. Jyväskylä: PS-Kustannus.

Karusaari, Riitta 2016. Haastattelu tutkinnonuudistuksen toimeenpanoon liittyen, 29.1.2016, ECVET expert (CIMO, OPH, OKM.)

Kauppila, Reijo A. 2003. Opi ja opeta tehokkaasti. Psykkinen valmennus oppimisen tukena. Jyväskylä: PS-Kustannus.

Kauppila, Reijo A. 2007. Ihmisen tapa oppia. Johdatus sosiokonstruktiiiviseen oppimiskäsitykseen. Jyväskylä: PS-Kustannus.

Koski-Heikkinen, Anne 2014. Ammatillisen opettajan identiteetti ja auktoriteetti – Ammatilliset opettajat ja opiskelijat ideaalia ammatillista opettajuutta etsimässä. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.

Koskinen, Marketta 2011. Fenomenografia tutkimuslähestymistapana. Teoksessa Puusa, Anu & Juuti, Pauli (toim.) Menetelmäviidakon raivaajat. Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan. Vantaa: HansaBook, 267–280.

Kuusinen, Jorma & Korkiakangas, Mikko 1995. Oppiminen. Teoksessa Kuusinen Jorma (toim.) Kasvatuspsykologia. Helsinki: WSOY.

Kärki, Sirkka-Liisa 2014. TUTKE2 Toimeenpanon tukimateriaali. Opetushallitus. Saatavilla www-muodossa: http://www.oph.fi/download/157449_TUTKE2tmpMalli_060514_slk.pdf. (Luettu 11.3.2016.)

Laajala, Tiina 2015. Diskurssianalyttinen tutkimus ammattikorkeakoulun opetussuunnitelman kehittämiprosessista. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.

Laki ammatillisesta koulutuksesta annetun lain muuttamisesta 787/2014. Saatavilla www-muodossa: <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2014/20140787>. (Luettu 19.3.2016.)

Laki ammatillisesta peruskoulutuksesta 21.8.1998/630. Saatavilla www-muodossa: <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980630>. (Luettu 10.3.2016.)

Linnakylä, Pirjo & Välijärvi, Jouni 2005. Arvon mekin ansaitsemme. Jyväskylä: PS-kustannus.

Luukkainen, Olli 2004. Opettajuus – Ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä? Tampere: Tampere University Press.

Marton, Ference 1981. Phenomenography – Describing conceptions of the world around us. Instructional Science 10. Amsterdam: Elsevier Scientific Publishing Company, 177–200. Saatavilla www-muodossa: https://www.ida.liu.se/divisions/hcs/seminars/cogsciseminars/Papers/marton_-_phenomenography.pdf. (Luettu 23.4.2016.)

Marton, Ference 1986. Phenomenography – A Research Approach to Investigating Different Understanding of Reality. *Journal of Thought* 21(3), 28–49. Saatavilla [www-muodossa: http://www.jstor.org/stable/42589189?seq=1#page_scan_tab_contents](http://www.jstor.org/stable/42589189?seq=1#page_scan_tab_contents). (Luettu 23.4.2016.)

Metsämuuronen, Jari 2008. Laadullisen tutkimuksen perusteet. Metodologia-sarja 4. 3. uudistettu painos. Helsinki: International Methelp Ky.

Nurminen, Ritva 1993. Ammattikäsitys opettajan työn lähtökohtana. Teoksessa Eteläpelto, Anneli & Miettinen, Raija (toim.) *Ammattitaito ja ammatillinen kasvu*. Helsinki: Painatuskeskus Oy, 47–67.

Opetus- ja kulttuuriministeriö. Saatavilla [www-muodossa: http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/?lang=fi](http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/?lang=fi). (Luettu 10.3.2016.)

Opetus- ja kulttuuriministeriö 2010a. Ammatillisen tutkintojärjestelmän kehittämishankkeen loppuraportti. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2010:15. Koulutus- ja tiedepolitiikan osasto. Saatavilla [www-muodossa: http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2010/liitteet/okmtr15.pdf?lang=fi](http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2010/liitteet/okmtr15.pdf?lang=fi). (Luettu 10.3.2016.)

