

”Joutuu muuttamaan sitä omaa työmenetelmää”

Lappilaisopettajien ja heidän esimiestensä käsityksiä  
osaamisen tunnistamisen käytännöistä MARATA-alan  
ammattillisessa koulutuksessa

KKAS3013 Pro Gradu -tutkielma  
30 op

Päivi Hyttinen

Kasvatustieteiden tiedekunta

Kasvatustiede

Ohjaaja: professori Satu Uusiautti

Lapin yliopisto

2018

## Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta

Työn nimi: ”Joutuu muuttamaan sitä omaa työmenetelmää” Lappilaisopettajien ja heidän esimiestensä käsityksiä osaamisen tunnistamisen käytännöistä MARATA-alan ammatillisessa koulutuksessa

Tekijä: Päivi Hyttinen

Koulutusohjelma/oppiaine: Kasvatustiede/kasvatustiede

Työn laji: Pro gradu -työ  Laudaturtyö  Lisensiaatintyö

Sivumäärä: 100, liitteitä 5

Vuosi: 2018

### Tiivistelmä

Ammatillisen koulutuksen reformi muuttaa ammatillista koulutusta. Osaamisperusteisuus vaatii koulutuksen järjestäjiä tarjoamaan opiskelijoille joustavia, henkilökohtaisia opintopolkuja sekä tunnistamaan aikaisempi osaaminen. Tavoitteenani oli tutkia, miten uusien opetussuunnitelmien mukainen aikaisemman osaamisen tunnistaminen tapahtuu MARATA-alan käytännöissä opettajien ja esimiesten käsitysten mukaan. Tutkin aihetta kysymällä, miten aikaisempi osaaminen tunnistetaan, mitä haasteita osaamisen tunnistamisessa on, miten opettajat ja esimiehet kuvaavat työelämäyhteistyötä sekä minkälaista tukea he kokevat tarvitsevansa.

Tutkimus oli laadullinen ja menetelmällisenä otteena fenomenografia. Keräsin aineiston teemahaastattelun avulla haastatteleamalla kahta ammatillisen koulutuksen opettajaa ja kahta esimiestä MARATA-alalta Lapin alueelta. Analysoin aineistoni fenomenografisen analyysin avulla.

Tulosten mukaan henkilökohtaistaminen ja joustavat opintopolut ovat hyvin opettajien ja esimiesten tiedossa. Prosessi on selkeä ja toimii hyvin, joskin joitakin eroja on havaittavissa. Käsitykset osaamisen tunnistamisen haasteista erosivat. Siinä missä esimiehet totesivat haasteita puutteellisissa ohjeissa, opettajien mielestä haasteet koskivat todellisen osaamisen löytämistä ja arviointia. Lisäksi erilaiset oppijat aiheuttivat haastetta. Työelämäyhteistyötä opettajat ja esimiehet kuvasivat hyvin vilkkaaksi. Sen haasteet liittyvät työympäristön puutteisiin, arvioinnin käytänteisiin sekä resurssipulaan. Opettajien ja esimiesten käsitykset tuen tarpeesta olivat kaksijakoisia. Osa opettajista luotti omaan kokemukseensa, eikä tukea tarvittu, kun taas toisten mielestä tukea tarvitaan. Muita teemoja opettajien ja esimiesten arjessa olivat opettajan työnkuvan muutos, erilaisuuteen liittyvät haasteet sekä ammatillinen koulutus, sen arvostus ja rahoitus.

Tutkimus antaa tietoa tämän päivän ammatillisen koulutuksen arjesta ja osaamisen tunnistamisesta. Tutkimus ottaa osaa tieteelliseen keskusteluun ammatillisen koulutuksen kehittämisestä ja käytäntöjen yhtenäistämistä. Lisää tutkimustietoa tarvittaisiin esimerkiksi opettajien ja opiskelijoiden kokemuksista osaamisen tunnistamisen vaikutuksista tai ammatillisen opettajan työssäjaksamisesta.

Avainsanat: Osaamisperusteisuus, osaamisen tunnistaminen, fenomenografia, ammatillisen koulutuksen reformi, käsitykset

Muita tietoja:

Suostun tutkielman luovuttamiseen kirjastossa käytettäväksi

Suostun tutkielman luovuttamiseen Lapin maakuntakirjastossa käytettäväksi

(vain Lappia koskevat)

# Sisällys

1	JOHDANTO .....	5
1.1	Tutkimuksen tausta .....	5
1.2	Pääkäsitteet .....	6
1.3	Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymykset .....	11
2	TOIMINTAYMPÄRISTÖNÄ MARATA-ALAN AMMATILLINEN KOULUTUS .....	12
2.1	Ammatillisen koulutuksen reformi .....	12
2.2	MARATA-alan koulutuksenjärjestäjät Lapissa .....	15
2.3	Osaamisen tunnistaminen .....	17
3	OSAAMISPERUSTEISUUS .....	23
3.1	Osaamisperusteisuus tutkimusten valossa .....	23
3.2	Osaamisen tunnistamiseen liittyviä tutkimuksia .....	25
3.3	Hyviä osaamisen tunnistamisen käytäntöjä muualta .....	27
3.4	Puuttuvan osaamisen hankkimisen käytäntöjä muualta .....	29
4	TUTKIMUKSEN MENETELMÄLLISET VALINNAT .....	31
4.1	Fenomenografinen tutkimusote .....	31
4.2	Haastattelu tutkimusmenetelmänä .....	35
4.3	Tutkimushenkilöt ja aineistonkeruu .....	36
4.4	Aineiston analyysi .....	38
4.5	Tutkimuksen luotettavuus ja tutkijan positio .....	42
5	TULOKSET .....	45
5.1	Osaamisen tunnistamisen käytännöt .....	45
5.1.1	Henkilökohtaistaminen ja joustavat opintopolut .....	46
5.1.2	Prosessi ja sen toimivuus .....	47
5.1.3	Osaamisen varmistaminen .....	52
5.1.4	Puuttuvan osaamisen hankkiminen .....	56
5.2	Osaamisen tunnistamisen haasteet .....	59
5.2.1	Ohjeistuksen epämääräisyys .....	60

5.2.2	Työelämä .....	61
5.2.3	Erilaiset oppijat ja tavoitteet .....	64
5.2.4	Haasteista selviäminen .....	66
<b>5.3</b>	<b>Työelämäyhteistyö .....</b>	<b>67</b>
5.3.1	Oman työn muuttuminen .....	68
5.3.2	Työelämäyhteistyön nykytila .....	70
5.3.3	Työelämäyhteistyön tulevaisuus .....	73
<b>5.4</b>	<b>Tarvittava tuki .....</b>	<b>74</b>
5.4.1	Ammatillisen koulutuksen reformi .....	75
5.4.2	Työpaikat asiantuntijoina .....	76
5.4.3	Opettajien ammatillisen osaamisen kehittäminen .....	77
5.4.4	Työrauha .....	79
5.4.5	Luottamus omaan osaamiseen .....	80
<b>5.5</b>	<b>Muita esiin nousseita ajankohtaisia teemoja .....</b>	<b>81</b>
5.5.1	Opettajan työnkuva .....	81
5.5.2	Erilaisuuden haasteet .....	82
5.5.3	Ammatillinen koulutus .....	83
<b>6</b>	<b>POHDINTA .....</b>	<b>86</b>
6.1	Yhteenveto tuloksista ja tutkimuksen tarkastelu .....	86
6.2	Johtopäätökset ja jatkotutkimusaiheet .....	89
	<b>LÄHTEET .....</b>	<b>93</b>
	<b>LIITTEET .....</b>	<b>101</b>
	<b>LIITE 1: Teemahaastattelurunko .....</b>	<b>101</b>
	<b>LIITE 2: Saate esimiehille .....</b>	<b>103</b>
	<b>LIITE 3: Haastattelupyynnö opettajille .....</b>	<b>104</b>
	<b>LIITE 4: Opettajille suoraan lähetetty haastattelupyynnö .....</b>	<b>105</b>
	<b>LIITE 5: Haastattelupyynnö esimiesten haastatteluun .....</b>	<b>106</b>

# 1 Johdanto

## 1.1 Tutkimuksen tausta

Ammatillinen koulutus on ollut murroksessa jo useiden vuosien ajan. Opetussuunnitelmat ovat muuttuneet osaamisperusteisiksi vuonna 2015 ja vuoden 2018 alussa voimaan tullut laki ammatillisesta koulutuksesta, vaatii koulutuksenjärjestäjiä tarjoamaan opiskelijoille entistä monipuolisempia ja työelämälähtöisempiä tapoja oppia ammattiin. Aikaisempi osaaminen tulee tunnistaa ennen opintojen alkua ja jokaiselle opiskelijalle tulee mahdollistaa yksilölliset opintopolut. (OPH 2018a.)

Osaamisperusteisuus liittyy ammatillisen koulutuksen reformiin, jonka tarkoituksena on kehittää ammatillista koulutusta enemmän vastaamaan työelämän tarpeita. Osaamisperusteisuus korvaa aikaisemman ammatillisen koulutuksen oppiainelähtöisyyden, jossa opiskelu on tapahtunut kaikille samansisältöisesti. Aikaisemmin opiskelupaikkaa on haettu yhteishaussa mutta nyt yhteishaun lisäksi, opiskelemaan voi hakea joustavasti läpi vuoden. Osaamisperusteisuudessa kukin opiskelija opiskelee vain sitä, mitä ei vielä osaa ja oppiminen tapahtuu pääsääntöisesti työpaikoilla. Tämä tutkimus kohdistuu matkailu-, ravitsemus- ja talousalan (MARATA) osaamisperusteisuuden toteuttamiseen lappilaisissa ammatillisissa oppilaitoksissa.

Olen toiminut itse ammatillisena opettajana ja osaamisperusteisuus kiinnostaa minua kovasti. Jouduin ammatillisen koulutuksen rahoitusmuutosten ja supistusten vuoksi jättämään työni ja ajattelin, että perehtymällä ajankohtaiseen ja ammatillista koulutusta muokkaavaan reformiin pääsisin sisälle tämän päivän ammatillisen koulutuksen käytäntöihin ja sillä tavalla päivittämään omaa osaamistani. Tällä tutkimuksella ei ole toimeksiantajaa, vaan valitsin aiheen oman kiinnostuksen pohjalta. Olen toiminut ammatillisena opettajana Lapissa kahden koulutuksenjärjestäjän palveluksessa. Tämä kokemustani johti tutkimuskohteen rajaamiseen sen lisäksi, että valtakunnallisissa

kartoituksissa on esitetty huoli Lapin alueen heikoista tuloksista ammatillisen koulutuksen reforminmukaisessa toteutuksessa (Korpi, Hietala, Kiesi & Rökköläinen 2018; ks. myös luku 2.1).

Aiheeseen liittyvä aikaisempi tutkimus on tarkastellut muun muassa osaamisperusteisuuden tunnettavuutta ja toteutumista (esim. Sancho & Padilla 2016; Räisänen & Goman 2018). Osaamisen tunnistamisen tutkimus on vasta aluillaan. Aikaisempi osaamisen tunnistamiseen liittyvä tutkimus on keskittynyt esimerkiksi hyviin käytänteisiin ja kokemuksiin osaamisen tunnistamisesta (esim. Soininen, Niskanen & Lepänjuuri 2010; Miguel ym. 2016). Tämän fenomenografisen tutkimukseni tarkoituksena on tutkia opettajien ja esimiesten käsityksiä osaamisperusteisuuteen liittyvän osaamisen tunnistamisen käytännöistä MARATA-alan koulutuksessa Lapissa.

## 1.2 Pääkäsitteet

### *Osaamisperusteisuus*

Ammatillisen koulutuksen tehtävä on tuottaa osaamista, jolla pärjää tulevaisuuden työssä ja elämässä. Osaamisperusteisuudessa lähtökohtana on työelämän ja oppijan tarve. Joskus osaamisen täydentämiseen riittää tutkinnon osan suorittaminen, koko tutkinnon suorittamisen sijaan. Osaamisen saavuttamiseen voidaan hyödyntää monenlaisia väyliä, joissa osaamista voi hankkia. Väylinä voivat olla työelämä, oppilaitos tai digitaaliset oppimisympäristöt. (Tammilehto 2016.)

Blankin (1982) mukaan osaamisperusteisuuteen liittyy seitsemän periaatetta eli periaatetta. Ensinnäkin kaikki opiskelijat voivat hallita kaikkea osaamista korkeatasoisesti, kunhan opetus on laadukasta ja aikaa on riittävästi. Toisena periaatteena on, että yksilön kyvyt eivät rajoita oppimista, vaan suotuisissa oppimisolosuhteissa oppimista tapahtuu. Kolmantena, opiskelijoiden väliset erot johtuvat

koulutusympäristöstä, ei opiskelijoiden ominaisuuksista. Neljäntenä periaatteena on, että suotuisissa olosuhteissa opiskelijoiden nopeus tai paremmuus ei vaikuta oppimiskykyyn. Viidentenä on keskityttävä enemmän oppimisen kuin opiskelijoiden eroihin. Kuudentena periaatteena on se, että kaikki opettamisen arvoinen on oppimisen arvoista. Seitsemäntenä periaatteena osaamisperusteisuudessa on tärkeää, että opiskelija kokee oppimisprosessin laadukkaana.

Ihmisellä voi olla myös niin sanottua hiljaista tietoa, jonka olemassaoloa ei välttämättä itsekään tiedosta. Toomin (2008, 34) mukaan Polanyi on todennut, että ”voimme tietää enemmän kuin osaamme kertoa”. Suuri osa tällaisesta tiedosta omaksutaan arkielämässä, yhdessä olemalla ja toimimalla instituutioissa. On pysähdyttävä pohtimaan tietoisesti, mitä oikeasti osaa, jotta tämä hiljainen tieto saadaan esiin.

Twymanin (2014) mukaan osaamisperusteisuus on yksilöllinen tapa oppia ja se kunnioittaa opiskelijoiden eroja. Kun oppilaitoksen toimintaa lähdetään muuttamaan kohti osaamisperusteisuutta, on tehtävä merkittäviä muutoksia koulutusfilosofiassa, opetusmenetelmissä, arvioinnissa sekä oppilaitoskulttuurissa. Muutoksessa on uudelleensuunniteltava toimintaa ja poistettava mahdolliset esteet.

### *Kompetenssi ja osaaminen*

Ihminen oppii yksilön ja toimintaympäristön vuorovaikutuksessa. Suurimman osan osaamisvarannosta ihminen saa vuorovaikutuksesta toisten ihmisten kanssa, tarkkailemalla omaa toimintaansa ja tekemiään virheitä. Lisäksi ihminen oppii osallistumalla yhteistoiminnalliseen suunnitteluun ja laadunkehittämiseen sekä ohjaamalla muita. Työssä opitaan ammatillisia taitoja ja työelämän taitoja, itsenäisyyttä, aloitteellisuutta sekä tiimityötaitoja ja itsearviointitaitoja mutta myös huonoja tapoja toimia. Työssä opitaan myös kieliä, tietotekniikan käyttöä ja kommunikointitaitoja. (Nokelainen n.d.)

Helakorpi (2009) kirjoitti, että osaamisen käsitteistö on edelleen kirjavaa. Osaamisen perusolettamuksia ovat, että osaaminen on sekä yksilöllistä että yhteisöllistä. Osaaminen on sekä formaalin koulutuksen että informaalin kokemisen ja kehityksen tulosta eikä osaaminen ole vain tietämistä, vaan laajempaa tekemisen hallintaa, jossa sosiaalinen vuorovaikutus painottuu aiempaa enemmän. Osaaminen on myös joustavuutta, epävarmuuden sietoa ja muutoshalukkuutta sekä jatkuvaa arviointia ja kehittämistä. Osaamista myös sekä itsearvioidaan, että arvioidaan ulkoisesti. Osaaminen on kontekstisidonnaista ja sen arviointi on arvosidonnaista ollen yhteydessä toimintakulttuuriin (kollektiivinen asiantuntijuus). Ammatilliseen osaamiseen vaikuttaa tiedot ja taidot, joita ammatissa tarvitaan, mutta myös ihmisen persoonallisuuden, perimän ja ympäristön muovaavat monet tasot.

Ruohotien (2003, 64) mukaan kompetenssit ovat yksilöllisiä ominaisuuksia, jotka määrittelevät tehokkuutta tai onnistumista tietyssä työtilanteessa. Kompetenssit voidaan jakaa yleisiin ja spesifisiin kompetensseihin. Yleisiä kompetensseja ovat: 1) Tahtoon sidottuja, proseduraalisia ja välttämättömiä taitoja, joita vaaditaan tehtävässä suoriutumiseen. 2) Motivaationaaliset kompetenssit ovat kykyä toimia vuorovaikutuksissa ympäristön kanssa (esim. minäarvostus). 3) Toimintakompetenssit, jotka ovat psykologisia valmiuksia tehtävässä suoriutumiseen ja ne auttavat toimimaan ennakoimattomissa tilanteissa. Vahva ammatillinen osaaminen vaatii myös erityisiä kognitiivisia kompetensseja ja näiden oppiminen vaatii pitkäjänteistä oppimista, laajaa kokemusta ja syvää ymmärrystä mutta myös rutiinia ja metakognitiivista kontrollia ja säätelyä.

Kvalifikaatiolla tarkoitetaan työssä tarvittavia taitoja, jotka työelämä määrittää. Oppijalla tulee olla kompetenssia, eli kykyä suoriutua muuttuvista tehtävistä. Streumer ja Björkvist (2001) kirjoittavat Nokelaisen mukaan avainkvalifikaatioista, jotka auttavat oppijaa uudenlaisten tietojen ja taitojen omaksumista muutokseen valmistautumista varten. Näitä avainkvalifikaatioita voidaan kehittää siten, että yleiset taidot sidotaan työkontekstiin, oppimisympäristöt muistuttavat aitoja työympäristöjä, koulutuksen ja työelämän välille



luodaan kiinteä ja toimia yhteistyö ja taidon määrittelyn (arvioinnin) tulee olla sosiaalisesti situoitu. (Nokelainen n.d.)

Yksilön osaaminen muodostuu neljästä eri osa-alueesta; substanssiosaamisesta, työyhteisöosaamisesta, kehittymisosaamisesta ja kehittämisosaamisesta. Substanssiosaaminen tarkoittaa työssä tarvittavaa tietotaitoa, alan ydinosaamista. Työyhteisöosaamisella tarkoitetaan sosiaalista kanssakäymistä työssä. Esimerkiksi tiimityö, johtaminen ja vuorovaikutus ovat tällaista osaamista. Kehittymisosaaminen on puolestaan ajattelutaitoja, joita organisaatiossa tarvitaan työn kehittämiseksi. Kehittämisosaaminen on organisaation osaamisen kehittämistä, strategista osaamista ja kykyä toimia muutoksessa. Elinikäinen oppiminen ja jatkuva tiedon hankinta ovat tällaisia. (Helakorpi 2009.)

Nokelaisen (2010) mukaan ammatillisten kädentaitojen kehityksessä voidaan erottaa neljä eri tasoa. Ensimmäisellä tasolla tutustutaan ammattiin, opiskellaan ensiaskeleita. Toisella tasolla opiskellaan ammattiin ja hankitaan ammatissa tarvittavia valmiuksia. Kolmannella tasolla on ammatissa toiminen, pääasiassa informaalinen oppiminen. Neljännellä tasolla on aktiivisesti osaamistaan päivittävä ekspertti, joka osaa ammatin vaativimmatkin sovellukset.

### *Informaali ja non-formaali oppiminen*

Oppimista on monenlaista. Formaali oppiminen tarkoittaa organisoitua oppimista, joka tapahtuu koulutusjärjestelmän puitteissa. Non-formaali oppiminen on koulutuksen ulkopuolella tapahtuvaa organisoitua oppimista. Informaali oppiminen on jokapäiväisessä elämässä tapahtuvaa oppimista. Non-formaali ja informaali ympäristö voi näin ollen toimia myös oppimisympäristönä. (Nokelainen n.d.) Roslöfin (2013) mukaan formaalin oppimisen ympäristöjä ovat koulut ja niissä tarjotaan opetussuunnitelman tavoitteisiin perustuvaa oppimista. Non-formaaleja oppimisen

ympäristöjä ovat esimerkiksi museot ja kirjastot. Niissä oppiminen on myös tavoitteellista. Informaali oppimisympäristö voi olla mikä tahansa tila tai paikka ja elinikäisen oppimisen periaatteella myös arjessa voi oppia.

Osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen eivät ole mikään uusi asia. Osaamisen tunnistamista ja tunnustamista on tehty aikaisemmin samanarvoisen koulutuksen hyväksilukemisena. Tunnustaminen ei ole aikaisemmin koskenut arkioppimista tai muulla tavoin, kuin kulutuksella hankittua osaamista eli informaalilla tavalla hankittua osaamista. Aikuisten näyttötutkinnoissa tehty henkilökohtaistaminen on nostanut osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen toiminnan ytimeen. (Soininen, Niskanen & Lepänjuuri 2010, 7–8.)

Nokelaisen (n.d.) mukaan haasteena oppimiselle on esimerkiksi, että tämän päivän ongelmat ovat niin moninaisia, ettei niihin löydy yksiselitteistä ratkaisua. Lisäksi on mietittävä, minkälaista osaamista halutaan opettaa ja millaisten oppimisprosessien kehittymistä tuetaan. On myös pohdittava ketkä saavat osallistua oppimiseen ja milloin kannattaa kokoontua yhteen. Fyysisen ja virtuaalisten oppimisympäristöjen suhdetta tulee tarkastella, sekä näiden pedagogisia mahdollisuuksia. Lopuksi on pohdittava, miten näillä tuetaan ammatillisten oppilaitosten opettajien ja opiskelijoiden ammatillista kasvua. Nokelaisen mukaan, näihin haasteisiin voidaan vastata arvostamalla sekä oppimisprosessia, että oppimistulosta ja näin kehittää elinikäisen oppimisen avaintaitoja. Merkityksellisten asioiden tarkastelu ryhmänä, motivoi ja auttaa sosiaalistumaan ja sitoutumaan. Oppiminen tulee ymmärtää ajasta ja paikasta riippumattomaksi ja fyysisillä ympäristöillä tuetaan, eikä rajoiteta oppimista. Virtuaaliset oppimisympäristöt tarjoavat mahdollisuuksia, joita fyysiset ympäristöt eivät voi tarjota. Lopuksi on tärkeä muistaa, että kukin opiskelija on oman oppimisensa asiantuntija. Tämän vuoksi osaamisen ja toiveiden kartoittaminen on tärkeää.

OECD:n (2018) mukaan epävirallisen oppimisen tunnistaminen ja tunnustaminen ovat tärkeä keino elinikäisen oppimisen toteuttamiselle 2000-luvun avointen

tietotalousyhteiskuntien tarpeisiin vastaamisessa. Monien maiden mielestä on aika arvioida mitä epävirallisen oppimisen tunnustaminen merkitsee. Kaikella oppimisella on arvo ja se ansaitsee tunnustuksen. Epävirallinen oppiminen on uskottava vaihtoehto muodolliselle koulutukselle. Tämä osaaminen on kuitenkin saatava näkyväksi ja arvokkaaksi johonkin asiakirjaan, jota voi hyödyntää työmarkkinoilla.

### 1.3 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymykset

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on tutkia, miten MARATA-alalla Lapissa aikaisempi osaaminen tunnistetaan alan opettajien ja esimiesten käsitysten mukaan. Lisäksi tarkastelen osaamisen tunnistamisen haasteita ja työelämäyhteistyön toimivuutta ja tuen tarvetta. Asetan tutkimukselleni yhden pääkysymyksen: Miten uusien opetussuunnitelmien mukainen aikaisemman osaamisen tunnistaminen tapahtuu MARATA-alan käytännöissä opettajien ja esimiesten käsitysten mukaan? Lisäksi asetan sille seuraavat tarkentavat alakysymykset:

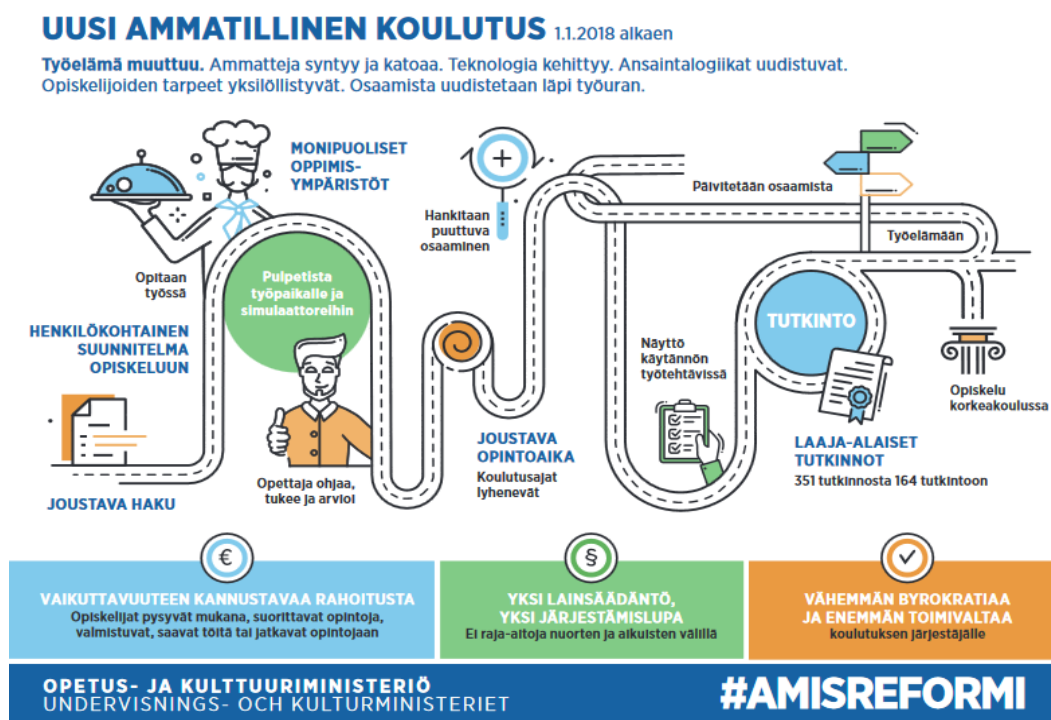
- (1) Miten aikaisempi osaaminen tunnistetaan?
- (2) Mitä haasteita MARATA-alan osaamisen tunnistamisessa on?
- (3) Miten opettajat ja esimiehet kuvaavat työelämäyhteistyötä?
- (4) Minkälaista tukea opettajat ja esimiehet kertovat tarvitsevänsä osaamisen tunnistamiseen?

Tutkimukseni tavoitteena on käynnistää keskustelua osaamisen tunnistamisen käytännöistä MARATA-alalla. Toivon tutkimukseni hyödyttävän koulutuksenjärjestäjiä käytäntöjen yhtenäistämisen prosessin aloittamisessa ja haasteiden tunnistamisessa. Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen (Korpi ym. 2018a) mukaan, ammatillisen koulutuksen tavoitteena on toimintatapojen yhtenäistäminen eriarvoisuuden poistamiseksi. —Tämä tutkimus osaltaan tuo eri koulutuksenjärjestäjille tietoa toisten käytänteistä ja auttaa mahdollisesti tässäkin prosessissa eteenpäin keskustelun avaajana.

## 2 Toimintaympäristönä MARATA-alan ammatillinen koulutus

### 2.1 Ammatillisen koulutuksen reformi

Ammatillisen koulutuksen reformi tuo monia muutoksia ammatilliselle toiselle asteelle. Reformin tarkoituksena on, että ammatillista koulutusta määrittä jatkossa vain yksi laki ja että koulutukseen pääsy ja hakeminen olisi joustavaa. Muutoksilla luodaan selkeä, työelämän tarpeisiin vastaava tutkintojärjestelmä ja jatkossa on vain yksi näyttöön perustuva tapa suorittaa tutkinto. Osaamisperusteisuus mahdollistaa yksilölliset opintopolut ja oppimisympäristöt monipuolistuvat. Jatkossa koulutuksen järjestämiseen tarvitaan vain yksi järjestämislupa ja ammatillisen koulutuksen rahoitus kannustaa tuloksiin ja vaikuttavuuteen. Lisäksi työvoimakoulutus tulee osaksi ammatillista koulutusta. (Rasku 2017.) Reformi on saanut alkunsa työelämän muutoksesta, jossa uusia ammatteja syntyy ja entisiä katoaa. Teknologiat kehittyvät ja myös opiskelijoiden tarpeet ovat yksilöllistyneet. Osaamista täytyy uudistaa jatkuvasti (kuvio 1.). (OKM 2018a.)



Kuvio 1. Ammatillisen koulutuksen reformi (OKM 2018a)

Osana uutta koulutusprosessia on opintojen henkilökohtaistaminen. Henkilökohtaistamisen vaiheessa selvitetään aikaisempi osaaminen, jonka pohjalta laaditaan henkilökohtainen kehityssuunnitelma. Jokaiselle koulutukseen tulevalle opiskelijalle on laadittava henkilökohtainen kehityssuunnitelma (HOKS). Siihen kirjataan, miten aikaisempi osaaminen otetaan huomioon, miten uusi osaaminen järjestetään (tavat ja sisällöt), miten osaaminen on kehittynyt ja miten se on osoitettu sekä yksilölliset ohjaus- ja tukitoimet. Suunnitelma laaditaan yhdessä opiskelijan ja tarvittaessa myös työelämän kanssa. (OPH 2018b.) Henkilökohtaistamisella tarkoitetaan tätä prosessia.

Puuttuva osaaminen hankitaan työpaikalla tai jollakin muulla keinolla. Osaaminen osoitetaan näytössä, käytännön työtehtävissä. Reformin tarkoituksena on rahoituksen avulla tehostaa opintojen suorittamista ja lainsäädännön muutoksella pyritään byrokratian ja raja-aitojen poistamiseen nuorten ja aikuisten tutkintojen väliltä. (OKM 2018a.)

Kansallinen koulutuksen arviointikeskuksen (Karvi) raportissa todetaan osaamisperusteisuudesta seuraavasti:

*”Osaamisperusteisuuteen, kuten opintojen henkilökohtaistamiseen, osaamisen tunnistamiseen ja tunnustamiseen sekä oppimisen ohjaukseen ja arviointiin liittyviä käytäntöjä, tulee kehittää edelleen ja varmistaa tämä kehitys kaikilla koulutusaloilla ja kaikissa tutkinnoissa.”* (Korpi, Räisänen, Goman, Hietala, Kiesi & Rökköläinen 2018b.)

Erilaiset käytännöt luovat Pietiläisen (2018) mukaan eriarvoistumista ja tämän vuoksi toimintatapoja tulee yhtenäistää. Tämän tutkimuksen rajaus Lapin alueelle, pohjautuu osaksi siihen, että Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen raportissa todetaan, että koulutuksenjärjestäjien välillä on eroja kansallisella tasolla. Varsinkin Lapin alueella, tulokset ovat monella osa-alueella heikommat kuin muualla Suomessa (Korpi ym. 2018a, 116). Korven ym. (2018a) mukaan, erot koulutuksenjärjestäjien välillä ovat toimintatapojen yhtenäisyydessä, työpaikkaohjaajien riittävytydessä ja koulutuksessa, työelämäyhteistyössä, henkilöstön ajankäytössä, osaamisperusteisuuden seurannassa ja arvioinnissa sekä opiskelijan mahdollisuuksissa yksilöllisiin valintoihin.

Ammatillisen koulutuksen reformissa uudistetaan myös rahoitusta. Nykyinen ammatillisen koulutuksen rahoitus korostaa toiminnan vaikuttavuutta ja tuloksellisuutta. Tuloksellisuusrahoituksesta 50 % on perusrahoitusta, jonka koulutuksenjärjestäjä saa valtiolta opiskelijavuosiin perustuen. Rahoituksesta 35 % perustuu siihen, miten paljon opiskelijat suorittavat tutkintoja tai tutkinnon osia. Loput 15 % rahoituksesta tulee toiminnan vaikuttavuudesta-, eli siitä, miten opiskelijat sijoittuvat työelämään, antavat palautetta tai lähtevät jatko-opiskelemaan. Tällaisella rahoitusjärjestelmällä pyritään kohdentamaan koulutusta työmarkkinoiden tarvitsemille aloille, huolehtimaan työelämävastaavuudesta, ja tarjoamaan jatko-opintoedellytyksiä. (OKM 2018b.)

Ammatillisen koulutuksen tavoite on opiskelijoiden ammatillisen osaamisen kohottamisen lisäksi kehittää työ- ja elinkeinoelämää ja vastata sen tarpeisiin, edistää työllisyyttä, antaa valmiuksia yrittäjyyteen ja kannustaa elinikäiseen oppimiseen. Koulutuksenjärjestäjillä on yhteistyövelvoite, jonka mukaan työelämän tarpeet on huomioitava ja yhteistyötä on tehtävä työelämän sekä muiden koulutuksenjärjestäjien kanssa. Yhteistyötä on tehtävä myös työelämätoimikuntien, sekä alle 18-vuotiaiden opiskelijoiden vanhempien kanssa. Lisäksi työvoimakoulutuksissa on yhteistyötä tehtävä työ- ja elinkeinotoimiston, sekä elinkeino-, liikenne- ja ympäristökeskuksen kanssa ja osallistuttava työvoimakoulutuksen tarjonnan suunnitteluun. (Rasku 2017.)

