

Riitta Karusaari

Asiakaslähtöisyys osaamisperusteisessa ammattillisessa koulutuksessa



RIITTA KARUSAARI

**Asiakaslähtöisyys osaamisperusteisessa
ammattillisessa koulutuksessa**

Akateeminen väitöskirja, joka Lapin yliopiston kasvatustieteiden
tiedekunnan suostumuksella esitetään julkisesti tarkistettavaksi
Lapin yliopiston luentosalissa 2 tammikuun 24. päivänä 2020 klo 12.00.



LAPIN YLIOPISTO
UNIVERSITY OF LAPLAND

Rovaniemi 2020

Lapin yliopisto
Kasvatustieteiden tiedekunta

Väitöskirjan ohjaajat:

Dosentti Pirkko Siklander
Professori Satu Uusiautti

Väitöskirjan esitarkastajat:

Professori Eero Ropo
Dosentti Päivi Hökkä

Vastaväittäjä:

Professori Eero Ropo

Taitto: Taittotalo PrintOne

Acta electronica Universitatis Lapponiensis 273

ISBN 978-952-337-189-7

ISSN 1796-6310

Elektronisen väitöskirjan pysyvä osoite:

<http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-337-189-7>

Tiivistelmä

Karusaari, Riitta

Asiakaslähtöisyys osaamisperusteisessa ammatillisessa koulutuksessa

Rovaniemi: Lapin yliopisto 2020

ISBN 978-952-337-189-7

ISSN 1796-6310

Ammatillisen koulutuksen säädökset uudistuivat vuoden 2018 alussa. Reformissa korostetaan osaamisperusteisuutta ja asiakaslähtöisyyttä, joilla vastataan muuttuvan työelämän osaamistarpeisiin ja ammattitaitoisen työvoiman varmistamiseen. Käyttöön otettiin henkilökohtainen osaamisen kehittämissuunnitelma. Yksilöllisellä ja joustavalla opintopolulla opiskelija suorittaa tutkinnon, sen osan tai täydentää muuta osaamistaan henkilökohtaisesti suunnitelluilla opinnoilla, oppimisympäristöillä ja aikatauluilla.

Uudistuneen ammatillisen koulutuksen asiakaslähtöisyyttä ei ole aikaisemmin teollisesti määritelty. Tämän tutkimuksen tavoitteena oli tutkia, miten ammatillisen koulutuksen eri osapuolet käsittävät ja kokevat asiakaslähtöisyyden ja mitä he määrittelevät sen sisällöiksi osaamisperusteisessa ammatillisessa koulutuksessa. Tutkimuksen teoreettisena tarkoituksena oli hahmotella asiakaslähtöisyyden ulottuvuudet.

Tutkimukselle asetettiin kaksi tutkimuskysymystä: miten ammatillisen koulutuksen eri osapuolet käsittävät asiakaslähtöisyyden ammatillisen koulutuksen toteuttamisessa ja miten ammatillisen koulutuksen eri osapuolet kuvaavat henkilökohtaisen osaamisen kehittämissuunnitelman hyödyntämistä osana asiakaslähtöisyyttä? Tutkimuksen teoreettinen viitekehys muodostui osaamisperusteisesta ammatillisesta koulutuksesta ja reformiin liittyvästä kansallisesta koulutuspolitiikasta. Osaamisperusteinen ammatillinen koulutus tarkoittaa koulutuksen vastaavuutta työelämän osaamistarpeisiin. Työelämän tarpeet ja tavoitteet huomioidaan tekemällä työelämäyhteistyötä koulutuksen suunnittelussa ja toteuttamisessa. Opiskelijoiden opintopolut suunnitellaan yksilöllisesti ja työelämlähtöisesti. Osaamisen arviointi perustuu autenttisissa työympäristöissä osoitettavaan osaamiseen. Ammatillinen osaaminen ja pätevyys muodostuvat koulutuksen ja työkokemuksen perusteella.

Tässä tutkimuksessa asiakkaiksi määrittyivät opiskelijat ja työelämän asiakkuudet. Opiskelija-asiakkaiksi määriteltiin myös henkilö, joka etsii itse tai esimerkiksi työpaikalla hänelle suunnitellaan koulutusta. Työelämän asiakkuudet määrittyivät työpaikan ja työelämän edustajien lisäksi kuntien, kaupunkien ja alueiden elinkeinotoiminnan vuorovaikutteisessa yhteistyössä.

Tutkimukseen osallistuneet (N=32) edustivat koulutuksen eri osapuolia. He olivat työelämän edustajia, opiskelijoita, opettajia, asiakkuuksien asiantuntijoita ja ammatillisen koulutuksen järjestäjän johtajia. Tutkimus kohdistui kuuteen ammatillisen koulutuksen järjestäjään ympäri Suomen, jotka toimivat opetus- ja kulttuuriministeriön ja Opetushallituksen rahoittamissa Parasta osaamista ja Parasta palvelua -hankkeissa. Johdon edustajille toteutettiin haastattelut. Muille osallistujille toteutettiin puolistrukturoidut kyselyt ja niiden jälkeen fokusryhmähaastattelut.

Fenomenografisessa analyysissä tulkinta kohdistui osallistujien kokemuksiin ja käsityksiin muodostuvista ajatuksellisista kokonaisuuksista. Kategorioiden muodostumista ohjasivat osaamisperusteisen ammatillisen koulutuksen teoria ja reformiin liittyvä koulutuspolitiikka. Asiakaslähtöisyyden käsityksistä ja kokemuksista muodostui neljä laajempaa kokonaisuutta ammatillisen koulutuksen järjestämiseen: Asiakaslähtöisyyden strategiset lähtökohdat ammatillisen koulutuksen reformin toimeenpanossa, Työelämälähtöinen ammatillinen koulutus, Yksilöllisen opintopolun suunnittelu ja ohjaus sekä Opiskelijan näyttö ja osaamisen arviointi.

Tulosten perusteella asiakaslähtöisyys määrittyi ammatillisen koulutuksen järjestäjän strategiaan valintoihin liittyvien toimintatapojen ja -suunnitelmien uudistamisen, työelämäyhteistyön ja työpaikalla järjestettävän koulutuksen sekä henkilökohtaisen osaamisen kehittämissuunnitelman hyödyntämisen ulottuvuuksilla. Ammatillisen koulutuksen järjestäjä voi hyödyntää asiakaslähtöisyyden ulottuvuuksia omien asiakaslähtöisten menettelytapojen tarkistamisessa ja asiakaslähtöisten palvelujen suunnittelussa ja kehittämisessä.

Avainsanat: osaamisperusteisuus, asiakaslähtöisyys, henkilökohtainen osaamisen kehittämissuunnitelma (HOKS), ammatillisen koulutuksen reformi, fenomenografia

Abstract

Karusaari, Riitta

Customer orientation in competence-based vocational education

Rovaniemi: University of Lapland 2020

ISBN 978-952-337-189-7

ISSN 1796-6310

Vocational Education and Training Act and Vocational Education Training Decree were renewed in the beginning of 2018. The reform of vocational upper secondary education emphasizes competence-based and customer-oriented learning and responds to the need for expertise of the changing work life and ensures the training of competent employees. A personal competence development plan was put to use. On a personalised and flexible study path, the student completes qualification, a vocational qualification unit or supplements other skills with personalised studies, learning environments and schedules.

Customer orientation in the renewed vocational education has not been conceptualised in previous pedagogical research. The aim of this research was to find out, how different parties understand and experience customer orientation and how they define its content in competence-based vocational education. The theoretical aim of this research was to define the dimensions of customer orientation.

Two main research questions were set for the study: How the different parties of vocational education understand customer orientation in competence-based vocational education and how the different parties describe the utilization of personal competency plan as part of customer orientation? The theoretical framework of the research was formed by competence-based vocational education and the national education politics related to the reform. Competence-based vocational education means how education corresponds with need for expertise in working life. The needs and goals of working life are taken into consideration by cooperating with working life in planning and executing education. The planning of students' study paths is personal and work-oriented. Assessments are based on competence demonstration in authentic work environments. Professional skills and competence are formed by education and work experience.

Students and representatives of working life were determined as the customers of this research. In this case, a student as a customer is also a person, who is looking for education for her or himself or education is planned for him or her at the workplace, for example. In addition to workplace and working life representatives, the customer

relationships of the working life are also determined in the cooperation of the economic activities of municipalities, cities and regions.

Research participants (N=32) were representatives of working life, students, teachers, experts of customer relationships and managers of education providers. The research focused on six vocational education providers in Finland, which operate in Parasta osaamista and Parasta palvelua projects (Best Competence and Best Service projects), funded by the Ministry of Education and Culture and the Finnish National Agency for Education. Interviews were conducted with managers. Half-structured questionnaires and, afterwards, focus group interviews were conducted with other participants.

In phenomenographic analysis, interpretation is directed to thinking entities formed in the participants' experiences and understanding. The forming of categories was guided by theory of competence-based vocational education and the pedagogical politics related to the reform. Four broader entities in the organization of vocational education were formed from the conceptions and experiences of customer orientation: Strategic foundation in implementation of the vocational education reform; Work-oriented vocational education; Planning and guiding personalised study paths; and Competence demonstration of the student and assessment of competence.

Based on the results, customer orientation was defined by the dimensions of the renewal of education provider's practices and plans based on strategic choices, cooperation with working life, work-based apprenticeship training and training agreement, and personal competence development plan. Vocational education providers can make use of the dimensions of customer orientation when reviewing their own customer-oriented procedures, and in the planning and development of customer-oriented services.

Key words: competence-based, customer orientation, personal competence development plan (PCDP), reform of vocational upper secondary education, phenomenography

Kiitokset

Olen haaveillut väitöskirjan tekemisestä jo pitkään. Väitöstilaisuuteni aikaan tulee kuluneeksi 38 vuotta siitä, kun aloitin työurani ammatillisen koulutuksen parissa. Tällä työkokemuksella tutkimuksen tekeminen ja tohtoriopinnot ovat olleet melkoinen matka oman osaamisen, tieteellisen ajattelun ja tutkijana kasvamisen kehittämisessä.

Lämpimät kiitokset osoitan väitöskirjatutkimustani ohjanneille dosentti Pirkko Siklanderille ja professori Satu Uusiauttille. Teidän kannustava ja asiantunteva ohjaus ja apu, sekä lukuisat pohdintoja ja eri näkökulmia sisältävät keskustelut ovat olleet minulle korvaamattoman tärkeitä.

Väitöskirjani esitarkastivat professori Eero Ropo ja dosentti Päivi Hökkä. Kiitän teitä yksityiskohtaisesta ja kehittämisehdotuksia sisältäneestä lausunnosta, jonka perusteella täydensin ja viimeistelin väitöskirjaani. Kiitän professori Eero Ropoa lupautumisesta vastaväittäjäkseni.

Tohtoriopintojen loppuvaiheessa olleessa opponointiseminaarissa opponenttina toimivat professori Kirsti Lempiäinen ja jatko-opiskelija Mikko Kellokumpu. Kiitän teitä rakentavasta palautteesta ja kehittämisehdotuksista.

Suuret kiitokset Opetushallituksen ja opetus- ja kulttuuriministeriön Parasta osaamista ja Parasta palvelua -kehittämisohjelmien johdolle ja vastuutoimijoille myönteisestä suhtautumisesta tutkimustyöhöni. Kiitos teille myös kiinnostuksesta työtäni kohtaan näiden vuosien aikana tutkimukseni edetessä. Suuret kiitokset teille opiskelijoille, työelämän edustajille, opettajille, asiakkuuksien asiantuntijoille ja koulutuksen järjestäjien johdolle, jotka osallistuitte tutkimukseni kyselyjen vastaamiseen ja haastatteluihin.

Esimieheni ja työkaverit ansaitsevat kauniin kiitoksen. Teidän tuella ja kannustuksella, sekä ajoittaisilla työhöni liittyvillä järjestelyillä on ollut suuri merkitys työni etenemisessä. Reformiin liittyvät keskustelut kanssanne ja organisaation uudistukset ovat osaltaan vaikuttaneet ajatteluuni. Ja en voi unohtaa niitä eväitä, joita annoitte minulle opintovapaalle jäädessäni!

Kiitos äidilleni ja edesmenneelle isälleni siitä, että olette nuoruudestani alkaen tukeneet minua koulutuspolkujeni valinnoissa. Ystävilleni kiitos kannustuksesta ja kiinnostuksesta tutkimustyötäni kohtaan.

Sydämellinen kiitos omalle perheelleni monista mukavista yhdessäolon hetkistä ja retkistä. Monenlainen apu arjessa on ollut korvaamatonta. Rakkaille pienille prinsessoilleni kiitos niin monista leikin ja mielikuvituksen hetkistä! Oma perhe – vahvin voimavara!

Riitta Karusaari

SISÄLTÖ

1 JOHDANTO	12
2 KOULUTUSPOLIITTINEN KONTEKSTI	18
2.1 Ammatillisen koulutuksen reformi	18
2.2 Osaamisperusteisuus koulutuspoliittisessa viitekehyksessä	22
2.3 Henkilökohtainen osaamisen kehittämissuunnitelma	26
3 AMMATILLISEN KOULUTUKSEN TEOREETTINEN TARKASTELU	30
3.1 Osaamisperusteisuus	30
3.2 Työelämäyhteistyö	40
3.3 Yksilöllinen opintopolku	48
4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	61
4.1 Tavoite ja tutkimuskysymykset	61
4.2 Fenomenografinen lähestymistapa	61
4.3 Tutkimusmenetelmät ja aineistonkeruu	64
4.4 Osallistujat	69
4.5 Fenomenografinen aineiston analyysi	74
4.5.1 Orientointi fenomenografiseen analyysiin	74
4.5.2 Fenomenografisen analyysin vaiheet	75
4.6 Yhteenvedo tutkimusprosessista	81
5 TULOKSET	83
5.1 Asiakaslähtöisyys ammatillisen koulutuksen toteuttamisessa	83
5.1.1 Asiakaslähtöisyyden strategiset lähtökohdat	83
5.1.2 Opiskelijan osaamisen varmistaminen työelämälähtöisesti	96
5.2 Henkilökohtaisen osaamisen kehittämissuunnitelman hyödyntäminen	109
5.2.1 Yksilöllisen opintopolun suunnittelu ja ohjaus	109
5.2.2 Opiskelijan näyttö ja osaamisen arviointi	131
6 ASIAKASLÄHTÖISYYS OSAAMISPERUSTEISESSA AMMATILISESSA KOULUTUKSESSA	143
6.1 Käsitukset asiakaslähtöisyydestä ammatillisen koulutuksen toteuttamisessa	143
6.2 Asiakaslähtöisyys osana henkilökohtaista osaamisen kehittämissuunnitelmaa	148
6.3 Asiakaslähtöisyyden teoreettista hahmottelua	152
7 POHDINTA	162
7.1 Tutkimuksen luotettavuus ja eettiset näkökulmat	162
7.2 Asiakaslähtöisyyden arvoituksen ratkaiseminen	167
LÄHTEET	172
LIITTEET	182

Taulukot, kuvat ja liitteet

Taulukot

Taulukko 1. Tutkimukseen osallistuneiden valinta aineiston keräämistä varten.....	66
Taulukko 2. Esimerkki merkitysyksikköjen muodostamisesta tutkimuksen osallistujien käsitysten ja kokemusten perusteella.....	77
Taulukko 3. Esimerkki alakategorioiden muodostamisesta tutkimuksen osallistujien käsitysten ja kokemusten perusteella merkitysyksikköjä hyödyntäen.....	78
Taulukko 4. Asiakslähtöisyyden ensimmäisen ulottuvuuden näkökulmat: ammatillisen koulutuksen järjestäjän strategiset valinnat asiakaslähtöisten toimintatapojen ja -suunnitelmien uudistamisessa.....	153
Taulukko 5. Asiakslähtöisyyden toisen ulottuvuuden näkökulmat: asiakaslähtöisyys työelämäyhteistyössä ja työpaikalla järjestettävässä koulutuksessa.....	155
Taulukko 6. Asiakslähtöisyyden kolmannen ulottuvuuden näkökulmat: asiakaslähtöisyys henkilökohtaisen osaamisen kehittämissuunnitelman hyödyntämisessä.....	158

Kuviot

Kuvio 1. Ammatillinen koulutus asiakasvuorovaikutuksessa.....	13
Kuvio 2. Osaamisperusteinen ammatillinen koulutus ammattitaitoisen ja osaavan työvoiman kouluttamisessa.....	35
Kuvio 3. Asiakslähtöisyyden aseointi osaamisperusteiseen ammatilliseen koulutukseen.....	40
Kuvio 4. Tutkijan ensimmäisen (a) ja toisen asteen (b) näkökulmien suhteet tutkimuksen kohteeseen.....	64
Kuvio 5. Esimerkki alemman tason kategorioiden merkitysten yhdistämisestä ylempään tason kategoriaksi.....	79
Kuvio 6. Esimerkki tulokategorioiden kategoroinnista ja kuvaamisesta abstraktimmalla tasolla.....	79
Kuvio 7. Tutkimuksen horisontaalinen kategorointi ja pääkategorioiden muodostama kokonaisuus.....	80
Kuvio 8. Fenomenografisen tutkimuksen kulku.....	82
Kuvio 9. Tulokategoriat 1–2 ja niistä muodostunut pääkategoria A.....	83
Kuvio 10. Alakategoriat 1a–1b ja niistä muodostunut tulokategoria 1.....	84
Kuvio 11. Alakategoriat 2a–2b ja niistä muodostunut tulokategoria 2.....	91
Kuvio 12. Tulokategoriat 3–4 ja niistä muodostunut pääkategoria B.....	96
Kuvio 13. Alakategoriat 3a–3c ja niistä muodostunut tulokategoria 3.....	97
Kuvio 14. Alakategoriat 4a–4b ja niistä muodostunut tulokategoria 4.....	104
Kuvio 15. Tulokategoriat 5–6 ja niistä muodostunut pääkategoria C.....	109
Kuvio 16. Alakategoriat 5a–5c ja niistä muodostunut tulokategoria 5.....	110
Kuvio 17. Alakategoriat 6a–6b ja niistä muodostunut tulokategoria 6.....	125
Kuvio 18. Tulokategoriat 7–8 ja niistä muodostunut pääkategoria D.....	132
Kuvio 19. Alakategoriat 7a–7b ja niistä muodostunut tulokategoria 7.....	132
Kuvio 20. Alakategoriat 8a–8b ja niistä muodostunut tulokategoria 8.....	137

Liitteet

<i>Liite 1:</i>	<i>Osaamisperusteinen oppiminen ammatillisessa koulutuksessa.....</i>	<i>182</i>
<i>Liite 2:</i>	<i>Kysely työelämän edustajalle.....</i>	<i>183</i>
<i>Liite 3:</i>	<i>Kysely opiskelijalle.....</i>	<i>186</i>
<i>Liite 4:</i>	<i>Kysely opettajalle.....</i>	<i>189</i>
<i>Liite 5:</i>	<i>Kysely asiakkuiden asiantuntijalle.....</i>	<i>192</i>
<i>Liite 6:</i>	<i>Fokusteemaryhmien haastattelurunko.....</i>	<i>195</i>
<i>Liite 7:</i>	<i>Jobdon edustajien haastattelurunko.....</i>	<i>196</i>
<i>Liite 8:</i>	<i>Tutkimuksen tulosavaruus.....</i>	<i>197</i>

1 JOHDANTO

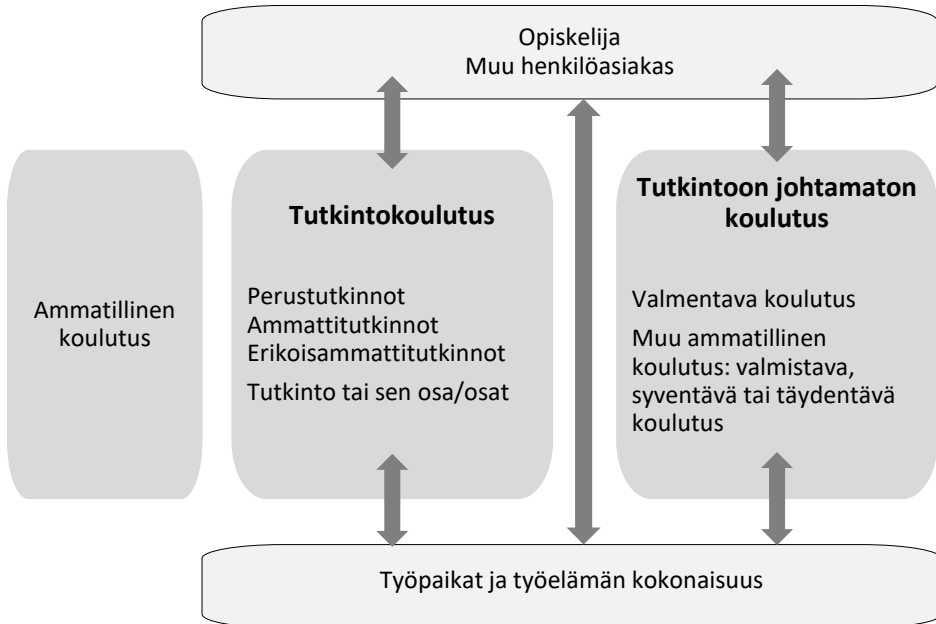
Uudistunut ammatillinen koulutus -reformi korostaa asiakaslähtöisyyttä ja osaamisperusteisuutta. Mitä asiakaslähtöisyys tarkoittaa ammatillisen koulutuksen järjestämisessä eri osapuolille? Entä miten ammatillista koulutusta tulisi suunnitella ja järjestää, jotta asiakaslähtöisyys toteutuisi eri osapuolten näkökulmasta? Kiinnostuin tämän tutkimuksen tekemisestä viisi vuotta sitten, kun ammatillisen koulutuksen tutkintojärjestelmän kehittämishankkeen (TUTKE 2) toimeenpano oli meneillään ja reformia valmisteltiin.

Ammatillisen koulutuksen reformissa uudistetaan ammatillisen koulutuksen toimintaprosesseja, tutkintojärjestelmää, järjestäjäjärakenteita, rahoitusta ja ohjausta. Ammatillisen koulutuksen reformiin liittyvä toimintalainsäädäntö tuli voimaan 1.1.2018. Ammatillinen koulutus on uudistettu osaamisperusteiseksi ja asiakaslähtöiseksi. Näkemykseni mukaan asiakaslähtöisyydellä tavoitellaan muun muassa jokaiselle opiskelijalle yksilöllistä ja henkilökohtaista suunnitelmaa siitä, miten, milloin ja missä hän hankkii osaamista tai suorittaa tutkinnon tai sen osan. Koulutus voi olla tutkintokoulutusta tai tutkintoon johtamatonta koulutusta. Asiakaslähtöisyyden tulisi mahdollistaa jokaiselle opiskelijalle juuri hänen tarpeisiinsa ja tulevaisuuden tavoitteisiinsa sopiva koulutus, siihen sisältyvät tutkinnon osat, oppimisympäristöt ja -tavat, ohjaus sekä yksilölliset koulutuksen aikataulut.

Työelämässä työtehtävät moninaistuvat ja ne edellyttävät uudenlaista osaamista, kuten yhteistyö- ja ongelmanratkaisutaitoja, monikulttuuriosaamista työyhteisöissä ja asiakastyössä, itsensä johtamisen taitoja sekä laaja-alaista ja poikkitieteellistä osaamista (Mulder 2019; Niemelä 2019; Siklander & Impiö 2018). Siksi perinteinen polku koulutuksesta työelämään tarvitsee uudenlaisen näkökulman ja työelämässä toimiminen jatkuvaa oppimista (Siklander & Impiö 2018; ks. myös Bohne, Eicker & Haseloff 2016; Doroftei, Da Silva & Araújo 2018; Mulder 2019; Niemelä 2019; Norontaus 2016; Seezink & Poell 2011; Uusiautti 2016). Asiakaslähtöisyydellä tavoitellaan työelämän asiakkuuksien näkökulmasta muun muassa ammattitaitoista työvoimaa. Ammatillisen koulutuksen järjestämisessä on entistä vahvemmin kuunneltava alueellisia työelämän tarpeita ja tehtävä koulutuksen suunnittelua työelämän kanssa yhteistyössä. Asiakaslähtöisessä ammatillisessa koulutuksessa on siis siirryttävä aikaisempaa vahvemmin yksilöllisiä ja joustavia opintopolkuja mahdollistavaan ja työelämän tarpeita palvelemaan koulutukseen ryhmälähtöisten ja oppilaitoskeskeisten koulutusten sijaan.

Tässä tutkimuksessa ammatillisen koulutuksen asiakkaita ovat opiskelijat ja työelämän asiakkuudet. Opiskelija-asiakkaan määrittäminen muodostuu kuitenkin

uudella tavalla, sillä tutkimuksen eri osapuolet pitävät asiakkaina myös osaamisen kehittämiseen liittyvissä asiayhteyksissä toimivia henkilöitä, jotka eivät ole vielä hakeutuneet koulutukseen. Työelämän asiakkuudet määrittyvät työpaikan ja työelämän edustajien lisäksi kuntien, kaupunkien ja alueiden työelämän ja elinkeinotoiminnan vuorovaikutteisessa yhteistyössä. Ammatillinen koulutus asemoituu tässä tutkimuksessa vuorovaikutteisena ja tavoitteellisena toimintana asiakkaiden ja asiakkuuksien kesken (kuvio 1).



Kuvio 1. Ammatillinen koulutus asiakasvuorovaikutuksessa.

Tutkimuksen teoreettinen viitekehys muodostuu ammatillisen koulutuksen järjestämistä koskevasta osaamisperusteisuuden tutkimuksesta ja kansallisesta koulutuspolitiikasta ammatillisen koulutuksen reformissa. Osaamisperusteisen koulutuksen toteuttamista sekä opiskelijan oppimista käsittelevät tutkimukset sisältävät näkökulmia ja ulottuvuuksia työelämälähtöisyyteen ja opiskelijan henkilökohtaiseen oppimiseen. Ammatillisen koulutuksen asiakaslähtöisyyteen tai sen kasvatus-tieteelliseen määrittämiseen ei sen sijaan löydy tutkimuksia. Käytän teoreettisessa viitekehyksessäni myös koulutuspolitiikan kehittämiseen liittyvää kirjallisuutta sekä vähäisessä määrin asiantuntijoiden kirjallisia ja sanallisia puheenvuoroja. Tutkimukseni ajoittuu uudistuneen ammatillisen koulutuksen (reformin) toimeenpanon ensimmäiseen vuoteen.

Tutkimuksen tavoitteena on tutkia, miten ammatillisen koulutuksen eri osapuolet käsittävät ja kokevat asiakaslähtöisyyden, ja mitä he määrittelevät sen sisällöiksi osaamisperusteisessa ammatillisessa koulutuksessa. Tutkimuksen teoreettisena tavoitteena on hahmotella asiakaslähtöisyyden ulottuvuudet. Tässä tutkimuksessa on hahmoteltu kolme asiakaslähtöisyyden ulottuvuutta, jotka ovat muodostuneet tutkimuksen osallistujien asiakaslähtöisen ammatillisen koulutuksen toteuttamiseen liittyvistä käsityksistä ja kokemuksista.

Tutkimukseni osallistajat ovat suomalaisten ammatillisen koulutuksen järjestäjien johtajia, opettajia, asiakkuuksien asiantuntijoita, opiskelijoita ja työelämän edustajia. Ammatillisen koulutuksen järjestäjät voivat hyödyntää tutkimuksen tuloksena muodostuneita asiakaslähtöisyyden ulottuvuuksia oman toimintansa asiakaslähtöisyyden tarkistamisessa ja asiakaslähtöisten palvelujen kehittämässä. Koulutuksen järjestäjän oman asiakaslähtöisen koulutuspolitiikan kehittäminen on keskeinen osa ammatillisen koulutuksen reformin toimeenpanoa.

Tavoitteet kansallisesta koulutuspolitiikasta on kirjattu valtioneuvoston hyväksymiin koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelmiin (Koulutus ja tutkimus 2007–2012; Koulutus ja tutkimus 2011–2016). Opetus- ja kulttuuriministeriö päätti vuonna 2015, ettei vastaavia koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelmia enää laadittaisi (Jauhola & Toivanen 2016, 9). Pääministeri Juha Sipilän hallituksen strateginen ohjelma määrittelee ammatillisen koulutuksen reformin yhdeksi hallituskauden kärkihankkeeksi (Ratkaisujen Suomi 2015). Pääministeri Antti Rinteen hallituksen ohjelma sisältää edelleen reformissa tärkeäksi koettujen asioiden vahvistamista ja uusia aloitteita. Jatkuvan oppimisen, ohjauksen ja työpäikällä tapahtuvan oppimisen vahvistaminen edistävät edelleen reformin toimeenpanoa. Lisäksi oppivelvollisuusikä nostetaan 18 ikävuoteen (Osallistava ja osaava Suomi 2019), joka mielestäni edellyttää asiakasyhteistyössä suunniteltuja erilaisille asiakkaille tarkoitettuja oppimisen ja ohjauksen palveluja.

Ammatillisen koulutuksen asemoinnissa maakuntien ja aluekehityksen näkökulma on merkityksellinen. Opetusministeriön koulutuksen ja tiedepolitiikan aluestrategiassa linjattiin, että ammatillisen koulutuksen tulee tukea aktiivisesti alueellista kilpailukykyä, hyvinvointia ja työelämän kehittämistä vastaamalla alueiden väestön ja työelämän ammatillisiin osaamistarpeisiin. Tässä aluestrategiassa toimenpiteenä esitettiin, että ammatillisen koulutuksen tehtävää vahvistetaan alueellisena työelämän kehittäjänä työelämäyhteyksiä lisäämällä sekä työelämälähtöisiä oppimisympäristöjä ja koulutuksen järjestämisen muotoja kehittämällä. Ammatillisen koulutuksen yhteiskunnallista asemaa tulee vahvistaa. (Jauhola & Toivanen 2016; Ratkaisujen Suomi 2015; ks. myös Nabi, Zhaxylykova, Kenbaeva & Bekbaeva 2016; Saqipi 2019; Tütlys & Spötl 2017.) Aluekehittämisessä lähtökohtana ovat alueiden omat vahvuudet (Osallistava ja osaava Suomi 2019).

Ammatillisen koulutuksen kansallinen koulutuspolitiikka on viime vuosien aikana velvoittanut ja mahdollistanut ammatillisen koulutuksen järjestäjiä uudistamaan

omaa koulutuspolitiikkaansa. Kansallisen koulutuspolitiikan uudistumisen kehiksenä on ollut osaltaan vaikuttamassa eurooppalainen ammatillisen koulutuksen yhteinen kehittämistyö. On esitetty, että nykyisistä noin 12-vuotiaista nuorista 65 % työskentelee tulevaisuudessa ammateissa ja työtehtävissä, joita ei ole vielä edes olemassa (Varchola 2018). Koulutusorganisaatioiden ja työelämän erillisyyttä ei voi olla, vaan tarvitaan yhteinen osaamisen kieli: oppimiseen on yhdistettävä työnteko ja päinvastoin (Heinonen 2019). Heinosen (2019) mukaan jopa 70 % oppimisesta tapahtuu työssä ja vapaa-ajalla.

Suomessa ammatillisessa aikuiskoulutuksessa vuonna 1994 käyttöön otettu näyttötutkintojärjestelmä oli osaamisperusteinen. Tavoitteena oli tarjota yksilölliset ja joustavat mahdollisuudet päivittää ammattitaitoa. (Näyttötutkintojärjestelmä 20 vuotta 2015.) Ammatillisen koulutuksen reformia edelsi opetus- ja kulttuuriministeriön asettamat TUTKE-hankkeet: TUTKE asetettiin vuonna 2009 ja TUTKE 2 vuonna 2012. Vuonna 2009 Euroopan komissio antoi jäsenmailleen suosituksen eurooppalaisesta ammatillisen koulutuksen opintosuoritusten siirtojärjestelmästä (ECVET). ECVET-järjestelmä perustuu osaamisperusteisuuteen, ja Suomi on ollut eurooppalaisessa ECVET -työryhmässä vuodesta 2002 alkaen. Vuonna 2015 ammatillisessa koulutuksessa otettiin käyttöön osaamispisteet aikaisemman aikamääritteisen opintoviikon sijaan. Osaamisperusteisilla ammatillisten tutkintojen perusteilla kuvattiin oppimistuloksina opiskelijan osaamista. Osaamisen hankkimista pidettiin riippumattomana sen hankkimistavasta.

Reformin mukaiset uudet ammatillisen koulutuksen säädökset tulivat voimaan vuoden 2018 alusta. Osaamisperusteisuus ja asiakaslähtöisyys ovat ammatillisen koulutuksen uudistuksessa keskeisiä käsitteitä, joita me ammatillisen koulutuksen toimijat olemme viimeisten vuosien aikana tottuneet käyttämään. Asiakaslähtöisyyden tai osaamisperusteisuuden käsitettä asiansahakemistot eivät kuitenkaan tunnista (ks. esim. finto.fi/ysa/fi/; Opetus- ja koulutussanasto OKSA 2018; Reformisanasto 2017). Osaamisperusteisuuden käsitteestä on jätetty käsite-ehdotus Finton suomalaisen asiansanasto- ja ontologiapalveluun 4.6.2018, mutta sitä ei ole vielä hyväksytty (finto.fi/ysa/fi/).

Ammatillisen koulutuksen osaamisperusteisuutta tai asiakaslähtöisyyttä eri osapuolten näkökulmista ei ole juurikaan tutkittu uudistuneen ammatillisen koulutuksen viitekehyksessä. Osaamisperusteisuutta ja siihen sisältyvää pedagogiikkaa, kuten muun muassa henkilökohtaistamista, työssä tapahtuvaa oppimista sekä oppimiskokemuksia on tutkittu jonkin verran. (Ks. esim. Airila, Mattila-Holappa, Kurki & Nykänen 2019; AMIS 2018-tutkimus 2018; Doroftei ym. 2018; Lahdenkauppi 2016; Bohne ym. 2016; Crouch 2006; Karjalainen 2010; Kepanen 2018; Kilja 2018; Lucas 2016; Mulder 2019; Norontaus 2016; Upola 2019; Varila & Rekola 2003; Väisänen 2003; Wesselink, Biemans, Harm, Mulder & van den Elsen 2007; Wesselink, de Jong, Biemans & Harm 2010). Uudistuneen ammatillisen koulutuksen, reformin toimeenpanosta on tehty jonkin verran selvityksiä, jotka sijoittuvat

selvitysten ja tutkimustoiminnan rajapintaan. (Ks. esim. Hyry 2018; Korpi, Hietala, Kiesi & Rökköläinen 2018a; Korpi, Räisänen, Goman, Hietala, Kiesi & Rökköläinen 2018b; Reformi tavoitteista toiminnaksi 2018; Räisänen & Goman 2018).

Osaamisperusteisuuden käsitettä ei ole yhtenäisesti määritelty. Yhtenäisiä toimintatapoja ja linjauksia kaivattaisiin oppilaitoksessa ja työpaikalla tapahtuvaan koulutuksen ja osaamisen arviointiin. Oppisopimuskoulutusta tarjoavilta koulutuksen järjestäjiltä on todettu puuttuvan osaamista erityisen tuen tarpeen tunnistamisessa sekä selkeät toimintatavat tuen toteuttamiseksi (Käyhkö & Melkas 2019). Osaamisperusteinen oppiminen kuvataan työpaikalla tapahtuvana oppimisena ja oppimisprosessit vastaavat tällöin työn prosesseja. Tutkimustuloksissa osaamisperusteisuuteen sisällytetään opiskelijan oma vastuu oman tutkintonsa suorittamisesta. Työelämän kanssa tehtävä oppimisen ja ohjauksen yhteissuunnittelu ja opiskelijan osaamisen arviointi työpaikalla todetaan osaksi osaamisperusteisuutta. (Ks. esim. Foot & Megginson 1996; Lahdenkauppi 2016; Sturing, Biemans, Mulder & de Bruijn 2011; Tütlys & Spöttl 2017; Volmari, Helakorpi & Frimodt 2009; Weigel, Mulder & Collins 2007; Wesselink ym. 2007; 2010.)

Ammatillisen koulutuksen osaamisperusteisuuteen liittyvissä tutkimuksissa ei kuvata asiakaslähtöisyyden määrittämistä. Aikaisemmissa tutkimuksissa asiakkaiden rooleihin ja vastuisiin viitataan tutkimustuloksissa toteamalla, että työpaikalla tapahtuvan oppimisen pitäisi olla suunniteltua ja ohjattua. Suunnittelulla ja ohjauksella tarkoitetaan opiskelijoiden, työpaikan ja opettajan yhteistä suunnittelua työelämäjaksojen toteuttamisesta. Opiskelijoiden oppimisen, tavoitteiden ja työpaikalla olevien työtehtävien tulisi olla yhteistyössä suunniteltuja ja sovittuja. Lisäksi kunkin toimijan roolit ja vastuut työpaikalla tapahtuvan oppimisen ohjauksesta pitäisi sopia ennen työelämäjakson alkamista. (Ks. esim. Sturing ym. 2011; Wesselink ym. 2007; 2010.)

Tutkimustulosten perusteella opiskelijat kokevat työelämässä olevat autenttiset ympäristöt omissa opinnoissaan myönteisiksi (Gulikers, Runhaar & Mulder 2018). Muutosmyönteisyyden ja oppimisen halun on todettu edistävän työpaikalla tapahtuvaa oppimista (Järvensivu 2006). Pitempikestoiset työelämäjaksot kehittävät myönteisesti opiskelijoiden sosiaalisia taitoja, omatoimisuutta ja kehittävää työotetta. Työelämän oppimisympäristöt ja työelämäyhteistyö ovat lisänneet opiskelijoiden vaikutusmahdollisuuksia työpaikoilla työn tekemisessä sekä omien työtehtävien suunnittelussa. Opiskelijoiden omien vaikutusmahdollisuuksien lisääntyminen on puolestaan motivoinut ja aktivoinut opiskelijoita suunnittelemaan tarkemmin omaa oppimistaan ja omia oppimistavoitteitaan. (Ks. esim. Boud 2005; Gulikers ym. 2018; Lobanova-Shunina & Shunin 2008; Väisänen 2003.)

Samansuuntaisia tuloksia saatiin vertailevassa tutkimuksessa, jossa työpainotteisessa osaamisperusteisessa koulutuksessa opiskelijoiden vastuullisuus omista opinnoistaan ja niiden suunnittelusta oli huomattavaa. Opiskelijoiden motivaatio koulutukseen lisääntyi. Vastaavasti oppilaitospainotteisessa koulutuksessa opiskelijoiden

vastuullisuus omista opinnoistaan ja työtehtävien suorittamisesta oli heikompaa. Oppilaitospainotteisessa koulutuksessa opiskelijat eivät myöskään suunnitelleet omatoimisesti omia työtehtäviään, eivätkä valmistautuneet niiden tekemiseen. (Wesselink ym. 2010.)

Opiskelijoiden osaamisperusteisen opintopolun suunnitteluun ja toteuttamiseen löytyy aikaisempia tutkimuksia, joskin ne ovat toteutettu ryhmille. Ryhmälähtöinen koulutuksen järjestäminen ei tarkoita yksilöllistä opintopolkua, mutta työelämälähtöisyyden vahvuudet korostuvat niissä. Wesselinkin ym. (2010) tutkimus korostaa opiskelijan huomioon ottamista. Siinä todetaan, että opiskelijat on otettava mukaan oman oppimisensa suunnitteluun. AMIS 2018 -tutkimuksen (2018) tuloksista tulkitseen, että Suomessa opiskelijat eivät saa vielä riittävästi vaikuttaa oman henkilökohtaisen osaamisen kehittämissuunnitelmansa laadintaan, ja että opiskelijoille pitäisi selkiyttää suunnitelman päivittämisen tarkoitus ja ajankohdat. Opiskelijan vastuun ottamisen merkitystä omasta oppimisestaan ja osaamisensa arvioinnista korostetaan aikaisemmissa tutkimuksissa (ks. esim. Lahdenkauppi 2016; Lobanova & Shunina 2008; Misbah, Gulikers & Mulder 2019; Seezink & Poell 2011; Sturing ym. 2011; Wesselink ym. 2007; 2010).

2 KOULUTUSPOLIITTINEN KONTEKSTI

2.1 Ammatillisen koulutuksen reformi

Ammatillisen koulutuksen reformilla tarkoitetaan pääministeri Juha Sipilän hallituksen strategisen ohjelman kärkihanketta, jolla uudistetaan ammatillisen koulutuksen toimintaprosesseja, tutkintojärjestelmää, järjestäjärankteita, rahoitusta ja ohjausta. Reformissa todetaan, että ammatillinen koulutus uudistetaan osaamisperusteiseksi ja asiakaslähtöiseksi kokonaisuudeksi. Työpaikoilla tapahtuvaa koulutusta lisätään ja yksilöllisiä opintopolkuja edistetään. (Toimintasuunnitelma strategisen hallitusohjelman kärkihankkeiden ja reformien toimeenpanemiseksi 2015-2019, 2016; Ratkaisujen Suomi 2015.) Ammatillista koulutusta uudistetaan, koska työelämässä tarvitaan uudenlaista osaamista ja ammattitaitoa.

Pääministeri Juha Sipilän hallituksen strategiseen ohjelmaan (Ratkaisujen Suomi 2015) sisältyneen reformin toimeenpano on aloitettu. Pääministeri Antti Rinteen hallituksen ohjelma korostaa muun muassa jatkuvan oppimisen ja osaamisen päivittämisen tarpeita muuttuvissa työelämän vaatimuksissa ja koulutuksen järjestäjien toiminnan ketteryyttä. Oppivelvollisuusikä nousee 18 ikävuoteen, opiskelijan ohjausta, tukea ja opinto-ohjausta vahvistetaan ja jatkuva oppiminen mahdollistetaan elinikäisen ohjauksen palveluilla. Työpaikoilla tapahtuvaa oppimista ja erityisesti oppisopimuskoulutuksen kehittämistä tuetaan. (Osallistava ja osaava Suomi 2019.)

Opetus- ja kulttuuriministeriön ylijohtaja Tammilehto (2016) määritteli koulutuksen järjestäjän haasteita toimintatapojen uudistamiseksi ja toimintojen organisoimiseksi. Nuorten ja aikuisten ammatillisen koulutuksen raja-aidat poistettiin. Ammatillisen koulutuksen kokonaisuutta koskeva toimintalainsäädäntö yhdistettiin siten, että aikaisemmat lait ammatillisesta peruskoulutuksesta ja ammatillisesta aikuiskoulutuksesta yhdistettiin laiksi, jossa keskeisenä lähtökohtana on osaamisperusteisuus ja asiakaslähtöisyys. Ammatillisen koulutuksen järjestäjän toimintaprosesseja uudistetaan osaamisperusteisiksi ja asiakaslähtöiseksi ja toimintaa tehostetaan ja joustavoitetaan. Reformissa osaamisperusteisuus näyttäytyy pedagogisen toiminnan ja sen suunnittelun lähtökohtina (Kukkonen & Raudasoja 2018).

Työpaikalla tapahtuvaa opiskelua monipuolistetaan ja vähennetään työnantajille siitä koituvaa hallinnollista ja taloudellista taakkaa. Työpaikalla tapahtuvan oppimisen kehittämiseksi otettiin käyttöön koulutussopimusmalli, joka mahdollistaa joustavat oppimispolut työpaikalla tapahtuvan oppimisen edistämiseen ja tutkinnon suorittamiseen käytännönläheisesti. (Ammatillisen koulutuksen reformi; HE 39/2017; Tammilehto 2016.)

Ammatillisen koulutuksen järjestäjälle reformi tarjoaa mahdollisuudet toiminnan tehostamiseen ja toiminnan vaikuttavuuden edistämiseen. Viimeisten vuosien aikana keskustelu sivistyksestä on ollut vähäistä; sen sijaan keskustelua on hallinnut koulutuksen tuottama osaaminen ja sen hyöty erilaisissa yhteiskunnan konteksteissa. Osaamisen liittäminen yhteiskunnan historiallisiin ja sosiaalisiin rakenteisiin ja kehityskulkuihin on merkityksellistä, jottei koulutusta uhkaisi välineellistyminen tuotannon välikappaleeksi. (Väljärvi 2018.)

Ohjaus- ja rahoitusjärjestelmää uudistetaan siirtymällä yhteen järjestämislupaan ja rahoitusjärjestelmä yhdistetään nykyisen ammatillisen peruskoulutuksen, lisäkoulutuksen ja oppisopimuskoulutuksen osalta (lisäksi myös ammatillisten erikoisoppilaitosten osalta). Tutkintotavoitteinen työvoimapolitiittinen koulutus ja osa tutkintoon johtamattoman työvoimakoulutuksen rahoituksesta siirretään osaksi ammatillisen koulutuksen ohjaus- ja rahoitusjärjestelmää. Ohjaus- ja rahoitusjärjestelmän uudistamisella on tavoitteena tukea osaamisperusteista ja asiakaslähtöistä koulutuksen järjestäjän toimintaa. Tässä tutkimuksessa ei tarkastella asiakaslähtöisyyttä tai sen sisältöjä tulevan ohjaus- ja rahoitusjärjestelmän uudistuksen näkökulmista. (HE 39/2017.)

Työpaikoilla työtehtävät moninaistuvat. Samalla allallakin työskenteleviltä henkilöiltä edellytetään toisinaan erilaista osaamista. Elinkeinojen muutos edellyttää tutkinnoilta enemmän joustavuutta ja monipuolisia mahdollisuuksia muun muassa valita tutkinnon osia yli tutkintorajojen. Opiskelijalla tulee olla paremmat mahdollisuudet hankkia osaamista ja erikoistua opintojen aikana joustavasti ja monipuolisesti erilaisin oppimiskäytännöin. Opiskelijoiden valinnanmahdollisuuksia tutkinnon suorittamisessa lisättiin siten, että he voivat valita tutkinnon osia opintopolkuunsa eri tutkinnoista. Opiskelijat voivat siten laaja-alaista osaamistaan ja vastata osaamisellaan monipuolisiin työelämän vaatimuksiin.

Tutkinnot ovat nyt laajempina kokonaisuuksina ja osaamisen hankkimiseen on laajemmat mahdollisuudet (Ammatillisen koulutuksen tutkintojärjestelmä; Ehdotus uudeksi ammatillisen koulutuksen tutkintorakenteeksi 2016). Ammatillisten perustutkintojen perusteet uudistuivat 1.8.2018. Vapaasti valittavat tutkinnon osat poistuivat ammatillisista perustutkinnoista ja vastaava valinnaisuus sijoitettiin tutkintojen ammatillisten valinnaisten osien yhteyteen. Jokaisesta ammatillisesta perustutkinnosta on vain yksi tutkinnon peruste ja tutkinnon suorittamiseen on yksi tapa. Ammatti- ja erikoisammattitutkintojen perusteet uudistuivat asteittain siten, että osa tuli voimaan 1.1.2018, osa 1.8.2018 ja viimeiset uusien tutkintojen perusteet tulivat voimaan 1.1.2019. Kaikkiin ammatti- ja erikoisammattitutkintojen perusteisiin lisättiin tutkinnon osien osaamispisteet vuoden 2019 alussa. (Uudistuvat tutkinnon perusteet 2017.)

Ammatillista tutkintorakennetta kehitetään vastaamaan aikaisempaa paremmin työelämän osaamistarpeisiin. Lisäksi kaikille nuorille tarjotaan mahdollisuus suorittaa toisen asteen tutkinto. 2000-luvulla työelämässä on ilmennyt murros, jossa työtehtävien monialaistuminen ja urapolkujen yksilöllistyminen on korostunut.

Työtehtävät eivät useinkaan rajaudu tutkintojen kapeisiin osaamisalueisiin, vaan osaamiselta vaaditaan laaja-alaisuutta. (Ammatillisen koulutuksen reformi; HE 39/2017.) Työelämän ja ammattien muutos on osa yhteiskunnan muutosta. Ammatillisen koulutuksen suuret muutokset mahdollistavat siihen suhtautumisen ainakin kahdella eri tavalla: muutoksia voidaan pitää uhkana tai mahdollisuutena. Ammatillisen koulutuksen muutos ja kehitys ovat olemassa, ja ammatillisen koulutuksen toimijat voivat olla siinä mukana passiivisesti tai osallistumalla aktiivisesti kehitykseen. Osallistumistavasta riippumatta keskustelu perusteista on tärkeää. (Tuominen & Wihersaari 2006, 295–300.)

Ammatillisessa koulutuksessa siirryttiin näyttöön perustuvaan yhteen tutkinnon suorittamistapaan. Tutkinnon suorittaminen on osaamisen hankkimistavasta riippumaton. Jokaisella opiskelijalla on yhtenäinen henkilökohtaistamisen prosessi. Työpaikalla toteutettavan koulutuksen muotoja kehitetään. Koulutussopimus otettiin käyttöön entisen työssäoppimisen käytänteen sijaan ja oppisopimusta vahvistetaan edelleen työsuhteessa toteutettavana koulutuksen järjestämisuotona. Koulutukseen hakeutumista uudistettiin siten, että jatkuvasta hausta tulee pääsääntöinen koulutukseen hakeutumisen väylä, mutta yhteishaku säilyy perusopetuksen päättävien hakuväylänä. (Ammatillisen koulutuksen reformi; HE 39/2017.)

Suppeimman määritelmän mukaan koulutus ymmärretään formaaleiksi käytänteiksi. Hieman laajemman määritelmän mukaan koulutukseen sisältyy nonformaalia oppimista. Laajimman määritelmän mukaan informaali oppiminen luetaan koulutuksen määritelmään. Formaalit, nonformaalit ja informaalit käytänteet ovat merkittäviä koulutuksen käytänteiden tutkimuksessa. Koulutuksen tutkimuksen näkökulmasta olennaista on se, millainen tiedollinen asenne sitä ohjaa. Koulutuksesta ollaan kiinnostuneita sen käytännöllisten seurausten ja hyödyn näkökulmista. (Heikkinen, Kiilakoski, Huttunen, Kaukko & Kemmis 2018.)

Osaamisperusteisuuden ja asiakaslähtöisyyden merkitys uudistaa ja korostaa opettajuutta ja ohjausta. Opettajuuden uudistaminen tarkoittaa sitä, että se olisi ohjaavaa, kannustavaa ja opiskelijan osaamisen hankkimista edistävää. Tutkintojen laaja-alaisuudessa ja tutkinnon osien joustavan hyödyntämisen myötä opettajien yhteistyö ja asiantuntemuksen edistäminen korostuvat. Opettajien yhteistyö työelämän, opiskelijoiden, nuoriso- ja sosiaalitoimen sekä työ- ja elinkeinohallinnon kanssa ovat osa opiskelijoiden henkilökohtaisia ja yksilöllisiä opintopolkuja. (HE 39/2017.) Työelämäyhteistyö edellyttää opettajalta työajan käyttöä yhteistyöverkostojen luomiseen ja sosiaaliseen toimintaan. Parhaimmillaan työelämäyhteistyö on työpaikan oppimisympäristöjen kehittämistä. (Lehtonen, Rintala, Pylväs & Nokelainen 2018.)

Opiskelijan näkökulmasta reformin tavoitteena on tuottaa sellaista osaamista, jota työelämässä tarvitaan. Ammatillisella koulutuksella tuotetaan osaamista sekä työelämään siirtymisen tarpeisiin että työelämässä olemisen eri vaiheisiin työelämän muutokset huomioiden. Opiskelijan omat henkilökohtaiset lähtökohdat, tarpeet

ja tavoitteet huomioidaan reformissa aikaisempaa paremmin, elinikäistä oppimista edistäen. (HE 39/2017.)

Reformi tavoittelee eri-ikäisten opiskelijoiden osaamisen kehittämistä henkilökohtaisesti kullekin parhaiten sopivalla tavalla. Opiskelijoiden osaamistarpeet, oppimisvalmiudet, elämäntilanteet ja erilaiset urasuunnitelmat huomioidaan. Urasuunnitelma sisältää sekä työelämän että jatko-opintojen suunnittelun. Reformissa tärkeänä pidetään myös työmarkkinoilla heikommassa asemassa olevien nuorten ja aikuisten kouluttamista; tällaisia kohderyhmiä ovat perusopetuksen päättäneet nuoret, joilla ei ole ammatillista tutkintoa tai työtä, joilla on puutteellinen ammattitaito tai maahanmuuttajatausta tai jotka tarvitsevat erityistä tukea. (HE 39/2017.)

Työ- ja elinkeinoelämän näkökulmasta reformin tavoitteena on saada ammatillinen koulutus vastaamaan työelämän tarpeisiin joustavasti ja oikea-aikaisesti. Osaavan työvoiman tuottaminen on ammatillisen koulutuksen keskeinen tavoite. Ammatillisen koulutuksen tulee lisäksi vahvistaa yritysten kilpailukykyä ja julkisen sektorin palvelukykyä sekä luoda edellytyksiä uudelle yritys- ja innovaatiotoiminnalle. (HE 39/2017.)

Ammatillisen koulutuksen toimintatapojen, koulutustarjonnan ja -palveluiden on näyttyädyttävä selkeinä työelämälle ja niiden tulee olla helposti saatavilla. Koulutusinstituutioiden perinteiset formaalit rakenteet ovat osin murtumassa ja tilalle tulee uudenlaisia koulutuksellisia malleja. Ammatillisen koulutuksen reformi on tästä yhtenä esimerkkinä. (Väljörvi 2018.) Työpaikkojen tarpeet sekä toimintojen ja toimintaympäristöjen muutokset on otettava huomioon: näin reformissa tavoitellaan ammatillisen koulutuksen roolin vahvistamista työelämän kehittämisessä. Asiakaslähtöisen ja osaamisperusteisen työelämäyhteistyön tavoitteena on edistää yritysten ja julkisen sektorin kiinnostusta osallistua työpaikalla tapahtuvaan koulutusyhteistyöhön. (HE 39/2017.)

Yhteiskunnan näkökulmasta reformi tavoittelee ammatillisen koulutuksen tehokkuudella sopeutumista julkisen talouden resurssien niukkenemiseen. Reformin tulee tukea talouden uudistumista kestäväällä tavalla. Koulutuksen resurssien rajallisuuden kuvataan kuitenkin olevan myös riski uudistusten toteuttamiselle ja tavoitteiden varmistamille (Saqipi 2019). Reformilla edistetään yrittäjyyttä, työllisyyttä ja kansalaisten osallisuutta. Reformin tulee edistää Suomen kilpailukykyä ja ihmisten hyvinvointia. Uudistusten tavoitteena on saada ammatillinen koulutustarjonta vastaamaan paremmin eri toimialojen tarpeisiin. (HE 39/2017.) Heikkinen ym. (2018) pohtivat, kuinka nykyistä koulutusta tutkitaan tuotannon ja talouden tehostamisen näkökulmasta. Koulutusta ja sen tutkimusta ohjaisi näin tekninen tiedonintressi. Koulutus ymmärretään tuotteina ja tuotantovälineinä, ihmiset koulutuksen tuotteina. Tavoitteena on koulutuksen avulla tuottaa yhteiskuntaan mahdollisimman tehokkaita työntekijöitä ja yrittäjiä. Teknisen tiedon intressin korostuminen jättää vähemmälle huomiolle tutkimuksen, jolla pyritään ymmärtämään yhteiskuntaa ja sen historiaa. (Heikkinen ym. 2018.)

2.2 Osaamisperusteisuus koulutuspoliittisessa viitekehyksessä

Osaamisperusteisuudella reformissa tarkoitetaan toimintaprosesseihin, tutkintojärjestelmään, työpaikoilla järjestettävään koulutukseen sekä yksilöllisiin ja joustaviin opintopolkuihin liittyviä toimia sekä tulevaisuuden osaamistarpeisiin ja nopeasti elinkeinoelämän muuttuviin osaamistarpeisiin vastaamista (ks. esim. Toimintasuunnitelma strategisen hallitusohjelman kärkihankkeiden ja reformien toimeenpanemiseksi 2015–2019, 2016). Osaamisperusteisuus on suomalaisessa ammatillisessa koulutuksessa otettu käyttöön 1990-luvun alussa. Suomessa osaamisperusteinen näyttötutkintojärjestelmä tuli ammatilliseen aikuiskoulutukseen vuonna 1994. Näyttötutkintojärjestelmän tavoitteena oli mahdollistaa aikuisille joustava ja yksilöllinen tapa päivittää ammatillista osaamista työelämän tarpeita vastaavaksi. Näyttötutkinnon suorittaminen oli riippumaton osaamisen hankkimistavasta. (Näyttötutkintojärjestelmä 20 vuotta 2015.)

Opetus- ja kulttuuriministeriö asetti ammatillisen tutkintojärjestelmän kehittämishankkeen (TUTKE) helmikuussa 2009. Koulutuksen työelämävastaavuutta tuli muun muassa vahvistaa erityisesti työpaikalla tapahtuvaa opiskelua laajentamalla ja kehittämällä. Hankkeen tavoitteena oli arvioida tutkintojärjestelmän joustavuutta sekä ammattitaitojen ja osaamistasojen alakohtaista vastaavuutta työelämän tarpeeseen nähden. TUTKE-hankkeen ohjausryhmä esitti joulukuussa 2010, että osaamisen määrittämiseksi ammatillisissa tutkinnoissa kaikkien tutkintojen ja niiden osien laajuudet määriteltäisiin ECVET-pisteinä.¹

Helmikuussa 2012 opetus- ja kulttuuriministeriö asetti Jyrki Kataisen hallituksen hallitusohjelman ja Koulutus ja tutkimus -kehittämishankkeen vuosille 2011–2016 perusteella TUTKE 2 -hankkeen. TUTKE 1:n ja 2:n tavoitteina oli vahvistaa osaamisperusteisuutta ammatillisissa tutkinnoissa. Osaamisperusteisuuden ajateltiin tukevan yksilöllisiä ja joustavia opintopolkuja. Osaamisperusteisesti määritellyt ammattitaitovaatimukset edistäisivät aiemmin hankitun osaamisen tunnistamista ja tunnustamista osaksi tutkintoa. Opintoviikot muutettiin osaamispisteiksi ja opintosuoritusten arviointi muuttui osaamiskokonaisuuksien arvioinniksi. Työelämässä ja yhteiskunnassa tapahtuvien muutosten johdosta tavoitteena oli lisäksi muun muassa edistää tutkintorakenteen joustavuutta. (Koulutus ja tutkimus vuosina 2011–2016; Räisänen & Goman 2018.)

Euroopan komissio antoi jäsenmailleen ammatillisen koulutuksen opintosuoritusten siirtojärjestelmää koskevan suosituksen 18.6.2009. ECVET-järjestelmää käy-

¹ ECVET-pisteillä tarkoitettiin tutkintoon kuuluvien oppimistulosten numeerisesti esitettyä kokonaispainoarvoa ja tutkinnon osien suhteellista painoarvoa tutkinnoista (Finecvet suunnan näyttäjänä, 2012). Euroopan parlamentti ja neuvosto antoivat suosituksen ammatillisen koulutuksen opintosuoritusten eurooppalaisen opintosuoritusjärjestelmän perustamisesta (ECVET) 18.6.2009. (Euroopan parlamentin ja neuvoston suositus 2009.)

tetään apuna osaamisen tunnustamisessa eri maiden kesken. Suomi on ollut mukana Euroopan komission asettamassa ECVET-työryhmässä vuodesta 2002 alkaen. ECVET-järjestelmässä tavoitteena oli ammatillisen koulutuksen osaamisperusteisuus. Oppimistulokset määriteltiin tietoina, taitoina ja pätevyyksinä. Suomessa ammatilliset tutkinnot on jaettu tutkinnon osiin, joissa ammattitaitovaatimukset on kuvattu työprosesseina, jotka perustuvat työelämän osaamiseen. ECVET-järjestelmää voidaan hyödyntää Euroopan maissa hankitun osaamisen ja suoritettujen opintojen tunnustamisessa. Valtioneuvoston 15.12.2011 vahvistamassa Koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelmassa 2011–2016 tavoitteena oli tutkintojärjestelmän kehittäminen työelämän osaamistarpeiden mukaisesti. Tutkintojärjestelmän kehittämisen yhteydessä vuonna 2014 Suomessa otettiin käyttöön eurooppalainen siirtojärjestelmä ECVET. Tämä toteutui koko laajuudessaan 1.8.2015 voimaan tullessa lainsäädännössä. (Koulutus ja tutkimus vuosina 2011–2016, 2012.)

ECVET-järjestelmässä oppimisprosessi jaetaan kolmeen vaiheeseen: oppimistulosten suunnitteluun, oppimistulosten arviointiin sekä oppimistulosten ja osaamisen tunnistamiseen ja tunnustamiseen². Ammatillisen koulutuksen keskustelussa tämä kolmeen jaettu prosessi tunnetaan ”ennen, aikana ja jälkeen” -prosessina. ECVET-järjestelmässä tätä kolmivaiheista prosessia käytetään ennen liikkuvuutta (suunnittelu), liikkuvuuden aikana (ohjaus ja arviointi) ja liikkuvuuden jälkeen (tunnistaminen ja tunnustaminen) tapahtuviin toimenpiteisiin. (M.O.T.O Model 2011; Finecvet suunnan näyttäjänä 2012.) Osaamisperusteista ammatillista koulutusta käsittelevissä eurooppalaisissa tutkimuksissa on tarkasteltu kyseisiä kolmivaiheisen prosessin näkökulmia (ks. esim. Sturing, Biemans, Mulder & de Bruijn 2011; Wesselink ym. 2010).

Ammatillisen koulutuksen reformia edeltävä laki ammatillisesta peruskoulutuksesta tuli voimaan 1.8.2015, ja samaan aikaan uudistettiin myös ammatillisten perustutkintojen tutkinnon perusteet. Tällöin ammatillisen peruskoulutuksen tutkinnon perusteissa opintoviikot korvattiin osaamispisteillä. Osaamispisteiden saavuttamiseksi opiskelijaa varten suunnitellaan oppimis-, opetus- ja ohjausprosessit sekä arviointiprosessit. (Lepola 2015; Finecvet suunnan näyttäjänä 2012.) Ammatillisen koulutuksen järjestäjille mahdollistettiin koulutusten räätälöinti oman toiminta-alueen työelämän tarpeisiin. Perustutkintojen ja tutkinnon osien

2 Henkilökohtaisen ja joustavan opintopolun prosessi muodostuu oppimisen suunnittelusta, osaamisen hankkimisesta ja osaamisen tunnustamisesta. Oppimisen suunnittelu on aikaisemmin sisältänyt myös käsitteen ja toiminnan oppimisen arvioinnista (ks. esim. ECVETin toimeenpano ammatillisessa koulutuksessa 2015). Nykyinen voimassa oleva lainsäädäntö (Laki ammatillisesta koulutuksesta 2017; Valtioneuvoston asetus ammatillisesta koulutuksesta 2017) säätää palautteesta osaamisen kehittymisestä sisältyen osaamisen hankkimiseen. Osaamisen hankkiminen sisältää oppimisprosessissa ohjauksen ja tuen sekä osaamisen arvioinnin. Osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen kansainvälisissä oppimisympäristöissä hankitusta osaamisesta sisältää myös oppimistulosten dokumentoinnin. (ECVETin toimeenpano ammatillisessa koulutuksessa 2015.)

laajuudet määriteltiin osaamisen laajuuksien mukaan osaamispisteinä, ja aikaisemmin käytössä olleet aikaperusteisuus ja opintoviikot poistettiin. Vuoden 2015 tutkintouudistuksessa osaamisperusteisuuden vahvistaminen oli keskeinen asia. Osaamisperusteisuudella kuvattiin opiskelijan osaamista riippumatta koulutuksen järjestämisen muodosta tai osaamisen hankkimistavasta. (Ammatillisten perustutkintojen perusteiden toimeenpano ammatillisessa peruskoulutuksessa 2015.)

Vuoden 2015 tutkintouudistuksessa aikaan sidotun oppimisen tilalle tuli osaaminen ja osaamisperusteisuus. Osaamisen hankkiminen mahdollistettiin opiskelijalle henkilökohtaisesti – lyhyemmässä tai pidemmässä ajassa. Lisäksi osaamista pystyi hankkimaan erilaisissa oppimisympäristöissä. Osaamisperusteisen yksilöllisen opintopolun arveltiin lisäävän opiskelijoiden motivaatiota. Lisäksi opiskelijan vastuullisuuden ja itsenäisyyden kehittyminen liitettiin osaamisperusteisuuteen. Osaamiskokonaisuuksien osaamisen osoittaminen ohjattiin tehtäväksi työpaikoille, aitoihin työelämän tilanteisiin. (Ammatillisten perustutkintojen perusteiden toimeenpano ammatillisessa peruskoulutuksessa 2015; Osaamisen hankkiminen työpaikalla ammatillisessa peruskoulutuksessa 2015.)

Hallituksen esityksessä eduskunnalle laiksi ammatillisesta koulutuksesta (HE 39/2017) esitettiin yleisperusteluissa hallituksen toimintasuunnitelman mukaista reformia, jossa oli kaksi keskeistä toimenpidettä: uudistetaan ammatillinen koulutus vastaamaan tulevaisuuden osaamistarpeita ja tehdään rahoitus- ja ohjausjärjestelmästä yhtenäinen kokonaisuus. Tämä tutkimus kohdistuu näistä ensimmäiseen toimenpiteeseen, jossa ammatillisen koulutuksen kokonaisuus uudistettiin 1.1.2018 voimaan tulleella toimintalainsäädännöllä. Hallituksen esitys valmisteltiin opetus- ja kulttuuriministeriössä ja annettiin eduskunnalle 24.4.2017. Eduskunta hyväksyi uuden ammatillisen koulutuksen lainsäädännön 30.6.2017 (Laki ammatillisesta koulutuksesta 2017). Ammatillista koulutusta koskevat asetukset hyväksyttiin lokaussa 2017 (Valtioneuvoston asetus ammatillisesta koulutuksesta 2017).

Reformi uudistuksena nostaa useita pedagogisia kysymyksiä. Opiskelijoiden henkilökohtainen osaamisen kehittämissuunnitelma tulisi suunnitella ja toteuttaa siten, että osaamisen hankinnassa keskitytään pääosin puuttuvan osaamisen hankkimiseen. Nuorten ja aikuisten ammatillisen koulutuksen raja-aidat ovat poistuneet ja siksi aikaisemmat käytänteet tutkintotilaisuuksista eivät ole enää käytössä. Koulutussopimus- ja oppisopimusmallin uudistukset edellyttävät opettajien ja työelämän edustajien perehdyttämistä. Norontauksen (2016) mukaan onnistunut oppisopimuskoulutus tarkoittaa, että yritykseen saadaan sellaista osaamista, jota se odottaa ja edellyttää koulutukselta ja sen järjestäjältä. Yrityksiä motivoi sellaisen osaamisen hankkiminen ja ylläpitäminen, jonka avulla se säilyttää ja kasvattaa liiketoimintaansa. (Norontaus 2016.)

Opetushallitus on määritellyt koulutuksen järjestäjille osaamisperusteisuudessa ja asiakaslähtöisyydessä tavoiteltavat asiat ja toiminnot painottaen opintopolkua, joissa yksilölliset valinnat mahdollistuvat. Oppiaineista ja opetussisällöistä painopis-

te on siirretty oppimistuloksiin. Ammatillisessa koulutuksessa merkitykselliseksi on nostettu opiskelijan puuttuvaan osaamiseen suunniteltu opetus ja ohjaus siten, että koulutuksen toteuttamistavat ovat joustavia, monipuolisia ja tehokkaita. (Ks. esim. Lahdenkauppi 2016.) Ammattitaito- ja osaamisvaatimukset sekä työn luonne ovat muuttuneet. Oppimistilanteiden olisi oltava vaihtelevia, eikä niihin ole yhtä ainoa ratkaisua, vaan opettajan täytyy tehdä tilanne- ja opiskelijakohtaisia ratkaisuja. (Perunka 2015.)

Opetushallinnon tavoitteet siirtyä ammatillisessa koulutuksessa osaamisperusteiseen ja asiakaslähtöiseen toimintatapaan ovat vaikuttaneet merkittäväällä tavalla koulutuksen järjestämiseen. Toimintaprosessit on avattu ja selkeytetty ja pedagogisia toimintatapoja on uudistettu. Opetushenkilöstön toimenkuviin, tehtäviin sekä työskentely- ja toimintatapoihin on tehty muutoksia. Opetushenkilöstön osaamisvaatimuksia ja osaamisen kehittämistä on tarkasteltu ja tarvittavaa koulutusta on järjestetty. Asiakkaille tarjottaviin palveluihin ja työelämäyhteistyöhön on tehty muutoksia, jotta reformin tavoitteisiin pystyttäisiin vastaamaan. Koulutuksen järjestäjät ovat tarkastelleet ja uudistaneet toimintatapojaan laaja-alaisesti, mutta uudistusten tarkastelu ja kehittäminen jatkuu edelleen. Tarkasteltaviksi ovat tulleet myös koulutuksen järjestäjän laadunhallinnan menettelyt. (Ks. esim. Lahdenkauppi 2016.)

Ammatillisen koulutuksen järjestäjillä on entistä paremmat mahdollisuudet rakentaa työelämän tarpeisiin vastaavia koulutuksia, joiden avulla työelämä ja tutkinnon suorittajat tunnistavat tarpeisiinsa sopivat koulutuspolut. Koulutuksen järjestäjällä on mahdollisuus profiloida omaa koulutustarjontaan. Laki ei edellytä osaamisen ja eri tutkintojen jatkumona etenemistä. Ammatilliset perustutkinnot ja ammattitutkinnot voivat olla alalle tulotutkintoja ja ammatti- ja erikoisammattitutkinnot voivat toimia itsenäisinä tutkintoina. Eri tutkinnot perustutkinnosta erikoisammattitutkintoon voivat toimia myös jatkumona. (Ehdotus uudeksi ammatillisen koulutuksen tutkintorakenteeksi 2016.)

Suomalaisessa ammatillisessa koulutuspolitiikassa osaamisperusteisuus on osana säädöksiä ja ammatillisten tutkintojen perusteita. Tutkintorakenteessa ammatillinen tutkinto muodostuu osaamiskokonaisuuksista. Vuoden 2015 tutkintouudistuksessa koulutusohjelmien tilalle on otettu käyttöön osaamisalat. Osaamispisteet otettiin käyttöön aikamääritteisten opintoviikkojen tilalle. Ammatillisten tutkintojen tavoitteet on määritelty osaamisperusteisesti ja tutkinnot muodostuvat työelämän toiminta- ja tehtäväkokonaisuuksien ja työprosessien perusteella. Ammatillisessa koulutuksessa arvioidaan osaamista ja osaamisesta annetaan arvosanat. (HE 39/2017; Laki ammatillisesta koulutuksesta 2017; Osaamisperusteisuus todeksi 2014.)

2.3 Henkilökohtainen osaamisen kehittämissuunnitelma

Opiskelijan yksilöllisiin tavoitteisiin ja valintoihin perustuvasta henkilökohtaisesta opiskelusuunnitelmasta säädettiin laissa ammatillisesta peruskoulutuksesta (Laki ammatillisesta peruskoulutuksesta 1998). Laki ammatillisesta aikuiskoulutuksesta (Laki ammatillisesta aikuiskoulutuksesta 1998) sisälsi henkilökohtaistamisen ja osaamisen tunnustamisen. Laki ammatillisesta peruskoulutuksesta ja laki ammatillisesta aikuiskoulutuksesta on kumottu 1.1.2018 uuden lain (Laki ammatillisesta koulutuksesta 2017) voimaan tullessa. 1.1.2018 voimaan tullut uusi lainsäädäntö määrää henkilökohtaistamisesta siten, että kaikkia ammatillisen koulutuksen opiskelijoita koskee sama henkilökohtaistamisen laki. Henkilökohtaistamisesta säädetään lain luvussa 5 (Laki ammatillisesta koulutuksesta 2017). Vastaavasti samaan aikaan voimaan tullessa asetuksessa henkilökohtaistaminen säädettiin luvussa 3 (Valtioneuvoston asetus ammatillisesta koulutuksesta 2017).

Ammatillisen koulutuksen toimintamallien mukaan henkilökohtaistamisen alkuvaiheet ovat opiskelijan urasuunnitteluvaiheessa ja siinä, kun hän tutustuu eri koulutuksen järjestäjien koulutusmahdollisuuksiin, tutkintojen ammattitaitovaatimuksiin ja osaamistavoitteisiin. Oppija hakee ja saa tietoa muun muassa oppilaitosten verkkosivuilta, ohjaus- ja neuvontatahoilta, ePerusteista ja Opintopolku.fi –sivustolta. (Henkilökohtaistaminen 2017; Henkilökohtaistamisen toimintamallin kuvaukset 2018.)

Suomessa 1.1.2018 voimaan tullut laki ja asetus ammatillisesta koulutuksesta sisältävät jokaiselle opiskelijalle laadittavan henkilökohtaisen osaamisen kehittämissuunnitelman (HOKS) (Tammilehto 2017). Uudessa toimintalaissa henkilökohtaistamisella tarkoitetaan pedagogista osaamista vaativaa asiakaslähtöistä tutkinnon tai koulutuksen suorittamisprosessia ja ohjaus-, neuvonta- ja tukitoimien suunnittelua. Opiskelijan elämäntilanne ja aikaisemmin hankittu osaaminen huomioidaan, mukaan lukien arkioppiminen ja epävirallinen oppiminen. Opetus ja pedagogiset järjestelyt toteutetaan siten, että henkilökohtaistamisessa voidaan varmistaa opiskelijan yksilöllinen tutkinnon suorittamisaika, opiskelutavat ja oppimisympäristöt. Myös opiskelijan tarvitsema tuki ja ohjaus varmistetaan henkilökohtaistamisen yhteydessä. (HE 39/2017.) Osaamisen hankkimisen henkilökohtaistamista ja aikaisemmin hankitun osaamisen tunnustamista vahvistetaan. Tutkintojen valmistuminen ja työelämään siirtyminen tulisi mahdollistua nopeammilla opiskeluaikatauluilla (Ratkaisujen Suomi 2015).

Henkilökohtaistaminen ja yksilöllinen opintopolku toteutuvat osaamisperusteisessa koulutuksessa henkilökohtaisen opintosuunnitelman mukaan. Opiskelijan tulee pohtia, miten hän täydentää ja syventää osaamistaan ja miten hän osoittaa oman osaamisensa. Henkilökohtaistaminen näkyy opintojen sisällöissä, osaamisen osoittamisessa ja opiskeluajan pituudessa. (Happo ym. 2015.)

Henkilökohtaistaminen sisältää tutkinnon suorittamiseen liittyvät keskeiset asiat. Koulutuksen aloittavalle opiskelijalle laaditaan henkilökohtainen osaamisen kehittämissuunnitelma mahdollisimman kattavasti heti koulutuksen alkaessa. Suunnitelmaan kirjataan opiskelijan yksilölliset osaamisen tunnistamista ja tunnustamista sekä hankkimista ja osoittamista koskevat suunnitelmat. Lisäksi suunnitelmaan kirjataan ohjaus- ja tukitoimia koskevat tiedot. Henkilökohtainen osaamisen kehittämissuunnitelma laaditaan yhdessä koulutuksen järjestäjän ja opiskelijan kesken. Opiskelijan opintopolkuun liittyvät tiedot tarkentuvat tutkinnon tai koulutuksen suorittamisen aikana. Suunnitelma tulee pitää ajantasaisena. (Ehdotus valtioneuvoston asetukseksi ammatillisesta koulutuksesta 2017; Valtioneuvoston asetus ammatillisesta koulutuksesta 2017.)

Henkilökohtaisessa osaamisen kehittämissuunnitelmassa selvitetään opiskelijalta tutkinnon suorittamiseen puuttuva osaaminen. Kun puuttuva osaaminen on selvitetty, hänen henkilökohtaisessa osaamisen kehittämissuunnitelmassaan kuvataan, miten ja missä opiskelija hankkii tarvittavan osaamisen. Se sisältää myös suunnitelman aikataulusta, jonka mukaan opiskelija hankkii tutkinnon osien ammattitaitovaatimukset. (Ehdotus valtioneuvoston asetukseksi ammatillisesta koulutuksesta 2017; Valtioneuvoston asetus ammatillisesta koulutuksesta 2017.)

Työpaikalla hankittava osaaminen suunnitellaan toteutettavaksi koulutus- tai oppisopimuksella tai näiden yhdistelmällä. Oppisopimusta pidetään joustavana, mutta se muistuttaa enemmän työsuhdetta kuin koulutusuhdetta (Norontaus 2016, 175–176). Suunnitelmaan kirjataan vastuullinen työpaikkaohjaaja ja koulutuksen järjestäjän nimeämä opettaja tai perustellusta syystä joku muu koulutuksen järjestäjän edustaja. Perusteltu syy on esimerkiksi silloin, jos oppisopimuksena järjestettävä koulutus toteutetaan kokonaan työpaikalla ilman, että osaamista täydennetään koulutuksen järjestäjän määritellyissä muissa oppimisympäristöissä. Opiskelijan henkilökohtaiseen kehittämissuunnitelmaan kirjataan työpaikalla tehtävät keskeiset työtehtävät sekä suunnitelma työpaikalla tapahtuvan osaamisen hankkimisen aikataulusta. Lisäksi oppisopimuksessa kirjataan aikataulusuunnitelma sen osaamisen hankkimiselle, joka järjestetään koulutuksen järjestäjän osoittamassa muussa oppimisympäristössä.

Opiskelijat ovat osoittaneet sitoutumista, vastuuntuntoisuutta ja sisäistä motivoituneisuutta työpaikalla tapahtuvaan projektioppimiseen (Upola 2019, 165–166). Opiskelijan työpaikka voi olla hänelle tärkeä konteksti tutkinnon suorittamisessa, jos työpaikalla voidaan neuvotella ja sopia osaamisen hankkimisesta ja sen osoittamisesta henkilökohtaistamisen yhteydessä (Kilja 2018, 107–111). Työpaikalla oppimisen ja tietopuolisten opintojen on todettu etenevän liian erillään toisistaan, joskin viime vuosien aikana tähän ongelmaan on osattu jo kiinnittää paremmin huomiota (Norontaus 2016, 175–176). Opiskelijan ollessa työsuhhteessa koulutuksen alkaessa hänen henkilökohtaiseen osaamisen kehittämissuunnitelmaansa kirjataan

suunnitelma osaamisen hankkimisen tavoitteista, sisällöistä, tarvittavasta opetuksesta ja osaamisen hankkimisen aikataulusta. (Ehdotus valtioneuvoston asetukseksi ammatillisesta koulutuksesta 2017; Valtioneuvoston asetus ammatillisesta koulutuksesta 2017.)