Opetus- ja kulttuuriministeriö 2010b. Opiskelijatutkimus 2010. Korkeakouluopiskelijoiden toimeentulo ja opiskelu. Saatavilla [www-muodossa: http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2010/liitteet/okm18.pdf?lang=fi](http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2010/liitteet/okm18.pdf?lang=fi). (Luettu 20.3.2016.)

Opetus- ja kulttuuriministeriö 2011. Koulutus ja tutkimus vuosina 2011–2016. Kehittämissuunnitelma. Helsinki. Saatavilla [www-muodossa: http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/koulutuspolitiikka/asiakirjat/Kesu_2011_2016_fi.pdf](http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/koulutuspolitiikka/asiakirjat/Kesu_2011_2016_fi.pdf). (Luettu 10.3.2016.)

Paaso, Aila 2010. Osaava ammatillinen opettaja 2020. Tutkimus ammatillisen opettajan tulevaisuuden työkuvasta. Rovaniemi: Lapin yliopistopaino.

Patrikainen, Risto & Myller, Laila 2002. Opettajan pedagogisen ajattelun peruspilareita. Teoksessa Julkunen, Marja-Liisa (toim.) *Opetus, oppiminen, vuorovaikutus*. Helsinki: WSOY, 182–201.

Peltonen, Matti & Ruohotie, Pekka 1992. Oppimismotivaatio. Teoriaa, tutkimuksia ja esimerkkejä oppimishalukkuudesta. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Otava.

Perttula, Juha 1995. Kokemuksen tutkimuksen luotettavuudesta. *Kasvatus* 26(1), 39–47.

Pietarinen, Janne & Rantala, Seppo 2002. Koulu sosiaalisena ympäristönä yläasteelle siirtymisen vaiheessa: näkökulma sosiaaliseen kehitykseen. Teoksessa Julkunen, Marja-Liisa (toim.) *Opetus, oppiminen, vuorovaikutus*. Helsinki: WSOY, 227–243.

Purjo, Timo 2013. Mitä kasvatusta voisi olla? Teoksessa Lesojeff, Heini, Purjo, Timo, Tervahauta, Maria & Videnoja, Kalle (toim.) Kasvatusta arvoihin: Arvoa kasvatukseen. Helsinki: Non Fighting Generation, 10–48.

Puusa, Anu & Juuti, Pauli 2011. Mitä laadullinen tutkimus on. Teoksessa Puusa, Anu & Juuti, Pauli (toim.) Menetelmäviidakon raivaajat. Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan. Vantaa: HansaBook, 47–57.

Rauste-von Wright, Maijaliisa, von Wright, Johan & Soini, Tiina 2003. Oppiminen ja koulutus. Helsinki: WSOY.

Rovaniemen koulutuskuntayhtymä 2015. ROKKI-Intra. Arviointi- ja palauteraportit. Saatavilla www-muodossa: <https://rokki.redu.fi>. (Luettu 23.2.2016.)

Ruohotie, Pekka 2002. Oppiminen ja ammatillinen kasvu. Helsinki: WSOY.

Salakari, Hannu 2009. Toiminta ja oppiminen – koulutuksen kehittämisen tulevaisuuden suuntaviivoja ja menetelmiä. Helsinki: Eduskills Consulting.

Saloviita, Timo 2006. Yhteistoiminnallinen oppiminen ja osallistava kasvatusta. Jyväskylä: PS-Kustannus.

Saulio, Minna 2005. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet oppijan tukena. Teoksessa Koivula, Pirjo (toim.) Selviytymisen polkuja. Opetusjärjestelyt oppilaan tukena. Helsinki: Opetushallitus, 11–31.

Siitonen, Juha 1999. Voimaantumisteorian perusteiden hahmottelua. Acta Universitatis Ouluensis, Series E Scientiae Rerum Socialium 37. Oulu: Oulun yliopisto.