Opetushallitus (2018a) on perustanut reformilähtettiläsverkoston koulutuksenjärjestäjien tueksi reformin toimeenpanossa. Verkoston 20 lähettilästä ympäri Suomea auttavat opettajia ja muuta henkilökuntaa reformin toimeenpanossa. Toimintaa koordinoi Ammattiopisto Luovi.

Reformi on saanut paljon kiitosta, mutta myös kritiikkiä osakseen. Vuonna 2015 ammatillisen koulutuksen suorittaneista 9 % oli erityistä tukea tarvitsevia opiskelijoita ja tavallisissa ammattioppilaitoksissa, nuorten ammatillista tutkintoa suorittavista 83 % opiskeli integroituna tavalliseen opiskelijaryhmään (Tilastokeskus 2018a). Uuden

ammattillisen koulutuksen lain mukaan ammatillisen osaamisen tasoa voidaan mukauttaa vain siinä määrin, kun se on välttämätöntä (Laki ammatillisesta koulutuksesta 2017 § 66).

Loukkola ja Jäntti (2018) kirjoittavat Yle uutisten artikkelissa huolesta ammatillisen koulutuksen erityisopiskelijoista uuden lakimuutoksen myötä. Enää opintojen tavoitteita ei voi räätälöidä opiskelijalle sopiviksi, vaan opiskelijalle on lisättävä tukea ja ohjausta, jotta hän voi päästä yhteisiin osaamistavoitteisiin. Artikkelin mukaan tämä voi johtaa syrjäytymiseen, sillä kaikki eivät pääse tavoitteisiin tuettunakaan. Heidän mukaansa nähtäväksi jää, miten uusi laki huomioi erityisopiskelijat jatkossa ammatillisessa koulutuksessa käytännössä. Opetushallituksen näytöt ja osaamisen arviointi -ohjeessa (OPH 2018f) todetaan, että erityistä tukea tarvitsevan opiskelijan arviointia voi mukauttaa ammatillisen perustutkinnon perusteiden osalta, mikäli se on välttämätöntä. Mukautus tehdään laatimalla opiskelijalle yksilöllinen osaamisen arviointi. Ammattitutkinnon ja erikoisammattitutkinnon perusteita ei voi mukauttaa. Ravintola- ja cateringalan perustutkinnossakin on nimettyjä osia joita ei voida mukauttaa, esimerkiksi hygieniaosaaminen (ePerusteet 2018c).

## 2.2 MARATA-alan koulutuksenjärjestäjät Lapissa

MARATA-alan muodostavat matkailu-, ravitsemus- ja talousala. Matkailualalla annetaan matkailualan perustutkinnon koulutusta, ravitsemusalalla hotelli- ravintola- ja catering-alan perustutkintokoulutusta (1.8.2018 alk. ravintola- ja cateringalan) ja talousalalla kotityö- ja puhdistuspalvelualan perustutkinnon koulutusta (1.8.2018 alk. puhtaus- ja kiinteistöpalvelualan). (OPH 2018c.) Lisäksi kaikilla MARATA-aloilla annetaan ammattitutkinto- ja erikoisammattitutkintokoulutusta.

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan MARATA-alaa kokonaisuutena, eikä eritellä perustutkinto- ja ammatti- tai erikoisammattitutkintoja erikseen, sillä käytännössä monet opettajat opettavat molempia. MARATA-ala valikoitui tutkimuskohteeksi oman taustani vuoksi, sillä olen toiminut itse alalla ammatillisena opettajana.

MARATA-alalla ammatillista koulutusta tarjoaa Lapissa kolme koulutuksenjärjestäjää. Rovaniemen koulutuskuntayhtymän *Lapin koulutuskeskus Redu* on aloittanut toimintansa 1.1.2018, jolloin yhdistyivät Lapin ammattiopisto, Lapin matkailuopisto ja Lapin oppimiskeskus yhdeksi kokonaisuudeksi. Rovaniemen koulutuskuntayhtymään kuuluvat lisäksi Lapin urheiluopisto Santasport ja Lapin kesäyliopisto. Rovaniemen koulutuskuntayhtymän jäsenkuntia ovat: Kemijärvi, Kittilä, Kolari, Rovaniemi ja Sodankylä. Lapin koulutuskeskus Redu on Lapin suurin koulutuksenjärjestäjä. (Lapin koulutuskeskus Redu 2018.) MARATA-alan koulutuksista ravintola- ja cateringalan perustutkintokoulutusta järjestetään 1.8.2018 alkaen Rovaniemellä ja Kittilässä (Opintopolku 2018b). Matkailualan perustutkinnon koulutusta järjestetään Rovaniemellä, Kolarissa ja Kittilässä (Opintopolku 2018c). Talousalan koulutuksista puhdistus- ja kiinteistöpalvelujen perustutkinnon koulutusta järjestetään Rovaniemellä (Opintopolku 2018d).

Toinen MARATA-alan koulutusta Lapissa tarjoava taho on Kemi–Torniolaakson koulutuskuntayhtymä Lappian ylläpitämä *Ammattiopisto Lappia*. Lappian jäsenkuntia ovat: Kemi, Keminmaa, Muonio, Simo, Pello, Tervola, Tornio ja Ylitornio. (Ammattiopisto Lappia 2018.) MARATA-alan koulutuksista ravintola ja catering-alan perustutkinnon koulutusta järjestetään 1.8.2018 alkaen Muoniossa, Kemissä ja Torniossa (Opintopolku 2018b). Matkailualan koulutusta järjestetään Muoniossa ja Kemissä (Opintopolku 2018c). Talousalan koulutuksista puhdistus- ja kiinteistöpalvelujen perustutkinnon koulutusta järjestetään vuoden 2018 syksyllä Torniossa (Opintopolku 2018d).

Kolmas MARATA-alan koulutuksenjärjestäjä on *Saamelaisalueen koulutuskeskus*. Sen omistaa Valtio. Saamelaisalueen koulutuskeskuksessa MARATA-alan tutkinnoista voi opiskella matkailualan tai ravintola- ja cateringalan perustutkinnon. (Saamelaisalueen koulutuskeskus 2018).



Lapissa on neljäskin MARATA-alan koulutuksenjärjestäjä: Ammattiopisto Luovi. Luovissa järjestetään erityistä ammatillista koulutusta ja se on valtion omistama (Opintopolku 2018b). Luovi rajataan tämän tutkimuksen ulkopuolelle, sillä tässä tutkimuksessa ei tarkastella erityisopiskelijoiden osaamisen tunnistamista, joka on aivan oma erityinen tutkimusalueensa.

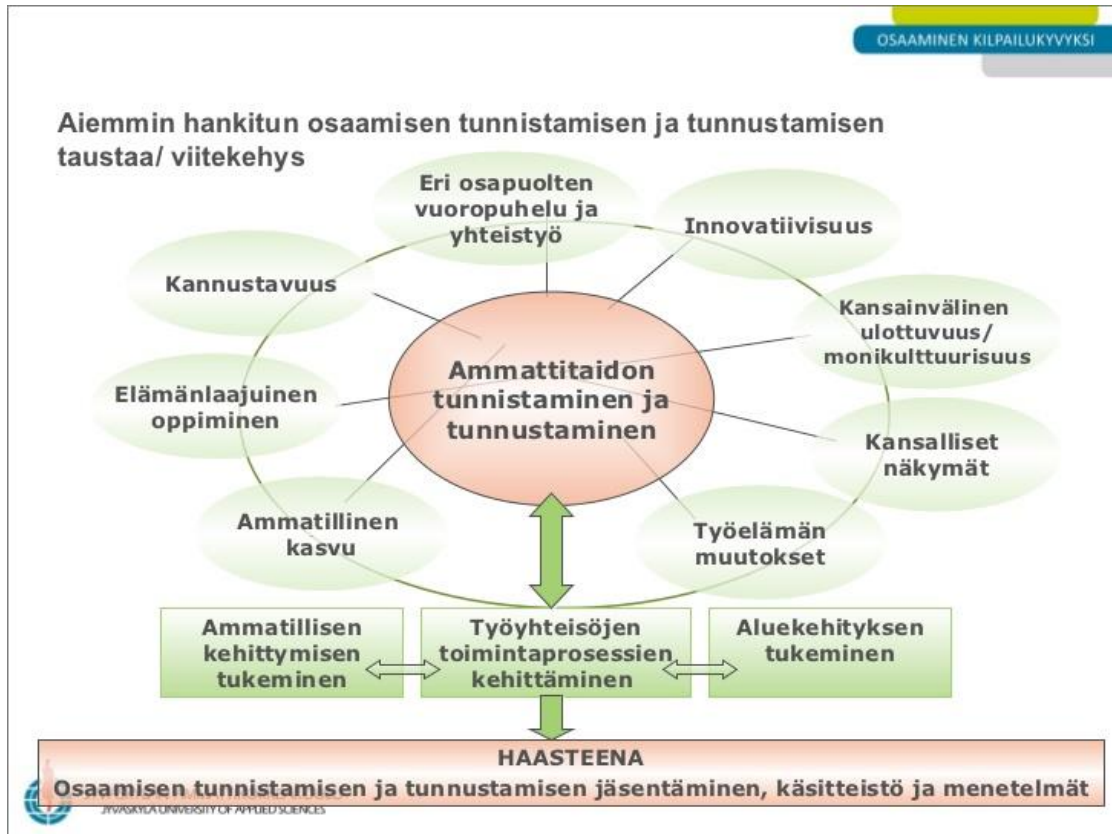
MARATA-alalla voi opiskella myös muun muassa; matkailupalvelujen, opastuspalvelujen, ravintolan asiakaspalvelun ja ruokapalvelujen ammattitutkinnon. Erikoisammattitutkintoina voi opiskella erityisruokavaliopalveluiden erikoisammattitutkinnon ja majoitus- ja ravitsemisalalan esimiestyön erikoisammattitutkinnon. (Mara 2018.) Myös talousalalla on mahdollista opiskella monenlaisia ammatti- ja erikoisammattitutkintoja.

### 2.3 Osaamisen tunnistaminen

Aikaisemmin hankitun osaamisen tunnistamisella tarkoitetaan selvitystä, jonka avulla tehdään mahdolliseksi eri ympäristöissä hankitun osaamisen siirtäminen ja hyväksyminen osaksi nykyistä koulutusta. Tunnistamisen myötä opiskelija voi saada osaamisensa tunnustettua riippumatta siitä, missä oppimisympäristössä tai elämänvaiheessa oppiminen on tapahtunut. Aikaisempi osaaminen voidaan tunnistaa vertaamalla osaamista koulutusjärjestelmän asettamiin tavoitteisiin ja tutkintovaatimuksiin esimerkiksi AHOT-menettelyn (aikaisemman henkilökohtaisen osaamisen tunnistamisen) avulla. (Niskanen 2012.)

Viitekehys, johon osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen liittyvät, on hyvin moninainen (kuvio 2.). Haasteena osaamisen tunnistamisessa on prosessien jäsentäminen, käsitteistö ja menetelmät. Osaamisen tunnistamisessa (selvittelyssä) ja tunnustamisessa (virallistamisessa) on käytössä hyvin monenlaisia käsitteitä. Esimerkiksi elinikäinen oppiminen, elämänlaajuinen oppiminen, formaali oppiminen (koulujärjestelmä), nonformaalioppiminen (vapaa sivistystyö esim.) ja informaalioppiminen (työ), ovat

käsitteitä, jotka osaamisen tunnistamiseen liittyvät. Lisäksi puhutaan osaamisesta, kompetenssista, asiantuntijuudesta, hyväksiluvusta, korvaavuudesta ja sisällyttämisestä. (Niskanen 2012.)

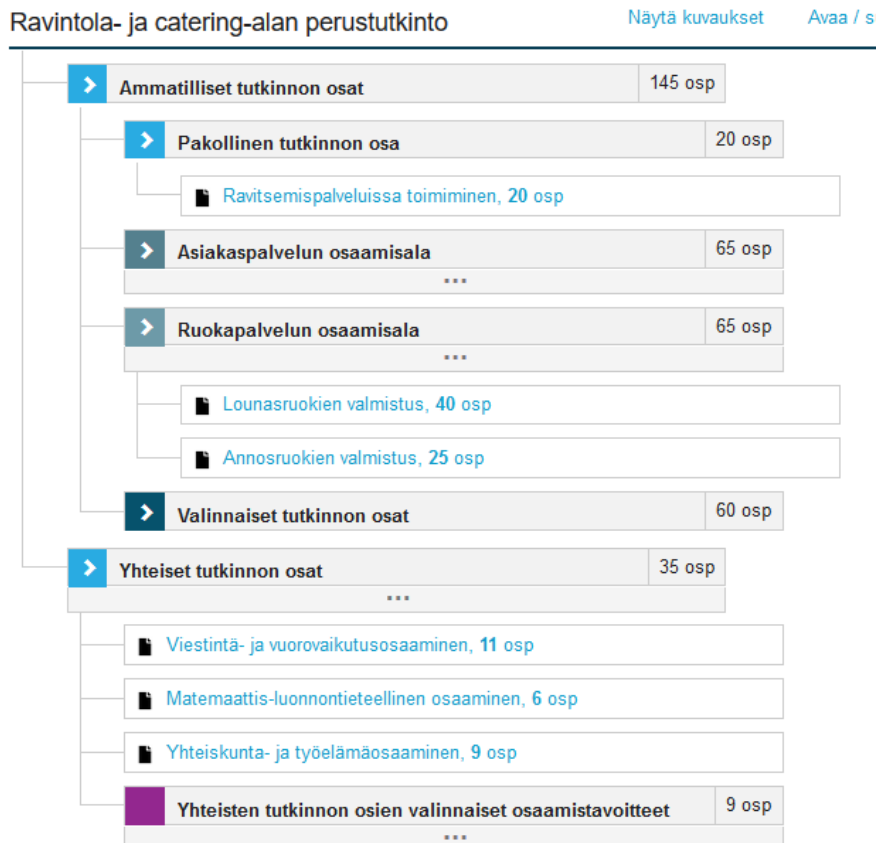


Kuvio 2. Osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen viitekehys (Niskanen 2012)

Soininen ym. (2010, 120) toteavat OSTU-hankkeen raportissa, että osaamisen tunnistamiseen ja tunnustamiseen liittyy monia haasteita. Haasteita ovat esimerkiksi koulutusjärjestelmien erilaisuus ja tutkintojen moninaisuus, formaalin, nonformaalin ja informaalin oppimisen määrittely, moninaiset oppimisympäristöt, arvioinnin kehittäminen, käsitteiden määrittely sekä kansainvälistyminen ja monikulttuuristuminen.

Aikaisempi osaaminen on tunnistettava ammatillisessa koulutuksessa henkilökohtaistamisen vaiheessa. Tutkimukseni rajattiin MARATA-alalle, joten seuraavaksi kerron tarkemmin ammatillisista tutkinnoista ja MARATA-alan osaamisesta. Ammatillisia tutkintoja ovat perustutkinnot, ammattitutkinnot ja erikoisammattitutkinnot. Ammatillisen perustutkinnon suorittanut saa laajat ammatilliset valmiudet työelämään alalle. Ammattitutkinnon suorittanut saa kohdennettua ammattitaitoa ja erityisammattitutkinnon suorittanut saa kohdennettua ja syvällisempää tietoa tai monialaista osaamista. Kaikki tutkinnot suoritetaan samalla tavalla ja osaamista hankitaan vain siltä osin, kun se on tarpeellista. Kun tutkinnon perusteissa määritelty ammattitaito on saavutettu voi opiskelija suorittaa näytön, jonka arviointiin osallistuvat opettaja, työelämän edustaja ja opiskelija itse. (OPH 2018d.)

Elokuun alussa 2018 tulee voimaan uudet tutkinnon perusteet. Esimerkiksi ravintola- ja cateringalan perustutkinto (yhteensä 180 osaamispistettä) muodostuu kokin tutkinnossa ammatillisista tutkinnonosista yhteensä 145 osaamispisteestä (osp.), joka sisältää pakollisen tutkinnonosan ravitsemispalveluissa toimiminen 20 osp. Lisäksi kokin tutkintoon kuuluu ruokapalvelun osaamisalan opintoina lounasruokien valmistus 40 osp. ja annosruokien valmistus 25 osp. Ammatillisten pakollisten tutkinnon osien (yht. 85 osp.) lisäksi, opiskelijan tulee valita valinnaisia tutkinnon osia yhteensä 60 osp. ja opiskella vielä yhteisiä tutkinnon osia 35 osp., esimerkiksi viestintää ja vuorovaikutusta (kuvio 3.). Kustakin tutkinnon osasta on laadittu ammattitaitovaatimukset ja arviointikriteerit ja niiden mukainen osaaminen on osoitettava näytössä. Yhteisistä opinnoista on osaamistavoitteet ja arviointikriteerit. (OPH 2018e.)



Kuvio 3. Ravintola- ja cateringalan perustutkinnon rakenne (OPH2018e.)

Ammatilliset tutkinnot voidaan suorittaa koulutuksen järjestäjän ulkopuolisella työpaikalla koulutus- tai oppisopimukseen perustuvana koulutuksena. Koulutuksen järjestäjä vastaa tavoitteellisesta koulutuksesta työpaikalla ja vastaa myös ohjauksesta. Koulutussopimuksessa opiskelija ei saa työpaikalla oppimisestaan palkkaa eikä hän ole työsuhteessa työpaikkaan. Koulutussopimus tehdään tutkinnon osa kerrallaan. Oppisopimus pohjaisessa työpaikalla oppimisessa opiskelija saa palkkaa ja on määräaikaisessa työsuhteessa työpaikkaansa. Työnantajalle maksetaan kulukorvausta opiskelijan kouluttamisesta. Opiskelija voi vaihdella koulutussopimuksen ja oppisopimuksen välillä koulutusaikana tarpeen mukaan. (OKM 2018c.)

Seuraavaksi esittelen esimerkin avulla, kuinka ravintola- ja cateringalan perustutkinnossa määritellään osaamista. ePerusteiden (2018a) mukaan 1.8.2018 voimaan tulevien

tutkinnon perusteiden mukaisesti ravintola- ja cateringalan perustutkinnon suorittanut opiskelija osaa seuraavanlaiset taidot:

*”Perustutkinnon suorittanut osaa*

- *toimia ravitsemisalalan ruoanvalmistuksen tai asiakaspalvelun suunnittelu-, toteuttamis- ja myyntitehtävissä*
- *palvella suomalaisia ja ulkomaisia asiakkaita asiakaslähtöisesti*
- *hyödyntää ammattisanastoa vierailta kielillä ja kulttuurien tuntemusta*
- *toimia myynti- ja asiakaspalveluhenkisesti, laatutietoisesti, kannattavasti ja tuloksellisesti, vastuullisesti ja hygieniavaatimusten sekä kestävän toimintatavan mukaisesti.*

*Tutkinnon suorittanut **tarjoilija** osaa*

- *toimia asiakaspalvelijan tehtävissä erilaisin liikeideoin tai toiminta-ajatuksin toimivissa ravintoloissa tai julkisen sektorin toimipaikoissa*
- *kunnostaa asiakastiloja ja laittaa esille myytäviä tuotteita*
- *esitellä, myydä ja tarjoilla ruokia ja juomia.*

*Tutkinnon suorittanut **kokki** osaa*

- *toimia ruoanvalmistuksen tehtävissä erilaisin liikeideoin tai toiminta-ajatuksin toimivissa ravintoloissa tai julkisen sektorin toimipaikoissa*
- *valmistaa maukasta, ravitsevaa ja terveellistä ruokaa huomioiden erityisruokavaliot*
- *laittaa ruoan esille annoksittain tai suurelle joukolle.” (ePerusteet 2018a.)*

Ammatillinen osaaminen arvioidaan näytöissä. Opiskelijan osaamisen tasoa verrataan tutkinnon perusteissa olevaan arviointikriteeristöön ja arvosana pääteetään keskustelussa työelämän edustajan, opiskelijan ja opettajan kesken. Näytöt suunnitellaan tutkinnon osittain (ks. kuvio 3) ja niiden toteuttamisessa noudatetaan aina tutkinnon perusteita. Esimerkiksi pakollisen tutkinnon osan ravitsemuspalveluissa toimimisen ammattitaitovaatimusten mukaan, opiskelija osaa valmistautua työvuoroon, huolehtia toimitilat käyttökuntoon, valmistaa tuotteita myyntiä varten sekä pitää niistä huolta, palvella asiakkaita, myydä tuotteita ja rekisteröidä myyntiä, päättää työvuoron työtehtävät ja arvioida omaa osaamistaan ja toimintaansa työyhteisön jäsenenä (ePerusteet 2018b). Kukin osaamisen osa-alue arvioidaan asteikolla 1–5 tutkinnon

perusteissa olevien kriteerien pohjalta. Näytön lisäksi tutkinnonperusteissa voidaan määritellä muita osaamisen osoittamisen keinoja, näyttöjen lisäksi. Koulutuksen järjestäjän velvollisuus on perehdyttää työelämän edustajat tehtäviinsä rooliensa mukaisesti. (OPH 2018f.)

## 3 Osaamisperusteisuus

### 3.1 Osaamisperusteisuus tutkimusten valossa

Osaamisperusteisuuden tutkimus on Suomessa aluillaan reformin myötä, mutta joitakin tutkimuksia on jo tehty. Kansainvälisesti kiinnostavia ovat kompetenssien määrittämisestä ja tunnustamisesta tehdyt tutkimukset. Vähätalo (2017) tarkasteli opetushenkilökunnan arvioita osaamisperusteisuudesta osana uudistuvaa ammatillista koulutusta. Tutkimus toteutettiin Satakunnan koulutuskuntayhtymän ja Tampereen seudun ammattiopiston henkilöstölle (N=117) lähetettynä verkkokyselyinä. Tutkimuksessa havaittiin, että osaamisperusteisuus on vain osittain tunnettu koulutusajatteluna, joten sen omaksuminen edellyttää laajaa uudistumista.

Schaap, De Bruijn, Van der Schaaf ja Kirschner (2009) kirjoittivat artikkelissaan, että osaamisperustainen ammatillinen koulutus perustuu konstruktivistiseen käsitykseen henkilökohtaisen ammattitaidon kehittymisessä. Siitä, miten opiskelijat oman käsityksensä rakentavat, ei ole ollut tietoa. Tutkijat kehittivät henkilökohtaisen ammatillisuuden teorian (Personal Professional Theory), jonka mukaan ammatilliset uskomukset ja tiedot sisäistetään ja osaaminen perustuu koottaviin tietoihin, joita voidaan soveltaa tilanteen mukaan. Taidot ja tiedot kehittyvät sosiaalisessa prosessissa ja opiskelijat kasvavat normien, uskomusten ja arvojen mukaan toimivissa ammattilaisten yhteisöissä. Oppimiskäsitys sosiaalisesti muodostuvasta osaamisesta ammattilaisten yhteisössä on tärkeä tiedostaa, ammatillisen koulutuksen pedagogisia ratkaisuja suunniteltaessa. Miten luodaan yhteisö, jossa oppiminen tapahtuu luontevasti? Ammatillisen koulutuksen reformin ja osaamisperusteisuuden aiheuttamia vaikutuksia omaan opettajuuteen ja opetustyyliin on tärkeää tarkastella, jotta sosiaalinen oppimisen olisi mahdollista. Tutkimukseni tarkastelee myös opettajien työn muuttumista ja näin ollen antaa kuvan myös siitä, onko muutosta osaamisperusteisuuden suuntaan olemassa.

Esimerkiksi Leinonen (2016) totesi tutkimuksessaan, että opiskelijoilla oli kohtuullisesti tietoa tutkintouudistuksesta, mutta heidän mielestään, opettajilla ei ollut selkeää käsitystä sen tuomista muutoksista opiskelijoille. Tutkimukseen vastasi 613 perustutkinto-opiskelijaa ja 99 valmistunutta opiskelijaa Rovaniemen koulutuskuntayhtymästä. Lisäksi oppilaitoksen tiedonkulku koettiin sekavana ja vaikeutti tiedonsaantia. Opiskelijat kokivat tarvitsevansa tukea myös elämänhallinnan haasteisiin.

Räisänen ja Goman (2018) selvittivät osaamisperustaisuuden toteutumista ja asiakaslähtöisyyttä, sekä toiminnan tehokkuuden kehittymistä ja politiikkatoimien vaikutuksia. Tässä Valtioneuvoston julkaisussa, todettiin, että aikaisemmin tehty tutkinnon uudistus on antanut oikean suunnan osaamisperusteisuudelle, mutta samalla on huomattu myös kriittisiä kohtia tulevalle reformille. Haasteena pidettiin koulutuksenjärjestäjien sisäisen toiminnan kehittämistä ja yhteistyötä toisten koulutuksenjärjestäjien kanssa sekä erityisesti työelämäyhteistyön kehittämistä. Kehittämissuosituksissa tuotiin esille kehittämiskohteina osaamisperusteisuuden käytäntöjen kehittäminen ja kehittymisen varmistaminen, käänne työpaikalla tapahtuvaan oppimiseen ja toimijoiden vastuiden ja tehtävien selkiyttäminen sekä systemaattinen henkilöstökoulutus, työelämän ja opiskelijoiden tarpeiden ennakointi ja tarvittaessa koulutus. Tuloksellisuusohjauksella luodaan edellytykset koulutuksen järjestämiseen ja erillirahoituksesta tulisi pyrkiä eroon. Opettajien työehtojen uudelleen määrittely, työvoimakoulutuksen kehittäminen, laatujärjestelmät, reformin seuranta ja arviointi sekä tulevaisuuden visio ammatilliselle koulutukselle koettiin myös kehittämiskohteina. Näitä kriittisiä kohtia tarkastelee myös tämä tutkimukseni.

Sancho ja Padilla (2016) tutkivat Espanjassa osaamisperusteisuuden toteutumista opetuksen käytännöissä digitaalisen osaamisen alalla. Heidän mukaansa osaamisperusteisuus ei näkynyt jokapäiväisissä käytännöissä. Esteenä osaamisperusteisuudelle pidetään opettajien taustaa ja koulutusta, sekä koulujen opetuskulttuuria ja organisaation rakenteita. Näitä tulisi uudistaa kyseenalaistamalla vanhoja karkeita käytäntöjä. Bochner (2017) totesi artikkelissaan, että ammatillisen koulutuksen pohjana oleva osaamisperusteisuus ja verkottuminen edellyttävät opetuksen



ja oppimisen muovaamista näihin sopiviksi, jotta koulutus pystyy tarjoamaan osaajia työelämään ja yhteiskuntaan. Erilaiset innovatiiviset opetus- ja oppimisverkot, projektit ja digitaaliset tiedotusvälineet toimivat avaimina oppimisessa. Oppimisen suunnittelun tulisi olla lähtökohtana.

Seezink ja Poell (2010) tutkivat ammatillisten opettajien ammatillisen kehittymisen tarpeita osaamispohjaisen koulutuksen toteutumisessa. Tutkimukseen osallistui 12 opettaja yhdestä oppilaitoksesta Hollannissa. Opettajien toiminnassa ei erottunut kiteytyntä teoriaa osaamispohjaisesta koulutuksesta. Yksittäinen opettaja kamppailee arjessa oman opetuksensa muuttamisen kanssa, yrittäessään saada sitä vastaamaan osaamisperusteisuutta. Tutkimus suosittaakin, että opettajille tarjottaisiin mahdollisuuksia osaamisen tunnistamisen taitojen kehittämiseen. Tässä tutkimuksessa tutkin myös opettajien ja esimiesten käsityksiä osaamisen tunnistamiseen tarvittavasta tuesta.

### 3.2 Osaamisen tunnistamiseen liittyviä tutkimuksia

Soininen ym. (2010) selvittivät OSTU-selvityshankkeessa osaamisen tunnistamisen käytänteitä ja nykytilaa ammatillisessa peruskoulutuksessa vuosina 2009–2010. Lisäksi heidän tarkoituksena oli kerätä osaamisen tunnistamiseen ja tunnustamiseen liittyviä hyviä käytänteitä. Tutkimus toteutettiin sekä valtakunnallisella kyselyllä (N=223), että tarkentavilla parihaastatteluilla, joihin osallistui seitsemän eri koulutuksenjärjestäjän edustajia.

Soinisen ym. (2010, 52–54) tutkimuksen tuloksena OSTU-hankkeessa todettiin, että koulutuksenjärjestäjät tiedottivat opiskelijoille hyvin osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen mahdollisuudesta ja prosessi käynnistyi yleensä opiskelijan aloitteesta. Prosessin käynnistymiseen tarvittiin kuitenkin myös ulkopuolista ohjausta. Aikaisempi osaaminen oli hankittu aikaisemmilla ammatillisilla opinnoilla, tutkinnoilla, harrastustoiminnalla ja työkokemuksella. Aikaisemman osaamisen tunnistaminen

tapautui virallisten työ- ja opiskelutodistusten avulla ja muualla kuin muodollisessa koulutuksessa hankitun osaamisen tunnistaminen koettiin haastavana, sillä ilman virallista dokumenttia, tunnistamisprosessiin ei lähdetty. Aikaisemmalla osaamisella tunnustettiin, yhteisiä opintoja ja vapaasti valittavia opintoja. Ammatillisia opintoja tunnustettiin vain vähän. Osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen prosessiin kului aikaa enintään neljä viikkoa ja tunnustaminen lyhensi opiskelijoiden opiskeluaikaa. Joidenkin mielestä tunnustamisella luotiin vain hyppytunteja ja vapaajaksoja eikä lyhennetty kokonaisaikaa. Tunnistamisen ja tunnustamisen käytännöt olivat pienissä organisaatioissa erilaiset kuin isoissa, tähän syynä nähtiin resurssien puute. Alueellisia eroja ei havaittu merkittävästi. Avoimien vastausten mukaan osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen käytännöt olivat hyvin vaihtelevia ja niihin kaivattiin selkeitä pelisääntöjä opiskelijoiden tasapuolisen kohtelun saavuttamiseksi. Lapissa 76,5 % vastaajista on kokenut tarvitsevänsä lisää ohjeistusta osaamisen tunnistamiseen ja tunnustamiseen ja MARATA-alalla lisäohjeistusta on kaivannut puolet vastanneista (Soininen ym. 2010, 33). Tässä tutkimuksessa tarkastelen paljon samoja asioita, joten on mielenkiintoista verrata saamiani tuloksia aikaisempaan tutkimukseen.

Sappa, Choy ja Aprea (2016) tutkivat työelämäyhteistyötä ja eri sidosryhmien (oppilaiden, opettajien, kouluttajien, johtajien ja koordinaattoreiden) käsityksiä työssäoppimisesta Sveitsissä ja Australiassa. Heidän mukaansa vain työelämään osallistumalla voitiin saavuttaa ammatillinen osaaminen ja pätevyys. Oppiminen oli kytkettävä työhön tarkoituksenmukaisesti ja mielekkäästi ymmärryksen rakentamiseksi. Työelämäyhteyksien laatuun ja oppimistuloksiin vaikuttivat eri toimijoiden erilaiset käsitykset. Tarkastelen omassa tutkimuksessani myös työelämäyhteistyötä.

Kuijipers, Meijers ja Grundy (2010) tutkivat erilaisia urakehityksiä alankomaalaisessa ammatillisessa peruskoulutuksessa. Heidän tutkimuksensa mukaan opiskelijoiden urakehitykseen vaikuttivat uraohjauksessa käytävä vuoropuhelu konkreettisista kokemuksista ja tulevaisuudesta. Ilman tätä vuoropuhelua ja verkostoitumista urakehitystä ei voitu edistää erilaisilla menetelmilläkään.

Miguel, Ornelas & Maroco (2016) tutkivat portugalilaisten opiskelijoiden osaamisen tunnustamista. Osaamisen tunnustaminen aiheutti muutoksia henkilökohtaisella tasolla. Tuloksena osaamisen tunnustamisesta oppiminen ja luottamus lisääntyivät, tietämys ja taidot karttuivat sekä luottamus ja motivaatio jatkokoulutukseen lisääntyi.

Schaap (2011, 96) kirjoitti teoksensa yhteenvedossa, että ammatillisessa koulutuksessa vastuuta siirretään entistä enemmän opiskelijoille. Ammatillisen kasvattajan rooli ja tuki vähenevät ja opiskelijoiden autonomia kasvaa. Opettajat puolestaan tarvitsevat selkeää, intensiivistä koulutusta, jotta voivat tukea opiskelijoita. Opettajien tulisi pystyä tarjoamaan opiskelijoiden pinnallisten arkisten käytännön kokemusten lisäksi vastauksia myös ammatin harjoittamisen ydinongelmiin. Näitä ongelmia ovat ammattien monimuotoisuus, toimijoiden erilaiset tarpeet ja odotukset sekä yhteisön haasteet, joihin suoraa ratkaisua ei ole saatavilla.

### 3.3 Hyviä osaamisen tunnistamisen käytäntöjä muualta

Vaikka tutkimus osaamisperusteisuuden toteuttamisesta ammatillisen koulutuksen reformissa on vielä vähäistä, erilaiset hankkeet ovat ryhtyneet kiinnittämään huomiota toimiviin käytänteisiin ja niistä tiedottamiseen valtakunnallisesti. Seuraavaksi esittelen muutamia hyviä osaamisen tunnistamisen käytäntöjä, joita hankkeissa on saatu aikaan.

Vaasan ammattiopistossa osaamisen tunnistamiseen käytetään testausta yhtenä käytäntönä. Ennen uuden opintojakson alkua opiskelija tekee Osaan.fi -sivustolla arvioinnin omasta osaamisestaan ja tämän jälkeen opettaja keskustelee jokaisen opiskelijan kanssa kartoittaen osaamisen tasoja. Osaamistason pohjalta mietitään yksilöllisiä polkuja. Haettaessa aikaisemmasta osaamisesta tunnustamista, ryhmänohjaaja ohjaa opiskelijan aineenopettajan luo, joka testaa opiskelijan osaamisen testin avulla. Osaaminen kirjataan opintokorttiin. Mikäli testistä ei suoriuduta, opiskelijan tulee suorittaa opinnot. (Syväoja 2017).