Opiskelijan tarvitsema tuki ja ohjaus liitetään osaksi suunnitelmaa. Opintojen henkilökohtaistaminen on ohjauksellinen prosessi, jossa korostuvat opintojen sisällölliset ja käytännölliset kysymykset sekä opiskelijan henkilökohtainen elämäntilanne. Opiskelijoiden ohjauksen tarve vaihtelee määrän ja ajoituksen suhteen yksilöllisesti (Kilja 2018, 114–116). Opiskelijan tarvitsema erityinen tuki ja tarve opiskeluvaikeuksia tukevista opinnoista kirjataan suunnitelmaan. Opiskelijan vastuulla on tunnistaa oman kehittymisensä tarpeita (Karjalainen 2010, 126–131). Koulutuksen järjestäjä päättää opiskeluvaikeuksia tukevien opintojen järjestämisestä ja sisällöstä. Erityiseen tukeen on oikeutettu opiskelija, jolla on oppimisvaikeuksia, vamma tai sairaus tai joka tarvitsee muun syyn vuoksi pitkäaikaista tai säännöllistä erityistä oppimisen tukea tutkinnon tai koulutuksen perusteiden mukaisen osaamisen saavuttamiseksi. Erityinen tuki on suunnitelmallista pedagogista tukea ja erityisiä opetus- ja opiskelujärjestelyjä. Suunnitelmaan kirjataan erityisen tuen sisältö, osaamisen arvioinnin mukauttaminen ja osaamistavoitteista poikkeaminen. (Ehdotus valtioneuvoston asetukseksi ammatillisesta koulutuksesta 2017; Valtioneuvoston asetus ammatillisesta koulutuksesta 2017.)

Osaamisen hankkimisen suunnitelman yhteydessä opiskelijan henkilökohtaiseen osaamisen kehittämissuunnitelmaan kirjataan näyttöjen ajankohdat, sisällöt ja näyttöympäristöt. Näytön järjestäjä kirjataan myös, mikäli se on joku muu kuin koulutuksen järjestäjä. Näyttöön liittyvään suunnitelmaan kirjataan näytön sisältö ja se osaaminen, joka näytössä osoitetaan. Lisäksi suunnitelmaan sisältyy kuvaus työtilanteista ja työprosesseista, joissa osaaminen osoitetaan. Näyttöympäristöllä tarkoitetaan työpaikkaa, jossa osaaminen osoitetaan käytännön työtehtäviä tekemällä. Näyttö voidaan perustellusta syystä suunnitella esimerkiksi oppilaitoksen työmaille, simulaattoreita hyödyntäen tai virtuaalisiin ympäristöihin. (Ehdotus valtioneuvoston asetukseksi ammatillisesta koulutuksesta 2017; Valtioneuvoston asetus ammatillisesta koulutuksesta 2017.)

Henkilökohtaiseen osaamisen kehittämissuunnitelmaan kirjataan vastaavat tiedot valmentavissa koulutuksissa ja yhteisten tutkinnon osien osaamisen osoittamisessa. Yhteisissä tutkinnon osissa osaamisen osoittaminen suunnitellaan erikseen, mikäli se ei tapahdu ammatillisen tutkinnon osien osaamisen osoittamisen yhteydessä. (Ehdotus valtioneuvoston asetukseksi ammatillisesta koulutuksesta 2017; Valtioneuvoston asetus ammatillisesta koulutuksesta 2017.)

Henkilökohtaiseen osaamisen kehittämissuunnitelmaan sisällytetään opiskelijan urasuunnitelma. Urasuunnitelmalla edistetään opiskelijan työllistymistä tai jatko-opintoihin sijoittumista. Urasuunnittelu ohjaa opiskelijan yksilöllisten opiskeluvaikeuksien tekemistä. (Ehdotus valtioneuvoston asetukseksi ammatillisesta

koulutuksesta 2017; Valtioneuvoston asetus ammatillisesta koulutuksesta 2017.) Opiskelijan urasuunnitelmassa on suositeltavaa huomioida alueelliset työelämän tarpeet ja elinkeinojen kehittymisestä tiedossa oleva ennakkointitieto. Maakunnallinen aluekehittäminen on osa ammatillisen koulutuksen työelämälähtöisyyden tavoittelemista ja työelämän koulutustarpeiden huomioimista. Maakunnilla on aluekehitysvastuu. (Jauhola & Toivanen 2016.)³

³ Yhteistyö koulutuksen ja yrittäjien välillä tulisi olla konkreettisempaa ja tiiviimpää. Yhteistyön edistäminen olisi tärkeää sisällyttää kuntien strategioihin (Hirvonen 2019).

3 AMMATILLISEN KOULUTUKSEN TEOREETTINEN TARKASTELU

3.1 Osaamisperusteisuus

Tutkimuksessani osaamisperusteisen ammatillisen koulutuksen järjestäminen määrittyy aikaisempien tutkimusten ja koulutuspolitiikan kehittämiseen liittyvän kirjallisuuden mukaisesti ja ammatillisen koulutuksen voimassa oleva lainsäädäntö huomioiden. Osaamisperusteisuuden lähtökohtien voidaan ajatella olevan Yhdysvalloissa (Wesselink ym. 2007), joskin ammatillisen koulutuksen osaamisperusteisuudella on pohjansa myös Euroopassa (Seezink & Poell 2011). Jo 1960-luvulla käsitettä ”performance-based” (suorituspohjainen) käytettiin opettajien koulutuksessa Yhdysvalloissa. Sittemmin osaamisperusteiseen koulutukseen on yhdistetty ammatillisten työtehtävien ulottuvuuksia. (Wesselink ym. 2007.) Osaamisperusteisuus menetti suosiotaan 1980-luvulla, mutta teki vahvan paluun hallittuun oppimiseen ja modulaariseen opettamiseen (Mulder 2004). Samaan aikaan työelämässä ja koulutuksessa tapahtuneiden muutosten johdosta tapahtui käänne kognitiiviseen lähestymistapaan, jolla tavoiteltiin osallistavampaa ja opiskelijakeskeisempää toimintatapaa (Poikela 2008; ks. myös Saqipi 2019).

Osaamisperusteista kasvatusta ja oppimista tarkastellaan sosiokonstruktivistisesta näkökulmasta.⁴ Tietoa ja taitoa ei mielletä tuotteina, jotka voisi siirtää ihmiseltä toiselle. Oppimisympäristöt ja tiedon rakentumisen sosiaalinen luonne, yhteistoiminnallisuus ja osallisuus sekä autenttisten ongelmien ja tarkoitusten merkitys korostuvat. (Kepanen ym. 2019; Niittylahti, Annala & Mäkinen 2019; Tapani & Salonen 2019; Wesselink ym. 2007; 2010.) Osaamisperusteisuuden viitekehyksen ei ole koettu aina olleen selkeää, vaan sen lähtökohdat yhdistetään konstruktiviisiin näkökulmiin (ks. esim. Saqipi 2019; Stoof, Martens, van Merriënboer & Bastiaens 2002). Osaaminen on opiskelijoiden oppimisprosessien tulos. Oppimisen todetaan muodostuvan todellisissa sosiaalisissa tilanteissa reflektion ja itsearviointin kautta (Wesselink ym. 2007), joskin de Souza ja Brunstein (2018) toteavat, ettei osaamisen reflektointi johda aina osaamisen kehittymiseen.

⁴ Oppiminen on tiedon rakentamista. Toimintatavat ja käsitykset muuttuvat opiskelijan oman tiedon ja osaamisen rakentuessa aikaisemmin opitun ja koetun perusteella. Oma osaaminen täytyisi tunnustaa. Oppiminen ei ole tiedon siirtämistä. Konstruktivismiin mukaan tiedon käsitykset muuttuvat sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. (Heikkinen ym. 2012, 64–67; ks. myös Kepanen, Määttä & Uusiautti 2019.) Perungan (2015) mukaan yksilöllisyyttä painottavissa näkemyksissä oppimis- ja ohjausteoreettinen perusta kuuluu sosiokonstruktivistiseen lähestymistapaan.

Ammattikasvatus voidaan ymmärtää koulutuksena ja oppimisena ammattiin ja ammatissa. Reformissa uusien koulutusohjelmien ja pedagogiikan tulisi vastata toisiaan. Laaja-alainen keskustelu eri tahoilla reformin uusista ideoista ja toimenpiteistä lisäisi uudistuksen ymmärrystä. (Saqipi 2019.) Koulutuksessa saatua ammattitaitoa voidaan tarkastella yksilön tai työnantajan sekä osin myös koulutuksen näkökulmasta. Reformissa yksilön, työelämän ja koulutuksen järjestämisen näkökulmilla on kaikilla oma tärkeä merkityksensä ammattiin ja ammatissa oppimisessa. Ammattitaito mielletään kyvyksi ja valmiudeksi toimia työtehtävien erilaisissa tilanteissa ja sen todetaan muuttuvan työtehtävien ja työpaikan vaatimusten ja yksilön kehittymisen mukaan. (Pohjonen 2007, 224–232.)

Jatkuvan oppimisen ja osaamisen edistämisen tavoitteeksi kuvataan yhteiskunta, jossa ihmiset kehittävät osaamistaan läpi elämän ja käyttävät sitä itsensä ja toisten hyödyksi. Osaamisen todetaan uudistavan työelämää ja työelämän osaamista. Jatkuva oppiminen muodostuu siten koulutusjärjestelmän mukaisen oppimisen ja sen ulkopuolella tapahtuvan oppimisen kokonaisuudesta. (Kohti osaamisen aikaa 2019; Jatkuvan oppimisen kehittäminen 2019.)⁵ Aikuisiässä oleville lisätään kouluttautumisen vaihtoehtoja ja siten vahvistetaan Euroopan elinikäisen oppimisen politiikkaa (The changing nature and role of vocational education and training in Europe 2017).

Osaamisperusteisuutta ei ole julkaistu suomalaisessa asiansaastossa, eikä sitä niin ikään ole määritelty ammatillisen koulutuksen reformisaanastossa (Ammatillisen koulutuksen reformi; Reformisaanasto 2017). Käsitettä on määritelty lähinnä kahden edellisen ammatillisen koulutuksen lainsäädännön yhteydessä (2015 ja 2018 voimaan tulleet säädökset). Hallituksen esitykset 12/2014 ja 39/2017 määrittävät edelleen osaamisperusteisuutta suomalaisessa ammatillisessa koulutuksessa.

5 Ihmisen koko elämänsä jatkuvasta oppimisesta on tullut keskeinen lähtökohta jatkuvalle oppimiselle. Jatkuvan oppimisen tahtotila muodostuu seuraavista teeseistä: kaikki oppivat läpi elämän, yleissivistys ja perustaidot ja osaaminen ovat hyvinvoinnin perusta, osaaminen uudistaa työelämää ja työelämä osaamista. Sitran julkaisu (2019) kuvaa yhteiskunnan ja elinkeinoelämän muutosta, ja tämä tarkastelu on johtanut jatkuvan oppimisen teisien muodostamiseen. Opetus- ja kulttuuriministeriön raportissa (2019) Jatkuvan oppimisen kehittämisen työryhmällä on tehtävänä muun muassa laatia kuvaus jatkuvan oppimisen toimintamallista ja periaatteista, tehdä ehdotukset osaamisen kehittämisen suunnitelmallisuudelle sekä ehdottaa, miten opiskelun ja työn yhteensovittamista voidaan parantaa. Elinikäisestä oppimisesta on Suomessa keskusteltu 1960-luvulta alkaen. Elinikäisellä oppimisella on ollut erilaisia tarkoituksia riippuen näkökulmasta: yhteiskunnallinen näkökulma korostaa sivistyksen, osallisuuden ja osaamisen uudistamisen merkitystä taloudelliselle kestävyydelle ja kilpailukyvyille. Yhteisöjen tasolla elinikäisessä oppimisessa on kyse kilpailukyvyistä, osaavista työntekijöistä, oppivista organisaatioista ja vireästä kansalaisyhteiskunnasta. Työpaikkojen rooli oppimisympäristöinä ja oppimisen mahdollistajana korostuu. Oppimista tapahtuu virallisen koulutusjärjestelmän ja työssä oppimisen ohella vapaa-aikana ja ihmisten harrastuksissa. Yksilön tasolla elinikäinen oppiminen tarkoittaa taloudelliseen menestykseen, demokraattiseen osallistumiseen ja jatkuvaan ihmisenä kasvamiseen liittyviä mahdollisuuksia. Elinikäinen oppiminen perustuu neljään teesiin: 1. Kaikki oppivat läpi elämän; 2. Yleissivistys, perustaidot ja osaaminen ovat hyvinvoinnin perusta; 3. Osaaminen uudistaa työelämää ja työelämä osaamista; 4. Suomen menestys rakentuu osaamiselle. (Jatkuvan oppimisen Suomi 2018; Kohti elinikäistä oppimista 2019.)

Oppiminen ja osaaminen mielletään osaksi osaamisperusteisuuden tutkimusta. Misbahin ym. (2019) tutkimuksesta käy ilmi, että osaamisperusteisessa koulutuksessa opiskelijat ja opettajat käsittävät laaja-alaisesti opiskelijoiden osaamiseen liittyvät tulevaisuuden tarpeet. Koulutuksen todettiin myös olevan kokonaisuudessaan sekä opiskelijoille että opettajille motivoivaa. Tiedollista osaamista ei kuitenkaan pidetty osaamisperusteisessa koulutuksessa kovin selkeänä. (Misbah ym. 2019.) Brauerin (2019) tutkimuksessa osaamisperusteisen osaamisen kehittämisen oppimisprosessissa kuvataan motivaatiota edistävinä tekijöinä muun muassa osaamisen tunnustaminen, vaiheistettu ohjaus ja koulutuksen yksilöllistämisen mahdollisuudet. (Brauer 2019; ks. myös Brauer, Siklander & Ruhalahti 2017.)

Osaamisperusteisuuden tutkimuksen ja kehittämistyön myötä ammatillisia koulutusohjelmia ja tutkintoja on siirrytty kuvaamaan osaamisen ja oppimistulosten perusteella. Heikkoutena on koettu kansainvälinen koulutusohjelmien vertailu, jota on tehty ilman kriittistä reflektointia ja jossa vuorovaikutteinen keskustelu on ollut heikkoa (Saqipi 2019). Työperusteisen oppimisen käytänteiden ja koulutuksen moninaisuuden on todettu myös vaihtelevan maittain. (The changing nature and role of vocational education and training in Europe 2017.)

Osaamisperusteiden kehittämisen trendeiksi ovat muodostuneet koulutuksen monipuolistaminen, yksilöllisyys ja henkilökohtaistaminen sekä erilaisten oppimismenetelmien yhdistäminen niissä Euroopan maissa, joissa halutaan muuttaa käsityksiä ammatillisesta koulutuksesta. Uusia yksilöllisiä opintopolkujen mahdollisuuksia on edistetty Suomen lisäksi muun muassa Ranskassa, Norjassa, Tanskassa, Kroatiassa, Virossa ja Irlannissa. Opintopolkujen uudistamisessa on todettu tärkeäksi yksilön aikaisemman opitun arvostaminen. Osassa Euroopan maista ammatillisen koulutuksen on todettu painottuvan oppilaitoksiin sen sijaan, että koulutuksen järjestämisessä tehtäisiin aktiivista yhteistyötä työelämän kanssa. Näissä maissa, kuten muun muassa Virossa, Kreikassa, Espanjassa, Portugalissa ja Sloveniassa odotetaan kuitenkin tulevaisuudessa työperusteisuuden vahvistamista ammatillisessa koulutuksessa. (The changing nature and role of vocational education and training in Europe 2017).

Englannissa osaamisperusteisuudella tarkoitetaan sitä osaamista, jolla opiskelija suoriutuu työnsä tekemisestä työpaikalla. Osaamisperusteisuuden mielletään ulottuvan muun muassa työpaikalla tehtäviin työtehtäviin, vaihteleviin työtilanteisiin ja -tehtäviin sekä opiskelijan itsenäiseen vastuuseen ja oma-aloitteisuuteen. Työelämäyhteistyön merkitys korostuu myös Saksassa, missä keskeistä on ollut ammatillisten opetussuunnitelmien ja oppimisprosessien kehittäminen vastaamaan työprosesseja. Saksalaisessa koulutuksessa työelämän oppimisympäristöt tukevat osaamisperusteisuuden kehittämistä. Saksassa oppimisen ja työn tekemisen keskinäinen yhteys onkin ollut vahva. (Ks. esim. Foot & Megginson 1996; Volmari ym. 2009; Weigel ym. 2007.) Niin ikään Liettuassa osaamisperusteisuuden kehittäminen on perustunut työprosessien analyysiin (Tütlys & Spöttl 2017).

Ranskassa osaamisperusteisuutta on kehitetty muun muassa korostamalla opiskelijoiden omien tavoitteiden ja tarpeiden sekä tietojen, taitojen, mielenkiinnon kohteiden ja motivaation selvittämisen merkitystä. Ranskassa osaamisperusteisuuden kehittämisessä on ollut kuitenkin haasteena koulutuksen oppilaitoslähtöisyys (Brocmann, Clarke, Méhaut & Winch 2008; The changing nature and role of vocational education and training in Europe 2017).

Osaamisperusteisuuden toteuttamisessa on haasteensa. Ranskalaisessa ammatillisessa koulutuksessa osaamisperusteisuuden tavoitteet opetus suunnitelmassa ja opetuksessa on huomattu vaikeiksi saavuttaa ja osaamisen arviointi suhteessa kompetensseihin on ollut ongelmallista. (Ks. esim. Foot & Megginson 1996; Volmari ym. 2009; Weigel ym. 2007.) Ranskassa kaivataan erityisesti työpaikalla tapahtuvan oppimisen hyvien käytänteiden tutkimusta osaamisperusteisuuden edistämiseksi ammatillisessa koulutuksessa. (Brockmann 2008.) Kaiken kaikkiaan yhä vuosikymmenten kehittämistyön jälkeenkin osaamisperusteisuuden liittyvässä keskustelussa ilmenee yhtenäisen käsitteen muodostamisen ja toimintatavan puuttuminen.

Osaamisperusteisuudessa huomio kiinnittyy koulutuksen tuloksiin, minkä ajatellaan tukevan myös laadun parantamista. Osaamista verrataan tutkintojen tutkimuksen osien ammattitaitovaatimuksiin ja osaamistavoitteisiin. (Lahdenkauppi 2016, 58; Wesselink ym. 2010.) Täydellisessä osaamisperusteisuudessa koulutusohjelmien todetaan olleen yhtenäiset ammattien, työtehtävien ja työprosessien kesken, ja opettajat ovat tunteneet koulutusohjelmien sisällön ja rakenteen kattavasti. (Sturing ym. 2011, 205–207; Wesselink ym. 2010.)

Osaaminen ja ammattitaito

Osaamisperusteisessa ja työelämälähtöisessä koulutuksessa osaamisella tarkoitetaan opiskelijan oppimisprosessin päättötilaa. Osaamisesta, joka on opiskelijalla oppimisprosessin päättötilana, käytetään myös käsitettä ”oppimistulos” (learning outcomes). Oppimistulos esiintyy käsitteenä ECVET:n yhteydessä ja sitä käytetään muun muassa eurooppalaisessa kansainvälisessä ammatillisen koulutuksen yhteistyössä. Oppimistuloksilla tarkoitetaan sitä, mitä opiskelija tietää, ymmärtää ja pystyy tekemään oppimisprosessin päätteeksi. Oppimistulokset määritellään tietoina, taitoina ja pätevyyksinä (knowledge, skills and competence). (Ks. esim. Recommendation of the European Parliament and of the Council on the establishment of the European Qualifications Framework for lifelong learning 2008.) Oppimistulosten lisäksi voidaan viitata ihmisen kykyyn toimia (action competence) ja toimintakyvyn kehittämiseen sosiaalisissa suhteissa. Toimintakykyä voitaisiin tarkastella muun muassa kasvatuksen ja koulutuksen tarkoitusta ilmentävänä käsitteenä. (Ks. esim. Yrjänäinen 2011.)

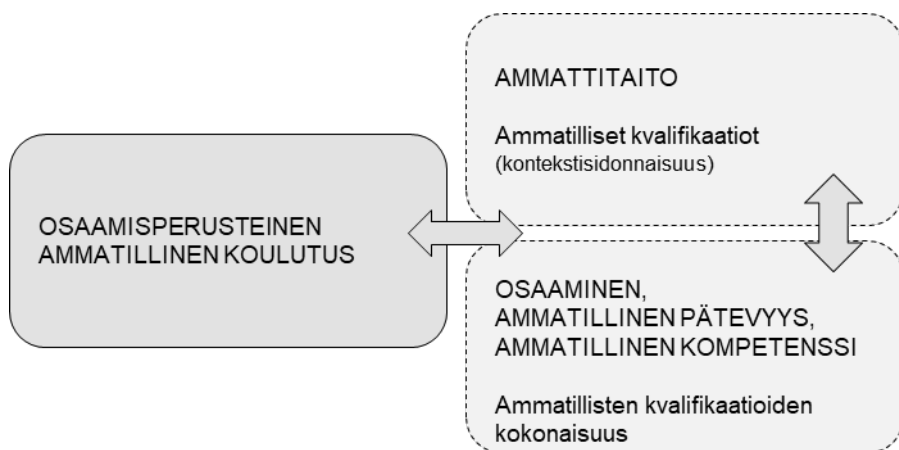
Osaamista ei kuvata niinkään oppimistavoitteina, vaan saavutettavana osaamisena (ks. esim. Lahdenkauppi 2016; Nabi ym. 2016). Osaaminen luokitellaan myös tietoihin, taitoihin, asenteeseen ja suhtautumistapaan (ks. esim. Mulder 2019;

Wesselink ym. 2007; 2010). Osaamista kuvataan selkeinä työelämälähtöisinä työprosesseina sekä toiminnallisilla ja aktiivisilla verbeillä, jotka kuvaavat tekemistä (Lahdenkauppi 2016, 53–55, 134–135). Lisäksi asiantuntijuuteen ja ammatilliseen osaamiseen sisältyy kontekstisidonnaisuus ja jatkuva kehittymisen edellytys (Collin 2007, 126–129; Järvensivu 2006).

Ammattikasvatus ja ammatillinen koulutus valmentavat ihmisiä työelämää varten, kehittävät heidän taitojaan työssä ja muuttavat tekemistä siten, että he voivat työskennellä uusissa ja erilaisissa ammateissa (Hoffman 2011). Ammatillisessa koulutuksessa osaamisen hankkimisen ja tutkintojen suorittamisen keskeisten lähtökohtien todetaankin olevan osaamisperusteisuudessa ja työelämälähtöisyydessä sekä yksilöllisissä joustavissa opintopoluissa (ks. esim. Lahdenkauppi 2016; Seezink & Poell 2011; Sturing ym. 2011). Olennaista on kuitenkin huomioida myös opiskelijan oman vastuun merkitys osaamisen hankkimisessa (ks. esim. Foot & Megginson 1996; Volmari ym. 2009; Weigel ym. 2007).

Käsitteiden väliset suhteet ja hierarkiat eivät ole aina yksiselitteiset. Esittelen seuraavaksi eri näkökulmia ammattitaidon, osaamisen ja kompetenssin määrittelyyn päätyen lopulta siihen, miten niitä hyödynnetään tässä tutkimuksessa. Ammattitaidosta voidaan käyttää termiä kompetenssi (Hoffman 2011). Kompetenssi tarkoittaa osaamista, pätevyyttä ja kelpoisuutta. Pätevyyttä vastaavasti määritellään muun muassa kelpoisuus-, ammattitaito-, kompetenssi- ja työkokemus-käsitteillä. Ammatillista osaamista kuvataan know-how-, taitotieto- ja tietotaito-määritteillä. Ammatillinen pätevyys vastaavasti kuvataan saavutettavan koulutuksen ja työkokemuksen avulla. (Ks. esim. Pohjonen 2007, 231; Honka, Lampinen & Vertanen 2000; [finto.fi/ysa/fi/.](http://finto.fi/ysa/fi/)) Kompetenssin käsitettä pidetään myös kvalifikaation rinnakkaisena käsitteenä ja kompetenssi voidaan mieltää sekä yksilön ominaisuutena että työtehtävien asettamina vaatimuksina (Jokinen, Lähteenmäki & Nokelainen 2009).

Ammattitaitoa määritellään myös erilaisilla kvalifikaatioilla. Ammattitaidolla tarkoitetaan tiedon ja taidon kvalifikaatioiden kokonaisuutta tietyssä kontekstissa. Ammatillisella pätevyydellä vastaavasti tarkoitetaan kvalifikaatioiden kokonaisuutta. (Ks. esim. Helakorpi & Olkinuora 1997; Väisänen 2003; Väärälä 1995; Wesselink ym. 2007; 2010.) Ammattitaito voidaan jakaa myös kolmeen alueeseen: tuotannolliset kvalifikaatiot, mukautumiskvalifikaatiot ja innovatiiviset kvalifikaatiot. Tuotannolliset kvalifikaatiot ovat työprosessin tekemisessä. Mukautumiskvalifikaatiot kuvataan motivaatioon, oma-aloitteisuuteen, työyhteisöön sopeutumiseen ja yhteistyökykyyn liittyviksi taidoiksi. Väärälän (1995) mukaisessa kvalifikaatiotyyppien mallissa mukautumiskvalifikaatio sisältää sopeutumiskyvyn, ja motivaatiokvalifikaatio on kuvattu erillisinä (ks. esim. Väisänen 2003, 29–40; Väärälä 1995). Olen pyrkinyt kuvaamaan (kuvio 2) tutkimukseni osaamisperusteisuuden ja ammatillisen pätevyyden eli ammatillisen kompetenssin välistä suhdetta siten, että koulutetun, ammattitaitoisen ja osaavan työvoiman tuottaminen edellyttää osaamisperusteisen ammatillisen koulutuksen järjestämistä.



Kuvio 2. Osaamisperusteinen ammatillinen koulutus ammattitaitoisen ja osaavan työvoiman kouluttamisessa.

Asiakaskeskeisten toimintatapojen yleistyessä mukautumiskvalifikaatioiden merkitys on kasvanut. Innovatiiviset kvalifikaatiot mahdollistavat työprosessien kehittämisen ja jatkuva oppimisen kyky on keskeistä. Ammatillisessa osaamisessa voidaan puhua myös ydin- ja reunakvalifikaatioista. (Helakorpi & Olkinuora 1997, 78–91.) Oman tulkintani mukaan opiskelijan ammatillinen pätevyys ja ammatillisen kompetenssin kokonaisuus muodostuvat osaamisperusteisessa koulutuksessa ammatillisten kvalifikaatioiden kokonaisuudesta, joskin huomioitavaa on, että ammatillinen osaaminen kehittyy myös työkokemuksen lisääntyessä. Ammatillisen pätevyyden edellytyksenä on ammatillisen tutkinnon perusteissa olevien ammattitaitovaatimusten osaaminen. Ammattitaitovaatimukset muodostuvat kvalifikaatioista. Osaamista voidaan kuvata ja tarkastella sekä yksilön että työelämän näkökulmista.

ECVET-järjestelmän suomalaisissa ammatillisissa tutkinnon perusteissa kompetenssilla tarkoitetaan työprosessin hallintaa ja elinikäisen oppimisen avaintaitoja⁶. Pätevyyttä kuvataan todistettuna kykyä käyttää tietoja, taitoja sekä henkilökohtaisia, sosiaalisia ja/tai menetelmällisiä valmiuksia ammatillisissa työtilanteissa ja henkilökohtaisissa oppimistilanteissa. Eurooppalaisessa tutkintojen viitekehelyssä pätevyyttä kuvataan vastuun ja itsenäisyyden perusteella. (Finecvet suunnan näyttäjänä 2012; Recommendation of the European Parliament - - 2008; ks. myös de Souza & Brunstein 2018.)

6 Määritelmää ei ole laadittu voimassa olevan lainsäädännön aikana (voimassa oleva laki ammatillisesta koulutuksesta L531/2017 ja Valtioneuvoston asetus ammatillisesta koulutuksesta A673/2017). Määritelmä on laadittu ECVET:n mukaisen kehittämisen ja toimeenpanon aikana, jolloin osaamisperusteisuutta vahvistettiin suomalaisessa ammatillisessa koulutuksessa, silloisen ammatillisen koulutuksen lainsäädännön tultua voimaan 1.8.2015.

Tulkitsen osaamisen olevan silta perinteisen tunti- ja aika-ajatteluun perustuvan opiskelijoiden saavutusten ja oppimisen muutoksen välillä. Osaaminen muodostuu ja kehittyy taitojen, kykyjen ja tarvittavan tiedon perusteella suoritettavista työtehtävistä. (Jones, Voorhees & Paulson 2002.) Osaamisen lähtökohtien merkityksiä arvioitaessa on tärkeää tiedostaa, että osaamista myös arvioidaan ennen oppimista, sen aikana ja oppimismahdollisuuksien jälkeen (ks. esim. Sturing ym. 2011; Wesselink ym. 2010).

Suomessa ammattitaitovaatimukset määritellään kansallisesti tutkinnon perusteissa, mutta opiskelijan henkilökohtaiset osaamiseen liittyvät tavoitteet suunnitellaan ja sovitaan hänen ja työelämän kanssa yhteistyössä. Osaamisen **määrittelyjen** tulee olla työelämän näkökulmasta relevantteja (ks. esim. Jones ym. 2002), mikä Suomessa varmistetaan kansallisilla tutkinnon perusteilla, joiden valmisteluun työelämän edustajat ovat osallistuneet. Opiskelijoiden henkilökohtaisten osaamisen tavoitteiden suunnittelussa Jauhola ja Kortelainen (2018) korostavat opiskelijoiden omien vaikutusmahdollisuuksien huomioimista koulutuksen toteuttamisessa.

Eri osapuolten roolit

Koulutuksen järjestäjän toimijoiden roolit ja vastuut ovat merkityksellisiä osaamisperusteisen koulutuksen toteuttamisessa. Koulutuksen järjestäjän ammattilaiset tarvitsevat tukea eri toimintojen vaiheissa. Vaikeuksia todetaan olevan muun muassa osaamisperusteisen koulutuksen järjestämisen toimintatapojen linjauksissa ja arvioinnin menetelmissä. Koulutuksen järjestäjällä voi olla vaikeuksia erottaa ammatillinen koulutus ja työpaikalla tapahtuva oppiminen. (Ks. esim. Foot & Megginson 1996; Volmari ym. 2009; Weigel ym. 2007.)

Osaamisperusteista ja työelämälähtöistä opetusta ja sen toteuttamista eri toimijoiden roolit huomioiden suunniteltiin ja testattiin M.O.T.O -hankkeessa Italian, Itävallan, Islannin ja Suomen ammatillisten koulutuksen järjestäjien kesken⁷. Kyseessä ei ollut tutkimus, mutta kehittämistyössä suunniteltiin ja testattiin yksilöllistä osaamisen hankkimisen suunnittelua, toteutumista ja arviointia yhteistyössä eri maiden koulutuksen järjestäjien kesken. Osallistuin itse tähän kehittämistyöhön

7 ECVET-kehittämistyössä kehitettiin ja testattiin eri maiden välillä opiskelijan kansainväliseen liikkuvuuteen sisältyvää ”Memorandum of Understanding” (lyhennettynä MoU). MoU oli sopimus, joka tehtiin Suomen ja Islannin välisessä yhteistyössä koulutuksen järjestäjien kesken. Yhteisymmärryspöytäkirjalla (MoU) virallistettiin ECVET-kumppanuus ja se sisälsi oppimistulosten arviointiin, tunnistamiseen, siirtoon ja keräämiseen sovellettavat menettelyt ja ohjeet (Finectvet suunnan näyttäjänä 2012). Lomakkeessa sovittiin muun muassa liikkuvuuden ajalle lähetettävän ja vastaanottavan koulutuksen järjestäjän tehtävät sekä vastaanottavan työpaikan rooli. Lisäksi se sisälsi oppimisympäristöjen järjestämiseen, osaamisen hankkimiseen ja arviointiin liittyvät tehtävät ja vastuutahot. Toinen kehitettävistä lomakkeista oli opiskelijan oppimissopimus ”Learning Agreement”. Tällä tarkoitettiin sopimusta, jossa sovittiin opiskelijalle asetetut oppimistulokset sekä niiden arviointi ja tunnustamisprosessi (Finectvet suunnan näyttäjänä 2012). Kyseisiä lomakkeita ei sellaisenaan enää käytetä voimassa olevan ammatillisen koulutuksen lainsäädännön aikana (2018 alkaen).

koulutuksen järjestäjän roolissa. Mukana olivat koulutuksen järjestäjien lisäksi maiden kansallisten opetushallintojen edustajat. Tavoitteena kehittämistyössä oli todentaa ja kuvata konkreettisia menetelmiä, joilla opiskelijoiden tietoja, taitoja ja kompetensseja voitaisiin suunnitella liikkuvuuksien ajalle. Lisäksi testattiin osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen toimivuutta eurooppalaisen siirtojärjestelmä ECVETin mukaisesti.

Euroopan komission tukemassa kehittämistyössä ammatillisten kompetenssien suunnittelu ja toteuttaminen oli jaettu kolmeen eri vaiheeseen: toimijoiden tehtävät ja vastuut ennen opiskelijan liikkuvuutta, liikkuvuuden aikana sekä liikkuvuuden jälkeen. Kehittämistyössä testattiin myös kansainvälisissä liikkuvuuksissa käytettävien lomakkeiden ja asiakirjojen toimivuutta. Näihin asiakirjoihin kuvattiin opiskelijoiden, koulutuksen järjestäjien ja työpaikan tehtävät ja vastuut. Suomalaisen opiskelijoiden ammatillisen osaamisen hankkiminen Islannissa kuvattiin tarkoin tutkinnon osien ammattitaitovaatimusten mukaisesti. Suunnitelmaan oli kuvattuna, mitä osaamista opiskelijat aikoivat saavuttaa liikkuvuuksien aikana, miten ammattitaitovaatimusten hankkimista ohjattiin ja arvioitiin ja kenen vastuulla se oli. Opiskelijan henkilökohtaisessa suunnitelmassa eriteltiin hänen omat vastuut ja tehtävät, lähettävän ja vastaanottavan koulutuksen järjestäjän vastuut ja tehtävät sekä kohdemaan työpaikan vastuut ja tehtävät. (M.O.T.O. Model 2011.) Oman tulkintani mukaan Suomen ja Islannin keskinäisessä yhteistyössä yhdessä sovitut koulutuksen järjestäjän ja työpaikan tehtävät ja vastuut selkeyttivät opiskelijan osaamisen suunnittelua ja oppimisen ohjausta. Osaamisen arviointi suunniteltiin ja toteutettiin yhdessä koulutuksen järjestäjän ja työpaikan toimijoiden kesken.

Opettajan roolissa korostuu laaja-alainen perusosaaminen, sisältäen substanssi-osaamisen ja pedagogisen osaamisen. Nykyisin opettajien työssä korostuu entistä enemmän myös vuorovaikutus- ja yhteistyötaidot sekä muutososaaminen. Ohjausosaamista tarvitaan ammatillisessa koulutuksessa uraohjauksessa ja opiskelijoiden yksilöllisissä opintopoluissa. (Raudasoja & Tapani 2018.) Opettajan rooli on muuttunut yhteistyötilanteissa tapahtuvaksi oppimisprosessin ohjaajaksi (ks. esim. Malinen & Salo 2018), jossa on huomioitu opiskelijoiden ohjauksen lisäksi myös työpaikan tavoitteet yhteistyölle. Opettajien työelämäjaksoja ja työpaikoilla käyntejä tulisikin lisätä, koska menettely voisi kehittää opettajien työelämäntuntemusta ja työelämä saisi tarvitsemaansa tukea osaamisperusteiseen toimintatapaan (ks. esim. Korpi ym. 2018a, 112).

Opettajan roolia pidetään työpaikalla järjestettävän koulutuksen yhteistyön edistäjänä ja mahdollistajana. Heidän edellytetään hoitavan työelämäyhteyksien organisointia ja kehittävän yhteistyötä, ymmärtäen yrityselämän lainalaisuudet (Pohjonen 2005). Opettaja kuvataan myös opiskelijan oppimisen ohjaajana. (Lehtonen ym. 2018; Malinen & Salo 2018; Paaso 2010; Pohjonen 2005.) Opiskelijat odottavat opettajalta asiantuntijuutta ja esimerkkinä toimimista oppimisen ohjauksessa. Opet-

taja mielletään myös prosessin ja arvioinnin asiantuntijaksi. (Rintala, Mikkonen, Pylväs, Nokelainen & Postareff 2015; Santala 2001, 60–71.) Opiskelijan osaamisen arviointi on keskeinen opettajan tehtävä ja arviointi kuvataan osaamisperusteisessa koulutuksessa yksilölliseksi (ks. esim. Chishimba 2001; Kilja 2018; Lahdenkauppi 2016; Sturing ym. 2011; Tapani & Salonen 2019).

Opettajan rooli kuvataan nykyisin laaja-alaisena tehtävänä ja onkin tärkeää, että opettajat saavat oman osaamisensa kehittämiseen vahvaa koulutuksen järjestäjän tukea (ks. esim. Seezink & Poell 2011). Koulutuksen järjestäjän tuen lisäksi opettajien osaamisen johtaminen on tärkeää ammatillisen koulutuksen järjestämisen kentässä (ks. esim. Raudasoja & Tapani 2018). Ammatillisen opettajan osaamistarpeita ovat lisäksi muun muassa henkilökohtaisen osaamisen kehittämissuunitelman ohjaaminen, työelämä-, verkosto- ja asiakkuusosaaminen, ohjausosaaminen sekä oman työn johtaminen ja kehittäminen (Huvinen 2018). Reformin mukaisen osaamisen kehittämisen ja osaamisen johtamisen haasteena koulutuksen järjestäjät voivat kuitenkin pitää opettajien vanhakantaisia koulukeskeisiä ajattelu- ja toimintatapoja (ks. esim. Paaso 2010). Muutostarpeita todetaan olevan myös yksipuolisen tiedonsiirtämisen perinteistä pois pääsemisessä (Kilja 2018).

Työpaikkaohjaajan rooli ohjauksessa perustuu hänen ammatilliseen osaamiseensa. Työpaikkaohjaaja tukee ensisijaisesti opiskelijan ammatillisen osaamisen kehittymistä ja hänen merkityksensä työpaikalla on opiskelijalle tärkeää. Työelämän muutoksiin sisältyy erilaisia oppimisen vaatimuksia, ja siksi onkin olennaista, että työpaikoilla ohjaus ja tuki on kannustavaa (Järvensivu 2006). Ohjaajien ajantasainen työkokemus, riittävä koulutus ja halu ohjata opiskelijoita ovat nykyisessä ammatillisessa yhteistyössä tärkeää. (Vilppola & Rantanen 2018.)

Ammatillisen koulutuksen reformissa on huolehdittava työpaikkaohjaajien perehdyttämisestä ja kouluttamisesta opiskelijoiden ohjaamiseen ja osaamisen arvioimiseen. Koulutusten lisäksi yhteisistä käsityksistä ja ohjauksen merkityksestä on hyvä keskustella opettajan ja työpaikan edustajan kesken. (Ks. esim. Kukkonen, Rantanen & Jussila 2018.) Edellä mainittuihin merkityksiin liittyen ohjauksen suunnittelun sisällyttäminen työpaikkaohjaajan tehtävään koetaan tärkeänä (ks. esim. Collin 2007; Jauhola & Kortelainen 2018; Väisänen 2003).

Työpaikalla tapahtuvassa oppimisessa opiskelija kuvataan oman oppimisensa asiantuntijana ja vastuuhenkilönä. Työpaikkaohjaaja on alansa ammattiosaamisen huippuasiantuntija, ja heidät puolestaan kuvataan merkittävänä toimijoina sekä opiskelijan ohjaamisessa että osaamisen arvioinnissa. (Rintala ym. 2015; Santala 2001, 60–71.) Työpaikoilla opettajan ja työpaikkaohjaajien odotetaan tarjoavan opiskelijoille aktiivinen rooli aidoissa oppimisympäristöissä (Väisänen 2003).

Asiakaslähtöisyys

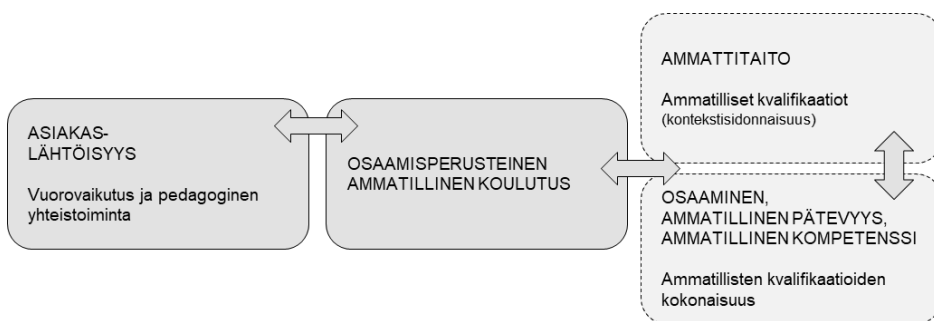
Kasvatustieteellisessä tutkimuksessa ei ole määritelty asiakaslähtöisyyttä käsitteenä, eikä sitä ole Ammatillisen koulutuksen reformisanastossa (Ammatillisen koulutuksen reformi). Ammatillisen koulutuksen asiakaslähtöisyydestä on keskusteltu, siitä on julkaistu blogeja ja sitä on kirjallisuudessa jonkin verran kuvattu.⁸

Asiakkaan tunnistaminen sekä asiakkaan tarpeiden ja odotusten tunnistaminen ovat asiakaslähtöisen toiminnan lähtökohtia. Koulutuksen järjestäjän asiakaslähtöisessä toiminnassa asiakas voi vaikuttaa tuotteiden ja palvelujen kehittämiseen, sekä siihen miten ne ovat hänen saavutettavissa. (Korpi 2004, 10–11.) Opiskelijan kuunteleminen on Crouchin (2006) näkemyksen mukaan merkityksellistä. Suomalaisessa keskustelussa ammatillisen koulutuksen asiakaslähtöisyyttä on kuvattu seuraavasti:

”Amisreformissa asiakaslähtöisyys kattaa sekä yksilön että työelämän näkökulman - ammatillisen koulutuksen tulee vastata elinvoimaisuuden, ammattitaidon ja sivistyksen kehittäjänä näiden molempien tarpeisiin. Jokaiselle opiskelijalle tehdään opintopolku osaamisen hankkimiseen. Työelämlähtöiset tutkinnon perusteet ovat myös osa asiakaslähtöisyyttä.” (Miettunen 2017)

Opiskelijat ja työelämä arvioivat koulutuksen järjestäjän tehtävässä onnistumista. Toimintaa tarkastellaan organisaatorajat ylittävinä toiminta- ja palveluketjuina (muun muassa opiskelijan opintopolku), joiden avulla asiakkaan tarvitsemat palvelut tuotetaan. Asiakaslähtöisyydelle asetetaan osaamisperusteisuuden tavoitteet. (Korpi ym. 2018a; 2018b.) Olen kuvannut asiakaslähtöisyyden asemoitumista osaamisperusteiseen ammatilliseen koulutukseen koulutuspoliittisen kontekstin sekä kirjallisuus- ja keskustelukatsausten näkökulmista (kuvio 3).

⁸ Asiakaslähtöisyys kuvataan uudessa ammatillisessa koulutuksessa ammatillisen koulutuksen järjestäjän strategisena johtamisena (Miettunen 2017). Asiakaslähtöisyys on koulutuksen järjestäjän tietoisuutta opiskelijoiden ja työelämän odotuksista ja tarpeista ja siitä, että nämä tarpeet ohjaavat koulutuspalvelujen suunnittelua ja kehittämistä (Korpi ym. 2018a). Myös yrityksiä koskee sama periaate. Asiakaslähtöisyys on kykyä asettua toisen asemaan. (Kilpi 2017.) Vaikuttavan julkisen palvelun tuottaminen edellyttää keskittymistä asiakkaan tarpeisiin, kokonaisuuden hahmottamiseen ja tietoon perustuvaan päätöksentekoon. Osaamisperusteisuus on asiakaslähtöistä ja asiakaslähtöisyys sisältyy ammatillisen koulutuksen toimijoilla jokaisen rooliin ja tehtävään juuri kyseiseen työhön sopivalla tavalla; mukaan lukien myös koulutuksen tukipalvelujen tehtävät. (Miettunen 2017.) Työssä ja oppimisessa on tavoitteena oman tietoisuuden laajentaminen vuorovaikutuksessa toisten kanssa; tämä avaa uusia toimintamahdollisuuksia kompleksiseen todellisuuteen ja siinä pärjäämiseen (Kilpi 2017).



Kuvio 3. Asiakslähtöisyyden aseointi osaamisperusteiseen ammatilliseen koulutukseen.

Korkeakoulutuksen asiakaslähtöisyydessä keskitytään opiskelija-asiakkaisiin ja koulutustuotteiden uudelleen markkinointiin. Opiskelijat vastaavat itse omasta ammatillisesta kehittymisestään, joten heidän aseoituminen markkinoinnissa asiakkaiksi voidaan kyseenalaistaa. Tämänkin vuoksi asiakaslähtöisyyttä tulee tarkastella moniulotteisena käsitteenä (Lintula 2012; Nokelainen & Rintala 2017). Asiakaslähtöisyys sisältää myös hallinnollisia ulottuvuuksia (kuten muun muassa institutionaalisia tekijöitä, hallinnon toiminnan läpinäkyvyyden ja tehokkuuden) ja opetussuunnitelma-tekijät kuten niiden työelämärelevanssin, sekä opetukseen liittyvät tekijät. Opetukseen liittyviksi tekijöiksi kuvataan arviointi ja sen systemaattisuus, opettaja-opiskelija-suhteet, formaali ja informaali oppiminen sekä pedagogiset ratkaisut. (Nokelainen & Rintala 2017.)

3.2 Työelämäyhteistyö

Ammatillisen koulutuksen tehtävä on työvoiman ammattitason ylläpitäminen ja kohottaminen, yksilön työmarkkinakelpoisuuden ja ammatillisen osaamisen edistäminen, työelämän tarpeisiin vastaaminen sekä työelämän kehittäminen ja alueellinen vaikuttaminen (Räkköläinen 2001, 37; ks. myös Järvensivu 2006; Lahdenkauppi 2016; Pohjonen 2007, 224–232). Muuttuva työelämä edellyttääkin nykyisin työntekijöiden ammattitaito- ja osaamisvaatimusten jatkuvaa päivittämistä (Collin 2007, 126–129; Järvensivu 2006; Siklander & Impiö 2018). Ammatillisen koulutuksen yksilöllisten opintopolkujen suunnittelussa ja toteuttamisessa koetaan toisinaan haasteita, sillä työelämässä edellytetään työntekijöiltä toisaalta laaja-alaista ammatin hallintaa, ja toisaalta samaan aikaan syvällistä, jonkin osa-alueen erityisosaamista. Työelämässä tapahtuviin muutoksiin ja työelämästä tuleviin vaatimuksiin tuleekin vastata kehittämällä uusia yhteistyön muotoja työelämän ja ammatillisen koulutuksen kesken. (Pohjonen 2007, 224–232.) Työelämän kanssa tehtävässä yhteistyössä on todettu vastavuoroisuuden periaatteen edistävän sitä parhaiten. Oppilaitoksella

ja työpaikalla on oltava yhteisiä ”tarkoituseriä” ja yhteistyön tulee palvella yhteisiä tavoitteita yhteisillä ehdoilla. (Jokinen ym. 2009.)

Työpaikan merkitys koulutusyhteistyössä on keskeinen. AMIS 2018 -tutkimuksessa 87 % opiskelijoista koki työpaikalla tapahtuneen oppimisen lisänsä heidän osaamistaan. Omat oppimistavoitteensa tiedostaneet opiskelijat kokivat työpaikalla tapahtuneen oppimisen merkityksellisemmäksi kuin opiskelijat, joiden oppimistavoitteet olivat selkiytymättömpiä. (AMIS 2018-tutkimus 2018.⁹)

Työelämän ja ammatillisen oppilaitoksen yhteistyön välttämättömyyttä korostetaan osaamisperusteisuuden tutkimuksessa. Yhdeksi keskeisimmistä kasvatuksen tavoitteista nimetään opiskelijan siirtyminen työelämään koulutuksen jälkeen. (Wesselink ym. 2010.) Osaamisperusteisen koulutuksen on todettu tarjoavan vahvat yhteydet työpaikoille (ks. esim. Seezink & Poell 2011) ja oppilaitoslähtöinen koulutus mielletäänkin epäkohdaksi osaamisperusteisessa koulutuksessa (ks. esim. Brockmann ym. 2008; Malinen & Salo 2018; Sturing ym. 2011).

Opiskelijoiden erilaiset oppimistavat ja opiskelijoiden yhteistyö keskenään sekä innovaatiot koulutuksen oppimisympäristöistä vaikuttaisivat mahdollistavan opiskelijoiden paremman työllistymisen (Fisher 2016, 9-11).¹⁰ Koulutus mielletäänkin tavaksi rekrytoida uusia työntekijöitä (Norontaus 2016) ja urakehitystä voidaan tarkastella sarjana yksilölle kertyneitä työkokemuksia. Opiskelijat oppivat ymmärtämään työpaikalla sen kulttuuria ja toimintatapoja. Työpaikka oppimisympäristönä antaa mahdollisuuden opiskelijalle tiedon rakentamiseen oman kokemuksen kautta.

9 AMIS 2018 -tutkimus toteutettiin verkkokyselylomakkeella 19.4.–3.6.2018. Opiskelijoiden oli mahdollisuus vastata mobiililaitteella tai tietokoneella. Kysely muodostui pääosin väittämistä, joihin opiskelijoita pyydettiin vastaamaan asteikolla 0–100. Mukana oli lisäksi avoimia kysymyksiä, joihin opiskelijoilla oli mahdollisuus kirjoittaa kokemuksistaan. Tutkimuksen otokseen tuli 4583 vastaajaa (tutkimukseen tuli vastauksia 4627, jonka jälkeen tehtiin datan tarkistus). Aikaisempina vuosina vastaajien määrä on ollut 3000–5000 välillä. Tutkimukseen vastanneista 82 % suoritti ammatillista perustutkintoa. Vastaajista 49 % opiskelijoista opintojen aloitusvuosi oli 2017 ja vain 7 % oli aloittanut opinnot vuonna 2018. Tutkimuksen teema oli ammatillisen koulutuksen reformi. (AMIS 2018 -tutkimus, 2018.)
10 Suomessa ammatillisessa koulutuksessa sisällytettiin 2001 alkaen kaikkiin ammatillisiin perustutkintoihin vähintään 20 opintoviikkoa työssäoppimista, perustutkintojen laajuuden ollessa 120 opintoviikkoa. Ennen ammatillisia työssäoppimisia ammatilliset tutkinnot sisälsivät työpaikalla tehtävän harjoittelujakson. Opetushallitus käynnisti ensimmäiset työssäoppimisen kokeilut ja kehittämishankkeet vuonna 1997. Kokeiluissa kehitettiin verkostoitumista ja yhteistyön muotoja, sekä työssäoppimisen edellytyksiä ja tarvittavia resursseja. Työelämän kehittämistehtävä määriteltiin koululainsäädännössä vuonna 1998 koulutuksen tarkoitukseksi kohottaa väestön ammatillista osaamista, kehittää työelämää ja vastata sen osaamistarpeista ja edistää työllisyyttä. Silloinen laki ammatillisesta aikuiskoulutuksesta määritteli ammatillisen koulutuksen tehtäväksi ylläpitää ja kohottaa väestön ammatillista osaamista, antaa opiskelijoille valmiuksia itsenäisen ammatin harjoittamiseen, kehittää työelämää ja edistää työllisyyttä sekä tukea elinikäistä oppimista. Työssäoppimista pidettiin suurena oppimis- ja opetuskuultuuriin muutoksena, ja oppilaitosten ja työpaikkojen välinen yhteistyö miellettiin jatkuvana tulevaisuuden prosessina. (Työssäoppimisen opas koulutuksen järjestäjille 2002; Laki ammatillisesta peruskoulutuksesta L630/1998; Laki ammatillisesta aikuiskoulutuksesta L631/1998.)

(Boud 2005; ks. myös Akhmetshin, Larionova, Lukiyanchina, Savitskaya, Aleshko & Aleynikova 2019.)

Opiskelijan uraa voidaan kuvata taitoihin, asiantuntijuuteen ja vuorovaikutusverkkoihin liittyvänä osaamisen kertymänä ja osaamisen kasvuna. Asiantuntijuus lisääntyy ja vuorovaikutusverkostot kasvavat. Uran määrittäjiä ovat tiedon luomisen prosessit ja yksilön osallistuminen niihin. Muuttuvissa olosuhteissa yksilön reflektion tulisi tapahtua oppimistapahtumassa ja siitä saadun kokemuksen aikana. Omien saavutusten ja oppimistulosten arviointi osana työyhteisöä onkin hyvä sisällyttää työpaikalla oppimiseen (Boud 2005). Reaaliaikaiseen reflektioon kuuluvat ihmisten väliset suhteet, työn tekemistä edistävien ja estävien tekijöiden havainnointi ja omat tunteet työn tekemisestä. (Ks. esim. Keis, Schneider, Heindl, Huber-Lang, Öchsner & Grab-Kroll 2019; Ruohotie 2005.)

Ammattikasvatus ja ammatillisen koulutuksen järjestelmä sisältävät osatekijöitä, jotka tekevät ammatillisesta koulutuksesta vahvan¹¹. Kansallisen opetushallinnon, oppilaitosten, työnantajien sekä ammattiyhdistysten ja -liittojen kumppanuudet muodostavat järjestelmän perustan. Työnantajilla on keskeinen rooli jäsentää elinkeinon viitekehys. Työnantajien tulisikin ottaa osaltaan vastuuta koulutussuunnitelmien laatimisesta ja kehittämisestä sekä osallistua tulevien ammattilaisten osaamisen arviointiin. (Hoffman 2011.)

Työelämän edustajat odottavat koulutustarjonnan kehittämistä työelämän lähtökohdista. Ammatillisen koulutuksen uudistuksen suunta tarkoittaa ammatillisen koulutuksen järjestäjien uudistumista osaamisen ja ammattitaidon kehittämisyhteisöiksi, jotta työelämä voisi saada tarvitsemansa ammattiosaajat. (Korpi ym. 2018a; 2018b.)¹² Viime vuosikymmenten aikana työelämän tarpeet on liitetty koulutuspoliittiseen keskusteluun. Samassa yhteydessä koulutusjärjestelmä ja kasvatus ovat menettäneet autonomisen tilan ja selkeät rajansa. Työelämälähtöisyyden käsite on muuttunut lähes ehdottomaksi koulutusjärjestelmän sisällä, eikä työelämälähtöisyyden arvoa kyseenalaisteta. (Filander 2006, 45–57.)

Työelämän näkökulmasta työelämäyhteistyön kehittämisessä on kuitenkin koettu haasteita. Niitä ovat olleet muun muassa resurssien niukkuus liittyen taloudellisiin voimavaroihin, yhteistyön toiminnan kankeus ja toimintatapojen vaihtelevuus. Lisäksi työelämän edustajat ovat kokeneet, että asenteissa ja ajattelutavoissa olisi kehitettävää. (Korpi ym. 2018a.) Työelämän edustajien aika ja osaaminen yhteis-

11 ”Strong VET systems” -käsite on Hoffmanin teoksesta (2011) *Schooling in the Workplace. How Six of the World’s Best Vocational Education Systems Prepare Young People for Jobs and Life*. Käsitteen taustalla on kuuden maan (Australia, Itävalta, Sveitsi, Hollanti, Saksa ja Norja) ammatillisen koulutuksen fokusointiin, koulutusohjelmiin ja hyödyllisiin yksityiskohtiin tehty selvitys.

12 Miettusen mukaan (2017) asiakas- ja työelämälähtöisyys olisi nostettava uudelle toimintatasolle: asiakkaat ja työelämä on tunnettava entistä paremmin. Opiskelijan ohjaus ennen koulutusta, koulutuksessa ja työhön siirtymisessä ja työssä kehittämisessä korostuvat. Opettajan työstä on tullut ohjaavampaa. (Miettunen 2017.)

työhön ja ohjaukseen ei siis ole itsestäänselvyys. Työelämäyhteistyötä ja työelämässä oppimista koskevassa tutkimuksessa todetaan, että 40 % työelämän vastaajista (tutkimuksessa N=501) koki resurssien riittämättömyyden, ja lisäksi kolmannes koki, ettei heillä ollut riittävää ja ajantasaista osaamista ohjaamiseen (Airila ym. 2019). Laajempaan kysymyksenä voitaisiinkin pohtia koulutuksen, kasvatuksen ja käsitteiden kehittämisen merkityks maailman uudelleenarviointia ja uudelleen järjestämistä, jossa korostuisivat muun muassa kokemuksen etuoikeus koulu- ja teoriatietoon verrattuna (ks. esim. Filander 2006, 45–57).

Työelämäyhteistyö ja ammatillisen opettajan työelämäosaaminen ovat työelämälähtöisyyden vahvistamisen edellytyksiä. Työelämälähtöisyys tarkoittaa ammatillisten tutkintojen perusteissa osaamistavoitteiden määrittelyä työelämässä tarvittavan pohjalta (ks. esim. Lahdenkauppi 2016; Tütlys & Spöttl 2017). Määrittely edellyttää työelämän osaamistarpeiden kartoittamista ja osaamisen jäsentämistä osaamisalueiksi, ja näiden sisältämien osaamisen kuvaamista. Alakohtainen työelämäyhteistyö on tärkeää työelämän edustajien kanssa. (Lahdenkauppi 2016, 53–55, 134–135; ks. myös Siklander & Impiö 2018; Usiautti 2016.)

Työelämälähtöisyyttä voidaan varmistaa ottamalla työelämäverkostoja mukaan ammatillisten tutkinnon perusteiden ja koulutuksen järjestäjien koulutussuunnitelmien tekemiseen (ks. esim. Happonen ym. 2015). Työelämän edustajien saamista mukaan koulutuksen suunnitteluun pidetään tärkeänä (ks. esim. Hoffman 2011; Jokinen ym. 2009), sillä yhteistyön on huomattu olevan merkityksellistä työelämän käytännön näkökulmien vahvistamisessa (Jokinen ym. 2009; Wesselink ym. 2007; 2010).

Ammatillisen koulutuksen ja ammatillisen korkea-asteen koulutuksen sekä työelämän yhteistyön käytänteitä on tutkittu metatutkimuksessa, johon aineisto koottiin korkeakoulujen ja yliopistojen Linda-tietokannasta. Aineistona olivat eritasoiset, pääsääntöisesti laadulliset opinnäytetyöt eri kouluasteilta. Tutkimuksessa oli jonkin verran mukana myös muita tutkimuksia ja selvityksiä. Työelämäyhteistyön sisällönanalyysin kategoriat muodostuivat seuraavanlaisesti: 1. Opettajat työelämään (työmenetelmien kehittäminen, jalkautuminen työelämään ja opettajien yrittäjämäisen asenteen vahvistaminen), 2. Opiskelijat keskiöön (opiskelijoiden kuuleminen yhteistyön suunnittelussa, opinnäytetöiden sitominen enemmän työelämään ja pakollinen harjoittelu), 3. Vuorovaikutus (vuorovaikutus molemminpuoleiseksi ja jatkuvaksi), 4. Joustava hallinto (ei muodollisia rakenteita, yhteistyö joustavaksi, lukujärjestyksiin tilaa yhteistyölle, rehtorin ja koulun tuki yhteistyölle ja fyysinen läheisyys yrityksen kanssa edistämään yhteistyötä), 5. Yritykset mukaan (yritykset mukaan jo koulutusten suunnitteluun ja työpareiksi opettaja ja työelämän edustaja). Sisällönanalyysin tutkimustuloksissa opettajien työelämäjaksot ja opiskelijoiden käytännön harjoittelut perinteisinä yhteistyön muotoina todettiin tärkeiksi. Pitkäkestoisten työpaikalla tapahtuneiden koulutusjaksojen johdosta opiskelijoiden vaikutusmahdollisuudet paranivat työpaikalla ja opiskelijoiden omaan työhön todettiin tulleen kehittävä otetta. (Jokinen ym. 2009.)

Vastaavanlaisia tuloksia todettiin työpainotteisen opintopolun järjestämisessä (Wesselink ym. 2010). Samansisältöisiä tuloksia saatiin myös Lobanova-Shuninan ja Shuninin (2008) tutkimuksessa, jonka tulosten mukaan osaamisperusteisuus edisti korkeakouluopiskelijoiden positiivista ajattelua ja suhtautumistapaa. Lisäksi osaamisperusteisuus lisäsi vastuun ottamista ja motivaatiota osaamisen kehittämiseen. (Lobanova-Shunina & Shunin 2008.)

Motivaation ja osaamisen on puolestaan todettu muun muassa vaikuttavan menestyksellisyyteen ja positiiviseen asenteeseen työssä. Työpaikoilla uuden oppimiseen kannustaminen kuvataan tärkeäksi, koska työelämässä tehtäväkuvat laajenevat, työurat ovat usein muuttuneet pätkäsuhteiksi ja oppimisen haasteet kasvavat. Muutosmyönteisyyden ja oppimishalun on huomattu edistävän työelämässä toimimista. Työntekijöiden vaikutusmahdollisuuksien on todettu parantuneen työpaikoilla työelämän muutoksissa. Työelämäyhteistyössä on hyvä huomioida, että oppimisessa tärkeää on se, mikä hyödyttää yksilöä saamaan ja säilyttämään työpaikkansa. (Järvensivu 2006; Usiautti 2016).

Työelämäsuhteita voidaan kehittää myös hallintoon liittyvien elementtien avulla ja siksi rakenteiden pitäisi olla joustavia. Hallintoon liittyviä elementtejä ovat esimerkiksi lukujärjestyksen joustava suunnittelu, rehtorin tuki ja opiskelijoiden harjoittelujärjestelmän rakenteellisuus (Jokinen ym. 2009). Näiden ohella tutkimuksissa kuvataan muun muassa ammattiyhdistysten ja -liittojen merkitystä (ks. esim. Hoffman 2011).

Työpaikka oppimisympäristönä

Työpaikka oppimisympäristönä sisältää aina opiskelijan kokemuksen työstä. Työperusteisessa oppimisessä (work-based learning) työn tekeminen sisällytetään opinto-ohjelmaan tai -suunnitelmaan useimmiten erikseen. Osa oppimisesta tapahtuu tässä oppimisen menetelmässä työpaikoilla, mutta suurin osa oppimisesta toteutuu kuitenkin oppilaitoksessa. (Ks. esim. Doroftei ym. 2018; Hoffman 2011.) Työperusteiseen oppimiseen sisältyy projektioppiminen¹³, kokemusoppiminen ja muut vaihtelevat oppimisen muodot. Työelämässä tapahtuvaa oppimista enemmän painottava käsitys työssä oppiminen (workplace learning) tarkoittaa ensisijaisesti työpaikalla oppimista, jossa oppilaitoksessa tapahtuva ohjaus täydentää oppimista tai on pelkästään taustalla oleva taho. (Hoffman 2011.) Työelämälähtöisyys ja työpaikalla järjestettävä koulutus todetaan useissa tutkimuksissa olevan suunniteltua ja ohjattua, ja tämä tavoite on myös selkeästi tuotu esille ammatillisen koulutuksen reformissa. Osaamisen arviointi on yksilöllistä, ja arviointi toteutetaan ennen oppi-

¹³ Projektioppiminen perustuu sosio- ja kognitiiviskonstruktivistiseen ajatteluun. Projektioppimisessa korostetaan opiskelijan itseohjautuvuutta, oppimaan oppimista, vuorovaikutustajayhteistoiminnallisuutta. Projektioppimisen työelämäorientoitunut pedagogiikka arvostaa työssä tekemistä ja tekemällä oppimista. Opiskelijat oppivat autenttisissa työympäristöissä. (Upola 2019, 27.)

misprosessin alkamista, sen aikana ja jälkeen. (Ks. esim. Kilja 2018; Lahdenkauppi 2016; Sturing ym. 2011; Wesselink ym. 2007; 2010.)

Työpaikalla järjestettävä koulutus toteutetaan Suomessa koulutus- ja oppisopimuksella. AMIS 2018 -tutkimukseen osallistuneista opiskelijoista 52 % kertoi, että heille oli selvitetty työpaikalla järjestettävään koulutukseen liittyvien koulutussovimuksen ja oppisopimuksen soveltuvuutta opiskelijan osaamisen hankkimiseen. Puolet opiskelijoista (52 %) oli saanut itselleen häntä koskevan koulutussovimuksen tiedoksi, vaikka koulutussovimus tulee säädösten mukaan antaa aina opiskelijalle, joskaan opiskelija ei ole sovimuksen sopijaosapuoli. Koulutussovimuksen sopijaosapuolet ovat koulutuksen järjestäjä ja työpaikka. (AMIS 2018 -tutkimus 2018.) Oman tulkintani mukaan AMIS 2018 -tutkimus ei osoita työpaikalla järjestettävän koulutuksen suunnittelun olevan vielä kovinkaan opiskelijaa osallistavaa.

Koulutuksen ja työn rajaa voidaan häivyttää opetusjärjestelyillä. Oppimisen tehostamiseksi oppimisen tulisi siirtyä aitoihin työympäristöihin. Tulevaisuuden oppimistilanteiden on oltava kiinnostavia, ja niihin pitäisi soveltaa erilaisia innovatiivisia ratkaisuja. Oppimistilanteet tulisi integroida käytännön työtehtäviin. (Salakari 2008.) Vastaavasti työssä olevien henkilöiden uuden osaamisen hankkimista voisi tukea työajalla tapahtuvan oppimisen mahdollisuuksia kehittämällä (ks. esim. Järvensivu 2006). Salakarin (2008) käsitysten mukaisesti autenttisia työympäristöjä ja niiden merkitystä myönteisissä oppimiskokemuksissa korostetaan myös muissa tutkimuksissa (ks. esim. Gulikers ym. 2018; Tapani & Salonen 2019). Työpaikoilla järjestetty koulutus voi kuitenkin tarjota opiskelijalle oppimista rajoittavia kokemuksia, kuten tilanteissa, joissa opiskelijalle ei ole riittävästi työtehtäviä tai hän saa enimmäkseen vain tarkkailla työn tekemistä (Doroftei ym. 2018).

Väisänen (2003) tutki väitöstutkimuksessaan ammatillisen koulutuksen työssäoppimisen vaikuttavuutta, työelämän kvalifikaatioita, opiskelijoiden itseohjautuvuusvalmiuksia ja arviointia. Opiskelijat oppivat suunnittelemaan ja kehittämään omaa työtään työpaikalla. Oman työn kehittämistä tapahtui muun muassa tietojen, taitojen ja toimintatapojen osalta. Työssäoppimisen aikana myös opiskelijoiden sosiaaliset taidot (tiimityö- ja yhteistyötaidot) kehittyivät myönteisesti. Opiskelijoiden omatoimisuus ja ongelmanratkaisutaidot kehittyivät työssäoppimisen aikana ja heidän työllistymismahdollisuutensa paranivat. (Väisänen 2003.)

Vastaavia tuloksia opiskelijoiden omatoimisuuden ja ongelmanratkaisutaitojen kehittymisestä sekä työllistymismahdollisuuksien paranemisesta on kuvattu myös muissa tutkimuksissa (ks. esim. Boud 2005; Fisher 2016; Gulikers ym. 2018; Seezink & Poell 2011). Työpaikoilla opiskelijat pitivät epäkohtana yksitoikkoisia työtehtäviä, ja myös tuen ja ohjauksen vähäisyys koettiin epäkohtana. Työssäoppimisen onnistumiseen vaikuttivat työyhteisöön kuulumisen tunne, oma aktiivisuus ja oppimishalu sekä miellyttävät työkaverit. Opiskelijoiden näkemyksen mukaan oppilaitoksessa teoreettinen opiskelu ennen työssäoppimista koettiin tärkeänä. Käden taidot opitaan tekemällä, ja niinpä työssäoppimisen alkuvaiheessa kokeneen

työntekijän antamaa ohjausta pidettiin myönteisenä ja tärkeänä. (Väisänen 2003; ks. myös Doroftei ym. 2018.)

Wesselink ym. (2010) testasivat tutkimuksessaan kahta erilaista opintopolkua floristi-opiskelijoille, jotka opiskelivat samaa tutkintoa AOC Oost -oppilaitoksessa. Tutkimuksessa 12 opettajaa uudisti opinto-ohjelmiaan osaamisperusteisemmiksi. Toisessa opintopolussa opiskelijoilla oli työpaikka, johon oli tehty sopimus ja opiskelijoille maksettiin palkkaa. Opintopolku oli työpainotteinen. Toinen opintopolku oli oppilaitospainotteinen. Työpainotteisessa opintopolussa opiskelijat työskentelivät työpaikoilla neljä päivää viikossa ja olivat yhden päivän oppilaitoksessa. Oppilaitospainotteisessa opintopolussa opiskelijat olivat neljä päivää oppilaitoksessa ja tekivät yhden päivän viikossa harjoitustöitä. Tutkimuksessa oli mukana yhteensä 25 opiskelijaa, 12 opettajaa (taustalla usean vuoden työkokemus opettamisesta) sekä 13 työelämän asiantuntijaa (valikoituivat opettajien kautta). Tutkimus oli empiirinen ja aineisto kerättiin ryhmähaastatteluilla. (Wesselink ym. 2010.)

Tutkimustuloksissa (Wesselink ym. 2010) ilmeni, että oppilaitospainotteisessa opintopolussa opiskelijat ottivat vastuuta vain vähäisessä määrin omasta oppimisestaan. Opiskelijoiden motivaatiosta tuli kriittinen tekijä, ja he olivat tyytymättömämpiä osaamisperusteiseen koulutukseen. (Wesselink ym. 2010.) Vastuullisuuden kehittyminen osaamisperusteisessa koulutuksessa korostui myös muissa tutkimuksissa (ks. esim. Akhmetshin ym. 2019; Lobanova-Shunina & Shunin 2008; Misbah ym. 2019; Seezink & Poell 2011). Työpaikkaohjaajien kokemusten mukaan monikaan opiskelijoista ei ollut valmistautunut työskentelyyn työpaikoilla, joka tässä tutkimuksen metodissa tarkoitti viikoittain yhden päivän työpaikalla toimimista. (Wesselink ym. 2010.)

Vastaavasti työpainotteisen opintopolun opiskelijat, jotka olivat työpaikoilla oppimassa, olivat tietoisia työtehtävistä, joita he olivat itse myös suunnitelleet ja sen jälkeen toteuttaneet. Opiskelijat kirjoittivat viikoittain työraportit, joiden todettiin toimivan oppimisen reflektoinnin välineenä. Opiskelijat odottivat enemmän opettajien ohjausta. Opettajat vastaavasti kokivat, että työpaikkaohjaajan rooli oli merkityksellinen. Työpaikkaohjaajan kertoessa ja korostaessa työtehtävien ja toimeksiantojen tärkeyttä opiskelijat ymmärsivät tehtävien lisäarvon. Opettajat kokivat kuitenkin, että opiskelijoiden omaa vastuuta ei täydellisesti saavutettu ilman opettajan tukea. (Wesselink ym. 2010.) Opiskelijan vastuuta omasta oppimisesta ja tietoisuutta omista toimintavalmiuksista korostavat useat tutkimustulokset (ks. esim. Akhmetshin ym. 2019; Kilja 2018; Leino 2011; Malinen & Salo 2018; Sturing ym. 2011).

Työpaikkaohjaajat kertoivat, että opiskelijoiden tulisi kysellä asioista työpaikalla enemmän. Heidän mukaan opiskelijat työskentelivät ahkerasti ja näyttivät oman osaamisensa työpaikoilla. Työpaikkaohjaajat toivoivat säännöllisiä opettajien vierailuja työpaikalla, ja että opettajat osallistuisivat opiskelijoiden oppimisen arviointiin. Työpaikkaohjaajat pitivät tärkeänä omaa rooliaan, mutta myös opiskelijan

omaa vastuuta pitäisi korostaa enemmän työpaikalla oppimisessa. Opiskelijoiden oppimisen tehtävää pidettiin myös tärkeänä, eikä pelkästään työn tekemistä pidetty merkityksellisenä. (Wesselink ym. 2010.)

Edellä mainitussa tutkimuksessa osaamisperusteista oppimista tarkasteltiin erityisesti autenttisten oppimistilanteiden, oman vastuun sekä opettajan ja työpaikkaohjaajan roolien näkökulmista. Autenttisia oppimistilanteita ja oppimisen integroimista käytännön työtehtäviin korostetaan myös Salakarin (2008) tutkimustuloksissa. Tapanin ja Salosen (2019) oppimiskokemuksiin liittyvässä tutkimuksessa todettiin myönteisten oppimiskokemusten olevan yhteydessä autenttisiin oppimisympäristöihin, yhteistoiminnallisuuteen ja teoriaperusteisuuteen. Aiemmissä tutkimuksissa näitä onkin peräänkuulutettu: Esimerkiksi Väisänen (2003) toteaa, että opiskelijoille on tarjottava aktiivinen rooli työelämän oppimisympäristöissä. Niin ikään Emeryn, Kramerin ja Tianin (2001) mukaan tulevaisuuden opiskelijoille on tarjottava monipuolisia oppimisympäristöjä ja työelämäyhteistyötä.

Autenttisten oppimistilanteiden ja eri toimijoiden roolien näkökulmat ohjasivat Wesselink ym. (2010) tutkimuksen aineiston keräämisessä kysymysten tekemistä. Tutkimustuloksissa (Wesselink ym. 2010) todettiin, että oppilaitoksen ja työpaikan välinen yhteistyö osaamisperusteisen koulutuksen osalta ei vastannut odotuksia. Opiskelijat tarvitsisivat enemmän tukea. Työpaikalla tapahtuva oppiminen koettiin tärkeäksi ja merkitykselliseksi, mutta opetushenkilöstön tulee varmistaa opiskelijoiden ohjaus ja tuki (ks. esim. Airila ym. 2019; Jauhola & Kortelainen 2018). Opettajien vierailut työpaikalla miellettiin tärkeiksi ja opettajilla kuvattiin olevan ensisijainen vastuu opiskelijan oppimistavoitteista. Työpaikan sisällyttäminen osaksi koulutusohjelmaa ja sen lisäarvon tuominen koulutuksiin nousivat pohdinnan kohteiksi. Opettajat tunnistivat työpaikan merkityksen motivaation ylläpitäjänä, mutta toisaalta kyseenalaistivat työpaikalla oppimisen osana koulutusohjelmaa. (Wesselink ym. 2010.)

Johtopäätöksinä Wesselink ym. (2010) kuvaavat kehittämistarpeita, joissa eritellään tavoitteet ja oppiminen: mitä tapahtuu työpaikalla ja mitä oppilaitoksessa. Työpaikalla tapahtuvaan oppimiseen olisi tehtävä sopimus, jossa vastuut ja tehtävät on sovittu. Osaamisperusteisessa oppimisessa opiskelijan omaa vastuuta on myös korostettava. Opiskelijan vastuuta omasta oppimisesta ja sen merkityksestä kuvataan useissa tutkimustuloksissa (ks. esim. Leino 2011; Malinen & Salo 2018; Sturing ym. 2011). Opiskelijalla on oltava omat oppimistavoitteensa ja hänen tulee olla mukana suunnittelemassa oppimistehtäviä. Opiskelijan omaa vastuun ottamista oppimistehtävien tekemisestä on tuettava koko oppimisen ajan. Tutkimus kokosi tarkasteltujen näkökulmien mukaan suosituksia työpaikalla tapahtuvaan oppimiseen. Selkeiden sopimusten tekeminen oppilaitoksen ja työpaikan kesken todettiin tärkeäksi. Vastuista ja vuorovaikutuksiin liittyvistä toimintatavoista täytyisi sopia ja jokaisen oman vastuun merkitystä on myös korostettava. Kolmantena suosituksena oli opettajan ja työpaikkaohjaajan roolien ja tehtävien sopiminen opiskelijan oppimisprosessin eri

vaiheisiin. Kompetenssien todettiin olevan yhä enemmän lähtökohtana ammatillisen koulutuksen koulutus suunnitelmien ja -ohjelmien suunnittelussa. (Wessellink ym. 2010.)

3.3 Yksilöllinen opintopolku

Ammatillisen koulutuksen uudistamisen tavoitteena on rakentaa ja vahvistaa yksilön osaamisperustaa, jolla hän voi siirtyä työelämään sujuvasti ja nopeasti. Jokaisen tulee voida vahvistaa ja laaja-alaista omaa osaamistaan läpi työuran. Ammatilliset tutkinnot Suomessa muodostuvat työelämälähtöisistä tutkinnon osista. Niinpä opiskelijoiden osaamisen hankkimisesta työpaikalla tulisi sopia tutkinnon osittain tai useampi tutkinnon osa kerrallaan. Tämä tarkoittaa opiskelijalle laaja-alaisia ja monipuolisia mahdollisuuksia yhdistellä eri oppimisympäristöjä ja työpaikalla järjestettävän koulutuksen sopimusmuotoja koulutuksensa aikana. Opiskelijoille tulee olla sellaiset oppimisen menetelmät, jotka sopivat heidän henkilökohtaiseen tilanteeseen ja osaamiseen (ks. esim. Lucas, 2016). Opiskelijoiden yksilöllisyys ja heidän erilaiset oppimistavat asettavat opetukselle ja työelämäyhteistyölle haasteita. Työelämälähtöisyyden näkökulmasta myös työssäoppimisen paikka olisi valittava opiskelijalle hänen oppimistapoihinsa soveltuvaksi. (Lahdenkauppi 2016.)

Opettaja- ja oppiainekeskeiset toimintatavat eivät tue ammatillisen koulutuksen reformin toimeenpanoa, eivätkä tutkimukset osoita toimintatavan vahvistavan opiskelijan siirtymistä koulutuksesta työelämään. Ammatillisessa koulutuksessa puhutaan usein opetusmenetelmistä ja opettamisesta oppimisen menetelmien ja oppimisen sijaan. Kun opiskelijan oppimista tavoitellaan opettajakeskeisissä tilanteissa ja opettajan antamien tehtävien tekemisenä, tuloksena todetaan olevan usein pintasuuntautunutta ja ulkokohtaista tiedon omaksumista. (Aarnio 2010.) Kuitenkin työssä oleville ja osaamistaan täydentäville opiskelijoille olisi tärkeää, että he voisivat oppia juuri sitä osaamista, josta on heille hyötyä työssä ja työpaikan säilyttämisessä (Järvensivu 2006). Opettajalähtöisessä opetuksessa heikkoudeksi koetaan usein tiedon ja työtapojen opiskelu vain kokeita ja näyttöjä varten. Oppimiskulttuurin uudistaminen opiskelijakeskeiseksi on tästäkin näkökulmasta aiheellista. (Ks. esim. Aarnio 2010.)