Syrjälä, Leena, Ahonen Sirkka, Syrjäläinen, Eila & Saari, Seppo 1995. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Rauma: Kirjayhtymä Oy.

Syrjälä, Leena, Estola, Eila & Uitto, Minna 2006. Koulu-uudistukset ja muutos opettajien kertomuksissa. Teoksessa Nummenmaa, Anna Raija & Välijärvi, Jouni (toim.) Opettajan työ ja oppiminen. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 31–47.

Tilastokeskus 2016. Liitetaulukko 3. Uudet opiskelijat koulutuksen ja aikaisemman korkeimman tutkinnon mukaan 2014. Saatavilla www-muodossa: http://www.stat.fi/til/khak/2014/khak_2014_2016-03-22_tie_001_fi.html. (Luettu 23.3.2016.)

Toikka, Inkeri 2016. Esitys Ammatillisen koulutuksen ajankohtaista koulutuspolitiikkaa, 22.1.2016. OAJ.

Uusitalo, Hannu 2001. Tiede, tutkimus ja tutkielma. Johdatus tutkielman maailmaan. Helsinki: WSOY.

Valtioneuvosto 2014. Valtioneuvoston asetus ammatillisesta koulutuksesta annetun lain muuttamisesta 799/2014. Saatavilla www-muodossa: [http://www.finlex.fi/fi /laki/alkup/2014/20140799](http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2014/20140799). (Luettu 19.3.2016.)

Vertanen, Ilkka 2002. Ammatillinen opettajuus vuonna 2010. Toisen asteen ammatillisen koulutuksen opettajan työn muutokset vuoteen 2010 mennessä. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu.

Vilka, Hanna 2015. Tutkija ja kehittäjä. Jyväskylä: PS-Kustannus.

Väyrynen, Pirjo 2005. Ammatillisen peruskoulutuksen opetussuunnitelman uudistuminen. Seurantaraaportti vuoden 2004 tilanteesta ja muutos vuodesta 2002. Helsinki: Edita Prima Oy.

Winstanley, Carrie 2010. Educational Opportunities – Who Shall We Leave Out? Teoksessa Bailey, Richard (toim.) The Philosophy of Education. An Introduction. London: Continuum International Publishing Group, 113–124.

Witkin H. A., Moore C. A., Goodenought, D. R. & Cox, P. W. 1977. Field-Dependent and Field-Independent Cognitive Styles and Their Educational Implications. Review of Educational Research 47(1), 1–64. Saatavilla www-muodossa: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/j.2333-8504.1975.tb01065.x/epdf>. (Luettu 23.4.2016.)

ALKU-kysely 2015

Oppilaitos jossa opiskelet

- Lapin ammattiopisto
- Lapin matkailuopisto
- Lapin urheiluopisto

Mihin alla lueteltuun ikäryhmään kuulut?

- 15-17
- 18-20
- 21-24
- 25-30
- 31 tai vanhempi

Sukupuoli

- Nainen
- Mies

Toimipiste, jossa opiskelet

- Jokiväylän toimipiste (sis. Teknotie)
- Jänkätien toimipiste
- Kemijärven toimipiste
- Porokadun toimipiste
- Sodankylän toimipiste

Jokiväylän (sis. Teknotie) toimipisteessä aloittaneet ryhmät

- 3LII15A + 3LII15B
- 3LII15C
- 3LII15L
- 3TIE15
- 5KON15
- 5PIN15
- 5PUU15
- 5SÄH15
- 5SÄH15L
- 5TEK15 + 5TEK15L
- 5TIE15
- 6LEN15 + 6LEN15L
- 6MAA15 + 6MAA15L
- 6RAK15A + 6RAK15L
- 6TAL15