Keskuspuiston ammattiopistossa (2018) käytetään aikaisemman osaamisen tunnistamisessa työnkuvauksia, havainnointia, työsuorituksen tallenteita, työnäytteitä sekä näytteitä kielitaidosta. Havaittua osaamista verrataan tutkinnon osaamisvaatimuksiin ja vastuuhenkilönä toimii tutkinnon osan vastuuopettaja. Tutkinnon osia voidaan tunnustaa kokonaan tai osittain ja siitä käydään arviointikeskustelu opiskelijan kanssa. Suoritetut tutkinnot eivät vanhene, mutta osaaminen voi vanhentua. Tämä otetaan huomioon tunnustamisesta päätettäessä.

Osaamisen tunnistamisen välineet ovat moninaisia. Ammattikorkeakoulujen Osataan! -hankkeessa on Lepänjuuren ja Niskasen (2014, 16–19) mukaan esiin noussut erilaisia välineitä osaamisen tunnistamiseen. Työelämässä osaamisen tunnistamisessa auttavat esimerkiksi erilaiset osaamiskartoitukset, HEKS, kehityskeskustelut sekä timantti-malli. Koulutukseen hakuvaiheessa osaamista tunnustetaan itsearviointin ja oman osaamisen tarinan avulla. Koulutuksen alkuvaiheessa osaamista tunnustetaan esimerkiksi HOPS:n, osaamiskartoituksen, Disney-tekniikan, käsitepelin ja erilaisten testien avulla. Opintojen aikana ja osaamisen osoittamisen välineenä käytetään esimerkiksi kirjallisia, suullisia tai kuvallisia aineistoja, oppimispäiväkirjaa, sata sanaa osaamisesta, osaamisen väripaletti, tikkataulu tai pilvikartta, näytöt, työsuoritukset ja simulaatiot, työkokemuksen kuvaus, erilaiset tehtävät, tentit ja esseet. Opintojen päättyessä osaamista voidaan tunnustaa portfolion tai osaamisperusteisen CV:n avulla. Koulutuksen ja työelämän rajapinnan osaamisen arviointiin, vaikka harjoittelussa voidaan käyttää osaamismatriisia tai -timanttia, opiskelijaprojekteja, oppimisympäristösovelluksia, työelämähaastatteluja, alumnikartoituksia, kysymyslistoja, ohjauskeskusteluja, sähköisiä arviointityökaluja, sosiaalista mediaa ja portfolioita. Näiden käyttöä ammatillisella toisella asteella on syytä kyseenalaistaa, mutta jotakin mallia näistä voi ottaa.

eTaito on yksi työkalu osaamisen kehittämiseen. eTaidossa voi dokumentoida, ohjata oppimista, tunnustaa osaamista ja yksilöllistää opintoja. eTaidon pohjalta voidaan myös laatia henkilökohtainen kehityssuunnitelma. (Kujanpää, Mattila, Vainio & Vihunen 2016, 26.)

### 3.4 Puuttuvan osaamisen hankkimisen käytäntöjä muualta

Puuttuvan osaamisen hankkimiseen on olemassa niin ikään hankkeissa ja projekteissa tuotettuja hyviä käytäntöjä. Yksilöllisten opintopolkujen mahdollistamiseksi tarvitaan työelämäyhteistyötä, pedagogista pohdintaa ja oppimiskäsitysten syventämistä. Oppimisympäristönä toimii koulun lisäksi myös virtuaalinen ympäristö. Opettajien on tarjottava opiskelijalle mahdollisimman joustavat tavat oppia tarvittava osaaminen. Tämä vaatii opettajilta paljon suunnittelua ja työtapojen uudistamista. Opettajan aikaisempi päätyö oman osaamisalan opettamisesta on vaihtunut opiskelijan ohjaamiseen, osaamisen tunnistamiseen ja tunnustamiseen sekä jatkuvaan yhteistyöhön kollegoiden ja työelämän kanssa. Opetushallituksen rahoittamassa CoCos -hankkeessa on kehitelty osaamisperusteisuuden arviointityökalu, jonka pohjalta oppilaitokset voivat arvioida osaamisperusteisuutensa toteutumista arjen käytännöissä. (Kujanpää ym. 2016, 3–14.)

Osaamisperusteisuuden myötä oppilaitoksissa on jo alettu kehittämään yksilöllisiä opintopolkuja. Esimerkiksi Validia ammattiopistossa on kodinhuoltajan opintoja toteutettu ”Somecocktail” -periaatteella. Opiskelussa on huomioitu opiskelijan aikaisempi osaaminen, vahvuudet ja elämäntilanne. Puuttuva osaaminen on hankittu työssäoppimalla sekä siihen liittyvillä tehtävillä. Nimi ”somecocktail” tulee siitä, että tehtävien teossa ja yhteydenpidossa käytettiin hyväksi sosiaalisen median kanavia. Opiskelija koki tällaisen oppimisen innostavana, mutta lopulta melko työläältä, jolloin käytäntöjä kevennettiin. Kokonaisuutena sekä opettaja, että opiskelija olivat tyytyväisiä valittuun opintopolkuun ja asetetut tavoitteet saavutettiin. (Validia ammattiopisto 2016).

Tampereen seudun ammattiopistossa (2017) MARATA-alalla on ollut käytössä Työpaikka oppimisympäristönä -malli. Työpaikoilla opiskellaan opettajan ohjauksessa myös yhteiset tutkinnon osat (esimerkiksi liikunta, äidinkieli ja englanti). Tässä mallissa kaikille osapuolille on olemassa selkeä rooli ja johdon myönteinen ja kannustava sitoutuminen on erittäin tärkeää. Malli soveltuu ennakkoluulottomille, rohkeille, kannustaville ja turvallisille oppimisympäristöille.

Porvoon ammattiopistossa (2017) on käytetty yrittäjyysopintojen yhteydessä ”vuosi yrittäjänä” -toimintamallia. Mallissa opiskelijaryhmät perustavat oman yrityksen ja oppivat löytämään itsestään sisäisen yrittäjyyden. Viikoittaiset kontaktitunnit, verkkoympäristö ja työssäoppiminen ovat olleet keinoja osaamisen hankkimiseen.

## 4 Tutkimuksen menetelmälliset valinnat

### 4.1 Fenomenografinen tutkimusote

Fenomenografia on saanut alkunsa 1970-luvulla Martonin tutkimuksista, joissa hän tutki opiskelijoiden käsityksiä oppimisesta. Tutkimussuuntauksen tarkoituksena on kuvailla, analysoida ja ymmärtää ilmiötä ihmisten käsitysten kautta. Martonin tutkimukset tarkastelivat opiskelijoiden käsityksiä oppimisesta, mutta myöhemmin tarkastelussa ovat olleet erilaiset ilmiöt kasvatuksen ja koulutuksen kentällä. Etenkin Pohjoismaissa fenomenografinen tutkimus on suosittua. Pohjois-Amerikassa tämä suuntaus on lähes tuntematon. Suomessa fenomenografiaa on käytetty muun muassa kasvatusalalla työskentelevien tai opiskelevien käsityksiä tutkittaessa ja työtä tai oppimista tutkittaessa, mutta myös yrittäjyyden tutkimisessa sekä terveystieteellisissä ja uskonnonpedagogisissa tutkimuksissa. (Handolin 2013, 82; Huusko & Paloniemi 2010, 163.)

Svensson (1994, 9) totesi, että fenomenografia on perinteinen tutkimussuuntaus, mutta perinteiseksi sitä ei kutsuta sen vuoksi, että se on vanha ja laajalti tunnettu, vaan siksi että se on paljon käytetty etenkin kasvatuksen piirissä. Ference Marton nimesi tutkimussuuntauksen fenomenografiaksi. Martonin (2001) mukaan fenomenografia on tutkimussuuntaus, joka ei tarkastele ilmiötä itseään vaan ihmisten erilaisia tapoja ymmärtää ja kokea ympäröivä maailma.

Fenomenografia pyrki 1980-luvulla eroon naiivista realismista ja positiivisesta tieteenfilosofiasta ottamalla käyttöön käsiteparin ensimmäisen ja toisen asteen näkökulmat (Paloniemi & Huusko 2016, 119). Fenomenografia ei ole syntynyt fenomenologisesta ajattelusta, eikä sen filosofiasta. Fenomenologia on tieteenfilosofinen suuntaus, mutta fenomenografia on metodinen tutkimussuuntaus ja lähestymistapa. Fenomenologia keskittyy ilmiöön itseensä, kun taas fenomenografia tarkastelee ilmiön käsitysten eroja (Huusko & Paloniemi 2006, 164; Marton 2001). Svenssonin (1994, 13) mukaan fenomenografiassa ja fenomenologiassa on paljon samaa, mutta fenomenografia

ei ole muodostunut fenomenologian filosofian pohjalta eikä sitä voi käsittää fenomenologian osana.

Tutkimuksella on oltava myös filosofinen viitekehys, jossa pohditaan ontologisia ja epistemologisia lähtökohtia (Hirsjärvi ym. 2009, 130). Tieteenfilosofisesti fenomenografiassa ihmisen ajatellaan olevan rationaalinen olento, joka pyrkii muodostamaan käsityksiä tapahtumista, liittämällä niitä toisiinsa. Taustaoletukset muistuttavat konstruktivismia ja fenomenologiaa, mutta konstruoinnin tilalla käytetään käsitettä konstituointi. Käsitys on tavallaan ymmärrystä ympäröivästä maailmasta, joten se on mielipidettä syvällisempi. Käsitykset muodostuvat kokemuksista ja ne ovat hyvin yksilöllisiä. Tämän vuoksi käsitykset eroavat toisistaan. Käsitysten muodostumisessa on kaksi näkökulmaa; ensimmäisen tason näkökulma ja toisen asteen näkökulma. Fenomenografia tarkastelee käsityksiä toisen asteen näkökulmasta, eli pyritään luomaan tulkintaa ihmisten erilaisista käsityksistä. (Huusko & Paloniemi 2006; Rissanen 2006; Handolin 2013; Svensson 1994.)

Svenssonin (1994, 14–20) mukaan fenomenografiassa olennaisinta eivät ole metafysiset uskomukset luonnosta ja tiedosta, vaan kyse on enemmän empiirisestä tutkimusperinteestä. Perinteisesti fenomenografinen tutkimus ei perustu mihinkään metafyyseen oletukseen vaan on avoin. Tärkeää on kuitenkin tehdä joitakin oletuksia tutkittavasta kohteesta ja sen luonteesta. Käsitysten luonne on suhteessa tietoon ja ajatteluun. Tieto nähdään suhteellisena, ajattelun kautta muodostuneena, eikä vain ympäröivänä todellisuutena. Tieto on riippuvainen kontekstista ja näkökulmasta. Fenomenografian kohteena on erilaiset käsitykset ilmiöstä, käsityksissä vaikuttavat kulttuuri, sosiaaliset kontaktit ja kieli. Olennaisinta fenomenografiassa on, että tiedolla on suhteellinen ja kokonaisvaltainen luonne, käsitykset ovat tiedon keskuksessa, tieteellisen oletuksen mukaan käsitykset eivät ole ”totta”, mutta hedelmällisiä, käsitysten kuvaukset ovat olennaisia, käsitysten tutkimisella pyritään etsimään rajoja ja käsitteellisiä merkityksiä ilmiölle ja käsitteiden eroavaisuuksien etsiminen ja vertailu ovat merkityksellisiä.



Fenomenografiassa non-dualismi liittyy merkityksenantoon ja mikä-miten – näkökulmaan. Mikä -näkökulmassa käsitys on Huuskon & Paloniemen (2006, 164) mukaan Ulejsin (1989) pohjalta ajattelun ajatustuote, käsityksen merkitysulottuvuus ja keskeisenä on sisällön tulkinta. Mikä -näkökulmassa on tarkoitus saada selville ihmisen käsitys aiheesta. Miten -näkökulma puolestaan korostaa käsityksiä ajatteluna, rakenneulottuvuutena. Miten -näkökulma korostaa sitä, miten näemme jonkin ilmiön. Näistä käytetään myös nimitystä ensimmäisen ja toisen asteen näkökulmat.

Fenomenografiassa ihminen on rationaalinen olento, joka muodostaa käsityksiä ilmiöistä liittämällä tapahtumia toisiinsa ja pyrkii selittämään niitä. Kieli nähdään ajattelun välineenä ja käsitysten muodostamisen avaimena. Käsitykset antavat merkityksiä ja niillä on mielipiteitä syvempi ja laajempi merkitys. Huusko & Paloniemi (2006, 164) kirjoittavat, että Häkkisen (1996, 23) mukaan käsitys on ymmärrystä tietystä ilmiöstä ja suhde yksilön ja ympäristön välillä. Suhde on non-dualistinen, eli ne ovat sisäisesti suhteessa toisiinsa. Fenomenografiassa ajatellaan, että on olemassa vain yksi maailma, joka samanaikaisesti on todellinen ja koettu. Käsitykset muodostuvat kokemusten kautta ja niissä ilmenee yksilölliset piirteet. Fenomenografiassa hyväksytään erilaiset käsitykset yhteisestä todellisuudesta. Näitä erilaisia tapoja jäsentää todellisuutta on juuri tarkoitus tutkia. Fenomenografian avulla pyritään löytämään ajattelutapoja, jotka ovat jaettuja ja sosiaalisesti merkittäviä. Pyrkimyksenä on kuvata näitä systemaattisesti ja pyrkiä löytämään käsitysten eroja. Myös käsitysten sisällöt ja suhteet toisiinsa ovat kiinnostuksen kohteena. Fenomenografisessa tutkimuksessa on olennaista erottaa vastaajien käsitykset heidän mielipiteistään. Kielellistäminen ja käsitysten sisällön ja rakenteen purkaminen kirjalliseen muotoon ovat olennaista. (Huusko & Paloniemi 2006, 164–165.)

Rissasen (2006) mukaan fenomenografialla tarkoitetaan laadullista tutkimussuuntausta, jonka tarkoituksena on tarkastella käsitysten eroavaisuuksia. Fenomenografiassa on kaksi tutkimusnäkökulmaa, joista ensimmäisessä pyritään hahmottamaan tutkittavien laadullisesti erilaiset tavat käsittää tutkittavaa asiaa. Toisessa näkökulmassa tarkastelu on

syvempää, jolloin pyritään luomaan tulkintaa ihmisten käsityksistä ja merkitysisällöistä. Tällöin tarkastelussa on käsitysten merkitysten sisällöt, ajattelu ja kokemuksellisuus.

Handolin (2013, 82–83) huomauttaa, että koska fenomenografian tarkoituksena on tarkastella ihmisten erilaisia käsityksiä ja kokemuksia tutkittavasta ilmiöstä, on tutkimus niin kutsuttua toisen asteen näkökulman tutkimusta. Fenomenografiassa siis, ilmiön itsensä tarkastelun sijaan paneudutaan ihmisten käsityksiin ilmiöstä. Myös Huusko ja Paloniemi (2006, 163) kuvaavat, että on olemassa rajallinen määrä erilaisia tapoja käsittää ja ymmärtää erilaisia ilmiöitä. Fenomenografian avulla on mahdollista löytää näitä ajattelutapojen yhtäläisyyksiä ja eroja. Fenomenografiaa voidaan käyttää myös käytäntöjen kehittämisessä osallistujien käsitysten pohjalta, jolloin tutkimus toimii systemaattisena käyttäjälähtöisenä arviointitietona (Paloniemi & Huusko 2016, 120).

Huuskon ja Paloniemen (2006, 163) mukaan fenomenografia hyödyntää erilaisia kirjoitettuaan muotoon muutettuja aineistoja. Näitä ovat esimerkiksi teemahaastattelu, kirjoitelmat, dokumentit ja kyselyt. Myös erilaisten piirrosten ja havaintojen käyttö on mahdollista. Tärkeintä on kysymyksen asettelun avoimuus, jotta erilaiset käsitykset saadaan esiin. Tieteensivistisesti fenomenografian taustaoletukset muistuttavat konstruktivismia ja fenomenologiaa. Konstruoinnin tilalla käytetään kuitenkin konstituointia, eli miten käsitykset muodostuvat. Svenssonin (1994, 10,18) mukaan fenomenografia keskittyy ihmisten käsityksiin ilmiöistä sekä niiden kuvaamiseen. Aineistonhankinnassa käytetään esimerkiksi haastattelua, mutta on tärkeää, että haastateltavalla on varmasti kokemusta tutkittavasta aiheesta ja haastattelu keskittyy siihen.

Tässä tutkimuksessa oli fenomenografinen tutkimusote. Tarkoituksena oli tutkia ammatillisten opettajien ja esimiesten käsityksiä osaamisen tunnistamisen käytännöistä. Esimiesten ja opettajien käsitykset osaamisen tunnistamisesta tulivat esille tehdyissä haastatteluissa. Haastateltavat olivat muodostaneet omat käsityksensä oman kokemuksensa pohjalta ja kertoivat omat käsityksensä, puheen muodossa, minulle.

Fenomenografian avulla käsitysten tutkiminen on mahdollista. Ihmisten käsitykset ovat erilaisia ja ihmisten käsitykset samasta asiasta voivat olla hyvinkin erilaisia. Tähän vaikuttaa ihmisten ikä, koulutus, kokemukset ja sukupuoli esimerkiksi. Käsitykset saattavat myös muuttua. (Metsämuuronen 2008, 34.)

#### 4.2 Haastattelu tutkimusmenetelmänä

Tutkimusmenetelmänä tässä tutkimuksessa käytin kvalitatiivista puolistrukturoitua teemahaastattelua. Haastattelua on hyvä käyttää silloin, kun halutaan saada selville tutkimushenkilöiden omia kokemuksia ja ajatuksia (Metsämuuronen 2008, 39). Teemahaastattelu sopii hyvin tutkimusmenetelmäksi myös silloin, kun halutaan selvittää asioita, jotka eivät ole välttämättä tutkittaville kovin tiedostettuja. Teemahaastattelun vastaajamääräksi riittää melko pieni joukko haastateltavia. Saatu tieto on myös syvää ja tarvittaessa aihetta voi johdatella haastattelun aikana. (Metsämuuronen 2008, 41.)

Fenomenografiassa aineiston hankintaan käytetään esimerkiksi empiiristä haastattelua (Rissanen 2006; Svensson 1994) ja tarkastellaan kirjoitettuja aineistoja (Huusko & Paloniemi 2006). Tärkeää on pitää haastattelu mahdollisimman avoimena, että monenlaiset käsitykset tulevat esille. Järjestettyjen haastattelujen antamaa tietoa on kritisoitu (Gröhn 1993) siitä että, pystytäänkö suljetun tilanteen ajattelua hyödyntämään käytännössä. Tämän vuoksi haastattelutilanne on oltava mahdollisimman luottamuksellinen, aito ja avoin.

Pohdin myös ryhmähaastattelun valitsemista, sillä ryhmässä aiheesta saataisiin aikaan keskustelua, joka puolestaan voisi avata uusia näkökulmia. Haastateltavat tulivat kuitenkin eri koulutuksen järjestäjien yhteisöistä, joten yhteisen ajan löytäminen olisi ollut haastavaa. Siten päädyin yksilöhaastatteluihin. Haastattelun teemoina (liite 1) olivat taustakysymysten lisäksi, henkilökohtaistaminen ja osaamisen tunnistaminen, työelämäyhteistyö ja muu osaamisen hankkiminen sekä kehittäminen. Teemojen alle

mietin valmiiksi myös tarkentavia kysymyksiä, jotta haastattelu saatiin pysymään halutussa teemassa.

Haastattelulla on myös emansipatorinen tehtävä, jolloin haastattelu yleensä vaikuttaa myös haastateltavan ymmärrykseen aiheesta positiivisesti (Vilkkä 2015, 125). Tämän tutkimuksen yhtenä tarkoituksena oli keskustelun avaus, joten haastattelujen avulla oman toiminnan tarkastelu todennäköisesti lähti käyntiin. Tutkimuksen tarkoituksena oli saada käsitysten avulla selville hyviä tapoja tunnistaa osaaminen ja toimia osaamisen tunnistamisen kehittäjänä edelleen. Huuskon & Paloniemen (2006) mukaan fenomenografia on hyvä kehittämistyökalu käytäntöjen kehittäjänä, sillä se antaa tärkeää arviointitietoa käyttäjien tämän hetken käsityksistä.

#### 4.3 Tutkimushenkilöt ja aineistonkeruu

Aineiston muodostivat Lapin alueen MARATA-alan ammatilliset opettajat sekä esimiehet Rovaniemen koulutuskuntayhtymässä (Redu), Kemi-Torniolaakson koulutuskuntayhtymä Lappiassa (Lappia) ja Saamelaisalueen koulutuskeskuksessa (Sakk). Lähetin haastattelupyynnön 20.3.2018 klo 9.45 viidelle ammatillisen koulutuksen esimiehelle, joita pyysin välittämään haastattelupyynnön (liite 2) liitetiedostona omille MARATA-alan opettajilleen (liite 3). Lisäksi lähetin viesti tiedoksi yhdelle osaamispalvelujohtajalle.

Soitin kaikille viestin saaneille esimiehille 22.3.2018 klo 9.20 ja heistä vain yksi vastasi puheluun. Toisen soittokierroksen tein klo 13.40 jolloin tavoitin kaksi esimiestä. Lappiassa esimies aikoi välittää viestin 10 henkilölle. Redulla haastattelupyynnön sai n. 15-20 henkilöä. Saamelaisalueen koulutuskeskuksessa viesti lähetettiin edelleen kolmelle opettajalle. Määräaikaan 6.4.2018 mennessä ei ilmoittautunut yhtään haastateltavaa.

Lähetin haastattelupyynnön 5.4.2018 klo 14.00 sähköpostilla uudelleen tällä kertaa suoraan 41 MARATA-alan opettajalle (liite 4), joiden yhteystiedot löytyivät internetistä. Lisäksi viestissä oli linkki haastattelulomakkeelle, jolla tiedot voi antaa kirjallisena. Viesti ei tavoittanut kahta opettajaa, sillä sähköpostiosoite ei ollut käytössä ja yhdeltä opettajalta vastauksena tuli ”lomalla” —ilmoitus. Määräaika vastaamiselle oli 12.4.2018. Määräaikaan mennessä ilmoitautui yksi haastateltava. Yksikään opettaja ei täyttänyt haastattelulomaketta määräaikaan mennessä.

Haastateltaviksi valittiin aluksi opettajat nimenomaan siksi, että haluttiin selvittää osaamisen tunnistamisen käytäntöjä nimenomaan opettajien käsitysten avulla ja heidän äänen saaminen kuuluviin, olisi ollut tärkeää. Oma kokemukseni opettajana toimimisesta antoi hyvän tietämyksen opettajan arjesta ja osaamisen tunnistamisen haasteista. Koska haastateltavia opettajia ei ilmoitautunut riittävästi, laajennettiin haastatteluja myös esimiehille eli MARATA-alan koulutuspäälliköille ja tiimiesimiehille. Lähetin sähköpostiviesti kolmen koulutuksen järjestäjän esimiehille 12.4.2018 jossa pyysin saada haastatella heitä tutkimusta varten (liite 5). Useiden puheluiden jälkeen kaksi esimiestä suostui haastateltavaksi. Yhden esimiehen kautta löytyi vielä yksi haastateltava opettaja, joten lopulta haastattelin kahta esimiestä ja kahta opettajaa. Haastateltavilla oli pitkä kokemus alalta ja esimiehillä oli myös kokemusta opettamisesta. Mikä on riittävä, hyväksyttävä haastateltavien määrä? Haastateltavien riittävänä määränä voidaan pitää saturaatiota, eli kylläntymistä (Tuomi & Sarajärvi 2002, 89). Saturaatiosta on kyse, kun aineisto alkaa toistaa itseään, eli uutta tietoa ei enää löydy. Tässä tutkimuksessa haastatteluaineiston hankinta oli erityisen haastavaa ja vähäisen tutkimushenkilöiden määrän vuoksi saturaatiota ei varsinaisesti tavoitettu, mutta sen piirteitä oli havaittavissa.

Toteutin opettajien ja esimiesten haastattelut puhelimitse, jolloin puhelut tallennettiin tietokoneelle Microsoft puheentallennusohjelman avulla, puhelimen kaiuttimen kautta. Haastattelujen pituudet vaihtelivat 26–56 minuutin välillä. Opettajien haastattelut olivat lyhyempiä kuin esimiesten. Haastatteluaineistoa tuli nauhoitteena yhteensä 161 minuuttia eli 2 tuntia ja 41 minuuttia.

#### 4.4 Aineiston analyysi

Fenomenografinen analyysi voidaan suorittaa kolmessa tai neljässä vaiheessa. Ohjeistus vaihtelee eri kirjoittajan mukaan. Ensimmäinen vaihe on aineiston lukeminen moneen kertaan. Toisena etsitään, lajitellaan ja ryhmitellään erilaisia ilmauksia. Kolmannessa vaiheessa muodostetaan kategorioita ja tarkastellaan niiden eroja. Viimeinen vaihe on ylempien abstraktimpien kuvauskategorioiden muodostaminen aikaisempien kategorioiden pohjalta. Tarkkaa ohjeistusta fenomenografiseen analyysiin ei kirjallisuudesta löydy, vaan tutkija itse määrittää oman analyysinsä ohjeistuksen pohjalta. (Haapaniemi 2013, 38–39.)

Fenomenografiassa Svenssonin (1994, 16) mukaan korostuu kuvaus ilmiöstä, jota tutkitaan. Käsitukset ovat ihmisen aktiivisen toiminnan tulosta. Tyypillistä fenomenografiselle tutkimukselle on käyttää tulosten tarkastelussa erilaisia kuvausluokkia, joissa tarkastellaan käsitysten samankaltaisuuksia ja eroja. Tärkeää on tunnistaa ilmiöön liittyvä konteksti, sillä sen avulla tutkittavan ilmiön taustamaailma liitetään kohdeilmiöön. Tutkimuksessa saatu sisältö on merkityksellistä tutkitussa kontekstissään, eikä irrallinen, yleisen tason aineisto. Saadusta aineistosta laaditaan kuvauskategorioita horisontaalisesti tai vertikaalisesti, hierarkkisesti. Kuvauskategorioiden avulla syvennetään kuvausten tulkintaa ja yhteensopivuutta. (Rissanen 2006.)

Fenomenografia on ilmiön kuvaamista ihmisten käsitysten kautta. Haastattelemalla saatu aineisto on tutkimushenkilöiden muodostama käsitys tutkittavasta ilmiöstä, tässä tutkimuksessa, osaamisen tunnistamisesta. Analyysillä ei pyritä kuvaamaan ilmiötä sinänsä, vaan analyysin avulla pyritään tarkastelemaan ihmisten erilaisia käsityksiä samasta ilmiöstä. (Fenomenografinen analyysi 2018.)

Tässä tutkimuksessa analyysi alkoi haastatteluaineiston litteroinnilla kirjalliseen muotoon. Litteroituna Arial fontilla 12-kokoisena, rivivälillä 1 kirjoitettua

haastatteluaineistoa tuli yhteensä 40 A4-sivua. Tulostin litteroidun aineistoni, mutta totesin, että sen käsitteleminen tekstinkäsittelyohjelmalla olisi kätevämpää. Lukemisessa sen sijaan tulostettu materiaali oli miellyttävä ja se mahdollisti myös alustavien merkintöjen tekemisen jo lukuvaiheessa. Litteroinnin jälkeen analysoin aineistoni fenomenografisen analyysin tavoin aineistolähtöisesti (Huusko & Paloniemi 2006).

Fenomenografinen analyysi etenee vaiheittain. Aineistoa tulkitaan ja merkityksiä jäljitetään samanaikaisesti monella tasolla. Aineistoa käsitellään kokonaisuutena ja siitä pyritään löytämään rakenteellisia eroja, jotka selventävät käsitysten suhdetta tutkittavaan ilmiöön. Erojen perusteella muodostetaan käsitteellisiä kuvauskategorioita. Kuvauskategoriat kuvaavat erilaisia tapoja kuvata ilmiö. Aineiston analyysin ensimmäinen vaihe on merkitysyksiköiden etsiminen, jolloin määritellään ilmaisut ja tarkkaillaan asiayhteyksiä sekä sitä, millaisia käsityksiä niistä on tuotettu. Toinen vaihe on etsiminen, lajittelu ja ryhmittely, jolloin määritellään kategorioiden rajoja ja vertaillaan merkitysyksikköjä. Sitten kategoriat kuvataan abstraktimmalla tasolla ja niiden suhteet tarkennetaan. Kuvauskategorioista voidaan rakentaa horisontaalinen, vertikaalinen tai hierarkkinen järjestelmä. Horisontaalisessa järjestelmässä kategoriat ovat samanarvoisia, vertikaalisessa systeemissä eri osilla on järjestys, yleisyys tai aika järjestys. Hierarkkinen systeemi erottaa kategoriat esimerkiksi teoreettisuuden tai laaja-alaisuuden perusteella. (Huusko & Paloniemi 2006, 166–169.)

Aloitin aineiston analyysin lukemalla litteroitua haastatteluaineistoa läpi useaan kertaan. Jo haastattelu- ja litterointivaiheessa muodostin ensimmäisiä ajatuksia aineiston monipuolisesta sisällöstä. Etsin aineistosta ilmauksia, jotka liittyivät osaamisen tunnistamiseen käytännössä, osaamisen tunnistamisen haasteisiin, työelämäyhteistyöhön sekä tuen tarvetta kuvaaviin teemoihin ja kopioin haastatteluaineistosta löytämiäni kohtia toiseen, tutkimuskysymysten pohjalta laadittuun, Word -tiedostoon. Pidin opettajien ja esimiesten haastatteluaineistot erillään, jotta käsitysten vertailu olisi mahdollista. Sen jälkeen etsin tekstistä yhtäläisyyksiä ja eroja, kopioimalla löytämiäni kommentteja ja tekstin pätkiä eri luokkiin ja nimeämällä niitä sisällön mukaisesti. Analysoin ensin

opettajien käsitykset ja sitten esimiesten. Analyysin varhaisessa vaiheessa totesin, että aineisto on erittäin monipuolinen ja runsas, huolimatta vähäisestä haastattelumäärästä. Analyysin lomassa kirjasin muistiinpanoja ja merkitsin tekstikohtia eri väreillä aineistoon. Samalla piirtein kuvioita ja yhdistelin teemoja, jotka liittyisivät yhteen.

Analyysin toisessa vaiheessa tarkastelin teemoittelemaani kommenttitekstiä, peilaten sitä asetettuihin tutkimuskysymyksiin. Käytännössä lajittelin ja ryhmittelin löytämiäni kommentteja tutkimuskysymysten mukaisesti teemoittain, ensin opettajien ja sitten esimiesten kommentit. Haastateltavat puhuivat teemoista hyvin monipuolisesti ja aiheen kommentointi ei keskittynyt vain tietyn haastatteluteeman alle, joten tarkastelin aineistoa myös kokonaisuutena löytääkseni kaiken olennaisen. Kolmannessa vaiheessa, kun tutkimuskysymysten mukainen ryhmittely oli tehty, tarkastelin lähemmin kunkin tutkimuskysymyksen alle löytämiäni teemoja, yhdistelin niitä ja muodostin erilaisia kategorioita. Lisäksi vertailin opettajien ja esimiesten kategorioiden eroja ja pyrin muodostamaan niistä yhtenäisiä hierarkioita. Lopuksi muodostin kuvauskategorioita löytämieni kommenttien pohjalta ja piirsin kuvioita kuhunkin tutkimuskysymykseen liittyvistä kuvauskategorioista. Muodostin kuvauskategorioita alkuperäisten ilmaisujen pohjalta pelkistämällä ilmauksia ja muodostamalla niistä alaluokkia. Alaluokkia yhdistelemällä muodostui tutkimuskysymysten mukaiset yläluokan kuvauskategoriat (Taulukko 1.).



TAULUKKO 1. Kuvauskategorioiden muodostaminen esimerkkinä

Alkuperäinen ilmaisu	Pelkistetty ilmaus	Alaluokka	Yläluokka
<i>...jos hällä on työtodistuksia jostakin työpaikasta niin soittaa sinne työpaikalle ja kartottaa sitten sitä kautta sitä (Opettaja)</i>	Dokumentit ja keskustelu	Osaamisen varmistaminen	Käsitykset osaamisen tunnistamisen käytännöistä
<i>...opiskelija oli arvioinut itse itsensä kiitettäväksi ajastaan kaikki neljä kohtaa, mitkä siinä nuorisosaasteen koulutuksessa oli, työnantaja oli eri mieltä, huomattavasti eri mieltä (Opettaja)</i>	Arviointi	Työelämä	Käsitykset osaamisen tunnistamisen haasteista

Fenomenografian analyysi on kohdannut kritiikkiä juuri tämän analyysiprosessin läpinäkymättömyyden vuoksi (esim. Huusko & Paloniemi 2006), joten analyysistä kirjattiin muistiin yhtäläisyyksiä, eroavaisuuksia ja pohdintoja mahdollisimman tarkasti. Tulosten tulkinnassa huomioitiin myös kontekstisidonnaisuus (Svensson 1994), sillä tutkimukset tulokset antavat kuvan vain tämän hetkisistä käsityksistä. Tutkimuksessa ei huomioida haastateltavien käsitysten muuttumista, kuten fenomenografian kohtaama kritiikki kertoo (Gröhn 1993).