Chishimban (2001) tutkimuksessa opettaja- ja ainekeskeisyys korostuivat sisältöperusteisessa koulutuksessa, kun vastaavasti osaamisperusteisessa koulutuksessa korostuivat opiskelijakeskeisyys ja osaamiseen orientoituminen. Tutkimus kohdistui opettajien osaamisperusteiseen koulutukseen. Opiskelijoiden vaikuttamismahdollisuuksia koulutuksen ja opetuksen toteuttamisessa tulisi lisätä (Jauhola & Kortelainen 2018, 60). Opiskelijoiden vaikutusmahdollisuuksien ohella opiskelijan omaa vastuuta ja vuorovaikutusta työpaikalla toisten työntekijöiden kanssa tulisi korostaa (Leino 2011, 31–35).

Opiskelijakeskeisellä oppimisella tarkoitetaan opiskelijan yksilöllistä mielen-
sisäistä työtä yksin ja yhdessä toisten kanssa. Asiakaslähtöisyydessä opiskelijoiden
kuunteleminen ja ongelmaratkaisutaidot ovat merkityksellisiä (Crouch 2006; ks.
myös Edwards 2016). Opiskelijakeskeisyys on yhteydessä työskentelyn autenttisuus-
teen, jolloin oppiminen on opiskelijalle henkilökohtaisesti merkityksellistä ja liittyy
hänen reaali maailmaansa. Oppimistehtävät tulisi suunnitella siten, että opiskelija
sitoutuu niihin ja ne antavat opiskelijalle sopivia haasteita. Opiskelijakeskeisiin
oppimistilanteisiin tulisi myös sisältyä oppimiseen liittyvää tarkoituksenmukaista
keskustelua. (Aarnio 2010.)

Pidemmälle kehittynyt pedagogiikka ammatillisessa koulutuksessa korostaa
opiskelijan huomioimista (Lucas 2016). Opiskelijan mahdollisuuksia oppimiseen ja
itsensä kehittämiseen korostaa myös Räkköläinen (2001) tutkimuksessaan. Opis-
kelijoiden ja työelämän mielestä osaamisperusteisuus on vaikuttanut myönteisesti
opiskelijoiden yksilöllisyyden lisääntymiseen koulutuksissa. Työelämälähtöinen lä-
hestymistapa ammatillisen osaamisen hankkimiseen koettiin työelämässä myönteis-
senä. (Korpi ym. 2018a, 112.) Samankaltaisia tutkimustuloksia kuvataan muissakin
tutkimuksissa (ks. esim. Doroftei ym. 2018; Lobanova-Shunina & Shunin 2008;
Misbah ym. 2019; Nabi ym. 2016). Opiskelijat tulisi huomioida sekä opetustilan-
teissa että opettajien ja työelämän välisessä yhteistyössä. Pedagogiikka rajataan hel-
posti kompetenssien ja taitojen saavuttamiseen työpaikkoja varten. Pedagogiikalta
halutaan kuitenkin myös muun muassa vuorovaikutusta eri osapuolten kanssa ja
neuvokkuutta odottamattomien ja ei-rutiininomaisten käytäntöjen hoitamisessa.
(Lucas 2016.)

Henkilökohtaistaminen

Henkilökohtaistaminen on vuorovaikutteinen prosessi, jossa kahdenlainen asian-
tuntijuus muodostuu opiskelijan omasta osaamisen ja sen kehittymistarpeiden
asiantuntijuudesta sekä opettajan ammattialan, sisältöjen ja ohjaamisen asiantunti-
juudesta. Opiskelijan vastuu omasta henkilökohtaisen osaamisen kehittämissuun-
nitelmasta lisääntyy vähitellen. (Malinen & Salo 2018.) Työpaikalla järjestettävän
koulutuksen rooli ja sen merkitys henkilökohtaistamisessa uudistuneessa ammatil-
lisessa koulutuksessa on myös keskeistä. Vuorovaikutteisuuden prosessia henkilö-
kohtaisen opintosuunnitelman tekemisessä korostetaan myös muissa tutkimuksissa
(ks. esim. Keis ym. 2019; Leino 2011; Sturing ym. 2011; Wesselink ym. 2010). Op-
pisopimuskoulutuksessa henkilökohtaistaminen on määritelty opiskelijan ohjaus-,
neuvonta-, opetus- ja tukitoimien asiakaslähtöiseksi suunnitteluksi ja toteuttami-
seksi. Henkilökohtaistamisessa täytyy huomioida opiskelijan erityistarpeet, kuten
esimerkiksi kulttuuri- ja kielivaikeudet. (Leino 2011, 31–35; ks. myös Doroftei ym.
2018.)

Opiskelijoiden yksilöllisiä opintopolkuja ja henkilökohtaistamista on edistetty Suomessa viimeisten vuosikymmenten aikana.¹⁴ Ymmärryksen mukaan uudistuneessa ammatillisessa koulutuksessa Suomi on Euroopan maista edelläkävijä opiskelijan opintojen henkilökohtaistamisessa ja yksilöllisten opintopolkujen toteuttamisessa. Yksilölliset opintopolut ja henkilökohtaistaminen edellyttävät myös osaamisen hankkimiseen erilaisia mahdollisuuksia. Uusimpien tutkimusten mukaan opiskelijan on enenevässä määrin vastattava omasta opintopolustaan ja reflektoitava omaa osaamistaan. Opettajan ja työpaikkaohjaajan tehtävänä on toimia asiantuntijoina ja ohjaajina. (Ks. esim. Keis ym. 2019; Kilja 2018; Misbah ym. 2019; Lahdenkauppi 2016; Sturing ym. 2011; Wesselink ym. 2007; 2010.) Ammatillisessa koulutuksessa on oltava mahdollisuus omaehtoiseen oppimiseen ja itsensä kehittämiseen. Pedagogisia ratkaisuja koulutuksen ja työn lähentämiseksi olisikin löydettävä ja kehitettävä aktiivisesti. (Ks. esim. Rökköläinen 2001, 37; ks. myös Saqipi 2019.)

Opiskelijalle laadittava henkilökohtainen osaamisen kehittämissuunnitelma on yksilöllinen ja joustava, ja siinä tulee huomioida monipuolisten oppimisympäristöjen mahdollisuudet. Yksilöllisen etenemisen mahdollistuminen on varmistettava osaamisperusteisessa koulutuksessa. Osaamisperusteisuuteen liittyy aikaan sitomattomuus, henkilökohtaistaminen¹⁵ ja työelämäläheisyys. (Happo ym. 2015; Lahdenkauppi 2016, 58.) Opintojen henkilökohtaistamisessa todetaan oppimisen rakentuvan ensisijaisesti opiskelijan aktiivisuuden varaan (Kilja 2018). Opiskelijakeskeisyys on merkityksellistä (Aarnio 2010) ja opiskelijakeskeisyyden korostaminen tukee myös asiakaslähtöisyyttä reformissa.

Opintojen henkilökohtaistamista ei sen sijaan voida ymmärtää opiskelijan ulkoisten ja näkyvien tekojen perusteella. Yksilöiden henkilökohtaiset merkitykset ja

¹⁴ Suomessa koulutuskokeiluissa jo 1990-luvulla korostettiin tasa-arvon ohella opetuksen tarjonnan ja sisältöjen voimakkaampaa yksilöllistämistä ja sen esteenä olevien rakenteiden poistamista. Silloin todetun nopean yhteiskunnan muuttumisen johdosta koulutusjärjestelmän toimintaa ja kehittämistarpeita oli arvioitava jatkuvasti hahmottamalla erilaisia koulutuspoliittisia vaihtoehtoja. Nuorisoasteen koulutuskokeilujen tutkimustuloksissa todettiin ammatilliseen koulutukseen saapuville opiskelijoille valinnaisia tarjolla olevia kursseja arvioitavan opiskelijoiden alakohtaisilla tarpeilla. Joustavat valinnat ammatillisessa koulutuksessa todettiin sopivan ajalliseen tilanteeseen ja valinnaisuudelle oli ollut kysyntää. Opiskelijoille tarjottiin joustaviin vaihtoehtoihin myös jatko-opintovalmiuksia tukevia lukiokursseja. Koulutuskokeilujen tutkimustuloksissa todettiin, että opiskelijat ottivat erilaiset heille tarjotut opintovalinnat käyttöönsä. Valinnaisuuksien valinnoille todettiin olevan yksilölliset perustelut. Opiskelijat olivat todenneet valinnaisuuksien esteeksi käytännön järjestelyt, ohjauksen ja tiedonvälityksen. (Mäkinen, Virolainen & Vuorinen 1997.)

¹⁵ Ammatillisessa koulutuksessa henkilökohtaistamisella tarkoitetaan toimintaa, jossa opiskelijan aiemmin hankittu osaaminen tunnustetaan ja tunnustetaan, suunnitellaan tarvittavan (puhekielessä suomalaisessa ammatillisessa koulutuksessa ”puuttuvan osaamisen hankkiminen”) osaamisen hankkiminen, tarvittavat ohjaus- ja tukitoimet, sekä osaamisen osoittaminen. (Reformisanasto 2017.) Tutkimuksissa henkilökohtaistamiseen viittaa opiskelijoiden kompetenssien kehittymisen arviointi ennen oppimisprosessia, sen aikana ja sen jälkeen (ks. esim. Wesselink ym. 2010; Sturing ym. 2011; Mulder 2019).

elämäntilanteen huomioiminen kuitenkin koetaan merkityksellisenä. Kiljan (2018) tutkimuksessa opintojen henkilökohtaistaminen korostaa opiskelijan tietoisuutta itsestään ja omista toimintavalmiuksista sekä omista mahdollisuuksista. (Kilja 2018.) Niin ikään opiskelijan oman vastuun ottamista korostetaan yksilöllisessä opintopolussa (ks. esim. Akhmetshin ym. 2019; Malinen & Salo 2018; Sturing 2011; Wesselink 2010).

Henkilökohtaistamisessa keskeiseksi kuvataan vuorovaikutustaidot ja se, miten opiskelija kasvatetaan työyhteisön toimijaksi (Leino 2011, 31–35; ks. myös Seezink & Poell 2011; Wesselink ym. 2010). Työelämäyhteistyössä ja asiakaslähtöisyydessä painottuvat opiskelijan oppimisprosessin henkilökohtaistaminen (Kukkonen & Raudasoja 2018) ja oppiminen henkilökohtaistetaan työpaikalla tapahtuvaan oppimiseen (Leino 2011, 31–35). Opiskelija oppii työpaikalla sellaista osaamista, mitä häneltä vielä puuttuu. Työpaikalla vastaavasti tarkastellaan työpaikan tarpeiden näkökulmasta, millaisia työtehtäviä ja työkokonaisuuksia opiskelijalle suunnitellaan. Henkilökohtaistamisesta voidaankin todeta siirryttävän työpaikkakohtaistamiseen, jolla tarkoitetaan työpaikan koulutustarpeisiin perustuvaa koulutuksen suunnittelua ja toteuttamista. (Ks. esim. Leino 2011, 31–35.)

Kilja (2018) on tutkinut väitöskirjassaan henkilökohtaistamisen ilmiön ymmärtämistä ja kuvaamista. Tutkimuksen kohderyhmänä olivat 19 näyttötutkintomestarikoulutuksessa ollutta aikuisopiskelijaa. Tutkimus on eksistentiaalis-fenomenologinen. Fenomenologinen tutkimusasenne tarkoitti Kiljan (2018) tutkimusasenteessa avoimuutta toisen kokemukselle. Eksistentiaalisessa fenomenologiassa oletus ihmisen situationaalisuudesta oli ontologisenä perusoletuksena. Tutkimuksen aineisto kerättiin teemahaastatteluilla. Teemat haastatteluissa olivat koulutuksessa eteneminen, oppijana oleminen, vuorovaikutus ja yhteistyöverkostot. Haastattelun lopussa tiedusteltiin tutkimukseen osallistuneiden kokemuksia henkilökohtaistetusta oppimisprosessista. (Kilja 2018.)

Tutkimuksen analyysissa tutkija (Kilja 2018) oli muodostanut henkilökohtaistamisen yksilökohtaiset merkitysverkostot. Empiirisinä tutkimustuloksina esitetään tutkimuksen osallistujien merkitysverkostot ja niistä muodostettu yleinen merkitysverkosto. Henkilökohtaistamisen yleinen merkitysverkosto muodostui tutkimustuloksissa aikuisoppijana olemisen, osallisuuden ja ohjatuksi tulemisen kokemuksista. Hiarkisista rakenteista eroon pääsemiseksi opetuksesta ja ohjauksesta olisi purettava yksipuoliset tiedonsiirron perinteet. Tutkimusten mukaan opiskelijoiden omaa vastuuta henkilökohtaisesta oppimisesta ja sen suunnittelusta tulisi lisätä. (Ks. esim. Kilja 2018; Leino 2011; Lobanova-Shunina & Shunin 2008; Malinen & Salo 2018; Seezink & Poell 2011; Sturing ym. 2011; Wesselink ym. 2010).

Osallisuutta ja osallistumista tukevan toimintaympäristön todetaan aktivoivan opiskelijan päätösvaltaa ja vapautta. Osallisuus koetaan merkityksellisenä ja yksilöllisenä merkityksenantoprosessina opiskelijan opintoihin sisältyvässä sosiaalisessa tapahtumassa. Opiskelijana oleminen ymmärretään toimijuutena, jossa aktiivinen

osallistuminen ja neuvottelu omista mahdollisuuksista ovat keskeisiä. (Kilja 2018.)

Henkilökohtaistamisen tilannetta tiedusteltiin AMIS 2018 -tutkimuksessa. Vuonna 2018 ammatillisen koulutuksen aloittaneista opiskelijoista 75 % kertoi, että heille oli laadittu henkilökohtainen osaamisen kehittämissuunnitelma. Opiskelijoista vain 69 % oli saanut mahdollisuuden vaikuttaa suunnitelman sisältöön, kun kuitenkin sisällön suunnittelussa oli kyse opiskelijoiden omista tulevaisuuden tavoitteista. Opiskelijoista ainoastaan 48 % tiesi miten ja milloin hänen henkilökohtaista osaamisen kehittämissuunnitelmaa päivitetään. (AMIS 2018 -tutkimus, 2018.) AMIS 2018 -tutkimuksesta tekemäni tulkinnan mukaan opiskelijoiden ottaminen mukaan heidän oman opintopolkunsa ja omien osaamistavoitteidensa suunnitteluun edellyttävät vielä koulutuksen järjestäjiltä pedagogista kehittämistyötä. Tulokset kyseisessä tutkimuksessa kuvaavat näkemykseni mukaan myös sitä, että HOKS:n laatimiseen ja päivittämiseen liittyvissä ohjauspalvelujen saatavuudessa ja toimivuudessa on vielä paljon kehitettävää.

Osaamisperusteinen oppiminen ja ohjaus

Osaamisperusteista oppimista tarkastellaan erityisesti autenttisten oppimistilanteiden, oman vastuun sekä opettajan ja työpaikkaohjaajan roolien näkökulmista (Wesselink ym. 2010). Osaamisperusteisuudella kuvataan opiskelijan osaamista riippumatta koulutuksen järjestämis muodosta. Osaamisperusteisuus edistää aikaisemmin hankitun osaamisen tunnustamista, myös epävirallisen ja arkioppimisen tunnustamista, osaksi tutkintoja. (Lahdenkauppi 2016, 58; ks. myös Mulder 2019.) Muotoillussa osaamisperusteisessa ammatillisen opetuksen ja oppimisen konseptissa oppimistehtävät johdetaan ammatillisista työtehtävistä. Oppimistehtävien tulee olla merkityksellisiä opiskelijoille siten, että oppimistehtävät on muotoiltu työelämän kompetenssien oppimiseen perustuen. (Bohne ym. 2016; ks. myös Keis ym. 2019.)

Opiskelijat reflektoivat omaa oppimistaan, oppimistuloksia ja työtä. Opiskelijat suunnittelevat ja ohjaavat omaa oppimisprosessiaan sekä ovat siitä itse vastuussa. Opettaja mielletään asiantuntijaksi, ohjaajaksi ja mentoriksi. (Sturing ym. 2011, 205–207; Wesselink ym. 2010.) Opiskelijat (ja muut osallistujat) työskentelevät yleensä yksilöllisesti tai tiimeissä¹⁶ monipuolisissa ja tarkoituksenmukaisissa, konkreettisisä harjoitusympäristöissä. Luokahuoneessa opituissa ja käytännön kokemuksissa oppimisessa havaitaan niiden keskinäinen yhteys. (Ks. esim. Brocman ym. 2008; Chishimba 2001; Sturing ym. 2011, 205–207; Wesselink ym. 2010.) Digitaalisen median hyödyntäminen oppimisen mahdollisuuksissa korostuu Bohnen

16 Tiimityö tarkoittaa muun muassa parityöskentelyä, pienryhmän tai ryhmän työtä tai toimintaa. Tiimillä tarkoitetaan pienryhmää, ryhmää tai tiimityötä. (finto.fi/ysa/fi.) Tiimityöllä tarkoitetaan työskentelyä pysyvässä ryhmässä tai tiimissä, joka suunnittelee itse tiimille annettua yhteistä tehtävää. Tiimi on jatkuvasti keskenään vuorovaikutuksessa oleva yhteisö tai joukko, jolla on yhteiset tavoitteet. Työelämässä tiimi voidaan perustaa hoitamaan jatkuvaa tehtävää tai tuotantoa, tai tehtävä voi olla rajattu tehtäväkokonaisuus. (stat.fi/meta/kas/tiimityo.html.)

ym. (2016) tutkimuksessa. (Bohne ym. 2016; ks. myös Brauer 2019.) Opiskelijoilla on oltava myös mahdollisuus työskennellä itsenäisesti niin paljon kuin mahdollista ja työelämän oppimisympäristöjen suunnittelussa on myös huomioitava, että yhteistyö työelämän kanssa tulee olla kaikkia osapuolia hyödyttävää (Akhmetshin ym. 2019; Bohne ym. 2016).

Oppimisen kontekstit määrittävät, mitä kukin missäkin tilanteessa oppii ja mitä on mahdollista oppia. Tämän tiedostaminen edellyttää paljon työpaikalla tapahtuvan oppimisen ohjauksen suunnittelulta. (Collin 2007, 131–149.) Opiskelijoiden tietojen ja taitojen kehittymisen edetessä opiskelijoilta edellytetään enemmän vastuun ottamista ja yhä vaativampien työtehtävien suorittamista.¹⁷

Työpaikalla tapahtuvan oppimisen suunnittelu pitäisi tehdä yhteistyössä työpaikan ja oppilaitoksen edustajan kesken. Opiskelijan tulisi olla suunnittelussa mukana tasavertaisena toimijana. (Kilja 2018; Leino 2011; Väisänen 2003.) Työpaikalla opiskelijalla on oltava mahdollisuus tehdä työtehtäviä monipuolisesti, ja tehtävien vaativuus olisi oltava oikeassa suhteessa kunkin opiskelijan lähtötilanteeseen ja hänen tavoitteisiin nähden. (Väisänen 2003.)

Opetuksen ja oppimisen tulee olla suunniteltua ja arvioitua (Bohne ym. 2016). Oppimisen suunnittelua korostavat myös Jauhola ja Kortelainen (2018), joiden mukaan koulutuksen järjestäjän tehtävänä on varmistaa, että opiskelijoilla on yhtäläiset mahdollisuudet valintojen tekemiseen ja opintopolun suunnitteluun. Lisäksi opetus- ja ohjaushenkilöstö varmistaa opiskelijoille laadukkaan opetuksen sekä tarvittavat tukipalvelut. (Jauhola & Kortelainen 2018, 60.) Opiskelijan on tärkeää saada vaikuttaa koulutuksen sisältöön ja hänen kanssaan tulee selkeyttää oppimisen tavoitteet. AMIS-tutkimustuloksissa todettiin, että vain 58 % opiskelijoista sai vaikuttaa työpaikalla järjestettävän koulutuksen sisältöön ja ajankohtaan. (AMIS 2018-tutkimus, 2018.) Opiskelijoiden osallistaminen oman oppimisen tavoitteiden ja sisältöjen suunnitteluun olisikin tärkeää, sillä opiskelijan omakohtainen sitoutuminen on myös vastuun ottamista omasta opiskelusta. (Happo ym. 2015.)

Opiskelija voi hankkia osaamista elämänsä eri vaiheissa ja oppilaitoksen lisäksi muissa arjen tilanteissa. Osaamista voidaan hankkia missä tahansa. Siinä mielessä osaamisperusteisuus edellyttää uusia ajattelu- ja toimintatapoja opettajalta ja opiskelijalta (ks. esim. Kilja 2018; Paaso 2010). Osaamistavoitteiden tulee olla sisällöltään ymmärrettäviä, jotta tavoitteet voidaan todentaa ja arvioida. Oppiminen voi olla

¹⁷ Suomessa ammatillisessa koulutuksessa ohjauksen tavoitteena on muun muassa auttaa opiskelijaa löytämään edellytykset ja mahdollisuudet osoittaa oma osaaminen parhaalla mahdollisella tavalla. Opiskelija tarvitsee ohjausta opintopolkunsa valintoihin ja tutkinnon suorittamiseen liittyvien päätösten tueksi. Ohjauksen on oltava tavoitteellista ja sen täytyy perustua opiskelijan tarpeisiin ja tutkinnon perusteisiin. Ohjauksen hyviä periaatteita ovat opiskelijalle annettava aika, huomio ja kunnioitus. Ohjauksen lähtökohtana on oltava aina opiskelijan ajankohtainen tilanne. Opiskelijan päätös muodostuu yhteistyössä ohjaajan, työpaikkaohjaajan ja mahdollisesti muiden asiantuntijoiden kanssa. Ohjaaja vastaa innostavasta ja kannustavasta ilmapiiristä. (Näkökulmia henkilökohtaistamiseen 2014.)

yksilöllistä, yhteisöllistä, formaalia ja informaalia, työelämän tekemisen taitoja tai yleistaitoja (Happo ym. 2015).

Yksilöllinen eteneminen mahdollistuu osaamisperusteisessa koulutuksessa (Happo ym. 2015). Opiskelijat näkevät asiantuntijoita työssä ja näin he saavat kokemusta, joka ohjaa heitä oman osaamisen ja uusien oppimistarpeiden kriittiseen tarkasteluun (Lähteenmäki 2006, 283–297). Osaamisperusteisuuteen liittyy aikaan sitomattomuus, henkilökohtaistaminen ja työelämäläheisyys. Osaamisperusteisuus ja osaamisperusteiset tutkinnot yhdistävät yksilöllisiä ja tehokkaita osaamisen hankkimisen tapoja ja työn saannin mahdollisuuksia (Defining, writing and applying learning outcomes 2017). Aikaan sitomattomuus tarkoittaa, että aina arvioidaan vain osaamista ja tutkintoon sisältyvät osaamistavoitteet tulee saavuttaa ja osoittaa. Yksilöllistä opintopolun asemaa reformissa vahvistaa, kun opiskelijan tutkinnon suorittaminen etenee ja hän valmistuu, kun osaaminen on osoitettu kaikissa tutkinnon osien tavoitteissa. (Happo ym. 2015; ks. myös Collin 2007.)

Työpaikalla tapahtuvan oppimisen¹⁸ kokemukset ovat merkityksellisiä. Oppimisprosessin keskivaiheessa nousevat esille oppijan taidot, ja keskivaiheen aikana nähdään tärkeänä, että opiskelija kykenee arvioimaan omaa oppimistaan reflektoiden (Gulikers ym. 2018; Happo 2015; Santala 2001; Varila & Rekola 2003, 212–221).

Käyhkö ja Melkas (2019) ovat analysoineet erityisen tuen toimintaprosesseja oppisopimuskoulutuksessa. Tutkimuksessa tarkasteltiin koulutuksen järjestäjien menetelmiä ja toimenpiteitä, joita käytetään työpaikoilla ja oppilaitoksissa erityisten opetus- ja ohjausjärjestelyjen toteuttamisessa. Tutkimuksen aineisto oli kerätty kolmella eri menetelmällä, joita olivat kysely, haastattelu ja osallistuva havainnointi. Tutkimukseen osallistui 54:stä eri oppisopimusorganisaatiosta 151 erityisen tuen

18 Tutkimuksessa ja kirjallisuudessa on käytössä useita eri käsitteitä työpaikalla ja työelämässä tapahtuvasta opiskelijan oppimisesta ja sen sisällyttämisestä tutkinnon suorittamiseen. Suomessa harjoittelujakso-käsite oli käytössä 2000-luvun alkuun saakka. Työssäoppiminen oli työpaikalla käytännön työtehtävien yhteydessä muutoin kuin oppisopimuskoulutuksena toteutettavaa tavoitteellista ja ohjattua koulutusta. Työssäoppimista tuli sisältyä vähintään 20 opintoviikkoa ammatilliseen perustutkintoon (perustutkinto 120 ov) (Laki ammatillisesta peruskoulutuksesta L630/1998; Työssäoppimisen opas koulutuksen järjestäjille 2002). Työssäoppimista tuli sisältyä vähintään 30 osaamispistettä ammatillisessa perustutkinnossa (perustutkinto 180 osaamispistettä) ja opiskelijalle tuli laatia henkilökohtainen opiskelusuunnitelma 1.8.2015 voimaan tulleen lain ja sen mukaisesti uudistettujen tutkinnon perusteiden mukaan (Laki ammatillisesta peruskoulutuksesta L630/1998; laki ammatillisesta koulutuksesta annetun lain muuttamisesta L787/2014). Suomessa 1.1.2018 voimaan tulleissa säädöksissä säädetään työpaikalla järjestettävästä koulutuksesta (koulutus- ja oppisopimus) ilman aikaan perustuvaa määritettä (Laki ammatillisesta koulutuksesta L531/2017). Työssäoppimisen käsite yhteenkirjoitettuna suomalaisessa kirjallisuudessa viittaa ammatillisen koulutuksen säädöksiin perustuvaan työpaikalla tapahtuvaan oppimiseen, opetuksen järjestämismuotoon ja opiskelumenetelmään (ks. esim. Räkköläinen & Uusitalo 2001). Työssä oppiminen erikseen kirjoitettuna viittaa muun muassa oppimisen psykologian alueelle paikantuvaan käsitteeseen; työssä oppimista pidetään monipuolisena oppimisen ratkaisuna ja se on sosiaalista ja kognitiivista oppimista. Sitä voidaan tarkastella myös yhteiskunnallisesti (Varila & Rekola 2003).

tarpeen tunnistamiseen tai tukitoimien toteuttamiseen perehtynyttä henkilöä. Tutkimuksessa todetaan suurimmalta osalta oppisopimuskoulutuksen järjestäjiltä puuttuneen osaamista, rakenteita ja resursseja erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden tunnistamiseen ja heille järjestettävään opetukseen ja tukeen. Vallitsevana ajatuksena on kaikille opiskelijoille, ei pelkästään erityiseen tarpeeseen, järjestettävä tuki. (Käyhkö & Melkas 2019.) Vastaavanlaisia tuloksia on saatu ohjausosaamisen vahvistamisen tarpeesta aikaisemmissakin tutkimuksissa (ks. esim. Airila, Mattila-Holappa, Kurki & Nykänen 2019; Niemi & Janhukainen 2018; Rintala, Noke-lainen & Pylväs 2017).

Hollantilaiset tutkijat tarkastelivat osaamisperusteisen oppimisen toimintatapoja ammatillisen koulutuksen järjestämisessä (Wesselink ym. 2007). Lähtökohtana tutkimukselle oli osaamisperusteisuuden perusoletukset. Osaamisperusteisuuden taustalla olivat Mulderin (2004) hahmottelemat ammatillisen osaamisen harjoittelu, opetussuunnitelmien integroiminen työtehtäviin, osaamisen arviointi, osaamisen kehittäminen tiedon, taidon ja asenteen integraationa, osaamisperusteisuuden kehittäminen opettajien ja opiskelijoiden välisessä suhteessa, opiskelijoiden vastuu osaamisen kehittämisessä ja oma-aloitteisuudessa sekä henkilökohtainen oman osaamisen kehittäminen. Tutkimuksessa toteutettiin ensin fokusryhmäkeskustelut 15 osaamisperusteisuuden asiantuntijan kesken. Keskustelun tuloksena saatiin osaamisperusteisuuden perusoletuksiin neljä eri vaihetta: osaamisperusteisuutta ei ole lainkaan, osaamisperusteisuus on alkavaa, osaamisperusteisuus on osittaista tai osaamisperusteisuus on täydellistä. Tämän jälkeen toteutettiin Delfoi-tutkimus (asiantuntijaosallistujia 9), jossa osallistujilta kysyttiin, miten he arvioivat perusoletusten muutoksia ja näkymiä. Toisella Delfoi-kierroksella mukana oli enää 7 osallistujaa. Delfoi-tutkimus on tulevaisuuden tutkimuksessa käytetty asiantuntijamenetelmä, jossa asiantuntijoita kuullaan kahdella tai kolmella kierroksella. (Wesselink ym. 2007.)

Tutkimuksen tuloksena muodostui osaamisperusteisen oppimisen malli, jonka olen kuvannut tiivistäen liitteessä 1 (Wesselink ym. 2007). Esitetyssä mallissa yhdeksi keskeisimmistä osaamisperusteisen kasvatuksen tavoitteista mielletään opiskelijan valmistaminen selkeään siirtymään oppimisesta työelämässä toimimiseen. Työelämän kompetenssit saadaan ammatillisesta harjaantumisesta ja kehittämällä tietoja, taitoja ja asenteita työelämän tehtävissä. Oppimista työpaikoilla pidetään entistä tärkeämpänä. Osaamisperusteisuuteen perustuvan koulutuksen kehittäminen on ensisijaista. Keskeiset kysymykset koulutuksen kehittämisessä todetaan olevan ”mikä, mitä ja miten” (ks. myös M.O.T.O. Model 2011). Kysymyksiä täytyy kuitenkin tarkastella erityisesti työpaikan toiminnan näkökulmasta, jotta työelämän tarpeet tulevat huomioituksi asiakaslähtöisiä toimintatapoja kehitettäessä.

Wesselinkin ym. (2007) tutkimuksessa osaamisperusteisuuden oppimisen tutkimustuloksen kahdeksan näkökulmaa sisältävät seuraavat perusoletukset: 1) koulutusohjelmissa nostetut keskeiset kompetenssit (työelämälähtöisyys), 2) opetus-

suunnitelmassa on koulutuksen osiin määritelty keskeinen ammatillinen osaaminen oppimiseen ja arviointiin, 3) opiskelijoiden kompetenssien kehittyminen arvioidaan oppimisprosessien eri vaiheissa (oppimistulosten suunnittelu 'before', oppimistulosten arviointi 'during' ja oppimistulosten tunnistaminen ja tunnustaminen 'after'), 4) oppimistilanteet toteutuvat autenttisissa tilanteissa, 5) tiedot ja taidot on integroitu oppimisen ja arvioinnin prosesseihin, 6) opiskelijan oma vastuu ja itsearviointi kannustavana tekijänä, 7) opettajan rooli asiantuntijana ja valmentajana sekä työpaikalla että oppilaitoksessa sekä 8) elinikäisen oppimisen toteutuminen opiskelijan koko oppimisprosessin ajan. (Wesselink ym. 2007.)

Osaamisperusteisuuden perusoletukset vähenivät tutkimustuloksissa aikaisemmasta kymmenestä perusoletuksesta kahdeksaan perusoletukseen. Aikaisempaan malliin (ks. Mulder 2004) verrattuna arviointi ja osaamisen tunnistaminen olivat erikseen omina perusoletuksinaan, kun taas uudemman tutkimuksen tuloksissa nämä kuitenkin yhdistettiin, koska molemmissa on kyse osaamisen arvioinnista. Toinen muutos, joka tutkimustuloksissa muodostui, oli opiskelijoiden rooliin liittyvä. Opiskelijoiden itsearviointi ja oman osaamisen reflektointi korostuivat osaamisperusteisessa oppimisessä. (Wesselink ym. 2007.) Samansisältöisiä tuloksia opiskelijan oman osaamisen reflektoinnin vahvistumisesta osaamisperusteisessa koulutuksessa kuvataan myös muissa tutkimuksissa (ks. esim. Gulikers ym. 2018; Happo 2015; Misbah ym. 2019; Mulder 2019; Wesselink ym. 2010).

Wesselinkin ym. (2007) osaamisperusteista oppimisen mallia kahdeksasta ulottuvuudesta ovat arvioineet muiden muassa Sturing ym. (2011). Arviointi perustui kahden tutkimuksen johtopäätöksiin: toisessa tutkimuksessa 57 opettajaa arvioi fokusryhmäkeskusteluissa osaamisperusteisen oppimisen ulottuvuuksia, ja toisessa 151 opettajaa arvioi mallia kyselylomakkeella. Kyseisen tutkimuksen tuloksissa kuvataan eri vaiheissa olevia osaamisperusteisuuden määritelmiä ja sitä, miten opettajien tulee toimia toteuttaessaan osaamisperusteisuutta omassa koulutuksessaan. Tarkastelussa erotetaan koulutusohjelman sisältö ("mitä") ja ohjaus ("kuinka"). Osaamisperusteisen oppimisen mallia ei pidetä "step by step" -ohjeistuksena paperilla, vaan monitahoisena ja kokonaisvaltaisena toimintatavan muutoksena. (Sturing ym. 2011.)

Työpaikan työpaikkaohjaaja kuvataan keskeiseksi henkilöksi opiskelijalle työpaikalla tapahtuvan oppimisen aikana. Opiskelijoiden perehdyttämisessä korostetaan työpaikoilla ajan varaamista perehdyttämiseen. Perehdyttämiseen kannattaakin tehdä oma suunnitelma. (Santala 2001, 60–71.) Opiskelijat ovat painottaneet työelämäyhteistyössä työelämän edustajien ohjausta välttämättömänä elementtinä. Ohjauksen tärkeyttä ja ohjauksen suunnittelun merkitystä kuvataan myös muissa tutkimuksissa (ks. esim. Collin 2007; Jauhola & Kortelainen 2018; Väisänen 2003). Opiskelijan oppimisen kannalta työpaikan henkilöstön hyödyntämistä voidaankin pitää tärkeänä. (ks. esim. Varila & Rekola 2003, 212–221.)

Työpaikalla olevien ohjaajien ohjauksen tulee kehittää ja tukea opiskelijan taitojen oppimista sekä reflektoida osaamisen kehittymistä (Brown 1997). Ohjauksen

tarpeet on tiedostettu jo vuosikymmeniä sitten, mutta edelleen ohjauksen käytäntöihin liittyy haasteita, sillä AMIS 2018 -tutkimuksen (2018) vastaajista 34 % opiskelijoista kertoi, ettei heidän tarvitsemaansa tukea ja ohjausta oltu huomioitu riittävästi. Oppisopimuskoulutuksessa opiskelijoiden todettiin tarvitsevan enemmän yksilöllistä tukea ja joustavuutta opintoaikaan. Tutkimuksessa todetaan myös, että työnantajille ja koulutuksen järjestäjille tarvitaan koulutusta ja tietotusta erilaisista erityisen tuen tukimuodoista. Oppisopimusopiskelijoiden selkeät tuen tarpeet tai diagnosoidut oppimisongelmat tunnistetaan, mutta muutoin tuen tarve jää usein tunnistamatta. Noin 70 % oppisopimuskoulutuksen järjestäjistä ei ollut tunnistanut kaikkia erityisen tuen tarpeessa olleita opiskelijoita. Oppisopimuskoulutusten järjestäjillä ei myöskään ollut selkeää käsitystä opiskelijoiden erityisen tuen järjestämisen toimintatavoista. (Käyhkö & Melkas 2019.)

Ohjauksen määrän ja ohjauksen muotojen on todettu riippuvan opiskelijan vastuullisuudesta ja aloitteellisuudesta (Malinen & Salo 2018), mutta koulutuksen järjestäjän on huolehdittava riittävästä ja aktiivisesti tarjottavista ohjaus- ja tukipalveluista (ks. esim. Väisänen 2003). Opiskelijat kokevat merkitykselliseksi työpaikalla järjestettävän koulutuksen aikaisen ohjauksen (AMIS 2018 -tutkimus, 2018). Työssä tapahtuu oppimista, joka on samanaikaisesti sekä yksilön kokemukseen perustuvaa (yksilöllistä) että kollektiivista muiden työntekijöiden ja moniammatillisten työryhmien kanssa oppimista. Yksilöllisen ja sosiaalisen oppimisen tutkimuksissa kuvataan työssä oppimisen olevan kokonaisvaltainen prosessi työkäytännöissä. (Collin 2007, 131–149.) Koulutus ei palvele yksinomaan työelämän tarpeita, vaan koulutuksella todetaan olevan merkitystä myös yksilön henkilökohtaisessa kasvussa (Lähteenmäki 2006, 283–297). Ammatillinen kehittyminen ja oppiminen sisältävätkin työssä samanaikaisesti tapahtuvia sekä yksilöllisen että sosiaalisen tason oppimisprosesseja. (Collin 2007.)

Työelämäpainotteisuuden ja itsenäisyyden vaatimuksen suhdetta tarkasteltiin etnografisessa tutkimuksessa tukea tarvitsevien nuorten ammatillisessa koulutuksessa (Niemi & Jahnukainen 2018). Tutkimus toteutettiin 2016–2017 pääkaupunkiseudun ammatillisen oppilaitoksen toimintaan perehtymällä. Erityisesti tarkasteltiin tuen, ohjauksen ja työssäoppimisen käytäntöjä. Lisäksi tutkijat keskittyivät kahden liiketalouden opiskelijaryhmän arkeen. Keskeinen teema oli työelämäpainotteisuuden ja itsenäisen opiskelun suhde tukea tarvitsevien nuorten haasteissa ammatillisen koulutuksen kontekstissa. Työelämän muutosten todettiin heijastuvan ammatilliseen koulutukseen ja määrittävän siten ammatillisen koulutuksen tavoitteita. Ammatillinen osaaminen sisältää sekä teoreettista että käytännöllistä osaamista, ja näiden erottamista voidaan pitää keinotekoisena. Tutkimuksessa koulutoiden ja ”oikeiden töiden” ero otettiin huomioon. Oppilaitoksessa opiskeluun liittyivät kaverit ja sosiaalisuus sekä vertaisryhmä, kun taas työpaikalla edettiin työelämän säännöillä, joista ei voinut joustaa. Oppilaitoksen säännöissä sen sijaan koettiin joustavuutta. Kavereiden merkitys oli nuorelle tärkeää sekä osallisuuden

kokemuksen että oppimisen suhteen. (Niemi & Jahnukainen 2018; ks. myös Niitty-lahti ym. 2019.)

Osallisuuden merkityksellisyys ja opintojen sosiaaliset tapahtumat korostuvat myös muissa tutkimustuloksissa. Työpaikoilla järjestettävässä koulutuksessa on huomioitava nuorten tarvitsema aika kasvulle työtehtävien tekemisen ohella. (Ks. esim. Kilja 2018; Niitty-lahti ym. 2019). Osallisuuden kokemukset opiskelijayhteisössä olivat keskeisiä opintoihin kiinnittäviä tekijöitä, ja tutkijat pohtivat haasteita, miten nämä kokemukset mahdollistuisivat ammatillisen koulutuksen reformin yksilöllistyvien ja työelämäpainotteisten opintopolkujen yhteydessä. (Niemi & Jahnukainen 2018.)

Opiskelijalle palaute ja suoritusten jatkuva arviointi ovat tärkeitä (Santala 2001, 60–71). Työpaikalla tapahtuvan oppimisen aikana arvioinnin tulisi olla päivittäistä, viikoittaista ja/tai kuukausittaista. Jatkuva arviointi edistää oppimista (Crouch 2006). Suomessa uudistuneessa ammatillisessa koulutuksessa arvioinnilla tarkoitetaan aina osaamisen arviointia. Palautteet, ohjaus ja tuki sisältyvät oppimisen prosesseihin. Taloudellisten voimavarojen puute on kuitenkin koettu Suomessa yhdeksi esteeksi opiskelijoiden ohjauksen toteuttamiselle (ks. esim. Korpi ym. 2018a, 112).

Näyttö ja arviointi

Opetus ja arviointi tulee olla osaamiseen suunnattua (ks. esim. Finecvet suunnan näyttäjänä 2012; Lahdenkauppi 2016; Räcköläinen 2011; Wesselink ym. 2007). Tiedot, taidot ja yleinen asenne ja suhtautuminen tulkitaan integroituvan oppimisen prosesseihin ja osaamisen arviointiin kokonaisuutena. Arviointia tehdään ennen oppimisprosessia, sen aikana ja jälkeen, ja opiskelijan oma yksilöllinen aikataulu määrittelee arvioinnin ajankohtaa. (Sturing ym. 2011, 205–207; Wesselink ym. 2007; 2010.) Opiskelija kuvataan nykyisin aktiivisena toimijana oman osaamisensa suunnittelussa, tavoitteiden asettamisessa, toteutuksessa sekä arvioinnissa (ks. esim. Happo 2015). Opiskelijalla koetaan olevan aktiivinen rooli arvioinnissa työpaikan oppimisympäristöissä (ks. esim. Boud 2005; Wesselink ym. 2007).¹⁹

Ammatillisessa koulutuksessa osaamisen arvioinnin tarkoitus on keskeinen. Osaamisperusteisessa arvioinnissa edellytetään todellisia ammatillisia työtehtäviä autenttisissa työympäristöissä, työpaikan asiakkuuksien huomioimista (customer-oriented working), yhteistyötä, tiedon ja taidon ammatillista osoittamista sekä opiskelijan oman suhtautumisen ja asenteen huomioimista. (Ks. esim. Chishimba 2001; Gulikers ym. 2018.) Näytöt tulee toteuttaa työpaikoilla työelämän tilanteissa, sillä ne mahdollistavat laaja-alaisen ammatillisen osaamisen näyttämisen oppilaitosnäyttöjen sijaan. Arviointi tulee toteuttaa opettajan, opiskelijan ja työelämän

¹⁹ Osaaminen arvioidaan sen jälkeen, kun opiskelijalla on ollut ensin mahdollisuus hankkia kyseinen osaaminen tutkinnon perusteissa olevien ammattitaitovaatimusten mukaisesti (Osaamisen hankkiminen työpaikalla ammatillisessa peruskoulutuksessa 2015).

edustajan yhteisarvioinnilla. Yhteisarviointi edistää kriteeriperusteista, luotettavaa ja oikeudenmukaista arviointia. (Räkköläinen 2011, 217–220.) Huomattavaa on kuitenkin myös se, että jo ennen arviointia oppimisen aikaiset oppimisympäristöt tulisi olla autenttisia ja aitoja työelämän oppimistilanteita (ks. esim. Salakari 2008).

Monet maat ovat uudistaneet tutkintojen viitekehyksiä ja koulutusohjelmia enemmän osaamisperusteiseksi. Eräässä toimintatutkimuksessa (Gulikers ym. 2018) tarkasteltiin voimassa olevaa arviointikäytäntöä, jossa opettajat pitivät kansallisen tavan mukaisesti koulutuksen päättövaiheessa teoreettisen ja käytännön osaamisen testit. Toimintatutkimukseen osallistui 34 opettajaa yhdestätoista ”Pre-VET”-organisaatiosta. Osallistuneet opettajat uudistivat arviointia ja kuvasivat, miten uudenlainen arviointi vaikutti opiskelijoiden motivaatioon. Aineisto kerättiin 76 opettajalta, 68 opiskelijalta ja 24 opettajien ohjaajilta. (Gulikers ym. 2018.)

Gulikersin ym. (2018) tutkimuksessa lähtökohtana opettajat ja oppilaitos päättivät arvioinnista ja sen menetelmistä. Arvioinnin uudistamisen projekti Green Assessments oli kompetenssien arvioinnin innovaatio, jonka tavoite oli kehittää oppimisen arviointia.²⁰ Arvioinnin tehtävä olisi motivoida opiskelijoita tarjoamalla heille kokemuksia oman ammatillisen osaamisen kehittymisestä oppimisen eri vaiheissa. Arvioinnissa oppimisen ja kehittymisen tukemisen koettiin ohjaavan opetuksen toteuttamista ja opiskelijoiden oppimista. Tutkimuksessa todettiin, että mikäli haluttaisiin muuttaa mitä ja kuinka opiskelijat oppivat, ja mitä ja kuinka opettajat opettavat, tulisi arviointia uudistaa. (Gulikers ym. 2018.)

Guligersin ym. (2018) tutkimuksen tuloksissa todetaan muun muassa, että opiskelijat eivät niinkään opiskelleet arviointia varten, vaan kehittyivät omassa ammatillisessa oppimisessaan arvioinnin aikana. Koulutuksen aikana osaamista onkin arvioitava suhteessa osaamistavoitteisiin (Happo ym. 2015). Opiskelijat kokivat myönteisenä todelliset työtehtävät autenttisissa työympäristöissä, ja opettajat olivat myönteisen yllättyneitä, miten hyvin opiskelijat osasivat arvioida omaa osaamistaan todellisissa työtehtävissä. Opettajat totesivat opiskelijoiden olleen oma-aloitteisempia ja itsenäisempiä. Lisäksi he olivat huomanneet opiskelijoiden ongelmanratkaisutaitojen kehittyneen ja tulevaisuuden suunnitelmien selkiytyneen. (Gulikers ym. 2018.)

”Tärkein innovaatio tässä uudessa arvioinnissa, ajattelisin, on että se edellyttää opiskelijoiden työskentelyä todellisten asiakkaiden kanssa aidoissa työtehtävissä. Arvelen, että se tekee arvioinnista motivoivampaa käytäntöpainotteisesti opiskeleville opiskelijoille.” (Opettaja) (Gulikers ym. 2018)

20 Suomessa ammatillisessa koulutuksessa oppimisen arvioinnilla tarkoitetaan oppimisen aikaista palautetta ja ohjausta.

Keskeistä arvioinnin kehittämisessä olisi keskustella opettajien kanssa siitä, miten he haluaisivat uudistaa arviointia oma ammattiala ja työympäristöt huomioiden. Ammattialan kompetenssit olisi hallittava suunnitellakseen ammatillisen osaamisen arviointia. (Gulikers ym. 2018; ks. myös Chishimba 2001; Mulder 2019.) Opettajan toimiessa osaamisen arvioijana asiantuntijuuteen määriteltiin sisältyvän myös jatkuvan kehittymisen edellytys (ks. esim. Collin 2007).

Arvioinnissa opiskelijan ja opettajan vuorovaikutus näyttöytyi merkityksellisenä. Opettajat ovat todenneet, että heidän itsensä olisi tärkeää oppia kuuntelemaan enemmän sekä oppia ohjaamaan opiskelijoita heidän omien arviointitaitojen kehittämisessä. (Gulikers ym. 2018; ks. myös Crouch 2006; Hoppo 2015; Santala 2001; Wesselink ym. 2007; 2010.)

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

4.1 Tavoite ja tutkimuskysymykset

Tavoitteeni on tutkia, miten ammatillisen koulutuksen eri osapuolet käsittävät ja kokevat asiakaslähtöisyyden ja mitä he määrittelevät sen sisällöiksi osaamisperusteisessa ammatillisessa koulutuksessa. Teoreettisena tavoitteena minulla on hahmotella asiakaslähtöisyyden ulottuvuudet, jotka muodostuvat tutkimuksen osallistujien käsityksistä ja kokemuksista asiakaslähtöisen ja osaamisperusteisen ammatillisen koulutuksen toteuttamisessa. Tutkimus ajoittuu ammatillisen koulutuksen reformin toimeenpanoon. Uudistuneen ammatillisen koulutuksen säädökset tulivat voimaan 1.1.2018. Tutkimukseni konteksti on koulutuspoliittinen, jossa keskeisenä on ammatillisen koulutuksen reformi. Ammatillisen koulutuksen asiakaslähtöisyyttä ei ole määritelty tieteellisesti aikaisemmissa kasvatustieteellisissä tutkimuksissa. Tässä tutkimuksessa ammatillisen koulutuksen eri osapuolten subjektiivisten kokemusten ja käsitysten ymmärtäminen ja kuvailevan tiedon tuottaminen ovat keskiössä.

Tutkimuksessa on kaksi tutkimuskysymystä:

1. Miten eri osapuolet käsittävät asiakaslähtöisyyden ammatillisen koulutuksen toteuttamisessa?
2. Miten koulutuksen eri osapuolet kuvaavat henkilökohtaisen osaamisen kehittämissuunnitelman hyödyntämistä osana asiakaslähtöisyyttä?

4.2 Fenomenografinen lähestymistapa

Tutkimukseni on laadullinen tutkimus ja käytän tutkimuksessani fenomenografista lähestymistapaa. Tutkimukseni päätavoite on tutkia, miten tutkimuksen eri osapuolet käsittävät ja kokevat asiakaslähtöisyyden ammatillisessa koulutuksessa ja mitä he määrittelevät sen sisällöiksi. Fenomenografia tutkii käsityksiä, ympäröivän maailman ilmenemistä ja rakentumista ihmisen tietoisuudessa. Fenomenografisessa tutkimuksessa mielenkiinnon kohteena on säännönmukaisuuksien etsimisessä mallien löytämiseen liittyvien asioiden ja ymmärrysten käsitteellistäminen.²¹ (Sin

21 Kvalitatiivisten tutkimustyyppien ryhmittelyssä säännönmukaisuuksien etsimisessä elementtien tunnistamisen ja niiden välisten suhteiden kartoitukseen käytetään muun muassa grounded-teoriaa ja etnografista analyysia. Toiminnan merkitysten ymmärtämiseen käytetään fenomenologista tutkimusta. (Hirsjärvi ym. 2009.)

2010; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 156–157.) Fenomenografia ei ota kantaa siihen, millainen maailma on (Marton 2005, 143–144; Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1995, 114).

Fenomenografia kehittyi 1970-luvulla kasvatuksen ja opetuksen tutkimuksen viitekehityksessä tutkimusmenetelmäksi (*”method for research in education”*). Fenomenografian käsite keksittiin vuonna 1979 ja julkisesti käsite tuli tieteelliseen keskusteluun 1981. (Marton 2005, 140–149; Yates, Partridge & Bruce 2012.) Martonia pidetään fenomenografisen tutkimusotteen perustajana (Kakkori & Huttunen, 2010; 2014). Fenomenografisen tutkimussuuntauksen ja lähestymistavan katsotaan saaneen alkunsa Göteborgin yliopistosta Ference Martonin tutkimusryhmältä 1970-luvun alkupuolella. Lähestymistavan taustalla ovat Piaget’n tutkimukset ja lapsen ajattelun kehitystä kuvaavat teoriat, hahmopsykologia ja fenomenologia. Piaget kuvasi maailmaa sellaisena kuin se lapsen näkökulmasta näytti; ajattelussa ilmeneviä yhtäläisyyksiä etsittiin ajattelun kuvaamisessa. (Ks. esim. Häkkinen 1996; Järvinen & Järvinen 2011; Niikko 2003; Syrjälä ym. 1995; Uljens 1992.)

Fenomenografiseen tutkimukseen viitataan erilaisilla käsitteillä, kuten muun muassa tutkimusote, analyysimenetelmä, lähestymistapa ja tutkimusprosessia ohjaava laadullinen tutkimussuuntaus (ks. esim. Huusko & Paloniemi 2006; Kakkori & Huttunen 2010; 2014; Marton 2005; Niikko 2003; Uljens 1992). Fenomenografia ei ole pelkästään tutkimusmetodi, vaikka siinä on metodologisia elementtejä. Fenomenografia ei ole myöskään kokemuksen teoria, vaikka siinä on kokemusta kuvaavia teoreettisia elementtejä. (Niikko 2003.) Fenomenografisen tutkimuksen perusoletukset poikkeavat muista laadullisen tutkimuksen lähestymistavoista. Tieteellisen totuuden etsimisen sijaan fenomenografisen tutkimuksen kohteena ovat ihmisen arkiajattelu ja ihmisen käsitykset elämismaailmasta uudelleen kontekstualisoituna. Lähtökohtana on refleктоimaton ja koettu elämismaailma. Todellisuus ja sen merkitys koostuvat yksilön tulkinnan kautta. (Uljens 1992; ks. myös Cope 2004; Marton & Pong 2005; Sin 2010.) Edellä mainittuihin näkökulmiin nojaten päädyin käyttämään tutkimuksessani fenomenografisen lähestymistavan käsitettä.

Tieteenfilosofiset suuntaukset määrittävät tutkimuksen menetelmällisiä valintoja, ja tästä johtuen tutustuin tarkemmin valitsemani lähestymistavan fenomenografian tieteenfilosofisiin perusteisiin.²² Tieteenfilosofisissa suuntauksissa tiedon ja todellisuuden käsitykset poikkeavat toisistaan. Fenomenografia kehitettiin kasvatustieteelliseen tutkimukseen ja tästä johtuen sen tieteenfilosofisia lähtökohtia ei juurikaan määritelty alkuaikoina (Marton 2005). Ontologisesti fenomenografia

22 Grounded-teorian (GT) menetelmällisessä lähestymistavassa on yhtymäkohtia fenomenografiseen lähestymistapaan. GT:n avulla tarkastellaan tutkittavan asian perustaa ja pyritään muodostamaan uusi teoria. Analyysissa koodauksen ja kategorioiden muodostamisen avulla muodostetaan tutkimuksen teoriaa. (Dey 2004; Hirsjärvi & Hurme 2001; Järvinen & Järvinen 2011; Martikainen & Haverinen 2004.)

sijoitetaan konstruktivismiin ja realismiin välimaastoon (Huusko & Paloniemi 2006; ks. myös Yates ym. 2012).

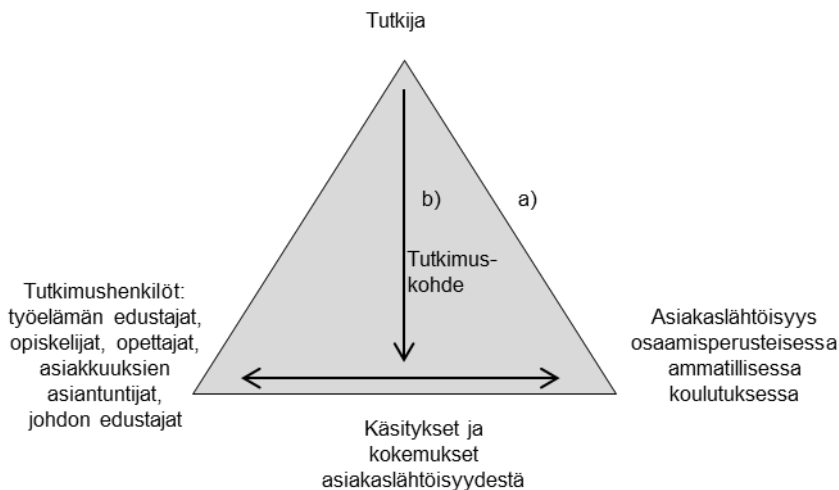
Ammatillisen koulutuksen asiakaslähtöisyyden tieteellisen tutkimuksen määrä on vähäistä. Asiakaslähtöisyys ja asiakaslähtöinen toiminta ovat osa uudistunutta ammatillista koulutusta ja kansallista ammatillisen koulutuksen koulutuspolitiikkaa. Minua kiinnosti tutkijana erityisesti se, mitä asiakaslähtöisyys ammatillisessa koulutuksessa on ja miten se ymmärretään eri osapuolten käsityksissä. Fenomenografiassa tutkitaan ihmisten kuvauksia, käsityksiä, ymmärtämisen tapoja ja käsitteellistämistä (Kakkori & Huttunen 2010; 2014; ks. myös Cope 2004; Harris 2011; Marton & Booth 1997; Marton & Pong 2005; Sin 2010). Tähän tutkimukseen tavoiteltiin osallistujia eri puolilta Suomea kuvaamaan ja kertomaan omia käsityksiään ja kokemuksiaan asiakaslähtöisyydestä. Fenomenografiassa osallistujia ei tarkkailla ulkoisesti, vaan heidän ajatuksiaan ja käsityksiään kysytään suoraan. (Kakkori & Huttunen 2010; 2014.) Tästä syystä fenomenografia sopii tutkimukseni lähestymistavaksi.

Ontologinen sitoumus fenomenografiassa tarkoittaa käsitysten kuvaamista sellaisena kuin ihmiset sen kontekstuaalisesti käsittävät ja kokevat. Tutkimuksen osallistujia ja ympäröivä maailma ovat sisäisesti suhteessa toisiinsa (non-dualistisuus). Merkityksenantoprosessien mitä- ja miten-näkökulmat kuvastavat non-dualismia. Fenomenografiassa maailma on samanaikaisesti todellinen ja koettu. (Huusko & Paloniemi 2006.)

Mitä-näkökulma viittaa ajattelun rajattuihin kohteisiin. Tässä tutkimuksessa asiakaslähtöisyyden sisältöjen määrittelemiseksi osapuolten käsityksistä etsittiin tulkintoja mitä-kysymyksellä. Näkökulmalla tarkoitetaan merkitysulottuvuuksia, joissa keskeistä on sisällön tulkinta. Miten-näkökulma viittaa ajatteluprosesseihin, joissa korostuvat rakenteelliset ulottuvuudet. Miten-kysymyksellä etsin tulkintoja siitä, miten asiakaslähtöisyys määrittyy tutkimuksen osallistujien kokemuksissa ja käsityksissä. Tässä tutkimuksessa rakenteellisia ulottuvuuksia kuvataan luvussa 5 merkityksiä kuvaavien kategorioiden avulla ja luvussa 6 tutkimuksen tulosavaruudessa muodostuneiden ulottuvuuksien yhteenvedon avulla. (Ks. esim. Harris 2011; Huusko & Paloniemi 2006; Yates ym. 2012.)

Asiakaslähtöisyys määrittyy eri osapuolten ilmaisemien käsitysten kautta. Käsitteet ymmärretään merkityksenantoprosesseina, joille annetaan mielipidettä syvempi ja laajempi merkitys (Huusko & Paloniemi 2006; ks. myös Cope 2004; Marton & Pong 2005). Osallistujat ovat muodostaneet käsitykset omassa tietoisuudessaan, aikaisempien tietojen ja kokemusten pohjalta. Käsitteet ovat sidoksissa heidän subjektiivisiin kokemuksiinsa, mutta käsitykset voisivat muuttua esimerkiksi toistettaessa samankaltaiset haastattelut ja aineiston kerääminen uudelleen myöhempänä ajankohtana. Aikaisemmat kokemukset maailmasta vaikuttavat tilanteen näkemiseen ja tulkitsemiseen. Martonin mukaan fenomenografian tutkimuskohteenä on tutkia niitä erilaisia tapoja, joilla olemme tietoisia tietystä asiasta tai tilanteesta. (Marton 1994, 4427.)

Epistemologisena kysymyksenä voin tutkijana kysyä itseltäni, miten tutkimuksen osallistujat voivat tietää ja millainen tieto on oikeaa. Marton (1981) kuvaa, että kun tutkijana orientoituisin tutkimusongelmaan, sen maailmaa kohti ja esittäisin siitä käsityksiä, voisin puhua ensimmäisen asteen näkökulmasta. Tässä tutkimuksessa olen tutkijana orientoitunut osallistujien käsityksiin ammatillisen koulutuksen asiakaslähtöisyydestä, sen maailmasta ja heidän käsityksistä ja kokemuksista. Koska muodostan käsityksiä ja teen tulkintoja osallistujien käsityksistä ja kokemuksista, kyseessä on toisen asteen näkökulma (kuvio 4). Toisen asteen näkökulma on fenomenografisen lähestymistavan tutkimuksen kohteena. (Järvinen & Järvinen 2011, 81–83; Marton 1981, 178; Marton & Booth 1997, 117–121; ks. myös Cope 2004; Yates ym. 2012.)



Kuvio 4. Tutkijan ensimmäisen (a) ja toisen asteen (b) näkökulmien suhteet tutkimuksen kohteeseen.

Fenomenografisessa tutkimuksessa tavoitteeni ei ole tuottaa asiakaslähtöisyydestä väiteajatuksia ja -lauseita. Tulkitsen ja kuvaan tutkimuksen osallistujien todellisia käsityksiä ja kokemuksia.

4.3 Tutkimusmenetelmät ja aineistonkeruu

Keräsin tutkimusaineiston ammatillisen koulutuksen järjestäjien toimijoilta, jotka olivat mukana kahdessa opetus- ja kulttuuriministeriön ja Opetushallituksen rahoittamassa, ammatillisen koulutuksen reformin toimeenpanoa edistävässä kehittämisohjelmassa. Nämä kehittämisohjelmat olivat Parasta palvelua ja Parasta

osaamista. Kysyin tutkimussuunnitelmani alkuvaiheessa Opetushallituksen ja opetus- ja kulttuuriministeriön kehittämisohjelmien edustajilta, olisiko mahdollista tiedustella näistä kehittäjäverkostoista kiinnostuneita koulutuksen järjestäjiä mukaan tutkimukseeni. Saatuaani myöntävän vastauksen olin yhteydessä molempien kehittämisohjelmien projektipäälliköihin. He myös olivat myönteisiä tutkimukselleni.

Parasta osaamista -kehittämisohjelmassa tuettiin opetus- ja ohjaushenkilöstön työ- ja toimintatapojen uudistumista toimintaympäristön ja lainsäädännön muuttuessa uudistuneessa ammatillisessa koulutuksessa. Toiminnassa kehitettiin yhtenäisiä ja yhdenmukaisia käytäntöjä reformin tavoitteiden saavuttamiseksi. Työelämän edustajat osallistuivat reformin toimeenpanon suunnitteluun ja toteuttamiseen. Parasta palvelua -kehittämisohjelmassa vastaavasti tehtiin koulutusopimuksen ja oppisopimuksen yhtenäiset palveluprosessit. Kehittämisen avulla tavoiteltiin muun muassa parasta mahdollista asiakaskokemusta ja palvelua työpaikalla tapahtuvan oppimisen toteuttamisessa. Molemmat kehittämisohjelmat olivat reformin tukiohjelmaa vuosina 2017–2019.

Parasta palvelua -kehittämisohjelmassa oli mukana 27 ja Parasta osaamista -kehittämisohjelmassa 15 koulutuksen järjestäjää eri puolilta Suomea. Lisäksi koulutuksen järjestäjien verkosto oli useita kymmeniä laajempi, jos huomioidaan näiden kehittämisohjelmien verkostotyyppinen kansallinen kehittämistyö. Valitsin seitsemän ammatillisen koulutuksen järjestäjää eri puolilta Suomea, ja lähetin niiden johdolle sähköpostilla tiedustelun kiinnostuksesta osallistua asiakaslähtöisyyttä käsittelevään väitöstutkimukseeni. Valintani koulutuksen järjestäjistä kohdistui maantieteellisesti eri osa-alueille: Etelä-, Länsi-, Itä-, Keski- ja Pohjois-Suomeen. Valintaani vaikutti koulutuksen järjestäjän yleinen tunnettavuus kehittäjäorganisaationa, ja siksi kohdistin valintani suhteellisen suuriin koulutuksen järjestäjiin. Kuusi ammatillisen koulutuksen järjestäjää ilmoitti olevansa kiinnostunut osallistumisesta tutkimukseeni ja tutkimuslupa myönnettiin. Laadullisessa tutkimuksessa puhutaan yleensä otoksen sijaan harkinnanvaraisesta näytteestä (Hirsjärvi & Hurme 2001). Tilastollisten yleistysten sijaan pyritään syvällisempään ymmärrykseen jostakin asiasta, tai etsitään näihin uusia teoreettisia näkökulmia (Hirsjärvi & Hurme 2001, 58–60). Nämä toimivat myös omassa tutkimuksessani osallistujien valinnan perusteina.

Tutkimuksen osallistujat olivat työelämän edustajia, opiskelijoita, opettajia, asiakkuuksien asiantuntijoita ja johdon edustajia. Tässä tutkimuksessa käytän nimitystä ”asiakkuuksien asiantuntija”, jolla tarkoitan niitä asiantuntijoita, jotka tekevät koulutuksen järjestäjien työssä sitä työtä, joita ennen ammatillisen koulutuksen reformia nimitettiin pääsääntöisesti oppisopimus- tai koulutustarkastajiksi. Ammatillisen koulutuksen reformin vaikutuksesta oppisopimus- ja työelämäpalveluissa on käytössä muitakin nimityksiä, kuten asiakkuusvastaava, asiakkuuspäällikkö, yritys-asiamies tai muu vastaava nimitys.

Lähtökohtana oli suunnitelma osallistujien valinnasta siten, että opiskelijoille, työelämän edustajille, opettajille ja asiakkuuksien asiantuntijoille laadin puolistruk-

turoidun kyselyn, jonka jälkeen toteuttaisiin fokusryhmähaastattelut (taulukko 1). Opiskelijat ja työelämän edustajat toimivat yhteistyössä opettajien ja asiakkuuksien asiantuntijoiden kesken ammatillisen koulutuksen toteuttamisessa. Puolistrukturoidun kyselyn tarkoituksena oli saada käsityksiä ja kokemuksia asiakaslähtöisyydestä ammatillisessa koulutuksessa. Näiden kyselyjen avoimista vastauksista keräsin keskeiset käsitykset, jotka kokosin fokusryhmähaastattelujen rungoksi (liite 6).

Johdon edustajille suunnittelin yksilö- tai parihaastattelun. Johdon edustajat eivät toimi päivittäisessä yhteistyössä opiskelijoiden tai työelämän edustajien kanssa, ja tästä johtuen suunnittelin heille erikseen toteutettavat haastattelut. Johdon edustajien työ ei niin ikään sisällä myöskään opiskelijan henkilökohtaisen osaamisen kehittämissuunnitelman laatimista tai päivittämistä.

Fenomenografisella tutkimuksella ei ole omaa laadullisen aineiston keräämisen metodia. Fenomenografisessa tutkimuksessa käytetään esimerkiksi teemahaastatteluja, avoimia haastatteluja, puolistrukturoituja lomakehaastatteluja ja tekstin keräämistä. (Kakkori & Huttunen 2010.)

Taulukko 1. Tutkimukseen osallistuneiden valinta aineiston keräämistä varten.

	Teemahaastattelu (yksilö- tai parihaastattelu)	Kysely (puolistrukturoitu)	Fokusryhmähaastattelu
Työelämän edustaja		N 6	Haastattelut 6 N 18
Opiskelija		N 6	
Opettaja		N 6	
Asiakkuuksien asiantuntija		N 6	
Ammatillisen koulutuksen järjestäjän johto	Haastattelut 6 N 8		

Vastaajien valinta toteutettiin muunneltuna lumipallo-otantana (snowball sampling). Vastaajien valinta toteutettiin avainhenkilöiden avulla: he ehdottivat omasta organisaatiostaan tutkimukseen osallistuvia henkilöitä. (Hirsjärvi & Hurme 2001.) Osallistuvat henkilöt sain sovittua pääosin kehittämissuunnitelmien projektipäälliköiden avulla. Yhden koulutuksen järjestäjän osalta johdon sihteeri avusti minua osallistujien tietojen antamisessa, ja yhden koulutuksen järjestäjän osalta toimin itse aktiivisena osallistujien tiedustelemisessa. Koulutuksen järjestäjän johtajista, joilta tiedustelin tutkimuslupaa, kaksi ilmoitti itse olevansa tutkimuksessa vastaajina ja neljä muuta ilmoitti omista organisaatioistaan yhden tai kaksi johdon edustajaa tutkimukseen osallistujiksi.

Opiskelijoille, työelämän edustajille, opettajille ja asiakkuuksien asiantuntijoille kohdennetussa tutkimusaineiston kaksivaiheisen keräämisen ensimmäisessä vaiheessa toteutin kyselyt Webropol-kyselynä (liitteet 2–5). Kyselylomakkeen avoimet

kysymykset olin muodostanut tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen, koulutuspoliittisen kontekstin ja tutkimuskysymysten perusteella. Puolistrukturoidut kyselylomakkeet opiskelijoille, työelämän edustajille, opettajille ja asiakkuuksien asiantuntijoille sisälsivät taustamuuttujiin liittyviä kysymyksiä sekä avoimia kysymyksiä osaamisperusteisen koulutuksen järjestämiseen, opiskelijan yksilölliseen opintopolkuun sekä koulutuksen järjestäjän ja työelämän väliseen yhteistyöhön sisältyviä asioita. Lähetin kyselyt vastaajille 25.3.–4.5.2018 ja sain vastaukset kyselyihin 26.3.–16.5.2018 välisenä aikana. Opiskelijat ja opettajat käyttivät kyselyn vastaamiseen aikaa yli 60 minuuttia. Työelämän edustajista ja asiakkuuksien asiantuntijoista puolet käytti aikaa vähemmän kuin 60 minuuttia.

Opiskelijoiden, työelämän edustajien, opettajien ja asiakkuuksien asiantuntijoiden fokusryhmähaastattelut toteutin 7.–28.5.2018 välisenä aikana yksi koulutuksen järjestäjä kerrallaan. Yhden fokusryhmähaastattelun toteutin verkkohaastatteluna, muut kasvokkain. Haastatteluihin eivät osallistuneet kaikki kyselyyn vastanneet aikataulullisista haasteista johtuen. Fokusryhmähaastatteluihin osallistui yhteensä kolme opiskelijaa, neljä työelämän edustajaa, kuusi opettajaa ja viisi asiakkuuksien asiantuntijaa. Fokusryhmähaastattelussa syvennettiin kyselyssä esiin tulleita näkemyksiä, jaettiin kokemuksia vapaamuotoisesti ryhmässä ja keskusteltiin mahdollisista uusien ideoiden tuottamisesta (ks. myös Eskola, Lähti & Vastamäki 2018; Pietilä 2017; Valtonen 2005). Fokusryhmähaastattelun odotettiin tuovan myös ymmärrystä eri osapuolten näkemysten eroavuuksiin.

Johdon haastattelut toteutin 13.3.–14.5.2018 välisenä aikana. Toteutin haastattelut eri paikkakunnilla eri puolilla Suomea sen mukaan, mikä oli sopivin kaikille haastatteluihin osallistuville. Kolme haastattelua toteutin kasvokkain ja kolme verkkohaastatteluna.

Tutkimusaineiston keräämisessä kiinnitettiin huomiota myös koulutusaloihin. Suomessa käytetään tutkintojen luokittelussa kansallista koulutusluokitusta 2016 (Tilastokeskus 2018). Tässä tutkimuksessa koulutusalojen luokittelussa olivat tekniikan alat, palvelualat, kauppa ja hallinto, terveys- ja hyvinvointialat, tietojenkäsittely ja tietoliikenne, maa- ja metsätalousalat, humanistiset ja taidealat sekä luonnontieteet.

Fokusryhmähaastattelussa kysymyksiä ei muotoilla liian tarkoin, etteivät kysymykset johdattele liikaa osallistujien vastauksia ja keskustelua (Eskola ym. 2018). Kirjallisuudessa kuvataan ero ryhmäkesustelun ja -haastattelun kesken. Haastattelussa sen vetäjällä on vahvempi rooli kuin keskustelussa. Tutkimuksessani annoin kuitenkin osallistujille paljon tilaa ja aikaa saadakseni erilaiset tulkinnat ja merkitykset mahdollisimman hyvin keskusteluissa esille. (Pietilä 2017; Valtonen 2005.)

Fokusryhmähaastattelu opiskelijoiden, työelämän edustajien, opettajien ja asiakkuuksien asiantuntijoiden kesken sopi hyvin tutkimukseni toiseen aineiston keräämisen vaiheeseen, koska se mahdollisti vuorovaikutteisen keskustelun fokusoiduilla teemoilla (Valtonen 2005). Tutkijana vastasin haastatteluissa fokuoitujen teemojen

keskusteluista, mutta huolehdin siitä, etten liikaa johdatellut osallistujia. Keskustelu eteni ryhmissä osallistujien puheenvuorojen ja vuorovaikutteisen keskustelun mukaisesti. (Eskola ym. 2018; Eskola & Suoranta 1998; Valtonen 2005.) Fokusryhmähaastattelussa on tärkeää, että osallistujilla on tutkimusongelmasta olennaista tietoa, ja he siten ymmärtävät tutkijan esittämät kysymykset ja niissä käytetyt käsitteet. Tutkimukseni fokusryhmähaastattelujen osallistujat olivat ammatillisen koulutuksen eri osapuolia, joiden valinnalla tutkimukseen varmistettiin monipuolisten näkemysten ja kokemusten kerääminen fokusoiuihin teemoihin. (Eskola & Suoranta 1998.)

Haastattelu on yleinen menetelmä fenomenografisen aineiston hankkimisessa. Kysymysten ja vastausten spiraalinomaista työntymistä kulloiseenkin teemaan pidetään fenomenografian edellytyksenä. (Syrjälä ym. 1995, 136-137; ks. myös Yates ym. 2012.) Johdon haastattelut ja fokusryhmähaastattelut olivat teemahaastatteluja. Teemahaastattelu tavoittelee informaation keräämistä ja haastattelu on ennalta suunniteltua tavoitteellista toimintaa (Hirsjärvi & Hurme 1995). Fokusryhmähaastattelussa ryhmän keskinäinen vuorovaikutus on lähempänä arkielämää ja näin eri osapuolten näkemykset, asenteet ja kokemukset tulevat monipuolisesti esille. Lisäksi huomioin heidän henkilökohtaisen kontekstinsa, koska ne osaltaan määrittävät niitä merkityksiä, joita osallistujat käsityksilleen ja kokemuksilleen antavat. Haastattelujen tarkemmat ajankohdat, paikat ja arvion haastattelun ajallisesta kestosta sovin haastateltavien kanssa sähköpostikeskustelulla. Haastattelujen nauhoittamiseen käytin Lapin yliopistolta väitöstutkimukseni ohjaajalta lainaan saamaani MP3-laitetta.

Kyselylomake ja haastattelu ovat molemmat tietoisuuden ja ajattelun sisältöihin kohdistuvia aineiston keräämisen menetelmiä (Hirsjärvi & Hurme 2001, 35–37). Kyselylomake sopii huolellisesti suunniteltuna konkreettisten käsitysten ja kokemusten tutkimiseen. Tässä tutkimuksessa kyselylomakkeen merkitys osana aineiston keräämistä oli saada osallistujilta anonymisti tietoa heidän käsityksistään ja kokemuksistaan asiakaslähtöisyydestä ammatillisessa koulutuksessa. Useita aineistonkeruumenetelmiä käyttäen vahvistetaan tutkimustulosten validiutta. (ks. esim. Hirsjärvi & Hurme 1995.) Haastattelu on menetelmänä joustavampi ja se mahdollistaa jatkokysymykset, sekä kuten tässä tutkimuksessa, haastattelun avulla pystyttiin syventämään kyselylomakkeiden avoimiin kysymyksiin tulleita vastauksia ja niihin liittyviä kokemuksia ja näkemyksiä. (Ks. esim. Hirsjärvi & Hurme 2001, 35–37.)

Tässä tutkimuksessa johdon edustajaksi määrittelin koulutuskuntayhtymän johtajan, rehtorin tai muun asiantuntijan, joka vastaa koulutuksen järjestäjän pedagogisesta kehittämisestä ja johtamisesta. Haastatteluja varten sovin tapaamisen ajankohdat, paikkakunnat ja tarkemmat tilat sekä haastattelun toteutusmuodot (verkossa tai kasvokkain). Johdon edustajien tiedon keräämisen suunnittelin kohdistuvan strategisten ratkaisujen, päätösten ja valintojen teemoihin osaamisperusteisen ja asiakaslähtöisen toimintatavan mahdollistamiseksi ja kehittämiseksi. Johdon teemahaastattelun runko on liitteessä 7.

Haastattelujen litteroinnit hankin ostopalveluna Tutkimustie Oy:ltä touko- ja kesäkuun 2018 välisenä aikana (tutkimustie.fi). Kyselylomakkeissa kerätyistä taustatiedoista kokosin osallistujien taustatiedot. Johdon taustatiedot keräsin litteroiduista haastatteluaineistoista ja omista muistiinpanoista. Kokosin tutkimusaineiston haastattelujen litteroinnit ja Wepropol-kyselyjen avointen kysymysten kirjoitukset, ja vein jokaisen tiedoston (yhteensä 213 sivua) Atlas.ti-ohjelmaan (atlasti.com). Puolistrukturoitujen kyselyjen avointen kysymysten vastauksia oli 45 sivua, fokusryhmähaastattelujen aineisto oli 104 sivua ja johdon haastattelujen aineisto 64 sivua.

4.4 Osallistujat

Työelämän edustajat osallistujina

Kolme työelämän edustajaa valikoitui tutkimukseen osallistujaksi Parasta-hankkeiden projektihenkilöstön avustuksella. Yksi työelämän edustaja löytyi opettajan avustuksella ja kaksi työelämän edustajaa työelämäpalvelujen työntekijän avustuksella. Tutkimukseen osallistuneita työelämän edustajia oli siten kuusi. Heidän syntymävuodet vaihtelivat vuosien 1958–1983 välillä. Työelämän edustajien keski-ikä oli 44 vuotta, ja heistä viisi oli naisia ja yksi oli mies.

Tutkimukseen osallistuneista työelämän edustajista kolme oli työssä palvelualoilla ja yksi työelämän edustajista työskenteli sekä palvelualoilla että humanistisella ja taidealalla. Terveys- ja hyvinvointialoilla työtä teki kaksi työelämän edustajaa. Työelämän edustajien maantieteellisinä toiminta-alueina olivat Keski-, Etelä-, Itä- ja Länsi-Suomi sekä Pohjois-Suomi. Työelämän edustajat määrittelivät maantieteellisen alueen sen mukaan, missä työpaikka sijaitsi ja mille alueelle oma työ sijoittui. Työelämän edustajista kaksi työskenteli Pohjois-Suomessa. Toisten työelämän edustajien maantieteelliset työpaikkojen sijainnit jakaantuivat Etelä-, Keski-, Itä- ja Länsi-Suomeen.

Kaikilla tutkimukseen osallistuneilla työelämän edustajilla oli kokemusta koulutussopimuksilla sovitusta työpaikalla järjestettävästä koulutuksesta. Neljällä työelämän edustajalla oli kokemusta oppisopimuskoulutuksella sovituisista koulutuksista. Kysymyksessä ei eritelty sitä, tarkoitetaanko oppisopimuksella lyhytkestoista oppisopimusta vai oppisopimusta, jolla suoritetaan pääasiallisesti koko tutkinto. Työelämän edustajista kaksi hyödynsi digitaalisia työvälineitä työpaikalla hankittavan koulutuksen aikana. Niin ikään kahdella työelämän edustajalla oli yhteistyökokeemusta koulutuksen järjestäjän oppimisympäristöissä tapahtuvasta yhteistyöstä.