Jänkätien toimipisteessä aloittaneet ryhmät

- 1LUO15
- 6AUT15
- 6ELI15
- 6LOG15A
- 6LOG15B
- 6MET15A
- 6MET15B
- 6RAK15C

Kemijärven toimipisteessä aloittaneet ryhmät

- 9KON15
- 9LII15
- 9MET15
- 9RAK15
- 9SOT15

Porokadun toimipisteessä aloittaneet ryhmät

- 4HIU15
- 4KAU15
- 4SOT15A
- 4SOT15B
- 4SOT15C
- 4SOT15D
- 4SOT15L

Sodankylän toimipisteessä aloittaneet ryhmät

- 8KAI15
- 8LII15
- 8RAK15
- 8SOT15
- 8SÄH15
- 8TAL15

Lapin matkailuopiston aloittaneet ryhmät

Toripuistikon toimipiste

- 3HOT15A
- 3HOT15K
- 3HOT15T
- 3HOT15V
- 3MAT15 + 3MAT15L

Levi-Instituutti

2HOT15K

2MAT15

Kemijärvi

9HOT15

Lapin urheiluopiston aloittaneet ryhmät

7LII15AL

7LII15A

7LII15B

7TANS15

1.1 Merkitse kaikki tahot, joiden kautta olet saanut tietoa koulutuksesta

Yläasteen opinto-ohjaaja

Lukion opinto-ohjaaja

Oppilaitoksen opinto-ohjaaja

Oppilaitoksen opettajat / muu henkilöstö

Oppilaitoksen opiskelijat

Kaverit tai tuttavat

Perheenjäsenet

Tutustumiskäynti oppilaitokseen

Koulutusmessut

Opintopolku

Oppilaitoksen omat esitteet ja lehdet

Oppilaitoksen lehti-ilmoitukset

Lehtijutut





Oppilaitoksen nettisivut

Facebook

Työ- ja elinkeinotoimisto

Muu, mikä? _____

Ohjaus ja neuvonta

	Täysin samaa mieltä 	Jokseenkin samaa mieltä 	Jokseenkin eri mieltä 	Täysin eri mieltä 
1.2 Koulutuksesta on ollut helppo saada tietoa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
1.3 Olen saanut riittävästi tietoa opiskeluun liittyvistä asioista	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
1.4 Minulle on kerrottu oppilaitoksen toimintatavat ja säännöt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
1.5 Minulle on kerrottu mitä tutkinnon osia koulutukseen sisältyy	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
1.6 Olen saanut riittävästi ohjausta ja tukea opintojen aloittamiseen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
1.7.1 Olen keskustellut ryhmänohjaajan/opintoluotsin kanssa opiskelun etenemisestä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
1.7.2 Minulle on kerrottu opiskelun erilaisista vaihtoehdoista (mm. erilaiset polkuvaihtoehdot, työpainotteisuus)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
1.7.3 Minulle on kerrottu mahdollisuudesta nopeuttaa opiskeluani	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
1.8 Minulle on kerrottu millaista tukea voin saada oppimisvaikeuksiini	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>





1.9 Kommentit ja kehittämissuhteudet ohjaukseen ja neuvontaan liittyen:

Muulla hankittu osaaminen

1.7.4 Onko sinulla tutkintoon sisältyvää muualla hankittua osaamista?

kyllä

ei

	Täysin samaa mieltä 	Jokseenkin samaa mieltä 	Jokseenkin eri mieltä 	Täysin eri mieltä 
1.7.5 Muualla hankittu osaamiseni on huomioitu opiskelussani	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

2 Opiskelu ja arviointi

	Täysin samaa mieltä 	Jokseenkin samaa mieltä 	Jokseenkin eri mieltä 	Täysin eri mieltä 
2.1 Toimin aktiivisesti ja vastuullisesti saavuttaakseni tavoitteeni	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2.2 Opetus, ohjaus ja tuki ovat tukeneet oppimistani	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2.3 Osaamisen hankkimisessa käytetään monipuolisia oppimistehtäviä, -tilanteita, -menetelmiä ja -materiaaleja	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2.4 Oppilaitoksen tilat ja laitteet ovat tarkoituksenmukaisia ja tukevat oppimista	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2.5 Minulle on kerrottu työssäoppimisesta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2.6 Minulle on kerrottu kansainvälisen työssäoppimisen mahdollisuuksista	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2.8 Minulle on kerrottu, miten osaamistani arvioidaan	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2.9 Olen saanut riittävästi ohjaavaa ja kehittävää palautetta oppimisestani	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