Fenomenografinen analyysi on aineistolähtöinen, eli aineistoa ei luokitella teoriaan nojaten. Tulkinnat syntyvät vuorovaikutuksessa aineiston kanssa ja sen pohjalta. Tässä vuorovaikutuksessa aikaisempi tutkimustieto on mukana. Teoreettinen perehtyneisyys

antaa valmiudet suunnata tutkimusta oikein (Ahonen 1994). Tutkijan on oltava tietoinen omista käsityksistään myös tutkimuksen toteuttamisessa ja analyysissa. Aineistoa on mahdotonta lähestyä ilman ennakko-oletuksia. (Huusko & Paloniemi 2006, 166.) Oma opettajakokemukseni antoi hyvän pohjan tutkimukselle, mutta ennakko-oletusten en ole antanut vaikuttaa analyysiin, vaan toimin täysin aineistolähtöisesti. Tulosten tarkastelussa ja johtopäätöksissä on mukana aikaisempi tutkimustieto sekä muu teoreettinen perehtyneisyys. Tulosten kuvaamiseen on valittu aineisto-otteita, joista ilmenee, onko haastateltavana ollut opettaja vai esimies, mutta tutkimushenkilöiden anonymiteetin suojaamiseksi ei ole identifioitu vastaajia numeroin 1 ja 2 kummassakaan ryhmässä.

#### 4.5 Tutkimuksen luotettavuus ja tutkijan positio

Tutkimuksen luotettavuutta on arvioitava. Virheitä on vältettävä kaikissa tutkimuksen vaiheissa, mutta silti luotettavuus ja pätevyys vaihtelevat. Tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa käytetään käsitteitä reliabelius ja validius. Reliabelius tarkoittaa mittaustulosten toistettavuutta. Voiko joku toinen tutkija saada saman tuloksen? Validius puolestaan tarkoittaa käytetyn mittarin toimivuutta ja sen kykyä mitata haluttuja tuloksia. (Hirsjärvi ym. 2009, 231.)

Edellä mainitut käsitteet kuuluvat kiinteästi kvantitatiivisen tutkimuksen piiriin, eikä niitä kvalitatiivisessa tutkimuksessa juuri käytetä. Luotettavuutta on kuitenkin arvioitava myös kvalitatiivisessa tutkimuksessa. Luotettavuuteen pyritään tutkimuksen mahdollisimman tarkan ja selostavan kuvauksen avulla. Esimerkiksi haastattelujen olosuhteet ja muut tekijät on kirjattava tarkasti. Haastattelut sujuivat avoimen luottamuksellisesti. Esittelin alussa itseni ja oman taustani. Tällä pyrin luomaan avointa ja rentoa tunnelmaa. Puhelinhaastattelu oli käytettävissä olevan ajan ja muiden resurssien vuoksi perusteltua ja se osoittautuikin hyväksi aineistonhankintamenetelmäksi, sillä haastateltavat puhuivat hyvin avoimesti aiheesta. Välttämättä kasvotusten tilannetta ei olisi saatu niin avoimeksi. Analyysivaiheen luokittelu on myös kirjattava hyvin tarkasti, miten näihin on päädytty. Tulosten tulkinnassa on myös kerrottava, mihin joku päätelmä perustuu. Perustelen

tulkintani käyttämällä näytteitä haastatteluaineistosta ja peilaamalla sitä aikaisempaan tutkimustietoon tai teoriaan. Validiutta eli pätevyyttä voidaan lisätä käyttämällä useita tutkimusmenetelmiä eli triangulaatiota. (Hirsjärvi ym. 2009, 232 – 233.)

Huuskon ja Rajaniemen (2006, 169) mukaan fenomenografiassa laadullisen analyysin luotettavuus perustuu tutkijan subjektiiviseen tulkintaan siitä, miten aineistolle uskollinen tulkinta on. Tulkintojen on perustuttava tutkimusaineistoon. Tässä tutkimuksessa analyysi oli aineistolähtöinen eli vastauksia tutkimuskysymyksiin etsin aineistosta, enkä antanut omien ennako-oletusten vaikuttaa. Handolin (2013, 149–152) kirjoittaa Ahosen (1994) pohjalta, että fenomenografisen tutkimuksen luotettavuutta tarkasteltaessa on kiinnitettävä huomiota aineiston, hankintaprosessin ja johtopäätösten luotettavuuteen. Aineiston hankinnan luotettavuutta tarkasteltaessa on käsiteltävä tutkimushenkilöiden taustatietoja, järjestelyjä ja tutkimusvaiheita. Aineiston laadun arvioinnissa on selvitettävä, miten luottamus tutkittavien ja tutkijan välille rakennettiin. Lisäksi on esitettävä suoria lainauksia aineistosta. Myös aineiston relevanssi vaikuttaa, eli onko tutkija kyennyt keräämään laadukasta aineistoa. Tutkimustulosten yleistettävyyden luotettavuustarkastelussa on pohdittava kategorioiden validiutta.

Tutkimuksen luotettavuuteen pyrin tarkan kirjaamisen lisäksi, huomioimalla omat ennako-odotukset ja käsitykset aiheesta. Tiedostin omat ennako-odotukset ja varoin niiden vaikuttamista tutkimuksen etenemiseen. Tarkan kuvaamisen avulla varmistin, että samoihin tuloksiin voidaan päätyä tutkijasta riippumatta. Aineistoa käsittelin huolella ja tulkinnat perustin vain aineistosta nouseviin asioihin, eikä ennako-oletusten annettu vaikuttaa (esim. Huusko & Paloniemi 2006). Haastattelut perustuivat vapaaehtoisuuteen. Validiutta, eli pätevyyttä voisi lisätä kvantitatiivisen menetelmän käytöllä, mutta tässä tutkimuksessa sitä ei nähty tarpeellisena fenomenografisen viitekehysten vuoksi. Haastateltavien relevanssia arvioitaessa on huomioitava, että haastateltavia oli todella vaikea saada. Varsinkin opettajien saaminen haastateltaviksi, tämän reformin mukanaan tuomion muutosten keskellä, oli erittäin haastavaa. Haastatelluilla henkilöillä oli kuitenkin pitkä kokemus alalla toimimisesta, joten heitä voidaan pitää edustavina. Luottamus tutkittavien ja tutkijan välillä rakentui luontevasti. Osalle tutkittavista olin

jonkin verran tuttu entuudestaan, mutta puhelimitse tehtävä haastattelu auttoi varmasti puhumaan omista käsityksistään vapautuneemmin, kuin esimerkiksi kasvokkain tehtävässä haastattelussa olisi puhunut. Aineisto oli monipuolinen ja se antoi hyvin vastauksia tutkimuskysymyksiin. Tulosten esittämisessä käytin lainauksia aineistosta. Tällä pyrin varmistamaan kategorioinnin validiuden.

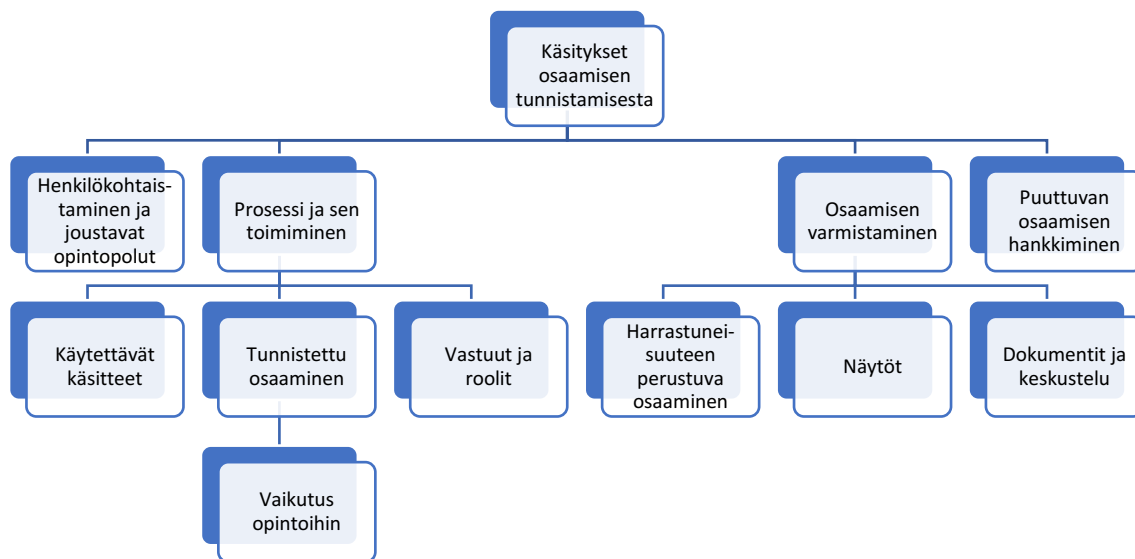
Analyysin aikana jouduin rajaamaan aineistosta pois sellaisia kohtia, mitkä eivät olleet merkityksellisiä tutkimuskysymysten kannalta. Annoin haastateltaville lopuksi mahdollisuuden tuoda esiin muitakin ajankohtaisia teemoja ja nämä sisällytin myös analyysiin. Toiseksi rajausta jouduin tekemään myös liian ”paljastavien” kommenttien kohdalla, joistakin kommenteista olisi käynyt ilmi haastateltavan henkilöllisyys tai muut taustatiedot. Taustatiedoista otin mukaan analyysiin vain sen, onko kyseessä opettaja vai esimies. Haastateltavia ei yksilöity numeroin. Koulutuksen järjestäjää, vastaajan ikää tai työkokemusta ei eritellä, anonyymiteetin suojelemiseksi, totean vain, että kyseessä oli pitkään alalla työskennelleet henkilöt. Rajaukset eivät varsinaisesti ole vaikuttaneet tutkimustuloksiin, muuten, mutta koulutuksen järjestäjien välinen vertailu ei nyt ollutkaan mahdollista, vaikka alun perin se oli yhtenä tavoitteena.

Tutkimuksen teossa noudatin hyviä tieteellisen tutkimuksen periaatteita. Suomen Akatemia (1998) on määritellyt hyvän tieteellisen käytännön, jonka mukaan Tuomi ja Sarajärvi (2002) kirjoittavat, että hyvän tutkimuskäytäntö sisältää hyväksytyjen toimintatapojen noudattamista, huolellisuutta ja tarkkuutta, muiden työn kunnioittamista, oikeanlaista tulosten esittämistä ja avoimuutta sekä kontrolloitavuutta. Kunnioitin muiden työtä varmistamalla oikeanlaiset lähdeviittaukset alkuperäisiin lähteisiin. Tulosten kuvaamisessa pyrin avoimuuteen, huolellisuuteen ja tarkkuuteen. Seuraavassa luvussa esittelen tutkimukseni tulokset tutkimuskysymysten mukaisessa järjestyksessä.

## 5 Tulokset

### 5.1 Osaamisen tunnistamisen käytännöt

Tässä luvussa esittelen tutkimustulokset ensimmäiseen alakysymykseeni, *miten aikaisempi osaaminen tunnistetaan*. Aineistoni koostuu sekä opettajien, että esimiesten käsityksistä, joten on luontevaa tarkastella niitä yhdessä ja vertailla niitä keskenään. Opettajien ja esimiesten käsityksissä kuvauskategorioiksi (kuvio 4.) nousivat henkilökohtaistaminen ja joustavat opintopolut, osaamisen tunnistamisen prosessi ja sen toimivuus, osaamisen varmistaminen sekä puuttuvan osaamisen hankkiminen. Näiden alle muodostui alakategorioita kuviossa 4 esitetyllä tavalla.



Kuvio 4. Opettajien ja esimiesten käsityksiä osaamisen tunnistamisen käytännöistä kuvauskategorioina

### 5.1.1 Henkilökohtaistaminen ja joustavat opintopolut

Opettajien käsitykset henkilökohtaistamisesta olivat hyvin samansuuntaisia keskenään. Opettajien käsitysten mukaan aikaisempaa osaamista omaavalle henkilölle rakennetaan oma polku, sen mukaan mitä osaamista hänellä jo on. Kuvauksissa käytettiin paikoin vanhoja käsitteitä (esim. opiskelija laitetaan ”toiselle vuositasolle”), joten jonkinlaista vuosiluokkaperiaatetta edelleen on havaittavissa. Myös ”harrastuneisuus” huomioidaan ainakin tietoisella tasolla. Esimiesten käsitykset henkilökohtaistamisesta olivat myös hyvin yhtenäiset opettajien käsitysten kanssa. Esimiesten mukaan henkilökohtaistamisessa huomioidaan koko elämänaikainen kokemus, opiskelijan omat vahvuudet ja toiveet. Huomiota tulisi esimiesten käsitysten mukaan kiinnittää myös siihen, ettei jousteta liikaa. Tutkinnon suorittaminen kuitenkin on se lähtökohta. Toisaalta joustavuutta on sekin, että opiskelija voi halutessaan opiskella niin paljon kuin haluaa, aikaisemmasta osaamisestaan huolimatta. Myös monipuoliset tavat oppia nähtiin joustavuutena.

*...että huomioidaan se opiskelijan aikaisemmat opinnot ja työkokemus ja tämmönen, jollakinhan se on jopa harrastuneisuutta. Huomioidaan siinä henkilökohtaisen opiskelupolun suunnittelussa sitten mahdollisimman monipuolisesti. (Opettaja)*

*Me rakennetaan sitten tällaiselle henkilölle ihan se oma polku ja omat lukujärjestykset niin tuota ja silleen pyöritellään se paletti siitä sitten eteenpäin. (Opettaja)*

*...joustavissa opintopoluissa niin opiskelijan pitäis antaa mahdollisuus oppia se asia monella eri tavalla ja niin että hyödyntää sen opiskelijan omia vahvuuksia. (Esimies)*

Aikaisempien tutkimusten mukaan, osaamisperusteisuus on ollut heikosti tunnettu (esim. Vähätalo 2017; Leinonen 2016). Tähän tutkimukseen osallistuneet opettajat ja esimiehet vaikuttavat tunnistavan osaamisperusteisuuden idean ja sitä kohti pyritään, tarjoamalla opiskelijoille henkilökohtaisia, joustavia opintopolkuja.

### 5.1.2 Prosessi ja sen toimivuus

Osaamisen tunnistamisen prosessi etenee opettajien käsitysten mukaan siten, että ensin keskustellaan, sitten katsotaan mitä todistuksia hänellä on ja sitten opiskelija näyttää osaamisensa. Aikaisempien opintojen vastaavuus tarkistetaan tutkinnon perusteista. Mikäli tutkinnon perusteet vastaavat suoritettavaa tutkintoa, sitten tehdään tunnustaminen, eli virallistetaan opinnot osaksi suoritettavaa tutkintoa sellaisenaan. Pienen oppilaitoksen etuna pidettiin sitä, että voi siirtyä ryhmästä toiseen oman etenemisen tahtiin. Esimiesten käsityksen mukaan osaamisen tunnistamisen prosessi voi alkaa jo ennen varsinaista opintoihin hakeutumista. Kuitenkin aina aikaisempaa osaamista verrataan suoritettavan tutkinnon perusteisiin. Koulutuksen alussa osaamisen tunnistamisen prosessi etenee esimiesten käsitysten mukaan siten, että verrataan osaamista voimassa oleviin tutkinnon perusteisiin ja arvioidaan, tuleeko sitä päivittää vai hyväksytäänkö se sellaisenaan osaksi opintoja. Esimiehet mainitsevat myös HOKS:n laatimisesta. HOKS:iin kirjataan kaikki tutkinnon osat ja niiden suorittamistavat. Suunnitelma on aluksi karkea ja se tarkentuu opintojen edetessä. Opettajien ja esimiesten käsitykset osaamisen tunnistamisen prosessista vastaavat hyvin Opetus- ja kulttuuriministeriön (Tammilehto 2016) kuvausta siitä, mitä osaamisperusteisuus on. Niskasen (2012) kuvaus osaamisen tunnistamisen prosessista on kyllä opettajien käsityksissä selvästi, mutta kukaan opettajista ei maininnut HOKS:n (henkilökohtaisen kehittymissuunnitelman) tekemisestä tässä vaiheessa mitään, mutta esimiehet kuitenkin mainitsivat.

*...ensin keskustellaan sen oppilaan kanssa, että mitä hänellä on ja sitten tuota tietenkin työtodistukset, opiskelutodistukset mitä on ja sitten hän se osaamisensa näyttää tai sen mitä hänen on tehnyt. (Opettaja)*

*Että jos on koulutuksesta kyse, niin verrataan sitten tämän päivän tutkinnon perusteisiin ja ihan siinä HOKS -keskustelussa sitten katotaan, että kumminko me päädytään, että mikä on se loppupäätelmä siinä, että katotaanko, että se on ihan ok niin, vai halutanko päivittää tai haluaako asiakas päivittää jotakin siihen liittyvää asiaa vaikka ne vois mennäkin yks yhteen. (Esimies)*

Prosessin toimivuudesta opettajilla oli yhteneväinen käsitys. Heidän mielestään prosessi toimii hyvin. Esimiesten käsitykset osaamisen tunnistamisen prosessin toimivuudesta olivat myös positiiviset ja yhteneväiset. Prosessi koettiin toimivana ja osaamista sinänsä on tunnistettu jo pitkään. Ohjeistus ja tavat ovat esimiesten käsitysten mukaan tiedossa, mutta ne pitää vain saada osaksi arkea. Sen jälkeen voi löytyä kehitettävääkin.

*Osaamisen tunnistaminen sinänsä, ainakin meidän osastolla toimii se hyvin. (Opettaja)*

*Mie en ole ainakaan kokenu sitä tähän mennessä mitenkään ongelmalliseksi sitä tunnistamista ja tunnustamista. Minusta meillä menee se prosessi ja sitä on tehty jo niin kauan, niin se on tavallaan hioutunut siinä, että ei todellakaan ole mistään uudesta asiasta kysymys. (Esimies)*

### *Käytettävät käsitteet*

Opettajien käsitykset käytettävistä käsitteistä olivat vaihtelevat. Opettajat näyttivät tietävän, että käsitteet ovat muuttuneet ja niitä tulisi käyttää, mutta käytännössä puheessa esiin nousee vielä monia vanhojakin käsitteitä. Kysyttäessä osaamisen tunnistamiseen liittyvistä käsitteistä esimiesten vastaukset olivat selkeät, että vanhat käsitteet on jo hylätty. Esimiehet tunnistavat kuitenkin vanhojen käsitteiden vielä esiintyvän opettajien puheessa, jopa omissa puheissaankin. Tieto oikeista käsitteistä kuitenkin on olemassa. Reformin myötä käsitteet muuttuvat myös työssäoppimisesta työpaikalla tapahtuvaan oppimiseen. Esimiehet kokevat käsitteiden muuttumisen olevan haasteellista opettajille ja itselleenkin.

*Nythän eletään semmosta murrosaikaa... no varmaan ammatillisissa aineissa. Mä en tiä, tähän asti me ollaan YTO-aineissa [yhteisissä tutkinnon osissa] käytetty sitä hyväksilukua mutta osaamisperusteisuutta sitten ammatillisessa osaamisessa, että se on kuitenkin enemmän lähteny siirtymään siihen osaamisen mittaamiseen, voiko sitä nyt niin sanoa vaan huomioimiseen ja havaitsemiseen, että osaako henkilö tehdä tätä. (Opettaja)*

*tunnistaminen ja tunnustaminen on ne viralliset. (Esimies)*



Myös esimiesten omista puheista vanhat käsitteet vilahtelivat haastatteluiden aikana. He saattoivat huomata kesken lauseen, käyttäneensä väärää käsitettä ja korjasivat sitten sanomaansa. Lisäksi ”tunnustaminen” ja ”tunnistaminen” menivät usein väärin päin. Ensin tunnustetaan ja sitten virallistetaan tunnustamalla.

*...just jos on tämmösiä, että on hyväksi[luettu]...on tunnustettu ja tunnistettu joku tutkinnon osa...(Esimies)*

*...se, että kun tunnustetaan, tunnustetaan ja tunnustetaan, niin...(Esimies)*

Niskasen (2012) mukaan haasteena osaamisen tunnistamisessa ovat mm. käsitteet, joita osaamisen tunnistamiseen liittyy. Ne ovat hyvin moninaiset, puhutaan mm. kompetenssista, hyväksiluvusta ja sisällyttämisestä. Myös tässä tutkimuksessa havaittiin, että vanhat käsitteet esiintyvät edelleen opettajien ja esimiesten puheissa. Käsitteet muuttuvat jatkuvasti, varsinkin nyt reformin myötä, joten on varmasti haastavaa pysyä niiden muutoksessa mukana. Juuri, kun on sisäistänyt aikaisemman käsitteen, se vaihtuu.

### *Tunnistettu osaaminen*

Se, mitä opintoja tunnustetaan ja tunnustetaan, on opettajien käsitysten mukaan hyvin yksilöllistä. Esimiesten käsitys siitä oli samanlainen kuin opettajienkin, että se on hyvin tapauskohtaista. Yleisimmin kuitenkin yhteisiä opintoja ja jotakin tiettyjä muualla suoritettuja opintoja voidaan tunnustaa osaksi ammatillisten tutkinnon osien osa-alueita, esimerkiksi asiakaspalvelu, kustannuslaskelmat ja markkinointi. Yleensä tunnustamista tehdään ammattitutkintoon ja erityisammattitutkintoon, ei niinkään perustutkintoon. Soinisen ym. (2010) OSTU-hankkeen tutkimustulokset olivat tässä kohtaa samanlaiset. Yleisimmin tunnustetaan juuri yhteisiä opintoja mutta ammatillisia opintoja harvemmin.

*...sehän on se kokonainen kirjo(Opettaja)*

*Et kyllä mää sanoisin, että kyllä meillä jo caseja on sanotaan hyvin laidasta laitaan. (Esimies)*

*Kyllä ne yhteisiä opintoja on suurimmaksi osaksi. (Esimies)*

Opettajien ja esimiesten käsityksen mukaan harrastuneisuudella hankittu osaaminen voidaan myös huomioida myös osaksi opintoja, mutta näyttö niistä on kuitenkin tehtävä. Lisää muilla keinoin hankitusta osaamisesta 5.3.1 otsikon alla.

Osaamisen tunnustamisen *vaikutus opintoihin* koettiin opiskeluaikaa lyhentävänä. Opettajien käsitykset osaamisen tunnustamisen ja tunnustamisen vaikutuksista opintoihin olivat niin ikään yhteneväisiä. Opettajien käsitysten mukaan opintojen tunnustaminen lyhentää opiskeluaikaa. Kun joku tutkinnon osa on suoritettu, voi siirtyä seuraavaan ja opiskella vaikka verkkomateriaalin avulla itsenäisesti, eikä tarvitse odottaa seuraavan tutkinnon osan alkamista. Esimiesten käsitys osaamisen tunnustamisen vaikutuksista opintoihin oli hyvin kirkas. Tunnustetut opinnot suoraan lyhentävät opiskelijan opiskeluaikaa, eikä opintoihin tule taukoja vaan ne etenevät jouhevasti tutkinnon osasta toiseen. Opintoja on mahdollista suorittaa myös kesän aikana, jolloin valmistuminen nopeutuu entisestään.

*No tottakai se sitten mahdollisesti lyhentää sitä hänen opiskeluaikaa. (Opettaja)*

*Tottakai se yleisestihän se lyhentää opintoaikaa, että sehän se on se konkreettisin siinä ja sitten tietysti se opiskelija, sen opiskelijan ei tarvii sitä tutkinnon osaa tai osa-aluetta käydä täällä meillä enää läpi, että sitten hän voi mennä niin kun opinnoissa eteenpäin. (Esimies)*

Käsitysten mukaan opiskeluaika lyhenee, mutta eräässä kommentissa puhuttiin myös mahdollisesta pätkästä tai välistä, mikä opintoihin voi tulla osaamisen tunnustamisen vuoksi. Tuon pätkän aikana kuitenkin oli tarjolla esimerkiksi yhteisiä opintoja verkkoympäristössä.

*Eli kaikkea ei tarvii välttämättä täällä [oppilaitoksessa] tai just jos on tämmösiä, että on hyväksi[luettu], on tunnustettu ja tunnistettu joku tutkinnon osa, niin sitten ja jää semmonen pätkä tavallaan, ... niin hän voi siinä pätkän aikana suorittaa vaikka verkkokurssin. (Esimies)*

Miguel ym. (2016) tutkivat osaamisen tunnustamisen vaikutuksia opiskelijoihin ja totesivat, että osaamisen tunnustamisen jälkeen oppiminen ja luottamus lisääntyivät ja tietämys ja taidot karttuivat. Luottamus ja motivaatio myös jatko-opintoja kohtaan lisääntyi osaamisen tunnustamisen myötä. Osaamisen tunnustaminen ei siten vain lyhennä opiskeluaikaa vaan myös motivoi ja innosti opiskelijoita oppimaan.

### *Vastuut ja roolit*

Opettajien ja esimiesten käsityksen mukaan opiskelijan kouluttamisessa on vastuu niin yrityksellä, oppilaitoksella kuin opiskelijalla itselläänkin. Oppilaitoksen rooli osaamisen tarjoajana näkyi opettajien käsityksissä perustiedon antajana ja ymmärryksen varmistajana. Opiskelijalle itselleenkin annetaan opettajien käsityksen mukaan vastuuta omasta osaamisestaan. Esimiesten mukaan yrityksen vastuulla nähtiin olevan opiskelijoiden kouluttaminen erikoisosaamiseen. Oppilaitoksen rooli puolestaan on tarjota opiskelijoille perustiedot ja laaja-alaisen osaamisen opettaminen ja moniosaajien kouluttaminen työelämän tarpeisiin. Myös sisäisen yrittäjyyden opettaminen opiskelijoille nähtiin tärkeänä.

*Eli kuitenkin se oppilaitos, mä ajattelen asiaa niin, että se antaa tietyt perustyökalut, perusosaamista, perustietoa millä niin ku pystyy lähtee liikkeelle. (Opettaja)*

*Kuitenkin tänä päivänä ammatin varsinkin tai siis ammatillinen koulutus niin vaatii enemmän ja enemmän siltä opiskelijalta sitä viitseliäisyyttä, aktiivisuutta, omaa intoa, omaa halua kehittyä, teki se sitä vapaa-ajalla, oppilaitoksessa tai työelämässä. (Opettaja)*

*...sitä sisäistä yrittäjyyttä, että opiskelijat tajuais sen, että ok, että sulle ei makseta siitä että sie istut siellä työpaikalla, vaan sulle maksetaan siitä, että teet töitä. Se on niin kun se juttu. (Esimies)*

Vastuuhenkilöinä osaamisen tunnistamisessa ja tunnustamisessa opettajien käsityksen mukaan toimii ryhmänohjaaja, ammatinopettaja tai se, jolla on siihen pätevyys. Yhteisten opintojen tunnustaminen oli tietyn opettajan vastuulla. Joskus myös oppilaanohjaaja osallistui prosessiin. Opiskelijan oikeusturvan toteutumista pidettiin myös tärkeänä.

Vastuuhenkilönä osaamisen tunnistamisessa ja tunnustamisessa, esimiehet näkivät ryhmälle määritellyn oma-ohjaajan olevan riittävä. Joskus oma-ohjaaja voi pyytää apua ammatinopettajalta.

Osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen vastuissa oppilaitoskohtaiset käytännöt vaihtelivat jonkin verran. Joissakin oppilaitoksissa prosessiin osallistui useampi opettaja, kun taas joissakin pelkkä ryhmänohjaaja voi tehdä päätökset osaamisen tunnustamisesta. Tärkeänä kuitenkin nähtiin se, että on alan pätevyys osaamisen tunnistamiseen. Erona opettajien ja esimiesten käsitysten välillä voidaan huomata, että opettajat olivat varovaisempia tunnustamisen suhteen ja heidän käsityksensä oli, että pätevä alan ammatinopettaja on se, joka osaamisen tunnistaa ja tunnustaa. Opettajien käsityksissä myös oppilaanohjaaja otettiin joskus mukaan. Esimiesten käsityksissä oma-ohjaajan tekemä osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen on riittävä.

*Sitten me ammatinopettajat tietenkin vastataan niistä tutkinnon osista mihinkä meillä on pätevyys ja mitä me opetetaan niille. (Opettaja)*

*Eli minun mielestä se oma-ohjaaja riittää, mutta jos on niin, että nyt on useampi osaamisala omaohjaajalla, jos hän tarvitsee tuekseen toista opettajaa niin hän konsultoi häntä. (Esimies)*

Ammatillisessa koulutuksessa vastuuta siirretään entistä enemmän opiskelijoille itselleen. Ammatillisen kasvattajan rooli ja tuki vähenevät ja opiskelijan autonomia kasvaa. (Schaap 2010, 96.) Soinisen ym. (2010, 52–54) mukaan osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen käytännöt ovat olleet pienissä organisaatioissa erilaiset kuin isoimmissa, mahdollisesti erilaisten resurssien vuoksi. Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli alun perin vertailla erilaisia käytäntöjä tarkemminkin, mutta vähäisen haastateltavien määrän vuoksi, tämä ei ole mahdollista tutkimuksen eettisiin syihin nojaten.

### 5.1.3 Osaamisen varmistaminen

Opettajien käsitysten mukaan opiskelijan osaaminen on varmistettava ennen osaamisen tunnustamista tai näyttöä. Keinoja osaamisen varmistamiseksi olivat osaamisen

näyttäminen käytännön tehtävissä opettajalle oppilaitoksessa, ennen virallista näyttöä tai käyttää Osaan.fi -kartoitusta netissä, jossa itsearvioiden peilataan omaa osaamistaan tutkinnon perusteisiin. Osaan.fi -sivuston käytöstä, todellisen osaamisen esiin tuomisessa, ei olla aivan vakuuttuneita. Myös esimiesten käsitysten mukaan osaaminen on varmistettava, jopa ennen työpaikalla tapahtuvaan oppiseen menoa.

*...jos on olemassa henkilö, jolla on olemassa omasta mielestään se osaaminen, niin en mä enää nyt sano, että laitetaanko se näyttöön suoraan vaan, että se tavallaan niinkun näyttää sen osaamisensa esimerkiksi minulle. (Opettaja)*

*Ettei me työnnetä niitä vaan muutaman viikon jälkeen [työpaikalle], että olkaapa hyvä, pitäkää hyvänänne. Tosiaan, mitä meidän pitää opettaa ensin, ennen kun sinne voi mennä, että ne selviäis paremmin siinä arjessa. (Esimies)*

Opetushallituksen hyvien käytäntöjen kokoelmassa esitetyn, Vaasan ammattiopiston käytännöt (Syväoja 2017) ovat hyvin samanlaisia kuin tämän tutkimuksen käytännöt. Vaasan käytäntöjen mukaan opiskelijoille tehdään testi, jolla varmistetaan täyttääkö osaaminen sille asetetut vaatimukset. Keskuspuiston ammattiopistossa (2018) osaamisen tunnistamisen keinot olivat hieman monipuolisemmat. Osaamisen varmistamiseen voisi ottaa mallia myös ammattikorkeakoulujen käytännöistä. Esimerkiksi Osataan! -hankkeessa (Lepänjuuri & Niskanen 2014, 16–19) on osaamisen tunnistamisen välineenä käytetty mm. oman osaamisen tarinaa.

#### *Harrastuneisuuteen perustuva osaaminen*

Oppimista on monenlaista. Ihminen voi oppia formaalisti, koulutusjärjestelmän puitteissa, non-formaalisti koulutuksen ulkopuolella, mutta kuitenkin järjestelmällisesti ja informaalisti jokapäiväisessä elämässä (Nokelainen n.d.). Osaamista voi siis hankkia muillakin keinoilla kuin oppilaitoksessa tai työelämässä. Tällainen nonformaali ja informaali oppiminen tulee ottaa huomioon henkilökohtaistamisen vaiheessa, aikaisempaa osaamista tunnistettaessa (OPH 2018b). Opettajien käsitykset harrastuneisuuteen perustuvan osaamisen tunnistamisesta, osaksi opintoja olivat

yhteneväiset. Opettajien käsityksen mukaan harrastuneisuudella harvoin haetaan osaamisen tunnistamista ja tunnustamista. Mikäli opiskelija tällaista non-formaalialta tai informaalia osaamista haluaa osaksi opintoja, niin osaaminen on kuitenkin varmistettava, ennen näyttöön menoa. Mikäli opiskelijalla on omien sanojansa mukaan työkokemusta, mutta ei ole osoittanut mitään dokumenttia, niin siinäkin tapauksessa osaaminen on myös varmistettava. Osaamisen varmistaminen nähtiin opiskelijan etuna. Esimiesten käsitysten mukaan tämä harrastuneisuudella hankittu osaaminen huomioidaan ja sitä verrataan tutkinnon perusteisiin, mutta siitä on kuitenkin tehtävä näyttö, jotta osaaminen saadaan osaksi tutkintoa.