Työelämän edustajat olivat osallistuneet eri tavoin ammatillisen koulutuksen reformia koskeviin koulutuksiin ja tiedotustilaisuuksiin. Viisi kuudesta työelämän edustajasta oli osallistunut reformiin liittyviin tiedotustilaisuuksiin. Työelämän edustajista kolme oli osallistunut reformin toimeenpanoa koskeviin koulutuksiin. Työelämän edustajista kaksi oli uudistanut toimintatapoja yhteistyössä koulutuksen

järjestäjän kanssa, samoin kaksi työelämän edustajaa oli osallistunut työpaikallaan uudistusten suunnitteluun. Lisäksi yksi työelämän edustaja oli ollut mukana ammatillisen koulutuksen järjestäjän palaverissa, joissa on käsitelty reformin uudistuksia.

Tutkimukseen osallistuneiden työpaikkaohjaajien osallistuminen opiskelijoiden ohjaukseen vaihteli. Kukaan työpaikkaohjaajista ei ollut ohjannut opiskelijoita työpaikalla yhdessä opettajan kanssa. Kolme työelämän edustajaa ei osallistunut nykyisessä työssään työpaikalla opiskelijoiden ohjaamiseen.

Opiskelijoiden ohjausta toteutettiin eri tavoin. Yksi työpaikan edustajista kertoi ohjaavansa opiskelijoita pääsääntöisesti yksin, yksi heistä kertoi ohjaavansa opiskelijoita yhdessä toisten työntekijöiden ja opettajan kanssa, ja yksi työelämän edustajista ohjasi opiskelijoita yhdessä toisten työntekijöiden kanssa. Työelämän edustajista vain yksi kertoi tekevänsä ohjausta siten, että opettaja osallistuu ohjaukseen yhdessä työpaikan edustajien kanssa.

Opiskelijat osallistujina

Opiskelijoiden edustajat valittiin Parasta-hankkeiden projektipäällikön tai erikseen koulutuksen järjestäjän johdon edustajan kanssa sovitun opettajan avustuksella. Yhden koulutuksen järjestäjän opiskelijan tiedot sain johdon sihteeriltä. Tutkimukseen osallistuneita opiskelijoita oli kuusi. Heidän syntymävuodet vaihtelivat vuosien 1959–2001 välillä. Opiskelijoiden keski-ikä oli 28 vuotta ja heistä kolme oli naisia ja kolme oli miehiä.

Suomessa vuonna 2017 tutkintoon johtavassa ammatillisessa koulutuksessa oli 327 000 opiskelijaa. Ammatillisen tutkinnon suoritti 76 800 opiskelijaa vuonna 2017: Opetussuunnitelmaperusteisen ammatillisen peruskoulutuksen tutkinnon suoritti 34 800 opiskelijaa, näyttötutkinnoista ammatillisesta peruskoulutuksesta valmistui 20 500 opiskelijaa ja ammatillisen lisäkoulutuksen tutkinnoista 21 500 opiskelijaa. Vuonna 2017 ammatillisista tutkinnoista valmistuvista opiskelijoista 54 % oli naisia. (Tilastokeskus 2018.)

Kaikki tutkimukseen osallistuvat opiskelijat olivat suorittamassa koko tutkintoa. Vaihtoehtoina kyselyssä oli myös yhden tai useamman tutkinnon osan suorittaminen. Opiskelijoista kaksi oli kaupan, hallinnon ja oikeustieteiden alalta, kolme oli palvelualoilta ja opiskelijoista yksi oli terveystieteiden ja hyvinvointialoilta.

Opiskelijoiden maantieteellisinä koulutusalueina tässä tutkimuksessa olivat Keski-, Itä- ja Länsi-Suomi sekä Pohjois-Suomi. Opiskelijat määrittelivät maantieteellisen alueen sen mukaan, missä heidän ammatillinen oppilaitoksensa ja/tai työpaikkansa sijaitsi. Opiskelijoista kolme oli koulutuksessa Pohjois-Suomessa ja yksi kussakin Keski-, Itä- ja Länsi-Suomen alueista.

Tutkimukseen osallistuneista opiskelijoista viisi suoritti ammatillista perustutkintoa ja yksi suoritti ammattitutkintoa tai erikoisammattitutkintoa. Tutkinnon suorittaminen oli eri vaiheissa eri opiskelijoilla. Tutkinnon suorittaminen oli alkuvaiheessa kahdella opiskelijoista ja päättövaiheessa yhdellä opiskelijoista. Kolmella

opiskelijoista tutkinnon suorittaminen oli keskimäärin keskivaiheessa. Ammatillisen perustutkinnon suorittamisen aikataulu on yksilöllistä ja perustuu henkilökoh-
taiseen osaamisen kehittämissuunnitelmaan.²³

Kaikki tutkimukseen osallistuneet opiskelijat olivat suunnitelleet omaan henki-
lökohtaiseen osaamisen kehittämissuunnitelmaansa (HOKS) työelämän oppimis-
ympäristöjä. Kolme opiskelijaa suoritti tutkintoa oppisopimuskoulutuksella. Yksi
opiskelija suoritti tutkinnon oppisopimuksen ja oppilaitoksessa osaamisen hankki-
misen yhdistelmänä. Oppilaitoksen oppimisympäristössä osaamisen hankkimiseen
käytettävää aikaa tai muuta ajallista määritettä ei taustakysymyksissä tiedusteltu.
Kaksi opiskelijaa suoritti tutkintoa koulutussopimuksen ja oppilaitoksessa osaami-
sen hankkimisen yhdistelmällä. Koulutussopimus tehdään työpaikan ja ammatillis-
sen koulutuksen järjestäjän välillä tutkinnon osittain.

Opettajat osallistujina

Opettajien edustajat valittiin Parasta – hankkeiden projektipäällikön tai kehittä-
misohjelmassa mukana olevien toimijoiden ehdotuksesta. Tutkimukseen osallis-
tuneita opettajia oli kuusi. Heidän syntymävuodet vaihtelivat vuosien 1956–1979
välillä. Opettajien keski-ikä oli 45,5 vuotta. Opettajista viisi oli naisia ja yksi oli mies.

Tutkimukseen osallistuneet opettajat työskentelivät useilla koulutusaloilla.
Opettajat työskentelivät kaupan ja hallinnon, tekniikan, palvelualojen, humanis-
tisen ja taidealojen, maa- ja metsätalousalojen sekä terveys- ja hyvinvointialojen
opetustehtävissä. Opettajat toimivat myös eri koulutuksissa. Viisi opettajaa toimi
opettajana ammatillisissa perustutkinnoissa ja neljä heistä toimi myös ammatti- ja
erikoisammattitutkinnoissa opetustehtävissä. Yksi opettaja toimi valmentavien kou-
lutusten opetustehtävissä. Kyselyssä ei eritelty, kohdistuiko valmentavien koulu-
tusten opettajan tehtävä ammatilliseen koulutukseen valmentavaan koulutukseen vai
työhön ja itsenäiseen elämään valmentavaan koulutukseen. Kolme opettajaa toimi
lisäksi yhteisten tutkinnon osien opetustehtävissä. Kyselyssä ei erikseen tiedusteltu,
minkä tutkinnon osan opetustehtävissä opettaja toimi yhteisissä tutkinnon osissa.
Lisäksi yksi opettaja toimi opettajana rekrytointikoulutuksissa. Rekrytointikoulu-
tuksella tarkoitetaan koulutusta, joka on suunniteltu yhden tai useamman yrityksen
tai työpaikan tarpeisiin tuottaa opiskelijoille tietty pätevyys tai ammatti (TE-pal-
velut 2018). Tutkimukseen osallistuneista opettajista kolme toimi opetustehtävissä
Pohjois-Suomessa. Kolmen muun opettajan toiminta-alueet jakaantuivat Itä- ja
Länsi-Suomen sekä Keski-Suomen alueille.

23 Ammatillisen perustutkinnon laajuus on 180 osaamispistettä (osp), ammattitutkinnot 120
tai 150 osaamispistettä ja erikoisammattitutkinnot 160 tai 180 osaamispistettä. Vuoden 2015
tutkintouudistuksessa (TUTKE 2) arvioitiin, että yhden vuoden aikana opiskelija suorittaa keskimäärin
60 osaamispistettä ammatillisessa perustutkinnoissa (Ammatillisten perustutkintojen perusteiden
toimeenpano ammatillisessa koulutuksessa 2015, 22).

Opettajat työskentelivät erilaisissa oppimisympäristöissä. Opettajilla oli mahdollisuus valita yksi tai useampi vastausvaihtoehto. Kaikki tutkimukseen osallistuneet opettajat työskentelivät oppilaitoksen oppimisympäristöissä. Jokainen työskenteli myös koulutusopimuksin työpaikkojen kanssa sovitussa työpaikan työ- ja oppimisympäristöissä. Kolme opettajaa toimi oppisopimuskoulutukseen liittyvissä työpaikkojen työ- ja oppimisympäristöissä. Digitaalisissa oppimisympäristöissä työskenteli viisi opettajaa. Muita työ- tai oppimisympäristöjä opettajat eivät kyselyssä maininneet.

Jokainen tutkimukseen osallistuneista opettajista oli osallistunut reformiin liittyviin koulutuksiin. Kyselyssä ei tiedusteltu koulutusten määrää, eikä sitä, mikä organisaatio tai taho on ollut koulutuksen järjestäjänä. Tiedotustilaisuuksiin oli osallistunut viisi opettajaa. Opettajat olivat osallistuneet reformin toimeenpanossa uudistusten suunnitteluun. Ammatillisen koulutuksen toimintatapojen uudistamiseen oli osallistunut viisi opettajaa tehden yhteistyötä työelämän edustajien kanssa.

Asiakkuuksien asiantuntijat osallistujina

Asiakkuuksien asiantuntijat valittiin Parasta-hankkeiden projektipäällikön, kehittämisohjelmassa mukana olevien toimijoiden tai koulutuksen järjestäjän johdon ehdotuksesta. Tutkimukseen osallistuneita asiakkuuksien asiantuntijoita oli kuusi. Heidän syntymävuotensa vaihtelivat vuosien 1961–1980 välillä. Heidän keski-ikänsä oli 47,5 vuotta. Asiakkuuksien edustajista neljä oli naisia ja kaksi oli miehiä.

Tässä tutkimuksessa käytetään käsitettä ”asiakkuuksien asiantuntijat”. He ovat asiantuntijoita, jotka ovat ennen ammatillisen koulutuksen reformin uudistumista työskennelleet oppisopimustarkastajina tai muissa koulutuksen järjestäjän työelämäpalvelujen koulutus- tai maksullisen palvelutoiminnan tehtävissä. Aikaisemmin oppisopimustarkastajan työhön sisältyi tehtäviä myös aikuisten näyttötutkintojärjestelmään kuuluvista tehtävistä (Raivola ym. 2007). Kumottua lakia ammatillisesta aikuiskoulutuksesta (998/631) sovellettiin ammatillisen aikuiskoulutuksen ohella työelämän kehittämis- ja palvelutoimintaan yrityksille ja julkisyhteisöille (Laki ammatillisesta aikuiskoulutuksesta, kumottu, 1998). Tästä ammatillisen aikuiskoulutuksen historiasta johtuen ammatillisilla koulutuksen järjestäjillä on työelämän palvelutoiminnassa eri nimikkeillä toimivia asiantuntijoita. Tähän tutkimukseen osallistuvilta työelämäpalvelujen asiakkuuksien asiantuntijoilta tiedusteltiin kuvausta nykyisestä tehtävästä, koska ammatillinen aikuiskoulutus sekä muun muassa työelämän täydennyskoulutus ja maksullinen palvelutoiminta ovat niin ikään uudistuneet säädösten uudistuessa.

Asiantuntijoista viisi kuudesta kertoi työtehtävänsä sisältävän oppisopimus-toimintaan liittyviä tehtäviä, kuten muun muassa oppisopimusten laatimista, oppisopimuskoulutusten opetuksen hankkimista ja koordinointia sekä oppisopimuskoulutusten kokonaisuudesta vastaamista. Oppisopimuskoulutukseen liittyvät viranomaistehtävät mainittiin työtehtävissä. Oppisopimusten laatiminen mainittiin

työelämäyhteistyön yhteydessä tehtäväksi, sen sijaan koulutussopimusten tekemistä ei kukaan maininnut kuuluvan työtehtäväänsä.

Työtehtävät olivat työelämän kanssa tehtävää yhteistyötä ja heille suunniteltuja ja tuotettuja palveluja. Asiakkuuksien asiantuntijat kuvasivat tehtäviään seuraavasti:

”Yritysassiamies, jonka tehtävänä on kiertää alueen yrityksissä kuuntelemaan yritysten tarpeita ja viestejä, solmia yritysten kanssa kumppanuussopimuksia sekä kaupata yrityksille koulutuksia.”

”Koulutuksilla vastataan työelämän osaamistarpeisiin. Opiskelija-asiakkaat ovat olemassa olevaa henkilöstöä, uutena työllistyviä sekä yrittäjinä toimivia. Verkostossa toimiminen ja työelämän kanssa käytävä vuoropuhelu on oleellinen osa työtehtävien onnistumista. Reformin myötä työhön on tullut mukaan rooli uudistuksesta tiedottajana.”

Viisi asiakkuuksien asiantuntijoista mainitsi työtehtävänsä kuvauksessa työelämän kuuntelun ja työelämän osaamistarpeisiin vastaamisen tai työelämän asiakkuuksien johtamisen. Yksi asiantuntija kertoi tehtävänsä sisältävän myös organisaationsa yritys- ja työelämäpalvelujen kehittämisen. Asiantuntijoiden nimikkeitä ei erikseen kyselyssä tiedusteltu, mutta heidän vastauksissaan mainitaan nimikkeet ”asiakkuuspäällikkö”, ”asiakasvastaava”, ”yritysassiamies” ja ”toimitusjohtaja”.

Tutkimukseen osallistuneet asiakkuuksien asiantuntijat työskentelivät jokainen useilla eri koulutusaloilla. Neljä heistä työskenteli humanistisilla ja taideoilla, kolme asiantuntijaa työskenteli tekniikan aloilla ja kolme työskenteli terveys- ja hyvinvointialoilla. Kaupan ja hallinnon aloilla työskenteli viisi asiantuntijoista. Muilla aloilla, kuten luonnontieteen, maa- ja metsätalous-, palvelu-, sekä tietojenkäsittely ja tietoliikenteen aloilla, työskenteli jokaisessa kaksi asiantuntijoista. Kyselyssä ei ollut rajoitettu koulutusalojen valinnan määrää vastauksissa.

Asiakkuuksien asiantuntijoista kenenkään tehtävä ei kohdistunut pelkästään ammatillisten perustutkintojen tehtäviin tai ammatti- ja erikoisammattitutkintojen tehtäviin. Tutkimukseen osallistuneiden asiantuntijoiden tehtäviin sisältyi lisäksi työtä muissa koulutuksissa. Asiantuntijat kuvasivat näiden muiden koulutusten olevan ei-tutkintotavoitteisia koulutuksia, täydennyskoulutuksia, yrityskohtaisesti suunniteltuja koulutuksia, maksullisia henkilöstökoulutuksia, kilpailutettuja koulutuksia sekä muita maksullisen palvelutoiminnan koulutuksia. Kukaan asiantuntijoista ei tehnyt työtä valmentavien koulutusten tehtävissä. Tutkimukseen osallistuneet asiakkuuksien asiantuntijat toimivat Etelä-, Länsi-, Itä- ja Pohjois-Suomen alueilla. Yksi osallistujista ilmoitti maantieteellisen työskentelyalueen olevan koko Suomi.

Tutkimukseen osallistuneista asiantuntijoista viisi oli osallistunut reformin toimeenpanon tiedotustilaisuuksiin ja koulutuksiin. Uudistusten suunnitteluun oli osallistunut puolet asiantuntijoista. Työelämäyhteistyössä reformin mukaisia toi-

mintatapoja oli uudistanut viisi asiantuntijaa. Kysymyksessä oli mahdollisuus valita yksi tai useampi vastausvaihtoehto.

Johdon edustajat osallistujina

Ammatillisten koulutuksen järjestäjien johtajat valitsivat omasta organisaatiostaan haastatteluun osallistuvat johdon edustajat. Tutkimukseen osallistuneita johdon edustajia oli kahdeksan. Kaksi koulutuksen järjestäjän johtajaa valitsi haastatteluun osallistuvaksi yhden sijasta kaksi johdon edustajaa omasta organisaatiostaan. Johdon edustajien keski-ikä oli 53,9 vuotta. He olivat syntyneet vuosien 1958 ja 1973 välillä. Johdon edustajista sekä naisia että miehiä oli neljä.

Tutkimukseen osallistuneet johdon edustajat toimivat erilaisissa johdon tehtävissä. Koulutuskuntayhtymän johtajana toimi kaksi henkilöä, rehtoreina toimi kolme henkilöä ja vararehtorin tai pedagogisen johtajan tehtävissä toimi kolme henkilöä. Johdon edustajat edustavat maantieteellisesti koko Suomea. He määrittivät maantieteellisen toiminta-alueen oman organisaationsa sijainnin ja koulutuksen järjestämisluvassa olevan toiminta-alueen mukaisesti. Johdon edustajista kaksi edusti Länsi-Suomea, kaksi Keski-Suomea, kaksi Pohjois-Suomea, yksi Etelä-Suomea ja yksi Itä-Suomea.

Haastattelussa johdon edustajat kertoivat tilaisuuksista ja toimenpiteistä, joihin olivat osallistuneet ammatillisen koulutuksen reformin toimeenpanon valmistelussa. Johdon edustajat olivat osallistuneet henkilöstön keskustelutilaisuuksiin ja henkilöstön perehdyttämiseen, asiakaslähtöisten ratkaisujen kehittämiseen sekä muutostavoitteiden suunnitteluun. Yhtä lukuun ottamatta johdon edustajat olivat osallistuneet työelämän edustajille suunnattuihin tilaisuuksiin.

4.5 Fenomenografinen aineiston analyysi

4.5.1 Orientointi fenomenografiseen analyysiin

Fenomenografiassa tulkinta kohdistuu käsityksiin ja kokemuksiin, jotka ovat tutkimuksen osallistujien ajatuksellisia kokonaisuuksia. Fenomenografiassa tutkija etsii käsitysten ja kokemusten merkityksiä ja struktuuria (ks. esim. Hirsjärvi & Hurme 2001, 168–169; ks. myös Marton & Pong 2005; Yates ym. 2012). Tutkimuksessa tuodaan esille erilaisia ajattelutapoja, käsityksiä ja kokemuksia. Ajattelun variaatiot analysoidaan tutkimusaineistosta, joka voi olla esimerkiksi haastatteluja tai kirjallisia dokumentteja. (Ks. esim. Häkkinen 1996; Manninen, Mannisenmäki, Luukannel & Riihilä 2003; Niikko 2003; Syrjälä ym. 1995; Uljens 1992.) Fenomenografia tuottaa kuvauksia, jotka ovat relationaalisia, kokemuksellisia, sisältö-orientoituneita ja laadullisia (Marton 2005, 145; ks. myös Harris 2011).

Ilmaisujen merkitysten tulkitseminen edellyttää tutkimuksen teoreettisten lähtökohtien mielessä pitämistä. Tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen ja ongelman-

asettelun ulkopuolelle jääviä ilmaisuja ei tulkita merkityksiksi. (ks. esim. Sin 2010.) Laadullisessa tutkimuksessa voidaan kuitenkin muuttaa ongelmanasettelua, jolloin edellä mainittujen ilmaisujen merkitysten tulkinta huomioidaan. (Syrjälä ym. 1995, 143–145.) Tutkimuksen osallistujien käsityksiä ja kokemuksia yhdistetään ja muodostetaan alaluokkia. Alaluokkia yhdistämällä muodostetaan yläluokkia. (Tuomi & Sarajärvi 2013, 108–113.) Tulkittu merkitys voi muodostaa sellaisenaan kategorian. Teoreettinen viitekehys vaikuttaa merkitysten yhdistämiseen. Tässä tutkimuksessa esimerkiksi opiskelijan näytön suunnitteluun ja toteuttamiseen liittyvät käsitykset ja kokemukset yhdistettiin samaan tulokategoriaan. Kokemusten merkitysten yhdistäminen perustuu tutkijan havaintoon merkitysten yhteisistä ajatuselementeistä. (Syrjälä ym. 1995, 143–146.)

Fenomenografisessa tutkimuksessa kategorioiden muodostaminen palvelee ajattelun sisäisten yhteyksien osoittamista. Vastaajien käsitysten ja kokemusten merkityksistä tutkija päättelee teoreettisesti merkitsevät asiat sekä arvioi niiden yhteneväisyyksiä ja eroavaisuuksia, ja muodostaa näiden perusteella kategorioita. (Sin 2010; Syrjälä ym. 1995.)

Kategoriat selittävät vastaajien ilmaisuista löydettyjä merkityksiä osoittamalla niiden teoreettiset yhteydet. Kategorioita yhdistellään vielä ylemmän tason kategorioiksi, jolloin ne selittävät käsityksiä alakategorioita yleisemmällä tasolla. (ks. esim. Sin 2010; Yates ym. 2012; Syrjälä ym. 1995, 143–146.) Fenomenografia erottaa käsityksissä mitä- ja miten-näkökulmat: mitä-näkökulma suuntaa ajatuksen kohteeseen, joka voi olla psyykinen tai fyysinen, ja miten-näkökulma kuvaa ajattelun kohteen rajauksen (Harris 2011; Järvinen & Järvinen 2011, 81–83).

Perinteisessä laadullisen tutkimuksen aineistojen analyysissä on etsitty yhtäläisyyksiä ja samankaltaisuuksia. Aineiston analyysissä etsitään myös eroja ja moninaisuuksia. (Eskola & Suoranta 1998.) Havaintojen yhdistäminen yhteisiä ilmaisuja merkitsemällä ei kuitenkaan tarkoita sitä, että tavoitteena olisi määrittellä keskiverto- tai tyyppitapauksia (Alasuutari 2011, 38–43). Litteroinnin jälkeen aineisto koodattiin osallistujien käsityksiä ja kokemuksia merkitsemällä. Teemahaastattelussa teemat muodostivat aineiston käsittelylle eräänlaisen jäsenyyksen. (Eskola & Suoranta 1998.)

4.5.2 Fenomenografisen analyysin vaiheet

Fenomenografiseen tutkimukseen on esitetty erilaisia malleja analyysin vaiheiksi. Fenomenografiselle analyysille ei ole määritelty yhtä tapaa analyysin toteuttamiseksi (Marton & Booth 1997, 129–135). Fenomenografiassa teoriaa ei käytetä käsitysten luokitteluun ennakoidusti, eikä teoriasta johdeta valmiita oletuksia. Tutkimuksen osapuolten käsityksiä tulkitaan ja kuvataan kategorioiden kautta. (Huusko & Paloniemi 2006; Manninen ym. 2003, 28; Yates ym. 2012.) Kategorioiden muodostaminen pohjautuu tutkijan teoreettiseen ajatteluun (Syrjälä ym. 1995, 127).

Syrjälä ym. (1995) kuvaa tutkijan aineiston ja sen merkitysten dialogisuutta sekä eritasoisten kategorioiden muodostamista osana analyysia. Ylemmän tason kategoriat muodostavat tutkijan oman teorian tutkittavalle asialle. Merkitysyksikköjä ei määritellä teorian perusteella ennakkoon, vaan esimerkiksi haastattelussa osallistujien ilmaisuista ja käsityksistä olevista teemoista. Fenomenografisen tutkimuksen spiraali muodostuu teoreettisesta viitekehyksestä, aineiston hankinnan, tulkinnan ja teorian muodostuksen spiraalista, mukaan lukien aineiston luokittelu ja tulkinta. (Syrjälä ym. 1995; ks. myös Cope 2004.)

Tutkimusaineistoni oli laaja ja aineiston useaan kertaan lukeminen paljasti minulle vähitellen merkitysyksikköjen rajojen hahmottamisen. Tutkijana määrittelin monivaiheisissa prosesseissa merkitysyksiköt tarkkailemalla, miten laajalle niiden asiayhteydet aineistossa ulottuvat. (Syrjälä ym. 1995, 143–147.) Osallistujien käsityksiä ja kokemuksia listataan, samankaltaisuuksia ja erilaisuuksia etsitään ja merkitään. Pelkistäminen voi olla informaation tiivistämistä tai pilkkomista osiin. (Ks. esim. Tuomi & Sarajärvi 2013, 108–113.)

Käytän tutkimusraportissani sekä kyselyissä että haastattelussa esiintyneitä osallistujien käsityksiä ja kokemuksia tutkimuksen analyysin eri vaiheissa ja tulosten raportoinnissa. Analyysissä keskitytään alusta alkaen osallistujien käsityksiin ja kokemuksiin (Marton & Booth 1997, 132–135). Tutkimuksen osallistujien taustatiedot sisältyivät Atlas.ti-ohjelmalla tehtyihin sitaatiokoodauksiin, joten aineiston analyysia tehdessäni ne olivat minulla tiedossa. En ollut tutkijana kuitenkaan kiinnostunut tutkimuksen osallistujista, vaan heidän tuottamistaan tulkinnoista, käsityksistä, kokemuksista ja niiden merkityksistä (ks. esim. Harris 2011; Niikko 2003; Marton & Booth 1997). Käyttäessäni suoria lainauksia osallistujien kertomista käsityksistä ja kokemuksista, olen lisännyt sitaationumeron kyseisiin asiayhteyksiin. Atlas.ti-ohjelma on numeroinut kysely- ja haastatteluaineistosta koodaamani osallistujien kertomat käsitykset ja kokemukset. Ohjelmakielessä niihin viitataan käsitteellä ”sitaatiot” (quotations).

Käytän tutkimuksen osallistujista tässä raportissani seuraavia lyhenteitä:

Työelämän edustaja	T
Opiskelija	O
Opettaja	OPE
Asiakkuuksien asiantuntija	A
Johdon edustaja	J

Kuvaan tässä alaluvussa tutkimuksen analyysin vaiheita osana kategorioiden muodostamista. Lukija voi tutustua kategorioiden kokonaisuuden muodostumiseen liitteessä 8. Tutkimusaineistoni analyysissä on ulottuvuuksia myös spiraalinomaiseen analyysiin, jossa tulkinta, luokittelu ja teorian muodostus ovat dialogisessa vuo-

rovaikutuksessa (Syrjälä ym. 1995; ks. myös Yates ym. 2012). Analyysiprosessi ei ole jäykkä, vaan se on systemaattinen ja reflektiivinen. Fenomenografinen aineiston analyysi ei ole kovinkaan strukturoitu. (Niikko 2003; ks. myös Cope 2004; Marton & Pong 2005.) Tutkimukseni analyysi noudatti Niikon (2003) nelivaiheista mallia, jossa on vaikutteita Uljensin nelivaiheisesta analyysimallista.

Ensimmäisessä vaiheessa luin useaan kertaan haastattelujen ja avoimiin kysymyksiin kirjoitetut tekstit läpi. Tässä vaiheessa tein kynällä aineiston papereihin omia merkintöjäni tutkimusongelmiin liittyvistä asiayhteyksistä, osallistujien käsityksistä ja kokemuksista ja näiden merkityksistä. Omien merkintöjeni avulla sain hahmotettua itselleni aineiston sisällön kokonaisuuden. Tallensin aineiston kaikki haastattelu- ja tekstitiedostot (16 tiedostoa, 213 sivua) Atlas.ti-ohjelmaan osallistujien käsitysten ja kokemusten koodausta varten.

Toisessa vaiheessa merkitsin Atlas.ti -ohjelmassa osallistujien käsityksiä ja kokemuksia aineiston sisällön kokonaisymmärrykseen, tutkimuskysymyksiin ja tutkimuksen teoreettiseen viitekehykseen liittyen. Atlas.ti -ohjelma muodosti siten koodit valitsemiini osallistujien käsityksiin ja kokemuksiin. Näitä osallistujien käsityksiä ja kokemuksia koodasin aineistosta yhteensä 369 kappaletta (ks. esim. Niikko 2003). Koodattujen käsitysten ja kokemusten perusteella ryhmittelin merkitysyksiköt (taulukko 2). Merkitysyksikköjen muodostamiseen vaikuttivat tutkimuskysymykset ja teoreettinen viitekehys. (Niikko 2003, 34.) Muodostin merkitysyksikköjä aineistosta yhteensä 25 kappaletta²⁴. Niiden muodostamisen jälkeen minun oli helpompi hallita Atlas.ti -ohjelmalla suurta aineistoa. Merkitysyksiköstä voidaan käyttää fenomenografiassa myös nimistystä tulkintayksikkö (Syrjälä ym. 1995). (Atlas.ti-ohjelmassa merkitysyksikköjen muodostamisessa hyödynsin 'code groups' -toimintoa.)

Taulukko 2. Esimerkki merkitysyksikköjen muodostamisesta tutkimuksen osallistujien käsitysten ja kokemusten perusteella.

OSALLISTUJAN KÄSITYS/KOKEMUS	MERKITYSYSIKKÖ
<i>"Tapaan aina myös ohjaajan jonka kanssa käyn läpi vielä tulevan näytön, eli mitä se pitää sisällään ja kuinka se toteutetaan ja milloin." (OPE, 4232:4366)</i>	Näyttö
<i>"Vaikka toiminta on tuttua ja ympäristössä näyttöjä on tehty pitkään tulisi jokaisen opiskelijan saada näyttää osaamistaan laajasti. Usein näyttötilaisuus on vain kolmikantapalaveri, jossa todetaan, että mitä oppija osaa." (T, 10994:11210)</i>	Näyttö

24 Merkitysyksiköt: reformi, koulutuksen ja työelämän vastaavuus, strategia, uudistuksen johtaminen, työelämän tarpeet, kumppanuudet, koulutustarjonta, asiakaslähtöinen pedagogiikka, työelämän palaute, tunnustaminen, ohjaus, tuki/erityinen tuki, palaute, oppiminen, koulutus sopimus, oppisopimus, koulutus- ja oppisopimuksen yhdistäminen, näyttö, arviointi, HOKS-suunnittelu, HOKS-päivittäminen, opiskelijan rooli, opettajan rooli, työpaikkaohjaajan rooli, asiakkuuksien asiantuntijan rooli.

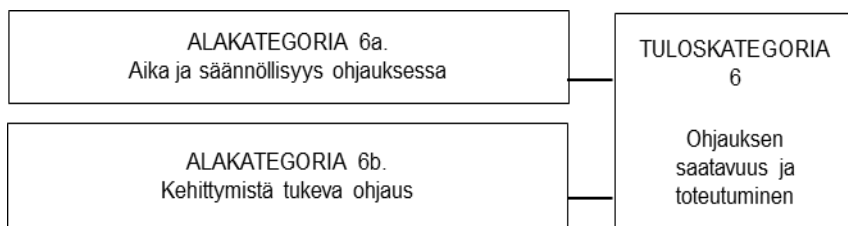
Tutkimuksen osallistujien käsityksistä ja kokemuksista erotin merkityksiä. Osallistujien käsitykset olivat intersubjektiivisia ja kontekstuaalisia. Merkityksen intersubjektiivisuudella tarkoitetaan ilmaisen riippumista sekä tutkimuksen osallistujasta (ilmaisen tekijä) että tutkijasta (ilmaisen tulkitsija). Muodostin merkityksiä kontekstuaalisella ja intersubjektiivisella tulkinnalla. (Syrjälä 1995, 123–125.) Merkityksiä pelkistämällä tein havaintoja osallistujien yhteisistä ajatuselementeistä. Tarkoitukseni oli näin selkeyttää tutkimusta itselleni analyysin tekemisessä. (Ks. esim. Harris 2011; Sin 2010; Syrjälä 1995, 143–147; Yates ym. 2012.)

Analyysin kolmannessa vaiheessa ryhmittelin merkitysyksikköjen sisältämien käsitysten ja kokemusten mitä- ja miten-näkökulmien perusteella alemman tason kategorioita (taulukko 3). Nimesin nämä alemman tason kategoriat alakategorioiksi. Tämän analyysivaiheen alkupuolella alemman tason kategorioita oli enemmän, mutta niiden sisältämien merkitysten ja vertailun tuloksena alakategoriat vähenivät.

Taulukko 3. Esimerkki alakategorioiden muodostamisesta tutkimuksen osallistujien käsitysten ja kokemusten perusteella merkitysyksiköjä hyödyntäen.

OSALLISTUJAN KÄSITYS/KOKEMUS	MERKITYSYKSIKÖ	ALAKATEGORIA
<i>"Tapaan aina myös ohjaajan jonka kanssa käyn läpi vielä tulevan näytön, eli mitä se pitää sisällään ja kuinka se toteutetaan ja milloin." (OPE, 4232:4366)</i>	Näyttö	Näytön suunnittelu
<i>"Vaikka toiminta on tuttua ja ympäristössä näyttöjä on tehty pitkään tulisi jokaisen opiskelijan saada näyttää osaamistaan laajasti. Usein näyttötilaisuus on vain kolmikantapalaveri, jossa todetaan, että mitä oppija osaa." (T, 10994:11210)</i>	Näyttö	Näytön toteuttaminen

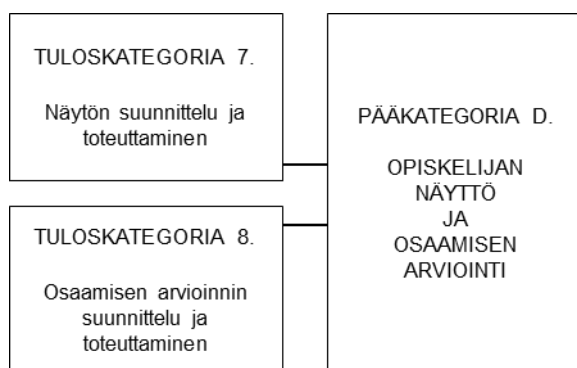
Muodostin alakategorioita yhteensä 18 kappaletta. Analyysin kolmanteen vaiheeseen sisältyi myös alakategorioiden sisältämien merkitysten yhdistäminen. Näiden merkitysten yhdistämisen perusteella muodostin seuraavan tason kategorioita, jotka nimesin tässä tutkimuksessa tuloskategorioiksi (kuvio 5). Tuloskategorioita muodostin 8 kappaletta. Kategoriat eroavat toisistaan niiden merkitysisältöjen ja eroavuuksien perusteella. (Ks. esim. Harris 2011; Marton & Pong 2005; Niikko 2003; Yates ym. 2012.)



Kuvio 5. Esimerkki alemman tason kategorioiden merkitysten yhdistämisestä ylemmän tason kategoriaksi.

Tässä tutkimuksessa ensimmäiseen tutkimuskysymykseen asiakaslähtöisyydestä ammatillisen koulutuksen toteuttamisessa vastaavat alakategorioiden 1–4 tulokset (yhteensä 9 alakategoriaa: 1a–1b, 2a–2b, 3a–3c, 4a–4b) ja tuloskategorioiden 1–4 tulokset. Toiseen tutkimuskysymykseen henkilökohtaisen osaamisen kehittämissuunnitelman hyödyntämisestä vastaavat alakategorioiden 5–8 tulokset (yhteensä 9 alakategoriaa: 5a–5c, 6a–6b, 7a–7b, 8a–8b) ja tuloskategorioiden 5–8 tulokset.

Analyysin neljännessä vaiheessa tarkastelin tuloskategorioiden merkityssisältöjä tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen ja koulutuspoliittisen kontekstin lähtökohdista. Yhdistin tuloskategorioita ja nimesin niille pääkategoriat (kuvio 6). Muodostin pääkategorioita neljä kappaletta (pää kategoriat A–D). Pääkategoriat muodostavat abstraktin konstruktion. Nämä sisältävät tutkimusaineistosta esiin tulleiden käsitysten ja kokemusten ominaispiirteet. (Niikko 2003, 36–37.)



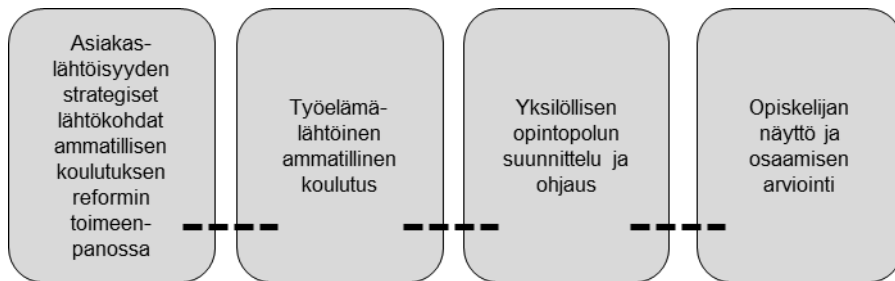
Kuvio 6. Esimerkki tuloskategorioiden kategoroinnista ja kuvaamisesta abstraktimmalla tasolla.

Kuvaan ylemmän tason kategoriat abstraktimmalla tasolla. Pääkategorioista A–B vastaavat tutkimuksen ensimmäiseen tutkimuskysymykseen ja pääkategoriat C–D vastaavat toiseen tutkimuskysymykseen. Tutkimuksen eri tason kategorioista ja

niiden ryhmittelystä lukija saa kokonaiskäsityksen tutustumalla tutkimuksen tulosvaruuteen (ks. liite 8).

Kategorioista voidaan rakentaa horisontaalinen, vertikaalinen tai hierarkkinen kokonaisuus (Huusko & Paloniemi 2006, 169; Järvinen & Järvinen 2011, 83–86; Niikko 2003, 38–39). Horisontaalisessa kategoroinnissa kategoriat ovat samanarvoisia, eivätkä kategoriat kuvaa keskinäistä paremmuusjärjestystä. Vertikaalisessa kategoroinnissa kategoriat asettuvat jonkun aineistosta nousevan kriteerin avulla keskinäiseen järjestykseen; kyse ei ole kuitenkaan paremmuusjärjestyksestä, vaan jostain muusta käsityksiä luokittavasta tekijästä. Hierarkkisessa kategoroinnissa käsitykset ovat toisiinsa nähden eri kehitysasteella tai ne voivat olla eri tavalla jäsentyneitä esimerkiksi teoreettisuuden tai laaja-alaisuuden perusteella. (Järvinen & Järvinen 2011, 81–86; Niikko 2003, 38–39.)

Tutkimuksessani kategorointi oli horisontaalinen (kuvio 7). Kategoriat ovat yhtä tärkeitä, eikä niillä ole keskinäistä paremmuusjärjestystä. Tutkimuksessa pääkategoriat muodostavat keskenään kokonaisuuden. (Ks. esim. Järvinen & Järvinen 2011, 84–86; Uljens 1989, 50.)



Kuvio 7. Tutkimuksen horisontaalinen kategorointi ja pääkategorioiden muodostama kokonaisuus.

Fenomenografinen aineiston analyysi on keskustelevaa ja kategorioiden merkitykset kehittyvät prosessinomaisesti. Kun kategorioiden merkitykset alkoivat määrittä, ja kun merkitykset alkoivat määrittää vuorovaikutteisessa prosessissa, mitä käsityksiä ja kokemuksia kuhunkin kategoriaan sijoitetaan, tarkastelin kategorioiden määritelmii ja määrittelin niitä tarpeen mukaan uudelleen. Analyysin edetessä muutokset kategorioissa vähenivät. Käsittelin vastaajien ilmaisuja mahdollisimman laajoina yksikköinä. Tutkija ymmärtää ilmaisujen merkityksen oman asiantunteumuksensa avulla. (Syrjälä 1995, 121–128.) Kategorioiden muodostamisen prosessi oli työläs ja interaktiivinen, koska järjestelin aineistoa prosessin aikana useaan kertaan uudelleen (ks. esim. Cope 2004; Marton 2005, 153–155).

Tulosavaruus

Kategoriat liittyvät toisiinsa loogisesti. Tällaista järjestäytyntä kategorioiden ryhmittymää kutsutaan tulosavaruudeksi (outcome space). (Kakkori & Huttunen 2010; ks. myös Harris 2011; Marton & Pong 2005; Yates ym. 2012.) Tulosavaruutta kuvataan kirjallisuudessa myös kuvauskategorijärjestelmäksi tai tulosalueeksi (Huusko & Paloniemi 2006). Tulosavaruudessa eri näkökulmat ovat suhteessa toistensa kanssa. Ne ikään kuin laitetaan keskustelemaan keskenään (Kakkori & Huttunen 2010). Tulosavaruus (liite 8) kuvaa tutkimuksessani asiakaslähtöisyyden sisältöjä, käsityksiä ja kokemuksia ammatillisessa koulutuksessa (ks. esim. Marton 1994, 4424.).

4.6 Yhteenvedo tutkimusprosessista

Tutkimuksen tekeminen sai alkunsa omasta kiinnostuksestani ja siitä, että halusin saada vastauksia ja ymmärtää asiakaslähtöisyyden sisältöjä ja merkityksiä ammatillisen koulutuksen eri toimijoille. Tutkimus onkin joiltakin osin aina yhteydessä tutkijan aikaisempiin kokemuksiin (Alasuutari 2011). Fenomenografisessa tutkimusprosessissa tunnistetaan, muotoillaan ja otetaan haltuun erilaisia tutkimuskysymyksiä. Fenomenografia ohjaa tutkimusprosessia. (Ks. esim. Cope 2004; Harris 2011; Huusko & Paloniemi 2006; Niikko 2003.)

Laadullisen tutkimuksen prosessia on vaikea irrottaa selkeästi erillisiksi vaiheiksi. Tutkimusprosessin eri vaiheet esitetään usein peräkkäisinä, kuten ongelmanasettelu, aineistonkeruu, analysointi ja raportointi, joskin laadullisessa tutkimuksessa ne lomittuvat toisiinsa monin tavoin (Alasuutari 2011, 251–256). Esittelen kuviossa 8 yhteenvedon tutkimukseni prosessin eri vaiheista.

FENOMENOGRAFISEN TUTKIMUKSEN KULKU	FENOMENOGRAFISEN TUTKIMUKSEN KULKU TÄSSÄ TUTKIMUKSESSA
Huomion kiinnittäminen asiaan tai käsitteelliseen, josta esiintyy erilaisia käsityksiä.	Asiakaslähtöisyys ja sen merkitys eri osapuolille ammatillisen koulutuksen reformissa.
Perehtyminen asiaan tai käsitteeseen teoreettisesti ja siihen liittyvien näkökohtien jäsentäminen.	Asiakaslähtöisyys osaamisperusteisessa ammatillisessa koulutuksessa: yksilölliset opintopolut ja työpaikalla järjestettävä ammatillinen koulutus, koulutuksen järjestäjän ja työelämän välinen yhteistyö. Opiskelijan henkilökohtainen osaamisen kehittämissuunnitelma keskeisenä ammatillisen koulutuksen uudistuksena, sen suunnittelu ja toteuttaminen.
Henkilöiden haastattelu. Henkilöt ilmaisevat erilaisia käsityksiä ja kokemuksia asiasta.	Työelämän edustajat, opiskelijat, opettajat ja asiakkuuksien asiantuntijat tutkimuksen osallistujina: - Puolistrukturoidut kyselyt ajalla 25.3.-16.5.2018. - Fokusrhythmähaastattelut ajalla 7.-28.5.2018. Johdon edustajat osallistujina: - Yksilö- ja parihaastattelut ajalla 13.3.-14.4.2018. Osallistujien reflektioimaton arkiajattelu ja erilaiset käsitykset ja kokemukset.
Käsitysten luokittelu niiden merkitysten perusteella. Erilaiset merkitykset selitetään kokoamalla niistä abstraktimpia merkitysluokkia.	Aineiston tulkinta ja ymmärtäminen ja merkitysyksikköjen, kategorioiden ja tulosavaruuden muodostaminen. Todellisuus ja sen merkitys muodostuu osallistujien tulkintojen kautta. ➤ Osallistujien ajattelun variaatiot analysoidaan tutkimusaineistosta ➤ Osallistujien lausumia tulkitaan laajoina yksikköinä, ei ositellen ➤ Osallistujien variaatioiden kautta kuvataan tutkittavaa asiaa (eri osapuolten käsitykset ja kokemukset) ➤ Huomioidaan osallistujien käsitysten sisällön konteksti ➤ Tutkimuksen teoria muodostuu vuorovaikutuksessa aineiston kanssa ➤ Tuloksena erilaisia käsityksiä ja kokemuksia kuvaava kategorioiden kokonaisuus, tulosavaruus ja asiakaslähtöisyyden ulottuvuuksien hahmottaminen.

Kuvio 8. Fenomenografisen tutkimuksen kulku (mukaeltu Metsämuuronen 2006, 108–110; 2008, 34–36; Syrjälä ym. 1995, 114–147).²⁵

25 Tutkimuksen kulku kuvataan hieman toisella tavalla Järvisen ja Järvisen (2011, 81–86) teoksessa. Heidän kuvauksen mukaan tarkastelukulman rajaaminen, haastattelujen litterointi sekä kirjoitettujen (litteroitujen) tekstien analyysi ja analyysin tulosten kirjoittaminen kategorioiksi on erotettu erillisiksi kohdiksi. Järvisen ja Järvisen (2011) teoksessa fenomenografisen tutkimuksen kulku mukailee Uljensin (1989) Fenomenografi – forskning om uppfattningar -teoksessa esitettyjä vaiheita.

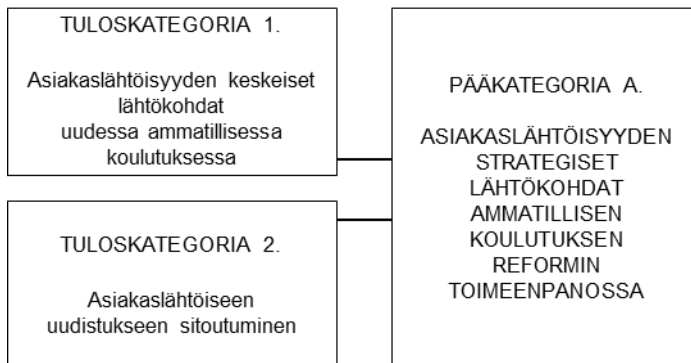
5 TULOKSET

5.1 Asiakslähtöisyys ammatillisen koulutuksen toteuttamisessa

Tutkimukseni ensimmäisessä tulosluvussa 5.1 esittelen osallistujien käsityksiä ja kokemuksia asiakslähtöisyydestä ammatillisen koulutuksen toteuttamisessa. Käsitteet määrittyivät ammatillisen koulutuksen järjestäjän strategiaan lähtökohtiin ja toimintatapojen uudistamiseen sekä siihen, miten opiskelijan osaaminen varmistetaan työelämälähtöisesti. Tutkimuksen osallistujien käsityksistä muodostui kaksi pääkategoriaa: A. Asiakslähtöisyyden strategiset lähtökohdat ammatillisen koulutuksen reformin toimeenpanossa ja B. Työelämälähtöinen ammatillinen koulutus.

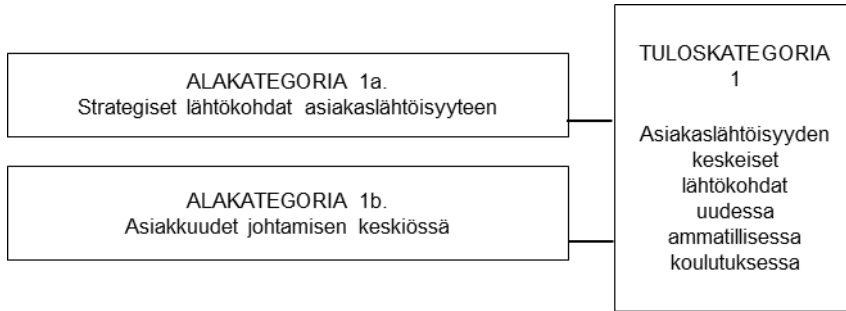
5.5.1 Asiakslähtöisyyden strategiset lähtökohdat

Asiakslähtöisyyden strategisten lähtökohtien ensimmäinen tulokategoria on muodostunut koulutuksen järjestäjien omien strategioiden ja keskeisten ammatillisen koulutuksen ydinprosessien uudistamiseen liittyvistä käsityksistä (kuvio 9). Erityisesti johdon edustajien käsityksissä painottui päätöksen tekemisen vaikutukset uudistuksessa. Opiskelijoiden ja työelämän asiakkuuksien ottaminen toiminnan keskiöön sisältyy strategiaan lähtökohtiin. Eri osapuolten sitoutuminen uudistukseen ja toimijoiden tehtävät muodostavat osan strategisista lähtökohdista.



Kuvio 9. Tulokategoriat 1–2 ja niistä muodostunut pääkategoria A.

Tuloskategoria 1: Asiakaslähtöisyyden keskeiset lähtökohdat uudessa ammatillisessa koulutuksessa



Kuvio 10. Alakategoriat 1a–1b ja niistä muodostunut tuloskategoria 1.

Strategiset lähtökohdat asiakaslähtöisyyteen ovat muodostuneet ammatillisten koulutuksen järjestäjien strategioiden uudistamisen ja koulutuksen järjestäjän tekemän organisaation ohjauksen kokemuksista ja käsityksistä. Ammatilliset koulutuksen järjestäjät olivat uudistaneet omia strategioitaan ja toimintatapojaan asiakaslähtöisen toiminnan mahdollistamiseksi. Strategioiden uudistamisen merkityksestä ja asiakaslähtöisten toimintatapojen kehittämisestä johdon edustajien käsitykset olivat samansuuntaiset. Koulutuskuntayhtymien hallitukset, omistajakuntien edustajat olivat pitäneet strategioiden uudistusten yhteydessä huolta ammatillisen koulutuksen saavutettavuudesta. Koulutuskuntayhtymien omistajakuntien alueilla olevat elinkeinot ja työpaikat sekä kunnissa asuvat opiskelijat olivat tärkeässä roolissa koulutuskuntayhtymien strategioiden uudistamisessa.

Strategioiden lisäksi toimintatapoja oli uudistettu niin, että opiskelija-asiakkaille mahdollistettaisiin asiakaslähtöiset toimintatavat sekä joustavat ja yksilölliset opintopolut jatkuvassa hakumenettelyssä. Hakumenettelyjen joustavan toimintatavan edellytys ilmeni kaikkien tutkimuksen osapuolten näkemyksissä. Opettajien käsityksissä painotettiin jatkuvan haun organisoitua järjestämistä koulutuksen järjestäjän tehtävänä. Maakunnalliset ja alueelliset elinkeinot, työelämän toimintaympäristöt ja niiden kehittyminen oli huomioitu laaja-alaisesti koulutuksen järjestäjän strategisten uudistusten perusteluissa. Työelämä-asiakkuuksien kumppanuudet ja niiden edistäminen oli otettu strategisiin ohjelmiin ja sisällytetty toiminnallisiin tavoitteisiin sekä asiakaslupauksiin.

”Paljonkin on tehty elikkä koko strategia ’meillä’ on uudistettu reformin tavoitteiden pohjalta. Meil on strategiakausi 2016–2020 ja on meillä... elikkä neljälle vuodelle ja ollaan sitten siirrytty tämmöseen ohjelmajohtamiseen ja kaikessa on tämä näkökulma, että niitä reformin tavoitteita tuetaan.” (J, 14681:14993)

”Kaikkien laittaminen samaan muottiin ei yleensä ole järkevää.” (O, 18019:18220)

”Sis hakuja on mutta tilanne on oikeestaan se, että meille ei oo tullu minkäänlaisia määräyksiä siitä, että kuka ottaa mitä ottaa ja mitenkä paljon, elikkä koulutusta ei oo suunniteltu yhtään sen mukaan, että voitais ottaa joustavasti hakijoita sitä mukaan ku niitä tulee. Että oisko se oikea määrä neljä kertaa vuodessa vai useamminki jopa mutta, ei oo tullu sellasta.” (OPE, 31847:32212)

Johdon edustajat linjasivat strategioiden uudistamisessa jatko-opintomahdollisuuksien kehittämisen ammattikorkeakoulujen suuntaan. Lisäksi koulutuksen järjestäjät olivat sisällyttäneet uudistuksiin digitaalisten oppimisympäristöjen kehittämisen. Digitaalisten oppimispalvelujen kehittäminen yhdistettiin joustavien opintopolkujen mahdollistamiseen ja maakunnallisiin sekä eri paikkakunnilla olevien opiskelijoiden koulutuspalvelujen edistämiseen.

”... liittyy myös opiskelija-asiakkaaseen on sitte myöski se että meil on strategiassa linjattu tää sujuva väylä ammatillisesta koulutuksesta ammattikorkeakouluu...” (J, 10697:10873)

”... näissä meidän strategisissa ohjelmissa painottuu tietysti tän reformin mukanaantuoma digitaalisuus ja nimenomaan tää työelämäkumppanuus, että nää on ihan kaks meidän ohjelmaa siellä ja sitten tietysti tää opiskelija- ja henkilöstönäkökulmat. Tää on opiskelijalle iso juttu, mutta täähän on henkilöstölle myös todella iso juttu tää reformi.” (J, 15405:15742)

Koulutuksen järjestäjät olivat toteuttaneet laaja-alaisesti sisäisiä koulutus- ja perehdytysohjelmia ja -tilaisuuksia henkilöstölle ja työelämän edustajille. Oppisopimuksen uudistumisesta oli järjestetty perehdytyksiä esimiehille ja opettajille. Oppisopimuksen uusista mahdollisuuksista oli perehdytetty myös opiskelijoita. Oppisopimuksen lisäksi henkilöstöä ja opiskelijoita oli perehdytetty koulutussopimukseen ja muihin reformiin liittyviin uudistuksiin. Maakunnallisia koulutuskier- tueita oli toteutettu muun muassa Parasta osaamista - ja Parasta palvelua -kehittä- misohjelmiin sisältyen.

Henkilöstön koulutuksissa tavoiteltiin koko henkilöstön mukaan saamista uu- distamistyöhön. Johdon edustajien mielestä koko henkilöstön kanssa keskustelu oli tärkeää. Asiakkuuksien asiantuntijat korostivat aikaisemmasta toimintakulttuurista luopumista ja uusien toimintatapojen oppimista. Opettajien käsitysten mukaan henkilöstön perehdytys uusiin toimintatapoihin olisi täytynyt aloittaa aikaisemmin. Suuret koulutuksen järjestäjät olivat kouluttaneet maantieteellisesti erillisiin kou- lutusyksikköihin omia ydintoimijoita, jotka toimivat edelleen kyseisissä yksiköissä kouluttajina ja tukihenkilöinä uudistuksessa.

”Henkilöstön kouluttaminen ja mukaansaaminen tähän näitten asioitten eteenpäin viemiseen niin se on mielestäni sellanen iso asia, johon me halutaan panostaa, ja se ehkä jopa pelottaakin tässä vaiheessa että mikä on riittävästi.” (J, 26540:26764)

”Erilainen kulttuuri ja erilaiset tietysti vielä ollu erilaiset säädöksetkin niin, ne on ollu, menny aina erillä lailla ja, nyt kun ne sit yks kaks menee yhteen niin totta kai se, molempien pitää luopua ja jotain ottaa lisää. Ja, totta kai eri ihmisetkin niin sehän vaatii aikaa. Eihän mikään tapahdu nopeesti.” (A, 37720:38028)

”Se valmistelu ois ehkä pitäny alottaa vähän, jo kauempaa, eikä sit et se vaan tulee, pumps yhtiäkkiä.” (OPE, 37395:37494)

Johdon edustajien näkemykset olivat ristiriitaisia siitä, edellytettiinkö reformissa työelämä-asiakkaiden kanssa tiiviimpää yhteistyötä ja työpaikalla järjestettävän koulutuksen kehittämistä. Samaan aikaan kun työelämän edustajat olivat julkisuudessa esittäneet erilaisia mielipiteitä siitä, oltiin ammattillinen koulutus siirtämässä työpaikoille ja heidän vastuulleen. Johdon edustajien käsitysten mukaan kyse ei ollut kuitenkaan tällaisesta uudistamisesta. Tässä tutkimuksessa työelämän edustajien käsityksissä selkeästi toivottiin opetusta vietävän työpaikoille. Heidän näkemyksen mukaan koulutuksen järjestäjien tulisi varmistaa työpaikoilla järjestettävä koulutus sekä tutkinnon suorittajille että osaamistaan täydentäville.

”Tällä hetkellä koen reformin työelämälähtöisen pyrkimyksen hyvänä. Käytäntöön sen tuominen vie aikaa ja suurta muutoskykyä opettajuudelta. Työelämää uusi tapa oppia ei saa liikaa kuormittaa ja siihen voidaan vastata ainoastaan viemällä opetusta työpaikoille. Tutkintojen suorittamisen esteitä olisi hyvä vielä tarkastella, jotta työelämään saataisiin myös heitä joille opinnot eivät päätoimisesti ole mahdollisia.” (T, 25073:25486)

Strategisiin lähtökohtiin liitettiin myös johtajien tuki ja osallistuminen kehittämiseen. Johdon edustajien mielestä he itse tukivat henkilöstön, erityisesti opettajien työhön sisältyvää opettajuuden uudistamista. Opettajat puolestaan korostivat omista näkemyksissään, että koulutuksen järjestäjien tekemät muutokset toimintatavoissa olivat suuremmat kuin opettajien toimintatavan muutostarpeet.

Opiskelijoiden työllistyminen oli johdolle tärkeää ja he kuvasivat sitä yhdeksi laadun mittariksi. Johdon edustajat olivat osallistuneet opiskelijoille järjestettyihin tilaisuuksiin reformin toimeenpanon aikana kuunnellen ja keskustellen opiskelijoiden kanssa. Koulutusorganisaatioiden toimintaa kokonaisuudessaan, ydinprosessien muutoksia ja reformin toimeenpanoa oli ohjattu johdon toimesta. He olivat olleet mukana muun muassa henkilöstötilaisuuksissa, organisaatioiden sisäisissä koulutuksissa, työelämätilaisuuksissa ja uudistusten perehdytysmateriaalin tekemisessä. Erilaisten tilaisuuksien lisäksi johto oli ollut reformin toimeenpanossa mukana

myös sähköisesti, kuten muun muassa henkilöstön sisäisissä webinaareissa. Myös organisaation sisäisiä blogeja oli hyödynnetty.

”... tää on iso muutos opettajalle, että tässä semmosia perusasioita joka on perinteisesti ajateltu opettajan työhön kuulumaan tietyllä tavalla niin niitä vähän rikotaan. Tää on iso murros että miten me pystytään tukemaan henkilöstöä riittävästi, samalla kun vielä resursseja koko ajan leikataan niin tää on haasteellinen tilanne.” (J,30112:30528)

”Reformi ei niinkään muuta minun toimintatapaani opettajana, mutta suurin muutos on koulutuksenjärjestäjän tekemät muutokset. Vanhan nuoris ja aikuispuolen yhdistäminen, johon sinänsä reformi ei pakota. Ja näiden kahden alan yhdistäminen on tällä hetkellä se suurin muuttaja.” (OPE, 26050:26449)

Tiedottaminen koettiin tärkeäksi strategiseksi lähtökohdaksi uudistuksen toimeenpanossa. Johdon edustajien mielestä he olivat huolehtineet laaja-alaisesti työelämän tiedottamisesta. Koulutuksen järjestäjät olivat lähettäneet mittavia tiedotteita työelämälle sähköpostilla, eri paikkakunnilla oli järjestetty roadshow-tyyppisiä kiertueita, elinkeinon eri järjestöjä oli informoitu sekä kuntien ja maakunnallisten elinkeinotahojen kanssa oli toteutettu monipuolisia tilaisuuksia.

”... ja nyt meillä on starttaamassa elikkä vielä kesään mennessä meillä lähtee todella iso ja merkittävä, monellakohan paikkakunnalla siinä on varmaan kahdeksan yhdeksän tapaa mistä ja siinä on kaikki 'alueen' oppilaitokset yhdessä mukana ja kauppakamari, yrittäjät ja yrittäjien aluejärjestöt. Ja tehdään tämmönen reformiturnee, aika massiivisella kampanjalla lähdetään vielä liikkeelle ennen kesää missä tiedotetaan näistä keskeisimmistä uudistuksista.” (J, 5971: 6604)

Johdon käsitysten mukaan ammatillisen koulutuksen rahoituksen väheneminen vaikutti koulutuksen järjestäjien ydinprosessien uudistamiseen, asioiden tärkeyden fokuointiin ja toimintojen tehostamiseen. Erityisesti sen vaikutus näkyi opiskelijoiden joustavien opintopolkujen toteuttamisessa työelämälähtöisesti, työelämän ja elinkeinon ollessa maakunnissa pitkiäkin matkaetäisyyksien päässä.

Reformin toimeenpanossa nuorten ja aikuisten ikäluokkien yhdistäminen ammatillisessa koulutuksessa oli opettajien käsitysten mukaan ristiriitaista. Opettajat korostivat, että Suomessa on vielä paljon aikuisia, joilla ei ole ammatillista koulutusta. Nuorten ikäluokkien ja aikuisiässä olevien koulutusten yhdistäminen huoletti opettajia. Koulutusten yhdistämisen koettiin hankaloittavan käytänteitä. Työelämän edustajien käsitysten mukaan ammatillisen koulutuksen uudistus mahdollistaa opiskelijoiden nopeamman valmistumisen ja työllistymisen.

”Aikuiskoulutus on ollut aina erittäin joustavaa työelämän suuntaan. Meille on tullut koulutuksia lyhyellä varoitusaajalla. Nyt kun nuorisopuoli/aikuispuoli on ns yhdistetty, niin tämä joustavuus häviää. Tulee erittäin jäykkä järjestelmä joka ei toimi eikä ole nykypäivää. Esim. nuorisopuolella koulutus kestää 3 vuotta, aikuispuolella samaan ammattiin on valmistuttu maks. 1½ vuotta.” (OPE, 29414: 29939)

”Ja ehkä se tuo sinne sitten työelämään sitä potentiaalista työntekijäaineistoa nopeammin tai herkemmin tai helpommin, miten sen nyt aattelee sitten en tiää, vähän eri sykleissä ku aina tietty ajankohta millon valmistuu sitten uusia työntekijöitä.” (T, 6334:6579)

Asiakkuudet johtamisen keskiössä ovat muodostuneet asiakkuuksien, niihin liittyvien toimintojen ja asiakkuuksien johtamisen käsityksistä ja kokemuksista. Johdon käsitysten mukaan koulutuksen järjestäjien asiakkaita olivat opiskelijat ja työelämä. Asiakkaita olivat lisäksi henkilöt, jotka eivät vielä olleet oppilaitoksissa opiskelijoina, kuten muun muassa peruskoulun päättäneet, pitkäaikaistyöttömät ja maahanmuuttajat. Koulutuksen järjestäjien tulisi toteuttaa asiakkaiden toiveet ja tarpeet. Johdon edustajat kertoivat, että työelämä odottaa ammatilliselta koulutukselta osaavaa työvoimaa, joustavuutta ja nopeaa reagointikykyä heidän tarpeisiin.

”Asiahan pitää lähtee siitä liikkeelle että me ollaan ... palveluorganisaatio. Meidän tehtävä on palvella. Ja ketä me palvellaan? Me palvellaan asiakkuuksia, jotka me ollaan viimesessä strategiassa selkeästi määritelty, että meidän asiakkuudet perustuvat opiskelija-asiakkuuksiin ja työelämäasiakkuuksiin. Ja nyt jos tavallaan, nämä kaks asiaa jakaa erikseen, sitten pedagogiikan näkökulmasta niin, molemmissa asiakkuuksissahan on tätä pedagogiikkaa, vois sanoo et on pakko olla.” (J, 872:1404)

”... onhan meillä kuitenkin aika kirjava asiakasryhmä ammatillisessa koulutuksessa, jos ajatellaan, että peruskoulunsa päättäneistä sinne pitkäaikaistyöttömiin se koko kirjo mikä on ja maahanmuuttajat ja kaikki siltä väliltä. On tarkeeta tunnistaa ne tarpeet, joita kuitenkin niillä eri segmenteillä on...” (J, 12152:12536)

Johdon mielestä strategian uudistamisen yhteydessä heillä oli mahdollisuus valita asiakasryhmät, joihin keskittää toimintaansa. Heidän käsityksistään ilmeni, että koulutuksen järjestäjät keskittyivät koko nuoren ikäluokan kouluttamiseen lukion ohella, mutta lisäksi haluttiin turvata aikuisille jatkokouluttautumisen ja osaamisen päivittämisen mahdollisuudet. Laaja-alaisen asiakasjoukon kouluttaminen edellytti pedagogiikan uudistamista ja opiskelija-asiakkaan yksilöllistä huomioimista erilaisen palvelujen tarjoamisessa.

”... se tarkoittaa sitä, että meidän pitää niitä tapoja järjestää sitä koulutusta ja tapoja tuottaa sitä pedagogiikkaa niin meidän pitää ajatella sitä uudella tapaa. Ja se tarkoittaa esimerkiksi

sitä, että kun ennen on ehkä tasapäisesti kaikille annettu niinku samantyyppistä palvelua, niin nyt me joudutaan miettimään, että kuka tarvitsee missäkin kohtaa ja minkälaista palvelua, siltä opettajalta tai ohjaajalta, tai kuraattorilta tai keneltä tahansa.” (J, 7863:8305)

Ammatillisen koulutuksen järjestämisessä nuorten ja aikuisten ikäluokat olivat osalla koulutuksen järjestäjistä yhdistetty koulutuksissa jo ennen reformin voimaantuloa. Tämä toimintatapa korostui pienemmissä koulutusyksiköissä. Suurissa koulutusyksiköissä puolestaan todettiin koulutusten järjestämisen olevan edelleen erillisinä nuorille ja aikuisiässä oleville opiskelijoille. Perusteluna tähän oli koulutusyksikköjen suuret opiskelijamäärät.

”... tässä lainsäädännön muutoksessa tuonu esille että, siinähan ollaan niinku yhtenäistetty tapa suorittaa tutkinto. Et ei siellä oo tasapäistetty sitä kohderyhmää, edelleenkin se ovesta tuleva on joko nuori tai aikuinen tai jotain siltä väliltä, ja se vaatii meiltä, ihan niinku kuka tahansa joka myy palvelujaan niin pitää tunnistaa sitä asiakasta ja sen asiakkaan tarpeita ja toiveita niin ihan samalla tavallahan meidänkin pitää edelleenkin lukee, meillä taas käytetään sitä suuruuden logiikkaa siinä että okei että, ne nuoret kaipaa kuitenkin enemmän sitä kasvatusta, ja opastusta ja ohjeistusta ja sitä ammatillista kasvua, se aikuinen ei tarvitse sitä niin paljon. (J, 12309:12974)

”... me ollaan laitettu nuoret ja aikuiset jo sekaisin ja yhteen, jo muutamia vuosia sitten.” (J, 9099:9184)

Koulutuksen järjestäjät olivat kehittäneet opiskelijoiden uraohjauksen menetteilyjä. Opiskelijoiden työllistyminen toisen työnantajan palvelukseen tai itsensä työllistäminen olivat tärkeitä tavoitteita. Niin sanotusta ryhmäajattelusta siirtyminen yksilöllisten opintopolkujen toteutumiseen oli keskeistä.

”... mikä ehkä sitte on myös sitä asiakaslähtöisyyttä ja opiskelijoitten kannalta mihin me on nyt panostettu on tää työllistymis-, sen joko itsensä työllistämisen tai palkkatyömarkkinoille työllistymisen edistämiseen liittyvät toimenpiteet että me on perustettu tällanen, työnimellä uraohjausyksikkö, jossa me sitten on palkattu uraohjaajia jotka auttaa niitä opiskelijoita joilla ei, jotka ei itse löydä sitä työpaikkaa tai mahdollisesti jatko-opintomahdollisuuksia ni siin on sitte semmosta kohdennettua ohjausta.” (J, 9782:10457)

”... ehkä tää vielä vahvisti sitä näkökulmaa ja loi sitä isoa visiota mihinkä mennään että on niitä henkilökohtasia polkuja ja luovutaan ryhmäajattelusta ja huomioidaan se yksilöllisyys ja ne tavoitteet.” (J,16206:16559)

Asiakkaan oleminen keskiössä antoi johdon käsitysten mukaan sekä johtamiselle että organisaation toimijoille uudenlaisen haasteen ja näkökulman. Työelämän

muuttuvat tarpeet ja työelämän muutos vaikuttivat johdon mukaan asiakaskeskeisen toimintatavan kehittämiseen. Johdon edustajat näkivät opiskelijan ja hänen opintopolkunsa työelämään kaikkein tärkeimpänä – ”*kirkas tähti siellä et sen takia me tätä tehdään*”.

”... johtamisen näkökulmasta strategiaa on uudistettu tukemaan tätä, asiakaslähtöistä toimintaa... nythän me ollaan lähetty siitä, että se, toiminnan keskiössä on se asiakas, jolle tavallaan se meidän organisaatio on sitä palvelua tuottamassa..., sen ydintehtävän elikkä sen koulutustoiminnan, opetustoiminnan, ohjaustoiminnan siirtäneet sinne asiakkaan lähelle, pyrkineet tavallaan auttamaan sitä että se tapahtuu siellä mahdollisimman lähellä sitä asiakasta.” (J, 5900:6648)

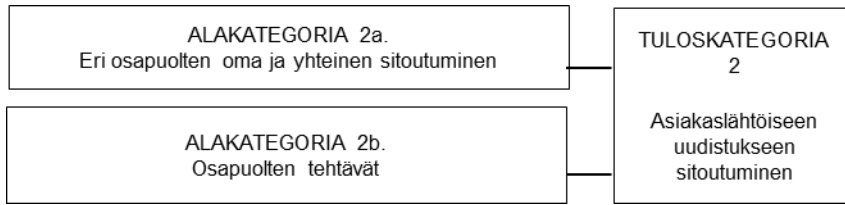
Johdon edustajien mielestä työpaikkojen tukeminen ja auttaminen ammatillisen koulutuksen yhteistyössä oli tärkeää. Työelämäasiakkaan kanssa yhteistyötä suunniteltiin monipuolistettavan, syvennettävän ja tiivistettävän. Asiakkaille pitäisi tehdä uusia ja monipuolisia palveluja. Yhteistä keskustelua ja kehittämistä todettiin tarvittavan uusien palvelujen kehittämiseksi, jotta tiedettäisiin, mitä ja millaisia palveluja työelämä koulutuksen järjestäjiltä odottaisi. Koulutuksen järjestäjien asiakaslähtöisyyttä edistäisi asiakkuuksien ottaminen toiminnan keskiöön. Johdon edustajat käsittivät asiakaslähtöisyyden ja asiakaslähtöisen toiminnan sekä opiskelijoita että työelämää koskevaksi.

”... me ei oo aikasemmin saatu meidän rakenteita sellaseen kuntoon että, jos aidosti puhutaan jollaki tavalla asiakaslähtöisyydestä tai yksilöllistämisestä, tai yksilöllisemmistä poluista niin mä luulen, että nyt ikään kun, meil on semmoset rakenteet jotka myös sen mahdollistaa.” (J,13853:14121)

Asiakkuuksien asiantuntijoiden mielestä asiakkuuksia ja asiakassuhteita oli hoidettava aktiivisesti. Koulutuksen järjestäjien johdon tulisi liikkua yrityksille ja elinkeinoille järjestetyissä tilaisuuksissa. Esimiesten tulisi tuntee keskeiset yritykset ja niiden johdon edustajat sekä huolehtia aktiivisesta yhteyksien ylläpitämisestä. Yrityksistä tulleet toiveet ja tarpeet tulisi dokumentoida. Koulutuksen järjestäjillä pitäisi olla selkeä toimintamalli työelämäasiakkaiden tarpeiden käsittelyyn ja toimenpiteisiin. Koulutuksen järjestäjien tulisi muuttaa omia toimintatapoja yritysten tarpeiden mukaan.

”Työelämäyhteistyössä on tärkeää jalkautua, olla aktiivinen ja tiedottaa. Jotta saadaan sitä, mitä työelämä toivoo, pitää kysyä, kehittää, olla valmis muokkaamaan omia toimintatapoja ja kannustaa siihen. Esimerkiksi liittyen koulutusten järjestämiseen tai uusien koulutustuotteiden tekemiseen, olisi tärkeää kysyä työelämäyhteisiltä mielipiteitä asiasta jo suunnitteluvaiheessa.” (A, 19837:20300)

Tuloskategoria 2: Asiakaslähtöiseen uudistukseen sitoutuminen



Kuvio 11. Alakategoriat 2a–2b ja niistä muodostunut tuloskategoria 2.

Eri osapuolten oma ja yhteinen sitoutuminen ovat muodostuneet niistä käsityksistä ja kokemuksista, joilla tutkimuksen osallistujat kuvaavat omaa sitoutumistaan uudistuneeseen asiakaslähtöiseen ammatilliseen koulutukseen. Ammatillisen koulutuksen reformi koettiin hyvänä uudistuksena, mutta ajallisesti samoihin vuosiin ajoittuneet rahoituksen leikkaukset kuvailtiin vaikuttaneen haitallisesti uudistuksen toimeenpanoon. Uusia palveluja olisi täytyntä kehittää ja samaan aikaan henkilöstöä oli jouduttu vähentämään. Johdon edustajien käsitys oli, että koulutuksen järjestäjien kokonaisvaltainen toimintakulttuurin muutos kehittyy ja tapahtuu niin sanotusti sisältä päin. Henkilöstön ja työelämän kumppanuuksien yhteistyö uudistuksen kehittämisessä ja toimeenpanossa nähtiin merkityksellisenä.

”Reformi on pääsääntöisesti hyvä ja tuo paljon uusia mahdollisuuksia, mutta kun samaan aikaan vaaditaan oppilaitoksilta ja opettajilta entistä enemmän ja toisaalta resursseja vähennetään dramaattisesti, niin yhtälö ei tule toimimaan.” (A, 37865:38097)

”Tää on semmoinen laaja ja kokonaisvaltainen toimintakulttuurin muutos joka ei tapahdu, ihan silmiä, räpäyttämällä eikä varsinkaan käskemällä vaan se on sellainen joka, kehittyy ja syntyy sieltä sisältäpäin.” (J, 22717:22920)

Uudistuksen toimeenpanosta johdon edustajilla oli yhtenäinen käsitys siitä, miten reformia tulisi toimeenpanna eri osapuolten kanssa yhteistyössä. Toimeenpanoon liittyvästä yhteisestä kehittämisestä johdon edustajat ottivat esille erilliset valtionavustuksen haut. Heidän mielestään koulutuksen järjestäjillä esiintyi väsymystä hankkeiden ja kehittämisohjelmien erillishakuihin. Vaihtoehtona johdon edustajat ehdottivat esimerkiksi koulutuksen järjestäjien strategiarahoituksessa haettavia ja niihin sisällytettäviä kehittämisohjelmia ja niiden rahoituksia.

”... mut luulen et muutkin alkaa vähän olemaan väsyneitä siihen, tähän hanke-urbaanin, ja siihen että kaikki kehittäminen tapahtuu nyt sit näitten hanke-urbaanin kautta ja kaikki

yrittää vähän epätoivosesti löytää itelleen kumppaneita ja sit tehdään sitä verkostoo ja rakennetaan sieltä.” (J,24332:24655)

Ammatillisen koulutuksen reformin toimeenpanoon valmistautumisesta johdon ja opettajien käsitykset poikkesivat toisistaan. Opettajien käsitysten mukaan reformiin valmistautuminen olisi pitänyt aloittaa aikaisemmin. Osa opettajista koki kuitenkin, että he olivat toimineet uudistuksen mukaisesti jo aikaisemminkin. Johdon edustajilla oli vastaavasti käsitys, että valmistautuminen oli aloitettu ajoissa ja siihen oli sisältynyt sekä strategisia että toiminnallisia kehittämistoimia koskien pedagogista ja asiakkaiden palvelujen uudistamista.

*”... onneks me sillon vuonna -13 lähettiin tavallaan jo ikään ku tekemään sitä jonkinlais-
ta pedagogista muutosta tai yhteisiä pedagogisia linjauksia aika päämäärätietosesti.” (J,
29356:29524)*

Työelämän edustajien käsityksissä opettajien työelämän ymmärrys ja osaaminen reformissa huoletti. Huoli opettajien osaamisesta liitettiin opiskelijoiden ohjaamiseen, mutta myös opettajan tiedon ja ymmärryksen puuttumiseen siitä, mitä työpaikoilla tänä päivänä tehdään ja mitä osaamista vaaditaan. Opettajien käsityksissä vastaavasti kuvattiin, että opettajat olivat toimineet uudistuksen mukaisesti jo ennen sen virallista voimaantuloa.

*”Toiminta ei ole juuri muuttunut entisestä, ts. täällä on toimittu jo ennen reformia ”re-
formin kaltaisesti”. Eli siinä määrin olemme olleet ”edelläkävijöitä” jo pitkään.” (OPE,
28282:28450)*

*”Tämän päivän opetusta tulisi muuttaa vielä enemmän työelämälähtöiseksi, sekä opetta-
jien työelämäntuntemus tulisi päivittää todella suurella kädellä. Alalla on paljon opettajia,
jotka eivät koskaan tai viimeiseen 30-vuoteen ole ollut tekemisissä työelämän kanssa.
He eivät voi tietää mitä vaatimuksia tämän päivän työelämä vaatii opiskelijoita.” (T,
25762:26103)*

Opiskelijoiden sitoutuminen ammatillisen koulutuksen uudistukseen oli yhte-
näistä. He kokivat merkitykselliseksi oman motivaation opiskella, hankkia tutkinto
sekä yleisen aktiivisuuden oppilaitoksessa ja työpaikalla opiskellessa. Positiivinen
asenne omaan opiskeluun ja oma-aloitteisuus olivat myös opiskelijoiden näkemyksiä.

*”Motivaatio sekä kiinnostus asioihin, joita alalla opiskellaan, on tärkeää. Jos kiinnostusta
on eikä ole muita ongelmia/esteitä opiskelulle, niin yleensä silloin koulussa tulee opiskeltua
ahkerasti. Tämä on isoin merkki sitoutumisesta. Selkeä ja positiivinen asennoituminen
omassa päässään opiskeluun sekä siihen, että tulee suorittamaan tämän tutkinnon lop-*

puun. Jos näitä pitää itsestäänselvänä asiana, niin asiatetenee luonnostaan paremmin.”
(O, 17111:17612)

Suuret muutokset lyhyessä ajassa aiheuttivat opettajien mielestä ”*negatiivisuuden kierrettä*”. Iäkkäämmät opettajat kertoivat ajatelleensa, etteivät reformiin liittyvät uudistukset enää koskettaisi heitä, mutta totesivat olleensa väärässä, kun uudistukset alkoivat toteutua koulutuksen järjestämisessä ja opiskelijoiden ohjauksessa. Opettajat kokivat kehittämishaluisen ja uudistushenkisen asenteen helpottavan uudistuneen ammatillisen koulutuksen toimeenpanoa. Opettajan halu kehittyä ja kehittää pedagogisia toimintatapoja helpotti heidän mielestään muutosta.