2.10 Kommentit ja kehittämissuhteet opiskelusta ja arvioinnista:





3.6 Asutko asuntolassa

- Kyllä
- En





3.6.1 Missä asuntolassa asut?

- Rovaniemi, Lapin urheiluopisto
- Rovaniemi, Pajakorva - Korvanranta
- Rovaniemi, Väylätie - Väinämöisentie
- Kemijärvi, Seminaarikatu
- Kittilä, Valtatie
- Sodankylä, Kaarrostie

3.6.2 Tyytyväisyys

	Täysin samaa mieltä 	Jokseenkin samaa mieltä 	Jokseenkin eri mieltä 	Täysin eri mieltä 
3.6 Olen tyytyväinen asuntolassa asumiseen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

3 Tuki, vaikuttaminen ja turvallisuus

	Täysin samaa mieltä 	Jokseenkin samaa mieltä 	Jokseenkin eri mieltä 	Täysin eri mieltä 
3.1 Minulle on kerrottu millaista tukea voin saada opinto-ohjaajalta, kuraattorilta, terveydenhoitajalta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3.2 Tiedän oppilaitoksen opintotoimiston palveluista	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3.3 Tiedän miten voin vaikuttaa opiskelijoiden asioihin ja antaa palautetta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3.4 Minulle on kerrottu oppilaitoksen turvallisuuteen liittyvistä asioista	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

3.5 Opiskelijaravintola

	En käytä ravintolaa	Täysin samaa mieltä 😊	Jokseenkin samaa mieltä 😊	Jokseenkin eri mieltä 😞	Täysin eri mieltä 😡
3.5 Olen tyytyväinen opiskelijaravintolan palveluihin	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

3.7 Onko sinulla elämässäsi sellaisia asioita, jotka vaikeuttavat elämäntilintaasi?

- Kyllä
- Ei

3.9 Kommentit ja kehittämisehdotukset hyvinvointiin ja vaikuttamiseen liittyen:

3.8 Millaista tukea tarvitset elämäntilintaasi?

4. Opiskeluilmapiiri

	Täysin samaa mieltä 😊	Jokseenkin samaa mieltä 😊	Jokseenkin eri mieltä 😞	Täysin eri mieltä 😡
4.1 Opiskelijoita kohdellaan oppilaitoksessa tasa-arvoisesti	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4.2 Olen tyytyväinen opiskeluilmapiiriin	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4.3 Opiskelijaryhmässä vallitsee työrauha	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4.4 Opiskeluryhmässäni on hyvä yhteishenki	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

4.5 Onko sinua kiusattu tässä oppilaitoksessa?

- Kyllä
- Ei

4.6 Tiedän keneen voin ottaa yhteyttä, jos minua kiusataan

- Kyllä
- En

4.8 Kommentit opiskeluympäristöön ja kiusaamiseen liittyen (esim. miten ja missä on kiusattu, kuka on kiusannut):

4.7 Henkilöstö on puuttunut kiusaamiseen

- Kyllä
- Ei
- En ole kertonut





6 Kokonaistyytyväisyys

6.1 Yleisarvio koulutuksesta

Olen täysin tyytyväinen 😊	Olen jokseenkin tyytyväinen 😊	Olen jokseenkin tyytymätön 😞	Olen täysin tyytymätön 😡
---------------------------	-------------------------------	------------------------------	--------------------------

6.1 Yleisarvio saamastani koulutuksesta

-
-
-
-

	Täysin samaa mieltä 	Jokseenkin samaa mieltä 	Jokseenkin eri mieltä 	Täysin eri mieltä 
6.2 Suosittelen oppilaitosta muille	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6.3 Koulutus on vastannut odotuksiani	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

6.4 Mitä hyvää koulutuksessa on ollut?

6.5 Kuinka kehittäisin koulutusta?

PÄÄTTÖ-kysely

Paikkakunta, jossa opiskelet

- Rovaniemi
- Sodankylä
- Kittilä
- Kemijärvi
- Kolari

Mihin alla lueteltuun ikäryhmään kuulut?