*...harvoin semmosia kyllä on. (Opettaja)*

*Tottakai sitten jos on harrastuneisuutta, mitä nyt vain, vaikka puutarhanhoitoa mitä tahansa siellä taustalla, kesätöissä ollu vaikka kaupungin puutarhalla niin sitten katotaan, että jos se hyödyttiä niin ne kaikki ne tunnustetaan sitten ja näyttöön pääsee sitten kun on kaikki ne arvioinnin osat on yhdessä katsottu että on niin kun saavutettu se osaaminen siihen, että hän pystyy menemään näyttöön. (Esimies)*

#### *Dokumentit ja keskustelut*

Osaamisen tunnistamiseen vaaditaan opettajien käsityksen mukaan dokumentit osaamisesta. Aikaisemmista opinnoista tulee olla esittää oppilaitoksen todistus ja työkokemuksesta työtodistus, kun aikaisempaa osaamista tunnustetaan ja tunnustetaan. Työtodistuksenkin pohjalta voidaan osaaminen vielä varmistaa soittamalla työpaikalle. Myös esimiesten käsitysten mukaan dokumentit on oltava tunnustamista haettaessa. Dokumentiksi kelpaavat todistusten lisäksi, portfoliot ja osaamiskansiot. Pelkkä harrastuneisuus ei riitä.

*Täytyyhän nyt joku dokumentti tietenkin olla. Ei se nyt ihan runoilemalla mene. (Opettaja)*

*Mutta meillä nämä kaikki dokumentit täytyy olla, se että sanotaan, että harrastaa ruoanlaittoa niin sehän ei nyt riitä. (Esimies)*

Alussa, kysyttäessä henkilökohtaistamisprosessista, opettajat mainitsivat, että harrastuneisuuskin voidaan katsoa osaksi opintoja. Tässä kohtaa kuitenkin näyttäytyy, että opiskelijalta vaaditaan se dokumentti tai osaamisen näyttäminen, ennen virallista näyttöä. Eli suoraan harrastuneisuuden kautta ei opintosuoritusta voi saada, ilman osallistumista näyttöön. Keskuspuiston ammattiopiston (2018) osaamisen tunnustamisen käytännöissä sanotaan, että ”tutkinnot eivät vanhene, mutta osaaminen voi vanhentua”. Tämän vuoksi mitään aikarajaa todistusten pätevyydelle ei voi asettaa, vaan osaamisen ajantasaisuus on varmistettava.

### *Näytöt*

Osaamisperusteisuuden pohjalta, osaamisen arviointina on näytöt, jotka suoritetaan aidoissa työtehtävissä (OPH 2018e). Näytöt tehdään jokaisesta tutkinnon osasta erikseen ja tutkinnon perusteiden pohjalta ne arvioidaan asteikolla 1–5 (1.8.2018 alkaen) (OPH 2018f.). Opettajien käsitykset näytöistä olivat hyvin määräysten mukaiset. Näyttöä vaaditaan myös siinä tapauksessa, että osaaminen on hankittu muilla keinoilla, kuin oppilaitoksessa. Opettajien käsityksen mukaan pelkästään näyttöjen vuoksi ei kuitenkaan opiskella, vaan taidot on hallittava myös sen jälkeen. Oppilaitoksessakin voi näyttöjä järjestää, kunhan tilanteet ovat aitoja. Esimiesten käsitykset näytöistä oli samanlainen kuin opettajilla, mutta toinen haastatelluista esimiehistä, toimiessaan opettajana, vaati opiskelijoilta ehdottomasti myös kirjallisen näyttösuunnitelman ennen näyttöön menoa. Näytöt arvioidaan ammattitaitovaatimusten mukaan ja siihen voi opiskelija osallistua ilman koulutustakin. Esimiesten mielestä näyttöjä tulisi myös kehittää eteenpäin. Liian laajat kokonaisuudet olisi pilkottava osiin ja joitakin tutkinnon osia voisi yhdistellä rinnastettaviksi kokonaisuuksiksi.

*Kuitenkinhan, ethän sie tuota tutkinnon osaahan ei voi tunnistaa, että näyttöhän täytyy kuitenkin tehdä sitten, jos ei sitä sen tyyppistä näyttöä ole jo aikaisemmin ollu. (Opettaja)*

*Näyttöhän täytyy sitten tehdä ammattivaatimuskuiteereiden tai ammattitaitovaatimusten mukaan. (Esimies)*

Opetushallituksen (OPH 2018f) mukaan, ammatillinen osaaminen osoitetaan näytöissä, jotka järjestetään jokaisesta tutkinnon osasta ja tutkinnon perusteissa voidaan määritellä myös muita osaamisen osoittamisen keinoja näyttöjen lisäksi. Esimerkiksi ravintola- ja cateringalan perustutkinnon perusteissa, tutkinnon osien osaamisen osoittamisessa, näyttö on ainoa mainittu osaamisen osoittamisen keino. Näyttö vaadittiin myös aikaisempia tutkintoja tunnistettaessa, mikäli tutkinnon suorittamisesta oli kulunut kauan aikaa tai työkokemuksen mukainen osaaminen ei vastannut tutkinnon perusteita.

#### 5.1.4 Puuttuvan osaamisen hankkiminen

Opiskelijan on hankittava osaaminen, joka häneltä puuttuu, suorittamaansa tutkintoon. Puuttuva osaaminen voidaan hankkia monella eri tavalla. Opetus ja kulttuuriministeriön mukaan puuttuva osaaminen hankitaan työpaikalla tai jollakin muulla keinolla (OKM 2018a). Opettajien käsityksen mukaan kaiken tavoitteena on kuitenkin hyvä ammattitaito, oli sen hankkinut millä tavalla tahansa. Puuttuvan osaamisen voi myös esimiesten käsitysten mukaan hankkia hyvin monilla tavoin. Oppilaitos itsessään tarjoaa käsitysten mukaan monenlaisia laadukkaita oppimisympäristöjä, kuten opiskelijaruokala, toinen toimipaikka, kansainvälinen vaihto, työpajatoiminta sekä erilaiset oppilaitoksen järjestämät tilaisuudet.

*Meillä on aivan huippu oppimisympäristöt, kaikki täällä on hyvät laitteet ja mahdollisuudet. (Opettaja)*

*...meillä täällä järjestetään niin kun tavallaan meidän tilaisuuksia, semmosia produktioita ja tämmösiä missä välillä on ruokailumahollisuuksia, mahdollisuus ostaa illallinen tai muuta, että kyllä näitä niin kun vaihtoehtoja ja keinoja on. (Esimies)*

*Erilaiset oppimisympäristöt näyttäytyivät tärkeimpinä keinoina hankkia puuttuvaa osaamista opettajien ja esimiesten käsityksen mukaan. Virtuaalisia oppimisympäristöjä oli opettajien käsitysten mukaan käytössä melko monipuolisesti. Oppilaitoksen tarjoamat Moodle ja One Drive olivat opettajien käytössä. Oppilaitoksissa oli meneillään myös erilaisia projekteja virtuaalisten oppimisympäristöjen kehittämiseksi. Esimiesten käsitykset virtuaalisista oppimisympäristöistä olivat monipuolisemmat kuin opettajilla.*



Moodle, Adobe Connect ja Google Drive olivat käytettyjä virtuaalisia oppimisympäristöjä. Verkkokursseja oli tarjolla joidenkin tutkinnon osien opiskeluun, yleisimmin yhteisiin opintoihin ja niitä voi suorittaa itsenäisesti, jos opiskeluun tulee tyhjä pätkä.

*Meillä on Moodlessa kaikille tutkinnon osille, löytyy tehtäviä (Opettaja)*

*No siellä on nämä oppimisalustat Moodle, on edelleen käytössä, ... ja sitten meillä on tuo Adobe Connect -ohjelma, meillä vaihtu I-link (Esimies)*

Opettajien käsityksistä löytyi myös tekijöitä, joilla perustellaan virtuaalisten oppimisympäristöjen käyttämättömyyttä tai haasteita. Opiskelijoille oli jopa hankittu tabletit oppitunneille käyttöön, mutta opiskelijat tykkää tehdä enemmän käsillä töitä, kuin virtuaalisesti. Yksi syy virtuaalisten oppimisympäristöjen vähäiseen käyttöön on opiskelijoiden sitoutumattomuus. Esimiesten omassa aktiivisuudessa koettiin myös eroja. Toiset ovat innokkaampia käyttämään kuin toiset ja syytkin käyttämättömyyteen ovat moninaiset.

*...yritin käyttää työssäoppimisen päiväkirjaa ni tuota Google Driven kautta, eli tai sitten WhatsAppin kautta, että lähettäkää vaikka yks kuva tai kaks kolme lausetta jotaki per työssäoppimispäivä, mutta lopputulos oli ihan sama ku paperiversiossaki, että ne jotka täyttää paperiversiot niin ne tekee myös tämän, mutta ne jotka ei täytä paperiversiotakaan niin ei ne käytä sitä mobiili mahollisuuttakaan siinä. (Opettaja)*

*Mie en ole varmaan siinä niin mukana kun joku toinen, mutta vois ehkä olla siinä, että pystys käyttää monipuolisemminkin. Kun aikuiset on töissä niin en oo kyllä alkanu hirveesti heitä kiusaamaan. (Esimies)*

Muita oppimisympäristöjä työpaikalla tapahtuvan oppimisen ja virtuaalisen oppimisen lisäksi oli hyvin monipuolisesti tarjolla, esimerkiksi erilaiset retket ja tapahtumat. Myös valmentava ja kuntouttava (VALMA) koulutus nähtiin mahdollisena oppimisympäristönä, siinä tapauksessa, että opiskelijan opinnot tavallisessa koulutuksessa ei etene.

*Siitä ne on tykänny aina, että me ollaan käyty toisten työpaikkoihin tutustumassa. Elikkä mulla on aina se tapa, että mie käyn kaikissa niissä paikoissa, joku lähipäivä pietään, missä joku on opiskellut siinä yrityksessä. Ja silleen ollaan opittu toisiltamme. (Esimies)*

Validia ammattiopistossa (2015) hyväksi havaittu keino on käyttää sosiaalista mediaa yhteydenpitoon työssäoppimisen aikana. Myös opettajat kuvasivat tämän suuntaisia käsityksiä erilaisten keinojen yhteydessä, mutta haasteena opettajien käsityksen mukaan on saada opiskelijat sitoutumaan niiden käyttöön. Tämän tutkimuksen yhteydessä haastateltavat eivät maininneet lainkaan esimerkiksi Tampereen seudun ammattiopistossa (2017) käytetystä yhteisten opintojen integroimisesta työpaikoille.

Amispedan (2018) mukaan Nyblomin haastattelun pohjalta todetaan, että suunniteltaessa ammattitaitoa täydentävien tutkinnon osien (nykyään yhteisten tutkinnon osien) työvaltaistamista ja integrointia tulee pohtia kahta näkökulmaa. Ensinnäkin miten yhteisten tutkinnon osien suorittaminen järjestetään työpaikoilla tapahtuvaan oppimisen aikana työtä tehden tai toisena, miten oppilaitoksessa tapahtuvassa, yhteisten tutkinnon osien opiskelussa, voidaan hyödyntää työsaleja tai yhteisopettajuutta. Mitään aukikuvattua mallia ei ole olemassa, vaan ammatillisten opettajien yhteistyö yhteisten tutkinnon osien opettajien kanssa auttaa integroinnin suunnittelussa ja kehittämisessä.

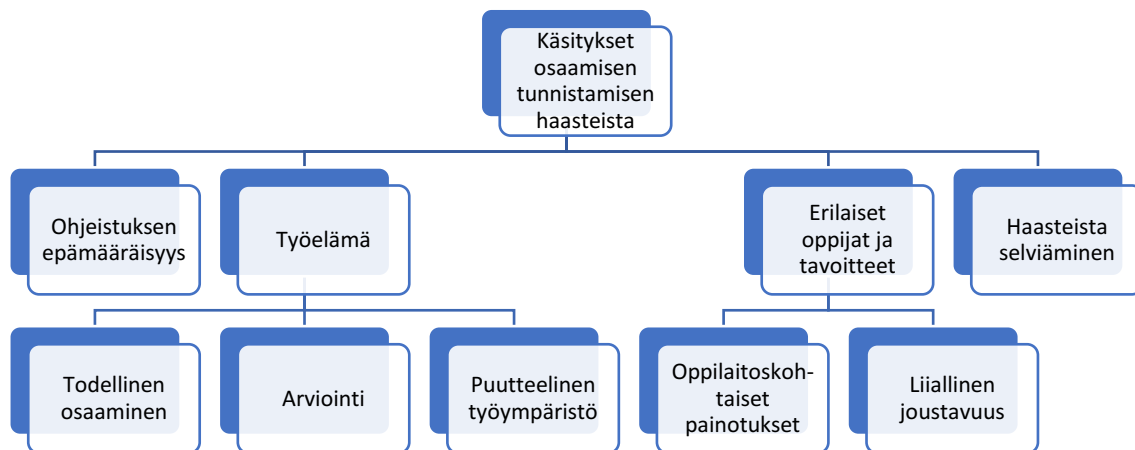
Syy, miksi haastateltavat eivät tätä asiaa maininneet voi olla, että sitä ei erikseen kysytty teemahaastattelussa tai että se on heidän mielestään jo niin arkipäivää, ettei sitä tarvinnut erikseen mainita tai sitten, että integrointia ei käytetä. Aineiston pohjalta muodostui kuitenkin sellainen käsitys, että yhteiset opinnot ovat tällä hetkellä oma erillinen kokonaisuutensa.

Kokonaisuutena, osaamisen tunnistamisen käytännöistä, voidaan sanoa, että osaamisperusteisuus on hyvin opettajien ja esimiesten tiedossa ja sitä kohti pyrittiin arjen käytännöillä tarjoamalla henkilökohtaisia ja joustavia opintopolkuja tutkinnon suorittamiseen. Osaamisen tunnistamisen prosesseissa oli opettajakohtaisia eroja, mutta käsitysten mukaan prosessit toimivat kuitenkin hyvin. Osaamisen tunnistamisen yhteydessä käytetyt käsitteet ovat tiedossa, mutta silti niitä vilahtelee puheen seassa ja ne menevät sekaisin. Opiskelijan osaaminen halutaan varmistaa aina joko dokumenteista tai näytöllä. Dokumentteihinkin suhtauduttiin varauksella ja niidenkin osoittama osaaminen

haluttiin kaiken varalta joskus varmistaa, vedoten mm. opiskelijan oikeusturvaan. Harrastuneisuudella hankittu osaaminen varmistetaan käytännön työssä ja arvioidaan myös näytöllä. Puuttuvan osaamisen hankkimiseen oli tarjolla monenlaisia keinoja, mutta opiskelijoiden sitoutumisessa niihin, nähtiin haastetta.

## 5.2 Osaamisen tunnistamisen haasteet

Tässä luvussa esittelen vastaukset toiseen alatutkimuskysymykseeni, *mitä haasteita MARATA-alan osaamisen tunnistamisessa on*. Sekä opettajien, että esimiesten käsityksiä haasteista esitellään yhdessä. Opettajien ja esimiesten käsityksistä kuvauskategorioiksi muodostuivat ohjeistuksen epämääräisyys, työelämä sekä erilaiset oppijat ja tavoitteet sekä haasteista selviytyminen. Alakategorioiksi työelämäkategoriaan tulivat todellinen osaaminen, arviointi ja puutteellinen työympäristö. Erilaiset oppijat ja tavoitteet kategorian alakategoriaksi muodostui oppilaitoskohtaiset painotukset ja liiallinen joustavuus (kuvio 5.).



Kuvio 5. Opettajien ja esimiesten käsitykset osaamisen tunnistamisen haasteista kuvauskategorioina

### 5.2.1 Ohjeistuksen epämääräisyys

Opettajien käsityksissä ei tullut esille ohjeistuksen puute tai epämääräisyys lainkaan. Sen sijaan esimiesten käsityksissä osaamisen tunnustamisen ohjeistuksen epämääräisyys nousi esille. Jokaisella opettajalla voi esimiesten käsitysten mukaan olla oma arvionsa siitä, kuinka paljon opintoja voi tunnustaa ja tämän esimiehet kokevat aiheuttavan epätasa-arvoisuutta.

*...se varmaan, että kun jokaisella opettajalla ja omaohjaajalla on ehkä vähän se oma arvio siitä, että miten se, minkä verran niitä voi tunnustaa tämän päivän tutkinnon perusteisiin niin siellä voi varmaan tuntua epätasa-arvosta kohtelua sitten kun toiset antaa enemmän ja toiset vähemmän. Ehkä tämä nyt oi olla mitä mä oon vähän tuota pöytäkeskusteluakin kuunnellu. (Esimies)*

Opetushallituksen uudet määräykset osaamisen tunnustamisen mitoituksen periaatteista ammatillisessa koulutuksessa tulevat voimaan 1.8.2018. Niissä osaamisen tunnustamisen laajuudeksi määritellään:

*Tunnustettavan osaamisen laajuus määräytyy suoritettavan tutkinnon perusteissa määrätyn tutkinnon muodostumisen ja tutkinnon perusteissa määrättyjen tutkinnon osien laajuuksien mukaan. Jos opiskelijan osaaminen vastaa vain osittain tutkinnon osissa tai yhteisten tutkinnon osien osa-alueissa vaadittavaa osaamista, arvioijat määrittelevät osaamisen kattavuuden ammattitaitovaatimusten tai osaamistavoitteiden ja arvioinnin kriteereiden perusteella. (OPH 2018g.)*

Määräyksessä ei siten tarkkaan määritellä, kuinka monta osaamispistettä mihinkin opintoihin voi aikaisempaa osaamista tunnustaa, joten se jää kunkin opettajan päätettäväksi. Koulutuksen järjestäjien olisikin syytä laatia jonkunlaiset raamit osaamisen tunnustamisen laajuuksille, jotta eriarvoistuminen opiskelijoiden välillä, osaamisen tunnustamisessa estettäisiin.

### 5.2.2 Työelämä

Opettajien käsitykset osaamisen tunnistamisen haasteista liittyvät työelämään siltä osin, että näytöt suoritetaan pääsääntöisesti työelämässä ja niihin liittyvä arviointi voi olla haasteellista. Myös todellisen osaamisen esille saaminen on koettu haastavana. Opiskelijan kuva työelämän todellisuudesta voi olla väärä, ellei siitä ole kokemusta.

Esimiesten käsitys opiskelijoiden työelämäntuntemuksesta oli hyvin samanlainen kuin opettajien. Esimiesten käsityksien mukaan peruskoulusta tulevan opiskelijan ajatukset tulevasta työelämästä voivat olla hyvinkin rajalliset. Tämä voi olla haaste, kun opiskelija menee ensimmäistä kertaa työelämään. Myös televisio-ohjelmat voivat antaa opiskelijoille aivan väärän kuvan todellisesta työelämästä.

*...jos peruskoulustakin tulee opiskelijoita niin kyllä heidän tietotaito niin kun työelämästä ja työtehtävistä millä alalla tahansa on aika suppea, että heillä vois olla joku juuri ravintolapuolella, he on kattonu jotaki Master Cheffiä ja se on se heidän tavoite, että tuonne tuonne, mutta sitten kuitenkin siinä täytyy miettiä sitä työ, tavallaan ymmärtää ja tietää tavallaan myös se lounasruoka, että kaikki ei ole annosruokien valmistamista kaikki hienoja courmet aterioita. (Esimies)*

Niemi (2016) haastatteli matkailu- ja ravitsemisalalan asiantuntijoita MaRa-alan tulevaisuuden näkymistä. Niemen haastattelussa Immonen totesi, että kokkikoulutus vetää nuoria, varsinkin television kokkiohjelmien suosion vuoksi. Tarjoilijakoulutuksessa sen sijaan samanlaista kiinnostuksen nousua ei ole, Niemen haastatteleman Lapin mukaan, havaittavissa.

Hotti (2016) tutki ammatillisen koulutuksen ja työelämän linkittymistä logistiikka-alalla. Tutkimuksen mukaan työelämän osaamisvaatimukset ja opiskelijoiden ammatilliset odotukset kohtasivat heikosti. Kohtaamattomuus heijasteli yhteiskunnan ja työelämän radikaalia muutosta. Tutkimuksen pohjalta luotiin kaksi mallia kohtaavuuden parantamiseksi. Hotin mukaan työelämän on Suomessakin otettava enemmän vastuuta ammatillisen koulutuksen järjestämisestä.

### *Todellinen osaaminen*

Opettajien käsitysten mukaan opiskelijan todellisen osaamisen esille saaminen voi olla myös haastavaa. Opiskelija olettaa osaavansa, mutta todellisuudessa ei osaakaan. Opettajan tulee tunnistaa myös tämä oletettu osaaminen ja tarjota mahdollisuus osaamisen kehittämiseen. Yksipuoliset työtehtävät työpaikalla voivat olla syy siihen, ettei osaaminen yllä toivotulle tasolle. Esimiesten käsitysten mukaan jokainen opiskelija on muodostanut oman käsityksensä omasta osaamisensa tasosta. Työelämä auttaa arvioimaan opiskelijan osaamista, mutta monesti työpaikkaohjaajan ja opiskelijan ajatukset osaamisesta eivät kohtaa. Työkokemuksestakin on aina varmistettava, että se vastaa varmasti osaamista myös käytännössä. Pitkään kestänyt tauko opinnoissa tai opintojen keskeytys voi myös aiheuttaa haastetta todellisen osaamisen tunnistamisessa.

*On semmosta oletettua osaamista ja sen tavallaan tunnistaminen siinä hetkessä. (Opettaja)*

*...monestihan ne on tämmösiä, että on ollu keskeytys, meillä tai jossakin muualla, voi olla useampikin vuosi aikaa ja he tulee opintosuoritusotteen tai opintokortin kanssa tänne ja sanoo, että heillä on suoritettu sitä ja tätä ja tuota ja sitten siellä on kuitenkin kesken jääneitä tutkinnon osia ja muita osa-alueita paljon, että kyllä niissä monesti on, että sitten se tutkinnon osa käydään läpi, se opiskelu täällä alusta loppuun saakka. (Esimies)*

### *Arviointi*

Arvioinnissa työelämään liittyen haasteellista on opettajien käsityksen mukaan erimielisyydet osaamisen tasosta. Haastetta ilmenee, kun opiskelija arvioi itsensä eri tasolle, kuin työelämän edustaja tai opettaja. Esimiesten käsityksen mukaan osaamisen arviointi on myös haaste. Arvioinnissa ja osaamisen tunnistamisessa olennaista on, että sitä peilataan tutkinnon perusteisiin. Esimiesten käsitysten mukaan kaikki opettajat eivät niin tee. Arvioinnissa myös opiskelijan ja arvioijan välillä voi olla todella erilaisia näkemyksiä arvosanasta.

*...opiskelija oli arvioinut itse itsensä kiitettäväksi ajastaan kaikki neljä kohtaa, mitkä siinä nuorisoasteen koulutuksessa oli, työnantaja oli eri mieltä, huomattavasti eri mieltä. (Opettaja)*

*...tietenkin se, että ne ne uudet tutkinnon perusteet tulee ens syksynä 1.8.voimaan ja ne arviointikriteerit uusissa tutkinnon perusteissa niin ne on aika tarkat mutta toisaalta ne on aika semmosia työtehtävälähtöisiä aika pitkälti, niin niin se, että opettajat ihan oikeasti niin kun, suurin osa, aivan sata varmasti lukee ne niin kun ne pitää lukeakin ja tekee sen arvioinnin niitten pohjalta. (Esimies)*

*Eli tavallaan se vertaavuus siihen tutkinnon perusteisiin on se haaste. (Esimies)*

Esimiehet näkevät työelämäyhteistyössä haasteena arviointiin ja työpaikkaohjaajien koulutukseen liittyvät haasteet. Arvioinnissa voidaan esimerkiksi keskittyä persoonallisiin ominaisuuksiin eikä peilata osaamista arviointikriteereihin. Hyville tyypeille annetaan hyviä arvosanoja. Opetushallitus edellyttää, että työpaikkaohjaajat ovat koulutettuja tehtäväänsä (OPH 2018f). Negatiivisena esimiehet kokevat kuitenkin sen, että työpaikoilta on todella vaikea saada ihmisiä koulutuksiin. Pienistä työpaikoista on vaikea lähteä päiväksi koulutukseen.

*Opetushallitus, opetus- ja kulttuuriministeriö edellyttää, että oppilaitoksissa olis nämä työpaikkaohjaajat olis koulutettuja, mutta kun heitähän on todella vaikea saada, ymmärrän senkin, että jos eihän sieltä päivällä pääse, jostakin 1-2 ihmisen firmasta, niin ei sieltä pääse kukaan koulutuksessa käymään tai todella harva. (Esimies)*

Kun tutkinnon perusteissa saavutettu osaaminen on saavutettu, suoritetaan näyttö, jonka arvioimiseen osallistuvat opiskelija, opettaja sekä työelämän edustaja. Näytössä osaamista tulee peilata tutkinnon perusteisiin. (OPH 2018d.) Koulutuksen järjestäjällä on vastuu perehdyttää työelämän edustajat tehtäviinsä (OPH 2018f). On siis koulutuksen järjestäjän vastuulla, että osaamista verrataan tutkinnon perusteisiin ja että työelämän edustajalla on riittävät tiedot ja taidot arvioijan tehtävän hoitamiseen. Tähän haasteeseen tulee löytää toimiva ratkaisu.

### *Puutteellinen työympäristö*

Opettajien käsityksissä työympäristön puutteet eivät nousseet esille mutta esimiesten käsityksen mukaan haasteena työpaikoilla tapahtuvassa oppimisessa ja sitä kautta osaamisen tunnistamisessa on puutteellinen työympäristö. Työpaikoilla ei olekaan tarvittavia laitteita ja koneita eikä näyttöjä voida suorittaa. Myös laajat tutkinnon osat aiheuttavat haastetta sopivien työympäristöjen löytämiselle.

*...konkreettisin semmonen miten sen [osaamisen] pystyy niin kun todentamaan ja jos ei löydy sellaisia työpaikkoja missä opiskelija pystyy tekemään tai esimerkiksi työpaikat voi olla niin pieniä, että siellä ei voida jotakin isoa juttua ei pystytäkään tekemään. (Esimies)*

Opetushallituksen näyttöjen ja arvioinnin ohjeessa todetaan, että näyttöympäristöksi valitaan sellainen työpaikka, jossa tutkinnon perusteiden mukainen osaaminen voidaan osoittaa. Mikäli työpaikka ei täytä tätä vaatimusta, voi osaamisen osoittaa myös muilla tavoin. Näyttöjä suunniteltaessa on myös varmistettava, että näytölle on arvioija työelämästä. (OPH 2018f.) Monesti näyttöjä täydennetäänkin oppilaitoksessa tai suullisella tai kirjallisella tehtävällä.

### 5.2.3 Erilaiset oppijat ja tavoitteet

Opettajien käsityksen mukaan haastetta aiheuttavat myös erilaiset oppijat. Joillakin oppimisen taidoissa on puutteita ja jotkut luulevat osaavansa, mutta eivät oikeasti osakaan. Ammatillisessa koulutuksessa opiskelee entistä erilaisempia opiskelijoita (Tilastokeskus 2018a). Ammatillisen koulutuksen reformin yhtenä tarkoituksena on nuorten ja aikuisten tutkintojen raja-aitojen madaltaminen (OPH 2018a), mutta esimiesten käsityksissä nuoret ja aikuiset on syytä erotella edelleenkin. Osa opiskelijoista haluaa saada kaiken opin, mikä on oppilaitoksella annettavana ja opiskelun tavoitteet voivat olla hyvin erilaisia. Keskeyttämistä harkitsevalle opiskelijalle pyritään löytämään vaihtoehtoisia keinoja oppilaitoksessa pysymiseen, vaikka alaa vaihtamalla.



*...sehän riippuu niin opiskelijasta, että minkälaiset ylipäänsä oppimisen taidot tällä on ja sitten että paljon on myös semmosia opiskelijoita, jotka luulevat osaavansa tai eivät tiedä, etteivät osaa. (Opettaja)*

*Ollaan me siitäkin keskusteltu opettajien kanssa, että ei niitä voi panna aina samaan ryhmään kun nuoria, vaan joskus on hyvä, että aikuiset tekee omia juttujaan ja nuoret tekee omia juttujaan. (Esimies)*

Tilastokeskuksen (2018b) tilaston mukaan ammatillisen koulutuksen keskeyttäminen on vähentynyt. Lukuvuonna 2015/2016 ammatillisen koulutuksen keskeytti 7,3 % nuorille suunnatussa ammatillisessa koulutuksessa opiskelevista. Heistä 0,8 % vaihtoi keskeyttämisen jälkeen alaa. Erilaiset oppijat ovat osa opettajien arkea. Yksilöllisten polkujen ja henkilökohtaistamisen avulla kuitenkin kaikille pyritään löytämään se juuri oikea polku ja tuki. Me-säätiön (2018) tekemien laskelmien mukaan Suomessa on noin 66 000 syrjäytynyttä nuorta tällä hetkellä. Nousiaisen (2018) mukaan koulutus on yksi tärkeimmistä keinoista syrjäytymisen ehkäisemisessä.

#### *Oppilaitoskohtaiset painotukset*

Eri koulutuksen järjestäjillä voi olla erilaisia painotuksia opintojen toteuttamisessa. Opettajien käsityksissä tämä asia ei noussut millään tavalla esille, mutta esimiesten käsitysten mukaan tämä voi olla haaste osaamisen tunnistamiselle, jos painotukset ovat hyvin erilaisia.

*...jokaisessa oppilaitoksessahan opetetaan melkein kaikki asiat, voidaan opettaa monella eri tavalla, monessa tai ei oppilaitoksessa opeteta kaikkea samalla tavalla tai jossakin voidaan painottaa eri asioita, kun toisessa oppilaitoksessa. Sen kultasen keskitien löytäminen on aika haastavaa. Se on mun mielestä kaikkein haasteellisinta. (Esimies)*

### *Liiallinen joustavuus*

Liiallinen joustavuus on esimiesten käsityksen mukaan osaamisen tunnistamisen haasteena. Opettajien käsityksissä tätä ei esiintynyt. Ammatillisen koulutuksen tavoitteena on tutkinnon tai tutkinnon osan suorittaminen, mutta jos joustetaan liikaa voi tämä päätavoite hukkaa joustavuuden keskelle.

*opiskelija sitten sinkoaa vähän sinne sun tänne ja vähän niin kun siihen, vähän niin kun opiskelijalla, nuorilla varsinkin se mieli kun muuttuu ja saahan se muuttua, ei se sitä tarkota, mutta jos se niin kun mieli muuttuu suurin piirtein joka päivä niin jos seilataan sen ideoitten mukaan ja uusien ajatusten mukaan joka päivä, niin ei saa mennä niin kun niin joustavaksi. (Esimies)*

#### 5.2.4 Haasteista selviäminen

Haasteista on opettajien käsitysten mukaan kuitenkin selvitty aina peilaamalla arviointia tutkinnon perusteisiin, keskittymällä asiaan ja opettajan pitkän kokemuksen avulla. Esimiesten käsityksissä haasteista selviäminen ei noussut esille lainkaan.

*aina yleensä päästään asiassa eteenpäin, kun tuota napsataan opetussuunnitelma eteen ja katotaan yhdessä, että mitä niitä vaatimuksia löytyypi ja sen mukaan sitten, että huomaa ku opiskelija itse sitten että tähän mulla puuttuukin tai tähän mä en hanksakaan. (Opettaja)*

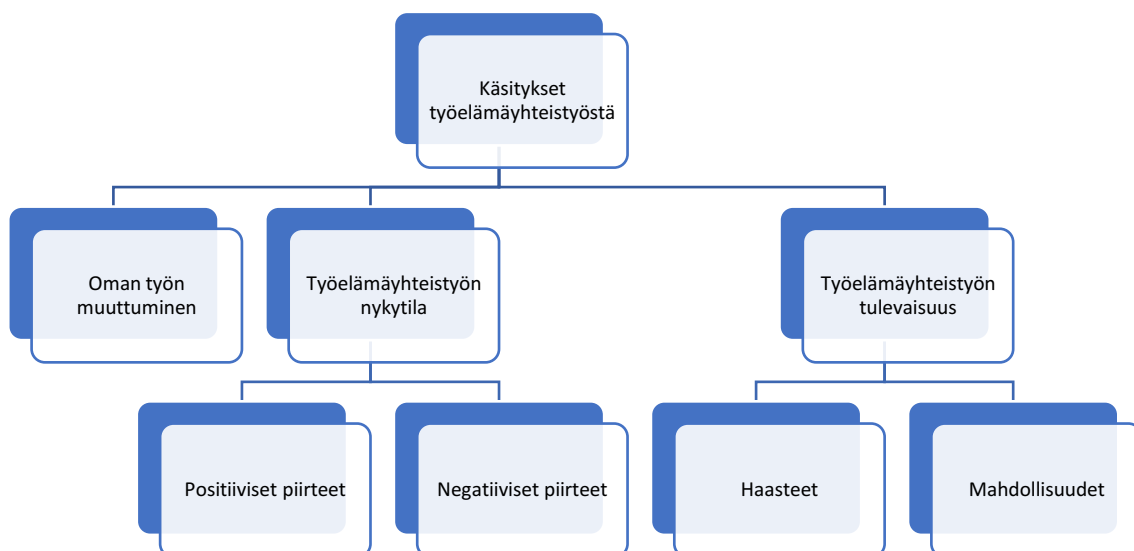
*mää vihelsin pelin poikki, että okei nyt tässä on niin isot näkemyserot, että nyt vedetään henkee. (Opettaja)*

Kokonaisuutena tarkastellen, käsitykset osaamisen tunnistamisen haasteista liittyvät ohjeistuksen epämääräisyyteen sekä työelämään, todellisen osaamisen löytämiseen, näyttöjen arviointiin sekä työympäristön puutteisiin. Erilaiset oppijat ja opiskelijoiden erilaiset tavoitteet aiheuttivat haastetta, sillä heille jokaiselle tulee tarjota yksilölliset mahdollisuudet opiskeluun. Erilaisiin tavoitteisiin liittyy myös oppilaitoskohtaiset painotukset, sillä jokainen koulutuksen järjestäjä voi painottaa koulutuksessa eri asioita. Tämä voi lisätä eriarvoisuutta. Myös opintojen liiallinen joustavuus nähtiin haasteena.