”Meillä tietysti on se et meillä ku tapahtu tää, reformin myötä tää organisaatiomuutos, mitä kuitenkin reformi ei sinänsä pakota et organisaatiomuutosta täytyy tehdä. Mutta, meillä tehtiin se niin se tietysti tällä hetkellä on, että meil on entisiä aikuisopettajia, ja sit entisiä ammattiopiston opettajia. Meidän tää yhteensovittaminen tällä hetkellä ja me puhutaan kuitenkin vielä eri kieltä, aika monessakin asiassa, vaikka pitäis jo puhua samaa kieltä. Se on ehkä semmonen oma haasteensa tällä hetkellä. Se tapahtu aika rytinällä.”
(OPE, 36835:37366)

”Työelämän verkostoni ovat vahvat ja tunnen paljon alueen toimijoita, erityisesti yrittäjiä ja yrityskehittäjiä ja olen pyrkinyt levittämään positiivista tietoutta reformista.” (OPE, 26605:27232)

Työelämän edustajat kokivat olleensa ammatillisen koulutuksen uudistuksen ”*puolestapuhujia ja taustavaikuttajia*” uudistusten edistämiseksi. He kertoivat ammattilylpeydestä ja intohimosta toimialaa kohtaan sekä siitä, että heillä oli tarve tulevaisuuden työntekijöille. Työelämän edustajat kertoivat antaneensa aikaa uudistukselle ja yhteistyölle ammatillisten oppilaitosten kanssa.

Asiakkuuksien asiantuntijien mielestä heidän sitoutumistaan reformiin kuvasi muun muassa se, miten paljon he olivat tiedottaneet omassa työssään uudistuksesta opiskelijoita ja työelämän edustajia. Asiakkuuksien asiantuntijat kokivat olleensa ”*tiedottajia ja viestin viejiä joka suuntaan*”. Lisäksi uudistuksen toimeenpanossa he olivat kouluttaneet opettajia oppisopimuksen tekemiseen ja sen käytänteisiin. Erityisesti edellisen lainsäädännön aikana ammatillisen peruskoulutuksen opettajia oli koulututettu, koska heidän tehtävissään ei ollut aiemmin ollut opiskelijoiden oppisopimusten laatimista.

”Olen 100%:n sitoutunut ja koen, että meillä on iso vastuu tiedottaa uudistuksista työelämälle ja perehdyttää nuorten opettajat oppisopimukseen, joka on heille uutta.” (A, 35710:35874)

Koulutuksen järjestäjän johdon edustajat kokivat oman roolinsa erittäin sitoutuneeksi uudistuksen toimeenpanoon. Sitoutumista johdon edustavat kuvasivat aktiivisella toimimisella, kuten henkilöstön koulutuksilla ja perehdytyksillä, työelämälle suunnatuilla tilaisuuksilla ja tiedottamisella sekä opiskelijoille järjestetyillä tilaisuuksilla. Kaikista perehdytys-, koulutus- ja tiedotustilaisuuksista oli tehty vuorovaikutteisia, eli mahdollistettu osallistujien kysymysten esittäminen ja yhteinen keskustelu.

Reformin toimeenpanossa sitoutuminen henkilökohtaisen osaamisen kehittämissuunnitelman laatimiseen pidettiin uuden ammatillisen koulutuksen ydinasiana. Johdon edustajat kertoivat, että osa työpaikoista ja työelämän kumppaneista olivat oivaltaneet reformin mahdollisuudet ja sen, että työpaikoille saataisiin opiskelijoiden henkilökohtaisen osaamisen kehittämissuunnitelman kautta niin sanotusti täsmäkoulutettua uutta työvoimaa. Työelämän edustajat kuvasivat, että ammatillisen koulutuksen uudistuksen toimeenpano ja käytäntöön vieminen vaatii aikaa sekä opettajuuden muutosta. Opettajuuden muutoksella työelämän edustajat viittasivat työpaikalla tapahtuvaan opiskelijoiden ohjaukseen ja siihen, ettei työpaikan edustajia niin sanotusti kuormitettaisi liikaa ammatillisen koulutuksen järjestämisellä.

”Tällä hetkellä koen reformin työelämälähtöisen pyrkimyksen hyvänä. Käytäntöön sen tuominen vie aikaa ja suurta muutoskykyä opettajuudelta. Työelämää uusi tapa oppia ei saa liikaa kuormittaa ja siihen voidaan vastata ainoastaan viemällä opetusta työpaikoille.”
(T, 25073:25486)

”Opiskelijoiden oppiminen on itselleni todella tärkeää, koska he ovat tulevaisuuden työntekijöitäni.” (T, 24533:24967)

Osapuolten tehtävät ovat muodostuneet tutkimuksen osallistujien käsityksistä ja kokemuksista eri osapuolten kokonaisvaltaisista tehtävistä. Yksilöidyt osapuolten tehtävät olen tulkinnut niitä koskevissa alakategorioissa. Opettajat kokivat omana tärkeänä tehtävänä uudistuneen ammatillisen koulutuksen tavoitteiden selkeyttämisen työelämän edustajille. Muuttuneet käsitteet ja tutkintojen perusteiden uudistuminen aiheuttivat epävarmuutta, ja opettajien tehtävä oli auttaa työelämän edustajia ymmärtämään uudistuksen tuomat mahdollisuudet ammatillisessa koulutuksessa. Opettajat halusivat toimivaa yhteistyötä työelämän kanssa, mikä varmistaisi työelämälle osaavia ammattilaisia.

”Opettajan tärkeä tehtävä on myös konkretisoida esimerkein ja selvennyksin ammatillisen koulutuksen tavoitteita. Muuttuvat käsitteet ja tutkinnon perusteiden uudistukset aiheuttavat epäietoisuutta ja epävarmuutta, jolloin opettajan tehtävänä on auttaa työelämän edustajia näkemään uudistuksien tuoma potentiaali. Hyvin usein työelämän edustajien näkemys laadukkaasta pedagogiikasta pohjautuu pelkästään omiin opiskeluajan kokemuksiin ja tästä syystä myös uudenlaisen opettajan roolin avaaminen on tärkeää. Opettaja

on siis viestinviejä, lakien ja asetusten suomentaja sekä kumppanuuksien luoja. Keskeisimpänä tavoitteena ja tehtävänä on rakentaa toimivaa yhteistyötä, joka takaa työelämälle osaavia ammattilaisia.” (OPE, 1362:2077)

Työelämän edustajat kokivat heidän ja opettajien tehtävien jaon melko selkeiksi. Opettajien tulisi kuitenkin kuunnella työelämän palautteita ja olla tarvittaessa helposti tavoitettavissa. Työelämän käsitysten mukaan opettajien tehtävänä oli valmistella koulutus- ja oppisopimukset yhteistyössä työpaikan edustajien kanssa, valmentaa opiskelijat työpaikoilla järjestettävään koulutukseen, ohjata ja tukea opiskelijoita työpaikoilla, seurata opiskelijoiden osaamisen kertymistä ja työelämän palautteen perusteella päivittää opiskelijan henkilökohtaista opintopolkua sekä osallistua opiskelijan osaamisen arviointiin. Työelämän edustajat pitivät omaa rooliaan tärkeänä. He kertoivat, että opiskelijat turvautuivat työpaikalla heille nimettyyn työpaikkaohjaajaan ja että työpaikkaohjaajalla oli päävastuu opiskelijoiden koulutus- tai oppisopimusajan etenemisestä.

Työpaikkaohjaajien rooli miellettiin erittäin tärkeäksi ja merkitykselliseksi. Opettajien mielestä työpaikkaohjaajien tehtävä oli mahdollistaa opiskelijoille sovitujen tehtävien tekeminen ja oppiminen työpaikalla. Työpaikkaohjaajat ohjasivat ja antoivat opiskelijoille kehittäväää palautetta reaaliaikaisesti, he seurasivat työaikojen ja työpaikan pelisääntöjen noudattamista sekä olivat mukana opiskelijoiden osaamisen arvioinnissa.

”Työpaikkaohjaaja on se henkilö, joka koulutusopimuksen tai oppisopimuksen tekemisen yhteydessä on nimetty ko. tehtävään, mikä edellyttää, että hän on työpaikalla seuraa opiskelijan kehitystä ja mahdollistanut hänelle sovitujen työtehtävien tekemistä ja antanut niihin ohjausta. Tämä edellyttää, että ohjaaja on perehtynyt koulutusjakson tavoitteisiin.” (OPE, 25187:25540)

”Työpaikkaohjaajan tulee olla tietoinen koulutuksen opetussuunnitelman mukaisista sisällöistä ja osaamisen arvioinnista. Mielestäni työpaikkaohjaaja on erittäin keskeisessä roolissa opiskelijan palautteen antamisessa ja hänen tulee antaa opiskelijalle rakentava ja totuudenmukainen palaute onnistumisista ja kehittämisen kohteista.” (OPE, 24849:25178)

”Tärkeä rooli, jota työelämä työstää koko ajan... Hyvä ohjaaja osaa auttaa opiskelijaa löytämään oikeat kehittämiskohteet harjoittelun aikana.” (T, 13999:14225)

Asiakkuuksien asiantuntijat kokivat omaksi roolikseen yhteistyön aloittamisen, yhteistyön sopimisen ja sen mahdollistamisen yritysten kanssa. Asiakkuuksien asiantuntijat eivät useinkaan yhdistäneet omaa rooliaan opiskelijoiden arkeen, mutta osa asiakkuuksien asiantuntijoista kuvasi omaksi tehtäväkseen työpaikkojen ja opiskelijoiden toiveiden mukaisten koulutusten suunnittelun ja toteuttamisen. He kertoivat

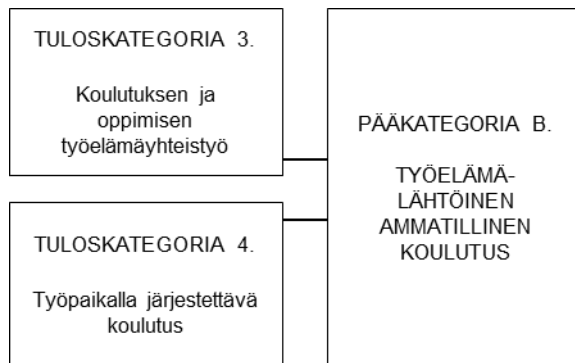
tekevänsä työpaikoilla osaamiskartoituksia sekä tarjoavansa erilaisia koulutusvaihtoehtoja ja -ratkaisuja yritysten osaamistarpeisiin tehtyjen kartoitusten perusteella. He toimivat yhteistyössä yrittäjäjärjestöjen, kaupunkien ja kuntien elinkeinotoimien, kauppakamarien sekä muiden alueellisten elinkeinotoimijoiden kanssa.

”Oma roolini on yritysten kanssa tehtävän yhteistyön käynnistäminen, siitä sopiminen sekä sen mahdollistaminen. Oma roolini ei aina välttämättä yllä suoraan yksittäisen opiskelijan arkeen vaan on luoda enemmänkin mahdollisuuksia erilaisiin oppimismenettelmiin sekä ympäristöihin.” (A, 22960:23235)

”Minä olen mahdollistaja ja verkostoituja, joka laittaa asiat alkuun ja hoitaa yhteydet sekä yrityksiin että oman oppilaitoksen johtoon, päälliköihin ja opettajiin sekä tärkeisiin yrittäjien sidosryhmiin. Teen läheistä yhteistyötä Kauppakamarin, yrittäjäjärjestöjen, Uusyrityskeskukseen, kaupunkien/kuntien elinkeinotoimen yms kanssa. Opiskelijoiden kanssa olen vähemmän tekemisissä, koska en ole mukana koulutuksen toteutuksessa. Teen myös tarjoukset ja huolehdin niiden seurannasta sekä prosessin omistajuudesta laskutusmääräykseen ja ostajalta palautteen keräämiseen asti.” (A, 26480:27053)

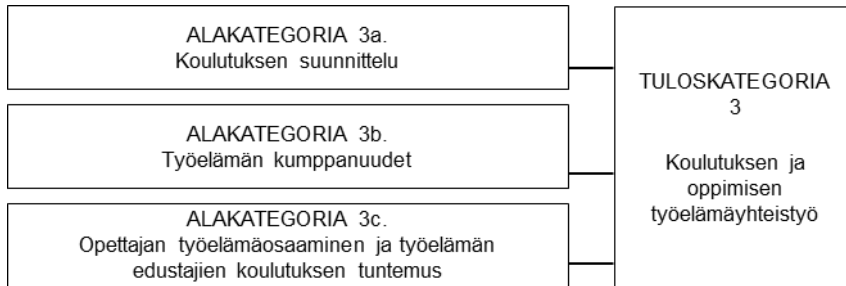
5.1.2 Opiskelijan osaamisen varmistaminen työelämälähtöisesti

Työelämälähtöisen ammatillisen koulutuksen ensimmäinen tulokategoria on muodostunut koulutuksen ja oppimisen työelämäyhteistyöstä. Koulutusten suunnittelu ja työelämän kumppanuudet ovat osa työelämäyhteistyötä. Työelämäyhteistyössä keskeisiä käsityksiä on muodostunut myös opettajien työelämäosaamisesta ja vastaavasti työelämän edustajien koulutuksen tuntemuksesta. Osallistujien käsityksissä koulutus- ja oppisopimus sekä niiden yhdistäminen ovat osa opiskelijan osaamisen varmistamista työelämälähtöisesti.



Kuvio 12. Tulokategoriat 3–4 ja niistä muodostunut pääkategoria B.

Tuloskategoria 3: Koulutuksen ja oppimisen työelämäyhteistyö



Kuvio 13. Alakategoriat 3a–3c ja niistä muodostunut tuloskategoria 3.

Koulutuksen suunnittelu on muodostunut ammatillisen koulutuksen suunniteluun kohdistuvista käsityksistä ja kokemuksista. Johdon edustajien käsitysten mukaan tärkeää on, että koulutus suunnattaisiin työelämän tarpeisiin ja suunnittelussa huomioitaisiin työelämässä tapahtuvat muutokset. Johdon edustajat kuvasivat, että tuotantolähtöisestä koulutustarjonnasta siirrytään kysyntälähtöiseen koulutukseen. Johdon näkemyksen mukaan heillä piti olla rohkeutta puuttua koulutuksiin, jotka olivat organisaatioissa tarjolla, mutta joille ei ollut kysyntää. He kertoivat, että heidän organisaatioissaan oli poistettu vähäisiä määriä tutkintoja ja vähennetty opiskelijamääriä niissä tutkinnoissa, joissa elinkeinon kysyntä oli vähentynyt heidän organisaationsa toiminta-alueella. Johdon edustajat olivat kuitenkin huolissaan siitä, hakeutuvatko opiskelijat niille aloille ja tutkintoihin, joissa alueen elinkeinoilla oli työvoiman tarve.

Johdon edustajien mielestä kysyntälähtöisen koulutuksen toteuttamiseksi työelämän kumppanuusverkostoja ja -foorumeita tuli hyödyntää, asiakkuushallintaohjelmia ottaa käyttöön ja kehittää jo käyttöön otettuja asiakasohjelmia. Myös maakunnallisten elinkeinotoimijoiden ja organisaatioiden kanssa oli tehtävä yhteistyötä – erityisesti työvoiman tarpeen ennakointiin liittyen. Pitkän ja lyhyen aikavälin koulutussuunnittelun tärkeys korostui johdon käsityksissä. Pitkän aikavälin suunnittelussa koettiin merkitykselliseksi juurikin maakunnalliset ja alueelliset elinkeino-organisaatiot ja niiden kanssa tehtävä yhteistyö. Johdon edustajat kertoivat myös itse saaneensa suoraan työpaikoilta yhteydenottoja, jotka koskivat uusien tarvittavien työntekijöiden tulevia rekrytointitarpeita. Lyhyemmän aikavälin suunnittelussa työelämän kumppanuudet, koulutuksen järjestäjän omat alakohtaiset työelämän asiantuntijaryhmät ja opettajien tuoma tieto työpaikoilta koettiin tärkeiksi.

”Ei saa unohtaa sitä, että työelämällä on täys oikeus koko ajan tuoda niitä tarpeitansa kun sehän on meidän asiakas. Jos työelämä tuo sen tarpeen, niin nyt sitten meidän reagoim-

tikyky ja meidän hyvyys mitataan myöskin sillä, kuinka me pystymme niihin reagoimaan niihin tarpeisiin nopeudella, vaikuttavuudella, laadulla, laajuudella, millä tahansa niin, meillä pitäis olla toimivat järjestelmät.” (J, 19177:20151)

”Me joudutaan käymään koko ajan sitä keskustelua, että jos alueella tarvitaan jonkin alan osajia niin onko meillä sitten, rekrytoituuko meille opiskelijoita juuri niille aloille.” (J, 17649:18388)

Työelämän edustajien käsitysten mukaan koulutuksen ja oppimisen sisältöjen suhteen pitäisi tehdä nykyistä enemmän yhteistyötä. Yhteistyössä pitäisi kuunnella työelämän toiveita ja näkökulmia koulutussisältöjen toteuttamiseksi. Koulutuksessa pitäisi painottaa työelämässä tärkeäksi koettuja asioita, samoin kuin alan teoreettisen tiedon opetuksessa.

”Mielestäni voisi vielä enemmän olla yhteistyötä ja keskustelua siitä, missä mennään nykyisen opintosuunnitelman suhteen ja minkälaista toivetta ja näkökulmaa työelämän puolelta tulee.” (T, 3220:3402)

”Saavutettavuus sekä tutkinnon sisällön vastaaminen ammattiosaamiseen. Tällä hetkellä ohjaamissani oppisopimuskoulutuksissa koulutuksen sisältö on ennalta lukkoon lyöty eikä sisältöjä tai teemoja muokata. Opintoja suorittava turhautuu koska aiheet on jo käyty työpaikalla, kun ne vasta aloitetaan teorianunneilla. Työpaikalla tapahtuva oppiminen ei ole tutkinnonperusteiden mukaisessa järjestyksessä vaan oppimista tapahtuu käytännön työssä sen määräämässä tahdissa ja tarpeessa. Työelämältä voisi saada täsmäntävää tietoa mikä on missäkin vaiheessa oleellinen asia käsitellä syvällisemmin.” (T, 1783:2371)

Johdon edustajat kuvasivat heillä olevan menettelyt ja henkilöt, joiden kautta tieto työelämän koulutustarpeesta saadaan mukaan koulutuksen suunnitteluun. Työelämäasiakkaiden tarpeet ja toiveet kirjataan asiakkuuksienhallintaohjelmiin. Asiakkuuksien asiantuntijat toimivat yrityksiin nähden yhteyshenkilöinä, ja he neuvottelevat koulutuksista työpaikoilla, jonka jälkeen he tuovat koulutustarpeet koulutuksen järjestäjien suunnitteluun ja toteuttamiseen. Tällaista asiakkuuksien asiantuntijoiden toimintatapaa oli myös hyödynnetty siten, että osalla koulutuksen järjestäjistä oli niin sanottu ”yhden luukun periaate” työelämäasiakkaille.

”Meiltä liikkuu valtava joukko ihmisiä tuolla työelämässä, pyritään myös tietoa saamaan läpinäkyväksi ja ollaan myös kehitetty tämmöstä meidän omaa asiakkuudenhallintajärjestelmää, seurantaa jossa näitä trendejä mitä nouseeniitä kirjataan läpinäkyviks elikkä niitä on meidän järjestelmiin kirjattu, että mitä nousi tai sitten myös tiedotetaan johdolle lähinnä, mutta myös joissakin yksikkökokouksissa ollaan käyty tätä.” (J, 22187:22604)

”Kyllähän tää on, sen asiakasprosessin näkökulmasta, en mä nyt sano, että meillä pitäis olla joku takuulauseke mutta meillä on oltava aika vahva lupaus. Jos me otamme opiskelijan me, suunnittelemme ja valmistelemme erilaisia koulutuksia, jotka lähtee työelämän lähtökohdista, työelämän tarpeista, työelämän muutoksista. Ja sitten kun me tarjoamme tämmöselle polulle sitten nuorille ja aikuisillemmekin opiskelijoille, mahdollisuuden edetä näihin työelämän tarpeisiin.” (J, 15818:16280)

Asiakkuuksien asiantuntijoiden käsitysten mukaan opiskelijat kehittivät yritystä oman tutkintonsa suorittamisen ohessa. Asiantuntijoiden mielestä oppisopimus oli hyvä keino järjestää koulutusta asiakaslähtöisesti ja siten vastata todelliseen työelämän kysyntään. Vastaavasti työpaikan edustajien kokemusten mukaan oli ollut tilanteita, joissa opiskelijoita oli ohjattu koulutuksissa pienempien tehtäväkokonaisuuksien avulla, ja näin toimien heidän mielestään opiskelijoilla ei ollut työn tekemisen kokonaisuus hallinnassa. Työelämän edustajat eivät suosineet tällaista menettelyä.

”Ni, et se suoriutuuki siitä seittemän ja puolen tunnin työpäivästä. Jos ajatellaan vaikka valmistuvaa opiskelijaa, okei hän on saanut kiitettävät joka kohasta näin mutta sit ku hän siirtyyki työelämään ja sen seittemän ja puolen tunnin aikana pitäski suoriutua kaikista niistä osista yhtä aikaa niin, eipä siitä tullukaan mitään.” (T, 26575:26904)

”Koulutusopimuksen ja oppisopimuksen tekeminen tulee olla selkeää ja mahdollisimman vaivatonta. Tämä vaatii oppilaitostojen aktiivista myyntityötä ja vakuuttelua työelämälle, jotta opiskelija kehittää aina itsensä lisäksi myös yksittäistä yritystä ja koko toimialaa. Tyytyväinen työnantaja saa myös motivoituneita työntekijöitä opiskelijoista.” (A, 21069:21418)

Työelämän edustajien kokemuksesta asiasisältöjen ajallinen tarkoituksenmukaisuus ei aina toteutunut työpaikalla järjestettävässä koulutuksessa ja oppilaitoksen opetuksessa. Oppisopimuskoulutuksissa teoreettiset tietopuoliset opetuspäivät koettiin niin, että oppilaitokset päättävät ajankohdat ja sisällöt ennakkoon, eikä työpaikalla ollut mahdollisuutta vaikuttaa ajankohtiin tai sisältöihin. Asiakkuuksien asiantuntijoiden käsitysten mukaan opetuksen sisältöjen piti vastata työelämän tarpeita ja sisältöjen tuli olla ajantasaisia. Osa opettajista koki, ettei muutoksia työelämäyhteistyössä ollut tarpeen tehdä heidän aktiivisen työelämäyhteyksiensä vuoksi. Etenkin aikuisiässä olevien opiskelijoiden kouluttamisessa opettajat korostivat aktiivista työelämäyhteistyötä.

”Ei muutoksia, ei uudistuksia. Työnantajan edustajiin ollaan viikoittain aktiivisesti yhteydessä. Rekrykoulutuksissa tätäkin useammin. Yhteistyön välinen kynnyks on matala.” (OPE, 18569:18739)

”Aikuispuolella meillä on ollut koko ajan vahva yhteistyö työelämän kanssa, joten minulle reformin myötä ei vaikutusta. Mutta se, että työpaikalla tapahtuva oppiminen on lisääntynyt ja opettajan pitää olla enemmän ohjaamassa työpaikoilla kuin luokassa opettamassa. Työelämän kuunteleminen herkällä korvalla ja heidän jaksaminen ohjata on huomioitava.” (OPE, 17058:17509)

Asiakkuuksien asiantuntijat käsittivät uudistuksen edellyttävän työpaikoilla järjestettävän koulutuksen opettajien laaja-alaisempaa opetus- ja ohjaustyötä työpaikoilla. He korostivat, että vastuu opetuksesta ja ohjauksesta oli koulutuksen järjestäjillä. Työelämän kanssa tehtävä yhteistyö oli lisääntynyt, ja tähän liittyen asiakkuuksien asiantuntijoiden mielestä erityisesti työpaikan edustajien tuki ja ohjaus oli lisääntynyt. He kertoivat innokkaiden, ennakkoluulottomien ja yhteistyöhalukkaiden työpaikkojen ja yritysten yhteistyön olleen myönteinen kokemus.

”Ilman työelämän tarpeiden huomioimista ei tarvittaisi koulusta, tai se olisi vääränlaista tai vanhentunutta. Reformissa luvataan työpaikoilla järjestettävää koulutusta ja se edellyttää entistä enemmän myös yrittäjän tukemista työpaikoilla. Opettajat eivät voi toimia enää vain lähiopetuspäivinä oppilaitoksen tiloissa, vaan heidän tulee jalkautua entistä enemmän opiskelijoiden työpaikoille. Työpaikoilla tapahtuu entistä enemmän oppista todellisissa työtehtävissä, mutta vastuu oppimisesta on edelleen oppilaitoksilla. Yhteistyö toimii jo monin paikoin erittäin hyvin, mutta aina on kehittämisen varaa varsinkin pk-yritysten kanssa käytävässä koulutusyhteistyössä.” (A, 35019:35702)

Työelämän edustajat kuvasivat, että heidän organisaationsa rekrytoi uusia työntekijöitä usein työpaikalla järjestettävän koulutuksen kautta. Nämä opiskelijat olivat olleet jo koulutuksen aikana motivoituneita alalla työskentelyyn ja kiinnostuneita omasta oppimisestaan työpaikalla. Opettajat niin ikään korostivat opiskelijoiden ammattiin valmistumista ja työllistymistä kasvatuksellisenä asiana. Opiskelijoiden oma suhtautuminen koulutukseen ja motivaatio alan tutkinnon opiskeluun vaikuttivat opettajien kokemusten mukaan opiskelijoiden työllistymiseen koulutuksesta valmistumisen jälkeen.

”Me ollaan nähty ne tyypit ja se tavallaan se, hyvä kello kauas kuuluu et siellähän tulee sitten, että onko mahdollisuutta päästä töihin ja se tavallaan sitouttaa ja kyllähän ne selkeästi yrittää parhaansa tehdä, et kyllä sillä suuri merkitys on. Ja tosiaan kyllähän ne on yleensä tunnollisia työntekijöitä, jotka tulee tämän kautta sitten että, ne haluaa panostaa myös siinä opiskelussa ja sitten myös sitä kautta. Ja mä oon sanonuki sitä monta kertaa et se on niin hyvä rekrytointiväline myös tuo työssäoppiminen, että niissä monta kertaa ku perehdyttää niin tuon sitä esille et kannattaa työpaikoilla sitä käyttää hyödyksi, koska moni työntekijä sitten rekrytoijaan sen kautta.” (T, 27863:28538)

”Joo se on se, että valmiita ammattilaisia ei koulusta tule, se on ihan varma. Sitä mä oon sanonu kaikille työnantajille, että ne vasta siellä työelämässä kasvaa pikkuhiljaa siihen. Et ei sellasta tekijää ole mikä tuolta koulunpenkiltä, tai saattaa olla yksittäishenkilöitä mutta laajassa mittakaavassa nii ei oo montaa ketkä sieltä pystyy suoriutumaan työelämässä työelämän vaatimusten mukaisesti ehkä että, kyllä siihen työhön kasvetaan, että se ottaa kyllä aikansa siellä.” (OPE, 26912:27382)

Työelämän kumppanuudet ovat muodostuneet työelämän kumppanuussopimusten ja -toiminnan käsityksistä ja kokemuksista. Johdon edustajien käsitysten mukaan koulutuksen järjestäjillä oli työelämän kumppanuusverkostoja ja -foorumeita. Kumppanuussopimuksilla vahvistettiin työelämäyhteistyötä osana koulutuksen järjestäjien toimintaa. Kumppanuustoiminta ja sen ylläpitäminen koettiin tärkeiksi. Kumppanuustoiminnan ylläpitämiseen oli vastuutettu asiakkuuksista vastaavia henkilöitä eri nimikkein. Toimitusjohtajilla oli tehtävä koulutuksen järjestäjän yhtiössä. Johdon edustajat kokivat, että ammatillisen koulutuksen järjestäjän toiminta liittyy enemmän elinkeinotoimintaan kuin sivistystoimintaan.

”Kyl mä nään sen siin että, kyl tää ammatillinen koulutus niin, kyl tää on enemmänki siis kuntien elinkeinotoimen jatke kuin kuntien sivistystoimen jatke, et kyl meil, totta kai kuntien sivistystoimen kanssaki on yhteistyötä ja siel on tiettyjä asioit mitä sit heiän kans hoidetaan, mut kyl se kuntien elinkeinotoimi on meille ehdottomasti, tärkee ja ehkä tärkeempikin yhteistyökumppani.” (J, 21393:21778)

”Mitä syvällisempää se kumppanuus on, niin sen enemmänhän me tietysti pidetään huoli toinen toisistamme. Ja henkilöstön kehittämässä ollaan oltu vahvasti mukana ja on kaikilla eri rahoitusinstrumenteilla kyllä pyritty tukemaan sitä osaamisen kehittämistä, että on kovaa rahaa ja on oppisopimusta ja on vaikka ja mitä taivaan ja maan välillä. Ja sitte ollaan tehty C&Q-kartotuksia ja ootte ollu täällä harva se kerta neuvotteluhuoneessa meiän kans neuvottelemassa, että miten hommat etenee, että kyllä se on semmost välitöntä vuorovaikutusta täytyy sanoa että sitä se on.” (A, 40460:41027)

”Ja sitte näitä kohtaantoja pyritty järjestää et se ois helppo saahaki sitte työnantajilla, varsinki sellasilla alueilla missä on työntekijäpulaa.” (A, 43590:43734)

Asiakkuuksien asiantuntijat käsittivät kumppanuustoiminnan olevan vuorovaikutteista ja edistävän koulutuksen järjestäjän kysyntälähtöisen koulutuksen suunnittelua ja toteutusta. Heidän näkemyksensä mukaan erityisesti sellaisen työelämän mukaan saamista oli vahvistettu, joilla oli työvoimapulaa.

”Kyllä se syntyy semmosen luottamuksen ja sen yhteisen tekemisen kautta se semmonen kumppanuus. Ja tietysti sitte mitä ikinä järjestetäänkään puolin ja toisin niin ollaan aina

toinen toistemme tilaisuuksissa ja sillä tavalla mukana. Ja tietenkin toivotaan jatkossakin, että jatkuu yhteistyö näin hyvänä että, siihen pyritään.” (A, 41150:41471)

Työelämän edustajat kuvasivat kumppanuuksien toiminnassa yhteisen tunnettavuuden ja vuorovaikutteisuuden myönteistä merkitystä. He toivoivat, että koulutuksen järjestäjillä olisi koulutusaloilla aina samat henkilöt vastaamassa opiskelijoiden työpaikalla järjestettävästä koulutuksesta; se helpottaisi työpaikan yhteydenpitoa oppilaitokseen.

”Työelämän edustajana varmaankin se että, se työelämä ja oppilaitos ois tavallaan semmonen tunnettavuus ja semmonen tunnettavuusside niiden välillä. Että siellä olis tiettyjä yhdyshenkilöitä joihinka ottaa yhteyttä puolin ja toisin, joittenka kautta sitten tuoda sitä työelämää tutuksi niille opiskelijoille jotka hakeutuu niihin työssäoppimispaikkoihin.” (T, 1288:1641)

”Että sieltä ei aina soita eri opettaja ja tule aina eri opettaja käymään ja näin päin pois. Ja sitten se, että jos opiskelijallakin tulee jotain ongelmia siellä oppimisjakson aikana niin tietää sitte heti että hei tää oli tää tietty sama henkilö jolle aina pystyy soittamaan, että se ei vaihtuisi se yhdyshenkilö.” (T, 1774:2085)

Asiakkuuksien asiantuntijoiden mukaan kumppanuussopimuksissa suunniteltiin ja tarkennettiin muun muassa yhteistyön tavoitteita, koulutuksiin ja osaamisen hankkimiseen liittyviä sisältöjä ja näiden aikatauluja. Kumppanuussopimusten solmimisen jälkeen asia useimmiten eteni alakohtaiselle esimiehelle ja opettajille toteutussuunnitelmia varten.

”Ideana että se kumppanuussopimus meillä ei ois semmonen hyvän tahdon ele vaan, mikä solmitaan, vaan et siihen tehään semmonen kahen vuoden toteutus-rahotussuunnitelma, kaikista niistä meidän palveluista. Ja sitten sitä kun lähetään viemään ja työstämään niin sittenhän se tulee aina meidän koulutuspäälliköille et voijaanko toteuttaa. Sit käyvään opettajien kans et mitä voijaan toteuttaa, miten toteutetaan.” (A, 7026:7978)

”Oikeestaan täytyy sanoo et opettajalle ei hirveesti oo vielä näyttäytyny sillä tavalla se et ketkä on niitä meidän kumppaneita. Aina vaan tulee sitte se viesti että kumppanuussopimuksia on tehty mutta, ei meille esimerkiks tuu tietoo et hei tää on meidän kumppanuus nyt kenen kans pitäs enemmän vaikka tehä töitä tai muuta.” (OPE, 9059:9449)

Opettajien kokemusten mukaan työelämän kumppanuussopimukset ja niiden sisällöt eivät olleet selkeytyneet heille. Opettajat eivät kokeneet, että heillä olisi selkeää tehtävää liittyen kumppanuussopimuksissa sovittuihin yhteistyön tavoitteisiin tai toimenpiteisiin.

Opettajien työelämäosaaminen ja työelämän edustajien koulutuksen tuntemus ovat muodostuneet niistä käsityksistä, miten työelämän edustajien ja opettajien tulisi vastavuoroisesti olla yhteistyökumppanin asiantuntija. Työelämän edustajat pitivät koulutuksen järjestäjän ja työelämän välistä yhteistyötä ”kulmakivenä”, mikä tarkoitti ensinnäkin sitä, että opettaja tuntee työpaikat, niiden toiminnan ja asiakkaat sekä työelämässä tarvittavan osaamisen vaatimukset. Työelämän edustajien kokemusten mukaan opettajilla pitäisi olla pakolliset työelämäjaksot ja heidän pitäisi olla enemmän työelämässä. Työelämän edustajat kuvasivat, että niin sanottuja vanhanaikaisia opettajia oli vielä paljon, ja että heillä ei koettu olevan ajantasaista ymmärrystä siitä, millaista osaamista oppilaitosten tulisi varmistaa opiskelijoille. Työelämän edustajien mukaan opettajien pitäisi varmistaa oma ammattitaitonsa opetuksessa.

”Varmistamalla oman ammattitaidon opetuksessa.” (T, 4401:4601)

”Yhteistyön kehittäminen työelämän edustajien kanssa. Tapaamisia, joissa käsiteltäisiin asioita, minkälaista työelämäoppia ja osaamista oppilaitoksen tulisi tarjota. Oppilaitoksen tulisi jalkautua enemmän tämän päivän työelämään. Vanhanaikaisia opettajia on vielä paljon, joilla ei ole enää näkemystä tämän päivän työelämästä. Opettajien jatkuva kouluttautuminen oman alan työelämäoppiin. Opettajille pakollisia työelämäjaksoja.” (T, 5986:6418)

Opettajilla pitäisi olla alan uusien tietotaito ja osaaminen myös heidän omankin kokemuksensa mukaan. Opettajien mielestä heidän tulisi jakaa osaamista työpaikoilla, mutta vastavuoroisesti saada uusinta osaamista työpaikoilta. Opettajien osaamisen oli koettu muuttuneen vuorovaikutteisemmaksi ja yhteisöllisemmäksi, kun aikaisemmin opettajien työtä pidettiin yksin tehtävänä, luokassa tapahtuvana työnä. Myös opettajien käsitysten mukaan heille pitäisi mahdollistaa työelämäjaksot. Opiskelijat olivat huolissaan myös opettajien työelämäosaamisesta, sillä heidän mielestään opettajien pitäisi tietää, mitä työpaikoilla tehdään ja tapahtuu. Opettajien tulisi tiedottaa opiskelijoita laaja-alaisesti eri asioista.

”Opettajalla pitää (tai pitäisi) aina olla hallussaan alan uusien tietotaito ja osaaminen. Työelämän kanssa tehtävän yhteistyön pitäisi toimia myös siten, että opettaja voi jakaa osaamistaan työpaikoille ja toisaalta opettaja saa työpaikoilta tietoa uusimmista ammatillisista käytänteistä. Opettajan tehtävä on siirtynyt yhä enemmän luokkahuoneista monipuolisiin oppimisympäristöihin, joissa opettaminen on enemmänkin kollektiivista toimintaa, kuin yksinpubelua.” (OPE, 17895:18355)

”Opettajien on välttämätöntä jalkautua yrityksiin ja mennä työelämäjaksoille. Vaikka pakko on huono motivaattori, niin jatkossa opettajan työhön pitää automaattisesti kuulua työelämäjaksot muutaman, edes viiden vuoden välein.” (A, 21425:21840)

”Se että opettaja on selvillä mitä sielä työpaikalla tehdään ja opitaan ettei mennä ihan väärään aihepiiriin.. Olen myös nähnyt tätä.” (O, 12736:13152)

Niin ikään myös asiakkuuksien asiantuntijat kertoivat, että opettajien olisi käytävä säännöllisesti työpaikoilla opiskelijoita ohjaamassa sekä päivittämässä omaa osaamistaan. Työelämäjaksot koettiin välttämättömiksi, vaikka asiakkuuksien asiantuntijat kertoivat, että ”pakko” on huono motivaattori.

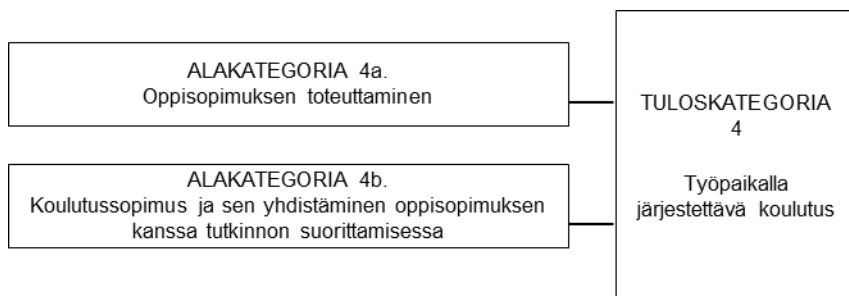
Työpaikan edustajat kokivat, että heidän tulisi olla enemmän oppilaitoksissa kertomassa, mitä osaamista työpaikoilla voidaan hankkia, kuten esimerkiksi tutkinnon osia ja kokonaisia tutkintoja. Työelämän edustajien näkemyksen mukaan heidän pitäisi tietää, mitä ammatillisissa tutkinnon perusteissa vaaditaan opiskelijoilta ja millaisia tutkinnon osia tutkintoihin sisältyy.

”Ja sitten sekin, että se yhteyshenkilö on tietoinen mitä tämän päivän koulutus vaatii niiltä opiskelijoilta ja minkälaisiin tutkintoihin ja minkälaisia osa-alueita niitten opiskelijoiden pitää työssäoppimisjaksolla suorittaa, työelämällä ei välttämättä ole tietoa siitä ollenkaan.” (T, 36524:36802)

”Yritysten edustajien olisi hyvä jalkautua oppilaitoksiin, koska olen kuullut useita kommentteja siitä, etteivät työelämän edustajat enää tiedä, mitä ja miten oppilaitoksissa opetetaan.” (A, 21425:21840)

Asiakkuuksien asiantuntijat pitivät tärkeänä, että työelämän edustajat jalkautuivat oppilaitoksen toimintaan. Mahdollisuuksina nähtiin esimerkiksi yrityskummi-toiminta ja yhteiset oppimisprojektit. Opettajien kertoman mukaan työpaikkaohjaajien kouluttamista uudistuneisiin tutkinnon perusteisiin ja osaamisen arviointiin pidettiin tärkeänä.

Tuloskategoria 4: Työpaikalla järjestettävä koulutus



Kuvio 14. Alakategoriat 4a–4b ja niistä muodostunut tuloskategoria 4.

Oppisopimuksen toteuttaminen on muodostunut oppisopimuksen toteuttamisen käsityksistä ja kokemuksista. Työpaikalla järjestettävässä oppisopimuskoulutuksessa pitäisi hyödyntää laaja-alaista osaamisen hankkimista yli tutkintorajojen. Oppisopimusta pitäisi hyödyntää tutkinnon osittain ja siten, että se hyödyttäisi sekä yrityksen tarpeita että opiskelijoiden tutkinnon suorittamista. Lyhytkestoisten oppisopimusten ja esimerkiksi kesän ajalle laadittujen oppisopimusten hyödyntäminen koettiin tärkeäksi. Asiakkuuksien asiantuntijat kuvasivat tällaisten menettelyjen mahdollistavan opiskelijoiden työllistymisen. He kuvasivat lisäksi lyhytkestoisten oppisopimusten olevan kustannustehokas vaihtoehto työpaikan oman henkilöstön osaamisen kehittämiseen.

”Oppisopimusta tulisi kuitenkin hyödyntää tutkinnoista riippumatta enemmän tutkinnon osiin tehtäviin oppisopimuksiin sekä tehdä oppisopimuksia, joissa hyödynnetään mahdollisuutta suorittaa osa jostakin toisesta tutkinnoista.” (A, 4790:5010)

”Lähtökohtana on tietenkin oltava opiskelijan tavoitteet ja myös yrityksen tarpeet eli yhdistelemällä tutkinnon osia jopa eri tutkinnoista voidaan saada räätälöityä juuri yritykselle sopiva kokonaisuus siitä näkökulmasta, että jos opiskelija oppii kyseisiä asioita, yritys voi palkata hänet. Näin kaikki voittavat.” (A, 7655:7967)

Asiakkuuksien asiantuntijoiden käsitysten mukaan oppisopimusten tekemisen vastuut tulisi selkeyttää. Oppisopimusten laatimisen koettiin olevan osa opettajan tehtävää opiskelijoiden ollessa opettajien ohjauksessa tutkinnon suorittamisen aikana. Asiakkuuksien asiantuntijat kuvasivat, että oppisopimuksen laatimisessa oli oltava selkeä työnjako oppisopimusten ”asiakkuusvastaavien” ja opettajien kesken.

”Mut että ideahan on, että opettajat tekee näitä koska ne on heidän opiskelijoita ja he tietää mitkä ne on ne tavoitteet, mitä tutkinnonosaa he suorittaa. Niin ne on sitten myös tehny ne sopimusteknisesti ne.” (A, 22673:22877)

”Oppisopimus-caseissa saumaton yhteistyö ja työnjako opettajan ja opson asiakasvastaavan kesken on tärkeää. Asiakkaan on nähtävä, että meillä homma pelaa jouhevasti ja ammatitaitoisesti ja kaikki osapuolet puhaltavat yhteen hiileen.” (A, 3848:4080)

Kaikilla opettajilla ei ollut kokemusta lyhytkestoisten oppisopimusten laatimisesta. Osa opettajista kertoi saaneensa perehdytystä oppisopimuksen laadintaan ja toteuttamiseen, ja se oli edistänyt opettajien oppisopimusten hyödyntämistä opiskelijoiden opintopolkujen suunnittelussa. Ammatillisten perustutkintojen opettajien käsitysten mukaan oppisopimuksilla opiskelevien opiskelijoiden ohjaus oli vähäisempää.

”No joo mul on itseasiassa nytte, ensimmäistä kertaa tietysti nyt ku lakimuutoski tuli vuoden vaihteen jälkeen niin enempi joutunu näihin oppareihin niitten kanssa toimimaan, niin mul on koulutus siinä vaiheessa menossa tän hetkisillä opiskelijoilla mitkä nyt loppuvuonna valmistuu niin, siin on hetkinen muistanko neljä vai viis henkilöä nyt siitä porukasta muuttasivat tän loppuajan oppisopimukseks. Elikkä tässä koululla vielä ois pari kurssii mitä ne tossa tekevät ja sen jälkeen pienimuotonen lakisääteinen loma ja sitte se loppuaika oppisopimusta, nii mun mielestä sellanen on hyvinki monella toimiva.” (OPE, 18879:19484)

”Mut kuitenkin se on tavallaan sä oot enemmän töissä koska oppisopimus on kuitenkin niin että me tullaan vaan näyttö kattoon ja osaaminen arvioimaan. Ei me tulla sinne ohjaamaan kauheesti.” (OPE, 20435:20936)

Työelämän edustajien käsitysten mukaan oppisopimuksella opiskelevat opiskelijat tuntuivat olevan oma-aloitteisempia ja vastuullisempia omasta koulutuksestaan. Opiskelijoiden asennetta kuvattiin erilaiseksi tahtotilaksi. Työelämän edustajien mukaan opiskelijoilta edellytetään erilaista opiskeluun käytettävää aikaa ja motivaatiota koulutuksen suorittamiseen. Opiskelijat kuvasivat oppisopimusta tutkinnon suorittamisen vaihtoehtona, joka mahdollisti enemmän ”käsillä tekemistä” ja jossa ammattityö painottui luokassa opiskelemisen sijaan.

”... no en tiää on väärin ehkä sanoa, että ne ketkä on oppisopimuksella opiskelleet niin heillä on jotenkin ehkä eri tyyppinen asenne siihen. Voin olla väärässä. Toki ihmiset on erilaisia ja jokaisella on se oma asenne ja muuta mutta, tuoko se sitten se oppisopimusajattelu siihen ehkä semmosen vastuullisemman toimintatavan. En tiedä.” (T, 7061:7391)

”... ettäkö ei ollu se, koulunpenkki se paikka missä halutti istua että halus tehdä käsillä niin.. Tai niinkö, halus tehdä sitä työtä niin.. Mun mielestä oppisopimus oli siksi mulle se paras vaihtoehto. Mää saan sen tiedon sitten sieltä koulusta mutta mä saan sitte hyödyntää sen saman tien sinne työpaikalle sen tiedon.” (O, 28521:28886)

Asiakkuuksien asiantuntijoiden käsitysten mukaan työelämän edustajat sitoutuivat vahvemmin oppisopimuksella koulutuksessa oleviin opiskelijoihin ja heidän ohjaamiseen. Oppisopimuksella opiskelevat eivät tarvitse ohjausta samassa määrin kuin koulutussopimuksella opiskelevat.

”No onhan molemmissa nimetty työpaikkaohjaajat, mutta näkisin ja väittäisin kokemuksen pohjalta, että se on ehkä hieman syvällisempää se sitoutuminen niille ketkä on oppiksella ja ne ei tarvii niin paljon opettajajohtosta ohjaamista ja käyntiä siellä.” (A, 25399:25646)

Koulutusoppimus ja sen yhdistäminen oppisopimukseen on muodostunut koulutusoppimuksen toteuttamisen ja koulutus- ja oppisopimusten yhdistämisen käsityksistä ja kokemuksista. Koulutusoppimus oli opettajien käsitysten mukaan aikaisempaa työssäoppimisen sopimusta parempi. Koulutusoppimuksella sovittiin aikaisempaa menettelyä tarkemmin opiskelijoiden työpaikalla hankittavan osaamisen ammattitaitovaatimukset ja arvioinnin kriteerit. Työpaikan edustajien kanssa käytiin koulutusoppimusta tehtäessä aloituskeskustelut. Koulutusoppimuksen dokumentointi koettiin selkeämmäksi aikaisempaan sopimusmalliin verrattuna. Koulutusoppimusta kuvattiin toimivaksi työkaluksi, kun opiskelijoiden työpaikalla hankittavista ammattitaitovaatimuksista keskusteltiin ja sovittiin työpaikan edustajien kanssa. Ammattitaitovaatimuksia verrattiin niihin työtehtäviin ja osaamiseen, joita opiskelijat voisivat työpaikalla tehdä ja hankkia. Opettajat, jotka opettivat ammatillisissa perustutkinnoissa, ja jotka eivät olleet työskennelleet oppisopimusten parissa, kokivat koulutusoppimuksen olevan parempi valinta opiskelijalle, koska koulutusoppimuksessa opettajat ohjaisivat opiskelijoita työpaikoilla.

”Et ehkä nyt sitte tuo koulutusoppimuksen se formaatti millä se lomake on tehty niin se ehkä korostaa enemmän sitä et siinä tulee vielä enemmän ne työtehtävät, ihan me katotaan läpi, että minkälaisia hommia siellä pitäis pystyä tekemään. Et kyllä ne katotaan siellä aika tarkkaan. Ja tutkinnon perusteet ja ne arviointi, ammattitaitovaatimukset ja kriteerit käyään läpi siinä jo ennakkoon.” (OPE, 7473:7870)

”No tietysti oppilaitoksen tai opettajan kannalta mun mielestä koulutusoppimus ois parempi vaihtoehto koska se ohjaus on sillon olemassa. Se jotenkin mun mielestä korostuu vielä tärkeämpänä se ohjaus koska sä et oo sillon siellä yrityksessä sidoksissa et sä oot siellä koulutusoppimuksel ja sillon opettaja käy ja tekee ne ohjauskäymnit.” (OPE, 14948:15284)

Koulutusoppimuksen sopimisessa työelämän edustajat sen sijaan painottivat näkökulmaa siitä, missä vaiheessa koulutusta opiskelijat olivat. Alkuvaiheessa olleet opiskelijat, joilla ei ollut niin sanottuja yleisiä työelämän pelisääntöjä hallinnassa, eivät olleet useinkaan toivottuja työpaikoille. Asiakkuuksien asiantuntijat kuvasivat, että niissä tapauksissa, joissa työelämän edustajat olivat itse osallistumassa opiskelijoiden valintaan ja sopimuksen alkuvaiheisiin, työpaikalla tapahtuva ohjaus oli tarkoituksenmukaista ja työpaikkaohjaajat olivat sitoutuneita opiskelijan koulutuksen toteuttamiseen.

”Hyvin erilaisiahan nämä siis lähtökohdastasi on siinä mielessä, että tän koulutusoppimuksen kautta, mikä meille tulee. Niin, no joo siis tosi paljon on eroja. Meillä on sellasia jotka on hirveen valmiita, ne on yleensä viimesen vuoden opiskelijoita ja he tulevat, suorittamaan ne jäljellä olevat näytöt ehkä. Ja ne on jotenki hirveen helppoja. No nyt sitte on ollu kokemuksia tässä ihan lähiaikoina muutama nuori mies jotka oli ensimmäisen vuoden

opiskelijoita, joissa taas sitten se itte pelkästään työelämän pelisääntöjen habmottaminen oli aivan auttamattoman niinku lapsenkengissä. Niin sitte se jotenki se, meijän talo ei ehkä oo oikea paikka edes sitte siihen hetkeen olla se.” (T, 29830:30509)

”Jos ne näkee, että se kuka tulee sille TOP-jaksolle koulutussopimusjaksolle niin siinä on aineksia ja ne tietenkä haluaa ne parhaimmat aina sieltä itellensä, niin sillon se sitoutuminen on vahvaa ja ne ohjaavat ja niillä on tavoitteena ehkä saaba siitä oma työntekijä.” (A, 24843:25108)

Asiakkuuksien asiantuntijat pitivät koulutus- ja oppisopimuksen yhdistämistä työelämälle hyvänä vaihtoehtona. Opiskelijoiden tutkinnon suorittamisen alkuvaiheissa he kuvasivat koulutussopimusta parempana vaihtoehtona, kun taas koulutuksen edetessä ja työpaikan tarpeiden mukaan opiskelijoiden työpaikalla järjestettävä koulutus voisi olla oppisopimus. Koulutus- ja oppisopimuksen yhdistäminen tutkinnon suorittamisessa koettiin olevan menettelynä uusi. Mahdollisuuksista tiedottaminen ja opettajien sekä työelämän edustajien perehdyttäminen vaativat vielä aikaa.

”Yhdistäminen on hyvä asia: usein koulutussopimuksen solmimalla pääsee yritykseen sisään ja samalla niin opiskelija kuin yrittäjä voivat arvioida onnistumista. Jos koulutussopimusopiskelija luo yrittäjälle hyvän vaikutelman, on mutkatonta siirtyä sen jälkeen vähintään määräaikaiseen työsuhteeseen ja solmia seuraavaksi oppisopimus.” (A, 10937:11268)

”Tällä hetkellä suurin työ on mielestäni tiedottaminen oppisopimuksen ja koulutussopimuksen mahdollisuuksista ja tavoitteista niin työnantajille kuin opettajille ja opiskelijoillekin. Lisäksi organisaation sisäinen prosessi vaatii hiomista, tosin senhän ei tarvitse näkyä asiakkaille, vaan tehdään asia verkostoimaisesti heille helpoksi. Yhteinen opiskelijahallintajärjestelmä tullee helpottamaan näiden asioiden järjestelyä ja tiedonkulkua. Tällä hetkellä kuitenkin siis tiedottamistyön rooli on mielestäni merkittävä.” (A, 9549:10067)

Osalla tutkimukseeni osallistuneista opettajista ei ollut vielä kokemusta koulutus- ja oppisopimusten yhdistämisestä. Opettajien käsitysten mukaan oppisopimus sopisi opiskelijoille tutkinnon suorittamisen päättövaiheeseen.

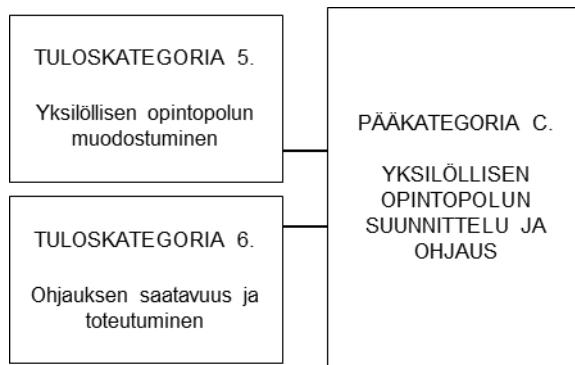
”Että sit jos siellä ruvetaan pilkkomaan, että sul kesken koulutusta on osa oppisopimusta ja sitte taas tulet takasin ja loppuaika mennään mahdollisesti, niin mun mielestä se menee aika byrokraattiseksi se touhu siinä mutta, sillon jos sen selkeesti pystyy jaksottelee et se on sieltä loppupäästä nii sillon se on toimiva.” (OPE, 19486:19803)

5.2 Henkilökohtaisen osaamisen kehittämissuunnitelman hyödyntäminen

Tutkimukseni toisessa tulosluvussa 5.2 esittelen osallistujien käsityksiä ja kokemuksia asiakaslähtöisyydestä opiskelijan henkilökohtaisen osaamisen kehittämissuunnitelman hyödyntämisessä. Käsityksistä muodostui kaksi pääkategoriaa: C. Yksilöllisen opintopolun suunnittelu ja ohjaus ja D. Opiskelijan näyttö ja osaamisen arviointi. Yksilöllisen opintopolun suunnitteluun ja ohjaukseen sisältyvät koulutukseen hakeutumiseen, osaamisen hankkimiseen ja ohjauksen suunnitteluun ja toteutumiseen liittyvät käsitykset. Opiskelijan näyttö ja osaamisen arviointi sisältävät osaamisen osoittamisen ja arvioinnin suunnitteluun ja toteuttamiseen sisältyvät käsitykset.

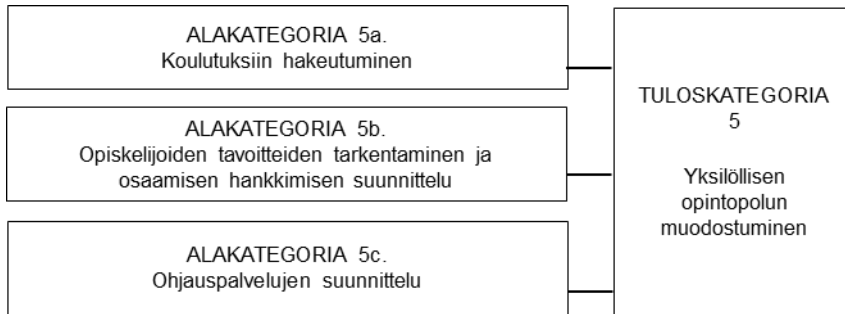
5.2.1 Yksilöllisen opintopolun suunnittelu ja ohjaus

Yksilöllisen opintopolun suunnittelun ja ohjauksen ensimmäinen tulokategoria on muodostunut koulutukseen hakeutumisen käsityksistä. Opiskelijoiden aloittaessa koulutuksessa heidän tavoitteita tarkennetaan ja osaamisen hankkiminen on osa henkilökohtaista suunnittelua. Ohjauksen ja tuen suunnittelu on osa yksilöllisen opintopolun muodostumista. Ohjauksen saatavuuden ja toteutumisen tulokategoria sisältää ohjauksen säännöllisyyteen ja aikatauluihin liittyviä käsityksiä. Kehittämistä tukeva ja kannustava ohjaus ovat osa ohjauksen toteutumista.



Kuvio 15. Tulokategoriat 5–6 ja niistä muodostunut pääkategoria C.

Tuloskategoria 5: Yksilöllisen opintopolun muodostuminen



Kuvio 16. Alakategoriat 5a–5c ja niistä muodostunut tuloskategoria 5.

Koulutukseen hakeutuminen on muodostunut koulutusvalintojen pohtimisen ja koulutukseen hakeutumisen käsityksistä. Opiskelijoita kiinnostivat koulutukseen hakeutumisen vaiheessa heidän tietoonsa tullut tai yleisesti tiedossa oleva oppilaitosten ”yleinen vaikutelma”. Tähän vaikutelmaan sisältyivät toisilta ihmisiltä kuullut kokemukset ja mielipiteet, opiskelutapojen ja opetusmenetelmien monipuolisuus, koulutuksen laatu ja opetuksen riittävyys. Opiskelijat pitivät erittäin tärkeänä henkilökohtaisia valinnan mahdollisuuksia osaamisen hankkimiseen. Oppisopimusopiskelijat arvostivat etäopiskelun mahdollisuuksia. Johdon käsitysten mukaan asiakaslähtöinen pedagogiikka alkoi hakuprosessista. Opiskelijavalintojen jälkeen asiakaslähtöisyys todentuu henkilökohtaisen osaamisen kehittämissuunnitelman laatimisessa ja toteutumisessa.

*”Etäopiskelu on poikkeus tälle, ja se on opiskelutapa, johon toivoisin panostusta varsinkin niihin pintoihin missä siitä on eniten hyötyä. Ei kuitenkaan missään tapauksessa korvaa-
maan täysin perinteistä opiskelua, henkilökohtainen valinnanvapaus opiskelutavoissa on erittäin tärkeää.” (O, 1692:2349)*

”... oikeastansa tää asiakaslähtöinen pedagogiikkahan alkaa todella siitä hakuprosessista, eli se joustava hakeutuminen ja siinä hakeutumisen aikana tehtävä asiakaslähtöinen vuorovaikutteinen ohjaus oikeaan suuntaan on varmaan se ensimmäinen steppi.” (J, 10441:10974)

Jatkuvan haun menettelyt olivat erilaisia eri koulutuksen järjestäjillä. Osa opettajista kuvasi, etteivät koulutuksen järjestäjät olleet antaneet ohjeita tai määräyksiä, miten menetellään jatkuvassa haussa opiskelijoiden hakemusten ja tutkintojen aloitusten osalta, ja he kuvasivat tilannetta selkiytymättömäksi. Osa opettajista vastaavasti kertoi, että opiskelijoille suunnattu jatkuva haku tarkoitti, että opiske-

lijoita otettiin heille koulutukseen ”missä kohdassa vaan”. Opettajat eivät kokeneet tällaista menettelyä kuitenkaan hyvänä. He perustelivat näkemystään sillä, että ryhmien opetuksen edetessä oli haasteellista ohjata eri aikana aloittaneita opiskelijoita ja huolehtia, että osaaminen kertyisi heillä kokonaisuutena samoin kuin aiemmin aloittaneilla opiskelijoilla.

”... mekin ollaan nyt mietitty, että onks se ihan järkevää että ihan koska vaan voi tulla että kyllä se haastavaa on. Tietysti nyt on paljon vaihtoehtoja, että voi mennä vaikka suoraan työelämään ja hakee sieltä sitä riippuen aina vähän siitä henkilöstä että minkälainen se on ja kuka tulee ja missä kohdassa. Toiset pääsee hyvin matkaan, meil on tosi hyviä esimerkkejä. Sit toiset on niin et ne on hetken ja sit ne lähtee kun ne ehkä ei koe sitä niin sitovaksi sitä alatusta kun ne ei saa ehkä tarpeeks sitä...” (OPE, 31830:32332)

Osa opettajista kertoi menettelystä, jossa jatkuvan haun kautta tulleille opiskelijoille järjestetään aloitusinfotilaisuus. Kaikki jatkuvan haun opiskelijat saivat tällöin yleiset yhteiset asiat tiedoksi. Opiskelijat siirtyivät sen jälkeen alakohtaiseen opetukseen. Opettajat miettivät, että koulutuksen aloitukseen olisi hyvä olla määritellyt päivät sen sijaan, että kaikki päivät olisivat mahdollisia aloituspäiviä. Jatkuvassa haussa hakeville ja aloittaville opiskelijoille opettajat toivoivat selkeästi määritettävän oman ohjaajan, jotta heillä olisi tieto, kuka ottaa opiskelijat vastaan koulutuksen alkaessa.

”Meil on siellä ollu semmonen alotusinfo ja vähän päästy sisään opintoihin ehkä paremmin ennen ku tuut oikein sinne omalle alalle niin sul on ne kaikki yleiset asiat siinä ensin ja pääset vähän sisään siihen, mut haastavaa on kyllä, että kyllä siinä tarvii sen oman motivaation ja täytyy olla aika varma jo et tää on mun ala, että tuut kesken.” (OPE,32435:32914)

”Helpmpi ois ehkä, jos useampi tulis kerralla, että me ollaan mietitty et se vois olla joku sisäänottopäivät, että silloin tulee muutama edes yhtä aikaa. (OPE,34553:34701)

Työelämän edustajien käsitysten mukaan opiskelijoiden koulutuksessa aloittaminen ja henkilökohtaisen osaamisen kehittämissuunnitelman laatiminen tuli olla joustavaa. Henkilökohtaisten opintopolkujen nähtiin olevan erilaisia ja kullekin opiskelijalle erikseen suunniteltu.

”Ensimmäinen näkökulma voisi liittyä koulutuksen joustavuuteen. Se että tutkintoihin pystyy hakeutumaan nonstoppina on tarpeen. Se mahdollistaa opintojen aloittamisen koska vain. Joustavuus näkyy myös eri opintopolkujen kirjona. Aikuisopiskelijoilla on usein muuta työkokemusta tai hankittua osaamista jota ei ole tunnustettu tai tunnustettu. Henkilökohtaistamisessa pitäisi pystyä räätälöimään jokaisen tarpeisiin soveltuva koulutus-

polku. Tässä oppilaitoksen pitää jalkaitua yrityksiin ja opettajalla tulee olla vaihtoehtoja joista luoda yksilöllisiä opintopolkuja.” (T, 746:1310)

Opiskelijoiden tavoitteiden tarkentamisen ja osaamisen hankkimisen suunnittelun käsitykset ja kokemukset muodostavat yhden alakategorian. Johdon käsitysten mukaan nuoret opiskelijat eivät välttämättä osaa tunnistaa omia koulutukseen liittyviä tarpeita ja tavoitteita. Johdon edustajat kuvasivat asiakaslähtöisyyden olevan ohjaavaa ja opiskelijaa henkilökohtaisesti auttavaa. Henkilökohtaistaminen ja asiakaslähtöisyys ymmärrettiin toistensa edellytyksinä.

”... asiakaslähtöisyys- ja henkilökohtastaminen-sanat rinnakkain, niin kumpikin on toisensa edellytys, jona vaatimus. Sä et voi toimia, asiakaslähtöisesti jos et sä henkilökohtasta etkä sä voi henkilökohtastaa, jos et sä ota asiakasta huomioon.” (J, 13575:13814)

”Kun on kysymys nuorista, niin me tietenkin kokeneena toimijana tiedämme sen että, välttämättä tämmönen nuori ei edes osaa tunnistaa omia tarpeitansa eikä se osaa tunnistaa tavallaan omia, lähtökohtiakaan mistä hän ponnistaa sille. Niin sillonhan tullaan siihen, että se meidän asiakaslähtöinen pedagogiikka on sitä ohjaavaa, avittavaa, tukevaa ja sen yksilön, perimmäisiä tavallaan lähtökohtia tiedostaen koko ajan etsien, ja auttaen.” (J,3221:3651)

Opettajat kokivat opiskelijoiden henkilökohtaisten tavoitteiden selvittämisen tärkeäksi. Opiskelijoiden tapa oppia ja heidän mahdolliset jatko-opiskelusuunnitelmansa tulisi selvittää koulutuksen alkuvaiheessa. Valmentavassa koulutuksessa kaikki koulutuksen osat olivat valinnaisia. Opettajat kokivat, että uudistus antoi paremmat mahdollisuudet valmentavassa koulutuksessa olevien opiskelijoiden henkilökohtaisten tavoitteiden suunnitteluun ja toteuttamiseen.

”Valmentavassa koulutuksessa on keskeisenä toimintatapana ollut aina yksilöllisyys ja henkilökohtaistaminen. Tämä korostuu nyt entisestään muun muassa opetussuunnitelman osalta, koska kaikki koulutuksen osat ovat valinnaisia. Muutos mahdollistaa entistä paremmin opiskelijan HOKS:n yksilöllisen rakentamisen opintojen ja oppimisympäristön osalta.” (OPE, 13170:13514)

”Opiskelijaa ohjatessa on tärkeää mielestäni kuunnella hänen henkilökohtaisia tavoitteitaan sekä suhteuttaa niitä hänen osaamistaustaansa ja yleiseen tilanteeseensa. Alkuvaiheessa on tärkeää kuunnella tarkasti ja kysyä oikeita kysymyksiä, jotta voi antaa vaihtoehtoja tavoitteeseen pääsemiseksi. Esimerkiksi olen ollut tilanteessa, jossa henkilöllä on paljon työkokemusta tietyltä alalta, mutta hän automaattisesti arvioi osaamisensa alhaisemmaksi kuin se on. Eli itse arvioi olevansa ammattitutkintotasoa, mutta tarkemman keskustelun jälkeen tullaan tulokseen, jossa todetaan erikoisammattitutkinnon olevan osaamistavoitteeltaan hänelle sopivampi.” (A, 12868:13515)

Asiakkuuksien asiantuntijoiden käsitysten mukaan henkilökohtaisen osaamisen kehittämissuunnitelman laatimisessa on osattava tehdä niin sanottuja oikeita kysymyksiä opiskelijoille. Aikuisiässä olevien opiskelijoiden kanssa oli käytävä keskustelua heille sopivasta tutkinnosta. Opiskelijoille sopivan tutkinnon löytäminen edellytti opiskelijoiden oman osaamisen ajankohtaista arviointia. Toisinaan opiskelijat saattoivat arvioida oman osaamisensa suppeammaksi kuin mitä se todellisuudessa oli.

Opettajat kokivat tärkeäksi opiskelijoiden ja työpaikkojen toisilleen sopivuuden. Työelämän edustajien kanssa tulisi keskustella, millaista osaamista opiskelijalla oli jo olemassa ja missä koulutuksen vaiheessa hän oli. Opettajien ja työelämän edustajien kesken tulisi olla yhteisiä keskusteluja yhteisten osaamisen tavoitteiden saavuttamiseksi. Opettajat kertoivat, ettei työpaikoilla pääse välttämättä tekemään kaikkia työtehtäviä, ja tämänkin vuoksi työelämän edustajien kanssa keskustelua ja yhdessä opiskelijoiden osaamisen tavoitteista sopimista pidettiin tärkeänä ja merkityksellisenä.

”Mä sitä rupesin tossa miettimään, nii se tossa meiän alalla on aika paljon sidoksis siihen työpaikkaan, et tietyillä työpaikoilla ei välttämättä pääse tekemään sellasia työtehtäviä mitä ois soveliasta siihen opintovaiheeseen missä ikinä opiskelija on menossakaan, että onko se ensimmäinen työssäoppimisjakso, että se on vielä vähän alalle totuttautumista ja sisäänajoo siinä mieles, et se on hyvinki työpaikkasidonnaista. Et osassa pääsee tekemään suoraan niitä kursseja tavallaan jatkoon mitä täällä lähipäivillä käydään, niin se on luontasta jatkoo myöskin opintojen kannalta.” (OPE, 4209:4784)

”Mul on yks semmonen tilanne ollu tämän vuoden puolella, että mul oli oppisopimusopiskelija, jossa tein just tätä henkilökohtaistamista. Työelämän edustaja oli mukana siinä. Hän oli mukana siel tilanteessa. Käytiin yhdessä läpi sitä keskustelua, että mitä tässä kohassa ja, opiskelija, mitä tässä kohassa. Must se oli todella hyvä ja antosa. Tämmösiä ku ne ois kaikki, mut se vaatii aika paljon aikaa, et se ei ihan tosta noin vaan kyllä onnistu.” (OPE, 35417:35873)

Työelämän edustajat kertoivat, että oppilaitosten edustajien pitäisi tehdä tarkemmin opiskelijoiden tavoitteiden suunnittelua työpaikalla järjestettävän koulutuksen ajalle. Heidän näkemystensä mukaan opiskelijoiden aloittaessa työpaikalla heidän mukana tulivat valmiit kirjalliset suunnitelmat ja aikataulut, jotka työpaikan täytyi huomioida muun muassa työvuorojen suunnittelussa. Työpaikan edustajat kuvasivat, että opiskelijoiden suunnitelmiin oli valmiiksi kirjoitettu, mitä osaamista ja mitkä ammattitaitovaatimukset he aikoivat hankkia työpaikalla ja millaisella aikataululla. Työpaikan edustajien mukaan he eivät voineet vaikuttaa opiskelijoiden aikatauluihin, eikä työelämäjaksojen suunnittelusta ollut keskusteltu riittävässä määrin heidän kanssaan.

”Yhdessä oppilaitoksen ja työelämän edustajan/ohjaajan kanssa. Joskus otan esimiehenä kantaa, jos koen/näen, että tavoitteet on liian suppeat. Toivoisin myös oppilaitoksen kiinnittävän tavoitteisiin enemmän huomiota.” (T, 15976:16190)

”Ne ilmoitetaan oppilaitoksesta, yleensä kirjallisesti. Nämä tavoitteet käydään sitten opiskelijan kanssa läpi ja katsotaan, että harjoittelussa hän pääsee suorittamaan tavoitteiden mukaisia tehtäviä. Nämä sitten huomioidaan työvuorosuunnittelussa.” (T, 15722:15968)

”Osaamistavoitteet ovat opiskelija- ja koululähtöisiä. Opiskelija esittää tavoitteet omalle ohjaajalle jakson alkaessa. Tavoitteisiin pyritään jakson aikana.” (T, 16197:16353)

Johdon käsitysten mukaan opetuksen suunnittelusta tulisi siirtyä oppimisen suunnitteluun. Pedagogiikan keskeisenä asiana oli osaamisperusteisuus ja joustavat opintopolut, jotka suunniteltiin opiskelijoiden henkilökohtaisessa osaamisen kehittämissuunnitelmassa. Opiskelijoiden ohjaamiseen liittyi pedagogisia haasteita, kuten muun muassa opiskelijoiden asenteet ja motivaatio koulutukseen. Asiakaslähtöisyyden arveltiin kuitenkin mahdollistavan erilaisten oppimiskäytäntöjen löytymisen erilaisille opiskelijoille, ryhmälähtöisen opetuksen järjestämisen väistyessä.

”Mut se et mikä se pedagogiikan ytimessä on, niin kyl mä nyt näkisin et siel on se osaamisperusteisuus tiettyssä mielessä ja ne joustavat polut, ja sen ympärille pitäis sitten rakentaa sitä niin että se oikeesti se, vaikka nyt jos puhutaan opiskelija-asiakkaasta, et oikeesti se joustava polku sitten toteutuu ja oikeesti huomioidaan sitä aiempaa osaamista ja löydetään se sieltä, ja kyl mä sanosin et se missä tää tietys miele, todentuukin sitten nii kyl se on siinä HOKS ja HOKSin laatimine, et enemmänki pitäis päästä siihen että siirryttäis siitä opetuksen suunnittelusta sen oppimisen suunnitteluun. Ja siin on mun mielest tietynlaisesti myös ikään kun sitä ydintä.” (J, 6569:7234)

”... pedagogiikan haastehan on löytää kaikille sitten se tapa toimia. Vanha tapa on ollu se, että oppilaat on pantu luokkaan ja opettaja on pommittanu kaikille sen saman viestin, aamusta iltaan viikosta toiseen ja vuodesta toiseen. Nyt ollaan siinä tilanteessa että, asiakaslähtöisyys lähtee siitä yksilöstä, täs tapauksessa siitä opiskelijayksilöstä.” (J, 2101:2444)

Työelämän edustajien mielestä opiskelijan puuttuvan osaamisen hankkimisen suunnittelu ja toteuttaminen oli haastavaa. He totesivat, että uudistuksen alkuvaiheissa menettely voi tuntua vielä mahdottomalta toteuttaa. Työpaikoilla tulisi tehdä työtä työtehtäväkokonaisuuksittain. Opettajat kokivat työelämäedustajien tapaan pienempien tehtäväkokonaisuuksien tekemisen työpaikoilla haasteellisiksi.

”No tällä hetkellä tietenki ku tää on niin vast alussa, niin ite vaan mietin se, että miten se tulee oikeestaan käytännössä toteutuun. Koska mie ite kyllä näen sen, että kyllä hoitajan

täytyy se kokonaisuus hallita, se ei voi opiskella vaan sitä tiettyä palaa vaan kyllähän ne palat pittää poimia ja se pystyy näyttään sen kokonaisuuden, ei vaan sitä yhtä osaa. Jos se meilleki tulee johonki kuntoutuksen tukemiseen niin, kyllähän se on kokonaisuus.” (T, 10501:10945)

”... sillä taval, et jos sä meet vaikka nyt johonki kauppaan töihin nii, aika vaikeeta siin on ajatella, että se nyt vaan tekee sitä yhtä asiaa siellä.” (OPE, 13879:14080)

Asiakkuuksien asiantuntijat kuvasivat puuttuvan osaamisen hankkimista tutkinnon osittaisena osaamisen hankkimisena. Heidän näkemyksensä mukaan yksilöllisiä opintopolkuja oli hyvä laatia tutkinnon osittain. Osaamisen hankkimisen suunnittelussa oli huomioitava opiskelijoiden aikaisemmin hankittu ja kertynyt osaaminen.

”Mä sanosin ihan samat sanat, että nyt pystytään vielä paremmin, koska ihan jos ajatellaan vaikka oppisopimusnäkökulmastakin, niin enää ei tarvi olla se koko tutkinto vaan tutkinnon osa tai jotain siitä tutkinnon osastakin pienempää, me pystytään paljon paremmin niitä henkilökohtasia polkuja asettelemaan verrattuna siihen vanhaan.” (A, 4257:4583)

Työelämän edustajien mielestä työelämän ja koulutuksen järjestäjän kesken olisi hyvä tehdä yhteistyötä siinä, mihin ajankohtiin opiskelijoiden koulutusopimukset ajoittuvat sekä millaisilla aikatauluilla asioista sovitaan. Opiskelijoiden osaamisen tavoitteet ja hankittavat ammattitaitovaatimukset työpaikalle tulisi sopia riittävän ajoissa ennen koulutus- tai oppisopimuksen alkamista. Työelämän edustajat kokivat, että toisinaan sekä heidän että opiskelijan aikaa kuluu oppimisen osalta turhaan.

”Mä tietysti toivon ja oletan, että ennen ku meille tulee harjotteluun niin on ees jotain perusopintoja siellä takana, niin ku oppilaitoksessa, et tota, et kyllähän se kun on tietyllä lailla opiskeltu kirjasta jotain tai sieltä netistä jotain mikä liittyy vaikka siihen ikäihmisten hoivaan tai johonkin niin helpottaahan se opiskelijaakin tulemaan sinne harjotteluun, että siellä on takana jotain vuorovaikutusharjoittelua tai jotain niin ku kirjallista tietoutta, et jos mieltii siihen oikea-aikasuuteen.” (T, 24441:24939)

”Työelämässä jos ajatellaan niin tämä ensimmäinen kontakti koulun puolelta, elikkä missä katsotaan nämä tavoitteet ja päämäärät sille kyseiselle opiskelijalle, niin saattaa tulla vasta viikon puolentoista päästä, että hei tulisin käymään siellä teidän työpaikalla ja katsomaan sitten nämä, elikkä siinä menee jo tavallaan monta päivää hukkaan siltä opiskelijalta et hei mitäs mun pitikään täällä oppia.” (T, 3204:3661)

Työelämän edustajien käsitysten mukaan ennen työelämässä hankittavaa osaamista opiskelijalla tulisi olla alan perustaitoja. Työpaikan edustajat kertoivat opiskelijoille annettavista varoituksista, jos esimerkiksi opiskelijat eivät olleet osanneet

noudattaa työaikoja. Työpaikalle sovittu koulutus saatettiin perua kokonaan opiskelijoiden työelämässä tarvittavien alan perustaitojen osaamisen puuttuessa. Tärkeänä pidettiin opiskelijoiden ammatillisten perusasioiden tietoon liittyvää osaamista ennen työpaikalla järjestettävää koulutusta. Osa työelämän edustajista koki kuitenkin, että se tiedollinen osaaminen, joka opiskelijoilla oli hankittuna oppilaitoksessa, koettiin osin työelämässä turhaksi. He toivoivat, että opetuksellista yhteistyötä tehtäisiin enemmän työpaikkojen kanssa, ettei tällaisia käytänteitä pääsisi tapahtumaan.

”Usein perustutkinnoissa saavutetaan tiedollinen perusosaaminen, mutta työelämään siirryttäessä useat asiat koetaan turhina. Enemmän yhteistä räättälöintiä työelämän kanssa.” (T, 2524:2693)

Asiakkuuksien asiantuntijat olivat samaa mieltä työelämän edustajien kanssa siitä, että opiskelijoilla tulisi olla teorettinen tiedon osaaminen ennen työpaikalla järjestettävää koulutusta. Johdon edustajat pitivät myös tärkeänä, että opiskelijoilla olisi ennen työpaikoilla järjestettävää koulutusta tutkintoon sisältyvä perusosaaminen. Myös työelämän niin sanottujen pelisääntöjen osaamista oli korostettava. Työpaikkojen pelisääntöjen perusasioiksi johdon edustajat kuvasivat muun muassa työaikojen noudattamisen, työpaikalla tapahtuvan vuorovaikutuksen toisten työntekijöiden kanssa sekä oman puhelimen käyttämisen työvuoroissa. Opettajien käsitysten mukaan valmentavien koulutusten opiskelijoille työpaikalla oli varmistettava opiskelijoiden toimintakyvyn mukainen työelämään tutustuminen.