- 15 - 17
- 18 - 20
- 21 - 24
- 25 tai vanhempi

Sukupuoli

- Nainen
- Mies

Tutkintonimike + (koulutus-osaamisala)

1. Humanistinen ja kasvatusala
 - Nuoriso- ja vapaa-ajanohjaaja
2. Kulttuuriala
 - Tanssija
3. Yhteiskuntatieteiden, liiketalouden ja hallinnon ala
 - Merkonomi, Asiakaspalvelu ja myynti
 - Merkonomi, Talous- ja toimistopalvelut

4. Luonnontieteiden ala

Datanomi

5. Tekniikan ja liikenteen ala

Ajoneuvoasentaja

Autokorikorjaaja

Automaalari

Autonkuljettaja

Elintarvikkeiden valmistaja

Hienomekaanikko

ICT-asentaja

Kaivosmies

Kartoittaja

Koneistaja

Leipuri-kondiittori

Lentoasemahuoltaja

Lentokoneasentaja

Levyseppähitsaaja

Lihatuotteiden valmistaja

Linja-autonkuljettaja

Maalari

Maarakennuskoneenkuljettaja

Putkiasentaja

Puuseppä

Rikastaja

Sähköasentaja

Talonrakentaja

Vaatetusompelija

Yhdistelmäajoneuvonkuljettaja

6. Luonnonvara- ja ympäristöala

- Luonnonvaratuottaja
- Luonto- ja ympäristöneuvoja
- Luonto-ohjaaja
- Maaseutuyrittäjä
- Metsuri - metsäpalvelujen tuottaja
- Metsäkoneasentaja
- Metsäkoneenkuljettaja
- Poronhoitaja
- Puutarhuri, Kukka- ja puutarhakauppa
- Puutarhuri, Puutarhatuotanto
- Puutarhuri, Viherala
- Ympäristöhoitaja





7. Sosiaali-, terveys- ja liikunta-ala

- Parturi-kampaaja
- Kosmetologi
- Liikuntaneuvoja
- Lähihoitaja, Asiakaspalvelu ja tietohallinto
- Lähihoitaja, Ensihoito
- Lähihoitaja, Jalkojenhoito
- Lähihoitaja, Kuntoutus
- Lähihoitaja, Lasten ja nuorten hoito ja kasvatus
- Lähihoitaja, Mielensterveys- ja päihdetyö
- Lähihoitaja, Sairaanhoito ja huolenpito
- Lähihoitaja, Suun terveydenhoito
- Lähihoitaja, Vammaistyö
- Lähihoitaja, Vanhustyö





8. Matkailu-, ravitsemis- ja talousala

- Kodinhuoltaja
- Kokki
- Matkailupalvelujen tuottaja
- Matkailuvirkailija
- Tarjoilija
- Toimitilahuoltaja
- Vastaanottovirkailija

1 Ohjaus ja neuvonta





	Täysin samaa mieltä 	Jokseenkin samaa mieltä 	Jokseenkin eri mieltä 	Täysin eri mieltä 
1.3 Olen saanut riittävästi tietoa opiskeluun liittyvistä asioista	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
1.4 Oppilaitoksessa toimitaan sovittujen toimintatapojen ja sääntöjen mukaan	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
1.6 Olen saanut tarvittaessa riittävästi ohjausta ja tukea opiskeluuni	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
1.7 Olen keskustellut ryhmänohjaajan/opintoluotsin kanssa opintojeni etenemisestä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