Mikäli oppilaitos pyrkii joustamaan kaikissa opiskelijan toiveissa voi tutkinnon suorittamisen tavoite jäädä joustavuuden varjoon. Haasteista on kuitenkin selvitty peilaamalla arviointeja tutkinnon perusteisiin, keskittymällä asiaan ja opettajan kokemukseen luottamalla.

### 5.3 Työelämäyhteistyö

Tässä luvussa esittelen vastaukset kolmanteen alatutkimuskysymykseeni, *miten opettajat ja esimiehet kuvaavat työelämäyhteistyötä*. Sekä opettajien että esimiesten käsityksiä työelämäyhteistyöstä esitellään yhdessä. Opettajien ja esimiesten käsityksistä kuvauskategorioiksi muodostuivat oman työn muuttuminen, työelämäyhteistyön nykytila ja työelämäyhteistyön tulevaisuus. Alakategorioiksi työelämäyhteistyön nykytila kategoriaan tulivat haasteet positiiviset ja negatiiviset piirteet ja työelämäyhteistyön tulevaisuus kategorian alakategoriaksi muodostuivat haasteet ja mahdollisuudet (kuvio 6.).



Kuvio 6. Opettajien ja esimiesten käsitykset työelämäyhteistyöstä kuvauskategorioina

### 5.3.1 Oman työn muuttuminen

Opettajien käsitykset oman työn muuttumisesta liittyvät ammatillisen koulutuksen reformiin. Opiskelijoita tulee jatkuvalla haulla ja hallinnolliset työt lisääntyvät jatkuvasti ja kaavakkeet muuttuvat. Muutoksesta huolimatta opettajat kokevat, että hyvin on mennyt, eikä valituksia ole tullut. Esimiehet kokevat omassa työssään, että ohjeistus ja lomakkeet muuttuvat ja itseään pitää pitää ajan tasalla ja kehittää jatkuvasti. Uusia digitaalisia ohjelmia tulee jatkuvasti ja niitä käytetään enemmän kuin ennen.

*...ku toisen asteen oppilaitos lähtee siirtymään ja on siirtynyt ns. jatkuvan haun periaattella toimimiseen, koska tuota että periaatteessa ihminen voi tulla kouluun milloin tahansa, mihin aikaan tahansa, millä opintotaustalla tahansa. Eli siinä mielessä se tuota vähän niinu sehän lisää työtä sehän on fakta. (Opettaja)*

*Sillä tavallahan se on muuttanu, että pitää seurata niitä ajantasaisia asiakirja malleja ja määräyksiä ja lakeja ja ohjeita. Että se on niinkun yhä enemmän korostunut. (Esimies)*

*Sanotaan näin, yhä enemmän, että se on oikeestaan sitä ohjelmien käyttöä. (Esimies)*

*...se on välissä semmosta taajamista niitten papereitten kanssa, että siinä ei ole mitään järkee. Sitä vois olla vähän vähemmän, että vois keskittyä siihen perustyöhön niin se olis aivan loistavaa. (Opettaja)*

Esimiesten käsitysten mukaan opettajien työ on muuttunut paljonkin. Opettajien tulisi pystyä luopumaan vanhoista käsityksistä kaikkien samanaikaisesta opettamisesta ja omista metodeistaan ja kehittää itseään enemmän ohjauksen suhteen. Kirjallisten kokeiden ja tehtävien tekeminen on esimiesten käsitysten mukaan vähentynyt tai jäänyt kokonaan pois.

*Että siihen pitäis niin kun, se voi olla osalle opettajista aika rankkaakin, että joutuu muuttamaan sitä omaa työmenetelmää ja joutuu ehkä opettelemaan ite tekemään enemmän töitä sen opiskelijan opettamisen ja ohjauksen suhteen mutta näin se vain on. (Esimies)*

Oppimista tehdään entistä enemmän aidoissa tilanteissa. Tämä on esimiesten käsityksen mukaan muuttanut opettajan työtä käytännössä. Nykyään mennään enemmän sinne työpaikoille, tehdään paljon asiakastöitä ja näytetään se osaaminen työelämässä.

*Eli ei enää tehdä niin kun, niillä on aina joku ulkopuolinen, joka on niitä arvioimassa, että on aitoa osaamista ja aitoa näyttöä, eikä sitä, että täällä koululla jossakin puuhastellaan vain. (Esimies)*

Esimiesten käsitysten mukaan myös käytäntöjen muuttuminen, kesäajan hyödyntäminen ja ammatillisen koulutuksen rahoituksen muuttuminen on muuttanut opettajien työtä. Ammatillisen koulutuksen rahoituksen muuttuminen on aikaansaanut sen, että kesän ajalta opiskelijasta ei makseta korvausta koulutuksen järjestäjälle, jos tauko oli yli 4 viikkoa (Esimies). Tämän vuoksi oppilaitokset pyrkivät tekemään kesän ajalle koulutus- tai oppisopimuksia, jotta rahoitusta saataisiin myös kesän ajalta. Esimiehet näkevät kesän oppisopimukset hyödyllisinä myös opiskelijalle. Esimiesten käsityksen mukaan työpaikoille sillä ei ole suurta eroa, onko opiskelija työsuhteessa vai opiskeleeko oppisopimuksella, toki ohjaus ja tuki on tarjottava.

*Se ei työpaikalle niin kun hirveästi teetä sitä ylimäärästä työtä, se oppisopimuslainen siellä, mutta sitten meille se on ehkä, jos se joka tapauksessa se yritys ottaa kesätyöntekijöitä, mutta meille se on niin kun suurempi juttu, jos tällai haarukoidaan niin meille sillä on suurempi merkitys kun yritykselle että se on se oppisopimus siellä taustalla. Ja kuitenkin oppisopimuksessahan täytyy maksaa ihan oikeeta palkaa niin sillin se menee niin ku, opiskelija siinä ei häviä mitään, päinvastoin voittaa kun hänen opintoja voidaan sitten suoraan tunnustaa ja tunnistaa. (Esimies)*

Toinen haastelluista opettajista kokee kuitenkin, ettei työ ole hirveästi muuttunut. Myös esimiesten käsitys oli, ettei muutos loppujen lopuksi olekaan niin suuri ja että mediassa muutosta on paisuteltu turhaan.

*...en tiedä onko se minun työtä muuttanut hirveästi, (Opettaja)*

*...se henkilö siinä vain sano, että eihän tämä nyt hirveästi oo muuttunu, no ei ookaan, että siitä on ehkä media tehny vähän semmosen, että siellä tapahtuu jotakin aivan katastrofaalista muutosta. (Esimies)*

Kuronen (2016) kokosi yhteen, mikä ammatillisessa koulutuksessa muuttuu. Hänen mukaansa koulutustarjonta, rahoitus ja ohjaus muuttuu kokonaisuudessaan Opetus- ja kulttuuriministeriön alle. Toimintalainsäädäntö muuttuu, toimintaa säätelee jatkossa yksi laki ja yksi järjestämislupa. Rahoitusjärjestelmä muuttuu, nyt yhdistetään peruskoulutuksen, lisäkoulutuksen, oppisopimuskoulutuksen ja työvoimakoulutuksen rahoitusjärjestelmät. Ohjausjärjestelmä muuttuu, nyt painotetaan tuloksellisuutta, laatua ja vaikuttavuutta. Lisäksi tulee tutkintouudistus, jossa tutkintoja laaja-alaistetaan, määrää ja hallintoa vähennetään. uutena luodaan koulutussopimusmalli, uudistetaan opiskelijavalinnat ja hakupalvelut. Kaiken lisäksi käynnistetään koulutuksen järjestäjärakenteen kehittämisohjelma sekä muita kehittämisohjelmia osaamisperusteisuuden ja asiakaslähtöisyyden aikaansaamiseksi. Muutos on suuri ja yhtäaikainen, joten ei ole ihme, että opettajat ja esimiehet ovat ymmällään.

### 5.3.2 Työelämäyhteistyön nykytila

Opettajien käsityksen mukaan työelämäyhteistyö on hyvin vilkasta ja monipuolista. Käydään työpaikoilla katsomassa tai ohjaamassa opiskelijoita tai aluksi jopa ollaan siellä heidän kanssaan. Työelämästä kysytään neuvoja ja tukea opettamiseen ja opiskelijat ovat apuna erilaisissa juhlatilaisuuksissa ja muissa tilaustöissä. Aktiivisuudessa oli havaittavissa opettajakohtaisia eroja. Esimiesten työelämäyhteistyö näyttäytyy käsityksissä hieman eri tavalla kuin opettajien. Esimiehet ovat mukana neuvottelukuntayhteistyössä, toimivat projektipäälliköinä alan projekteissa, huolehtivat kehittämiskumppaneista ja yhteistyöstä alueen yrittäjien kanssa ja toimivat monissa verkostoissa. Esimiesten tehtävänä on myös tiedottaminen ja tapahtumissa mukana olo. Yritysten lisäksi työelämäyhteistyötä tehdään entistä enemmän myös kaupunkien ja järjestöjen kanssa. Esimiehet ovat kiinnostuneita työelämäyhteistyöstä. Esimiesten mukaan opettajien ja koko henkilöstön tulee markkinoida koko kuntayhtymää, eikä vain omaa alaansa, työelämälle.

*Että on tämmösiäkin, että eivät edes lähe työssäoppimaan opiskelijoita, vaan siellä pitää olla aloitusvaiheessa se opettaja mukana. (Opettaja)*

*Olen niin kiinnostunut työelämäyhteistyöstä, en haluais olla ollenkaan [muualla] periaatteessa jos oon ihan rehellinen. (Esimies)*

*Mehän ollaan koko ajan sitä puhuttu, että nyt ei kukaan henkilö ei mainosta, markkinoi, myy, kerro ainoastaan siitä omasta osastostaan, vaan koko koulutuskuntayhtymän tarjonnasta. (Esimies)*

Lain mukaan koulutuksen järjestäjillä on yhteistyövelvoite. Sen pohjalta koulutuksen järjestäjien tulee tehdä yhteistyötä työelämän kanssa sekä muiden koulutuksen järjestäjien kanssa. (Laki ammatillisesta koulutuksesta 2017.) Yhteistyötä tehdäänkin monipuolisesti, mutta jonkin verran eroja henkilöiden välillä on havaittavissa yhteistyön monipuolisuudessa.

#### *Negatiiviset piirteet*

Opettajat kuvaavat työelämäyhteistyössä myös negatiivisia piirteitä. Työpaikoilla vaihtuu henkilöstö joka sesongiksi, jotkut työpaikat ovat nk. ”mustalla listalla” eli niihin ei voi lähettää opiskelijoita, joissakin yrityksissä annetaan aivan väärä kuva alasta tai kohdellaan opiskelijoita huonosti. Opettajien käsityksen mukaan, suurin haaste työpaikoilla tapahtuvassa oppimisessa on resurssien puute. Hyvin menestyvien opiskelijoiden kohdalla tätä ongelmaa ei yleensä ole, mutta heikommin menestyvien kohdalla ohjaus ei monestikaan ole riittävää. Joku opettaja kokee, että työelämä ja oppilaitos toimivat kukin omissa poteroissaan ja yhteistyötä tulisi lisätä. Esimiesten käsitysten mukaan haasteena työelämäyhteistyössä on työpaikkaohjaajien sitoutumattomuus, jolloin opiskelijat kokevat, ettei heitä ohjata. Yritykset kaipaavat lisävoimia työhön, mutta ohjausta ei ole mahdollista järjestää, monesti ajan puutteen vuoksi.

*...ainoa haastehan nykyisin on, että työpaikoilla on niin vähän, vähän tuota työntekijöitä, että se aika sille ohjaukselle, niin se on minusta semmonen iso ja kaikkien ongelma, että tuntuu välissä, että tuota se on niinku, ahistaa sekä opettajaa, että niitä työntekijöitä kun haluttas ohjata siellä työpaikalla, mutta kun ne ei kerkiä ohjata niin paljon kun joku tarviis. (Opettaja)*

*Että miten heidän omat resurssit riittää, pystyvätkö he niin kun ohjaamaan sitä opiskelijaa, koska kuitenkin siellä työpaikalla on, puhutaan työpaikalla*

*tapahtuvasta oppimisesta niin työpaikalla on velvoite ohjata ja opettaa sitä opiskelijaa, pystyvätkö he tekemään sitä. (Esimies)*

### *Positiiviset piirteet*

Työelämäyhteistyössä nähdään kuitenkin myös positiivisia piirteitä. Positiiviseksi opettajat kuvaavat työelämäyhteistyötä, kun saa tehdä yhteistyötä työelämän ”hyvien tyyppien” kanssa. Hyvien opiskelijoiden kanssa työelämäyhteistyö toimii myös yleensä hyvin ja heidät napataankin siitä nopeasti töihin yritykseen. Oppilaitoksella on käytössä erityisohjaaja erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden työssäoppimista varten ja se opettajien mielestä on positiivista. Myös yritysten ja oppilaitoksen lähentyminen yhteisen tavoitteen saamiseksi opettajat kokevat positiivisena. Tavoitteenahan molemmilla on sama ammattitaitoinen työntekijä. Opettajat kokevat positiivisena myös jatkuvan haun periaatteen, sillä alan vaihtajien ja osaamistaan täydentävien on helpompi tulla koulutukseen, kun hakua ei ole sidottu tiettyyn ajankohtaan.

*Että kyllä minusta, minulla on ihan hyvät työelämäyhteydet ja on siellä semmosia hyviä ohjaajia, tavallaan semmosia, joiden kanssa on hirveän hyvät keskustelut ja puhua ohjaamisesta ja ylipäättänsä opiskelusta työpaikalla ja ymmärtävät sen tuota merkityksen ja mikä sen rooli on ja mitä siellä pitää tehdä ja mitenkä täytyy ohjata ja millon pitää ottaa yhteyttä opettajaan, jos ei suju ja niinpäin pois päin. (Opettaja)*

Esimiesten käsitykset työelämäyhteistyön positiivisista piirteistä ovat hyvin samansuuntaisia kuin opettajien. Sitoutuneet ohjaajat, jotka ottavat sopivan määrän opiskelijoita työpaikalle oppimaan ja joita pystyvät myös ohjaamaan, tekevät yhteistyöstä sujuvaa. Yritykset myös kysyvät suoraan oppilaitoksista opiskelijoita avuksi työpaikalleen. Kaikkein parasta työelämäyhteistyössä on esimiesten mukaan opiskelijan työllistyminen ja se, että saadaan joku uusi yritys mukaan tarjoamaan työpaikkaansa opiskelijoille oppimisympäristöksi. Avain toimivaan ja positiiviseen yhteistyöhön on esimiesten käsitysten mukaan toimiva vuorovaikutus. Pitää olla luottamus yrityksen ja oppilaitoksen välillä, jotta ajantasainen tieto siirtyy puolin ja toisin. Positiivista on myös



se, että koulutussopimus voidaan muuttaa tarvittaessa oppisopimukseksi, jos kaikki osapuolet sitä toivovat.

*No semmosia kaikkein hedelmällisimpiä tai kaikkein semmosia, että yes tämä on, että jos yrityksessä ei ole ollut pitkään aikaan tai koskaan opiskelijoita ja sitten vähään niin kun tämmösillä en sano keplottelemalla, mutta ylipuhumisella saahaan sinne yritykseen sitten opiskelija työpaikalla tapahtuvaan oppimiseen. (Esimies)*

### 5.3.3 Työelämäyhteistyön tulevaisuus

Koulutuksen järjestäjillä on yhteistyövelvoite (Laki ammatillisesta koulutuksesta 2017). Työelämäyhteistyötä tulee lisätä ja kehittää entisestään. Opettajien käsitykset työelämäyhteistyön tulevaisuudesta on kaksijakoinen. Toisaalta opettajat näkevät työpaikoilla oppimisen lisääntymisen haasteena, mutta myös mahdollisuutena.

Opettajat näkevät työelämälle *haasteena* tiedon puutteen ja henkilöstön vähäisen määrän työpaikoilla. Opettajille haasteena on työpaikoilla tapahtuvan oppimisen lisääntyminen ja jalkautuminen työpaikoille. Myös epävarmuus reformin mukanaan tuomista muutoksista on haastavaa.

*...työelämä on vähän ihmeissään tästä reformista, että ne ei oikeen, onko tiedotuksessa vikaa tai sitten onko työelämän halussa saada tietoa sitten jotenkin vajavaista. (Opettaja)*

*...sitten kun kuitenkin työssäoppimisen määrä tulee sen kautta sitten nousemaan niin toivottavasti se niin, elämme jänniä aikoja ei tästä nyt vielä osaa sanoa, mihin tää menee. (Opettaja)*

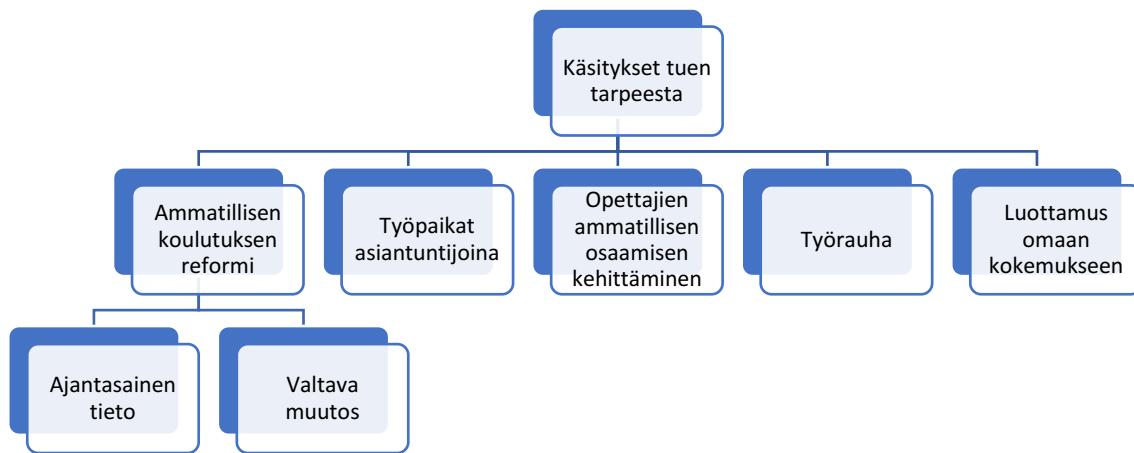
Opettajien käsityksen mukaan työelämäyhteistyössä on myös *mahdollisuuksia*. Entistä enemmän pitäisi pystyä vastaamaan työelämän tarpeisiin, tehdä yhteistyötä yrittäjien kanssa esimerkiksi yrityksen perustamisvaiheessa, jolloin opiskelijoille tulisi kuva myös yrityksen perustamisesta. Yhteistyötä voisi tehdä myös kouluttajien hankkimisessa.

*...tällä alueella ollaan tukemassa vielä enemmän sitä yrittäjyyttä ja kannattavaa yrittäjyyttä, siis semmosia ihan tuotekehityshommaa ja kaikkee tämmöistä niin koululla vois olla siinäkin jotakin roolia. Ja varmaan jatkossa tulee olemaan entistä enemmän koko ajan. (Opettaja)*

Kokonaisuutena käsityksiä työelämäyhteistyöstä tarkastellen, voidaan todeta, että tämän tutkimuksen mukaan työelämäyhteistyö on joidenkin opettajien ja esimiesten osalta hyvinkin vilkasta ja toimivaa, mutta joidenkin kohdalla työelämäyhteistyössä olisi kehitettävää. Ammatillisen koulutuksen muutokset ovat muuttaneet opettajien ja esimiestenkin työtä, vaikka joku kokeekin, ettei muutos ole kovin merkittävä. Työelämäyhteistyössä nähdään negatiivisena työpaikkojen henkilöstön vaihtumisen ja ohjaukseen sitoutumattomuus. Positiivisena työelämäyhteistyötä kuvataan silloin kun yhteistyötä voi tehdä ”hyvien tyyppien” kanssa ja yritykset ja oppilaitos lähentyvät toisiaan. Sitoutuneet ohjaajat ja luottamus edistävät yhteistyötä. Kun toimintaan mukaan saadaan aivan uusi yhteistyökumppani, koetaan se positiivisena. Tulevaisuuden työelämäyhteistyössä nähdään haasteita ja mahdollisuuksia. Haasteena on epävarmuus reformin tuomista muutoksista ja siitä, miten se vaikuttaa opettajan työhön. Mahdollisuutena nähdään yhteistyön lisääminen ja monipuolistaminen.

#### 5.4 Tarvittava tuki

Tässä luvussa esittelen vastaukset neljänteen alatutkimuskysymykseeni, *minkälaista tukea opettajat ja esimiehet kertovat tarvitsevänsä osaamisen tunnistamiseen*. Sekä opettajien, että esimiesten käsityksiä tuen tarpeesta esitellään yhdessä. Opettajien ja esimiesten käsityksistä kuvauskategorioiksi muodostuivat ammatillisen koulutuksen reformi, työpaikat asiantuntijoina, opettajien ammatillisen osaamisen kehittäminen, työrauha sekä luottamus omaan kokemukseen. Alakategorioiksi Ammatillisen koulutuksen reformin kategoriaan tulivat ajantasainen tieto ja valtava muutos (kuvio 7.).



Kuvio 7. Opettajien ja esimiesten käsitykset tuen tarpeesta kuvauskategorioina

#### 5.4.1 Ammatillisen koulutuksen reformi

Opettajien käsityksen mukaan nyt tarvitaan tukea reformin tuomien muutosten vuoksi. Opettajat myös kritisoivat sitä, että riittävän selkeitä ohjeita opettajille ei ole annettu Opetushallituksesta. Esimiehet kaipaavat myös tukea ammatillisen koulutuksen reformiin kokonaisuutena. Reformin aikataulu on niin nopea ja hyvin monet asiat muuttuvat samalla kertaa, että asioihin ei ole aikaa paneutua kunnolla. Laki ammatillisesta koulutuksesta tuli voimaan 1.1.2018, kesken koulun lukuvuoden ja se hämmentää esimiehiä. Vielä kun tutkinnon perusteet muuttuvat 1.8.2018 alkaen niin siinäkin riittää tekemistä. Asioiden kertaus ja *ajantasainen tieto* olisi tarpeen, sillä uusia ohjeita ja määräyksiä tulee koko ajan lisää.

*Kyllä nyt tarttee sitä tukea varsinkin reformin myötä ja tosi paljon. (Opettaja)*

*...mä oon vähän niin kö itsekseni kritisoinu OPH:n toimia siinä, että reformi tulee aika suurella voluumilla, mutta sitten meille ei ole annettu mitään työkaluja niinku sen rakentamisen käytännössä. (Opettaja)*

*...nyt varmaan semmosia tarkennuksia tän uuden lainsäädännön myötä ja tavallaan semmosta kertausta että mitä se ja mitä se uus lainsäädäntö tuo tullessaan. (Esimies)*

Esimiesten käsityksissä tulee esille reformin aiheuttama *valtava muutos*. Arvioinnit muuttuvat, tulee uusi laki, puhutaan kesäoppisopimuksista, pitää yhtenäistää oppilaitosten välisiä toimintoja ja vähentää väkeä. Muutos on niin suuri ja yhtäaikainen, että siinä riittää sulateltavaa. Esimiehet kokevat, että opettajat ovat aivan hämillään. Lisäksi opettajien palkkaukseen on tulossa muutoksia, siirrytään vuosityöaikaan. Opettajat kokevat tämän antavan kaivattua lisäresurssia jatkuvaan kiireeseen.

*...nyt on niin suuret muutokset kaikissa ja tässä on niin monta asiaa nyt muuttumassa 1.8.2018 että opettajilla varmaan, vaikka ehkä tietävätkin sen asian, että jos on kaikki ok, niin varmaan pyörii semmonen sekamelska tuolla päässä, että herranen aika. (Esimies)*

*Mutta meillähän on nyt tulossa vissiin tämä, tätä työaikaa ollaan sorvailemassa vähän uusiin, niin ehkä sieltä kautta tulee sitten vähän helpotusta. (Opettaja)*

Soinisen ym. (2010, 33) OSTU-hankkeen tutkimuksessa todettiin, että Lapin alueen ammatillisen koulutuksen vastaajista 76,5 % kokivat tarvitsevansa lisäohjeistusta osaamisen tunnistamiseen ja MARATA-alalla lisäohjeita kaipasi puolet vastaajista. Ammattiopisto Luovi koordinoi ammatillisen koulutuksen reformilähettiläs-verkostoa. Opettajat tai esimiehet eivät maininneet mitään tästä, ilmeisesti heillä ei ollut asia tiedossa. Reformilähettiläät auttavat opettajia reformin toimeenpanossa (OPH 2018a). Räsänen ja Gomanin (2018) mukaan opettajien työehtojen päivittäminen on tarpeen, joten palkkauksen muuttaminen parempaan suuntaan on perusteltua.

#### 5.4.2 Työpaikat asiantuntijoina

Esimiesten käsitys tuesta on, että ammatillista tukea, esimerkiksi osaamisen tunnistamiseen saa helposti työelämästä. Työelämässä on se ajantasainen tieto alasta ja sieltä voi pyytää kouluttajia ja asiantuntijoita kouluttamaan myös oppilaitoksiin. Monesti

opiskelijaryhmiä ei voi viedä pienille työpaikoille, vaan on järkevämpää pyytää se työelämän edustaja oppilaitokseen. Myös opiskelijoita pyydetään kysymään ajantasaisia ohjeita työpaikoilta.

*Kyllä se minusta se työelämä on se niin kun ainut, että jos yhtään epäröi jossakin osaamisen tunnistamisessakin, niin kyllä minä kilautan työelämän ihmiselle. Että mitä se on se tämän päivän ajantasainen tieto ja vaatimus tästä asiasta, että mitä mieltä olet. (Esimies)*

Esimiehet näkevät mahdollisuuden yhteistyön kehittämisessä edelleen. Työelämän edustajia tulee ottaa entistä enemmän mukaan myös oppilaitoksen kehittämistyöhön.

*Että ei vaan täältä oppilaitoksen seinien sisältä oleteta asioita ja piitä niitä samoja, mitä on itteksi joskus pitänyt osata alalta, niin nyt on muuttunut tämä yhteiskunta niin paljon, että kyllä mä niin kun näkisin, että tässä pitäis enemmän vaan työpaikalta ottaa niitä asiantuntijakouluttajia mukaan tähän kehittämiseen. (Esimies)*

Yhteistyövelvoite täyttyy myös tässä kohtaa. Yhteistyön tärkeyttä painottaa myös Sappa ym. (2016), jotka totesivat tutkimuksessaan, että vain työelämään osallistumalla voidaan saavuttaa ammatillinen osaaminen ja pätevyys. Nokelainen (2010) kertoi neljästä osaamisen tasosta, jossa neljännen tason voi saavuttaa vain ammatissa toimimalla ja itseään kehittämällä. Myös Kuijipers ym. (2010) totesivat, että opiskelijoiden urakehitystä voidaan edistää konkreettisilla kokemuksilla ja vuoropuhelulla. Hotti (2016) pyysi myös työelämää ottamaan osaa osaavan työvoiman kouluttamiseen. Ammatillisen koulutuksen tarkoitus on kouluttaa ammattitaitoista väkeä työelämän tarpeisiin. Lisäämällä yhteistyötä saadaan koulutus vastaamaan tämän päivän työelämän tarpeita paremmin.

#### 5.4.3 Opettajien ammatillisen osaamisen kehittäminen

Esimiesten käsitysten mukaan tukea tarvitaan myös opettajien ammatillisen osaamisen kehittämiseen. Aikaisemmin on ollut erilaisia projekteja opettajien työelämäjaksojen rahoittamiseen, mutta sellaiset ovat loppuneet kokonaan. Esimiehet näkevät tärkeänä, että

opettajillakin olisi ajantasainen tieto tämän päivän työelämästä ja sen tarpeista. Opettajien käsityksistä ei osaamisen kehittämisen tarve noussut esille lainkaan.

*No en mä tiä oikeestaan muuta, kun että tieto ajantasasta, elikkä se työelämäosaaminen oltava ja pitäs päivittää opettajana sitä työelämäosaamista. (Esimies)*

*...opettaja osaa pedagogisesti asioita ohjata, mutta sitten minä uskon, että vaikka käydään työpaikalla oppimassa välillä eikä oo enää edes projekteja, niin kun on joskus ollut, että nekin on nyt niinku, niihin ei enää saa rahoitusta ja näin, opettajien työelämäjaksoihin, niin kyllä minä melkein sitten nostasin siinä mielessä käet pystyyn. (Esimies)*

Lisäksi esimiesten käsityksistä tulee esiin, se, että opettajien tulisi olla itselleen armollisia, eikä yrittää opettaa sellaista, mihin ei ole osaamista. Tällaisissa tapauksissa tulee käyttää asiantuntijoita, eikä yrittää itse opettaa.

*Kouluttaa sitä mitä pystyy ja sitten käyttää asiantuntijoita ja sillä lailla olla armollinen, että ei yrittää ite kaikkia. (Esimies)*

Seezink ja Poell (2010) tutkivat ammatillisten opettajien kehittymistarpeita. Heidän mukaansa opettajien käytännön toimissa ei ole havaittu selkeää osaamis pohjaisuutta. Yksittäinen opettaja kamppaili oman opetuksensa muuttamisen kanssa ja pyrki muuttamaan sitä paremmin vastaamaan osaamisperusteisuutta. Opettajille tulisi tarjota mahdollisuuksia oman osaamisen kehittämiseen. Myös Sancho ja Padilla (2016) tutkivat osaamisperusteisuuden toteutumista. Heidän mukaansa esteenä osaamisperusteisuudelle on opettajan tausta ja koulutus, opetuskulttuuri ja organisaation rakenteet. Bochnen (2017) mukaan osaamisperusteisuus edellyttää opetuksen ja oppimisen muovaamista osaamisperusteisuuteen sopivaksi innovatiivisen opetuksen suunnittelun avulla.

Schaap ym. (2009) totesivat, että osaamisperusteinen ammatillinen koulutus perustuu konstruktivistiseen käsitykseen ammattitaidon kehittämisessä. Taidot kehittyvät sosiaalisissa tilanteissa ammattilaisten kanssa. Mikäli opettajan työtä ohjaa erilainen käsitys ammatillisen osaamisen kehittämisestä, ei osaamisperusteisuus mielestäni voi toteutua. Tämän vuoksi koulutus ja kehittäminen ovat tarpeen.

Paaso (2012, 53–55) tutki ammatillisen opettajan tulevaisuuden työnkuva ja totesi, että ammatillisten opettajien osaamisen kehittäminen on välttämätöntä ja johdon sitoutuminen ja tuki osaamisen kehittämiseen, ovat osaamisen kehittämisessä laadun tae. Koulutusorganisaatioiden sosiaalinen luonne muuttuu. Opettajan professionaalinen autonomia vähenee ja opettaja nähdään entistä enemmän vastuullisena työyhteisön jäsenenä. Varsinkin työelämäyhteistyön lisääntyminen lisää täydennyskoulutustarvetta, mutta myös ammatilliseen osaamisen, pedagogiseen osaaminen ja persoonallisuuden kehittämiseen on tarpeita. Jatkuva itsensä kehittäminen on tämän päivän muutoksissa mukana pysymisessä olennaista. Esimiesten mukaan opettajat kaipaavat koulutusta, mutta opettajat itse eivät asiasta maininneet. Tähän syynä voi olla se se, että opettajat eivät koe tarvitsevansa lisäkoulutusta, tai se, että nyt tapahtuu niin suuria muutoksia, ettei omalle kouluttautumiselle ole aikaa.

#### 5.4.4 Työrauha

Opettajien käsityksistä jatkuva kiire ja muutos ilmenee ajan kaipuuna. Opettajat haluavat paneutua rauhassa ja syvällisesti asioihin, eikä tehdä kaikkea kiireellä. Esimiehet toivovat myös opettajille työrauhaa. Muutokset on saatava osaksi arkea ja sisäistettyä kaikessa rauhassa.

*...sitä aikaahan sitä pitäisi olla riittävästi ainakin. Kiirehän siellä on semmonen, mikä ahistaa sekä opiskelijaa, että sitten opettajaa, siis sillä tavalla, että olisi aikaa paneutua asioihin riittävän kauan ja riittävän syvällisesti ja useamman kerran, että ei ole niin kun liian, että nyt tämä tekastaan tästä ja vaan että sitä pitää sitten välissä aina palata siihen henkilökohtaistamissuunnitelmaan missä ollaan tällä hetkellä menossa. (Opettaja)*

*...opettajillaki kuitenkin tutkinnon perusteiden takiakin jotkut tutkinnot muuttuu tosi paljon niin se vaikuttaa jo opettajille niin kun semmosena, vähän että apua, että nyt pitää opettajien osan vähän itekin opetella vähän uutta ja kerrata ja muuta niin opettajillakin on, minusta tuntuu, että niilläkin vähän päässä pyörii, että mitä kaikkea tässä pitäis, että nyt pitäis olla semmonen työrauha. (Esimies)*

Ammatillisen koulutuksen voimakkaat muutokset ovat keskittyneet samalle ajalle ja se aiheuttaa monenlaista epävarmuutta. Työrauhaa varmasti tarvitaan. Muutokset ja kiire voivat olla myös syynä tämän tutkimuksen haastateltavien saamisen ongelmiin.