”Valmentavien koulutusten kohderyhmän huomioiminen työelämästä käsin siten, että kaikille opiskelijoille riippumatta taustasta mahdollistetaan hänen HOKS:n ja toimintakyvyn mukainen valmentautuminen työelämässä. Tässä erityisenä huomiona vaativaa erityistä tukea tarvitsevat opiskelijat ja heidän tutustuttaminen ja tarvittaessa kiinnittäminen työelämään.” (OPE, 2559:3154)

”Ei siis ammatilliset valmiudet vaan ihan ne työelämän perusvalmiudet eli, osataan tuntee se kello, osataan tervehtii ku mennään sinne töihin ja ollaan siä se aika kun on sovittu, et ihan tämmöset perusjututkin tuntuu olevan vähän hakusessa ja, kyl me yritetään nyt siihen alkupäähän kiinnittää huomioo ettei laitettas opiskelijoita liian raakileena ikään ku sinne työpaikalle oppimaan et kyl se, se on oikeestaan karhunpalvelus jos me sillain tehdään et otetaan opiskelija sisään ja heti seuraavan päivänä työelämään et, ei työelämä sitä kauan kattele että jos niin alkaa tapahtuu entist enemmän.” (J, 16107:16702)

Asiakkuuksien asiantuntijat kertoivat, että heidän organisaatioissa osa opettajista oli tehnyt sähköistä aineistoa osaamisen hankkimisen tueksi yksilöllisiä opintopolkuja varten. Jatkuvan haun kautta saapuvien opiskelijoiden todettiin voivan aloittaa alan perusopinnoista sähköisiä oppimisympäristöjä hyödyntämällä.

”Siin on vähän eri aloilla sit, että mitenkä, tosissaan et osa on rakentanu jo Moodleen paljon enemmän sitten sähköstä aineistoa. Elikkä, perustutkinnon, noista pakollisista osioista tai jostakin elikkä on lähetty rakentamaan semmosta pakettia koska nyt tiedetään et koko ajan tulee opiskelijoita, ni kaikki ei voi tulla sen ryhmän mukana... niitä on nyt lähetty kehittemään aika monella alalla, eri tavalla et sitten, koska ei me voija neljä kertaa vuodessa pitää lähiopetusta samoista aiheista.” (A, 12587:13311)

Ammatillista perustutkintoa suorittavat sekä koulutuksen alku- ja päättövaiheessa olevat opiskelijat kertoivat, että opiskelijoilla tulisi olla useita erilaisia vaihtoehtoisia oppimisympäristöjä ja osaamisen hankkimisen tapoja. Opiskelijat odottivat vaihtoehtoisia mahdollisuuksia oppimismahdollisuuksiinsa. He toivoivat järjestötoiminnan, verkko-opiskelun ja muiden itsenäisten oppimismahdollisuuksien hyödyntämistä.

”Mielestäni oppilaitosten pitäisi panostaa siihen, että opiskelijalla on milloin vaan mahdollisimman monta vaihtoehtoa opiskelutavan valinnassa. Lähiopiskelu, työharjoittelu, järjestötoiminta, etäopiskelu, itseopiskelu/osaamisen todistaminen koulussa, jne. ovat kaikki päteviä opiskelutapoja, ja jokaisen opiskelijan pitäisi saada mahdollisuus itselle sopivimpaan tapaan. Vaikka ala olisi sopiva, väärä opiskelutapa saattaa viedä kaiken motivaation.” (O, 7712:8159)

”No siinä pitää aika lailla kattoo sillee, että mitä opiskelija on innostunu just näin ja se kehitty nopeesti niin ohjata sitä sinnepäin, että hei sä voisit tehdä näin, tää edesauttais sua jossain asia näin. Sitte sen jälkeen et sä voisit tehdä näin ja jollekin muulle, että sä voit mennä tätä näinpäin ja sä meet sitte sieltä tännepäin. Siinä pitää ohjata ekaks vähän siihen päin niin kyllä se siinä lähtee eteenpäin. Sitte se tajuaa se opiskelija, että hei mä voin muutella tätä sillä lailla ite. Se vaatii ohjausta vähän siihen, että se tajuaa sen, että mä voin muutella tätä polkuani ja mä voin tehdä näin ja mä voin tehdä noin että ei oo pakko mennä sitä tuonnepäin suoraan.” (O, 37103:37777)

Opiskelijoiden käsitysten mukaan heidän henkilökohtaista ammatillista kehittymistään tulee seurata. He toivoivat, että opettajat ohjaisivat opiskelijoita heille sopivien oppimisympäristöjen ja opiskelutapojen hyödyntämisessä. Johdon edustajat kertoivat, että organisaatiossa oli suunniteltu, että opettajilla olisi rajattu määrä opiskelijoita, joiden henkilökohtaisesta osaamisen kehittämissuunnitelmasta he vastaisivat. Osalla koulutuksen järjestäjistä oli eri aloilla erilainen menettely, mikä tarkoitti, että oli erikseen sovitut henkilöt, joiden työnkuvat liittyivät kokonaisuudessaan henkilökohtaisten osaamisen kehittämissuunnitelmien laatimiseen ja päivittämiseen.

”se on ikään ku sitä reformin ydintä, niin ku taisin aikasemminki sanoo että se HOKS, ja me ollaan, nyt meillä ajateltu se niin että mein vastuuhjaaja tekee sen HOKSin, ja vastuuhjaajalla on noin 20, vähän yli ehkä, opiskelijaa sitten siinä vastuulla jonka HOKSeista hän vastaa.” (J, 12159:12436)

*”Joissakin on vastuuopettaja, siis se ryhmän vastuuopettaja on se joka henkilökohtaistaa. Ja joissakin sitten taas on ihan muutama henkilö jotka nimenomaan tekee henkilökohtaistamisia. Elikkä täst on vähän keskusteltukin et mikä on järkevää, et onko se et on vaikka yks tai kaks henkilöä aina, tiimissä jotka tekee ne kaikki sitten vai onko sit se ryhmän vastuuo-
pettaja semmonen joka tekee. Koska sillonhan hän saa hyvän käsityksen siitä opiskelijasta minkälainen on. Sitte taas oppisopimuspuolella niin, sehän alkaa sieltä se henkilökohtaistaminen.” (OPE, 13971:14518)*

Opettajien käsityksissä henkilökohtaisen osaamisen kehittämissuunnitelman käyttöönottamisessa poikkeamia oli siinä, miten he kokivat suunnitelmasta aiheutuvan työmäärän. Opettajat, joilla oli taustalla aikaisempien säädösten mukaista aikuiskouluttajan työkokemusta, eivät kokeneet nykyistä opiskelijan henkilökohtaista osaamisen kehittämissuunnitelmaa isona uudistuksena. Vastaavasti opettajat, joilla työkokemuksen tausta painottui aikaisemman ammatillisen peruskoulutuksen opettajan työtehtäviin, kokivat uudistuksen henkilökohtainen osaamisen kehittämissuunnitelma ja siihen liittyvät toimenpiteet kokonaisuudessaan paljon työtä vaativaksi.

”Ja sehän ei ole entisille aikuiskoulutusihmisille sillä tavalla isokaan kynnyks, mutta ne ketkä on ollu nuorten ihan perusopetuksessa elikkä perustutkintokoulutuksessa niin niille se kynnyks on isompi, ja täytyy ottaa haltuun henkilökohtaistamiset ja kaiken maailman sopimusviidakot.” (A, 31433:31722)

”Ja sitte ku ne tulee tänne niin sitten se oma ohjaaja ottaa ne vastaan, selvittää nämä perustiedot, että mikä on lähtökohta ja kerää ne todistukset ja mietitään, että minkälaisia mahdollisia hyväksilukuja siel ois tulossa. Ja se on vielä vähän nyt auki, meil ei oo joka alalla ainakaa nimetty sillä tavalla henkilöt jotka sitte oikeesti lähtee tekemään niitä hyväksilukuja. Elikkä nythän meil on pakko hyväksilukea ainaki ne pakolliset opinnot, valinnaisia sitte harkinnan mukaan. Mutta välttämättä, se aikaresurssihan siin on aikamoinen, et jos ne 20 opiskelijaa tulee ne pitää aika äkkiä saaha käsiteltä, niin se yksi oma ohjaaja ei kyllä ehi ihan kauheen perusteellisesti sitä yksinään tehdä. Että sitte me, jos siitä tulee semmosia hyväksilukuja paljon tehtäväksi, tunnustamisia, tunnistamisia, ohjataan näyttöä ja näin päin pois niin sillon se on, esimerkiks vaikka nyt tämmösenä osaamisalan vastaavana minä voisin olla se tai sitten joku muu nimetty henkilö joka ottaa niitä kanski matkaan ja vastaan. Et iso homma se on kyllä aluks.” (OPE, 2269:3303)

Opiskelijat halusivat vaikuttaa nykyistä enemmän koulutussisältöjen suunnitte-
luun ja siihen, mitä osaamista he voisivat hankkia työpaikoilla ja mitä osaamista han-
kittaisiin oppilaitoksissa. Opiskelijat kokivat oppilaitoksessa olevien lähiopetusten
viivyttävän oman tutkinnon suorittamista. Tällaiset kokemukset muodostuivat, kun
he kokivat jo hankkineensa kyseisen osaamisen aikaisemmin työpaikalla. Opiskelijat
kuvasivat yksilöllisten opintopolkujen vievän heitä omista ryhmistään erilleen. Hei-
dän **näkemyksissään** painottui yksilöllisen opintopolun merkitys, ja he odottivat
koulutuksen etenevän omien tavoitteiden ja aikataulujen mukaisesti. Yksilöllisessä
etenemisessä huomioitiin samojen ammattitaitovaatimusten osaamisen hankkimi-
sen mahdollisuudet sekä oppilaitoksen opetuksessa että työpaikalla järjestettävässä
koulutuksessa.

*”No just niinkö sanoit niin mun mielestä, meillä ku on tullu turhautuminen johonki tiet-
tyyn asiaan niin.. Niin heti oltas otettu se ytimeen siihen, että no niin, vaikka näytetty se
että työelämässä että kyllä me nää asiat handlataan ku se että monta viikkoa tavallaan
jankataan sitä samaa asiaa. Niin meki oltas varmaan päästy paljo etteenpäin. Et jos siihen
ois, vapaammin saatu ite vaikuttaa.” (O, 13437:13838)*

*”Odotin myös opetukselta mukautumista ja soveltumista oppilaan oppimismopeuteen ja
haluamiseen.” (O, 1041:1135)*

Ohjauspalvelujen suunnittelussa opiskelijoiden käsitysten mukaan jokainen ih-
minen on yksilö, jonka osaamisen hankkimiseen tarvittaisiin aikaa. Myös ohjauksen
ja tuen tarve koettiin henkilökohtaiseksi. Jokaiselle olisi mahdollistettava tutkinnon
suorittamisessa oma henkilökohtainen aikataulu. Työpaikoilla järjestettävä koulutus
tulisi suunnitella opiskelijoiden omien tarpeiden ja toiveiden mukaan. Lisäksi opiske-
lijat toivoivat verkko-oppimisen mahdollisuuksia yksilöllisten opintopolkujen tueksi.

*”Jokainen ihminen on yksilö, ja osa oppii nopeammin ja osa hitaammin, joka tarkoittaa
erilaista avun tarvetta jokaisella henkilöllä. Nopeammin oppiville tulisi mahdollistaa
osaamisensa mukainen eteneminen, ja taas hitaammin oppiville tulisi antaa mahdollisuus
edetä omaa tahtiaan.” (O, 5787:6140)*

*”Työpaikoilla olevaa työssäoppimista tulisi olla opiskelijan tarpeiden ja halujen mukai-
sesti, sillä työpaikoilla oppii asioita, joita ei pakosti koulussa opeteta. Verkkokursseja tulisi
olla tarjolla opiskelijoille, jotka auttaisivat opinnoissa nopeammin etenemisessä; esim.
kurssin hyväksilukeminen verkkotentillä tai tuntien suorittaminen verkkokurssilla.” (O,
6142:6498)*

Johdon edustajien mielestä useiden yksilöllisten opintopolkujen ohjauksen
hallitseminen oli haasteellista. Yksilöllisten opintopolkujen ohjaus miellettiin opis-

kelijalle tuotettavana palveluna, joka tulisi organisaatiossa hoitaa ammattimaisesti. Yksilöllisten opintopolkujen ohjaus koko tutkinnon etenemisen ajalle tulisi olla selkeä opiskelijoille. Yksilöllisen opintopolun kokonaishallinta koettiin kuuluvan opettajille. Opettajien käsityksissä erityisesti valmentavan koulutuksen opiskelijoiden ohjaus heidän yksilölliselle opintopolulle vaati huomattavasti opettajan työaikaa. Opiskelijoiden mielestä ohjaus- ja tukipalvelujen tulisi olla selkeitä palveluja, jotta he tietäisivät miten ja keneltä he saavat ohjausta ja tukea.

”Kun on paljon yksilöllisiä opintopolkuja niin, voi jokainen kuvitella että, opettajalle se on, omanalaisensa, palapeli hallittavaksi, ja sillä meän opetuksen toteuttamisen mallilla me, yritetään, tehdä siitä sillä tavalla, järkevää että se on myös, palveluna, osaamispalveluna, tuotettavissa, asianmukaisesti ja selkeästi. Ja tietenkin se, että se on myös opiskelijalle selkeä et hänellä on tiedossa että, mihin hän menee ja missä vaiheessa hän siirtyy seuraavalle kentälle ja niin edelleen.” (J, 19152:19651)

”... jos aattelee valmentavaa koulutusta elikkä meillä on suurin osa peruskoulun päättäneitä nuoria joilla ei oo vielä oikeestaan mitään osaamista alla. Ja ovat hyvin avoimna kaikille elikkä he tarvii hyvin paljo ohjausta siihen hoks-polkuun. Kaikki on valinnaisia, he tullee aivan uuteen maailmaan ammatilliselle puolelle.” (OPE, 3224:3543)

”Avun tarve ja sen henkilökohtaistaminen on tärkeä asia katsoa huolella suunnitellussa palveluja. Jokaisella on omanlainen avun tarve ja apua tarvitaan erilaisissa asioissa, joten jokaisen tulisi saada apua tarvitsemiinsa asioihin.” (O, 8326:8560)

Asiakkuuksien asiantuntijoiden näkemys oli, että ohjaus- ja tukipalvelut täytyi suunnitella opiskelijoiden yksilöllisistä tarpeista käsin. Työpaikalla järjestettävän koulutuksen ajalle ohjaus- ja tukipalvelujen suunnittelussa oli huomioitava myös työpaikan tarpeet. Tuki- ja ohjauspalvelujen merkitystä pidettiin tärkeämpänä koulutuksen alkuvaiheissa. Asiakkuuksien asiantuntijoiden kuvausten mukaan yhteistyö ohjauksen suunnittelussa työelämän ja koulutuksen järjestäjien välillä oli saatava välittömäksi ja ohjauksen merkityksen kokeminen yhteiseksi tarpeeksi.

”Tuki ja ohjaus keskitettävä alkuun niin oppilaitokseen kuin työpaikallekin.” (A, 14872:15117)

”Se just et olis semmonen matala kynnyks siihen, että voi ottaa yhteyttä. Vähän niinku vielä minusta ihmisissä on semmosta, että ne vähän pelkää opettajia ja mitä sieltä nyt sanotaan. Jotku työnantajatki on semmosia et ne on aivan että no.. Apua että mitä se nyt tulee tänne kattomaan että.. Vähän semmonen, että no hei että me ollaan tässä kaikki samassa veneessä. Tässä on kaikilla oikeestaan se sama tavote mihin kohti mennään.” (A, 47538:47962)

Työelämän edustajat kokivat, että heidän täytyi ohjauksessa huomioida opiskelijoiden erilaiset lähtökohdat ja valmiudet. Opiskelijoiden asenteen ja motivaation huomiointi kuvattiin tärkeäksi. Työelämän pelisääntöjen noudattaminen edellytti työelämän edustajien mukaan paljon ohjattavaa; tähän liittyivät vuorovaikutusosaaminen työyhteisössä sekä työn tekemisen moraalit ja etiikka. Työelämän edustajien näkökulmasta ohjaus ja palaute tulisi olla todenmukaista ja yleistä ”ihan hyvin meni, ok”-palautetta ja ohjausta tulisi välttää.

”Nykyisin toimin esimiehen tehtävissä enkä niinkään ohjaa hoitotyössä. Itse näen, että vuorovaikutustaidoissa ja työelämä taidoissa on parannettavaa. Toki opiskelijat saattavat olla nuoria, jotka vasta harjoittelevat, mutta työnteon moraalit ja etiikka tulisi olla vahvaa jo nuorena.” (T, 8370:8649)

”Mulla eniten just tuo palautteen antaminen tavallaan just sen henkilökohtamisenkin kautta että, puhuttas rohkeesti oikeesti niistä kohista mistä toimii hyvin, mikä ei toimi hyvin. Ja mie tiiän että se palautteen antaminen niin se on taiteenlaji ja sitäkin on reennattava. Et varmaan se on yks semmonen, koen itte sen ihan, ku siis koko elämäni aikana missä ikinä olen ollut itse opiskelijana tai muuta. Niin kyllähän se on semmosta ihan hyvin meni, ok, kaikki on ok. Niin se on hyvin kiusallista, no mikä oli hyvää, erittele. Mikä, missä pitää parantaa. Ja sitä ainaki ite pyrkii näille antaa sitte että antas sitä suoraa palautettaki että, ylitettäs se kohta ettei tartte niin.. Ettei se rikki nyt mene, kun sanon tämän nyt näin suoraan että, nyt ei menny niinkö Strömsössä tämä homma ja siitä on tulluki meille sit se tuo luottamusta hirveen paljon sitte sen opiskelijan kanski siitä että hän myös voi sanoa sit meille päin.” (T, 50716:51643)

Työelämän edustajat pitivät tärkeänä heidän kouluttamistaan opiskelijoiden ohjaamiseen. He kokivat, että opiskelijoiden ohjaaminen jäi pääasiallisesti työelämän edustajille. Työelämän edustajien käsitysten mukaan opettajien tulisi perehdyttää työpaikkaohjaajat ammattitaitovaatimukseen ja olla työpaikkaohjaajien tukena opiskelijoiden ohjaamisessa.

”Kun oppiminen tapahtuu enemmän työpaikoilla, on tärkeää työpaikkojen työpaikkaohjaajia kouluttaa ohjaustyön perusteisiin ja niihin näkökulmiin mikä jakso kulloinkin on kyseessä. Vaikka opettaja on myös suunnitelman mukaan enemmän käytännössä, jää kuitenkin päävastuu työpaikkaohjaajille!” (T, 3409:3694)

”Kuunnella työelämän palaute, ilman oman mielipiteen esiintuomista (esim. jos opettaja pitää opiskelijaa koulussa eivätkin hyvänä, eikä ota vastaan rakentavaa palautetta opiskelijan panoksesta työpaikalla).” (OPE, 19828:20227)

”Että he ovat valmiina auttamaan, kun apua tarvitaan, ovat avoimia ja, että käyttäytyvät mukavasti ja positiivisesti ympärillämme, jotta meille jäisi hyvät kokemukset mieleen. Ja myös, että heiltä löytyy halua ohjata.” (O, 4857:5072)

Opettajat kokivat toisinaan työelämän edustajat kiireellisiksi, kun he menivät käymään työpaikoilla. He kertoivat, etteivät he aina saaneet sähköpostilla työelämän edustajiin yhteyttä tai työpaikoilta vastattiin opettajien viesteihin myöhäiseen aikaan päivästä. Opettajat kertoivat soittaneensa puheluita työpaikan edustajille, mikäli he eivät saaneet vastauksia sähköpostilla.

”Aika kiireisiähän ne työelämän ihmiset aina on, että aina ku otat yhteyttä sinne niin vähän tulee sellanen olo että kiirehän tässä nyt on ja kun menet käynnille, ... niin kyllä se aika nopeesti täytyis tapahtua aina.” (OPE, 10340:10774)

”Nytkin ku mä käyn alussa, sit mä käyn siinä puolivälissä, sit mä käyn vielä loppuarvioinnissa niin totta kai se vie aikaa mut tavallaan se, että millä sen sais vielä sujuvammaksi että just sähköposti on ehkä hyvä joo. Siihen ne vastaa yöllä ja illalla.” (OPE, 11235:11483)

Opettajien mielestä heidän ja työpaikkaohjaajien ohjaus ja palautteet oli kohdennettava tutkinnon osien ammattitaitovaatimukseen. Opettajat kertoivat, että työpaikalla järjestettävän koulutuksen aikana oli tärkeää, että työpaikkaohjaaja varmistaa myös muiden työntekijöiden palautteen antamisen mahdollisuuden opiskelijalle. Opettajien näkemysten mukaan opiskelija oli työpaikalla osa työyhteisöä, joten sen työntekijöiden oli hyvä olla tietoinen opiskelijan osaamisen tavoitteista. Opiskelijoiden tulisi olla mahdollista saada palautteet koko työyhteisöltä.

”Työpaikkaohjaaja ei välttämättä itse ole ainoa henkilö, joka palautetta voi antaa, sillä monella työpaikalla myös muut työntekijät ovat olleet enemmän opiskelijan kanssa yhteistyössä. Hänen tehtävä lienee kuitenkin varmistaa, että myös toiset työntekijät ovat tietoisia opiskelijan oppimistavoitteista ja koota palautteet ja osallistua palautekeskusteluun.” (OPE, 25546:25901)

Opiskelijoiden kokemusten mukaan heidän täytyisi saada ohjausta ja tukea tarvitsemiinsa asioihin. He eivät kokeneet sellaisia opettajia sopiviksi, jotka eivät olleet motivoituneet tuki- ja ohjauspalveluihin. Osa opiskelijoista kertoi, ettei ollut saanut lainkaan opettajilta työpaikalla ohjausta muutoin kuin itse sitä pyytämällä. Erilaiset sähköiset ohjauskanavat, kuten Whatsapp, koettiin opiskelijoiden mielestä hyviksi informaatiokanaviksi. Heidän mielestä niitä käytettiin kuitenkin usein muihin epäasiallisiin tarkoituksiin, eikä niinkään opiskelijoiden yksilölliseen ohjaamiseen.

Opiskelijoiden mielestä opettajien pitäisi olla tasa-arvoisia ja kannustavia opiskelijoita ohjattaessa ja arvioitessa. Työpaikkaohjaajilla täytyisi olla aito mielenkiinto

opiskelijoiden ohjaamiseen. Opiskelijoiden käsitysten mukaan työpaikkaohjaajat olivat mukana päivittäisessä ohjaamisessa ja heidän roolinsa koettiin tärkeäksi ammatillisessa kasvamisessa.

”Työpaikkaohjaajan tulee muistaa antaa palaute riittävän rakentavasti vasta työuraansa aloittavan opiskelijan kokemattomuus huomioiden. Rebellinen palaute on kuitenkin arvokasta ja auttaa opiskelijaa kehittymään.” (T, 21808:22018)

”Työpaikkaohjaajani ovat antaneet arvokkaita vinkkejä ja ohjeita erilaisissa tilanteissa ja päivittäisissä toiminnoissa. Ohjaajat ovat myös motivoineet ja luottaneet omatoimisuuteen ja itse tekemiseen, joka on luonut itselleni itsevarmuutta ja kasvattanut minua ihmisenä.” (O, 10524:10794)

Asiakkuuksien asiantuntijoiden näkemysten mukaan koulutuksen järjestäjien tulisi huomioida uraohjaus kaikkien opiskelijoiden ohjauksessa – mukaan lukien yksittäisten tutkinnon osien suorittajat. Tutkinnon osan suorittajien ja työelämän edustajien kanssa olisi aktiivisesti keskusteltava ja suunniteltava tulevia koulutuksia.

”... sehän pitäis olla ketterä tää meidän oppilaitoksen puolelta se, se et reagoidaan siihen mitä sieltä tulee sitä palautetta. Ja siksi se on tärkeetä se läsnäolo ja keskustelu. Jos vaikka nyt yks tutkinnon osa on plakkarissa, niin siinä on oiva tilanne sitte taas keskustella et no miten tästä jatko. Miten jatko. Onko tarpeen nyt sitte muuttaa jotaki toimintatapoja. Ettei ajatella, että se on se alku ja loppu ja, tää kaikki menee taas tällä lailla ku on suunniteltu aluks. Vaan se pitää olla koko ajan semmosta.” (A, 12617:13130)

Opiskelijoiden ohjauksessa työelämän edustajat toivoivat yksityiskohtaista keskustelua erityisen tuen tarpeista. He toivoivat lisäksi, että opettajat ohjaisivat ja huolehtisivat opiskelijoiden henkilökohtaisen tuen tarpeista myös työpaikalla. Työpaikan edustajia ei toivottu jätettävän yksin opiskelijoiden ohjaamisessa. Opiskelijat kuvasivat, että erityisen tuen ja avun tarpeisiin täytyisi olla valittuina työntekijöitä, joilla olisi motivaatio tällaisiin ohjaustarpeisiin. Työntekijöiden tulisi olla kannustavia.

”Silloin kun on erityisen tuen tarve johonkin osa-alueeseen, niin näistä voisi käydä vielä tiiviimpää keskustelua mikä mahdollista ja mikä ei.” (T, 16848:16988)

”Opiskelija joka tarvitsee henkilökohtaista tukea työssäoppimiseen, kerrotaan ennen työssäoppimisjakson alkua. Tämän jälkeen työpaikka jää ns. oman onnensa nojaan opiskelijan kanssa. Häntä ei koulun puolesta valvota tai ohjata normaali opiskelijaa enempää. Pyydetään olemaan kouluun yhteydessä, jos jotain ongelmia opiskelijan kanssa ilmenee.” (T, 18654:18994)

”Varsinkin erityisopetuksessa/tukipalveluissa työntekijöiden valinnassa tulisi kiinnittää erityisen paljon huomiota työntekijän motivaatioon, sosiaalisiin taitoihin sekä kykyihin, mm. kykyyn olla aina kannustava ja positiivinen juuri oikealla tavalla oppilaan tarpeisiin mukautuen. Tylsä ja epämotivoitunut opettaja ei ole mielekäs opiskelijalle.” (O, 9802:10342)

Asiakkuuksien asiantuntijoiden käsitysten mukaan joustavia ja yksilöllisiä opintopolkuja tulisi suunnitella ja toteuttaa aktiivisessa vuorovaikutuksessa työpaikan edustajien kanssa. Työelämän edustajat kokivat opiskelijoiden yksilöllisten opintopolkujen olleen jäykkiä ja joustamattomia. He pohtivat opiskelijoiden tutkinnon suorittamiseen alustavasti soveltua aikaa ja sitä, miten siitä joustettiin opiskelijoiden osaamisen kertyessä. Työnantajat kyseenalaistivat oppilaitoksiin suunniteltuja lähiopetuksia, joiden ajallinen sijoittuminen ja sisällöllinen tavoite eivät aina vastanneet opiskelijoiden osaamisen hankkimista ja yksilöllisen opintopolun etenemisen ajallista toteumaa.

”Ja ite näkisin just sen, että usein se alkutilannehan nyt voi olla semmonen et siinä nyt ei vielä, päästä ihan siihen et no mitä se tulee olemaan. Mutta siis jos se valmius oppilaitokselta, että sitte jos huomataan että no siellä tulee turhautumista esimerkiksi niin muutetaan sitä hoksia. Päivitetään sitä ja tehään sitte ne liikut ja justiin niinku sinä sanoit et olis siellä sitten valita, vaikka sitten vähän vapaamminkin sitä lisää johonkin mitä ite ja työpaikkaohjaaja kanssa tunnistaa. Niin sehän olis ihan loistojuttu.” (A, 12074:12596)

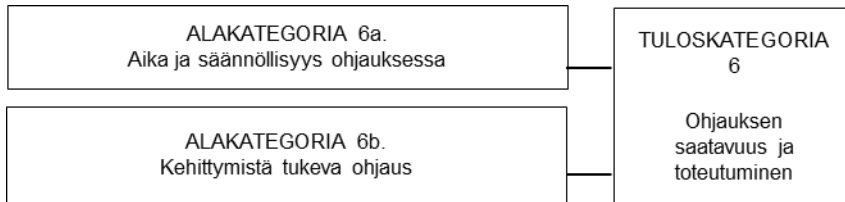
”Tässä tullaan ehkä just siihen jäykkyyteen mistä nyt varmaan pyritään reformin myötäki sitte pois että.. Nythän se on hirveen kaavamainen ollu, heijänki kohalla se polku. Että kun se on, se on tehty johonkin mittakaavaan niin se pysyy sitte siinä. Siit ei hirveesti jousteta. Sisältöjä voijaan muuttaa mutta se eteneekö juna tavallaan, että kaks vuotta jos on suoritus aika niin siinä menee se kaks vuotta. Ja just täähän on nyt se mistä täytyy päästä pois. (T, 15069:15524)

”Ja se tietenki etenee myös se lähiopetus sisältöjen mukaisesti, että kun ne on päästy päätökseen niin sitte on näytön aika. Mutta, se varmaan aiheuttaa myös sitä turhauttamista nyt tässä kohtaa just että kun se on siinä kaavamaisuudessa.” (T, 16175:16411)

Johdon edustajien mukaan yksilöllinen opintopolku oli asiakkaiden tuntemista ja ratkaisujen etsimistä asiakkaiden tilanteisiin. Yksilöllisten opintopolkujen tulisi olla sekä opiskelijoiden tavoitteisiin ja tarpeisiin päivittyviä että työpaikoille ”*työpaikkakohtaistettuja*”. Asiakaslähtöisyys tarkoitti yksilölliseen opintopolkuun sisältyvää ohjausta.

”... oikeastaan se yksilöllinen opintopolku myös sinne työelämän puolelle, et se on vaan sitte työpaikkakohtaistettu se, toteutus. Ja sitte se asiakaslähtöinen pedagogiikka on, sitä sen yksilöllisen opintopolun aikaista, tukea ja ohjausta.” (J,5752:6014)

Tuloskategoria 6: Ohjauksen saatavuus ja toteutuminen



Kuvio 17. Alakategoriat 6a–6b ja niistä muodostunut tuloskategoria 6.

Ohjauksen aikatauluihin ja ohjauksen säännöllisyyteen liittyvät käsitykset poikkesivat työelämän edustajien ja opettajien kokemuksissa. Opettajien käsitysten mukaan oli tärkeää, että työpaikoilla työpaikkaohjaajat olivat varanneet aikaa yhteisille keskusteluille opettajien ja opiskelijoiden kanssa. Tärkeää oli lisäksi työpaikkaohjaajien ajan varaaminen opiskelijoiden ohjaukseen.

”Työpaikkaohjaajan on tunnettava kyseisen tutkinnon perusteet, jota opiskelija on suorittamassa, jotta palaute olisi riittävää. Työpaikkaohjaajan on myös varattava aikaa ohjaukselle ja keskusteluille. Nämä monesti otetaan työpaikan puolelta läpihuutojuttuina, joita ne eivät ole.” (OPE, 24339:24614)

Työelämän edustajat puolestaan kertoivat, että opettajien työpaikoilla käynneihin ja ohjausaikoihin pitäisi olla yhdessä sovitut ajankohdat. Työelämän edustajat kokivat, että opettajat saattoivat tulla työpaikalle juuri niinä aikoina, jolloin siellä oli kiireellisin aika. Ohjausaikoja ei ollut sovittu ennakkoon, joka oli työelämän edustajien kokemusten mukaan toisinaan haasteellista.

”... tai useasti epäsovivana aikana niin, kyllä meilläki on törmätty ihan siihen että on tullu se että nyt tulee niin vääränä aikaan että nyt nämä aamutyöt on täällä keskellä jotaki muuta että...” (T, 19931:20121)

Opettajien mielestä heillä ei ollut riittävästi aikaa ohjaukseen. Haasteelliseksi he kokivat muun muassa tilanteet, joissa ohjauksen tarve ja oppilaitoksissa tapahtuva lähiopetus ajoittuivat samoihin aikoihin. Koulutus- ja oppisopimusten parissa toimivat opettajat kertoivat, että aikaa pitäisi olla sekä opiskelijoiden ohjaamiseen

työpaikoilla että työelämän edustajien ja työpaikkaohjaajien kanssa käytävään keskusteluun.

”Et ei oo resursoitu yhtään että, mul on tälläki betkellä neljä ryhmää päällekkäin, joist on kaks työssäoppimas. Et mul on kaksikymmentä jotain opiskelijaa työssäoppimassa ja tällä betkellä vedän tuolla omaa ryhmää niin, mistäs siinä sen ajan revin siihen työssäoppimisen ohjaamiseen. Että resurssit on se että, jos vedetään jossain tiukoille nii se vedetään täällä ihan yhtä lailla, et se on ikävä tapa kyllä. Nuorisopuolella sen tiedän, että siinä toimitaan niin että se on tunti per opiskelija per viikko, mikä mun mielestä ois se vähimmäistavote kyllä siinä.” (OPE, 7590:8147)

”Mutta tossa aikuis- tai sanotaan entisellä aikuispuolella puhun vielä siitä niin, meil ei tosissaan ollu minkäänlaisii resursseja siihen, ei minkäänlaisia. (OPE, 8252:8407)

”... nään johdon näkökulmasta oppilaitoksessa et sitä täytyy huolehtii siitä resursoinnista sille opettajalle, että opettajalla on vuosityöaikasuunnitelmassa nyt tulevaisuudessa varattu siihen sitä aikaa. Ennenhän meillä on ollu vähän kirjavasti, keskimäärin voi sanoa, että yks tunti per opiskelija per viikko ja sit vähän vähemmän tai, no ei ole kellään tainnu olla enemmän ku se.” (A, 17100:17489)

Opettajien käsitysten mukaan työpaikkaohjaajien tulisi antaa opiskelijoille säännöllisesti rakentavaa palautetta. Näiden säännöllisten palautteiden perusteella opettajien mielestä työpaikkaohjaajat saisivat opiskelijan osaamisen arviointiin perusteluja. Oppisopimuksessa opiskelijan osaamisen kehittymisen seuraaminen oli tärkeä työpaikkaohjaajan tehtävä. Asiakkuuksien asiantuntijan mielestä palautteen antamisen pitäisi olla työpaikalla jatkuvaa ja keskustelevaa. He kertoivat, että opiskelijan olisi saatava säännöllistä tukea niin työpaikkaohjaajalta kuin opettajalta.

”Työpaikalla järjestettävä koulutus vaatii opiskelijalle vahvaa tukea niin oppilaitoksen opettajilta, kuin työpaikalla toimivilta työpaikkaohjaajilta. Opiskelun seurannan on oltava säännöllistä myös laadun ylläpitämäksi.” (A, 15317:15535)

”Työpaikkaohjaajan tulee antaa säännöllisesti rakentavaa palautetta opiskelijalle koko työpaikalla tapahtuvan oppimisen aikana. Tämän pohjalta työpaikkaohjaaja rakentaa arvioinnin ja palautteen yhteiseen arviointikeskusteluun.” (OPE, 24623:24848)

Työpaikan edustajien kokemusten mukaan oppisopimusopiskelijat saivat vähemmän ohjausta kuin koulutusopimuksella olevat opiskelijat. Ohjauskeskustelujen tulisi olla säännöllisiä työnohjauksen ohella. Opiskelijoita ohjasi yleensä useampi työntekijä työpaikalla. Opettajien pedagogista ohjausosaamista toivottiin työpaikoille ohjauksellisiin tilanteisiin, joissa työpaikan edustajat eivät löydä ratkaisuja.

”... oppisopimus saa vähemmän ohjausta kun tavallinen...” (T, 22767:22820)

”Kyllä ainakin itestä minusta tuntuu et niitä ketkä on koulutusopimuksella, niitä käyvään enemmän ohjaamassa. Koska oppisopimuksessahan siellä on se työpaikkaohjaaja, joka ohjaa. Kyllä sielläki käydään mut ei ehkä niin useasti kuitenkaan sitte.” (OPE, 25832:26081)

”Hyvänä tukitoimena pidän säännöllistä ohjauskeskustelua työnohjauksen lisänä. Työpaikallamme opiskelijoita ohjaa useampi henkilö jolloin näkee useita eri toimintatapoja. Ohjaava henkilö koostaa palautetta jota käydään keskustelussa läpi. Sen mukaan suunnataan opiskelijan lähtevä tavoitteita ja räätälöidään työnkuva. Hyvänä lisänä voisi toimia opettaja jonka saisi paikanpäälle tukemaan jaksoa, jos tilanne sitä vaatii. Pedagogisen osaamisen kautta häneltä voisi löytyä hyviä ohjausratkaisuja tilanteisiin joita ei osata työpaikalla ratkaista.” (T, 17400:17940)

Myös opettajien kokemusten mukaan koulutusopimuksella opiskelevia opiskelijoita ohjattiin enemmän kuin oppisopimuksella opiskelevia opiskelijoita. Opettajat kertoivat kokemuksista, joissa he kävivät työpaikoilla kerran, ja olivat muulloin yhteydessä puhelimitse. Opettajat kertoivat, että opiskelijoiden tarpeiden mukaan työpaikoilla käyntejä voi olla useamminkin. Työelämän edustajat kertoivat työpaikan ja alueellisten oppilaitosten yhteistyökäytänteiden vakiintuneen. He kertoivat, etteivät opettajat juurikaan käyneet työpaikoilla, mutta toivoivat opettajien käyntejä siellä.

”Organisaatiomme omaa pitkän historian opiskelijoiden ohjaamisessa ja käytännöt paikallisen oppilaitoksen kanssa ovat vakiintuneet. Yhteistyö toimii mutkattomasti koska ohjaava opettaja tietää työtehtävämme ja prosessit. Opettajat eivät käy meillä työelämäjaksoilla mutta arvioinnin kannalta olisi hyvä käydä.” (T, 10311:10618)

”Siis ei, ei oo käyny mitään. Ihan niin ku, normaaleja töitä niin sanotusti että ei siellä mikään opettaja käy.” (O, 9324:9443)

Osa opiskelijoista kertoi, etteivät opettajat olleet käyneet lainkaan työpaikoilla koulutusopimuksen aikana. Opettajat kertoivat käyvänsä tilanteen mukaan työpaikoilla. Opettajat kävivät oman näkemyksensä mukaan useammin työpaikoilla, mikäli opiskelijalla oli oppimisessa koettuja haasteita. Opiskelijoiden ja työelämän edustajien kuvauksista poiketen asiakkuuksien asiantuntijoilla oli mielikuva, että opettajat kiertäisivät työelämäjaksojen aikana työpaikoilla useamman kerran. Heidän mukaan työpaikalla käynti tai muu yhteydenotto työpaikalle oli tärkeää.

”Ja ihan niinku oppisopimuksessa ja koulutusopimuksessa on tärkeää siellä työpaikalla käynti tai yhteys sinne. Varmistutaan niistä työtehtävistä ja sitte työpaikkaohjaus. Se-

hän on, kuitenkin vaikka siin ois kuinka ohjaava opettaja niin silti se opiskelija on siellä ja hänen pitäis osata tehdä töitä. Niin sillen se työpaikkaohjauksen merkitys on suuri.” (A, 39846:40196)

Opiskelijoiden mielestä ohjaus- ja tukipalveluista tulisi tiedottaa heille enemmän. Oppilaitoksessa ja oppisopimuksella opiskelevat opiskelijat kertoivat, että heidän kanssaan täytyisi keskustella enemmän ohjauksen ja tuen tarpeista. Opiskelijat eivät välttämättä hakeudu tai osaa hakeutua oma-aloitteisesti keskustelemaan siitä.

”Ohjaus- ja tukipalveluita tulisi mainostaa entistä enemmän sekä kysyä oppilailta niiden tarpeesta useammin. Useat oppilaat eivät tajua/uskalla oma-aloitteisesti hakeutua tarvittavaan tukeen.” (O, 9802:10342)

”... mulla on WhatsApp kyllä et mähän saan kerralla kaikille kovin äkkiä tiedon ja niillähän on puhelin koko ajan kädes, että se viesti menee nopeiten perille.” (OPE, 29767:29919)

”Monipuoliset ohjauksen kanavat (tapaamiset, puhelut, whatsapp, snapchat, muuta chat palvelut ym.) tulee myös olla mahdollisimmat laajasti käytössä.” (OPE, 16075:16221)

Opettajat kertoivat käyttävänsä opiskelijoiden kanssa heidän ohjauksessa erilaisia digitaalisia sovelluksia, sosiaalinen media mukaan lukien. Asiakkuuksien asiantuntijoiden mielestä ohjaus- ja tukipalveluja tulisi olla saatavilla monikanavaisesti ja yksilöllisesti. Koulutuksen järjestäjillä pitäisi olla ohjaus- ja tukipalvelut tuoteistettuna omana palvelunaan.

”Tukipalveluilla oltava selkeä prosessi sekä yhteiset käytännöt alasta/opettajasta riippumatta.” (A, 27496:27863)

Opettajat kuvasivat, ettei työpaikalla järjestettävän koulutuksen ajalle saisi tehdä osaamistavoitteita ja tavoiteltavia ammattitaitovaatimuksia siten, ettei niitä voitaisi tarpeen mukaan päivittää. Opettajat kokivat tarvitsevänsä rohkeutta päivittää opiskelijoiden yksilöllisiä opintopolkuja ja henkilökohtaisia osaamisen kehittämissuunnitelmia.

”Mulla on oma ryhmä on semmonen ryhmä, jossa on sekä aikuisia että nuoria ja lähes kaikilla on joku toinen tutkinto taustalla. Ja muutama vain peruskoulusta tullu eli hyvin hyvin tällöinen eri tasonen ryhmä ja erilainen. Niin, se kyllä minun mielestä vaatii just sitä, että nytkö heki on työelämässä niin sitä jatkuvaa yhteydenpitoa siihen.” (OPE, 20514:20850)

”Nimenomaan rohkeutta muuttaa sitten, että jos siellä huomataan et okei tähän tutkinnon osaan siirtyvät osaamisen tavoitteet on saavutettu niin voidaan käyttää se aika sitten

jo seuraavan tutkinnan osan tavoitteiden mukaisesti. Että ei niinkun, lyödä liikaa asioita lukkoon.” (OPE, 13138:13407)

Kehittymistä tukeva ohjaus on muodostunut kannustavan, innostavan ja kehittämiseen viittaavan ohjauksen käsityksistä ja kokemuksista. Opiskelijat kuvasivat, että ohjauksen oli oltava myönteisesti kannustavaa ja motivoivaa. Opiskelijat odottivat laadukasta ohjausta ja tukea niihin asioihin, mihin juuri he itse apua tarvitsivat. He kokivat tärkeäksi, että he saivat rehellistä ohjausta niihin osaamisen alueisiin, joissa heillä oli vielä virheitä tai osaamisen hankkiminen oli vielä alkuvaiheessa. Opiskelijat odottivat saavansa kehittämisedotuksia omaan osaamiseen ja sen hankkimiseen. He toivoivat myös saavansa ohjausta työpaikalla tapahtuvissa ristiriitatilanteissa selviytymiseen.

”Positiivinen kannustus on aina hyvä. Ei tarvitse olla edes iso asia mutta kunhan sanoisi myös positiiviset asiat, ja negatiivinen palaute rakentavasti niin osaa korjata virheensä!” (O, 11412:11589)

”Odotan laadukasta ohjausta ja opetusta tarvitsemiini asioihin. Koen todella tärkeäksi saada tarvitsemani tuen ja avun tarvittavissa asioissa, ja että apu on helposti saatavilla. Menetelmät, miten erilaisiin asioihin ja konflikteihin suhtaudutaan, on tärkeä osa hyvää ohjausta. Palautteen antaminen ja kehitysideat ovat henkilökohtaisesti tärkeitä asioita.” (O, 3759:4112)

”Kokisin tärkeimmäksi asiaksi kannustavan sekä oppilaan tarpeisiin sopeutuvan käytöksen opiskelijaa kohtaan jokaiselta ohjaajalta.” (O,11980:12109)

Työelämän edustajat kokivat opiskelijoiden ohjauksen työpaikoilla olleen heidän vastuullaan. Työpaikan edustajien käsitysten mukaan opettajilla ei ole riittävästi tietoa siitä, millaista osaamista työpaikalla vaaditaan.

”No sanotaanko et tällä hetkellä se työssäoppimisen ohjaus on todellakin sen työpaikalla olevan ohjaajan vastuulla. Opettaja ei siellä käy juurikaan ohjeistamassa sitä opiskelijaa.” (T, 6766:6944)

Opettajien mielestä yksilöllisen opintopolun aikana tulisi käydä paljon keskusteluja opiskelijoiden kanssa heidän osaamisensa kertymisestä, erityisesti työpaikalla järjestettävien koulutusten aikana. Opettajat totesivat, että heidän pitäisi olla rohkeampia tunnistamaan opiskelijoiden osaamista. He kertoivat, että heidän pitäisi rohkaista opiskelijoita enemmän ja paremmin kuvaamaan oman osaamisen kertymistä.

”Ja mun mielest sitä aikaa pitäis kyllä siihen myös antaa, että se vaatii aikaa, paljon keskustelija kahdenkeskistä keskustelua ja monelle on aika yllättävääkin, että hei mä voin tällä työkokemuksella saada jo et mä osaan tätä jo, että sekin monelle on vielä vaikeeta että ne ymmärtää että ai no oonks mä nyt tehny ja osaanko mä nyt. Vähän sellanen, että ei itte uskalla sanoa, että hei mä haluan suoraan mennä nyt vaikka et mulla on tätä osaamista jo. Aika harva tulee sanoon ja sit sä sitä kalastelet vähän, että no mikäs sulla nyt olikaan siellä ja mitäs sä siellä teit ja vähän niitä työtehtäviä onkia sieltä ja no nyt jos sä tekisit vielä tätä niin sä saisit tämän.” (OPE, 37891:38554)

”Niin ollaan todettu, että okei osaaminen on hankittu. Ja uskalletaan sitte aidosti nimenomaan uskalletaan ottaa se että okei tää on hankittu, me pystytään ottaan tähän yhteyteen myöskin toinen näyttö. Että mun mielestä se, nimenomaan se tiivis yhteydenpito sinne työelämään ja sitte se rohkeus, todeta se, että okei et osaaminen on nyt hankittu. Eikä lähetä ikäänku varmistelemaan sitä, että se vielä sitten hankitaan lisäksi lähiopetuksessa.” (OPE, 21065:21504)

Opettajat ja asiakkuuksien asiantuntijat pitivät opiskelijoiden kannustamista ja myönteistä palautetta tärkeänä. Opiskelijoita tulisi auttaa ja ohjata saavuttamaan onnistumisen kokemuksia. Opettajien ja asiakkuuksien asiantuntijoiden näkemysten mukaan myönteinen palaute motivoi opiskelijoita ja palautteen kohdistaminen ammattitaitovaatimukseen auttoi opiskelijoita keskittymään oppimisessa ”oikeisiin asioihin”. Opettajien käsitysten mukaan opiskelijoille suunnatut palautteet tulisi olla aina perusteltuja, ja osaamisen kertyminen tulisi sanallistaa ja todentaa opiskelijoille.

”Keskustelun ohjaajana ja jossain määrin myös opiskelijan omatuntona, tarkoittaen sitä, että myös työnantajan palaute on oltava korrektia ja perustuttava johonkin todelliseen asiaan. Joko hyvään tai huonoon. Hyväkkään palautetta ei pitäisi antaa ilman perusteluita. Töihin ajoissa tuleminen ei ole kehumisen paikka, vaan oletamus, että jokainen tekisi mitä on sovittu!” (OPE, 21177:21545)

”Osaamisen kertyminen on hyvä konkretisoida ja sanallistaa opiskelijalle. Työelämässä hankittu osaaminen ei ehkä tunnu samalla tavalla oppimiselta, kuin perinteisesti koulun penkiltä opitut asiat. Tämän vuoksi on tärkeää käydä läpi osaamisen karttumista ja nimeitä uudet taidot ja tiedot.” (OPE, 5356:5641)

”Oppilasta tulee ohjata opiskelussa, tukea ja auttaa kehittymään. Erityisiä vahvuusalueita tulee korostaa ja kehittämiskohteita tukea voimakkaammin ja ’myydä’ osaaminen uutena mahdollisuutena.” (A, 15125:15316)

Työelämän edustajien mukaan oppisopimusopiskelijat olivat oma-aloitteisia ja motivoituneita. Heidän ohjaamisen tarvettaan ei koettu niin määrätietoisesti tehtäväksi kuin toisten opiskelijoiden. Asiakkuuksien asiantuntijoiden mielestä asiak-

kaiden kuunteleminen oli tärkeää. Opiskelijoita oli autettava itse löytämään omia ratkaisujaan omista oppimistilanteissaan, ja etenkin nuoria opiskelijoita oli ohjattava löytämään omia tavoitteita koulutuksen aikana. Luottamuksellisen ilmapiirin luominen ja siitä huolehtiminen koettiin merkitykselliseksi.

”Oppisopimuskoulutus etenee omalla painollaan. Opiskelijat on motivoituneita ja itseohjautuvia, eivät tarvi niin intensiivistä ohjaamista.” (T, 6866:7003)

”Asiakkaan kuuleminen ja coachaus-tyyppinen ohjaus, jossa opiskelijaa autetaan itse löytämään ratkaisut ja käyttämään luovuutta. Luottamuksellisen ilmapiirin luominen ja opiskelijan auttaminen tavoitteiden asettamisessa on tärkeää. Varsinkaan moni nuori ei osaa miettiä omia tavoitteitaan.” (A, 15543:15830)

Aikuisiässä olevien ja valmentavien koulutusten opiskelijoiden yksilöllisen opintopolun merkitys koettiin suureksi. Ohjauksen täytyi olla yksilön kehittymistä tukevaa. Ammatillisen perustutkinnon opettajat kertoivat yksilöllisen opintopolun olevan tarpeellinen, mutta toteuttivat omassa työssään useimmiten niin sanottua ryhmäkohtaista opetusta ja ohjausta. Näissä tilanteissa opettajat kertoivat opiskelijoiden halunneen olla ryhmissä.

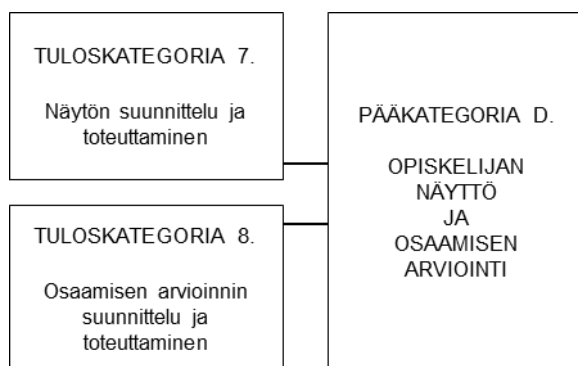
”Et kyllä sen yleensä näkee siinä koulutuksen hyvissä vaiheissa jo, että miten se lähtee se opiskelija kehittymään siinä omalla polullaan niin, pystytään aika joustavasti kyllä sitte toimimaan myöskin niitten osalta.” (OPE, 9381:9594)

”Jos vaan itse on aktiivinen ja käy koulutuksia niin saathan sä aika nopeesti siitä kiinni. En mä tiää miten se näyttäytyy opiskelijalle, sitte meillähän on suurin osa nuorispuolen opiskelijoista tällä hetkellä menee aika lailla saman kaavan mukaan, että valinnaisethan on sellasia jotka menee tai jos tulee jotakin koptia sun elämäs et sulla muuttuu se opiskelutilanne jollakin tavalla niin sittehän sä tavallaan poikkeat siitä rytmyksestä vähän enemmän. Meidän aikuiset menee vähän enemmän taas sitä...” (OPE; 2747:3282)

”Ehkä nuorisolla on se, että kun ne tulee tänne meille niin niil ei kauheesti niitä aikaisempia kokemuksia ja opintoja edes oo että se meneekin sen takia aika lailla mennään sitä normirytmii. Sillä lailla ne on ehkä helpommin pidettävissäkin hanskassa.” (OPE, 3289:3550)

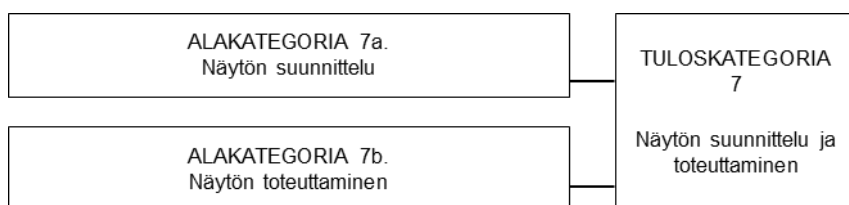
5.2.2 Opiskelijan näyttö ja osaamisen arviointi

Opiskelijan näytön suunnittelun ja näytön toteutumisen kokemuksia kuvataan tulokategoriassa 7. Osaamisen arviointiin sisältyvät eri osapuolten käsitykset ja kokemukset suunnittelun vaiheista ja sisällöistä. Lisäksi toisessa tulokategoriassa kuvataan osaamisen arvioinnin kokemuksia ja käsityksiä arviointitilaisuudesta ja arviointipäätöksen tekemiseen liittyen.



Kuvio 18. Tulokategoriat 7–8 ja niistä muodostunut pääkategoria D.

Tulokategoria 7: Näytön suunnittelu ja toteuttaminen



Kuvio 19. Alakategoriat 7a–7b ja niistä muodostunut tulokategoria 7.

Näytön suunnittelu on muodostunut sen suunnitteluun ja opiskelijan näyttösuunnitelmaan liittyvistä käsityksistä ja kokemuksista. Näytön sisällön suunnitteluun ja siihen, mitä näyttötyöt ovat, opiskelijat kokivat tarvitsevansa selkeyttä. Tämä ilmeni alkuvaiheessa olevien ammatillista perustutkintoa suorittavien opiskelijoiden vastauksissa. Opettajat tiedustelivat opiskelijoilta ennen näytön sisällön suunnittelua, millaisia työtehtäviä opiskelijat olivat saaneet työpaikalla tehdä. Opettajien mukaan näiden perusteella voisi suunnitella näyttöjen sisällön. Opettajien käsitysten mukaan ammatillista perustutkintoa suorittaville opiskelijoille ei voida työpaikalla antaa liian vaikeita työtehtäviä. Opettajat, jotka huomioivat näyttöihin sisältyvien mahdollisten liian vaativien tehtävien suorittamisen, työskentelivät sekä oppisopimuksilla että koulutusopimuksilla suoritettavien näyttöjen kanssa. Opettajat ja työpaikkaohjaaja tapasivat usein näytön sisällön suunnitteluvaiheessa. Opettajat pitivät tätä hyvänä menettelytapana.

”Näyttötöiden tekemiseen kaipaisin selvennystä.” (O, 4120:4166)

”Tapaan aina myös ohjaajan jonka käyn läpi vielä tulevan näytön, eli mitä se pitää sisällään..” (OPE, 4232:4366)

”Nii semmomen tietynlainen kommunikointi ja sitte tietynlainen että, myöski työnantaja ymmärtää sen, että puhutaan perustutkintolaisesta et ei myöskään anna liian vaikeita tehtäviä siinä. Et seki monesti saattaa unohtua etenki perustutkintolaisten kanssa, että odotetaan vähän liikoja...” (OPE, 13559:14333)

Näyttöjen sisällön suunnittelussa työelämän edustajat kokivat, ettei näyttöjen sisällöissä huomioitu kaikkia opiskelijoille kertyneitä osaamisen alueita (tutkinnon osia tai tutkinnon osan osia). Työelämän edustajien näkemysten mukaan näytöissä olisi voitu osoittaa osaamista laajemminkin kuin mitä oli aiemmin suunniteltu. Lisäksi heidän mielestä näyttöjen sisällöt olisi suunniteltava laajempiin työkokonaisuuksiin, kun se nyt näyttäytyi yksittäisten työtehtävien osien sisältöinä. Käsityksiä, joissa näyttöjen sisältöihin olisi suunniteltava työtehtävien kokonaisuuksia, kuvasivat sekä koulutus- että oppisopimusopiskelijoiden kanssa työskentelevät työelämän edustajat. Opettajat olivat kokeneet tilanteita, joissa näytöissä eivät toteutuneetkaan niille suunnitellut sisällöt, eikä opettajilla ollut tätä aikaisemmin tiedossa. Näyttöjen sisältösuunnitelmien paikkansapitämättömyys oli aiheuttanut haasteita osaamisen arvioinnin tilanteissa.

”Ei siellä oo huomioitu kaikkia osa-alueita mitä esimerkiksi työelämästä pystyttäs näkemään, mitä pystyisi arvioimaan”. (T, 24406:24522)

”No esimerkiks kun siellä on määritelty että hallitsee koneiden ja laitteiden käytön, ne on aika sillai pilkottu ne osa-alueet, mut missään ei lue esimerkiksi kohta että habmottaako kokonaisuuden, kokonaiskuvaa siitä työstä. Pieniä osa-alueita arvioidaan sieltä täältä näin, mut missään kohdassa ei arvioida, että pystyisikö hoitamaan koko työvuoron itsenäisesti tai hallitseeko koko tuotantoprosessin alusta loppuun asti.” (T, 24624:25042)

”Ainoita ongelmia ovat olleet tilanteet, joissa työpaikalla ei olekaan voinut tehdä aivan kaikkia vaadittavia asioita, eikä asia ole riittävän ajoissa tullut opettajan tietoon, jolloin opettajan roolissa on joutunut olemaan arvioinnissa ehkä tiukempi kuin työpaikan edustaja olisi ollut. Mutta enimmäkseen työpaikoilla on kyllä yritetty mahdollistaa opiskelijan näytön antaminen riittävässä laajuudessa järjestämällä hänelle oikeanlaisia työtehtäviä.” (OPE, 11373:11821)

Näyttöympäristöjen suunnittelussa opettajat olivat kokeneet, ettei kaikissa työpaikoissa oltu kiinnostuneita opiskelijoiden näyttöjen suunnittelusta ja to-

teuttamisesta. Kyseiset opettajat ohjasivat opiskelijoita työpaikoilla koulutus- ja oppisopimuksissa. He kuvasivat, että tilanteissa, joissa työpaikka ei mahdollistanut näyttöympäristöjä, näyttöympäristöt suunniteltiin opiskelijan kanssa oppilaitoksen työympäristöön.

”..tässä pätee ihan samoin, että kaikissa yrityksissä ei pääse tekemään lähellekään kaikkia tutkinnon osia elikkä se on hyvinki työpaikkakohtasta, osassa työpaikois on sanottu suoraan että heil ei oo aikaa tällaseen et ei he voi ottaa vastaan näitä.” (OPE, 14373:14618)

”.. sitte voi oppilaitoksessaki tehä asiakastyötä esimerkiks tai sitte on valmiita näyttöjä myöski sen puolelta tehty, että mikäli tilanne on se et ei missään muualla pysty niitä tekemään.” (OPE, 15015:15204)

Opiskelijat kokivat, ettei näyttöjen ajankohtia aina suunniteltu heidän henkilökohtaisten toiveiden ja osaamisen kertymisen mukaisesti. Opiskelijoiden näkemysten mukaan näyttöjen ajankohtia olisi voitu suunnitella toteutettavaksi aikaisemmin. He viittasivat kuitenkin kokemuksiinsa siihen, että heille oli suunniteltu useampia näyttöjä samanaikaisesti toteutettavaksi (useamman kuin yhden tutkinnon osan osaamisen osoittamisen samanaikaisuus). Tällaisia kokemuksia ei esiintynyt ammatillista perustutkintoa suorittavilla opiskelijoilla.

”No nyhän meil on tulossa se ensimmäinen näyttö et mun mielestä me oltas varmaan pystytty jo paljo aikasemmin, suorittaa nämä. Et meil on nyt kaks näyttöä, samassa paketissa.” (O, 14887:15061)

”Tavallaan meki ollaan joututtu nyt odottaan, et saahaan varmasti se koko, esimerkiksi asiakaspalvelun viimeiset tunnit käytyä et me saahaan sitte suorittaa se näyttö.” (O, 16419:16583)

”Tapaan aina myös ohjaajan jonka kanssa käyn läpi vielä tulevan näytön, ... ja kuinka se toteutetaan ja milloin.” (OPE, 4232:4366)

Opiskelijat kertoivat kokemuksista, joissa heidän näyttönsä ajankohtaa oli siirretty oppilaitoksessa olleiden opetustuntien vuoksi. Kuvauksesta ilmeni, että opettaja oli edellyttänyt opetustunneille osallistumisen ennen näytön ajankohtaa. Työelämän edustajat, jotka työskentelivät sekä koulutus- että oppisopimusten parissa, pitivät näytön keston sopimista konkreettisena asiana. Näytön keston suunnitteluun vaikutti näytön sisältö.

”.. joku kädentaidot vaikkapa ravintolakokki niin sitä nyt konkreettisesti ollaan sitten ennen lounasaikaa kattoon, että miten se tekee esivalmistelut ja lounaalla kuinka toimii ja

ihan lounaan jälkeen olevat hommat ja sillon on kyseessä ehkä kaks tuntia sitä peliaikaa.”
(A, 23219:23482)

”Et nyt kun tämmönen näyttökerta siinä on että, tämmönen näyttöviikko kuuluu tuohon, niin se on kyllä ollu semmonen konkreettinen asia.” (T, 18765:18897)

”Mutta että ehkä tää tämmönen näyttöviikko nimeltään niin asettaa tietyllä lailla sitten sellasia omia haasteita, on se sitten kolme päivää tai viis päivää mutta ne nyt on sitten ihan sellasia ratkaistavissa olevia haasteita mitä ehkä nyt sitten vaan tuli tässä mieleen.”
(T, 22541:23060)

”Jatkuvanäyttö on ollut työpaikkaohjaajalle helpompi tapa arvioida.” (T, 12202: 12436)

”Ne on ollu siellä tai siis ei siinä, ylipäänsä yhtä näyttöpäivää se on ollu se koko jakso. Se ollaan arvioitu eikä semmosta yhtä pientä pätkeä, eihän siitä saa mitään selville et jos se yks..., otetaan se koko homma siihen niin se on arvioitu sitte.” (O, 8290:8628)

Työelämän edustajat, jotka ohjasivat opiskelijoita vain koulutussovimuksiin perustuen, pitivät jatkuvan näytön periaatteella määriteltävää näytön kestoa parempana. Jatkuvan näytön periaate tarkoitti, että opiskelijan näyttö suunniteltiin kestäväksi keskimäärin koko työpaikalla tapahtuvan oppimisen ajalle. Koulutussovimuksella olevat opiskelijat kuvasivat samansuuntaisesti näytön keston kuin edellä oleva työelämän edustaja. Opiskelijat kuvasivat omaa koulutussovimuksen aikaansa ”yhdeksi näyttöpäiväksi”, jossa työelämässä järjestetyn koulutuksen aikana hankittu osaaminen arvioitiin. Erillisiä näytön alkamisen ja päättymisen aikoja ei ollut suunniteltuna erikseen.

Opettajien kokemusten mukaan työpaikan edustajat saattoivat usein edellyttää vaativampia tehtäviä ja suorituksia opiskelijalta kuin mitä kyseisen näytössä olevan tutkinnon osan ammattitaitovaatimukset olivat. Opettajat kertoivat tässä yhteydessä, että oli tärkeää huolehtia työelämän edustajien perehdyttämisestä ammatillisen perustutkinnon ja ammattitutkintojen eroihin.

Näyttösuunnitelman merkitystä korostivat työelämän edustajat ja asiakkuuksien asiantuntijat, ei juurikaan opiskelijat itse tai opettajat. Työpaikan edustajat kuvasivat omaa rooliaan näyttösuunnitelman tekemisessä ja sitä, että he tekivät näyttösuunnitelman työpaikalla opiskelijoiden kanssa. He varmistivat, että opiskelijat olivat saaneet hankittua kaiken osaamisen, mitä näytöissä täytyi osoittaa. Työelämän edustajat olivat yhteydessä opettajiin ja samalla he kuvasivat olevansa näyttösuunnitelman tekemisessä joustavia sopiessaan asioista opettajien kanssa. He ohjasivat työpaikalla sekä koulutus- että oppisopimuksilla opiskelevia opiskelijoita. Näyttösuunnitelman tekemisen vastuu koettiin olevan opettajilla. Työelämän edustajat kokivat, että opiskelijoiden näyttösuunnitelmien tekemisen tarkistivat opettajat, hyvissä ajoin ennen

suunniteltua näyttöä. Osallistujina olleet työelämän edustajat kokivat yksimielisesti näyttösuunnitelman tekemisen merkitykselliseksi.

„..yleensä niin että mie olen yhteydessä opettajaan ja sovitaan se ja sittehan me tehhään, tuolla työpaikalla sitten myös se näyttösuunnitelma ja käyvään sen pohjalta läpi sitä, että onko nyt kaikki täytyykö varmasti ja onko joku vielä mistä tarvii. Mutta että hyvin, se on hyvin joustava ja sehän kyllä on sovittavissa.” (T, 18595:19201)

”No sit jos työelämää aattelee, joo näytöt pystyy suorittamaan mutta sitten se että kun opiskelija tekee sen näyttösuunnitelman siitä kyseisestä näytöstä ja osa-alueista, niin se kontrolli pitäisi olla sillä opettajalla että hei onhan se varmasti tehty se näyttösuunnitelma ennen ku se näyttöpäivä tulee.” (T,15254: 15557)

”Et sitä ei kontrolloi kukaan, että onko sitä näyttösuunnitelmaa tehty vai ei. Nii kuinkas sinä voit sen näytön todentaa, jos sulla ei sitä suunnitelmaa oo minkä pohjalle se näyttö perustuu.” (T, 15894:16080)

Myös asiakkuuksien asiantuntijoiden mielestä näyttösuunnitelman tekemisen vastuu oli opettajalla. Näyttösuunnitelman tekemistä ei koettu yksinomaan työpaikan edustajien tehtäväksi. Osa asiakkuuksien asiantuntijoista kertoi, että alkoivat itse tarvittaessa tehdä opiskelijoiden kanssa näyttösuunnitelmia ja olivat sitten opettajiin yhteydessä.

”... monesti on tilanne se, että opettaja tulee arvioimaan nii opiskelija sanoo et en minä ole tehnyt mitään näyttösuunnitelmaa, ai pitikö tähän sellainenkin olla. No sehän nyt ei ole työelämän edustajan ongelma, että onko se näyttösuunnitelma tehty vaiko ei.” (A, 15563:15814)

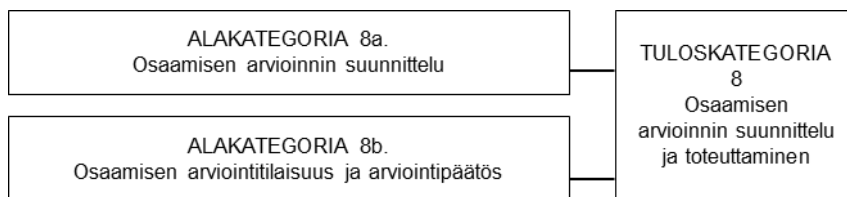
Näytön toteuttaminen on muodostunut näytön tilaisuuden toteutumisesta ja käsityksistä sen soveltuvuudesta osaksi työpaikan normaalia toimintaa. Työelämän edustajien näkökulmasta näytön toivottiin olevan jokaiselle opiskelijalle tilaisuus, jossa he voisivat osoittaa laaja-alaisesti osaamistaan. Työelämän edustajat kokivat, että näyttö jäi usein vain arviointitilaisuudeksi, jossa todetaan opiskelijan osaaminen. Lisäksi työelämän edustajien käsitysten mukaan, mikäli opiskelijoille tulisi näytössä vastaan jokin heille *”itsestään selvä”* asia, he voisivat myös sen näyttää ja osaaminen otettaisiin huomioon myös arvioinnissa. Työelämän edustajat ohjasivat opiskelijoita sekä koulutus- että oppisopimuksilla. Heidän kokemuksensa mukaan tärkeää näytön toteutuessa oli, että riippumatta siitä, mitä näyttösuunnitelmaan oli suunniteltu, jos työpaikalla tuli esimerkiksi sairaustapaus, niin näyttöön suunnitellut työpaikan asiakkaat tai osasto voisivat olla jokin muu kuin alkuperäisen suunnitelman mukainen.

”Vaikka toiminta on tuttua ja ympäristössä näyttöjä on tehty pitkään tulisi jokaisen opiskelijan saada näyttää osaamistaan laajasti. Usein näyttötilaisuus on vain kolmikantapalaveri jossa todetaan, että mitä oppija osaa.” (T, 10994: 11210)

”... eihän se meidän suunnalta edellytä sitä että siinä tarvii koko ajan kyljessä olla tai olla sillä tavalla et sä oot koko ajan samoissa vuoroissa, et kunhan sä niinkon et sulla on ikään kuin, sä pystyt, ikään kuin tekemään sen arvioinnin ... et ei ei tarvi ihan kyljessä olla kiinni mutta jotenkin mulla on semmonen tuntuma että se on semmosta sitä ammatillisuutta ja sitä että halutaan ehkä sitten myöskin olla omalta osalta auttamassakin sitä opiskelijaa siinä matkalla siihen ammattilaiseksi ja jotenkin antamassa niitä kommentteja ja neuvoja.” (A, 21759:22326)

Työelämän edustajat toivoivat näyttöjen olevan luonnollinen tilanne työpaikalla, eikä oppilaitoksessa edellytettäisi, että työpaikkaohjaajien tulisi olla opiskelijoiden vierellä koko näytön työvuorojen ajan. Asiakkuuksien asiantuntijoiden käsitysten mukaan näyttöjen toteuttamisessa riitti, kun työpaikkaohjaajat saivat opiskelijoiden osaamisesta kokonaisymmärryksen osaamisen arviointia varten.

Tuloskategoria 8: Osaamisen arvioinnin suunnittelu ja toteuttaminen



Kuvio 20. Alakategoriat 8a–8b ja niistä muodostunut tuloskategoria 8.

Osaamisen arvioinnin suunnittelu on muodostunut arviointitilaisuuden ajankohdan ja keston sopimisen, suunnittelun sekä arviointiin liittyvän perehdyttämisen käsityksistä ja kokemuksista. Opiskelijoiden kokemusten mukaan heidän viimeaikaiset arviointitilaisuutensa olivat kestäneet noin kaksi tuntia. Opiskelijoille kaksi tuntia kestävä arviointikeskustelu oli myönteinen kokemus. Opiskelijoiden kertoman mukaan arviointikeskusteluissa tulivat hyvin esille heidän ammatissa kehittyminen.

Työelämän edustajilla oli toisenlainen käsitys arviointiin käytettävästä ajasta. Työelämän edustajien kokemusten mukaan arviointikeskustelut tulisi olla *”napakointa keskusteluja”*, niihin käytettävä aika tulisi sopia ennakkoon ja sovitusta ajasta tulisi pitää kiinni. Työelämän edustajat, jotka arvioivat koulutus sopimusten yhteydessä

olevien opiskelijoiden osaamista, kertoivat, että arviointikeskustelut tulisi ajallisesti rajata.

”Tärkeää on keskustella oppineista asioista ja edistyksestä ammatissa, hyvä esimerkki tähän viimeisin arviointini kesti 2 tuntia ja tuli hyvää asiaa ja keskustelua siinä.” (O, 14582:14871)

”Arvioinnin aika tulisi rajata ja siitä tulisi pitää kiinni. Usein arviointikeskustelu opettajasta riippuen venyy tarpeettoman pitkäksi ja vie pienessä yrityksessä arvokasta työaikaa.” (T, 11393:11809)

Opettajien mielestä työpaikan edustajilla ei ollut juurikaan aikaa arviointikeskusteluun. Tämä näkyi opettajien vastauksissa samansuuntaisena kokemuksena. Opettajien kokemusten mukaan työpaikan edustajat tiedustelivat, kauanko aikaa arviointikeskusteluun kuluu. Toisinaan opettajat kulkivat työpaikan edustajan mukana työpaikalla saadakseen opiskelijan osaamisesta arvioinnin, ja osassa työpaikoja kerrottiin suoraan, ettei heillä ollut aikaa opiskelijoiden osaamisen arviointiin.

”Joka kerta kun mä, nyt mul on arvioinnit menos mun ykkösluokkalaisilla niin aina kun sä meet sinne niin aina kysytään kauanko menee, ja meneekö vielä kauan että se siinä on mun mielestä se tympee että pitäis saada kuitenkin siihen ohjaukseen ja siihen arviointiin se aika et saa myös kyselyä niitä asioita.” (OPE, 10924:11234)

”Myös ajankäytön osalta vaihtelua on paljon. Jotkut varaavat arviointikeskusteluun reilusti aikaa ja keskustelua käydään arviointikriteereitä pohtien. Toisessa paikassa saatat juosta arvioitsijan perässä myymälässä hänen hoitaessa kiireellisiä töitä ja nappaat aina sieltä täältä muutamman minuutin arviointikeskusteluun.” (OPE, 8963:9281)

”Vaikka emmä ymmärtäs, että se nyt välttämättä sitä aikaa vie siinä yhtään enempää että, siinä on se joku vieressä vaan kattomassa ja sitte sanallinen arviointi siihen päälle ja kokous niin, se ei paljosta oo kiinni mutta ikävä tilanne on se että hyvin monessa paikassa sanotaan et ei heil oo aikaa tällaseen.” (OPE, 14619:14925)

”...kuitenkin ku sä meet sinne arviointiin niin monet sanoo, että kestääks tää kauan, kauanko täs menee.” (OPE, 41703:41801)

Opiskelijat kokivat tärkeänä, että jo näytön suunnitteluvaiheessa opiskelijat perehdytettäisiin näyttöön sisältyvän tutkinnon osan tai osien ammattitaitovaatimuksiin ja arviointikriteereihin, jotka olivat tutkinnon perusteissa. Opettajat, jotka ohjasivat opiskelijoita työpaikalla koulutussopimuksella, kuvasivat kokemuksiaan näytön aikana työtehtävien tekemisestä ja siitä, että oli tärkeää perehdyttää työelä-

män edustajat niihin ammattitaitovaatimuksiin, jotka olivat juuri kyseisessä näytössä arvioinnin kohteena.

”Selkeät selitykset arvioinnin pisteytykselle, perusteille ja kriteereille ennen suoritusta. Oppilaan tulisi tietää erittäin tarkasti mitkä asiat vaikuttavat arviointiin.” (O, 15293:15461)

”Ja työpaikkaohjaaja on perehdytetty näytön ammattitaitovaatimuksiin, heidän kanssaan on perehdytty työssäoppimisen ja näytön keskeisiin osaamisalueisiin.” (OPE, 9579:9988)

Työelämän edustajien mielestä ammattitaitovaatimukset ja arviointikriteerit olisi hyvä kerrata vielä arviointitilaisuudessa. Työelämässä arvioijat voivat vaihtua, ja eläköityvien työpaikkaohjaajien tilalle tulee uusia työntekijöitä, joiden perehdyttäminen oli tärkeää. Työelämän edustajat pitivät arviointikriteereihin perehtymistä ennakkoon tärkeänä. Samoin kokivat myös opiskelijat, jotka kertoivat haluavansa tietää, mitä arvioidaan ja mitkä olivat arviointikriteerit.

”Ammattitaitovaatimukset mitkä siellä on ja miten ne näytetään sitten että niitä vähän kerrattas siellä käytännössä. Että ku kuitenkin meilläki on, ainaki omassa työpaikassa on se ongelma, että meil on tavallaan siirtymässä tämmönen, eri sukupolvi tulossa. Meil on osa jääny eläkkeelle ja tulee näitä uusia nuoria, jotka tulee ohjaajaks ja heille on tavallaan se, ohjaamiseenki opeteltava myös se.” (T, 8121:8513)

”... haluaisin tietää, mitä arvioidaan... haluaisin todella tietää mitä vaaditaan...” (O, 14408:14575)

”Opettaja ja opiskelija tulee keskenään käydä läpi arvioinnin kriteerit, ei menisi työpaikkaohjaajalla työaika.” (T, 12202:12436)

”Arviointi kohdentuu arviointitilaisuuteen kokonaisuuksiin, ei opiskelijan henkilökohtaisiin ominaisuuksiin.” (OPE, 23747:24127)

Työpaikkaohjaajista osa toivoi, että opettajat ja opiskelijat kävisivät arviointikeskustelut keskenään, joissa vertaisivat opiskelijoiden osaamista ammattitaitovaatimusten arviointikriteereihin. He kokivat, että tällä tavalla toimien työpaikkaohjaajilla ei menisi aikaa arviointiin. Opettajien näkemysten mukaan oli huomioitava, että osamisen arvioinnissa arviointi perustui tutkinnon osien ammattitaitovaatimuksiin.

Osaamisen arviointitilaisuus ja arviointipäätös ovat muodostuneet arviointitilanteen luonteeseen ja arviointipäätöksen tekemiseen liittyvistä käsityksistä ja kokemuksista. Opiskelijoiden kokemusten mukaan arviointikeskusteluissa tulisi olla positiivinen ilmapiiri, jossa heidän osaamistaan arviointitilaisuudessa laaja-alaisesti, kriittisesti ja puolueettomasti. Opiskelijat toivoivat, etteivät heidän henkilökohtaiset

asiat vaikuttaisi arviointiin. Arviointikeskusteluissa toivottiin käytävän läpi myös niitä asioita, missä opiskelija voisi itseään seuraavaksi kehittää.

”Yritetään luoda mahdollisimman positiivinen ilmapiiri.” (O, 15042:15283)

”Arvioinnin ja näytön tulisi olla ohjaajalta ja opettajalta puolueeton tilanne, jossa henkilökohtaiset asiat eivät vaikuta opiskelijan arvosanaan. Opiskelijan luonteenpiirteitä ei saisi laskea numeroita vähentävänä asiana, jos ne eivät heijastu työssäoppimiseen laisinkaan.” (O, 14004:14277)

”Laaja-alainen kritiikki kaikesta suorittamisesta. Ei kerrota pelkästään itsestänselvyyksiä, vaan mielummin sellaisia asioita mitä oppilas ei ole välttämättä itse edes tullut ajatelleeksi. Tällöin arviointikin on oppimiskokemus.” (O, 15551:15780)

”iis se oli mun mielest se kohokohta siihen työssä oppimiseen sieltä tulee se kaikki missä sä pääset kehittämään itteäs. Siinä kerrotaan että, ei siinä silleen että sä oot huono täs vaan että sun heikko kohta on tässä ja sä saat ittelles et okei mä voin kehittää sitä, siinä tulee tämmöstä justuinsa.” (O, 41894:42193)

”Se että ollaan todenmukaisia, ettei ali tai yli arvioida itseään. Myös tärkeää on se, ettei työpaikanohjaaja tee samoin.” (O, 14582:14871)

Työelämän edustajien mielestä arviointikeskustelujen tulisi olla rauhallisia, mutta ”napakoita” tilaisuuksia. Kolmikantakeskustelu koettiin toimivana. Kolmikantakeskusteluun osallistuivat opiskelija, työpaikkaohjaaja ja opettaja.