1.8 Oppimisvaikeuksien tuki

	En ole tarvinnut	Täysin samaa mieltä 	Jokseenkin samaa mieltä 	Jokseenkin eri mieltä 	Täysin eri mieltä 
1.8 Tuki oppimisvaikeuksiin on ollut riittävä opintojeni aikana	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

1.9 Kommentit ja kehittämissuhteet ohjaukseen ja neuvontaan liittyen:

2 Opiskelu ja arviointi

	Täysin samaa mieltä 	Jokseenkin samaa mieltä 	Jokseenkin eri mieltä 	Täysin eri mieltä 
2.1 Olen toiminut aktiivisesti ja vastuullisesti saavuttaakseni tavoitteeni	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2.2 Olen tyytyväinen saamaani opetukseen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2.3 Opetuksessa käytetään monipuolisia oppimistehtäviä, -tilanteita, -menetelmiä ja -materiaaleja	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2.4 Opetuksessa käytettävät tilat ja laitteet ovat tarkoituksenmukaisia ja tukevat oppimista	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2.5 Työssäoppimisen järjestelyt ja perehdytys on toiminut hyvin	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2.6 Olen voinut halutessani osallistua kansainväliseen työssäoppimiseen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2.7 Työssäoppiminen on antanut valmiuksia työelämään	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2.8 Olen saanut riittävät perustelut saamiini arvosanoihin	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2.9 Olen saanut riittävästi kehittävästä palautteesta oppimisestani	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

2.10 Kommentit ja kehittämisehdotukset opiskeluun ja arviointiin liittyen:





3.6 Asutko asuntolassa

- Kyllä
 En

3.6.1 Missä asuntolassa asut?





- Rovaniemi, Lapin urheiluopisto
 Rovaniemi, Pajakorva - Korvanranta
 Rovaniemi, Väylätie - Väinämöisentie
 Kittilä, Valtatie
 Kemijärvi, Seminaarinkatu
 Sodankylä, Kaarrostie





3.6.2 Tyytyväisyys

	Täysin samaa mieltä 	Jokseenkin samaa mieltä 	Jokseenkin eri mieltä 	Täysin eri mieltä 
3.6.2 Olen tyytyväinen asuntolassa asumiseen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>





3 Vaikuttaminen ja turvallisuus

3.1 Tuki

	En ole tarvinnut	Täysin samaa mieltä 	Jokseenkin samaa mieltä 	Jokseenkin eri mieltä 	Täysin eri mieltä 
3.1 Olen saanut tarvittaessa tukea ja ohjausta opinto-ohjaajalta, erityisopettajalta, kuraattorilta, terveydenhoitajalta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Täysin samaa mieltä 	Jokseenkin samaa mieltä 	Jokseenkin eri mieltä 	Täysin eri mieltä 
3.3 Olen voinut halutessani vaikuttaa opiskelijoiden asioihin ja antaa palautetta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3.4 Tiedän oppilaitoksen turvallisuuteen liittyvät asiat	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

3.5 Opiskelijaravintola

	En käytä ravintolaa	Täysin samaa mieltä 	Jokseenkin samaa mieltä 	Jokseenkin eri mieltä 	Täysin eri mieltä 
3.5 Olen tyytyväinen opiskelijaravintolan palveluihin	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

3.7 Onko sinulla elämässäsi sellaisia asioita, jotka vaikeuttavat elämänhallintaasi?





Kyllä

Ei

3.8 Kommentit ja kehittämisehdotukset hyvinvointiin ja vaikuttamiseen liittyen:

3.7.1 Millaista tukea tarvitset elämänhallintaasi?

4. Opiskeluilmapiiri

	Täysin samaa mieltä 	Jokseenkin samaa mieltä 	Jokseenkin eri mieltä 	Täysin eri mieltä 
4.1 Opiskelijoita kohdellaan oppilaitoksessa tasa-arvoisesti	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4.2 Olen tyytyväinen opiskeluilmapiiriin	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4.3 Opiskelijaryhmässä vallitsee työrauha	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4.4 Opiskeluryhmässäni on hyvä yhteishenki	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