#### 5.4.5 Luottamus omaan osaamiseen

Opettajien käsitykset tuen tarpeesta olivat kaksijakoiset. Osa opettajista kokee, että tukea tarvitaan paljon, mutta toisten mielestä, tukea ei juurikaan tarvita. Opettajien käsityksen mukaan opetettava asia pysyy samana muutoksista huolimatta. Pitkä opettajakokemus ja jatkuva kehittyminen auttavat pärjäämään muutoksessa mukana. Esimiesten mielestäkin tätä on jo kauan tehty ja mitään erityistä tarvetta tuelle ei ole.

*...mie olen niin kauan tätä hommaan tehnyt ja osaan hyvin omasta mielestä opiskelijoille hyvin kyllä kertoa nämä ja mulla on monenlaista materiaalia mitä olen tehnyt ja ihan sillai aina ite kehittänyt tässä omassa työssä. (Opettaja)*

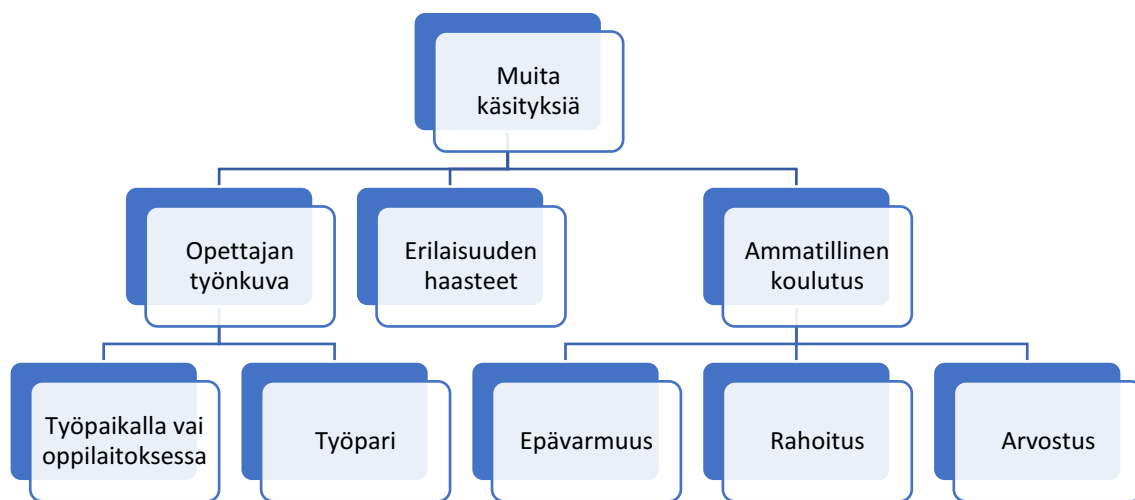
*...me ollaan tätä niin kauan jo tehty, että mitään semmosta katastrofaalista en niin kun koe. (Esimies)*

Kokonaisuutena, osaamisen tunnistamiseen tarvittavasta tuesta voidaan tutkimuksen pohjalta todeta, että tuen tarve näyttäisi olevan kaksijakoista. Jotkut kaipaavat tukea paljon ja toiset eivät kaipaa tukea lainkaan, vaan luottavat omaan kokemukseensa. Tukea tarvitaan ammatillisen koulutuksen reformin aiheuttamiin muutoksiin ja siitä halutaan myös ajankohtaista tietoa. Opettajat saavat tukea tarvittaessa työelämän asiantuntijoilta ammatillisiin haasteisiin. Esimiehet kaipaavat tukea reformin lisäksi myös opettajien ammatillisen osaamisen kehittämiseen, vaikkakaan opettajat itse eivät sitä nähneet tarpeelliseksi. Sekä opettajat, että esimiehet kaipaavat myös työrauhaa, suuren myllerryksen jäsentämiseksi.



## 5.5 Muita esiin nousseita ajankohtaisia teemoja

Haastattelujen lopuksi haastateltavat saivat kertoa vapaasti mieleen tulevista muista aiheista. Näitä ajankohtaisia teemoja olivat: Opettajan työnkuva, erilaisuuden haasteet sekä ammatillinen koulutus. Alateemoja opettajan työnkuva -kategoriassa olivat työpaikalla vai oppilaitoksessa tapahtuva opettaminen sekä työpari. Ammatillisen koulutuksen alateemoina esille nousivat epävarmuus, rahoitus ja arvostus (kuvio 8.).



Kuvio 8. Opettajien ja esimiesten käsityksiä muista ajankohtaisista teemoista kuvauskategorioina

### 5.5.1 Opettajan työnkuva

Esimiesten käsitysten mukaan tämän päivän opettajan työssä tarvitaan priorisointia. Opettajan on melkein mahdotonta olla sekä *oppilaitoksessa* opettamassa, että *työpaikoilla* ohjaamassa opiskelijoita. Työpaikoilla tulisi olla pidempiä jaksoja ja sitä tulisi hoitaa tiettyjen opettajien toimesta. Tällainen kokopäiväinen järjestely mahdollistaisi

kokonaisen ryhmän ohjaamisen työpaikkoja kiertämällä. Toiset opettajat voisi keskittyä oppilaitoksessa opettamiseen.

*Meillä ois tehtävä ohjata työpaikalla, kun että jos kahdekan opettajaa käy joskus jossakin, jonkun modulin sisällä, niin se on vähän naurettavaa. (Esimies)*

*...jos olis pari opettajaa, jotka hoitais koko ajan sitä työpaikalla oppimista aina, vaikka pari vuotta tai vuoden kerrallaan ja sitten ne vois keskittyä siihen. (Esimies)*

*Se oli koko ajan se yks opettaja ja se ryhmä siellä kentällä. Eli tämmönen on minusta järkevää. Siitä tulee täydet tunnit ja voi keskittyä siihen ja se oli niin selkeä minun mielestä. (Esimies)*

Yksi esimies ehdottaakin, että olisi hyvä, jos käyttöön otettaisiin *työpari* järjestelmä, jossa kaksi opettajaa luotsaisi kahta ryhmää ja toinen toimisi varahuoltajana. Opettajat voisivat tuurata toisiaan tarvittaessa.

*Silleen luotsais kahta ryhmää, että kumpikin huolehtis, mutta toinen olis niin kun varahuolehtija, jos toinen on jossain koulutuksessa tai jossain. (Esimies)*

### 5.5.2 Erilaisuuden haasteet

Erilaisten oppijoiden määrä ammatillisessa koulutuksessa on noin 9 % opiskelijoista (Tilastokeskus 2018a). Syrjäytymisen ehkäiseminen on osa ammatillista koulutusta ja siihen tulee olla keinoja. Nousiaisen (2018) mukaan koulutus on paras tapa ehkäistä syrjäytymistä, sillä heikko koulutustaso on yksi merkittävimmistä syistä nuorten syrjäytymiseen. Esimiesten käsitysten mukaan opiskelijaa ohjaavien henkilöiden määrä on jo nyt monille opiskelijoille liian suuri. Opiskelija ei enää tiedä, kenelle hänen asiansa kuuluu ja voi jättää sen vuoksi ottamatta yhteyttä. Tämän vuoksi nimetty omaohjaaja onkin tarpeen.

*Se tuo etuuksia, on ns. omaohjaaja siellä kokoajan lähellä sille ryhmälle ja kyllä tätä syrjäytymistä ja tätä tämmöstä monesti tippumista tapahtuu juuri sillä, yhelläkin opiskelijalla on viisi eri opettajaa, sitten vielä jokainen sanoo pikkasen eritavalla niin olis sitä itelläki pää sekasi. (Esimies)*

Esimiesten käsityksen mukaan, mikäli työpaikalla olisi aina sama ja nimetty opettaja, johon voisi olla yhteydessä, kynnys olla yhteydessä madaltuisi. Monesti nuori tarvitsee vastauksen kysymyksiinsä heti, sillä myöhemmin voi olla jo liian myöhäistä.

*Joskus kun opiskelija ottaa yhteyttä niin se pitää saada monesti tässä, heti, nyt, miten vain se vastaus, eikä vasta sitten parin päivän tai viikon päästä. Sillon saattaa olla jo liian myöhästä. Nää nuoret on niin monessa tilanteessa. (Esimies)*

Aholan (2017) mukaan tutkinnon suorittamista työssäoppimisen aikana edistää sosiaalinen tuki. Opiskelun tukeminen ja ammatillinen vahvistuminen vaikuttavat motivaatioon ja minäpystyvyyteen opiskelijana ja työssäoppijana. Opintojen alkuvaiheen selvitykset opiskelijan motivaatioon vaikuttavista tekijöistä, auttaa sosiaalisten yhteisöjen tiiviin yhteistyön kehittämisessä ja avoimen ilmapiirin luomisessa. Jokaiselle on pystyttävä antamaan kunkin tarvitsema tuki niin oppilaitoksessa kuin työpaikallakin.

### 5.5.3 Ammatillinen koulutus

Ammatillinen koulutus puhuttaa varsinkin reformin myötä. Opettajien käsityksissä näkyi *epävarmuus* omasta työstään ja tulevaisuudesta. Opiskelijapula MARATA-alalla on ilmeinen ja pelko oman työpaikan puolesta on mielessä.

*Alahan itsessään kärsii opiskelijapulasta ihan pohjoismaiden mittakaavassakin, niin se on vähän ikävää. (Opettaja)*

*Ja en tiiä, toivottavasti työt jatkuu, siitä lähetään. (Opettaja)*

Opettajien mielestä opiskelijapulaan voisi auttaa työelämän *arvostuksen* lisääminen palkkoja korottamalla. Mikäli MARATA-alalla maksettaisiin parempaa palkkaa, nousisi opiskelijoiden kiinnostus alaa kohtaan luontevasti.

*...työelämäkin voisi mennä vähän itseensä että jos maksais työntekijöille asianmukaista korvausta niin se voisi auttaa asiaa. (Opettaja)*

Esimiesten mielestä koko ammatillisen koulutuksen arvostus olisi tarpeen. Ylioppilaita arvostetaan kyllä korkealle, mutta ammatillisen tutkinnon suorittanutta ei. Myös mediassa kirjoitetaan joskus ammatillisesta koulutuksesta alentavasti.

*...mun mielestä niin semmosen ammatillisen koulutuksen arvostuksen nostaminen olis ehton. (Esimies)*

*...tavallaan semmonen arvostaminen ja se niin kun mediassakin, mediassa ammatillisen koulutuksen arvostaminen, siellä joskus aina ponnahtaa näitä otsikoita, että suurin piirtein, että kukaan ei osaa mitään, kun täältä lähtee, tai muuta niin se on hirveää luettavaa. (Esimies)*

Amke (n.d.) kuvasi raportissaan Askeleet ammattiosaamiseen 2025, ammatillisen koulutuksen tulevaisuutta. Sen mukaan opiskelijat, elinkeinoelämä ja koko yhteiskunta luottavat vetovoimaiseen ammatillisen koulutukseen. Ammatillisen koulutuksen tehtävänä on varmistaa, että kaikki pysyvät mukana muutoksessa. Ammatillinen koulutus nähdään parhaana sosiaaliturvana ja tulevaisuudessa yhdenkään opiskelijan ei haluta keskeyttävän turhaan. Vuoden 2025 ammatillinen koulutus nähdään osaamisen muutosvoimana, joka rakentaa taloutta ja tukee tasapainoista yhteiskuntaa. Muutos on mahdollista neljän askeleen avulla. Ensimmäinen askel on digitalisaation valjastaminen oppimisen käyttöön. Toinen askel on ammatti-identiteetin nosto yksilöllisten mahdollisuuksien avulla ja varmistaa ammatillista koulutusta arvostavan puheen ja asenteen herääminen yhteiskunnassa. Kolmas askel on innovaatioaktiivisuuden nosto työelämässä oppimalla. Neljäs askel on ammattipedagogiikan huippuosaamiseen tähtääminen jatkuvan kehittymisen avulla. Opiskelijan on saatava tukea oppimiseensa jatkuvasti.

Median antama kuva ammatillisesta koulutuksesta voi olla virheellinen. Esimerkiksi erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden opintojen mukauttamisesta (Loukkoja & Jäntti 2018) kertovassa artikkelissa kerrotaan, että osaamista ei voi mukauttaa, kuitenkin Opetushallituksen ohjeessa sanotaan selvästi, että perustutkinnon osaamista voidaan mukauttaa, mikäli se on välttämätöntä. Tärkeää onko korjata virheelliset käsitykset.

Kokonaisuutena, muita ajankohtaisia teemoja, tarkastellessa voidaan tutkimuksen pohjalta todeta, että ammatillisen koulutuksen muutokset puhuttavat. Muutokset saavat aikaan epävarmuutta, jopa oman työpaikan säilymisestä. Opiskelijoiden erilaisuus puhuttaa myös. Miten varmistetaan jokaiselle yksilölliset polut niukkenevien resurssien puitteissa? Kolmantena keskustelua herättää ammatillisen koulutuksen arvostus. Koko ammatillisen koulutuksen arvostuksen nosto olisi paikallaan ja meidän tulee pyrkiä, Amken (2018) kuvaukseen tulevaisuuden vetovoimaisesta ammatillisesta koulutuksesta, tietoisesti yhdessä.

## 6 Pohdinta

### 6.1 Yhteenveto tuloksista ja tutkimuksen tarkastelu

Tutkimusprosessini loppuvaiheessa on arvioitava tutkimuksen tuloksia ja niiden merkitystä tieteelliselle keskustelulle. Ammatillisen koulutuksen reformi ja sen tuomat muutokset ovat päivän polttava puheenaihe niin yhteiskunnallisesti kuin koulutusallakin. Yhteiskunnallisesti merkittävää on ammatillisen koulutuksen kehittäminen vastaamaan paremmin työelämän tarpeisiin. Koulutusallalla keskustelua aiheuttavat reformin vaikutukset, jotka muuttavat ammatillisen koulutuksen arkea ja opettajan työtä, siitä ei pääse mihinkään. Muutokseen on siis vastattava, muuttamalla käytäntöjä ja toimintatapoja siten, että toimintaedellytykset säilyvät ja ammatillisen koulutuksen tehtävä tulee täytettyä. Mikä se tehtävä olikaan? Voi olla, että säästöjen, supistamisien ja kiireen keskellä se päätavoite pääsee unohtumaan. Tämä tutkimukseni kuitenkin osoittaa, että päätavoite on kirkkaana niin opettajien kuin esimiestenkin ajatuksissa. Ammattitaitoisen työvoiman kouluttaminen työelämän tarpeisiin. Se, miten tähän tavoitteeseen päästään pienenevien resurssien puitteissa, luo haasteita.

Tutkimuksessani hain vastauksia siihen, millaisia käsityksiä Lapissa toimivilla MARATA-alan ammatillisilla opettajilla ja esimiehillä on osaamisen tunnistamisen käytännöistä. Tähän kysymykseen vastaamiseksi tarkastelin sitä, miten aikaisempi osaaminen tunnustetaan, mitä haasteita siinä on, minkälaista työelämäyhteistyötä he kuvaavat tekevänsä ja minkälaista tukea he osaamisen tunnistamiseen tarvitsevat.

Tutkimukseen osallistuneilla opettajilla ja esimiehillä oli selkeä käsitys osaamisperusteisuudesta, henkilökohtaisista ja joustavista opintopoluista ja niitä pyrittiin tarjoamaan opiskelijoille. Osaamisen tunnistamisen prosessissa oli opettajakohtaisia eroja, mutta prosessien koettiin olevan toimivia. Tunnustamisvaiheessa opettajat kokivat, että vastuuhenkilönä olisi hyvä toimia alan opettaja, kun taas esimiesten mielestä omaohjaajan tunnustaminen oli riittävä. Osaamisen tunnistamiseen liittyvät käsitteet

olivat tiedossa, mutta silti vanhoja käsitteitä vilahteli puheessa. Aikaisemmasta osaamisesta vaadittiin dokumentit ja harrastuneisuudella hankittu osaaminen haluttiin varmistaa ennen virallista näyttöä. Puuttuvan osaamisen hankintaan oli monenlaisia keinoja tarjolla mutta opiskelijoiden sitoutumisessa niihin nähtiin haasteita. Esimiesten käsityksen tarjolla olevista oppimisympäristöistä oli monipuolisemmat kuin opettajilla.

Osaamiseen tunnistamisen haasteet, liittyvät tutkimukseen osallistuneiden opettajien käsitysten mukaan, ohjauksen epämääräisyyteen, todellisen osaamisen löytämiseen, sekä näyttöjen arviointiin. Esimiesten käsitysten mukaan haasteita aiheuttivat lisäksi esimerkiksi puuttuva yhtenäinen ohjeistus, työpaikkaohjaajien koulutus, liiallinen joustaminen ja työelämän puutteellisuus. Arvioinnin haasteista selviytymisessä auttoi keskittyminen tutkinnon perusteisiin ja asiassa pysyminen. Opettajat luottivat myös omaan kokemukseensa haasteita kohdatessaan.

Työelämäyhteistyötä tutkimukseen osallistuneet kuvasivat hyvin vilkkaana. Toisten työelämäyhteistyö oli kuitenkin vilkkaampaa ja monipuolisempaa kuin toisten. Reformi on muuttanut opettajien ja esimiesten työtä, vaikka toinen haastatelluista opettajista kokeekin, ettei muutos ole ollut kovin merkittävä. Esimiehet kokevat opettajan työn muuttuneen paljon. Positiivista työelämäyhteistyössä oli ”hyvien tyyppien” kanssa tehtävä yhteistyö ja yritysten ja oppilaitoksen lähentyminen. Työpaikkaohjaajien sitoutuminen ja luottamukselliset suhteet edistävät yhteistyötä. Tulevaisuuden yhteistyössä nähdään haasteena henkilöstön vaihtuvuus ja sitoutumattomuus sekä epävarmuus reformin tuomista muutoksista. Mahdollisuus yhteistyön monipuolistamiseen ja lisäämiseen oli olemassa.

Tarve osaamisen tunnistamisen tuesta oli tutkimukseen osallistuneiden opettajien käsitysten mukaan kaksijakoista. Toinen tarvitsee tukea paljon, toinen ei ollenkaan, vaan luottaa omaan osaamiseen. Tuen tarve liittyy ammatillisen koulutuksen reformiin. Esimiehet kaipaavat tukea opettajien ammatillisen osaamisen kehittämiseen, vaikka opettajat itse eivät tätä kokeneet tarpeelliseksi. Ammatillisiin haasteisiin saadaan tukea

työelämästä, jossa on tämän hetkinen tieto alan käytännöstä. Opettajat ja esimiehet kaipaavat työrauhaa reformin myllerryksessä.

Muiden tutkimuksessa esiin nousseiden ajankohtaisten teemojen pohjalta todetaan, että ammatillisen koulutuksen reformi puhuttaa. Muutokset aiheuttavat epävarmuutta. Lisäksi opiskelijoiden erilaisuus nousee esille ja pohdinta siitä, miten jokaiselle voidaan tarjota yksilölliset opintopolut. Opettajat kaipaavat MARATA-alalle lisää arvostusta ja sitä kautta opiskelijoita. Esimiesten mielestä koko ammatillisen koulutuksen arvostuksen nostaminen on myös paikallaan.

Osaamisperusteisuus ja ammatillisten tutkintojen muuttuminen on muuttanut opettajien työtä entistä työelämälähtöisemmäksi. Yhteistyötä on pakko tehdä ja sitä tehdäänkin. Esimiesten mielestä enemmänkin voisi tehdä. Yksilölliset opintopolut ja henkilökohtaistaminen ovat osa opettajien arkea ja aikaisemman osaamisen tunnistaminen on muodostunut entistä tärkeämmäksi, esimerkiksi rahoituksen tuloksellisuuden vuoksi. Koulutuksen järjestäjä saa opiskelijan suoritetuista tutkinnoista ja nopeasta etenemisestä opinnoissa enemmän rahaa. Liiallista joustamista on myös varottava ja pidettävä tutkinnon suorittaminen kirkkaana horisontissa. Haasteitakin osaamisen tunnistamisessa on, ja niihin pyritään vastaamaan ammattitaidolla. Jatkuvalle itsensä kehittämisellä ja toimintatapojen monipuolistamisella, pyritään varmistamaan jokaiselle laadukas koulutus.

Oppimista tapahtuu kaikkialla. Aikaisemman osaamisen tunnistamisessa kaikenlainen osaaminen tulee ottaa huomioon ja otetaan. Tarkat ohjeet puuttuvat kuitenkin siitä, mihin opintoihin ja kuinka paljon aikaisempaa osaamista voi tunnustaa. Olisiko yhteisen ohjeistuksen laatiminen mahdollista? Onko opettajien pidettävä niin tiukasti kiinni omasta opettamisestaan vai tulisiko viimein käsittää, että oppimista tapahtuu oikeasti muuallakin kuin oppilaitoksessa? Ajattelutavan muutosta varmasti tarvitaan, eikä se tapahdu hetkessä.



## 6.2 Johtopäätökset ja jatkotutkimusaiheet

Verrattuna aikaisempiin osaamisen tunnistamisen tutkimuksiin tämän tutkimuksen tulokset olivat samansuuntaisia (esim. Soininen ym. 2010; Korpi ym. 2018a; Räisänen & Goman 2018) sen suhteen, että käytännöissä huomattiin joitakin eroavaisuuksia niin henkilöiden kuin organisaatioidenkin välillä. Yhtenäiset ohjeet käytännöistä auttaisivat toimintojen yhtenäistämässä. Lisäksi tarvitaan yhteistä halua ja aikaa toimintojen yhtenäistämiseksi.

Aikaisemmissa osaamisperusteisuuden liittyvissä tutkimuksissa (esim. Seezink & Poell 2010; Sancho & Padilla 2016; Leinonen 2016; Vähätalo 2017) on todettu, että osaamisperusteisuus ei näy käytännöissä tai ei ole tiedossa. Tämän tutkimuksen mukaan kuitenkin näyttää siltä, että osaamisperusteisuus on tiedossa ja pyrkimys sen toteuttamiseksi käytännössä, on olemassa.

Osaamisperusteisuuden käyttöönotto aiheuttaa muutoksia opetuksessa ja oppimisen suunnittelussa (Bochne 2017) ja opettajien koulutukseen tulee tarjota mahdollisuuksia (Seezink & Poell 2010; Schaap 2011). Myös tässä tutkimuksessa nähtiin muutoksia opettajien ja esimiesten omassa työssä ja esimiehet näkivät tarpeellisena myös opettajien ammatillisen osaamisen kehittämisen. Työelämäyhteistyön tarpeellisuudesta kertoo monet aikaisemmat tutkimukset (esim. Sappa ym. 2016; Kuijipers ym. 2010; Miguel ym. 2016). Myös tämän tutkimuksen mukaan työelämäyhteistyötä pidettiin tärkeänä ja kehitettävänä asiana myös tulevaisuudessa.

Alussa esitin yhdeksi tutkimustani inspiroineeksi tekijäksi sen, että osaamisperusteisuus toteutuu eri tavoin eri puolella maamme tuoreiden selvitysten mukaan. Erilaiset käytännöt osaamisen tunnistamisessa luovat eriarvoistumista. Toimintatapojen yhtenäistäminen on väistämätöntä ja yhteistyön tekeminen toisten koulutuksen järjestäjien kanssa on tarpeen. Erilaisten projektien ja hankkeiden avulla yhteistyötä kuitenkin pyritään kehittämään, mutta lisää tutkimusperusteistakin tietoa tarvitaan.

Tämän tutkimuksen perusteella Lapissa osaamisperusteisuus näyttäisi olevan tiedossa ja sitä kohti pyritään joustavilla opintopoluilla. Erilaisia käytäntöjä kuitenkin osaamisen tunnistamisessa havaittiin, joten toimintojen yhtenäistäminen ja yhteistyön lisääminen koulutuksen järjestäjien välillä on tarpeen edelleen.

Eriarvoisuuden lisäksi toinen yhteiskunnallisesti ajankohtainen teema on nuorten syrjäytyminen. Me-säätiön (2018) tekemän laskelman mukaan Suomessa on noin 66000 syrjäytynyttä nuorta. Tässäkin tutkimuksessa, esimiesten käsityksen mukaan, syrjäytymistä tulee pyrkiä estämään koulutuksen aikaisen ohjauksen riittävyydellä ja varmistaa, että nuori tietää, kuka hänen omaohjaajansa on. ”Työntämällä” opiskelijat työelämän armoille, syrjäytymisriski kasvaa, ellei riittävää ohjausta pystytä varmistamaan. Yksilöllisyyttä ja henkilökohtaistamista tarvitaan myös siinä, että jokaiselle, yksilöllisistä haasteista huolimatta, turvataan riittävä tuki ja mahdollistetaan jokaisen polku kohti unelmaansa. Onko tämä mahdollista? Jos on niin miten?

Käsityksissä osaamisen tunnistamisen käytännöistä painottui vahvasti opettajan aktiivinen rooli polkujen rakentajana. Missä on opiskelijan oma tahto ja työelämän asiantuntijuus? Valinnoista kyllä keskustellaan ja opiskelijan toiveet huomioidaan, mutta voidaanko kaikkiin toiveisiin vastata? Miten varmistetaan, etteivät oppilaitoksen rakenteet esimerkiksi estä opiskelijan valintoja tai paikkakunnan työelämatarjontaa? Onko tarjolla niin monipuolisia vaihtoehtoja, että jokaiselle löytyy juuri se, mitä haluaa? Haastetta riittää ja tutkimuksetkin (esim. Korpi ym. 2018a, 83) ovat todenneet, että opiskelijoiden mahdollisuus henkilökohtaisiin valintoihin toteutuu huonosti tai että organisaatioiden rakenteet estävät osaamisperusteiden toteutumista (esim. Sancho & Padilla 2016).

Lopuksi on hyvä pysähtyä vielä pohtimaan tutkimusprosessiani. Koko Pro gradu -prosessia arvioitaessa, muutamia haasteita tuli matkan varrella vastaan. Tutkimukseen oli todella vaikea saada haastateltavia, mikä on ymmärrettävää siinä mielessä, että ammatilliset opettajat ovat tällä hetkellä niin kiireisiä isojen muutosten keskellä.

Varmasti tutkimukseen osallistuminen on ollut ajallisesti niin haastavaa, vaikka juuri opettajien äänen esiintuominen on varmasti heidän itsensäkin mielestä erityisen tärkeää muutosten edetessä. Alkuperäinen tutkimusideani muotoutui hieman erilaiseksi, aineiston hankinnan haastavuuden vuoksi, mutta olen lopputulokseen tyytyväinen. Osaamisen tunnistamiseen perehtyminen antoi minulle alussa toivomani mahdollisuuden, päästä sisälle ammatillisen koulutuksen ajankohtaiseen aiheeseen. Enää tarvitaan se työpaikka, jossa ajantasainen tietoni pääsisi käyttöön. Aikatauluni prosessissa oli kiireinen, mutta jäsennelty ja johdonmukainen. Päätoiminen opiskeluni toisaalta mahdollisti tutkimuksen tekemiseen keskittymisen, mutta toisaalta myös asetti sille tarkan ja sitoutumista vaativan aikataulun. Perheelliselle opiskelijalle tämä oli välillä todella haastavaa ja perhe joutui monesti joustamaan. Prosessi on ollut valaiseva ja antoisa, jossa voimaannuttava ohjaussuhde oli myös erittäin merkityksellinen, varsinkin vastoinkäymisten kohdatessa.

Tutkimuksen luotettavuutta ja yleistettävyyttä on syytä arvioida myös. Vähäinen haastateltavien määrä ja MARATA-alaan liittyvät rajaukset ovat yleistettävyyttä rajoittavia tekijöitä. Tutkimuksen tavoitteena ei olekaan yleistyksien tekeminen, vaan käytäntöjen tutkiminen käsitysten avulla. Fenomenografia osoittautui hyväksi viitekehyykseksi tutkimukselleni ja kaikkiin tutkimuskysymyksiin saatiin vastaukset. Haastatteluaineisto osoittautui hyvin antoisaksi ja monipuoliseksi, haastateltavien vähäisyydestä huolimatta. Tulokset ovat kontekstisidonnaisia ja pienellä aineistolla aikaan saatuja. Haastatteluun osallistuneet henkilöt olivat kokeneita ja alalla pitkään toimineita, joten heillä oli tutkimuksen kannalta olennainen tieto. Tutkimuksen tekemisessä on noudatettu eettisiä tutkimuksen tekemisen periaatteita ja pyritty aukottomaan kuvaukseen kaikissa tutkimuksen vaiheissa eikä ennako-oletusten ole annettu vaikuttaa, vaan tulokset perustuvat täysin saatuun tutkimusaineistoon.

Tutkimusta tehdessäni tuli mieleen muutamia jatkotutkimusaiheita. Jatkossa olisi mielenkiintoista tutkia opettajien ja opiskelijoiden kokemuksia osaamisen tunnistamisen vaikutuksista tai ammatillisen opettajan jaksamista valtavan myllerryksen keskellä. Reformin muutosten vakiinnuttua voisi tutkia, miten halutut muutokset ovat toteutuneet käytännössä, esimerkiksi valmistuvatko opiskelijat nopeammin työelämään kuin

aikaisemmin. Myös uusien tutkinnon perusteiden käyttöön ottoon liittyviä haasteita olisi mielenkiintoista tutkia jatkossa.

Tutkimukseni yhtenä tavoitteena oli keskustelun avaaminen osaamisen tunnistamisen käytännöistä ja sitä kautta saada aikaan käytäntöjen yhtenäistämiseen pyrkiviä avauksia. Toivon, että tämä tutkimus antaa hyvän kuvan MARATA-alan osaamisen tunnistamisen käytännöistä ja haasteista. Käytäntöjen yhtenäistäminen ei tapahdu hetkessä, eikä pelkästään tämän tutkimuksen avulla, vaan se vaatii koulutuksen järjestäjien yhteistyötä ja yhteistä halua osaamisen tunnistamisen käytäntöjen kehittämiseen. Kentällä toimivien opettajien ja esimiesten näkemykset antavat arvokasta tietoa siitä, miten muutosta toteutetaan ja miten reformin tavoitteet ymmärretään käytännössä. Tässä on hyvä alku, jatketaan tästä.

## LÄHTEET

Ahola, S. 2017. Opiskelijoiden käsityksiä tutkinnon suorittamista tukevista ja ehkäisevistä tekijöistä työssäoppimisessa. Pro gradu. Jyväskylän yliopisto. <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/53015/URN%3aNBN%3afi%3ajyu-201702131420.pdf?sequence=1>. (Luettu 7.5.2018.)

Ahonen, S. 1994. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa L. Syrjälä ym. (toim.) Laadullisen tutkimuksen työpajoja. Helsinki: Kirjayhtymä. 113–160.

Amispeda 2018. Työvaltaisuus. Ammattitaitoa täydentävät tutkinnon osat. [http://www10.edu.fi/ammattipeda/?sivu=tyovaltainen\\_atto\\_opiskelu](http://www10.edu.fi/ammattipeda/?sivu=tyovaltainen_atto_opiskelu). (Luettu 7.5.2018.)

Amke (N.d.) Oppiminen osaaminen taito. Askeleet ammattiosaamiseen 2025. Ammattilaisuus tekee tulevaisuuden. [http://www.amke.fi/media/julkaisuja/amke\\_askeleet\\_ammattiosaamiseen\\_02.pdf](http://www.amke.fi/media/julkaisuja/amke_askeleet_ammattiosaamiseen_02.pdf). (Luettu 6.5.2018.)

Ammattiopisto Lappia 2018. Esittely. <http://www.lappia.fi/lappia/esittely>. (Luettu 29.3.2018.)

Blank, W.E. 1982. The competency-based approach to education and training. Teoksessa A Collection of Readings Related to Competency-Based Training. 1994. EAE604 Curriculum and Comperencis. Deakin University. 32–53 <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED384695.pdf#page=114>. (Luettu 9.5.2018.)

Bohne, C. 2017. Abstract. Competence-Based Vocational Education and Training (VET): An Approach of Shaping and Networking. European Journal of Training and Development, 41(1), pp. 28-38. <https://luc.finna.fi/ulapland/PrimoRecord/pci.ericEJ1123784>. (Luettu 1.3.2018.)

ePerusteet 2018a. Ravintola- ja cateringalan perustutkinnon muodostuminen. <https://eperusteet.opintopolku.fi/#/fi/esitys/4221360/reformi/rakenne>. (Luettu 5.5.2018.)

ePerusteet 2018b. Ravintola- ja caterinalan perustutkinnon perusteet. Ravitsemuspalveluissa toimiminen. <https://eperusteet.opintopolku.fi/#/fi/esitys/4221360/reformi/tutkinnonosat/4221593>. (Luettu 5.5.2018.)

ePerusteet 2018c. Ravintola- ja cateringalan tutkinnon perusteet. <https://eperusteet.opintopolku.fi/eperusteet-service/api/dokumentit/4808409>. (Luettu 5.5.2018.)

Fenomenografinen analyysi 2018. Virtuaali ammattikorkeakoulu. <http://www2.amk.fi/digma.fi/www.amk.fi/opintojaksot/0709019/1193463890749/1193464144782/1194348597689/1194356567508.html>. (Luettu 4.5.2018.)

Gröhn, T. 1993. Fenomenografinen tutkimusote. Teoksessa: T. Gröhn & J. Jussila (toim.) 1993.: Laadullisia lähestymistapoja koulutuksen tutkimuksessa. Yliopistopaino, Helsinki. 1–32.