”Arviointitilanne tulisi olla rauhallinen, opettaja ei saisi kovasti hiillostaa opiskelijaa tai työelämän edustajaa. Napakat keskustelut.” (T, 11858:12195)

”Kolmikantakeskustelut ovat hyvin toimivia.” (T, 12443:12706)

Opettajat kokivat arviointikeskusteluissa oman roolinsa ohjaajina ja keskustelun vetäjinä. Opettajien käsitysten mukaan arvioinnin piti perustua arviointikeskustelussa tutkinnon perusteisiin ja niissä oleviin ammattitaitovaatimuksiin ja arviointikriteereihin. Opettajien tehtävänä oli tehdä arviointikeskustelun päättyessä koonti arviointipäätöstä varten. Opettajien mielestä oli tärkeää, että sekä opiskelija että työpaikkaohjaaja olivat valmistautuneet arviointikeskusteluun.

”Työpaikan edustajat voivat välillä olla liian ankaria arvostelutilanteessa. Opettajan roolin näen ohjaamassa keskustelua ja pitämässä tietynlaiset reunaehdot mielessä. Osamisen pitää aina perustua tutkinnon perusteisiin ja vertauskohta ei tässä siis ole vuosia

ammattikseen työntekijä, etenkin perustutkinnon opiskelijoita arvioitaessa.” (OPE, 10093:10429)

”Opettaja toimii keskustelun ohjaajana ja avaa arviointiin ja itsearviointiin liittyviä sisältöjä. Opettaja peilaa arviointia opetussuunnitelman mukaisiin tavoitteisiin ja osaamisen arvioinnin sisältöihin. Opettajan tehtävänä on myös koota arvioinnista eheä kokonaisuus työpaikkaohjaajan ja opiskelijan arviointien pohjalta.” (OPE, 21737:22059)

Työelämän edustajat kokivat, että opettajilla ei aina ollut riittävästi tietoa opiskelijan osaamisesta. Tiedon puuttuessa opettajat tekivät oletuksia opiskelijan osaamisesta, ja arviointipäätös tällöin poikkesi työpaikan arvioinnista. Työpaikan edustajien kokemusten mukaan opettajat kävivät suhteellisen vähän keskustelua osaamisesta opiskelijoiden kanssa näytön aikana ja ennen arviointikeskustelua. He kokivat toisinaan vaikuttavansa arviointipäätökseen eniten.

Opettajien mielestä eri työelämän edustajat näkivät opiskelijoiden osaamisen arvioinnin merkityksen eri tavoin. Tämä ilmeni työpaikkaohjaajien perehtymisessä ammattitaitovaatimuksiin ja arviointikriteereihin. Osa työpaikkaohjaajista kuvasi arviointikeskusteluissa opiskelijoiden osaamisen arviointipäätöstä tarkoin perustellen ja ammattitaitovaatimuksiin verraten. Osa työpaikkaohjaajista puolestaan totesi opettajille, että opettajat voivat päättää opiskelijoiden arvioinnit ja arvოსanat. Opettajien mukaan työelämän edustajat tarvitsivat tukea arviointipäätöstä tehtäessä. Erityisesti uudet työpaikkaohjaajat olivat arkoja arvioimaan opiskelijan osaamista.

”Työpaikan ja opettajan arvioinnit voivat olennaisesti poiketa toisistaan ja opettajan tulisi varoa olettamuksia siitä, miten opiskelija on pärjännyt.” (T, 11393: 11809)

”Opiskelija ja opettaja käyvät suhteellisen vähän keskenään dialogia jakson aikana tai ennen näyttötöiläisyyden arviointia. Jossain määrin koen, että työelämäedustajana vaikutan palautteella arviointiin eniten. Erityisesti koulutusopimuksen kohdalla opiskelijan osaamisesta opettajalla on vähäinen tieto. Arviointitilanteet sujuvat hyvässä hengessä ja yhteistyö toimii.” (T, 10622:10990)

”Tämä riippuu hyvin pitkälle henkilöistä ja yhtä samaa kaava ei ole. Työelämän edustajien näkemys arvioinnin merkityksellisyydestä vaihtelee paljon. Jotkut perehtyvät hyvin huolellisesti tutkinnon osan arviointikriteereihin ja pohtivat arviointia monesta näkökulmasta, kun taas jotkut toteavat saman tien, että päätä sinä opettajana nämä arvioinnit.” (OPE, 8608:8959)

”Selkeää on kuitenkin se, että työelämän edustajat haluavat ja tarvitsevat usein opettajan tukea arviointipäätöksiin. Useita vuosia ohjaajina toimineet toki tämän jo hallitsevat,

mutta erityisesti uudet työpaikkaohjaajat ovat vielä hyvin arkoja aidosti arvioimaan opiskelijan osaamista.” (OPE, 9285:9569)

Johdon edustajat pitivät tärkeänä työelämän edustajien perehdytystä ja koulutusta osaamisen arviointiin. Työelämän edustajien rooli nähtiin merkitykselliseksi asiantuntijatehtäväksi arviointikeskustelussa ja arviointipäätöksen tekemisessä. Johdon edustajat kuvasivat myös arviointipäätöksen tekemiseen liittyvää problematiikkaa. Arviointipäätöksessä T1 (tydyttävä 1–2) tarkoitti, että opiskelija osasi ammattitaitovaatimukset pääsääntöisesti ohjatusti. Koulutuksen järjestäjien johdon huoli on, oliko työelämän edustajilla riittävästi tietoa ja omaa osaamista tulkita todistuksen arviointipäätöksiä näiden opiskelijoiden hakeutuessa työelämään.

”...vielä se, että ne näyttösuunnitelmat on kunnossa ja selvillä, mutta sitten myös avainroolissa nää arvioijat eli nää työelämän edustajat et ne on mukana arvioinnissa ja toinen että ne on perehdytetty ja koulutettu siihen arviointitehtävään, se on suuren luokan asiantuntijatehtävä kun työelämästä tullaan tähän arviointitehtävään.” (J, 18889:19216)

”Ohjatusti. Niin sie saat T-ykkösen. Ja sitten kun sie meet semmoseen työpaikkaan jossa, sulta vaaditaan itsenäistä työskentelyä. Niin välttämättä tämä asia ei kohtaa siinä rekrytointitilanteessa. Ei se, välttämättä se työelämän palkkaava, yrittäjä osaa lukea sitä todistusta sillä tavalla, että se huomaa, että tämä henkilö on T-ykkösen henkilö, joka osaa näitä asioita vaan tuettuna. Sillon pitää sit tietenkä lähteä hakemaan sitä muutosta sieltä valtakunnan tasolta, järjestelmän muutoksena, että pitääkö meillä sitten sitä T-ykkösen, hyväksytyn rajaa nostaa, ennen kun päästetään työmarkkinoille valmistuneena. Ettei se ole yksittäisen koulutuksen järjestäjä, mehän toimitaan lain ja asetusten ja ohjeiden mukaisesti siinä, kun me mahdollistamme niitä T-ykkösenkin läpimeneviä.” (J, 25573:26351)

Johdon edustajat pohtivat sitä, voisiko koulutuksen järjestäjä asettaa omaan toimintaan tavoitteen pyrkiä opiskelijoiden osaamisessa lopputuloksiin, joissa heidän osaaminen olisi vähintään hyvä 3 -tasoinen. Koulutuksen järjestäjät voisivat oman organisaation ratkaisulla ottaa tällaisen tavoitteellisen toiminnan käyttöön, mutta johdon edustajat jäivät asiaa kuitenkin haastattelussa edelleen vielä pohtimaan.

6 ASIAKASLÄHTÖISYYS OSAAMISPERUSTEISESSA AMMATILLISESSA KOULUTUKSESSA

Tässä luvussa on yhteenveto tuloksista. Luvut 6.1-6.2 vastaavat tutkimuksen tavoitteeseen, miten ammatillisen koulutuksen eri osapuolet käsittävät ja kokevat asiakaslähtöisyyden ja mitä he määrittelevät sen sisällöiksi. Luku 6.3 vastaa tutkimuksen teoreettiseen tavoitteeseen hahmotella asiakaslähtöisyyden ulottuvuudet.

Luvussa 6.1 esittelen yhteenvedon tuloksista, jotka vastaavat ensimmäiseen tutkimuskysymykseen asiakaslähtöisyyden käsityksistä ja kokemuksista ammatillisen koulutuksen toteuttamisessa. Osallistujien käsityksissä keskeistä asiakaslähtöisyydessä on ammatillisen koulutuksen järjestäjän strategiset lähtökohdat ja toimintatapojen uudistaminen sekä opiskelijan osaamisen varmistaminen työelämälähtöisesti.

Luvussa 6.2 esittelen yhteenvedon tuloksista, jotka vastaavat toiseen tutkimuskysymykseen henkilökohtaisen osaamisen kehittämissuunnitelman hyödyntämisestä. Osallistujien käsityksissä keskeistä asiakaslähtöisyydessä on yksilöllisen opintopolun suunnittelu ja ohjaus sekä opiskelijan näyttö ja osaamisen arviointi.

Luvussa 6.3 olen muodostanut kolme asiakaslähtöisyyden ulottuvuutta osallistujien käsitysten ja kokemusten mitä- ja miten-näkökulmista tutkimuksen tulosavaruus huomioiden. Ensimmäinen ulottuvuus muodostuu koulutuksen järjestäjän strategiisiin valintoihin toimintatapojen uudistamisessa, jolla mahdollistetaan asiakaslähtöisen ammatillisen koulutuksen toteuttaminen. Toinen ulottuvuus muodostuu työpaikalla järjestettävästä koulutuksesta ja työelämäyhteistyöstä. Kolmas ulottuvuus muodostuu opiskelijan henkilökohtaisesta osaamisen kehittämissuunnitelmasta.

6.1 Käsitukset asiakaslähtöisyydestä ammatillisen koulutuksen toteuttamisessa

Lähtökohdat reformin toimeenpanossa

Ammatillisen koulutuksen järjestäjät pitivät merkityksellisenä organisaatioiden strategioiden uudistamista ammatillisen koulutuksen reformissa. *Strategioiden ja toimintatapojen uudistamisen* koettiin mahdollistavan työelämä- ja opiskelija-asiakasryhmien tarpeisiin vastaamisen. Työelämän asiakkuuksissa asiakaslupaukset oli otettu osaksi strategiaa. Opiskelijoille haluttiin mahdollistaa yksilölliset *hakeutumismenettelyt* ja *joustavat opintopolut* koulutusten ja tutkintojen suorittamisessa. Lukio-opintojen ja korkeakouluopintojen mahdollisuudet sekä erilaiset digitaaliset oppimisympäristöt miellettiin osaksi opiskelijoiden joustavaa opintopolkua. Digitaalisia oppimismahdollisuuksia pidettiin tärkeinä sekä maakunnallisesti että eri

paikkakunnilla asuvien opiskelijoiden koulutukseen osallistumisen takia. Digitaaliset oppimisympäristöt mahdollistavat laajemman koulutustarjonnan eri paikkakunnilla asuville opiskelijoille.

Eri osapuolet olivat olleet ammatillisen koulutuksen reformin sisäisissä ja ulkoisissa *tiedotus- ja koulutustilaisuuksissa* sekä perehdytystilaisuuksissa. Lisäksi he olivat osallistuneet digitaalisesti toteutettuihin webinaareihin, joiden tavoitteena oli uudistuksen toimeenpanon tukeminen. Johdon edustajat olivat sitoutuneita ja he olivat ohjanneet oman organisaationsa ydinprosessien muutoksia ja uudistuksia strategian uudistamisen lisäksi osallistumalla itse myös työelämän, opiskelijoiden ja henkilöstön perehdytys-, koulutus- ja keskustelutilaisuuksiin. Uudistusta koskevia tilaisuuksia kuvattiin vuorovaikutteisiksi ja yhteisen keskustelun mahdollistaviksi.

Muutosta kuvattiin koulutusorganisaatioiden sisäiseksi prosessiksi, jossa kuitenkin eri osapuolten välisellä yhteistyöllä oli merkittävä rooli. Johdon edustajien mukaan uudistustyö oli aloitettu jo ennen reformin voimaantuloa, mutta opettajien käsitykset uudistukseen valmistautumisesta eivät olleet niin yhtenäisiä. Opettajat, joilla oli työkokemusta aikaisemmista näyttötutkinnoista, arvelivat toimineensa uudistuksen mukaisesti jo aikaisemminkin. Sen sijaan opettajat, joilla oli vähän kokemusta aikaisemmista näyttötutkinnoista, kokivat, että omassa koulutusorganisaatiossa uudistukseen valmistautuminen olisi pitänyt aloittaa aikaisemmin.

Johdon mielestä *asiakkuudet oli otettu uudistustyön keskiöön* ja heidän käsityksissä asiakas määriteltiin yhtenevästi. Tutkimtoa, tutkinnon osia, koulutuksia tai koulutuksen osia suorittavat ja muissa koulutuksissa olevat henkilöt määriteltiin opiskelija-asiakkaaksi. Lisäksi opiskelija-asiakkaiksi nimettiin henkilöt, jotka etsivät koulutuksia, olivat hakeutumassa tai joita oltiin ohjaamassa koulutuksiin. Tutkimuksessani työelämä-asiakas nimettiin laaja-alaisesti toiseksi asiakasryhmäksi. Työelämäasiakkaalla viitattiin yksittäiseen työnantajaan, työpaikkaan, yritykseen tai elinkeinon toimijoihin kokonaisuudessaan mukaan lukien myös alakohtaiset työelämäsektorit.

Johdon edustajien mielestä asiakkaiden sijoittaminen koulutuksen keskiöön haastoi paitsi ammatillisen koulutuksen johtamisen myös kaikkien toimijoiden toimintatavat kehittämiseen. Erityisesti asiakaskesteisten toimintatapojen löytäminen koettiin merkitykselliseksi. Uusien ja monipuolisten palvelujen kehittämisellä tarkoitettiin koulutusten jatkuvan haun menettelyjä, työpaikkojen tukemista ja auttamista ammatillisessa yhteistyössä sekä sitä, että koulutuksen järjestäjät kuuntelisivat, millaisia palveluja työelämän edustajat toivoivat kehitettävän. Työelämästä tulevat toiveet ja tarpeet tulisi dokumentoida, ja koulutuksen järjestäjillä olisi oltava konkreettinen suunnitelma työelämän tarpeiden huomioon ottamiseksi toiminnassaan.

Ammatillisen koulutuksen saatavuus koulutuksen järjestäjän toiminta-alueella oli johdon edustajien mielestä tärkeää. Kysyntälähtöisen ammatillisen koulutuksen oli tarkoitus palvella sekä opiskelijoita että työelämän tarpeita. Koulutuksen järjestäjillä oli oltava nopea reagointikyky työelämän tarpeisiin, ja opiskelija-asiakkaille oli oltava

tarjolla erilaisia vaihtoehtoja koulutuksiin hakeutumiseksi, osaamisen kehittämiseksi ja tutkinnon suorittamiseksi. Kysyntälähtöistä koulutusta varten työpaikoille tehtiin osaamiskartoituksia ja työelämän kanssa käytiin neuvotteluja koulutustarpeista ja koulutusvaihtoehtoista. Yhteistyötä tehtiin kuntien ja kaupunkien elinkeinotoimien, yrittäjäjärjestöjen, kauppakamarien ja muiden elinkeinotoimijoiden kanssa. Johdon edustajat ja asiakkuuksien asiantuntijat pitivät tärkeänä kysyntälähtöistä koulutuksen suunnittelua ja yhteistyötä elinkeinon ennakointifoorumien kanssa.

Tutkimukseen osallistuneiden eri osapuolten käsitysten mukaan työelämän edustajien ja työpaikkaohjaajien yhteistyö koulutusten suuntaamisessa ja opiskelijoiden koulutuksessa oli keskeistä ja merkityksellistä. Työpaikkaohjaajilta edellytettiin aitoa mielenkiintoa opiskelijoiden ohjaamiseen ja yhteistyöhön. Opiskelijat kokivat työpaikkaohjaajien vaikuttavan erityisesti heidän ammatilliseen kasvuunsa.

Työelämän edustajat kokivat itse antaneensa uudistusten toteuttamiselle aikaa olemalla yhteistyössä oppilaitosten kanssa. Heitä motivoi ammattitaitoisten työntekijöiden saaminen omaan työpaikkaan tai yritykseen nopeammilla aikatauluilla. Opettajien mukaan uudistusten tuomissa muutoksissa oma halu kehittyä ja kehittää pedagogisia toimintatapoja oli tärkeää. Opiskelijoiden mielestä oma-aloitteisuus, positiivinen asenne ja motivaatio hankkia itselle tutkinto olivat merkityksellisiä uudistuneessa ammatillisessa koulutuksessa.

Ammatillisen koulutuksen työelämäyhteistyö ja työpaikalla tapahtuva oppiminen

Johdon edustajat ja asiakkuuksien asiantuntijat korostivat, että *työelämän kumppanuussopimukset, -verkostot ja -foorumit* olivat osa koulutuksen järjestäjän toimintaa. Johdon edustajien käsitysten mukaan ammatillisen koulutuksen toiminta on lähempänä elinkeinotoimintaa kuin sivistystoimintaa. Työelämän kumppanuustoimintaa on vahvistettu erityisesti niiden alojen kanssa, joilla on työvoimapulaa. Työelämän edustajat kokivat kumppanuustoiminnan myönteisenä ja molemminpuolista tunnettavuutta edistävänä. He toivoivat, että koulutuksen järjestäjillä olisi samat henkilöt aloilla, jotka vastaavat kumppanuustoiminnasta ja jotka ohjaavat opiskelijoita työpaikoilla. Asiakkuuksien asiantuntijoiden käsityksissä kumppanuustoiminnan ytimessä ovat sopimukset yhteistyön tavoitteista, koulutuksiin ja osaamisen hankkimiseen tarvittavista sisällöistä sekä yhteistyön aikatauluista. Asiakkuuksien asiantuntijat laativat sopimuksia, minkä jälkeen he toimittavat ne esimiehille ja opettajille koulutusten toteuttamista varten. Opettajien kokemukset kumppanuussopimusten sisällöistä olivat jääneet etäisiksi.

Ammatillisen koulutuksen järjestäjien tuli tehdä *lyhyen ja pitkän aikavälin koulutussuunnittelua*. Lyhyen aikavälin koulutussuunnittelussa yhteistyötä tehdään työelämän kumppanuuksien ja alakohtaisten työelämän asiantuntijaryhmien kanssa. Myös opettajien työpaikoilta tuoma tieto koulutustarpeista pitäisi saada koulutussuunnittelun toimenpiteiden kohteiksi. Lyhyisiin täsmäkoulutustarpeisiin hyödynnettiin asiakkuudenhallintaohjelmia, mutta johdon käsitysten mukaan

ohjelmien hyödyntämisessä oli vielä kehitettävää. Pitemmän aikavälin ennakoivassa koulutussuunnittelussa maakunnalliset ja alueelliset elinkeino-organisaatiot ja työelämän tahot koettiin tärkeiksi kumppaneiksi. Johdon edustajien käsitykset koulutussuunnittelusta olivat yhdensuuntaiset. Asiakkuuksien asiantuntijoiden ja johdon käsityksissä tavoiteltiin työelämäasiakkuuksien tarpeiden ja koulutussuunnittelun hallintaan niin sanottua yhden luukun periaatetta.

Työelämän edustajien mielestä *koulutusten sisällöissä ja toteuttamistavoissa* pitäisi tehdä enemmän yhteistyötä ammatillisten koulutuksen järjestäjien kanssa. Koulutuksissa pitäisi painottaa työelämässä tärkeiksi koettavia teoreettisia asioita ja käytännön osaamista. Työelämän edustajien mukaan oppilaitoksessa oli päätetty työpaikalla järjestettävien tietopuolisten opintojen ajankohdat ja sisällöt sekä työpaikalle ajoittuvat koulutus- tai oppisopimusten jaksot. Sekä sisältöjen että aikataulujen laatimisessa pitäisi kuitenkin tehdä enemmän yhteistyötä ja -suunnittelua. Työelämän edustajat kokivat, ettei heillä ollut koulutusyhteistyön suunnitteluun vaikutusmahdollisuuksia, kun taas opettajien mielestä suunnittelussa tehtiin yhteistyötä.

Työelämän edustajat olivat myös huolestuneita *opettajien työelämäosaamisesta*. Heidän käsityksensä mukaan opettajilla ei välttämättä ollut tietoa eikä ymmärrystä työpaikoilla tehtävästä työstä ja sen ammattitaitovaatimuksista. Opettajien vähäinen työelämäosaaminen koettiin huolestuttavaksi opiskelijoiden ohjaamisessa. Reformin käytäntöön viemisen arveltiin edellyttävän opettajuuden muutosta. Opiskelijoiden käsitykset opettajien osaamisesta olivat samansuuntaisia kuin työelämän edustajilla. Opiskelijoiden mukaan opettajien pitäisi tietää, mitä työpaikoilla tehdään ja minkälaista osaamista siellä edellytetään.

Työelämän edustajien käsitysten mukaan oli tärkeää, että opettajat tuntevat työpaikat sekä niiden toiminnan ja asiakkaat. *Työelämän edustajat kokivat myös itse tarpeellisenä tutustua oppilaitosten toimintaan, tutkinnon perusteisiin ja arvioinnin käytänteisiin uudistuksessa* sekä käydä kertomassa opiskelijoille, mitä osaamista heidän edustamillaan työpaikoilla voi hankkia. Työelämän edustajat ja asiakkuuksien asiantuntijat toivoivat opettajille pakollisia työelämäjaksoja, joiden tarkoituksena olisi opettajien ajantasaisen osaamisen varmistaminen. Myös opettajien käsitykset olivat samansuuntaiset, sillä hekin kokivat uuden tietotaidon ja osaamisen tarpeellisuuden työssään. Opettajat pitivät tärkeänä oman osaamisensa jakamista työpaikoilla ja vastaavasti uusimman osaamisen saamista työpaikoilta. Opettajat kokivat oman osaamisensa muuttuneen yhteisölliseksi ja vuorovaikutteiseksi verrattuna aikaisempaan yksin luokassa tehtyyn työhön. Myös opettajien mielestä heille täytyisi mahdollistaa työelämäjaksot.

Työpaikalla järjestettävässä koulutuksessa koulutussopimus koettiin aikaisempaa työssäoppimisen sopimusta sisällöltään paremmaksi ja tarkemmaksi. Opettajien käsitysten mukaan opiskelijoiden työpaikalla hankittavan osaamisen ammattitaitovaatimukset sovittiin ja dokumentoitiin uudistuksen myötä tarkemmin. Koulutus-

sopimus koettiin parempana myös siksi, että opettaja ohjasi työpaikoilla opiskelijoita. Kaikille opiskelijoille suunnitellaan kuitenkin ohjaus osana henkilökohtaista osaamisen kehittämissuunnitelmaa (ks. esim. Kilja 2018; Valtioneuvoston asetus ammatillisesta koulutuksesta 2017). Työelämän edustajien kokemuksen mukaan opiskelijoiden pitäisi hallita niin sanotut yleiset työelämän pelisäännöt ennen työpaikalla järjestettävää koulutusta.

Asiakkuuksien asiantuntijoiden kokemusten mukaan työpaikkaohjaajat sitoutuivat paremmin opiskelijoiden koulutuksen toteuttamiseen, jos he olivat olleet mukana sopimuksen alkuvaiheissa ja opiskelijoiden ohjaamisessa työpaikoille. Työelämän edustajien koettiin sitoutuvan vahvemmin erityisesti oppisopimuskoulutuksessa olevien opiskelijoiden kouluttamiseen. Työelämän edustajien mielestä oppisopimuksella opiskelevat opiskelijat ovat oma-aloitteisempia ja vastuullisempia kuin koulutusopimuksella opiskelevat opiskelijat. Oppisopimusopiskelijoiden asennetta kokonaisuudessaan kuvattiin määrätietoiseksi tahtotilaksi.

Oppisopimus koettiin sekä opiskelijan että työelämän kannalta asiakaslähtöiseksi tavaksi järjestää koulutusta. Asiakkuuksien asiantuntijoiden käsitysten mukaan oppisopimuksella vastataan todelliseen työelämän kysyntään, ja oppisopimus koettiin myös kustannustehokkaaksi vaihtoehdoksi työpaikan oman henkilöstön kouluttamiseen. Oppisopimuksessa pitäisi hyödyntää laaja-alaisesti eri tutkintojen tutkinnon osia siten, että ne hyödyttäisivät opiskelijaa ja työpaikkaa. Työelämän edustajien käsitysten mukaan työpaikoilla osaamisen hankkimisen pitäisi perustua työtehtäväkokonaisuuksiin ja työn kokonaisuuden hallintaan. Pienempien tehtäväkokonaisuuksien osaaminen ei vielä varmista opiskelijan työn kokonaisuuden osaamista.

Asiakkuuksien asiantuntijat huomauttivat, että oppisopimuksen tekemisen vastuita olisi selkeytettävä. Työnjakoa heidän ja opettajien kesken pitäisi tarkistaa. Aikaisemmin ammatillisessa peruskoulutuksessa opettajina olleille oli järjestetty perehdytystä oppisopimuksesta, koska heillä ei ollut niiden laatimisesta tai toteuttamisesta juurikaan aikaisempaa kokemusta.

Koulutus- ja oppisopimuksen yhdistäminen opiskelijan samaan tutkintoon koettiin vielä uudeksi mahdollisuudeksi. Asiakkuuksien asiantuntijoiden ja opettajien käsitysten mukaan menettely oli hyvä työelämälle: opiskelijat voisivat olla esimerkiksi koulutuksen alkuvaiheissa koulutusopimuksella työpaikoilla, ja koulutuksen edetessä ja työpaikan tarpeiden mukaan opiskelija voisi edetä koulutuksessa oppisopimuksella. Opettajien mielestä oppisopimus olisi toimiva vaihtoehto tutkinnon suorittamisen päättövaiheessa.

6.2 Asiakslähtöisyys osana henkilökohtaista osaamisen kehittämissuunnitelmaa

Henkilökohtainen osaamisen kehittämissuunnitelma

Johdon edustajat kuvasivat asiakaslähtöisen pedagogiikan alkavan *opiskelijoiden hakuprosessista*. Opiskelijavalintojen jälkeen asiakaslähtöisyys jatkuu henkilökohtaisen osaamisen kehittämissuunnitelman laadinnassa ja päivittämisessä. Opiskelijoiden käsitysten mukaan koulutukseen hakeutumisessa vaikuttivat toisten ihmisten kokemukset ja mielipiteet oppilaitoksesta, oppilaitoksen opetusmenetelmien ja opiskelutapojen monipuolisuus, koulutuksen laatu ja riittäväksi koettu opetus. Uuden ammatillisen koulutuksen jatkuvan haun menettelytavat olivat kuitenkin opettajille vielä selkiytymättömiä. Opettajien mielestä selkeintä olisi, jos jatkuvassa haussa opiskelijoille olisi ennakoon määritelty yhteisiä aloitusajankohtia, jolloin uudet aloittavat opiskelijat voitaisiin perehdyttää yhteisiin asioihin. Rajoittamaton aloitusmahdollisuus ei tuntunut toimivalta. Työelämän edustajat puolestaan pitivät tärkeänä, että koulutusten aloittaminen ja henkilökohtaisen osaamisen kehittämissuunnitelman laadinnan aloittaminen olisivat joustavia. Heidän mukaansa opettajilla piti olla työelämälähtöisiä vaihtoehtoja yksilöllisten opintopolkujen laatimiseen. Opiskelijat odottivat opettajien ohjaavan heitä valitsemaan sopivia oppimisympäristöjä ja hyödyntämään erilaisia opiskelutapoja.

Johdon edustajat mielsivät henkilökohtaistamisen ja asiakaslähtöisyyden toistensa edellytyksinä. Heidän käsitystensä mukaan asiakaslähtöisyys tarkoitti ohjaavaa ja henkilökohtaisesti opiskelijaa auttavaa toimintaa. Opiskelijaa auttavalla ja ohjaavalla pedagogiikalla johdon edustajat tarkoittivat muun muassa koulutuksen alkuvaiheessa opiskelijoiden tavoitteiden ja tarpeiden yhdessä tunnistamista. Asiakkuuksien asiantuntijoiden käsitysten mukaan lisäksi oli käytävä opiskelijoiden kanssa keskustelua sopivasta tutkinnosta. Tämä oli erityisesti tärkeää aikuisiässä oleville opiskelijoille, joilla oli aikaisempaa koulutus- ja/tai työkokemusta.

Johdon käsitysten mukaan pedagogiikan keskiössä olivat osaamisperusteisuus ja joustavat opintopolut. Opetuksen suunnittelusta oli siirryttävä oppimisen suunnitteluun. Asiakaslähtöisyyden tulisi mahdollistaa opiskelijoille erilaisia yksilöllisiä oppimiskäytäntöjä ryhmälähtöisen opetuksen järjestämisen väistyessä. Työelämän edustajat kokivat henkilökohtaisen osaamisen kehittämissuunnitelmaan laadittavan osaamisen hankkimisen suunnittelun kuitenkin osin haasteellisenä. Heidän käsitystensä mukaan työpaikoilla työtä piti tehdä työtehtävien kokonaisuuksissa, eikä pienempiä tehtäväkokonaisuuksia puuttuvan osaamisen hankkimisen suunnittelussa koettu sopivana. Asiakkuuksien asiantuntijoiden käsitysten mukaan puuttuvan osaamisen hankkiminen tuli suunnitella tutkinnon osittain.

Henkilökohtaisessa osaamisen kehittämissuunnitelmassa *opiskelijoiden osaamisen hankkimisen suunnittelussa* oli huolehdittava, että opiskelijoilla oli ammattialan tiedollinen ja käytännöllinen perusosaaminen ennen työpaikalla järjestettävää kou-

lutusta. Työpaikan edustajilla, johdolla ja asiakkuuksien asiantuntijoilla oli asiasta yhtenäinen käsitys. Opettajien käsityksissä valmentavien koulutusten opiskelijoille tuli suunnitelmassa varmistaa heidän toimintakyvyn mukainen työelämään tutustuminen.

Opiskelijoiden osaamisen tavoitteiden tarkentamisessa opettajat korostivat opiskelijoiden ja työpaikkojen yhteensopivuutta. Sekä opettajat että työelämän edustajat pitivät yhteistä keskustelua osaamisen tavoitteista työpaikalla järjestettävän koulutuksen suunnittelussa merkityksellisenä. Työelämän edustajat kuvasivat kokemuksia, joissa opiskelijat tulivat työpaikalle valmiiden kirjallisten suunnitelmien kanssa ilman, että työpaikan edustajilla olisi minkäänlaisia vaikutusmahdollisuuksia tavoitteisiin, aikatauluihin tai työpaikalla tehtävien työtehtävien ja työtehtäväkokonaisuuksien sisältöjen suunnitteluun.

Opettajat toivoivat mahdollisuuksia keskustella enemmän opiskelijoiden kanssa heidän osaamisestaan ja yksilöllisten opintopolkujensa etenemisestä osaamisen kertyessä ja koulutuksen edetessä. Yksilölliset opintopolut edellyttivät opettajien säännöllistä yhteydenpitoa työpaikoille. Opettajat kokivat tarvitsevansa rohkeutta tunnustaa opiskelijoiden osaamisen kertymistä ja päivittää sen mukaisesti opiskelijoiden henkilökohtaista osaamisen kehittämissuunnitelmaa. Työelämän edustajien kokemusten mukaan yksilölliset opintopolut olivat jäykkiä ja joustamattomia. Niihin oli aikaisemmin jo suunniteltu lähiopetusjaksoja oppilaitoksessa, eivätkä sisällöt siten aina sopineet opiskelijoiden osaamisen kehittymiseen. Samaa kertoivat myös opiskelijat, joiden kokemusten mukaan oppilaitosten lähiopetukset toisinaan viivyttivät heitä opinnoissa etenemisessä. Heidän saatettiin edellyttää osallistuvan lähiopetukseen, vaikka heillä oli jo kyseinen osaaminen hankittuna työpaikalta.

Johdon edustajien käsitysten mukaan opiskelijoiden yksilölliset opintopolut pitäisi päivittää opiskelijoiden tarpeita ja tavoitteita vastaaviksi. Nämä yksilölliset opintopolut pitäisi olla myös ”työpaikkakohtaistettu”. Opiskelijat toivoivat enemmän mahdollisuuksia saada itse vaikuttaa oman opintopolkunsa koulutussisältöjen ja oppimisympäristöjen valintaan. Opettajat kertoivat toteuttavansa vielä paljon ryhmäkohtaista opetusta ja ohjausta, mitä he perustelivat opiskelijoiden toiveilla. Opiskelijat totesivatkin yksilöllisen opintopolun vievän heitä erilleen omasta ryhmästä. Silti oma yksilöllinen opintopolku sekä koulutuksen eteneminen henkilökohtaisten tavoitteiden ja aikataulujen mukaan oli heille merkityksellistä.

Työelämän edustajien käsitysten mukaan yksilöllisyys ja joustavuus mahdollistivat nopeamman valmistumisen ja työllistymisen. Yksilöllisen ja joustavan opintopolun mahdollistaminen edellytti johdon edustajien käsitysten mukaan erityisesti ammattimaisesti tuotteistettuja opiskelijan ohjauspalveluita. Aikaisemmin vain nuorten ammatillisessa peruskoulutuksessa työskennelleiden opettajien mielestä henkilökohtaisen osaamisen kehittämissuunnitelman laatiminen ja päivittäminen olivat työläisiä, mutta hyödyllisiä. Vastaavasti näyttötutkintojen parissa aikaisemmin

työskennelleet opettajat eivät kokeneet uudistuksen henkilökohtaista osaamisen kehittämissuunnitelmaa työläänä.

Ohjaus

Opiskelijan ohjauksen ja tuen suunnittelussa on huomioitava *opiskelijan ja työpaikan tarpeet*. Ohjauspalveluiden tulisi olla monikanavaisia, yksilöllisiä ja selkeitä, jotta kaikki eri osapuolet tietävät, miten ohjaus- ja tukipalveluja toteutetaan ja ketkä niitä toteuttavat. Asiakkuuksien asiantuntijoiden kokemuksissa pidettiin lisäksi merkityksellisenä opiskelijoiden uraohjausta koulutuksen edetessä. Uraohjaukseen oli heidän käsitysten mukaan yhdistettävä opiskelijoiden seuraavien koulutusten suunnittelu. Opiskelijoiden mielestä ohjaus- ja tukipalveluista pitäisi tiedottaa enemmän.

Työelämän edustajien kokemusten mukaan ohjaukseen sisältyi sekä ammatillista että työelämän pelisääntöihin liittyvää ohjausta. Työn tekemisen moraalialia ja etiikkaa pidettiin merkityksellisinä. Erityisen tuen ohjaukseen työelämän edustajat toivoivat tarkkaa keskustelua opettajien kanssa, eikä työpaikkoja saisi jättää yksin erityisen tuen ohjaamisen tehtävässä. Työelämän edustajat kokivat opettajien pedagogisen ohjausosaamisen työpaikoilla tärkeäksi.

Ohjauksen rooleista ja vastuista osapuolilla oli erisuuntaisia kokemuksia. Työelämän edustajat kuvasivat ohjauksen jääneen pääasiallisesti työpaikkojen vastuulle. Opettajien käsitysten mukaan työpaikkaohjaajan täytyisi varata aikaa opiskelijoiden ohjaamiseen, seurata opiskelijan ammatillista kehittymistä ja antaa heille säännöllisesti rakentavaa palautetta. Työpaikkaohjaajan oli myös varmistettava, että koko työyhteisö voisi antaa opiskelijoille palautetta tilanteiden ja tarpeiden mukaisesti. Opiskelijoiden kokemusten mukaan he eivät aina saaneet opettajilta ohjausta. Opiskelijat pitivät tärkeänä, että heidän ohjaukseen valikoituisi motivoituneita opettajia.

Opettajat puolestaan kokivat, ettei heillä ole riittävästi aikaa opiskelijoiden ohjaamiseen työpaikoilla. He perustelivat kokemustaan samanaikaisilla oppilaitokseen sijoitetuilla opetuksilla. Heidän käsitystensä mukaan myös työelämän edustajat olivat työpaikoilla kiireellisiä. Työpaikan edustajat toivoivat opettajien ohjaavan opiskelijoita ja käyvän myös työpaikoilla. Oppisopimuskoulutuksessa olevat opiskelijat saivat vähemmän ohjausta työpaikoilla kuin koulutussopimuksella olevat opiskelijat. Tällainen kokemus oli työelämän edustajilla ja opettajilla. Opiskelijoiden kokemusten mukaan ohjauksen oli oltava myönteistä, kannustavaa ja motivoivaa. Opiskelijat toivoivat saavansa ohjausta ja tukea omiin tarpeisiin. He odottivat kehittämishetkiä omaan osaamiseen sekä ohjausta työpaikalla tapahtuvissa ristiriitatilanteissa selviytymiseen. Asiakkuuksien asiantuntijoiden käsitysten mukaan opiskelijoita tuli auttaa itse löytämään ratkaisuja omista oppimistilanteistaan.

Näyttö ja osaamisen arviointi

Näytön suunnittelusta ja toteuttamisesta opiskelijoiden, työelämän edustajien ja opettajien käsitykset ja kokemukset poikkesivat toisistaan. Näytön ja osaamisen

arvioinnin suunnittelu ja toteuttaminen edellyttävät yhteistä suunnittelua ja suunnitelmien päivittämistä. Roolit, vastuut ja toimintatavat tarvitsevat tarkennusta. Opiskelijat toivoivat selkeyttä *näytön suunnitteluun* ja osaamisen arvioinnin kriteereihin. Työelämän edustajien kokemusten mukaan näyttöjen suunnittelussa pitäisi huomioida se, että opiskelijat voisivat osoittaa näytössä kaiken sen osaamisen, mitä he ovat työpaikalla järjestettävän koulutuksen aikana hankkineet. Näyttöön sisältyviin ammattitaitovaatimuksiin ja arviointikriteereihin tulisi perehtyä näytön suunnittelun vaiheessa sekä lisäksi vielä ennen osaamisen arviointia. Työelämän ja johdon edustajat pitivät tärkeänä työelämän edustajien kouluttamista.

Näyttösuunnitelmat pitäisi tarkistaa vielä ennen näytön toteutumista. Työelämän edustajat tekivät toisinaan opiskelijoiden näyttösuunnitelmia heidän kanssaan yhteistyössä, joskin työelämän edustajat kokivat, että näyttösuunnitelman tekeminen kuuluisi opettajan tehtäviin. Työelämän edustajat pitivät merkityksellisenä yhtenäisen näyttösuunnitelman tekemistä. Opettajat kertoivat kokemuksista, joissa näytön toteutuminen ei ole vastannut näyttösuunnitelmaa. Opettajilla oli myös kokemusta siitä, ettei työpaikoilla aina mahdollistettu opiskelijan näyttöjä, jolloin näytöt oli suunniteltu toteutettavaksi oppilaitoksen oppimisympäristöissä. Opettajat kertoivat käyvänsä keskustelua näytöstä työpaikkaohjaajien kanssa ennen näytön ajankohtaa.

Ammattitutkintoa opiskelevat opiskelijat kokivat, ettei näyttöjä aina suunniteltu heidän omien aikataulutoiveittensa mukaisesti. Näyttöjä yhdistettiin useampia tutkinnon osia koskeviksi. Työelämän edustajat kokivat näyttöjen ajankohtien ja keston sopimista konkreettisena ja tarpeellisena asiana. Koulutus sopimuksilla opiskelevien opiskelijoiden näytöissä työelämän edustajat toivoivat niin sanottua jatkuvan näytön toimintatapaa. Opiskelijat kertoivat myös koulutus sopimuksella ollessaan työelämäjakson olleen ”yhtä näyttöpäivää”.

Työelämän edustajat toivoivat näytön toteuttamiseen joustavuutta. Työpaikalla voi tulla omaan toimintaan liittyviä muutostilanteita, kuten muun muassa yrityksen asiakastilanteiden muutoksia tai henkilöstön sairastumisia. Näyttöjen toivottiin olevan luonnollinen tilanne työpaikoilla ilman vaatimusta siitä, että jonkun työntekijän edellytettäisiin seuraavan opiskelijan työn tekemistä lähietäisyydellä koko näytön keston ajan.

Osaamisen arvioinnissa opiskelijoilla oli kokemuksia kahden tunnin arviointikeskusteluista. Työpaikan edustajien käsitysten mukaan opiskelijoiden osaamisen arviointiin pitäisi yhdessä sopia ajankohta ja kesto hyvissä ajoin. Sovitusta arviointikeskustelun ajankohdasta ja kestosta tulisi myös huolehtia. Työelämän edustajat pitivät kolmikantakeskustelua arvioinnissa hyvänä. Arviointikeskustelussa opiskelijat toivoivat heidän osaamista arvioitavan laaja-alaisesti, kriittisesti ja puolueettomasti.

Opettajien kokemusten mukaan työelämän edustajien ja opiskelijoiden oli tärkeää valmistautua arviointikeskusteluun. Työelämän edustajien kokemusten mukaan opettajilla ei useinkaan ollut riittävää käsitystä opiskelijan osaamisesta. Heikkoutena

pidettiin sitä, että opettajat tekivät oletuksia opiskelijoiden osaamisesta. Työelämän edustajat perustelivat käsitystään opettajien ja opiskelijoiden vähäisellä keskustelulla opiskelijan osaamisesta ennen näyttöä. Työelämän edustajat kokivat useimmiten vaikuttavansa opiskelijoiden arviointipäätöksiin eniten. Opettajilla oli kokemuksia, etteivät työpaikkaohjaajat arvioineet lainkaan opiskelijoiden osaamista, kun vastaavasti osa työpaikkaohjaajista huolehti opiskelijoiden osaamisen arvioinnin perusteluineen. Opettajien käsitys oli, että työpaikkaohjaajat tarvitsivat tukea osaamisen arvioinnissa.

6.3 Asiakslähtöisyyden teoreettista hahmottelua

Olen muodostanut kolme asiakslähtöisyyden ulottuvuutta tutkimuksen tulosavaruuden ja teoreettisen viitekehyksen perusteella. Ensimmäinen asiakslähtöisyyden ulottuvuus muodostuu ammatillisen koulutuksen järjestäjän strategian uudistamiseen sisältyvistä keskeisten toimintatapojen tarkistamisesta, uudistamisesta ja henkilöstön perehdyttämisestä (taulukko 4). Tämä ulottuvuus muodostaa perustan ja lähtökohdat asiakslähtöiselle osaamisperusteiselle ammatillisen koulutuksen toteuttamiselle. Toinen asiakslähtöisyyden ulottuvuus muodostuu asiakslähtöisestä työelämäyhteistyöstä ja työpaikalla järjestettävästä koulutuksesta (taulukko 5). Kolmas ulottuvuus muodostuu henkilökohtaisen osaamisen kehittämissuunnitelman hyödyntämisestä (taulukko 6). Toisen ja kolmannen asiakslähtöisyyden ulottuvuudet mahdollistavat asiakslähtöisen osaamisperusteisen ammatillisen koulutuksen.

Ammatillisen koulutuksen järjestäjän strategiset valinnat asiakslähtöisten toimintatapojen ja -suunnitelmien uudistamisessa sisältävät fenomenografisessa analyysissä vastaukset mitä-näkökulmaan. Nämä ovat: koulutuksen järjestäjän uudistuneet strategiat, asiakkuuksien sijoittaminen toiminnan ja sen suunnittelun keskiöön, yksilöllisiä opintopolkua tukevien hakumenettelyjen uudistaminen ja joustavien opintopolkujen mahdollistaminen, ammatillisen koulutuksen saatavuuden sekä koulutuksen järjestäjän henkilöstön vuorovaikutteinen perehdyttäminen, kouluttaminen ja tiedottaminen. Ammatillisen koulutuksen uudistamisessa koulutuksen järjestäjät ovat ensimmäisinä toimenpiteinä uudistaneet strategiat ja tarkistaneet toimintatapansa ja -suunnitelmansa.

Taulukko 4. Asiakaslähtöisyyden ensimmäisen ulottuvuuden näkökulmat: ammatillisen koulutuksen järjestäjän strategiset valinnat asiakaslähtöisten toimintatapojen ja -suunnitelmien uudistamisessa.

MITÄ-NÄKÖKULMAT	MITEN-NÄKÖKULMAT
Koulutusorganisaation strategian uudistaminen	<ul style="list-style-type: none"> • Opiskelijoiden tarpeisiin vastaaminen • Työelämän tarpeisiin vastaaminen • Asiakasluvaukset osaksi strategiaa
Yksilöllisiä opintopolkuja tukevien hakumenettelyjen uudistaminen ja joustavien opintopolkujen mahdollistaminen	<ul style="list-style-type: none"> • Joustavat toimintatavat • Ydinprosessien muutokset • Erilaisten oppimisympäristöjen käyttäminen • Lukio- ja korkeakouluopintojen mahdollistaminen • Digitaalisten oppimisympäristöjen hyödyntäminen
Asiakkuudet keskiössä	<ul style="list-style-type: none"> • Opiskelija-asiakkaan käsitteen laajentaminen hakevaan ja mahdolliseen tulevaan opiskelijaan • Koulutuksessa olevan tai tutkintoa suorittavan opiskelijan palvelujen ammattimainen kehittäminen • Toimintatavat ja menettelyt työelämän, elinkeinon ja sen edustajien palvelujen kehittämiseen heidän tarpeiden ja toiveiden mukaisesti • Johtamisen toimintatavat • Koulutusorganisaation toimijoiden toimintatavat
Ammatillisen koulutuksen saatavuus	<ul style="list-style-type: none"> • Opiskelijoiden tarpeisiin vastaaminen eri alueilla ja paikkakunnilla • Työelämän tarpeisiin vastaaminen eri alueilla ja paikkakunnilla • Neuvottelut elinkeinon toimijoiden kanssa, osaamiskartotukset, koulutusvaihtoehdot • Yhteistyö kuntien ja kaupunkien elinkeinotoimijoiden kanssa • Nopean reagointikyvyn kehittäminen
Koulutuksen järjestäjän henkilöstön ja asiakkaiden vuorovaikutteinen perehdytys, koulutus ja tiedottaminen uudistusten suunnittelussa ja toimeenpanossa	<ul style="list-style-type: none"> • Koulutuksen järjestäjän oman organisaation ohjaus • Vuorovaikutteisuus osallistumisessa • Sitoutuminen • Koulutuksen järjestäjien toimijoiden ja asiakkaiden molempiin suuntiin toimiva perehdyttäminen ja tiedottaminen

Ammatillisten koulutuksen järjestäjien strategioiden uudistaminen tukee opiskelijoiden ja työelämän tarpeiden vastaamisen edistämistä. Asiakasluvaukset ja asiakkaiden tarpeet on huomioitu strategisessa kehittämisessä. Asiakkaiden tarpeiden tiedostaminen johtamisessa on keskeistä toimintatapojen uudistamisessa. Ammatillisen koulutuksen tavoitteena on valmistaa opiskelijaa selkeään siirtymään oppimisesta työelämässä toimimiseen. Asiakaslähtöisyyden varmistamista tuetaan koulutuksen järjestäjien strategisella johtamisella. (Ks. myös Mulder 2019; Seezink & Poell 2011; Wesselink ym. 2010). Asiakaslähtöisyys sisältää myös hallinnollisia ulottuvuuksia (Nokelainen & Rintala 2017).

Koulutuksen järjestäjien toimintaa tehostetaan ja joustavoitetaan asiakaslähtöiseksi. Asiakaslähtöisyys edellyttää koulutuksen järjestäjän toimintatapojen ja pedagogiikan uudistamista. (Ks. myös Kukkonen & Raudasoja 2018; Lahden-

kauppi 2016; Saqipi 2019). Työelämän mukaan ottaminen strategian sisältöjen ja tavoitteiden suunnitteluun parantaa sekä työelämän että koulutuksen järjestäjän mahdollisuuksia hyötyjen tavoittamisessa. Yhteistyö on oltava kaikkia osapuolia hyödyttävää ja kiinnostuksen kohteena voidaankin pitää osapuolten hyötyjä. (Ks. myös Akhmetshin ym. 2019; Bohne ym. 2016; Doroftei ym. 2018; Heikkinen ym. 2018.) Koulutuksen ja osaamisen kehittämiseen tarjolla olevien palvelujen hyödyllisyyttä arvioivat muun muassa koulutuksia hakevat sekä osaamisen kehittämistä suunnittelevat henkilöt.

Koulutuksen järjestäjän strategiassa asiakkuuksien ottaminen keskiöön edistää muun muassa työpaikkojen ja niiden työntekijöiden ottamista osaksi koulutuksen järjestäjien tapahtumaketjuja. Asiakkaiden tarpeisiin keskittymällä saadaan edistettyä tietoon perustuvaa päätöksentekoa. Asiakkaiden on voitava vaikuttaa koulutuspalvelujen kehittämiseen. (Ks. myös Korpi 2004.) Työ muuttuu vuorovaihtukseksi ja asiakkaiden tilanteiden ymmärtäminen uudistuu tavalla, johon emme koulutuksen järjestäjien toiminnassa ole tottuneet (ks. myös Kilpi 2017; Siklander & Impiö 2018). Työelämän muutoksiin ja sen vaatimuksiin vastataan kehittämällä uudenlaisia yhteistyön muotoja työelämän asiakkuuksien ja koulutuksen järjestäjän kesken (ks. myös Bohne ym. 2016; Mulder 2019; Pohjonen 2007; Siklander & Impiö 2018; Uusiautti 2016).

Ammatillisen koulutuksen saatavuus tarkoittaa opiskelijoiden ja työelämän tarpeisiin vastaamista niillä toiminta-alueilla, joilla koulutuksen järjestäjä toimii. Ammatikasvatuksella ei ole uudistuneessa ammatillisessa koulutuksessa selkeää autonomista rajaa työelämän tarpeiden ollessa osa koulutuspoliittisia tavoitteita. Ammatillisen koulutuksen ja kasvatuksen käsitteiden merkitysmaailma on muuttunut. (Ks. myös Filander 2006.) Ammatillisen koulutuksen perinteiset opintopolut työelämään ovat uudistuneessa ammatillisessa koulutuksessa koulutuksen saatavuuden näkökulmasta erilaisia.

Alueellisessa ammatillisen koulutuksen saatavuuden kehittämisessä ja yksilöllisten opintopolkujen mahdollistumisessa ammatillisen koulutuksen taloudellisten resurssien väheneminen on koettu kehittämistä heikentävänä tekijänä. Digitaalisia osaamisen hankkimisen palveluja ja mahdollisuuksia edistetään. Koulutuksen järjestäjät kehittävät opiskelijoiden jatko-opiskelumahdollisuuksia yhteistyössä ammattikorkeakoulutuksen toimijoiden kanssa. Ihmisten jatkuvan kouluttautumisen mahdollisuudet parantuvat ja he ottavat vastuuta omasta osaamisestaan ja sen omistajuudesta. (Ks. myös Akhmetshin ym. 2019; Mulder 2019; Varjo 2018.) Ammatillisen koulutuksen tehtävänä on työelämän kehittäminen ja alueellinen vaikuttaminen (ks. myös Rökköläinen 2001).

Koulutuksen järjestäjien henkilöstön aktiivisen perehdyttämisen, ohjauksen ja osallistumisen merkitys on keskeistä ammatillisen koulutuksen uudistamisessa. Ammatillisen koulutuksen muutokset ja kehitys ovat olemassa. Uudistusten on todettu olevan myös helpompia itselle, kun osallistuu aktiivisesti ja asennoituu myönteisesti uudistus-

ten kehittämiseen. Vaihtoehtona ammatillisen koulutuksen osapuolille on passiivinen osallistuminen uudistusten kehittämisessä. (Ks. myös Tuominen & Wihersaari 2006.)

Asiakaslähtöisyys työelämäyhteistyössä ja työpaikalla järjestettävässä koulutuksessa varmistaa opiskelijan osaamisen työelämälähtöisyyden. Tämä sisältää mitä-näkökulmaan vastauksena työelämän kumppanuuksien kumppanuussopimukset, kumppanuusverkostot, lyhyen ja pitkän aikavälin yhteisen koulutussuunnittelun, koulutusten sisältöjen ja toteuttamisen yhteistyön, opettajien työelämäosaamisen, työelämän koulutustuntemuksen ja työpaikalla järjestettävän koulutuksen (koulutussopimus ja oppisopimus).

Taulukko 5. Asiakaslähtöisyyden toisen ulottuvuuden näkökulmat: asiakaslähtöisyys työelämäyhteistyössä ja työpaikalla järjestettävässä koulutuksessa.

MITÄ-NÄKÖKULMAT	MITEN-NÄKÖKULMAT
Työelämän kumppanuuksien kumppanuussopimukset, kumppanuusverkostot ja kumppanuustoiminta	<ul style="list-style-type: none"> • Ammatillisen koulutuksen toiminta lähemmäksi elinkeinotoimintaa • Vahvistetaan työvoimapulassa olevien alojen kanssa tehtävää kumppanuustoimintaa • Koulutuksen järjestäjällä nimetyt henkilöt työelämää varten helpottamaan yhteistyötä • Tarkennetaan yhteistyön tavoitteita ja yhteistyöhön liittyviä aikatauluja • Varmistetaan opettajien tietämys ja osallisuus kumppanuustavoitteista ja toimenpiteistä tarpeen mukaan
Lyhyen ja pitkän aikavälin koulutussuunnittelu Yhteistyö koulutusten sisältöjen ja toteuttamistapojen suunnittelussa ja toteuttamisessa	<ul style="list-style-type: none"> • Vahvistetaan yhteistyötä työelämän kumppanuuksien ja alakohtaisten asiantuntijaryhmien kanssa • Vahvistetaan maakunnallisten ja alueellisten elinkeinotoimijoiden ja -organisaatioiden kanssa tehtävää yhteistyötä • Hyödynnetään työvoimatarpeen ja elinkeinon kehittämiseen liittyvää ennakkointitietoa • Edistetään yhden luukun periaatteen palveluja • Hyödynnetään opettajien työpaikoilta tuoma tieto koulutussuunnittelussa • Hyödynnetään asiakkuudenhallintaohjelmia • Suunnitellaan ja sovitaan opiskelija- ja työelämäyhteistyössä koulutusten sisällöistä, aikatauluista ja toimintatavoista
Opettajan työelämäosaaminen	<ul style="list-style-type: none"> • Varmistetaan opettajien työpaikkojen toiminnan asiantuntemus ja asiakkaiden tuntemus • Opettajien työelämäjaksot • Opettajien ajantasaisen osaamisen varmistaminen • Opettajien työn yhteisöllisyyden ja vuorovaikutteisuuden kehittäminen
Työelämän edustajan koulutusosaaminen	<ul style="list-style-type: none"> • Oppilaitoksen toiminnan tunteminen • Varmistetaan tutkinnon perusteiden ja uudistuneen ammatillisen koulutuksen asiantuntemus • Työelämän koulutukset ja perehdytykset
Työpaikalla järjestettävä koulutus	<ul style="list-style-type: none"> • Opiskelijoiden tarkempi ammattitaitovaatimusten sopiminen ja dokumentoiminen • Työpaikkaohjaajan ja opettajan sitouminen opiskelijan oppimisprosessiin • Vastataan koulutuksella työelämän todelliseen kysyntään • Kustannustehokkuuden hyödyntäminen työpaikkojen henkilöstökoulutuksessa • Vastuiden selkeyttäminen (mm. opettajat ja asiakkuuksien asiantuntijat) • Koulutus- ja oppisopimuksen yhdistämisen kehittäminen tutkinnon suorittamisessa

Asiakaslähtöisyyden toinen ulottuvuus sisältää Wesselinkin ym. (2007) osaamis- perusteisen oppimisen mallin näkökulmia osaamisen määrittämiseen koulutuksissa ja ammatillisten ydinasioiden selkeyttämiseen oppimisen suunnittelua varten (Wesselink ym. 2007 mallissa näkökulmat 1-2) (ks. liite 1). Lisäksi toinen ulottuvuus sisältää kyseisestä mallista näkökulman 7, jolla tarkoitetaan työpaikkojen ja oppilaitosten rooleja.

Ammatillisen koulutuksen järjestäjän ja työelämän kumppanuusverkostojen yhteistyöllä varmistetaan tarkoituksenmukaista ammatillista koulutussuunnittelua. Ammatillinen koulutussuunnittelu yhteistyössä maakunnallisten ja alueellisten elinkeinotoimijoiden ja työpaikkojen kesken edistää tarpeellista ja tavoitteellista koulutussuunnittelua. Yhteisellä koulutussuunnittelulla siten varmistetaan koulutuksen osuvampaa ja tehokkaampaa työ- ja elinkeinoelämän vastaavuutta. (Ks. myös Järvensivu 2006; Mulder 2019; Norontaus 2016; Räisänen & Goman 2018; Siklander & Impiö 2018; Uusiautti 2016.) Uudessa hallitusohjelmassa kuvataankin, että kuntien, kaupunkien ja alueiden elinvoimaa vahvistetaan ja aluekehitystä tulee tehdä alueiden vahvuuksien pohjalta (Osallistava ja osaava Suomi 2019).

Ammatillisen koulutuksen voidaan ajatella olevan osa elinkeinotoiminnan palveluja. Koulutuksen järjestäjien on tärkeää kuunnella työelämän odotuksia yhteistyölle. Työelämän kompetenssit saavutetaan työpaikoilla ammatillisen harjaantumisen yhteydessä sekä oppimalla tietoja ja taitoja (ks. myös Foot & Megginson 1996; Sturing ym. 2011; Tütlys & Spöttl 2017; Uusiautti 2016; Volmari ym. 2009; Weigel ym. 2007; Wesselink ym. 2007; 2010). Yhteistyöllä ylläpidetään ja kohotetaan työvoiman ammattitaitoa ja vastataan työelämän tarpeisiin (ks. myös Rökköläinen 2001). Koulutuksen suunnittelu ja toteuttaminen tulee työpaikkakohtaista (Leino 2011). Oppisopimusta pidetään enemmän työsuhteena kuin koulutussuhteena. Ammatillinen koulutus todetaankin tavaksi rekrytoida työntekijöitä. (Norontaus 2016; ks. myös Doroftei ym. 2018.)

Työelämän kumppanuustoimintaan liittyen opettajien roolia ja osallisuutta on vahvistettava (ks. myös Chishimba 2001). Työpaikalla koulutusten oppimisen ja tietopuolisten opintojen etenemisen yhteensovittamisessa on kehitettävää. Ne etenevät liian erillään toisistaan (Norontaus 2016). Työpaikalla järjestettävää koulutusta on suunniteltava yhteistyössä työpaikan, opiskelijan ja koulutuksen järjestäjän kesken (ks. myös Bohne ym. 2016; Väisänen 2003; Wesselink ym. 2007; 2010).

Opettajan työelämäosaaminen edellyttää yhteisöllisyyden ja vuorovaikutteisuuden kehittämistä. Työaika on käytettävä suhteiden luomiseen ja sosiaaliseen yhteistyötoimintaan (ks. myös Lehtonen 2018; Saqipi 2019). Opettajan työelämäyhteistyön ja oman osaamisen kehittäminen edellyttää vahvaa osaamisen johtamista. Opettajan osaamistarpeita ovat muun muassa työelämä- ja asiakkuusosaaminen, ohjausosaaminen sekä oman työn johtamisen ja kehittämisen osaaminen. (Ks. myös Chishimba 2001; Huvinen 2018; Mulder 2019; Raudasoja & Tapani 2018.)

Opettajat kehittävät työelämäyhteistyötä ja organisoivat osaltaan työelämäyhteyksiä (ks. myös Malinen & Salo 2018; Raudasoja & Tapani 2018; Pohjonen 2005). Opettajien työelämäjaksot ovat tärkeitä. Työpaikalla käyntien lisääminen on opettajien työelämäntuntemuksen lisäämistä (ks. myös Jokinen ym. 2009; Korpi ym. 2018a). Juurikin opettajan työelämäosaamista pidetään työelämälähtöisyyden vahvistamisen edellytyksenä, mikä on koulutuksen järjestäjälle tärkeää (ks. myös Lahdenkauppi 2016).

Työpaikkaohjaajan ammatillisella osaamisella on keskeinen merkitys opiskelijan ohjauksessa. Heidän asiantuntemustaan pitäisi hyödyntää nykyistä enemmän koulutussisältöjen laatimisessa. Opiskelijoille tulisi olla tarjolla aktiivinen rooli työpaikoilla ammattitaitovaatimusten saavuttamiseksi. (Ks. myös Akhmetshin ym. 2019; Doroftei ym. 2018; Keis ym. 2019; Kukkonen ym. 2018; Vilppola & Rantanen 2018; Väisänen 2003.)

Työpaikoilla nuorille opiskelijoille tehtäviin oppisopimukseen vaikuttavat myös nuorten kasvun vaiheisiin sisältyvät tekijät (Norontaus 2016). Opiskelijat olisi perehdytettävä koulutus- ja oppisopimuksen soveltuvuuteen heidän tutkinnoissaan, ja lisäksi heidän tulisi tietää sopimuskäytänteet ja niiden sisällöt. (Vrt. esim. AMIS 2018 -tutkimus 2018.)

Opettaja on asiantuntijan ja valmentajan roolissa niin oppilaitoksessa kuin työpaikalla. Opettajan kuvataan olevan vastuussa opiskelijan työpaikalla tapahtuvan oppimisen edistymisestä. (Ks. myös Wesselink ym. 2007; 2010.) Työpaikalla opiskelijoiden sosiaaliset taidot, omatoimisuus ja ongelmanratkaisutaidot kehittyvät. Työyhteisöön kuulumisen on todettu edistävän opiskelijoiden aktiivisuutta ja oppimisen halua. (Ks. myös Väisänen 2003.) Työpaikalla järjestettävän koulutuksen vastuiden selkeyttäminen on tärkeää. Ammatillisen koulutuksen lähimenneisyyden toimintatavoista johtuen opettajien ja asiakkuuksien asiantuntijoiden keskinäinen vastuunjako tulisi selkeyttää uudistuneen ammatillisen koulutuksen oppisopimuksen käytänteissä. Koulutuksen järjestäjän omissa toimintatavoissa ja työpaikalla tehtävien sopimusten ja niihin liittyvien toimien osalta on eriteltävä tehtävät ja vastuut. Opiskelijan omaa vastuuta on myös korostettava. Lisäksi opettajien ja työpaikkaohjaajien vastuut ja tehtävät on selkeytettävä (ks. myös Wesselink ym. 2010) ja yhteistyön tulee olla kokonaisuudessaan kaikkia osapuolia hyödyttävää (ks. myös Bohne ym. 2016).

Asiakslähtöisyyden kolmas ulottuvuus sisältää mitä-näkökulmaan vastauksena opiskelijan koulutukseen hakeutumisen, osaamisen hankkimisen suunnittelun ja osaamisen tavoitteiden tarkentamisen, opiskelijan ja työpaikan ohjauksen ja tuen sekä näytön ja osaamisen arvioinnin. Asiakslähtöisyyden kolmas ulottuvuus sisältää Wesselinkin ym. (2007) osaamisperusteisen oppimisen mallin näkökulmia 3–8 (ks. liite 1). Nämä tarkoittavat muun muassa opiskelijoiden osaamisen arviointia ennen oppimisprosessia, osaamisen kehittymisen arviointia oppimisprosessin aikana ja sen päätyttyä sekä oppimisen mahdollistumista autenttisissa työelämän tilanteissa.

Lisäksi kolmanteen ulottuvuuteen sisältyy tietojen, taitojen ja asenteiden integroiminen arvioinnin prosesseihin, opiskelijan omasta vastuusta ja itsearvioinnista huolehtiminen sekä elinikäisen oppimisen lähtökohtien varmistamisen näkökulmia. Kolmas ulottuvuus sisältää myös asiakohtaisesti näkökulmia opettajien ja työpaikkaohjaajien rooleihin. Asiakaslähtöisyys sisältää koulutuksen järjestäjän toiminnan läpinäkyvyyden ja toiminnan tehokkuuden. Henkilökohtaistaminen on yhteisöllistämistä. (Ks. myös Leino 2011; Nokelainen & Rintala 2017.)

Taulukko 6. Asiakaslähtöisyyden kolmannen ulottuvuuden näkökulmat: asiakaslähtöisyys henkilökohtaisen osaamisen kehittämissuunnitelman hyödyntämisessä.

MITÄ-NÄKÖKULMAT	MITEN-NÄKÖKULMAT
Opiskelijan hakeutuminen koulutukseen ja koulutuksen aloittaminen	<ul style="list-style-type: none"> Tiedostetaan ihmisten oppilaitoksesta muodostuneiden kokemusten ja mielipiteiden, opetusmenetelmien ja oppimistapojen monipuolisuuden, koulutuksen laadun ja opetuksen ja ohjauksen riittävyyden kokemusten vaikutus hakeutumisvaiheessa olevien ihmisten valintoihin Jatkuvassa haussa yhteiset aloituspäivät, jolloin saadaan yhteinen informaatio kaikille uusille opiskelijoille (selkeät menettelytavat) Henkilökohtaisen osaamisen kehittämissuunnitelman laatiminen joustavasti eri vuoden aikoina, tarpeen mukaan Koulutuksissa aloittamisen mahdollisuus eri vuoden aikoina
Osaamisen hankkimisen suunnittelu ja osaamisen tavoitteiden tarkentaminen	<ul style="list-style-type: none"> Suunnitellaan oppimista Hyödynnetään työelämälähtöisiä yksilöllisiä opintopolkuja ja erilaisia oppimisympäristöjä Hyödynnetään erilaisia opiskelutapoja Pedagogiikka on ohjaavaa ja auttavaa Opiskelijan ja työelämän kanssa yhdessä tarkennetaan opiskelijan ja työpaikan koulutustavoitteita ja tarpeita (HOKS), suunnitelmaa päivitetään myös yhteistyössä Lähtökohtana osaamisessa ensin ammatillinen perusosaaminen (tietotaito) ja työelämän yleiset pelisäännöt Suunnittelussa huomioidaan opiskelijan ja työpaikan toisilleen sopivuus Osaamisen hankkimisessa sisältöjen ja aikataulujen suunnittelu tehdään yhteistyössä opiskelijan ja työelämän kanssa (HOKS)
Opiskelijan ja työpaikan ohjaus ja tuki	<ul style="list-style-type: none"> Ammattimaisesti kehitetyt monikanavaiset ja yksilölliset ohjauspalvelut Ohjaus työn tekemisen moraalisiin ja eettisiin näkökulmiin Opettajan pedagogisen ohjausosaamisen vahvistaminen työpaikoilla Yhteistyössä sovittu ohjaukselle varattava aika Ohjauksen roolien sopiminen työpaikan edustajien kanssa Huomioidaan uraohjaus ja ohjaus seuraavien koulutusten ja mahdollisuuksien valintaan
Opiskelijan näyttö ja osaamisen arviointi	<ul style="list-style-type: none"> Osaamisen osoittaminen työpaikalla hankitun osaamisen koko laajuuden mukaan (huomioidaan myös muualla hankittu osaaminen) Näyttösuunnitelman laatiminen ja sen tarkistaminen ennen näyttöä Näytön toteuttaminen opiskelijan ja työelämän tarpeet ja aikataulliset toiveet huomioiden Ammattitaitovaatimuksiin ja arviointikriteereihin perehtyminen/perehdyttäminen (opiskelija, työelämä) Näytön varmistaminen osaksi työpaikan tavanomaista toimintaa Arviointikeskustelun kolmikantaisuus Arviointipäätöksen menettelystä sopiminen

Oppimiskulttuurin uudistaminen asiakaskeskeiseksi edellyttää keskustelun ja toiminnan suuntaamista oppimisen menetelmiin opetusmenetelmien ja opettamisen sijaan (ks. myös Aarnio 2010). Henkilökohtainen osaamisen kehittämissuunnitelma on opiskelijan oppimiseen ja osaamisen hankkimiseen sekä niiden seurantaan hyvä työväline. Asiakaslähtöisyydessä painottuvat opiskelijoiden henkilökohtaisen osaamisen kehittämissuunnitelmien laatiminen ja päivittäminen. Opiskelijoiden on saatava itse vaikuttaa suunnitelmien sisältöön ja heidän kanssaan on sovittava, miten suunnitelmaa päivitetään. Henkilökohtaisen osaamisen kehittämissuunnitelman laadintaan on oltava koulutuksen järjestäjällä toimintaohje tai menettelytapa, miten se toteutetaan jatkuvan haun ja yhteishaun menettelyissä opiskelijoiden aloittaessa koulutuksissa eri aikoina. (Ks. myös AMIS 2018 -tutkimus 2018; Kukkonen & Raudasoja 2018; Leino 2011.)

Malinen ja Salo (2018) kuvaavat henkilökohtaistamisen vuorovaikutteiseksi prosessiksi. Vuorovaikutteisessa prosessissa kahdenlainen asiantuntijuus muodostuu opiskelijan oman osaamisen ja sen kehittymistarpeiden asiantuntijuudesta ja opettajan ammattialan ja ohjaamisen asiantuntijuudesta (Malinen & Salo 2018). Tutkimukseni tulokset osoittavat, että tähän vuorovaikutteiseen prosessiin on liitettävä työelämän asiantuntijuus sekä työpaikan tavoitteet ja tarpeet. Henkilökohtaisen osaamisen kehittämissuunnitelmalla luodaan yhteisiä merkityksiä eri osapuolten kesken (ks. myös Leino 2011).

Opiskelijoilla on vastuu omien kehittymisen tarpeidensa tunnistamisesta, mutta he eivät voi määritellä oppimisen tavoitteita ilman ohjausta. Oppiminen rakentuu ensisijaisesti kuitenkin opiskelijoiden oman aktiivisuuden varaan. Opiskelijoiden on oltava tietoisia omista toimintavalmiuksista ja omista mahdollisuuksistaan. (Ks. myös Emery ym. 2001; Happonen 2015; Karjalainen 2010; Kilja 2018). Opiskelijoiden vaikuttamismahdollisuuksia edistetään (ks. myös Jauhola & Kortelainen 2018), koska opiskelijoiden on todettu ottavan vastuuta omasta oppimisprosessistaan saadessaan myös suunnitella sitä itse (ks. myös Sturing ym. 2011; Wesselink ym. 2010). Opiskelijoiden kuunteleminen ja opiskelijakeskeisen työskentelyn autenttisuus edistävät opiskelijoiden sitoutumista omiin oppimistilanteisiin (ks. myös Aarnio 2010; Crouch 2006).

Yksilöllisen opintopolun henkilökohtaistaminen, työelämälähtöisyys ja aikaan sitomattomuus mahdollistuvat osaamisperusteisessa koulutuksessa (ks. myös Happonen 2015; Lahdenkauppi 2016). Osaaminen on opiskelijoille koulutuksen tulos ja oppiminen tapahtuu sosiaalisissa tilanteissa reflektion ja itsearvioinnin kautta (Wesselink ym. 2007). Osaamisen hankkiminen suunnitellaan toteutuvaksi autenttisisa työelämän tilanteissa. Tietojen ja taitojen kehittyminen on integroitu oppimisen prosesseihin. Ammatillisessa osaamisessa teoreettisen ja käytännöllisen osaamisen erottelu on keinotekoinen ja usein haasteellista. (Ks. myös Brockmann ym. 2008; Misbah ym. 2019; Niemi & Jahnukainen 2018; Wesselink ym. 2007.) Yleiset työelämävalmiudet perustuvat muun muassa ihmisten elämänhallintaan ja vuorovai-

kutustaitoihin (Pohjonen 2005). Tulevaisuusorientoituneen osaamisen malliin sisältyy muun muassa itsensä johtamisen osaaminen, henkilökohtainen ammatillinen osaaminen ja sosiaalinen osaaminen. Nämä sisältävät itsearviointiin, joustavuuteen, luovuuteen, vuorovaikutteiseen ja sosiaalisiin alueisiin liittyvää osaamista. Niin ikään kriittinen ajattelu ja jatkuva oppiminen ovat osa tulevaisuusorientoitunutta osaamista. (Ks. myös Mulder 2019.)

Koulutuksen toteuttamistapojen olisi oltava joustavia ja monipuolisia. Opiskeli- ja tilannekohtaisia oppimiskäytäntöjä on tehtävä. Eri opiskelijoille tulee valita kullekin omiin oppimistapoihin ja omiin tavoitteisiin sopivia erilaisia oppimiskäytäntöjä ja erilaisia oppimisympäristöjä. (Ks. myös Collin 2007; Lahdenkauppi 2016; Lucas 2016; Perunka 2015; Uusiautti 2016.)

Ohjausosaamisen merkitys korostuu opiskelijoiden yksilöllisten opintopolkujen ja uraohjauksen ohjaamisessa. Opiskelijoiden osallisuutta ja osallistumista tukeva toimintaympäristö aktivoi opiskelijoiden omaa päätösvaltaa. (Ks. myös Kilja 2018; Raudasoja & Tapani 2018.) Opiskelijoiden vastuunottaminen omasta opintopolusta on sitoutumista omaan opintopolkuun. Opiskelijoiden (HOKS:n mukaisessa) ohjauksessa on varmistettava, että muun muassa työpaikalla järjestettävän koulutuksen ajankohdat ja tutkinnon osien ammattitaitovaatimukset sekä ajankohdat sovitaan yhdessä opiskelijan ja työpaikan edustajan kesken. Ohjaus on yhteistyötä asiakkaiden kanssa. (Ks. myös AMIS 2018 -tutkimus 2018; Hoppo 2015.)

Opiskelijat kokevat tuen ja ohjauksen puutteen epäkohtana ja he odottavat opettajilta enemmän ohjausta (ks. myös Väisänen 2003; Wesselink ym. 2010). Koulutuksen järjestäjien on varmistettava asiakkaiden tarvitsema ohjaus ja tuki. Ohjauksen ja tuen varmistamiseksi on huolehdittava ohjausosaamisesta ja koulutuksen järjestäjän toimintatavoista, jotka sisältävät myös toimijoiden ajankäytön ohjausta varten. Koulutuksen järjestäjän on selkeytettävä mitä, miten ja kuka ohjaus- ja tukipalveluja toteuttaa. Ohjaukseen, tukeen ja erityiseen tukeen tulisi olla suunnitelma ja selkeät toimintatavat. (Ks. myös Käyhkö & Melkas 2019; Santala 2001.)

Opiskelijoiden näyttöön laaditaan näyttösuunnitelma osana henkilökohtaista osaamisen kehittämissuunnitelmaa (HOKS). Koulutuksen järjestäjä varmistaa, että opiskelija ja työelämän edustaja on perehdytetty ammattitaitovaatimuksiin ja arvioinnin kriteereihin ennen näyttöä. Perehdytys on järkevää toteuttaa jo työpaikalla järjestettävän koulutuksen suunnittelu- ja sopimusvaiheessa. Näytön ja arviointitilaisuuden ajankohdat, kestot ja sisällölliset tavoitteet sovitaan opiskelijoiden ja työelämän edustajien kanssa yhteistyössä.

Osaamisen arvioinnin on oltava yhteydessä opiskelijoiden omiin kokemuksiin heidän omien tavoitteiden saavuttamisesta (ks. myös Jones ym. 2002). Opiskelijaa pidetään aktiivisena toimijana oman osaamisen ja tavoitteiden toteutumisen onnistumisen arvioinnissa. Oman osaamisen arviointi vahvistaa opiskelijoiden omaa ammatillista kehittymistä (ks. myös Gulikers ym. 2018; Hoppo 2015). Opiskelijoiden osaaminen muodostuu heidän omien työkokemustensa avulla. Omien oppimis-

tulosten reflektointi sisällytetään työpaikalla järjestettävään näyttöön. Opiskelija itsearvioi omaa osaamistaan arviointitilaisuudessa.

Arviointi suunnataan osaamiseen ja tavoitteena oleviin ammattitaitovaatimuksiin. Ennen osaamisen arviointia opiskelijan on hallittava ammattialan kompetenssit työelämän toimintaympäristössä (ks. myös Boud 2005; Gulikers ym. 2018; Ruohotie 2005; Wesselink ym. 2007). Osaamisen arvioinnissa arvioidaan myös se saavutettu osaaminen, joka on hankittu työpaikalla tai muissa toimintaympäristöissä ja on päivitetty myöhemmin opiskelijan näyttösuunnitelmaan. Arviointi toteutetaan kolmikantaisena yhdessä työelämän edustajan, opiskelijan ja opettajan kesken. Yhteisarviointi edistää arvioinnin oikeudenmukaisuutta ja luotettavuutta (Räkköläinen 2011) ja säännöllinen arviointi edistää oppimista (ks. myös Crouch 2006).

7 POHDINTA

7.1 Tutkimuksen luotettavuus ja eettiset näkökulmat

Tarkastelen tutkimukseni luotettavuutta fenomenografisen tutkimuksen prosessin mukaisesti ja etenen tässä luvussa aineiston hankinnasta johtopäätöksiin ja tutkimusaineiston säilyttämiseen. Laadullisessa tutkimuksessa pääasiallinen luotettavuuden kriteeri on tutkija itse. Tästä johtuen luotettavuuden arviointi koskee koko tutkimusprosessia. (Ks. esim. Cope 2004; Eskola & Suoranta 1998; Hirsjärvi & Hurme 1995; Sin 2010.)

Tutkimuksen validiudella tarkoitetaan tutkimusmenetelmän kykyä mitata sitä, mitä on tarkoituskin mitata (Hirsjärvi ym. 2009, 231-233). Ulkoisella validiteetilla tarkoitetaan tulkintojen ja johtopäätösten sekä aineiston keskinäistä pätevyyttä (ks. myös Eskola & Suoranta 1998, 212-215; Marton 1994). Validiteetin luotettavuuden varmistamiseksi olen kuvannut tutkimukseni prosessin, luokittelun ja kategorioinnin sekä tulosavaruuden muodostamisen mahdollisimman tarkoin luvuissa 4 ja 5 (ks. esim. Ashwort & Lucas 1998; Cope 2004; Sin 2010; Syrjälä ym. 1995; Yates ym. 2012).

Aineiston hankinnan alkuvaiheissa olen tiedustellut tutkimukseen osallistuneilta halukkuutta osallistua tutkimuksen aineiston keräämiseen, haastatteluihin ja kyselyyn vastaamiseen. Osallistujat ovat osallistuneet tutkimukseen omalla päätöksellään (ks. esim. Ruusuvuori, Nikander & Hyvärinen 2010). Tutkijalla on lakisäateisiä velvollisuuksia, kuten tutkimuksen osallistujien asianmukainen kohtelu, vaitiolo ja informointi. Tieteellinen rehellisyys on tärkeää. (Clarkeburn & Mustajoki 2007, 80–81; Sin 2010; Tutkimuseettisiä näkökohtia väitöskirjan ohjaus- ja tarkastusprosessissa 2016).

Minulla on ollut velvollisuus kertoa osallistujille tutkimukseni tarkoitus ja tavoitteet. Tutkimuksen osallistujilta ja heidän edustajilta, kuten tutkimuksessani ammatillisen koulutuksen järjestäjien johdolta, oli suostumus tutkimukseeni osallistumisesta. (Launis ym. 2006, 14-17.) Koen tutkimukseni aineiston olevan validi, mikä tarkoittaa tutkimuksen osallistujien keskustelleen kanssani haastatteluissa juuri niistä asioista, jotka ovat olleet tutkimukseni tavoitteissa. (Ks. esim. Marton & Booth 1997; Syrjälä ym. 1995; ks. myös Harris 2011; Marton & Pong 2005; Yates ym. 2012.)