4.5 Onko sinua kiusattu tässä oppilaitoksessa?

- Kyllä
 Ei

4.6 Tiedän keneen voin ottaa yhteyttä, jos minua kiusataan





- Kyllä
 En

4.8 Kommentit opiskeluilmapiiriin ja kiusaamiseen liittyen (esim. miten ja missä on kiusattu, kuka on kiusannut):

4.7 Henkilöstö on puuttunut kiusaamiseen

- Kyllä
- Ei
- En ole kertonut





5 Vaikuttavuus

	Täysin samaa mieltä 	Jokseenkin samaa mieltä 	Jokseenkin eri mieltä 	Täysin eri mieltä 
5.1 Opiskelu on kehittänyt aloitekykyäni	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5.2 Opiskelu on kehittänyt vuorovaikutus- ja yhteistyövalmiuksiani	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5.3 Opiskelutaitoni ovat kehittyneet koulutuksen aikana	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5.4 Ammatillinen osaamiseni on selkeyttänyt urasuunnitteluani	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5.5 Koulutus on motivoinut minua hakemaan jatko-opintoihin	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

7 Ammatilukio

7 Oletko ammatilukio-opiskeija

- Kyllä, olen ammatilukio-opiskelija
 En ole ammatilukio-opiskelija





Täysin samaa mieltä  Jokseenkin samaa mieltä  Jokseenkin eri mieltä  Täysin eri mieltä 

7.1 Käytännön järjestelyt lukion ja ammatillisen oppilaitoksen välillä toimivat hyvin





7.2 Kommentit ja kehittämissuhteet ammatilukiolle

6 Kokonaistyytyväisyys

6.1 Yleisarvio koulutuksesta

Olen täysin tyytyväinen  Olen jokseenkin tyytyväinen  Olen jokseenkin tyytymätön  Olen täysin tyytymätön 

6.1 Yleisarvio saamastani koulutuksesta

Täysin samaa mieltä  Jokseenkin samaa mieltä  Jokseenkin eri mieltä  Täysin eri mieltä 

6.2 Suosittelen oppilaitosta muille

6.3 Koulutus on vastannut odotuksiani

6.4 Mitä hyvää koulutuksessa on ollut?

6.5 Kuinka kehittäisin koulutusta?

8.2 Millaisena arvioit elämäntilanteesi olevan 4 kuukauden kuluttua valmistumisen jälkeen?

Rastita vain yksi, parhaiten sinun tilannettasi kuvaava vaihtoehto

- a) Olen oman alani töissä
- b) Olen muissa kuin oman alani töissä
- c) Opiskelen päätoimisesti
- d) Olen varusmies- tai siviilipalveluksessa
- e) Olen äitiys- tai vanhempainlomalla
- f) Olen työtön (= ilmoittaudun työvoimatoimistoon)
- g) Muu

8.2.1 Työpaikan sijainti

- a) Rovaniemellä
- b) Kittilässä
- c) Kemijärvellä
- d) Sodankylässä
- e) Ranualla
- f) muualla Lapissa
- _____
- g) muualla Suomessa, missä (avoin vastaus)
- _____
- h) ulkomailla, mikä maa (avoin vastaus).

8.3 Oletko hakenut tutkintotavoitteista opiskelupaikkaa viimeisen opiskeluvuotesi aikana?

- KYLLÄ olen hakenut
- EN ole hakenut

8.3.1 Millaiseen koulutukseen olet hakeutunut

- a) Ammattikorkeakouluun
- b) Yliopistoon (Tiede- tai taidekorkeakoulu)
- c) Ammatilliseen oppilaitokseen (ammattiopisto, aikuiskoulutuskeskus tms)
- d) Lukioon
- e) Muuhun koulutukseen

8.4 Oletko saanut ohjausta työelämään ja jatko-opintoihin hakeutumiseen

- kyllä
- en