- Haapaniemi, P. 2013. Fenomenografinen analyysi. Fenomenografinen analyysi ja esimerkki aineiston analyysistä sosiaalityön tutkimuksessa. Pro gradu -tutkielma. Tampereen yliopisto.
- Handolin, V-V. 2013. Aineeton palkitseminen työntekijöiden kokemana. Väitöskirja. Vaasan yliopisto. Acta Wasaensia 285.
- Helakorpi, S. 2009. Osaaminen ja sen tunnistaminen koulutuksen ja työelämän yhteisenä haasteena. Ammattikorkeakoulujen verkkojulkaisu. [https://arkisto.uasjournal.fi/osaaja\\_2009-4/Helakorpi%20PDF.pdf](https://arkisto.uasjournal.fi/osaaja_2009-4/Helakorpi%20PDF.pdf). (Luettu 27.2.2018.)
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. 15. uudistettu painos. Helsinki: Tammi.
- Hotti, S. 2016. Oikealle alalle? Logistiikka-alan ammattikoulutuksen ja työelämän osaamisen todellisuuden kohtaaminen. [https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/51640/978-951-39-6788-8\\_vaitos04112016.pdf?sequence=1](https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/51640/978-951-39-6788-8_vaitos04112016.pdf?sequence=1). Väitöskirjatutkimus. Jyväskylän yliopisto.
- Huusko, M. & Paloniemi, S. 2006. Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. Kasvatus 2/2006, 162–173.
- Keskuspuiston ammattiopisto 2018. Osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen käytännössä. <http://www.keskuspuisto.fi/opiskelijat/index.php?k=320196>. (Luettu 26.3.2018.)
- Korpi, A., Hietala, R. Kiesi, J. & Rökköläinen, M. 2018a. Ammatillisen koulutuksen osaamisperustaisuus, asiakaslähtöisyys ja toiminnan tehokkuus. Osaamisperustaisuuden tila. Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisuja 85/2017. [https://karvi.fi/app/uploads/2018/01/Osaamisperusteisuuden-tila\\_KARVI\\_VNTEAS.pdf](https://karvi.fi/app/uploads/2018/01/Osaamisperusteisuuden-tila_KARVI_VNTEAS.pdf). (Luettu 22.2.2018.)
- Korpi, A., Räisänen, A., Goman, J., Hietala, R., Kiesi, J. & Rökköläinen, M. 2018b. Osaamisperustaisuus vie ammatillista koulutusta oikeaan suuntaan. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Policy Brief 3/2018. [https://karvi.fi/app/uploads/2018/01/Policy-Brief\\_3\\_2018\\_Osaamisperusteisuus-vie-ammattillista-koulutusta-oikeaan-suuntaan-1.pdf](https://karvi.fi/app/uploads/2018/01/Policy-Brief_3_2018_Osaamisperusteisuus-vie-ammattillista-koulutusta-oikeaan-suuntaan-1.pdf). (Luettu 22.2.2018.)
- Kuijpers, M., Meijers, F. & Gundy, C. 2010. The relationship between learning environment and career competencies of students in vocational education. Journal of Vocational Behavior 78, 21-30. <http://psycnet.apa.org/record/2010-12788-001>. (Luettu 4.5.2018.)
- Kujanpää, K., Mattila, K., Vainio, L. & Vihunen, R. 2016. Valmennus osaamisperusteisuuden kehittämisessä. Helsingin kaupungin opetusvirasto / Cochaus-konseptilla osaamisperusteisuuden - toimintakulttuurin muutokseen (CoCos) -hanke. <http://cocos.meke.wikispaces.net/file/view/Valmennusopas.pdf>. (Luettu 26.3.2018.)
- Kuronen, L. 2016. Muuttuva ammatillinen opettajuus. [http://www.oph.fi/download/174187\\_UUSI\\_Lauri\\_Kurvonon\\_Muuttuva\\_ammattillinen\\_opettajuus.pdf](http://www.oph.fi/download/174187_UUSI_Lauri_Kurvonon_Muuttuva_ammattillinen_opettajuus.pdf). (Luettu 5.5.2018.)

- Laki ammatillisesta koulutuksesta 531/2017.  
<http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2017/20170531#Pidp450878128>. (Luettu 26.3.2018.)
- Lapin koulutuskeskus Redu 2018. Organisaatio.  
<http://www.redu.fi/fi/REDU/Organisaatio>. (Luettu 29.3.2018.)
- Leinonen, S. 2016. Ammatillisen toisen asteen opiskelijoiden kokemukset tutkintouudistuksen toimeenpanosta. Pro Gradu-tutkielma, Lapin yliopisto.  
<http://lauda.ulapland.fi/bitstream/handle/10024/62417/Leinonen.Satu.pdf?sequence=2&isAllowed=y>. (Luettu 27.2.2018.)
- Lepänjuuri, A. & Niskanen, A. 2014. OSTU, AHOT JA OHOT Koulutuksen ja työelämän rajapinnalla. Teoksessa: S. Blom, A. Lepänjuuri, A. Niskanen & R. Nurminen (toim.) Opintopisteistä osaamiseen. Työvälineitä ja tarinoita työelämäyhteistyössä. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 172.  
[http://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/72138/JAMKJULKAISUJA1722014\\_web.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/72138/JAMKJULKAISUJA1722014_web.pdf?sequence=1&isAllowed=y). (Luettu 27.3.2018.)
- Loukkola, P. & Jäntti, M. 2018. Kuinka käy erityisopiskelijoiden, kun ammattiopintojen räätelöinti muuttuu? – ”Opiskelija voi ajatella, ettei selviä opinnoistaan”. Yle uutiset 3.1.2018. <https://yle.fi/uutiset/3-9995339>. (Luettu 26.3.2018.)
- MaRa 2018. Alan tutkinnot. <https://mara.fi/ura-matkailu-ja-ravintola-alalla/nuoret/alan-koulutus>. (Luettu 26.4.2018.)
- Marton, F. 2001. Phenomenography: A Research Approach to Investigating Different understanding of Reality. Teoksessa: R. R. Sherman, R. B. Webb. 2001. (toim.) Qualitative Research in Education: Focus and Methods. 141–162.  
[https://books.google.fi/books?hl=fi&lr=&id=J1rZ\\_q1BrEMC&oi=fnd&pg=PA141&dq=phenomenography+marton&ots=8H9-1htARk&sig=kuos3oklDdpRod7jw2xYLTIV9wQ&redir\\_esc=y#v=onepage&q=phenomenography%20marton&f=false](https://books.google.fi/books?hl=fi&lr=&id=J1rZ_q1BrEMC&oi=fnd&pg=PA141&dq=phenomenography+marton&ots=8H9-1htARk&sig=kuos3oklDdpRod7jw2xYLTIV9wQ&redir_esc=y#v=onepage&q=phenomenography%20marton&f=false). (Luettu 10.5.2018.)
- Me-säätiö 2018. Kuka syrjäytyy jo koulun penkillä?  
<http://www.mesaatio.fi/ajankohtaista/uutiset/kuka-syrjaytyy-koulun-penkilta/>. (Luettu 10.5.2018.)
- Metsämuuronen, J. 2008. Laadullisen tutkimuksen perusteet. Metodologia -sarja 4. Jyväskylä: International Methelp Ky.
- Miguel, M. C., Ornelas, J. H., & Maroco, J. P. 2016. Recognition of prior learning: the participants’ perspective. *Studies in Continuing Education* 38(2), 179-194.  
<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0158037X.2015.1061491>. (Luettu 4.5.2018.)
- Niemi, P. 2016. Pikaruoka nostaa Suomea pinnalle – matkailu- ja ravintola-alalle tulossa tuhansia työpaikkoja. Yle uutiset Kotimaa 18.3.2016. <https://yle.fi/uutiset/3-8750003>. (Luettu 6.5.2018.)
- Niskanen, A. 2012. Osaamisen tunnistaminen osana opiskelijan polkua. Jyväskylän ammattikorkeakoulu. <https://www.slideshare.net/otavanopisto/osaamisen-tunnistaminen-ja-tunnustaminen-annu-niskanen>. (Luettu 27.2.2018.)

Nokelainen, P. (N.d) Miten ammatillista osaamista ja oppimista uudistetaan erilaisissa oppimisympäristöissä? Tampereen yliopisto.  
[http://www.oph.fi/download/149533\\_nokelainen\\_petri\\_ammattillisen\\_osaamisen\\_uudistaminen.pdf](http://www.oph.fi/download/149533_nokelainen_petri_ammattillisen_osaamisen_uudistaminen.pdf). (Luettu 27.2.2018.)

Nokelainen, P. 2010. Mistä on ammatilliset huippuosaajat tehty? Ammattikasvatuksen aikakauskirja, 12(2), 4-12.  
[https://www.researchgate.net/publication/235330775\\_Mista\\_on\\_ammattilliset\\_huippuosaajat\\_tehdy\\_What\\_Are\\_Vocational\\_Experts\\_Made\\_Of](https://www.researchgate.net/publication/235330775_Mista_on_ammattilliset_huippuosaajat_tehdy_What_Are_Vocational_Experts_Made_Of). (Luettu 5.5.2018.)

Nousiainen, R. 2018. Koulutus on paras keino ehkäistä syrjäytymistä. Uutishuone STTK 24.1.2018. <https://www.sttk.fi/2018/01/24/koulutus-paras-tapa-ehkaista-nuorten-syrjaytymista/>. (Luettu 10.5.2018.)

OECD 2018. Recognition of Non-formal and Informal Learning – Home. <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/recognitionofnon-formalandinformallearning-home.htm>. (Luettu 10.5.2018.)

OKM 2018a. Ammatillisen koulutuksen reformi. <http://minedu.fi/amisreformi>. (Luettu 22.2.2018.)

OKM 2018b. Ammatillisen koulutuksen rahoituksen uudistus. <http://minedu.fi/rahoituksen-uudistus>. (Luettu 28.2.2018.)

OKM 2018c. Työpaikalla tapahtuva oppiminen. <http://minedu.fi/tyopaikalla-oppiminen>. (Luettu 26.4.2018.)

OPH 2018a. Reformilähettiläiden verkosto tukemaan ammatillisen koulutuksen uudistusta. [http://www.oph.fi/reformintuki/103/0/reformilahettilaiden\\_verkosto\\_tukemaan\\_ammattillisen\\_koulutuksen\\_uudistusta](http://www.oph.fi/reformintuki/103/0/reformilahettilaiden_verkosto_tukemaan_ammattillisen_koulutuksen_uudistusta). (Luettu 27.2.2018.)

OPH 2018b. Henkilökohtaistaminen. [http://www.oph.fi/koulutus\\_ja\\_tutkinnot/ammattikoulutus/henkilokohtaistaminen](http://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/ammattikoulutus/henkilokohtaistaminen). (Luettu 27.2.2018.)

OPH 2018c. Ammatillisten perustutkintojen perusteet. Matkailu- ravitsemus- ja talousala. [http://www.oph.fi/saadokset\\_ja\\_ohjeet/opetussuunnitelmien\\_ja\\_tutkintojen\\_perusteet/ammattilliset\\_perustutkinnot](http://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/opetussuunnitelmien_ja_tutkintojen_perusteet/ammattilliset_perustutkinnot). (Luettu 27.2.2018.)

OPH 2018d. Ammatilliset tutkinnot. [http://www.oph.fi/koulutus\\_ja\\_tutkinnot/ammattikoulutus/tutkinnot](http://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/ammattikoulutus/tutkinnot). (Luettu 25.4.2018.)

OPH 2018e. Ravintola- ja cateringalan perustutkinnon rakenne. <https://eperusteet.opintopolku.fi/#/fi/esitys/4221360/reformi/rakenne>. (Luettu 25.4.2018.)

OPH 2018f. Näytöt ja osaamisen arviointi. Voimaantulo 23.3.2018. <https://eperusteet.opintopolku.fi/eperusteet-service/api/dokumentit/4614532>. (Luettu 4.5.2018.)



OPH 2018g. Osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen mitoituksen periaatteet ja arvosanojan muuntaminen ammatillisessa koulutuksessa. [http://www.oph.fi/download/190377\\_Maarays\\_OPH-501-2018\\_OSTU.pdf](http://www.oph.fi/download/190377_Maarays_OPH-501-2018_OSTU.pdf). (Luettu 5.5.2018.)

Opintopolku 2018a. ePerusteet. Ammatillinen koulutus. <https://eperusteet.opintopolku.fi/#/fi/selaus/kooste/ammattillinenkoulutus?hakutyyppe=perusteet>. (Luettu 13.3.2018.)

Opintopolku 2018b. Ravintola- ja cateringalan perustutkinto Lapissa. [https://opintopolku.fi/app/#!/haku/\\*?locations=19&page=1&articlePage=1&organizationPage=1&itemsPerPage=25&sortCriteria=0&facetFilters=topic\\_ffm:teemat\\_9.aiheet\\_59&facetFilters=teachingLangCode\\_ffm:FI&facetFilters=educationType\\_ffm:et01.03&tab=los](https://opintopolku.fi/app/#!/haku/*?locations=19&page=1&articlePage=1&organizationPage=1&itemsPerPage=25&sortCriteria=0&facetFilters=topic_ffm:teemat_9.aiheet_59&facetFilters=teachingLangCode_ffm:FI&facetFilters=educationType_ffm:et01.03&tab=los). (Luettu 29.3.2018.)

Opintopolku 2018c. Matkailualan perustutkinto Lapissa. [https://opintopolku.fi/app/#!/haku/\\*?locations=19&page=1&articlePage=1&organizationPage=1&itemsPerPage=25&sortCriteria=0&facetFilters=topic\\_ffm:teemat\\_9.aiheet\\_57&facetFilters=teachingLangCode\\_ffm:FI&facetFilters=educationType\\_ffm:et01.03&tab=los](https://opintopolku.fi/app/#!/haku/*?locations=19&page=1&articlePage=1&organizationPage=1&itemsPerPage=25&sortCriteria=0&facetFilters=topic_ffm:teemat_9.aiheet_57&facetFilters=teachingLangCode_ffm:FI&facetFilters=educationType_ffm:et01.03&tab=los). (Luettu 29.3.2018.)

Opintopolku 2018d. Puhdistus- ja kiinteistöpalvelualan perustutkinto Lapissa. [https://opintopolku.fi/app/#!/haku/\\*?locations=19&page=1&articlePage=1&organizationPage=1&itemsPerPage=25&sortCriteria=0&facetFilters=topic\\_ffm:teemat\\_9.aiheet\\_60&facetFilters=teachingLangCode\\_ffm:FI&facetFilters=educationType\\_ffm:et01.03&tab=los](https://opintopolku.fi/app/#!/haku/*?locations=19&page=1&articlePage=1&organizationPage=1&itemsPerPage=25&sortCriteria=0&facetFilters=topic_ffm:teemat_9.aiheet_60&facetFilters=teachingLangCode_ffm:FI&facetFilters=educationType_ffm:et01.03&tab=los). (Luettu 29.3.2018.)

Paaso, A. 2012. Osaava ammatillinen opettaja 2020. Teoksessa: Ammattikoulutuksen tutkimusseura Ottu ry. Ammattikasvatuksen aikakauskirja 3.2012. Aluevaikuttavuus ja ennakointi. 46–56. [https://akakk.fi/wp-content/uploads/Aikak\\_2012\\_3\\_lehti.pdf#page=47](https://akakk.fi/wp-content/uploads/Aikak_2012_3_lehti.pdf#page=47). (Luettu 6.5.2018.)

Paloniemi, S. & Huusko M. 2016. Fenomenografia ja variaatioteoria aikuiskasvatustieteen tutkimuksessa. *Aikuiskasvatus* 2/2016, 119–121.

Pietiläinen, V. 2018. Osaamisperustaisuus toteutuu ammatillisessa koulutuksessa kohtalaisen hyvin, joskin reformia kohden mennään vaihtelevin valmiuksin. *Ammatillinen koulutus*. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. 23.1.2018. <https://karvi.fi/2018/01/23/osaamisperusteisuus-toteutuu-ammattillisessa-koulutuksessa-kohtalaisen-hyvin-joskin-reformia-kohti-mennaan-vaihtelevin-valmiuksin/>. (Luettu 22.2.2018.)

Porvoon ammattiopisto. 2017. Vuosi yrittäjänä toimintamalli. <https://hyvatkaytannot.oph.fi/kaytanto/2394/?q=485314694829f1539a855f8dcea589d2>. (Luettu 26.3.2018.)

Rasku, S. 2017. Ammatillisen koulutuksen reformi ja työelämäyhteistyö. LVI-koulutus seminaari 28.9.2017. Opetus ja kulttuuriministeriö. <https://www.lvi-tu.fi/wp-content/uploads/2017/09/MS-Viking-Mariella-28.9.2017-Rasku-Ammatillisne-koulutuksen-reformi-ja-ty%C3%B6el%C3%A4m%C3%A4yhteisty%C3%B6.pdf>. (Luettu 1.3.2018.)

Rissanen, R. 2006. Fenomenografia. Luku 5.1. kokonaisuudesta Anita Saaranen-Kauppinen & Anna Puusniekka. 2006. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto [verkkojulkaisu]. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. <http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/>. (Luettu 13.3.2018.)

Roslöf, U. 2013. Nonformaali ja informaali kasvatus. Humak. Yhteisöpedagogikoulutus. <https://prezi.com/vaeqsxunbojn/nonformaali-ja-informaali-kasvatus-ja-oppiminen/>. (Luettu 9.5.2018.)

Ruohotie, p. 2003. Asiantuntijana kehittyminen. Teoksessa: E. Okkonen (toim.) Ammattikorkeakoulun jatkotutkinto – lähtökohdat ja haasteet. Hämeen ammattikorkeakoulu. [https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/93890/Ammattikorkeakoulun\\_jatkotutkinto\\_lahtokohdat\\_ja\\_haastee.pdf?sequence=1#page=65](https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/93890/Ammattikorkeakoulun_jatkotutkinto_lahtokohdat_ja_haastee.pdf?sequence=1#page=65). (Luettu 9.5.2018.)

Räisänen, A. & Goman, J. 2018. Ammatillisen koulutuksen osaamisperusteisuus, asiakaslähtöisyys ja toiminnan tehokkuus. Poliittikkatoimien vaikutusten arviointi (ex ante). Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoimikunta. [http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/160513/86\\_15\\_1\\_Osperusteisuus\\_politiikkatoimien\\_arviointi\\_KARVI\\_VNTEAS.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/160513/86_15_1_Osperusteisuus_politiikkatoimien_arviointi_KARVI_VNTEAS.pdf?sequence=1&isAllowed=y). (Luettu 28.2.2018.)

Saamelaisalueen koulutuskeskus 2018. Koulutustarjonta. <http://www.sogsakk.fi/fi/Hakijalle/Koulutustarjonta>. (Luettu 29.3.2018.)

Sancho G. & Padilla, P. 2016. Abstract. Promoting Digital Competence in Secondary Education: Are Schools There? Insights from a Case Study. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 5(1), pp. 57-63. <https://luc.finna.fi/ulapland/PrimoRecord/pci.ericEJ1127208>. (Luettu 1.3.2018.)

Sappa, V., Choy, S. & Aprea, C. 2016. Abstract. Stakeholders' conceptions of connecting learning at different sites in two national VET systems, *Journal of Vocational Education & Training*, 68:3, 283-301, <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13636820.2016.1201845?scroll=top&needAccess=true>. (Luettu 1.3.2018.)

Schaap, H., De Bruijn, E., Van der Schaaf, M. F. & Kirschner, P. A. 2009. Students' personal professional theories in competence-based vocational education: the construction of personal knowledge through internalisation and socialisation. *Journal of Vocational Education and Training*. Routledge. 61(4), 481-494. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13636820903230999>. (Luettu 4.5.2018.)

Seezink, A. & Poell R. F. 2010. Continuing professional development needs of teachers in school for competence-based vocational education. A case study from Netherlands. Department of Human Resource Studies. Tilburg University. The Netherlands. <https://www.emeraldinsight.com/doi/full/10.1108/03090591011049819>. (Luettu 4.5.2018.)

Shaap, H. 2011. Students' Personal Professional Theories in Vocational Education: Developing a Knowledge Base. [https://www.bvekennis.nl/Bibliotheek/11-0116\\_proefschrift\\_schaap.pdf](https://www.bvekennis.nl/Bibliotheek/11-0116_proefschrift_schaap.pdf). (Luettu 4.5.2018.)

- Soininen, L., Niskanen, A. & Lepänjuuri, A. (toim.) 2010. Tohditko tunnistaa? Osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen nykytila ja kehittämishaasteet ammatillisessa peruskoulutuksessa. Opetushallitus. Jyväskylän Ammattikorkeakoulun julkaisuja -sarja. [http://www.oph.fi/download/124333\\_Tohditko\\_tunnistaa.pdf](http://www.oph.fi/download/124333_Tohditko_tunnistaa.pdf). (Luettu 28.2.2018.)
- Streumer, J. N., & Björkqvist, D. C. 2001. Moving beyond traditional vocational education and training: Emerging issues. In W. J. Nijhof & J. N. Streumer (Eds.), *Key Qualifications in Work and Education*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Svensson, L. 1994. Theoretical foundations of phenomenography. Teoksessa: R. Ballatine & C. Bruce. (toim.) *Phenomenography: philosophy and practice*. 7–9 November 1994. Queensland University of Technology. 9–20.
- Syväoja, S. 2016. Malli opiskelijan ohjaamiseen ja osaamisen tunnistamiseen. Vaasan ammattiopisto. Prezi-esitys. [https://prezi.com/mjgl\\_ra5pywc/historia/](https://prezi.com/mjgl_ra5pywc/historia/). (Luettu 26.3.2018.)
- Tammilehto, M. 2016. Mitä osaamisperusteisuus tarkoittaa? Videotallenne. <https://www.youtube.com/watch?v=GtJyw6YIW7g>. (Luettu 28.2.2018.)
- Tampereen seudun ammattiopisto. 2016. Työpaikka oppimisympäristönä. <https://hyvatkaytannot.oph.fi/kaytanto/2127/?q=65bf3f64e74b0c4ebca5732d8aa74d06>. (Luettu 26.3.2018.)
- Tilastokeskus 2018a. Joka kuudes peruskoululainen sai tehostettua tai erityistä tukea. Julkaistu 13.6.2017. [http://tilastokeskus.fi/til/erop/2016/erop\\_2016\\_2017-06-13\\_tie\\_001\\_fi.html?ad=notify](http://tilastokeskus.fi/til/erop/2016/erop_2016_2017-06-13_tie_001_fi.html?ad=notify). (Luettu 26.3.2018.)
- Tilastokeskus 2018b. Koulutuksen keskeyttäminen väheni edelleen. [https://www.stat.fi/til/kkesk/2016/kkesk\\_2016\\_2018-03-14\\_tie\\_001\\_fi.html](https://www.stat.fi/til/kkesk/2016/kkesk_2016_2018-03-14_tie_001_fi.html). (Luettu 5.5.2018.)
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Jyväskylä: Tammi
- Toom, A. 2008. Hiljaista tietoa vai tietämistä. Näkökulmia hiljaisen tiedon käsitteen tarkasteluun. Teoksessa: A. Toom, J. Onnismaa & A. Kajanto (toim.) *Hiljainen tieto tietämistä, toimimista, taitavuutta*. Aikuiskasvatuksen 47. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura.
- Twyman, J.S. 2014. *Competency-based Education: Supporting Personalized Learning*. Julkaisussa *CONNECT: Making Learning Personal*. Philadelphia, PA: Center of Innovations for Learning, 1-10. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED558055.pdf>. (Luettu 9.5.2018.)
- Uljens, M. 1989. *Fenomenografi – forskning om uppfattningar*. Lund: Studentlitteratur.
- Validia ammattiopisto. 2016. Somecoctail – Kodinhuoltajan yksilöllinen opintopolku. <https://www.youtube.com/watch?v=aEZ7JP6CQPY&feature=youtu.be>. (Katsottu 26.3.2018.)
- Vilkkä, H. 2015. *Tutki ja kehitä*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Vähätalo, L. 2017. Osaamisperustaisuus osana uudistuvaa ammatillista koulutusta. Opetushenkilökunnan arvioita osaamisperustaisuudesta. Pro gradu-tutkielma. Tampereen yliopisto.

<http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/102578/1513684872.pdf?sequence=1>.

(Luettu 27.2.2018.)

# Liitteet

## LIITE 1: Teemahaastattelurunko

### Teemahaastattelurunko

Tutkinnon perusteissa korostetaan aikaisemman osaamisen tunnistamisen tärkeyttä. Jokaiselle tulee mahdollistaa joustavat opintopolut, jolloin aikaisempi osaaminen otetaan huomioon tutkinnon suorittamisessa. Haluaisin tietää, miten tämä osaaminen tunnistetaan sinun käsityksesi mukaan?

#### I Taustatiedot

- a. oppilaitos
- b. ala
- c. työkokemusvuodet
- d. ikä

#### II Henkilökohtaistaminen ja osaamisen tunnistaminen

Mitä henkilökohtaistaminen ja joustavat opintopolut Sinun mielestäsi tarkoittavat?

Millainen on käsityksesi osaamisen tunnistamisen käytännöistä?

Mitä käsitteitä oppilaitoksessa on käytössä osaamisen tunnistamiseen liittyen?

Kuka toimii osaamisen tunnistamisen vastuuhenkilönä?

Miten tunnistaminen käytännössä tapahtuu?

Mitä osaamisen tunnustaminen vaikuttaa opiskelijan opintoihin?

Miten uusi toimintatapa on muuttanut työtäsi?

Millaisia haasteita osaamisen tunnistamisessa on?

*Kuvaile jokin käytännön tilanne, jossa osaamisen tunnistaminen tuntui haastavalta. Miten tilanteesta selvittiin? Miten tilanne ratkesi?*

jatkuu

### **III Työelämäyhteistyö ja muu osaamisen hankkiminen**

Minkälaista työelämäyhteistyötä teet?

Miten kuvailisit sen onnistumista ja haasteita?

Mikä työelämäyhteistyössä on parasta?

Miten se edistää osaamisen tunnistamista, kerro esimerkki?

Mitä muita tapoja puuttuvan osaamisen hankkimiseen on käytössä?

### **VI Kehittäminen**

Millaista tukea koet tarvitsevasi osaamisen tunnistamiseen?

*Kuvaile tilanne, jossa osaamisen tunnistamisessa yhteistyö toimi hyvin.*

Miten osaamisen tunnistamista ja henkilökohtaistamista tai työelämäyhteistyötä voisi mielestäsi kehittää?  
Muita ajatuksia?

## LIITE 2: Saate esimiehille

Arvoisa ammatillisen koulutuksen esimies!

Olen ammatillinen erityisopettaja Päivi Hyttinen ja suoritan Lapin yliopistossa kasvatustieteen maisterin opintoja. Pro gradu -tutkimuksessani minun on tarkoitus tutkia ammatillisten opettajien käsityksiä osaamisen tunnistamisesta ja puuttuvan osaamisen hankkimisesta ammatillisella toisella asteella. Tutkimukseni ohjaaja on professori Satu Uusiautti.

Tutkimus toteutetaan haastattelemalla MARATA-alan ammatillisia opettajia Lapin alueelta. Lähestyn Teitä siksi, että pyydän Teitä välittämään oheisen haastattelupyynnön kaikille matkailu-, ravitsemis- ja talousalan opettajillenne ja motivoimaan heitä osallistumaan haastatteluun, ammatillisen koulutuksen kehittämiseksi Lapissa. Mikäli ette ole oikea henkilö tämän viestin välittäjäksi, pyydän Teitä ilmoittamaan oikean henkilön yhteystiedot minulle, viestin perille saamiseksi.

Sovimme opettajien kanssa yhdessä haastatteluajankohdan ja -paikan. Tutkimusaineisto käsitellään ehdottoman luottamuksellisesti, eikä opettajien henkilöllisyys tule julki tutkimuksen missään vaiheessa.

Tutkimukseni tarkoituksena on saada tietoa MARATA-alan toimivista osaamisen tunnistamisen käytännöistä ja jakaa tietoa muillekin.

Kerron mielelläni lisää tutkimuksestani.

Kunnioittavasti,

Päivi Hyttinen

xxxxxxxx

95900 KOLARI

[paivi.hyttinen@hotmail.com](mailto:paivi.hyttinen@hotmail.com)

p.040xxxxxxxx

### **LIITE 3: Haastattelupyyntö opettajille**

Arvoisa ammatillinen opettaja!

Olen ammatillinen erityisopettaja Päivi Hyttinen ja suoritan Lapin yliopistossa kasvatustieteen maisterin opintoja. Pro gradu -tutkimuksessani minun on tarkoitus tutkia ammatillisten opettajien käsityksiä osaamisen tunnistamisesta ja puuttuvan osaamisen hankkimisesta ammatillisella toisella asteella. Tutkimukseni ohjaaja on professori Satu Uusiautti.

Tutkimus toteutetaan haastattelemalla MARATA-alan ammatillisia opettajia Lapin alueelta. Siksi lähestyn nyt Sinua, haluaisin kuulla juuri Sinun näkemyksiäsi tutkimukseni aiheesta.

Toivon, että löytäisit aikaa osallistua tutkimukseeni ja kertoa kokemuksistasi. Haluaisin haastatella Sinua henkilökohtaisesti. Sovimme yhdessä haastatteluajankohdan ja -paikan. Voimme toteuttaa haastattelun etäyhteyksien avulla tai sitten tapaamalla työpaikallasi. Tutkimusaineisto käsitellään ehdottoman luottamuksellisesti, eikä henkilöllisyytesi tule julki tutkimuksen missään vaiheessa.

Tutkimukseni tarkoituksena on saada tietoa MARATA-alan toimivista osaamisen tunnistamisen käytännöistä ja jakaa tietoa muillekin. Ammatillisen koulutuksen kehittämiseksi Lapissa, tämä on erityisen tärkeää.

Kiitos jo nyt ajastasi. Kerron mielelläni lisää tutkimuksestani: ota minuun yhteyttä 6.4.2018 mennessä, niin sovitaan myös haastattelusta tarkemmin. Yhteystietoni löytyvät kirjeen lopusta.

Kunnioittavasti,

Päivi Hyttinen

xxxxxxxxx

95900 KOLARI

[paivi.hyttinen@hotmail.com](mailto:paivi.hyttinen@hotmail.com)

p.040xxxxxxxx



## LIITE 4: Opettajille suoraan lähetetty haastattelupyyntö

Arvoisa ammatillinen opettaja!

Olen ammatillinen erityisopettaja Päivi Hyttinen ja suoritan Lapin yliopistossa kasvatustieteen maisterin opintoja. Pro gradu -tutkimuksessani minun on tarkoitus tutkia ammatillisten opettajien käsityksiä osaamisen tunnistamisesta ja puuttuvan osaamisen hankkimisesta ammatillisella toisella asteella. Tutkimukseni ohjaaja on professori Satu Uusiautti.

Tutkimus toteutetaan haastattelemalla MARATA-alan ammatillisia opettajia Lapin alueelta. Siksi lähestyn nyt Sinua, haluaisin kuulla juuri Sinun näkemyksiäsi tutkimukseni aiheesta.

Toivon, että löytäisit aikaa osallistua tutkimukseeni ja kertoa kokemuksistasi. Haluaisin haastatella Sinua henkilökohtaisesti mutta mikäli tähän ei ole aikaa, voit osallistua tutkimukseen täyttämällä haastattelulomakkeen **12.4.2018** mennessä, oheisen linkin kautta. <https://goo.gl/forms/g6ircg5ML014xeNf2>

Tutkimusaineisto käsitellään ehdottoman luottamuksellisesti, eikä henkilöllisyytesi tule julki tutkimuksen missään vaiheessa.

Tutkimukseni tarkoituksena on saada tietoa MARATA-alan toimivista osaamisen tunnistamisen käytännöistä ja jakaa tietoa muillekin. Ammatillisen koulutuksen kehittämiseksi Lapissa, tämä on erityisen tärkeää.

Kiitos jo nyt ajastasi. Kerron mielelläni lisää tutkimuksestani. Mikäli haluat henkilökohtaisen haastattelun, niin ole minuun yhteydessä 12.4.2018 mennessä. Yhteystietoni löytyvät kirjeen lopusta.

Kunnioittavasti,

Päivi Hyttinen

xxxxxxx

95900 KOLARI

[paivi.hyttinen@hotmail.com](mailto:paivi.hyttinen@hotmail.com)

p.040xxxxxx

## **LIITE 5: Haastattelupyyntö esimiesten haastatteluun**

Arvoisa ammatillisen koulutuksen esimies!

Kiitos jo nyt ajastanne. Lähestyn Teitä uudelleen, sillä en ole saanut haastateltavia opettajia riittävästi pro graduani varten. Ymmärrän täysin, että opettajat ovat kiireisiä ja myös Te, mutta voisinko haastatella Teitä osaamisen tunnistamisen käytännöistä? Haastattelu voidaan toteuttaa puhelimitse (tallennan puhelun litterointia varten) ja se kestää vajaa puoli tuntia.

Toivon, että löytäisitte aikaa haastattelulle. Soitan Teille ma 16.4.2018, niin voidaan sopia haastattelusta tarkemmin. Voitte myös ilmoittaa Teille sopivan ajankohdan vastaamalla tähän viestiin.

Terveisin, Päivi Hyttinen

xxxxxxx

95900 KOLARI

[paivi.hyttinen@hotmail.com](mailto:paivi.hyttinen@hotmail.com)

p.040xxxxxxx