Aineiston hankinnassa valitsin johdolle haastattelun, kun taas toisilta osapuolilta hankin aineistoa kyselyllä ja fokusryhmähaastattelulla. Olen perustellut valintaani luvussa 4 sillä, että johdon osapuolet eivät ole päivittäin tekemisessä opiskelijoiden

tai työelämän edustajien kanssa. Tästä johtuen johdon haastattelurunko muodostui pääosin koulutuksen järjestäjän käsityksistä asiakaslähtöisyydestä, reformin edellyttämien toimenpiteiden uudistamisesta sekä linjauksista ja toimintatavoista työelämän kanssa. Arvioin, että nämä olivat keskeisiä teemoja, jotka liittyivät johdon rooliin ja tehtäviin ammatillisen koulutuksen reformin toteuttamisessa. Johdon käsitykset ja kokemukset kuvaavat koulutuksen järjestäjien reformiin liittyvien tavoitteiden koulutuspoliittista tahtotilaa asiakaslähtöisen ammatillisen koulutuksen mahdollistamiseksi. Tästä johtuen pidän johdolta keräämääni aineistoa tärkeänä osana asiakaslähtöisyyden hahmottamisen kokonaisuutta. Fenomenografiassa teoreettiseen viitekehykseen perehtyneisyys ohjaa aineiston hankintaa.

Tutkimusaineiston keräämisessä samaa asiaa voidaan kysyä eri muodoissa. Tässä tutkimuksessa kyselylomakkeella toteutettu kysely ja fokusryhmähaastattelut mahdollistivat tutkimuksen osallistujalle sekä yksin kirjoittamisen että ryhmässä keskustelun. (Eskola & Suoranta 1998.) Osallistujat ovat kyselyssä kirjoittaneet sellaisia käsityksiä ja kokemuksia, joita he eivät ole maininneet fokusryhmähaastatteluissa. Mielestäni tämä on mahdollistanut osallistujille laaja-alaisemmat mahdollisuudet kertoa kokemuksistaan. Fenomenografiassa olennaista on, että osallistujat ovat kertoneet käsityksensä juuri tutkittavasta asiasta (ks. myös Marton & Booth 1997; Sin 2010; Syrjälä ym. 1995). Tutkimuksen haastattelut määrittivät tutkimuksen teoreettisesta viitekehyksestä ja tutkimukseen osallistuneet ovat olleet näistä tietoisia (ks. myös Ruusuvuori ym. 2010). Tutkijana minun on ollut tärkeää kuunnella, mitä osallistujat kertovat ja olen kokenut, että he ovat luottaneet minuun tutkijana. Perustelen tätä keskustelevilla tutkimushaastatteluilla keväällä 2018, jotka olivat itselleni myönteisiä kokemuksia. (Ks. myös Syrjälä ym. 1995.)

Fenomenografinen analyysin prosessi on ollut systemaattinen, mutta vuorovaikutteinen teoreettisen viitekehyksen kanssa. Tutkimukseni luotettavuutta olen pyrkinyt lisäksi varmistamaan kuvaamalla tutkimusprosessini vaiheet yksityiskohtaisesti. (Ks. myös Cope 2004; Hirsjärvi ym. 1997; Eskola & Suoranta 1998; Marton 2005; Sin 2010.) Olen jakanut aineistoa analyysin alkuvaiheissa merkitysyksikköjen mukaan, mutta kokonaisuuden tietoisuus on ollut koko ajan tässä mukana. (Ks. esim. Niikko 2003, 32–36; Sin 2010; Yates ym. 2012.) Tutkimukseni analyysin kattavuutta olen tavoitellut käsittelemällä ja koodaamalla koko aineiston. Kuitenkaan kaikkia osapuolten käsityksiä ja kokemuksia en ole luokitellut tutkimustulosten kategorioihin. Tutkimuksen teoria on ohjannut osallistujien kokemusten ja käsitysten valintoja luokitteluun. (Ks. esim. Eskola & Suoranta 1998.) Olen keskittynyt analyysissa osallistujien käsityksiin ja kokemuksiin ja näiden sisältöön. Fenomenografia ei ole kiinnostunut ilmaisuja ja kokemuksia tuottavista tutkimuksen osallistujista. (Ks. esim. Niikko 2003.)

Aineiston kategoriointi tekee aineiston hallittavaksi (ks. myös Ashworth & Lucas 1998; Harris 2011; Marton 2005; Syrjälä 1995, 124–125; Yates ym. 2012). Aineiston käsittelyssä ja kategorioiden luokittelussa olen kuvannut tulosten muodosta-

misen esimerkkien avulla tutkimuksen toteuttamista kuvaavassa menetelmäluvussa 4 (ks. esim. Eskola & Suoranta 1998; Marton & Booth 1997). Fenomenografiassa kategoriaa tukevien osallistujien käsitysten ja kokemusten määrä ei ole ollut olennaista, vaan kiinnostus on kohdistunut käsitysten ja kokemusten sisältöön (ks. esim. Cope 2004; Harris 2011; Marton & Booth 1997; Marton & Pong 2005; Syrjälä ym. 1995). Eri osapuolten käsitysten ja kokemusten näkyminen kategorioissa vaihtelee ja perustelen tätä tutkimuksen teoreettisella viitekehyksellä, joka sisältää sekä reformiin sisältyvän koulutuspoliittisen kontekstin että osaamisperusteisen ammatillisen koulutuksen.

Intersubjektivisuuden periaate on tulkinnassa ja ymmärtämisessä (ks. esim. Varto 1996; Metsämuuronen 2006). Fenomenografisessa tutkimuksessa olen saanut merkitykset esille intersubjektivisella tulkinnalla. Tutkijana ikään kuin elän tutkimuksen osallistujien tilanteet ja näin ymmärrän heidän ilmaisujen merkityksiä. (Syrjälä ym. 1995.) Olen siten pyrkinyt ymmärtämään toisen elämismaailmaa. Tutkimukseni osallistujat ovat olleet riippumattomia minusta tutkijana. He ovat kertoneet omasta elämismaailmastaan sellaisena kuin se heille on. (Ks. myös Metsämuuronen 2006; Varto 1996; Sin 2010.) Tulkinta liittyy ymmärtämiseen, vaikka niillä on tutkimuksessa eri merkitys. Ymmärtämistä seuraa tulkinta (Metsämuuronen 2006, 204-205). Fenomenografiassa toisen asteen näkökulma juurikin painottaa toisen ihmisen tapaa kokea jotakin. Kokemus heijastuu ihmisille heidän käsitystensä kautta. (Ks. esim. Harris 2011; Huusko & Paloniemi 2006; Niikko 2003, 24-25.) Olen kokenut ristiriitaisiksi sellaiset osallistujan käsitykset, jotka eivät ole reformin mukaisia. Esimerkkinä tällaisesta on työelämän edustajien ja opiskelijoiden käsitykset koko koulutus- tai oppisopimusaikaan ajoittuvasta jatkuvasta näytöstä, kun näytön tulisi olla opiskelijalle tilaisuus osoittaa osaaminen vasta sen hankkimisen päätteeksi. Tällainen ristiriita muodostaakin mielestäni tarpeen tarkastella opiskelijan osaamisen hankkimisen ja osaamisen osoittamisen konteksteja opiskelijan ja työpaikan näkökulmista.

Olen tavoitellut aktiivista vuorovaikutusta aineistoni kanssa (Syrjälä 1995, 123-125). Tavoitteena on ollut käsitysten ja kokemusten *merkityksien ymmärtäminen* ilman yleistämisen tavoitetta (Launis ym. 2006, 114-115). Ymmärtämisen näkökulma on ohjannut tutkimusta ja merkitysten avautumista seuraa ymmärrys (Salonen & Sotasaari 2015, 12-19). Fenomenografiassa tutkija reflektoi tutkimuksen osallistujien käsityksiä (Niikko 2003, 22-23). *Tulkinnassa ymmärtämisen kokonaisuuden* huomioiminen on keskeistä. Tämä tarkoittaa tutkimuksessani koulutuspoliittisen kontekstin samanaikaista huomioimista tutkimuksen osallistujien maailman kanssa. Reformiin sisältyvät asiat tarkoittavat eri asioita eri osapuolille ja jokaisen käsitykset ovat hänen omasta kokemismaailmasta. Voisin luonnehtia tämän olleen toisinaan haasteellista aineiston tulkinnassa, mutta olen hyödyntänyt haastatteluissa tekemiäni muistiinpanoja omista havainnoista sekä omaa työkokemustani eri tehtävistä ammatillisen koulutuksen parissa.

Fenomenografiassa tutkimuksen osallistujien arkiajattelu on keskeistä (Niikko 2003). Tutkimuksen eri osapuolten käsityksiä ja kokemuksia ei ole tulkittu irrallisina osina, vaan yhteydessä asiakaslähtöiseen ja osaamisperusteiseen ammatillisen koulutuksen kokonaisuuteen reformin toimeenpanossa. (Ks. myös Cope 2004; Metsämuuronen 2006; Uljens 1989; Varto 1996.) Tutkimusta tehdessäni arvioin, että minun oma ammatillisen koulutuksen yli 30 vuoden työkokemukseni ja asiantuntemukseni ovat vaikuttaneet tutkimukseni tulosavaruuden muodostumiseen. Fenomenografiassa korostetaan tutkijan omien lähtökohtien tiedostamista ja omien ennakko-oletusten sulkeistamista. Tutkijana minun on ollut tärkeää sulkeistaa omat esioletukseni aineiston analyysin ja kategorioiden muodostamisessa. Toisaalta taas fenomenografisessa tutkimuksessa minun on pitänyt tarkastella omia esioletuksiani voidakseni asettua tutkimuksen osallistujien maailmaan. (Ks. myös Niikko 2003, 35–37, 46–48.)

Olen vahvistanut fenomenografisessa *tutkimuksessani tulkintojen ja tulosten luotettavuutta* osallistujien kertomien käsitysten ja kokemusten suorilla lainauksilla (ks. myös Hirsjärvi ym. 2009; Niikko 2003; Sin 2010; Yates ym. 2012). Olen luvannut myös tutkimusraportissani käyttää tutkimukseen osallistuneiden käsityksiä ja kokemuksia siten, ettei niistä voida tunnistaa tutkimuksen osallistujien henkilöllisyyttä. (Ks esim. Ruusuvuori ym. 2010.) Tutkimuksessani osallistujilta koottu tieto on luottamuksellista. Käyttäessäni heidän kertomia käsityksiä ja kokemuksia suorina lainauksina tutkimustuloksissa, olen merkinnyt suorat lainaukset Atlas.ti-analyysiohjelmasta saaduilla sitaatiokohtaisilla koodeilla. (Ks. myös Launis ym. 2006, 14–17; Marton 1994.)

Tutkimusaineiston arviointi on osa luotettavuuden arviointia. Fenomenografiassa kategorioiden sisältämät laadulliset käsitykset ja erilaisuudet ovat kiinnostavampia kuin niiden määrän tai edustavuuden esittäminen (ks. esim. Harris 2011; Niikko 2003, 34–36). Olen tavoitellut tutkimukseni aineiston kattavuutta valitsemalla tutkimuksen osallistujat ammatillisen koulutuksen eri rooleista ja tehtävistä. (Ks. esim. Eskola & Suoranta 1998.) Olen pyrkinyt kirjoittamaan tutkimusraportin siten, että asiakaslähtöisyyden määrittäminen kuvaa tutkimustulosten todellisuutta (ks. Eskola & Suoranta 1998, 220–223). Aineiston tulkinnassa ja eri tasoisten kategorioiden muodostamisessa olen hyödyntänyt omaa asiantuntemustani teorian tiedon lisäksi (ks. myös Hirsjärvi ym. 2009, 231–233; Sin 2010). Aikaisemmissa työtehtävissäni olen toiminut opettajana ja esimiehenä ammatillisen koulutuksen järjestäjän eri tehtävissä. Olen toiminut koulutuksen järjestäjien kansallisissa ja kansainvälisissä ammatillisen koulutuksen pedagogisissa kehittämissuunnitelmissa. Lisäksi olen osallistunut ECVET-kehittämistyöhön vuosien 2010–2015 aikana ja parin viimeisen vuoden aikana saanut osallistua myös koulutuksen järjestäjän varajäsenenä Suomesta ECVET-käyttäjien ryhmään (ECVET Users Group). Kuvaamalla omalla asiantuntemuksellani varmistan muun muassa sosiaalisen ja julkisen vastuun tutkimustyössäni ja sen raportoinnissa.

Fenomenografisen tutkimuksen johtopäätöksissä asiat ymmärretään aina suhteessa johonkin (ks. esim. Cope 2004; Huusko & Paloniemi 2006; Marton 1994; Marton & Pong 2005; Yates ym. 2012). Tutkimuksessa olen pyrkinyt uuden tiedon muodostamiseen. Tieteellisen tiedon vaatimukset täyttääkseen tutkimus rakentui vuorovaikutuksessa aikaisemman tutkimuksen ja teoreettisen viitekehyksen kanssa. (Ks. esim. Syrjälä ym. 1995.) Olen toisinaan kokenut haasteelliseksi tutkimukseeni liittyvien aikaisempien tutkimusten puutteen, koska ammatillisen koulutuksen asiakaslähtöisyyttä ei ole tutkittu eikä sitä ole aikaisemmin määritelty kasvatustieteessä. Fenomenografia menetelmänä on mielestäni mahdollistanut asiakaslähtöisyyden hahmottamisen eri osapuolten käsityksissä, vaikka aikaisempaa tutkimustietoa ei olekaan saatavilla. Asiakaslähtöisyyden määrittämistä olisi voinut lähestyä myös eri tavoin. Esimerkiksi fenomenologisen suuntauksen mukaan asiakaslähtöisyyttä olisi voinut tarkastella ilmiönä ja asiakaslähtöisyyden ilmenemistä eri osapuolille.

Fenomenografisen tutkimuksen johtopäätösten luotettavuuden näkökulmasta on tärkeää, että tutkimuksen analyysin prosessi ja kategorioiden muodostaminen on kuvattu selkeästi (Cope 2004; Huusko & Paloniemi 2006; Sin 2010). Olen kuvannut tutkimukseni fenomenografisen aineiston analyysin ja kategorioiden muodostamisen menettelytavat luvussa 4. Vastaavasti kategorioiden sisällöt ja tulosavaruuden muodostaminen on kuvattu luvussa 5. Tutkimustulosten yhteenveto muodostui tutkimuksen osallistujien käsityksistä ja kokemuksista, ja olen pyrkinyt välttämään osallistujien käsitysten ylitulkintaa. (Ks. esim. Syrjälä ym. 1995, 129-131.)

Fenomenografisessa tutkimuksessa laadullisuus nousee jälleen esille tutkimuksen johtopäätöksissä. Tutkimuksen tulosten yhteenvedossa lähdetään ihmisen kokemuksen monisäikeisyydestä. Tutkimuksen osallistujien käsitykset on ymmärretty niiden aidoissa ajattelyyhteyksissä, kuten muun muassa opiskelijoiden ja opettajien käsitysten erot työpaikalla tapahtuvassa ohjauksessa. (Ks. esim. Cope 2004; Marton & Booth 1997; Syrjälä ym. 1995, 125-129, 154-156; Uljens 1992.) Fenomenografisessa tutkimuksessa se, miten jokin asia nähdään, määrittelee myös sitä, mitä nähdään (Huusko & Paloniemi 2006). Tutkimustuloksissa opettajien ja opiskelijoiden käsitykset poikkeavat toisistaan muun muassa ohjauksen tarpeessa ja toteutumisessa. Molemmat osapuolet kokevat ja käsittävät asian oman kokemusmaailmansa kautta. (Ks. esim. Harris 2011; Syrjälä ym. 1995, 125-129, 154-156.)

Tutkimustulosten johtopäätökset fenomenografisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnin näkökulmasta tarkoittavat kategorioiden johdonmukaista selittämistä. Kategorioiden selittäminen muodostui osallistujien käsityksistä ja kokemuksista ja toisen asteen näkökulma on juurikin fenomenografisen lähestymistavan kohteena (ks. myös Cope 2004; Harris 2011; Marton 1981; Marton & Booth 1997; Yates ym. 2012). Kategorioiden on vastattava tutkimusongelmiin. Tässä tutkimuksessa kategorioiden ja tutkimusongelmien vastaavuus on kuvattu luvussa 5 pääkategorioiden avulla. Lisäksi olen pyrkinyt varmistamaan johdonmukaisuutta luvun 6 tulosten yhteenvedolla. (Ks. myös Syrjälä ym. 1995; Yates ym. 2012.) Fenomenografisen

tutkimukseni empiirinen aineisto on käsitelty kokonaisuutena ja osat ovat olleet riippuvaisia kokonaisuudesta. Tutkimustulokset muodostavat tulosavaruudessa kokonaisuuden. (Ks. myös Huusko & Paloniemi 2006; Yates ym. 2012).

Käytän tutkimukseen osallistuneiden käsityksiä ja kokemuksia vain tähän tutkimukseen. Olen sitoutunut väitöskirjatyössäni Tutkimuseettisen neuvottelukunnan tutkimuksen eettisiin periaatteisiin. *Säilytän tutkimusaineiston* riittävän kauan mahdollisten tutkimustani koskevien myöhempien tutkimuseettisten tilanteiden varalta, ja sen jälkeen hävitän aineiston asianmukaisesti (Tutkimuseettisiä näkökoh- tia väitöskirjan ohjaus- ja tarkastusprosessissa 2016).

7.2 Asiakslähtöisyyden arvoituksen ratkaiseminen

Tutkimustulosten suhteuttamista käsitellään useimmiten laadullisessa tutkimukses- sa sen arvoituksen ratkaisemisen yhteydessä. Selitysmallin tulee olla yhtenäinen ja sisäisesti looginen. Selitysmalli on todenmukainen sen perusteena olevaan empii- riseen aineistoon. (Ks. myös Alasuutari 2011.) Fenomenografisessa tutkimuksessa mielenkiinnon kohteena on ymmärtää, löytää käsityksiä ja käsitteellistää erilaisia malleja (Hirsjärvi ym. 2009, 156–157; Marton & Booth 1997, 112-114).

Asiakslähtöisyyden teoreettisten ulottuvuuksien hahmottamisella vastaan tutkimukseni teoreettiseen tavoitteeseen. Olen jäsentänyt asiakslähtöisyyden ulottuvuudet tutkimuksen tulosavaruuden mukaan (kategorioiden kokonaisuus, liite 8). Tutkimuksen tulosavaruuden olen muodostanut tutkimuksen teoreettinen viitekehys huomioiden. Tutkimustulosten pääkategoria A muodostaa ensimmäisen teoreettisen ulottuvuuden, pääkategoria B muodostaa toisen ulottuvuuden ja pää- kategoriat C ja D muodostavat kolmannen ulottuvuuden.

Oma tulkintani asiakslähtöisyyden ulottuvuuksien sisällöistä on muodostunut fenomenografisen tutkimuksen mukaisesti osallistujien käsitysten ja kokemusten tulkintojen mitä- ja miten-näkökulmista. Tässä asiakslähtöisyyden arvoituksen ratkaisemisessa tämä tarkoittaa koottua tulkintaa saamistani tuloksista, jotka olen esitellyt tiivistetysti luvuissa 6.1 ja 6.2. Valitsemani mitä-näkökulmat olen erottanut osallistujien käsityksistä ja kokemuksista tulosluvuissa 6.1-6.2 kursivoidulla teks- tillä. Mitä-näkökulmalla tarkoitan tutkimuksen osallistujien käsityksiä rajatuista kohteista, jotka ovat heidän vastauksia mitä-kysymyksiin. Miten-näkökulmalla tarkoitan käsityksiä ja ajatteluprosesseja siitä, miten tutkimuksen osallistujat käsit- tävät asiakslähtöisyyden eri asiayhteyksissä. Mitä- ja miten-näkökulmilla tarkoitan merkitysulottuvuuksia, joihin ovat vaikuttaneet tekemäni sisällön tulkinta. Sisällön tulkintaan puolestaan ovat vaikuttaneet tämän tutkimuksen teoreettinen viitekehys ja oma ammatillisen koulutuksen asiantuntemukseni.

Olen pyrkinyt selittämään johdonmukaisesti fenomenografisessa tutkimusra- portissani tutkimuksen ongelmat ja löytämäni kategoriat (ks. myös Harris 2011;

Marton & Pong 2005; Sin 2010; Syrjälä ym. 1995). Olen reflektoinut tutkimuksen osallistujien käsityksiä ja kokemuksia. Olen muodostanut intersubjektiiivisesti oman tulkintani asiakaslähtöisyydestä suhteessa tutkimuksen teoreettiseen viitekehykseen. Fenomenografisessa tutkimuksessa kategoriat ja niiden kokonaisuutta kuvaava tulosavaruus muodostaa jo sellaisenaan tutkimuksen päätuloksen (ks. myös Huusko & Paloniemi 2006; Kakkori & Huttunen 2010; Sin 2010; Yates ym. 2012), jota tässä tutkimuksessa täydennän hahmottamalla tulosavaruuden perusteella asiakaslähtöisyyden teoreettiset ulottuvuudet.

Asiakaslähtöisyyden ensimmäisen ulottuvuuden näkökulmat ammatillisen koulutuksen järjestäjän strategisista valinnoista ja toimintatapojen uudistamisesta eivät sisälly Wesselinkin ym. (2007) osaamisperusteisen oppimisen malliin (liite 1). Oman tulkintani mukaan ensimmäisen ulottuvuuden näkökulmat ovat kuitenkin koulutuksen järjestäjän strategisina valintoina ja toimintatapoina asiakaslähtöisen toiminnan edellytys, ja fenomenografinen lähestymistapa on mahdollistanut tämän käsityksen huomioimisen. Ammatillisen koulutuksen reformissa edellytetään muun muassa joustavia toimintatapoja, jatkuvaa hakua (opiskelijoiden hakumenettely), yksilöllisiä opintopolkuja ja tutkinnon suorittamisen aikatauluja sekä työpaikalla järjestettävän koulutuksen lisäämistä. Tämä edellyttää koulutuksen järjestäjiltä toimintatapojen tarkistamista ja uudistamista.

Jatkuvan haun rakenteellisissa menettelytavoissa tulee huomioida myös ne hakijat, jotka eivät tule valituksi hakutilanteessa opiskelijaksi. Tutkinnon suorittamisen lisäksi koulutuksen järjestäjän tulee ohjata ja käydä ohjaavaa keskustelua heidän kanssaan myös muista koulutusmahdollisuuksista laaja-alaisesti.

Ammatillisen koulutuksen eri osapuolet kokivat vuorovaikutteisen tiedottamisen ja perehdyttämisen reformissa tarpeelliseksi. Näkemykseni mukaan koulutusten ja perehdytysten toteuttamisessa voitaisiin soveltuvin osin edetä myös yksilöllisempien suunnitelmien mukaisesti, koska tiedon ja osaamisen tarpeet vaihtelivat eri osapuolilla. Ammatillisen koulutuksen järjestäjän tulisi mielestäni muutostilanteissa suunnitella yksilöllisesti ja henkilöstön osaamisen tarpeen mukaan erilaiset perehdytystilaisuudet ja henkilöstön koulutukset, joskin muutosten yleinen informaatio soveltunee kerrottavaksi suuremmissa yhteistilaisuuksissa.

Asiakaslähtöisyyden toisessa ulottuvuudessa keskeistä on ammatillisen koulutuksen työelämälähtöisyys. Koulutuksen järjestäjän ja työelämän välisen kumppanuustoiminnan merkityksen tunnistivat johdon ja työelämän edustajat sekä asiakkuuksien asiantuntijat, mutta opettajille tämä ei ollut vielä selkeää. Työelämän koulutustarpeet huomioon ottavassa koulutussuunnittelussa on samanaikaisesti kyse myös opiskelijan henkilökohtaisista osaamisen hankkimisen tavoitteista ja näiden yhteensovittamisesta. Jokainen opiskelija etenee työpaikalla järjestettävässä koulutuksessa niin osaamisen kertymisen, kuin sen edellyttämän ajan osalta yksilöllisesti. Näin ollen mielestäni on vielä vahvistettava työpaikkakohtaista opiskelijan henkilökohtaisen osaamisen kehittämissuunnitelman laatimista ja päivittämistä.

Tutkimukseni mukaan näin toimien vahvistaisimme myös työpaikan sitoutumista opiskelijan ohjaamiseen. Opiskelija- ja työpaikkakohtaisen koulutuksen suunnittelun pitäisi korostua ryhmälähtöisen koulutussuunnittelun sijaan. Työelämän edustajien käsitysten mukaan opiskelijat valmistuisivat nopeammin ja työelämä saisi joustavammin osaavaa työvoimaa.

Ammatillisen koulutuksen järjestäjän tulee tarkastella pedagogisia menettelytapoja ammattitaitovaatimusten saavuttamisen näkökulmasta. Koulutussisältöjen, oppimismenetelmien ja opintojen aikatauluihin liittyvät kysymykset on katsottava kokonaisuutena. Työelämän edustajien mielestä he eivät saa osallistua koulutusten sisältöjen ja aikataulujen suunnitteluun, ja he pitävätkin joustavia opintopolkuja vielä jäykkinä ja joustamattomina. Koulutuksen järjestäjän ennakkoon ajoitetut tietopuoliset opetukset ja opiskelijoiden osallistumisen velvoitteet tuleekin kyseenalaistaa.

Koulutuksen järjestäjät tekevät edelleen muun muassa oppisopimusopiskelijoille ryhmälähtöisesti tietopuolisten koulutusten sisällöt ja aikataulut. Sen sijaan, että ryhmälähtöisesti ohjataan kaikki opiskelijat samoille lähiopetuspäiville, tulisi myös tietopuolisen opetuksen ohjaus olla entistä yksilöllisempää ja työpaikkakohtaisempaa. Koulutuksen järjestäjän tulisi pohtia ryhmälähtöisiä työelämäjaksojen aikataulujen ja sisältöjen suunnittelua myös koulutussopimusten toteutuksissa ottamalla paremmin huomioon opiskelijan ja työpaikan osaamisen tarpeet ja tavoitteet. Suurten alakohtaisten opiskelijamäärien koulutuksissa työpaikalla järjestettävä koulutus tulisi kuitenkin olla koordinoitua ja alueellisen työelämän kanssa yhdessä suunniteltua.

Koulutuksen järjestäjien olisi huomioitava toiminnassaan aikaisempaa tiiviimmin työelämän edustajien osallistuminen ja vaikuttamismahdollisuudet koulutusten suunnitteluun. Yhteistyössä on oltava yhteiset tavoitteet. (Ks. myös Jokinen ym. 2009.) Tutkimuksessani työelämän edustajat olivat osallistuneet ammatillisen koulutuksen tiedotustilaisuuksiin ja myös uudistusten suunnitteluun. Vastaavasti työelämän edustajien heikkoa ammatillisen koulutuksen uudistuksen tietämystä on kuvattu työelämässä oppimista, ohjausta ja työelämäyhteistyötä käsittelevissä tutkimustuloksissa (Airila, Mattila-Holappa, Kurki & Nykänen 2019).

Työpaikalla järjestettävän koulutuksen suunnittelussa ja toteuttamisessa voidaan huomioida erilaisia lähtökohtia. Opiskelijoille, jotka ovat nuorempia ja joilla on vähemmän työkokemusta, voidaan suunnitella työpaikalla järjestettävää koulutusta muun muassa siten, että opiskelija aloittaa koulutussopimuksella ja siirtyy tutkinnon suorittamisen edetessä oppisopimukseen. Koulutuksen järjestäjä voi pedagogisella suunnittelulla ja opiskelijoiden ohjauksella vahvistaa opiskelijoiden tutkintoon sisältyvän tiedon ja käytännön taitojen perusosaamista ennen koulutus- tai oppisopimuksen solmimista. Yhtenä vaihtoehtona tähän on ammatillisen perustutkinnon pakollisen tutkinnon osan tai osien perusosaamisen varmistaminen ennen työpaikalla järjestettävää koulutusta.

Mielestäni opettajien koulutus- ja oppisopimuksen sopimuskäytänteiden osaaminen pitäisi varmistaa esimerkiksi koulutuksen järjestäjän omilla sisäisillä koulutuksilla tai muilla asiantuntijaorganisaatioilta hankittavilla koulutuksilla. Työelämäyhteistyössä tehtävä koulutus- ja oppisopimusten suunnittelu edellyttää opettajien työelämäosaamista. Tulkintani mukaan opettajan työelämäosaamisen kehittämisessä täytyisi samassa yhteydessä tarkastella laajemmin kunkin opettajan tehtävää ja vastuualueita uudistetuissa toimintatavoissa, koska opettajan työelämäyhteistyön tarve on usein erilaista eri opettajilla.

Näkemykseni mukaan oppisopimuksen uudenaikaiset mahdollisuudet tutkinnon suorittamisessa ja asiakaslähtöiset toimintatavat edellyttävät myös koulutuksen järjestäjän toimijoiden tehtävien ja vastuiden tarkistamista. Koska nykyisten toimintasäädösten mukaan tutkinto suoritetaan yhtenäisen näyttöperusteisen tutkinnon suorittamisen tavan mukaisesti, koulutuksen järjestäjien on tarkoituksenmukaisesti tarkastella ja päivittää erityisesti asiakkuuksien asiantuntijoiden, mahdollisten koulutussuunnittelua tekevien henkilöiden ja opetushenkilöstön tehtäviä ja vastuita. Mielestäni vastuiden selkeyttäminen on tarpeellista erityisesti koulutusten suunnittelun ja henkilökohtaisen osaamisen kehittämissuunnitelman laatimisen ja päivittämisen osalta.

Koulutuksen järjestäjän olisi hyvä tarkistaa työpaikalla järjestettävän koulutus- tai oppisopimuksella opiskelevan opiskelijan ohjauksen toimintatavat. Oman tulkintani mukaan opiskelijan ja työpaikan ohjauksen ja tuen toimintatapoja tulisi vahvistaa. Tutkimuksessani ei tarkasteltu rahoitukseen liittyvää näkökulmaa, mutta sillä on toki merkitystä koulutuksen järjestäjän ohjauksen menettelytapojen suunnittelussa ja opiskelijan yksilöllisen ohjaustarpeen ja tuen toteuttamisessa kullakin työpaikalla.

Näyttöjen suunnittelu ja toteuttaminen edellyttävät myös vielä koulutuksen järjestäjän menettelytapojen tarkistamista. Osaamisen hankkiminen koulutus- tai oppisopimuksella tulee erottaa osaamisen osoittamisesta, joka toteutuu näytössä. Koulutuksen järjestäjällä tulisi mielestäni olla menettelytavat ja toimintaohjeet näyttösuunnitelman tekemiseen ja sen päivittämiseen työpaikalla. Tulkintani mukaan arviointitilaisuus tulee olla opettajan, opiskelijan ja työpaikan kanssa yhdessä suunniteltu ja sovittu. Eri osapuolten aikataulut huomioidaan. Sovituissa suunnitelmissa pitäydytään ja joustetaan tarpeiden mukaisesti.

Tämän tutkimuksen keskeisenä teoreettisena tuloksena on hahmotelma asiakaslähtöisyyden ulottuvuuksista, jonka voidaan ajatella olevan ensimmäinen tieteellinen määritelmä asiakaslähtöisyydestä uudistuneessa ammatillisessa koulutuksessa. Tämän tutkimuksen tuloksia voidaan hyödyntää ammatillisten koulutuksen järjestäjien tarkistaessa toimintansa asiakaslähtöisyyttä. Toivon, että löytämiäni asiakaslähtöisyyden ulottuvuuksia hyödynnetään asiayhteyksissä, joissa arvioidaan ammatillisen koulutuksen asiakaslähtöisyyttä ja strategisten toimintatapojen valintoja, työelämäyhteistyötä ja työpaikalla järjestettävää koulutusta. Tutkimuksen tuloksia

voidaan hyödyntää lisäksi henkilökohtaisen osaamisen kehittämissuunnitelman hyödyntämisen tarkistamisessa ja asiakaslähtöisten ohjauspalvelujen kehittämisessä.

Jatkotutkimuksen aiheeksi ehdottaisin muun muassa koulutuksen järjestäjän toimintatapoja ja menettelyjä jatkuvassa opiskelijahaussa. Asiakkuuksien ottaminen koulutuksen järjestäjän toiminnan keskiöön on tuonut muun muassa opiskelija-asiakkaan käsitteen uudessa merkityksessä tähän tutkimukseen. Koulutukseen hakeutuvien opiskelijoiden ja aikuisiällä osaamistaan täydentävien ammattilaisten huomioiminen koulutuksen järjestäjän palveluissa olisi niin ikään mielenkiintoinen tutkimuksen kohde. Mahdollisia tutkimusteemoja muodostui myös työelämä-
lähtöisen lyhyen ja pitkän aikavälin koulutussuunnittelun ympärille, opiskelijan ohjaukseen ja ohjauspalveluihin, opettajien työelämäosaamisen edistämiseen sekä työpaikalla järjestettävän koulutuksen opiskelija- ja työpaikkakohtaistamiseen.

Henkilökohtainen osaamisen kehittämissuunnitelma on ammatillisessa koulutuksessa uusi nykymuodossaan (vrt. säädökset). Opetuksen suunnittelusta tulee siirtyä henkilökohtaiseen oppimisen suunnitteluun. Yksilöllisten ja joustavien opintopolkujen asiakaslähtöisyys edellyttää vielä monikanavaisten ja yksilöllisten ohjauspalvelujen kehittämistä. Opiskelijan ja työpaikan edustajien ohjaus ja tuki ovat asiakaslähtöisyyttä.

Toivon tutkimukseni lisäävän keskustelua ammatillisen koulutuksen asiakaslähtöisyyden strategisista edellytyksistä ja niistä koulutuksen järjestäjän rakenteellisista toiminnan uudistuksista, jotka mahdollistavat asiakaslähtöisen koulutuksen järjestämisen. Asiakaslähtöisyys työelämäyhteistyössä ja työpaikoilla järjestettävässä koulutuksessa tarkoittaa vuorovaikutteista ja aktiivista yhteistyötä ammatillisen koulutuksen suunnittelussa ja toteuttamisessa opiskelijoiden ja työelämän edustajien kesken. Asiakaslähtöisyys henkilökohtaisen osaamisen kehittämissuunnitelman hyödyntämisessä tarkoittaa opiskelijan opintopolun suunnittelun, osaamisen hankkimisen ja arvioinnin yhteistyötä kunkin opiskelijan ja kunkin työpaikan edustajan kanssa yhdessä ja yhteistyössä.

LÄHTEET

- Aarnio, H. 2010. Oppijakeskeiset oppimisprosessit. Teoksessa S. Helakorpi, H. Aarnio & M. Majuri. Ammattipedagogiikkaa uuteen oppimiskulttuuriin. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu, 179-204.
- Airila, A., Mattila-Holappa, P., Kurki, A-L. & Nykänen, M. 2019. Työelämässä oppiminen, ohjaus ja oppilaitosyhteistyö työpaikkojen näkökulmasta. Opetus-, kasvatus- ja koulutusalojen säätiö – OKKA-säätiö. Ammattikasvatuksen aikakauskirja 2, 24-41.
- Akhmetshin, E.M., Larionova, G.N., Lukiyanchina, E.V., Savitskaya, Y.P., Aleshko, R.A. & Aleynikova, O.S. 2019. The influence of educational environment of the development of entrepreneurial skills and competencies in students. Journal of Entrepreneurship Education 22, Special Issue, 1-13.
- Alasuutari, P. 2011. Laadullinen tutkimus 2.0. Tampere: Vastapaino.
- AMIS 2018-tutkimus. 2018. Suomen Opiskelija-Allianssi OSKU ry. http://www.amistutkimus.fi/wp-content/uploads/amis-2018-sisasivut-aukeamittain-painoon_korjattu.pdf. (Luettu 5.4.2019.)
- Ammatillisen koulutuksen reformi. minedu.fi/amisreformi. (Luettu 7.1.2018.)
- Ammatillisen koulutuksen tutkintojärjestelmä. minedu.fi/tutkintojarjestelma. (Luettu 5.10.2017.)
- Ammatillisten perustutkintojen perusteiden toimeenpano ammatillisessa peruskoulutuksessa 2015. Helsinki: Opetushallitus. Oppaat ja käsikirjat 2015:10.
- Ashworth, P. & Lucas, U. 1998. What is the 'world' of phenomenography? Scandinavian Journal of Educational Research 42 (4), 415-431.
- ATLAS.ti. The qualitative data analysis & research software. atlasti.com. (Käytetty 2017, 2019.)
- Bohne, C., Eicker, F., Haseloff, G. 2016. Competence-based vocational education and training (VET). An approach of shaping and networking. European Journal of Training and Development 41 (1), 28-38. <http://www.emeraldinsight.com/doi/abs/10.1108/EJTD-07-2016-0052>. (Luettu 24.9.2017.)
- Boud, D. 2005. Work and learning: some challenges for practice. Teoksessa E. Poikela, E. (toim.) Osaaminen ja kokemus. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy.
- Brauer, S. 2019. Digital open badge-driven learning – competence-based professional development for vocational teachers. Acta Universitatis Lapponiensis 380. Rovaniemi: University of Lapland.
- Brauer, S., Siklander, P. & Ruhalahti, S. 2017. Motivation in digital open badge-driven learning in vocational teacher education. Ammattikasvatuksen aikakauskirja 3, 7-23.
- Brockmann, M., Clarke, L., Méhaut, P. & Winch, C. 2008. Competence-based vocational education and training (VET): the cases of England and France in a European perspective. ResearchGate. Vocations and Learning 1 (3), 227-244.
- Brown, A. 1997. Facilitating learning: Helping others learn within companies. Promoting vocational education and training: European perspectives. Hämeenlinna: Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitos.
- Chishimba, C.P. 2001. Content-based teacher education approach versus competence-based teacher education approach. Prospects, SpringerLink 31 (2), 229-238.
- Clarkeburn, H. & Mustajoki, A. 2007. Tutkijan arkipäivän etiikka. Tampere: Vastapaino.

- Collin, K. 2007. Työssä oppiminen. Teoksessa K. Collin & S. Paloniemi Aikuiskasvatus tieteenä ja toimintakenttänä. Jyväskylä: PS-kustannus, 123-154.
- Cope, C. 2004. Ensuring validity and reliability in phenomenographic research using the analytical framework of a structure of awareness. *Qualitative Research Journal* 4 (2), 5-18.
- Crouch, M. 2006. Contextuality and cultural texts: a case study of workplace learning in call centres. Sydney: University of technology. <http://www.emeraldinsight.com/doi/abs/10.1108/13665620610692999>. (Luettu 3.10.2017.)
- Defining, writing and applying learning outcomes 2017. A European handbook. Cedefop. European Centre for the development of vocational training. Belgium: Imprimerie Bietlot.
- Dey, I. 2004. Grounded theory. Teoksessa C. Seale, G. Giampietro, J.F. Gubrium & D. Silverman (toim.) *Qualitative Research Practice*. London: SAGE Publications.
- Dorofoi, A.O., Da Silva, S.M. & Araújo, H.C. 2018. Perspectives of young people enrolled in apprenticeship courses in Portugal about learning in work contexts. *Studia pedagogica* 23 (2), 77-99.
- ECVETin toimeenpano ammatillisessa koulutuksessa. 2015. Opas koulutuksen järjestäjille ammatillisen koulutuksen opintosuoritusten eurooppalaisen siirtojärjestelmän käyttöönottoon. Oppaat ja käsikirjat 2015: 13. Opetushallitus.
- Edwards, R. 2016. Competence-based education and the limitations of critique. *Routledge. International Journal of Training research* 14 (3), 244-255.
- Ehdotus uudeksi ammatillisen koulutuksen tutkintorakenteeksi. 2016. Väkiraportti työelämän ohjausryhmältä ammatillisen tutkintorakenteen uudistamiseksi. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2016:23.
- Ehdotus valtioneuvoston asetukseksi ammatillisesta koulutuksesta. Muistio 5.10.2017 A, Randell. Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Emery, C., Kramer, T., Tian, R. 2001. Customers vs. products: adopting an effective approach to business students. *Quality Assurance in Education* 9 (2), 110-115. <http://www.emeraldinsight.com/doi/abs/10.1108/09684880110389681>. (Luettu 5.10.2017.)
- Eskola, J., Lähti, J. & Vastamäki, J. 2018. Teemahaastattelu: lyhyt selviytymisopas. Teoksessa R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1*. 5.painos. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Eskola, J., & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Euroopan parlamentin ja neuvoston suositus. 2009. Ammatillisen koulutuksen opintosuoritusten eurooppalaisen siirtojärjestelmän (ECVET) perustaminen. [eur-lex.europa.eu/legal-content/FI/TXT/PDF/?uri=CELEX:32009H0708\(02\)&from=SL](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/FI/TXT/PDF/?uri=CELEX:32009H0708(02)&from=SL). (Luettu 9.2.2019.)
- Filander, K. 2006. Työ, koulutus ja katoavat ammatti-identiteetit. Teoksessa J. Mäkinen, E. Olkinuora, R. Rinne & A. Suikkanen (toim.) *Elinkautisesta työstä klinikkaiseen oppimiseen*. Jyväskylä: PS-kustannus, 43-60.
- Finevet suunnan näyttäjänä, Kokeilusta käyttöönottoon 2012. Lähtökohtia ammatillisen koulutuksen opintosuoritusten eurooppalaisen siirtojärjestelmän käyttöönottoon. Helsinki: Opetushallitus. Oppaat ja käsikirjat 2012:3. finto.fi/ysa/fi (Luettu 9.2.2019.)
- Fisher, T. 2016. Do we Need Classrooms Anymore? The innovation and creativity so prized in the 21st-century economy thrives not in isolated, specialized spaces, but in open, flexible environments. *Planning for higher education* 44 (3).
- Foot, S. & Megginson, D. 1996. Competence-based vocational training: ten years on and still down the wrong path? *Education and Training* 38 (3), 17-27. <http://www.emeraldinsight.com/doi/abs/10.1108/00400919610117380>. (Luettu 1.10.2017.)

- Gulikers, J., Runhaar, P. & Mulder, M. 2018. An assessment innovation as flywheel for changing teaching and learning. *Education and Competence Studies, Social Sciences Group. Journal of Vocational Education and Training* 70 (2), 212-231.
- Happo, I., Honkanen, E., Kepanen, P., Koukkari, M., Raudasoja, A., Grekula, M., Holappa, S. 2015. Osaamisperusteisuus ammatillisessa erityisopettajankoulutuksessa. Teoksessa M. Hirvonen (toim.) *Yhdessä toimien ja erilaisuutta arvostaen. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisu* 203.
- Harris, L. 2011. Phenomenographic perspectives on the structure of conceptions: The origins, purposes, strengths, and limitations of the what/how and referential/structural frameworks. Elsevier. *Educational Research Review* 6 (2), 109-124.
- Heikkinen, H., Kiilakoski, T., Huttunen, R., Kaukko, M. & Kemmis, S. 2018. Koulutustutkimuksen arkkitehtuurit. *Kasvatus* 49 (5), 368-381.
- Heinonen, O-P. 2019. Puheenvuoro Koulutusjohdon foorumissa 14.2.2019. <https://www.yrittajat.fi/uutiset/603877-olli-pekka-heinonen-tulevaisuuden-osaamista-ei-ratkaista-nykykoulutuksen-avulla>. (Luettu 15.2.2019.)
- Helakorpi, S. & Olkinuora, A. 1997. *Asiantuntijuutta ammattikorkeakoulupedagogiikkaa oppimassa*. Porvoo: WSOY.
- Henkilökohtaistaminen 2017. Henkilökohtaistaminen – toimintamalli 15.12.2017. Opetushallitus. <https://testi.opintopolku.fi/henkilokohtaistaminen/> (Luettu 20.10.2018.)
- Henkilökohtaistamisen toimintamallin kuvaukset 2018. Opas 19.6.2018. Opetushallitus.
- HE 39/2017. Hallituksen esitys eduskunnalle laiksi ammatillisesta koulutuksesta ja eräiksi siihen liittyviksi laeiksi. <http://www.finlex.fi/fi/esitykset/he/2017/20170039>. (Luettu 12.6.2017.)
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 1995. *Teemahaastattelu*. 7.painos. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2001. *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. *Tutki ja kirjoita*. 15.painos. Helsinki: Tammi.
- Hirvonen, P. 2019. Yhteistyö kuntien strategioihin. www.yrittajat.fi/uutiset/603877-olli-pekka-heinonen-tulevaisuuden-osaamista-ei-ratkaista-nykykoulutuksen-avulla. (Luettu 13.3.2019.)
- Hoffman, N. 2011. *Schooling in the Workplace. How Six of the World's Best Vocational Education Systems Prepare Young People for Jobs and Life*. Cambridge: Harvard Education Press.
- Honka, J., Lampinen, L. & Vertanen, I. (toim.) 2000. *Kohti uutta opettajuutta toisen asteen ammatillisessa koulutuksessa: skenaariot opettajan työn muutoksista ja opettajien koulutustarpeista vuoteen 2010*. Helsinki: Opetushallitus.
- Huusko, M. & Paloniemi, S. 2006. Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatusieteissä. *Kasvatus* 37 (2), 162-173.
- Huvinen, O. 2018. Opettajan uudet roolit – case study Omnian toimista opettajuuden muutoksen tukemiseksi. Teoksessa A. Raudasoja, A. Norontaus, A. Tapani & R. Ylittervo (toim.) *Innokkaasti edelläkävijänä! Kohti opetus- ja ohjaushenkilöstön uudistuvia identiteetti-positioita*. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu.
- Hyry, J. 2018. Yrittäjägallup 3/2018. Suomen Yrittäjät ry. www.yrittajat.fi/sites/default/files/yrittajagallup-tyollistamisen-helpottamisen-vaikutus-10-2018.pdf. (Luettu 20.3.2019.)
- Häkkinen, K. 1996. Fenomenografisen tutkimuksen juuria etsimässä. Teoreettinen katsaus fenomenografisen tutkimuksen lähtökohtiin. Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos. *Opetuksen perusteita ja käytänteitä* 21.
- Jatkuvan oppimisen kehittäminen. 2019. Työryhmän väliraportti. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisu 2019:19.
- Jatkuvan oppimisen Suomi. 2018. Osaamisen tulevaisuuspaneelin kannanotto. Opetus- ja kulttuuriministeriö.

- Jauhola, L. & Kortelainen, J. 2018. Osallisena opinnoissa. Tutkimus oppijoiden osallisuuden vahvistamisesta ammatillisessa koulutuksessa. Raportit ja selvitykset 2018:7. Helsinki: Opetushallitus.
- Jauhola, L. & Toivanen, M. 2016. Ammatillinen koulutus ja innovaatio- ja tuotekehitystoiminta. Raportit ja selvitykset 2016:7. Helsinki: Opetushallitus.
- Jokinen, J., Lähteenmäki, L. & Nokelainen, P. 2009. Työssäoppimisen lumo. Ammatillisen sekä ammatillisen korkea-asteen koulutuksen ja työelämän yhteistyön hyvät käytänteet. Hämeenlinna: *Hämeen ammattikorkeakoulu*.
- Jones, E.A., Voorhees, R.A. & Paulson, K. 2002. Defining and assessing learning: exploring competency-based initiatives. Report of the national postsecondary education cooperative working group on competency-based initiatives in postsecondary education. National postsecondary education cooperative. Washington DC, Eric.
- Järvensivu, A. 2006. Oppiminen työnä ja työpaikkapelinä. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto.
- Järvinen, P. & Järvinen, A. 2011. Tutkimustyön metodeista. Opinpajan kirja. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy.
- Kakkori, L. & Huttunen, R. 2010. Fenomenologia, hermeneutiikka ja fenomenografinen tutkimus. <http://users.utu.fi/rakahu/fenomenografia2011.pdf>. (Luettu 25.3.2019.)
- Kakkori, L. & Huttunen, R. 2014. Fenomenologia, hermeneutiikka ja fenomenografinen tutkimus. Teoksessa A. Saari, O.-J. Jokisaari & V.-M. Värri (toim.) Ajan kasvat. Kasvatusfilosofian aikalaiskritiikkiä. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy, 367–401.
- Karjalainen, M. 2010. Ammattilaisten käsityksiä mentoroinnista työpaikalla. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto.
- Keis, O., Schneider, A., Heindl, F., Huber-Lang, M., Öchsner, W. & Grab-Kroll, C. 2019. How do German medical students perceive role models during clinical placements ("Famulatur")? Research article. BMC Medical Education 19:184.
- Kepanen, P. 2018. "Ymmärsin olevani jonkin täysin uuden opiskelutavan edessä" Narratiivinen tutkimus polusta ammatilliseksi erityisopettajaksi osaamisperusteisessa koulutuksessa. Akateeminen väitöskirja. Lapin yliopisto.
- Kepanen, P., Määttä, K. & Uusiautti, S. 2019. Ho do students describe their study processes in the competence-based vocational special education teacher training? Human arenas. <https://link.springer.com/article/10.1007%2Fs42087-019-00080-y>. (Luettu 8.8.2019.)
- Kilja, P. 2018. Opintojen henkilökohtaistaminen aikuisoppijoiden kokemana. Eksistentiaalis-fenomenologinen tutkimus näyttötutkintomestarikoulutuksen kontekstissa. *Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto*.
- Kilpi, E. 2017. Asiakaslähtöisyys on kykyä asettua toisen asemaan. Blogikirjoitus 31.10.2017. Osaamisen asialla, Opetushallituksen blogi. https://www.oph.fi/ajankohtaista/blogi/101/0/asiakaslahtoisuus_on_kykya_asettua_toisen_asemaan. (Luettu 7.2.2019.)
- Kohti klinikäistä oppimista. 2019. Yhteinen tahtotila, rahoituksen periaatteet ja muutostaasteet. SITRAN selvityksiä 150. Helsinki: Erweko.
- Kohti osaamisen aikaa. 2019. 30 yhteiskunnallisen toimijan yhteinen tahtotila klinikäisestä oppimisesta. Sitran selvityksiä 146. Helsinki: Erweko.
- Koulutus ja tutkimus 2007-2012, Kehittämissuunnitelma. 2007. Helsinki: Opetusministeriö.
- Koulutus ja tutkimus vuosina 2011-2016, Kehittämissuunnitelma. 2012. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2012:1. Helsinki: Opetusministeriö.
- Korpi, A. 2004. Asiakastytyväisyyskyselyt ammatillisia oppilaitoksia ja oppisopimustoimintaa varten. Helsinki: Opetushallitus.

- Korpi, A., Hietala, R., Kiesi, J. & Rökköläinen, M. 2018a. Ammatillisen koulutuksen osaamisperusteisuus, asiakaslähtöisyys ja toiminnan tehokkuus. Osaamisperusteisuuden tila. Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 85/2017. Valtioneuvoston kanslia.
- Korpi, A., Räisänen, A., Goman, J., Hietala, R., Kiesi, J., Rökköläinen, M. & Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. 2018b. Osaamisperusteisuus vie ammatillista koulutusta oikeaan suuntaan. Policy brief 3/2018. Näkökulmia ajankohtaisiin yhteiskunnallisiin kysymyksiin ja poliittisen päätöksenteon tueksi. Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminta.
- Kukkonen, H., Rantanen, O. & Jussila, A. 2018. Ohjaus osana ammatillista koulutusta. Teoksessa A. Raudasoja, A. Norontaus, A. Tapani & R. Ylivero (toim.) Innokkaasti edelläkävijänä! Kohti opetus- ja ohjaushenkilöstön uudistuvia identiteettipositioita. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu.
- Kukkonen, H. & Raudasoja, A. (toim.) 2018. Osaaminen esiin. Ammatillisen koulutuksen reformi ja osaamisperusteisuus. Tampereen ammattikorkeakoulun julkaisuja, sarja A, tutkimuksia 23.
- Käyhkö, J. & Melkas, H. 2019. Eriyisen tuen toimintaprosessit oppisopimuskoulutuksessa. Opetus-, kasvatus- ja koulutusalojen säätiö – OKKA-säätiö. Ammattikasvatuksen aikakauskirja 1, 64–85.
- Lahdenkauppi, M. 2016. Ammattipedagogisen osaamisen työelämälähtöinen arviointi ammatillisessa opettajankoulutuksessa: Toimintatutkimus HAMK ammatillisessa opettajakorkeakoulussa. Tampereen yliopisto.
- Laki ammatillisesta koulutuksesta. L531/2017.
- Laki ammatillisesta peruskoulutuksesta (kumottu). L630/1998.
- Laki ammatillisesta aikuiskoulutuksesta (kumottu). L631/1998.
- Laki ammatillisesta koulutuksesta annetun lain muuttamisesta. L787/2014.
- Launis, V., Lötjönen, S., Sorvali, I., Hallamaa, J., & Aaltonen, K. 2006. Etiikkaa ihmistieteille. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Leino, O. 2011. Oppisopimusopiskelijan oppimisen henkilökohtaistaminen ja oppimis-mahdollisuudet työpaikalla. Joensuu: University of Eastern Finland.
- Lehtonen, E., Rintala, H., Pylväs, L. & Nokelainen, P. 2018. Ammatillisten opettajien näkemyksiä opettajan työssä tarvittavasta kompetensista ja työelämäyhteistyöstä. Opetus-, kasvatus- ja koulutusalojen säätiö – OKKA-säätiö. Ammattikasvatuksen aikakauskirja 4,10-26.
- Lepola, R. 2015. Kohti osaamisperusteisuutta. Ammatillisen koulutuksen tutkintojärjestelmän uudistus. Teoksessa J. Laukia, A. Isacsson, K. Mäki & M. Teräs (toim.) Katu-uskottava ammatillinen koulutus – uusia ratkaisuja oppimiseen. Haaga-Helian ammattikorkeakoulu.
- Lintula, L. (toim.) 2012. Monta polkua osaamiseen. Metropolia ammattikorkeakoulun julkaisusarja. Taito-työelämäkirjat 3. Helsinki: Unigrafia.
- Lobanova-Shunina, T. & Shunin, Yu. 2008. Competence-based education – a common European strategy. Computer modelling and new technologies. ResearchGate 12 (2), 45-65.
- Lucas, B. 2016. What if the further education and skills sector realised the full potential of vocational pedagogy? The University of Winchester. <http://collections.crest.ac.uk/14275/>. (Luettu 30.9.2017.)
- Lähteenmäki, M-L. 2006. Koulutuksen ja työelämän vuoropuhelusta arkipäivän oppimiseen – esimerkkinä fysioterapiakoulutus. Teoksessa J. Mäkinen, E. Olkinuora, R. Rinne & A. Suikkanen (toim.) Elinkautisesta työstä elinikäiseen oppimiseen. Jyväskylä: PS-kustannus, 283-298
- Malinen, A. & Salo, P. 2018. Ammatillinen opettajuus syvenevänä osallisuutena työelämän käytännöissä. Teoksessa A. Raudasoja, A. Norontaus, A. Tapani & R. Ylivero (toim.) Innokkaasti edelläkävijänä! Kohti opetus- ja ohjaushenkilöstön uudistuvia identiteettipositioita. Hämeen ammattikorkeakoulu, 12-20.

- Manninen, J., Mannisenmäki, E., Luukannel, S., & Riihilä, S. 2003. Elinikäisen oppimisen tuska ja kurjuus? Aikuisten koulutusta ja oppimista koskevat mielikuvat. Helsinki: Palmenia.
- Martikainen, M. & Haverinen, L. 2004. Grounded theory-menetelmä kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Teoksessa P. Kansanen & K. Uusikylä (toim.) Opetuksen tutkimuksen monet menetelmät. Juva: WS Bookwell, 133-158.
- Marton, F. & Booth, S. 1997. Learning and awareness. Lawrence Erlbaum Associates. New Jersey.
- Marton, F. 1994. Phenomenography. In the international encyclopedia of education. Second edition, Eds. Torsten Husén & T. Neville Postlethwaite. Pergamon 8, 4424-4429.
- Marton, F. 2005. Phenomenography: A research approach to investigating different understanding of reality. Teoksessa: R. Sherman & R. Webb (toim.) Qualitative Research in Education: Focus and Methods. Taylor & Francis e-Library. First published 1988 by Falmer Press, 140-160.
- Marton, F. 1981. Phenomenography – describing conceptions of the world around us. Amsterdam: Elsevier Scientific Publishing Company. Instructional Science 10, 177-200.
- Marton, F. & Pong, W.Y. 2005. On the unit of description in phenomenography. Routledge. Higher Education Research & Development 24 (4), 335-348.
- Metsämuuronen, J. 2006. Laadullisen tutkimuksen käsikirja. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy.
- Miettinen, T., Pulkkinen, S. & Taipale, J. (toim.) 2010. Fenomenologian ydinkysymyksiä. Helsinki: Gaudeamus.
- Miettunen, A. 2017. Mieltusen kommentti 14.11.2017. Osaamisen asialla, Opetushallituksen blogi. https://www.oph.fi/ajankohtaista/blogi/101/0/asiakaslahtoisuus_on_kykya_asettua_toisen_asemaan. (Luettu 7.2.2019.)
- Misbah, Z., Gulikers, J. & Mulder, M. 2019. Competence and knowledge development in competence-based vocational education in Indonesia. Springer. Learning Environments Research 22 (2), 253-274.
- M.O.T.O. Model. 2011. Model of Transferability of Learning Outcomes units among different ECVET systems. Support from European Commission, Leonardo da Vinci Project ECVET MOTO. http://www.ecvet-projects.eu/Documents/MOTO_model_final.pdf. (Luettu 15.9.2017.)
- Mulder, M. 2004. Education, competence and performance. On training and development in the agri-food complex. Wageningen: Wageningen University.
- Mulder, M. 2019. Foundations of competence-based vocational education and training. Wageningen University. Springer Nature Switzerland AG. SpringerLink.
- Mäkinen, R., Virolainen, M. & Vuorinen, P. (toim.) 1997. Oppilaitosten yhteistyö ja yksilölliset opinnot nuorisosaasteen koulutuskokeilussa. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto.
- Nabi, Y., Zhaxylykova, N.E., Kenbaeva, G.K., Tolbayev, A. & Bekbaeva, Z.N. 2016. Education quality in Kazakhstan in the context of competence-based approach. International Journal of Environmental & Science Education 11 (10), 3423-3435.
- Niemelä, A. 2019. Työnohjaus monikulttuuriosaamisen edistäjänä. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto.
- Niemi, A-M. & Jahnukainen, M. 2018. Tuen tarve, työelämäpainotteisuus ja itsenäisyyden vaatimus ammatillisen koulutuksen kontekstissa. Opetus-, kasvatus- ja koulutusalojen säätiö – OKKA-säätiö. Ammattikasvatuksen aikakauskirja 1, 9-25.
- Niikko, A. 2003. Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Joensuun kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia no 85. Joensuun yliopistopaino.
- Niittylahti, S., Annala, J. & Mäkinen, M. 2019. Opintoihin kiinnittyminen ammatillisessa koulutuksessa. Opetus-, kasvatus- ja koulutusalojen säätiö – OKKA-säätiö. Ammattikasvatuksen aikakauskirja 2, 9-23.

- Nokelainen, P. & Rintala, H. 2017. Ajankohtaista ammattikasvatuksesta. Opetus-, kasvat- ja koulutusalojen säätiö – OKKA-säätiö. Ammattikasvatuksen aikauskirja 1, 4-8.
- Norontaus, A. 2016. Oppisopimuskoulutus yritysten tuottamana koulutuspalveluna: tavoitteista vaikutuksiin. Väitöskirja. Lappeenrannan teknillinen yliopisto. Yliopistopaino.
- Näkökulmia henkilökohtaistamiseen. 2014. Onnistumisen edellytyksiä ja hyviä käytäntöjä. Oppaat ja käsikirjat 2014:7. Helsinki: Opetushallitus.
- Näyttötutkintojärjestelmä 20 vuotta. 2015. Historia ja vaikuttavuus. Raportit ja selvitykset 2015:2. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetus- ja koulutussanasto OKSA. confluence.csc.fi/display/oppija/Opetus+ja+koulutussanasto+-+OKSA. (Luettu 10.2.2019.)
- Osaamisen hankkiminen työpaikalla ammatillisessa peruskoulutuksessa. 2015. Oppaat ja käsikirjat 2015:6. Helsinki: Opetushallitus.
- Osaamisperusteisuus todeksi – askelmerkkejä koulutuksen järjestäjille. 2014. TUTKE 2 -toimeenpanon tukimateriaali. Oppaat ja käsikirjat 2014:8. Helsinki: Opetushallitus.
- Osallistava ja osaava Suomi. 2019. Pääministeri Antti Rinteen hallitusohjelma 6.6.2019. Valtioneuvoston julkaisuja 2019:23.
- Paaso, A. 2010. Osaava ammatillinen opettaja 2020: Tutkimus ammatillisen opettajan tulevaisuuden työnkuvasta. Väitöskirja. Lapin yliopisto.
- Perunka, S. 2015. ”Tässä on hyvä syy ammatillisesti keskustella”. Ohjaavien opettajien käsityksiä opetusharjoittelun ohjauksesta ammatillisessa opettajankoulutuksessa. Väitöskirja. Lapin yliopisto.
- Pietilä, I. 2017. Ryhmäkeskustelu. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvoori (toim.) Tutkimushaastattelun käsikirja. Tampere: Vastapaino, II (4).
- Pohjonen, P. 2007. Ammatillinen osaaminen työelämän kehittäjänä. Teoksessa S. Saari & T. Varis 2007 Ammatillinen kasvu – Professional Growth. Professori Pekka Ruohotien juhla-kirja. Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus ja OKKA-säätiö, 224-233.
- Pohjonen, P. 2005. Työssäoppiminen. Opetus 2000. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy.
- Poikela, E. 2008. Koulutuksen ja työn uusi suhde – kohti työlähtöistä opetussuunnitelmaa. Teoksessa S. Helakorpi (toim.) Postmoderni AMMATTIKASVATUS – haasteena ubiikkiyhteiskunta. Hämeen ammattikorkeakoulu.
- Raivola, R., Heikkinen, A., Kauppi, A., Nuotio, P., Oulasvirta, L., Rinne, R., Knubb-Manninen, G., Silvennoinen, H. & Vaahtera, K. 2007. Aikuisten näyttötutkintojärjestelmän toimivuus. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 26. Koulutuksen arviointineuvosto. Jyväskylän yliopistopaino.
- Ratkaisujen Suomi. 2015. Pääministeri Juha Sipilän hallituksen strateginen ohjelma 29.5.2015. Hallituksen julkaisusarja 10/2015.
- Raudasoja, A. & Tapani, A. 2018. Osaamisperusteinen ammatillinen koulutus opettajan osaamisidentiteettiä rakentamassa. Teoksessa A. Raudasoja, A. Norontaus, A. Tapani & R. Ylittervo (toim.) Innokkaasti edelläkävijänä! Kohti opetus- ja ohjaushenkilöstön uudistuvia identiteettipositioita. Hämeen ammattikorkeakoulu.
- Recommendation of the European Parliament and of the Council on the establishment of the European Qualifications Framework for lifelong learning. 2008. https://ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-eqf/files/journal_en.pdf. (Luettu 10.2.2019.)
- Reformisanasto. 2017. Ammatillisen koulutuksen reformisanasto. Opetus- ja kulttuuriministeriö. minedu.fi/amisreformi. (Luettu 5.7.2019.)
- Reformi tavoitteista toiminnaksi – kokemuksia ammatillisen koulutuksen johtamisesta. 2018. Raportit ja selvitykset 2018:14a. Helsinki: Opetushallitus.

- Rintala, H., Mikkonen, S., Pylväs, L., Nokelainen, P. & Postareff, L. 2015. Työpaikalla tapahtuvaa oppimista ja ohjausta edistävät ja estävät tekijät. Opetus-, kasvatusta- ja koulutusalojen säätiö – OKKA-säätiö 4, 9-21.
- Ruohotie, P. 2005. Urakehitys ja kestävä vuorovaikutus. Teoksessa E. Poikela (toim.) Osaaminen ja kokemus. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy – Juvenes Print.
- Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. (toim.) 2010. Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino.
- Räisänen, A. & Goman, J. 2018. Ammatillisen koulutuksen osaamisperusteisuus, asiakaslähtöisyys ja toiminnan tehokkuus. Poliittikkatoimien vaikutusten arviointi (ex ante). Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 86/2017. Valtioneuvoston kanslia.
- Räikköläinen, M. 2001. Ammatillisen oppilaitoksen ja työelämän yhteistyö – pohdintoja laadukkaasta toiminnan perusteista. Teoksessa M. Räikköläinen & I. Uusitalo (toim.) Työssäoppiminen ja ohjaus ammatillisessa oppilaitoksessa. Tampere: Tammer-Paino Oy, 34-47.
- Räikköläinen, M. 2011. Mitä näytöt näyttävät? Luotettavuus ja luottamus ammatillisten perustutkimusten näyttöperusteisessa arviointiprosessissa. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto.
- Salakari, H. 2008. Työelämän muuttuvat ammattitaitovaatimukset ja uudenlaiset oppimisen mahdollisuudet. Teoksessa S. Helakorpi (toim.) Postmoderni AMMATTIKASVATUS – haasteena ubiikkiyhteiskunta. Hämeen ammattikorkeakoulu.
- Salonen, T. & Sotasaari, S.I. 2015. Ajatuksia tutkimiseen: Metodisia lähtökohtia. Lapin yliopisto.
- Santala, H. Työssäoppimisyhteistyö – sisältö, kokemuksia ja käytäntöjä. 2001. Teoksessa M. Räikköläinen & I. Uusitalo (toim.) Työssäoppiminen ja ohjaus ammatillisessa oppilaitoksessa. Tampere: Tammer-Paino Oy, 49-72.
- Saqipi, B. 2019. Understanding the relation of policy discourse and re-conceptualising curriculum: A Kosovo perspective on a new meaning of context. Faculty of Education. University of Prishtina. CEPS Journal 9 (2), 33-52.
- Seezink, A. & Poell, R. 2011. The role of schools' perceived human resource policies in teachers' professional development activities: a comparative study of innovations towards competence-based education. SpringerLink. Asia Pacific Education Review 12 (1), 149-160.
- Siklander, P. & Impiö, N. 2018. Common features of expertise in working life: implications for higher education. Journal of Further and Higher Education. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2018.1471126>. (Luettu 9.8.2019.)
- Sin, S. 2010. Considerations of quality in phenomenographic research. International Journal of Qualitative Methods 9 (4), 305-319.
- de Souza, R. & Brunstein, J. 2018. Critical reflection in the workplace and management competencies: In service of transformation? Australian Journal of Adult Learning 58 (2), 266-291. stat.fi/meta/kas/tiimityo.html. (Luettu 10.2.2019.)
- Stoof, A., Martens, R.L., van Merriënboer J.J.G. & Bastiaens, T.J. 2002. The boundary approach of competence: A constructivist aid for understanding and using the concept of competence. Open University of Netherlands. Sage Publications. Human Resource Development Review 1 (3), 345-365.
- Sturing, L., Biemans, H., Mulder, M. & de Bruijn, E. 2011. Evaluation of the model for comprehensive competence-based vocational education in the Netherlands. The Nature of Study Programmes in Vocational Education. The Netherlands: Wageningen University.
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1995. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. 1.-2. painos. Rauma: Kirjapaino West Point Oy.
- Tammilehto, M. 2017. Opetus- ja kulttuuriministeriön puheenvuoro Ammatillisen koulutuksen kiertueen tilaisuudessa. Oulu 27.9.2017.

- Tammilehto, M. 2016. Ammatillisen koulutuksen reformi ja laadun hallinta. Opetus- ja kulttuuriministeriön puheenvuoro Opetushallituksen Laatia lainella seminaari 1.9.2016.
- Tapani, A. & Salonen, A. 2019. Myönteisten oppimiskokemusten tekijät ja uudistuva opettajuus ammatillisessa koulutuksessa. Opetus-, kasvat- ja koulutusalojen säätiö – OKKA-säätiö. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 2, 42-57.
- TE-palvelut 2018. RekryKoulutus yritysten rekrytarpeisiin. http://www.te-palvelut.fi/te/fi/tyonantajalle/loyda_tyontekija/etsi_tyontekijaa/rekrykoulutus/index.html. (Luettu 19.10.2018.)
- The changing nature and role of vocational education and training in Europe. 2017. Volume 2: Results of a survey among European VET experts. Cedefop. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Tilastokeskus 2018. Ammatillisessa koulutuksessa 126 900 uutta opiskelijaa. http://www.stat.fi/til/aop/2017/aop_2017_2018-09-27_tie_001_fi.html. (Luettu 15.10.2018.)
- Toimintasuunnitelma strategisen hallitusohjelman kärkihankkeiden ja reformien toimeenpanemiseksi 2015-2019. 2016. Helsinki: Valtioneuvoston kanslia.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2013. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Tuominen, M & Wihersaari, J. 2006. Ammattikasvatustutkimus. Opetus-, kasvat- ja koulutusalojen säätiö OKKA-säätiön julkaisuja. Tampereen yliopiston Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskuksen julkaisuja. Saarijärven Offset Oy.
- Tutkimuseettisiä näkökohtia väitöskirjan ohjaus- ja tarkastusprosessissa. 2016. Tutkimuseettinen neuvottelukunnan ja Suomen yliopistot UNIFI ry:n suosituksia yliopistoille. Tutkimuseettinen neuvottelukunta.
- Tutkimustie Oy. tutkimustie.fi
- Tütlys, V. & Spöttl, G. 2017. From the analysis of work-processes to designing competence-based occupational standards and vocational curricula. *European Journal of Training and Development* 41 (1), 50-66.
- Työssäoppimisen opas koulutuksen järjestäjille 2002. Helsinki: Opetushallitus.
- Uljens, M. 1989. Fenomenografi: forskning om uppfattningar. Lund: Studentlitteratur.
- Uljens, M. 1992. Phenomenological features of phenomenography. Reports from the department of Education and Educational Research. Report no 1992:03. University of Göteborg.
- Uppala, S. 2019. Työelämäorientoitunut projektioppiminen ammatillisen koulutuksen kontekstissa. Akateeminen väitöskirja. Lapin yliopisto.
- Uudistuvat tutkinnon perusteet. 2017. Opetushallitus. www.oph.fi/reformintuki/tutkinnot/uudistuvat_tutkintojen_perusteet. (Luettu 25.11.2017.)
- Uusiautti, S. 2016. Success at work requires hope and the ability to engage in a optimistic attitude. *European Journal of Workplace Innovation* 2 (2), 41-64.
- Valtioneuvoston asetus ammatillisesta koulutuksesta A673/2017.
- Valtonen, A. 2005. Ryhmäkeskustelut – millainen metodi? Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) *Haastattelu: tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino.
- Varchola, J. 2018. The future of VET: Building a Common European vision (European Commission). ECVET Forum. 14 June 2018.
- Varila, J. & Rekola, H. 2003. Mitä on työssä oppiminen. Teoreettisia ja empiirisiä näkökulmia työssä oppimiseen. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia, Joensuun yliopisto.
- Varto, J. 1996. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Varjo, J. 2018. Miten käsitteellistää koulutusjärjestelmän muutosta? Opetus-, kasvat- ja koulutusalojen säätiö – OKKA-säätiö. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 4, 269-271.

- Vilppola, J. & Rantanen, O. 2018. Intoa, taitoa ja vuorovaikutteisuutta – hyvän työpaikalla järjestettävän koulutuksen mahdollisuuksia ja haasteita ammatillisessa koulutuksessa. Teoksessa A. Raudasoja, A. Norontaus, A. Tapani & R. Ylittervo (toim.) *Innokkaasti edelläkävijänä! Kohti opetus- ja ohjaushenkilöstön uudistuvia identiteettiä*. Hämeen ammattikorkeakoulu.
- Volmari, K., Helakorpi, S., Frimodt, R. 2009. *Competence framework for VET professions. Handbook for practitioners*. Cedefop, European Centre for the Development of Vocational Training. Finnish National Board of Education. Sastamala: Vammalan Kirjapaino Oy.
- Väisänen, P. 2003. *Työssäoppiminen ammatillisissa perusopinnoissa. Ammatillinen osaaminen, työelämän kvalifikaatiot ja itseohjautuvuus opiskelijoiden itsensä arvioimana*. Väitöskirja. Joensuun yliopisto.
- Väljärvi, J. 2018. Koulutustutkimus, kasvatustiede ja tulevaisuuden koulutuspolitiikka. Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja 5, 433-438.
- Väärälä, R. 1995. *Ammattikoulutus ja kvalifikaatiot*. Väitöskirja. Lapin yliopisto.
- Weigel, T., Mulder, M. & Collins, K. 2007. The concept of competence in the development of vocational education and training in selected EU member states. *Journal of Vocational Education and Training* 59 (1), 51-64.
- Wesseling, R., Biemans, Harm J.A., Mulder, M. & van den Elsen, E.R. 2007. Competence-based VET as seen by Dutch researchers. *European journal of vocational training* 40, 38-51.
- Wesseling, R., de Jong, C., Biemans, Harm J.A. 2010. Aspects of Competence-Based Education as Footholds to Improve the Connectivity between Learning in School and in the Workplace. *Vocations and Learning* 3, 19-38. <https://link.springer.com/article/10.1007/s12186-009-9027-4>. (Luettu 16.9.2017.)
- Yates, C., Partridge, H. & Bruce, C. 2012. Exploring information experiences through phenomenography. *Library and Information Research* 36 (112), 96-119.
- Yrjänäinen, S. 2011. *“Onks meistä tähän?” Aineenopettajakoulutus ja opettajaopiskelijan toiminnallisen osaamisen palapeli*. Väitöskirja. Tampereen yliopisto.

LIITTEET

Liite 1: Osaamisperusteinen oppiminen ammatillisessa koulutuksessa. Model for competence-based learning in VET (Wesselink ym 2007) (tiivistetty alkuperäisestä mallista)

	Principle	Completely competence-based
1	The competencies that are the basis for the study programme are defined.	There is a job competence profile with participation of the vocational practice and this profile is tuned frequently with the regional and local vocational practice including the major trends. This job competence profile has been used during the (re)design of the curriculum.
2	Vocational core problems are the organising unit for (re)designing the curriculum (learning and assessment).	There are vocational core problems specified and these lead to the (re)design of the whole curriculum.
3	Competence development of students is assessed before, during and after the learning process.	Assessment takes place before, during and after the learning process. Assessment is used both for formal assessment and competence development of students. Students determine the moment and format of assessment themselves.
4	Learning activities take place in different authentic situations.	Learning activities to a large extent take place in diverse authentic settings and learning activities are clearly related to the learning activities in practice.
5	In learning and assessment processes, knowledge, skills and attitudes are integrated.	Integration of knowledge, skills and attitudes is for both learning and assessment processes the starting point and therefore applied.
6	Self-responsibility and (self-) reflection of students are stimulated.	Students are after all responsible for their own learning processes based on their learning needs.
7	Teachers both at school and practice fulfil their roles as coaches and experts in balance.	Teachers stimulate students to formulate learning needs and based on self-reflection determine their own learning process.
8	A basis is established for a lifelong-learning attitude for students.	During learning trajectories competencies related to learning and (labour) identity development are integrated and reflection on the future careers of students has taken place.

Liite 2: Kysely työelämän edustajalle

Ammatillinen koulutus: Reformin toimeenpano Kysely työelämän edustajalle

Arvoisa työelämän edustaja,

Ammatillisen koulutuksen reformi on tarkoittanut sekä lainsäädännöllisiä, että toiminnallisia uudistuksia, joilla on vaikutusta opettajan työhön. Yksi keskeisimmistä käsitteistä on asiakaslähtöisyys, mutta koska sitä ei ole pedagogisesti määritelty riittävästi, jää sen tarkoitus epäselväksi. Tarkastelen kasvatustieteen väitöstudiumissani miten työelämän edustajat, opiskelijat, opettajat, johto ja koulutustarkastajat (tai muulla nimikkeellä toimiva asiantuntija) käsittävät ja kokevat asiakaslähtöisyyden omassa työssään. Tutkimuksen päätuloksena saamme pedagogisia ja rakenteellisia ratkaisuja opiskelijan henkilökohtaisen osaamisen kehittämissuunnitelman suunnitteluun ja toteuttamiseen eri osapuolten kesken.

Olen kiitollinen siitä, että käytät aikaasi kyselyyn vastaamiseen. Kokemuksesi ja näkemyksesi ovat arvokkaita kehittäessämme yhdessä suomalaista asiakaslähtöistä ammatillista koulutusta.

Tutkimus toteutetaan eettisesti ja luottamuksellisesti. Vastaajien henkilöllisyyttä ei paljasteta missään vaiheessa. Annan mielelläni lisätietoa.

Ryhmähaastattelua varten sovitaan aika erikseen.

Kiitos yhteistyöstä!

Terveisin Riitta Karusaari
väitöskirjatutkija
rikarusa@ulapland.fi
Lapin yliopisto, Kasvatustieteen tiedekunta

1. Valitse ammattiala tai -alat, johon tehtäväsi ja työpaikkasi sijoittuvat
 - Humanistinen ja taideala
 - Kauppa, hallinto, oikeustieteet
 - Luonnontieteet
 - Maa- ja metsätalousalat
 - Palvelualat
 - Tekniikan alat
 - Terveys- ja hyvinvointialat
 - Tietojenkäsittely ja tietoliikenne
2. Syntymävuosi
Syntymävuoteni on
3. Sukupuoli
 - Nainen
 - Mies
 - Muu
4. Maantieteellinen alue / alueet
Työpaikkani maantieteellinen alue / alueet joilla toimit:
5. Valitse, millaisiin työ- ja tehtävä-alueisiin sinulla on kokemusta
(voit valita yhden tai useamman vaihtoehdon)
 - Oppisopimuksilla sovitusta työsuhteista
 - Koulutusopimuksilla sovitusta opiskelijan työelämäjaksoista
 - Digitaalisten työvälineiden hyödyntämisestä opiskelijan työelämäjakson aikana
 - Oppilaitoksen oppimisympäristöissä tapahtuvasta yhteistyöstä
 - Muu yhteistyö, mikä?
6. Oma tietämys ammatillisen koulutuksen reformin toimeenpanosta
(valitse yksi tai useampi vaihtoehto)
 - Olen osallistunut tiedotustilaisuuksiin
 - Olen osallistunut koulutuksiin
 - Olen osallistunut uudistusten suunnitteluun omalla työpaikallani
 - Olen uudistanut oppilaitosyhteistyössä toimintatapoja
 - Muu vaihtoehto, mikä?
7. Osallistuminen ammatillisten opiskelijoiden ohjaukseen
 - Ohjaan opiskelijoita työpaikallani pääsääntöisesti yksin
 - Ohjaan opiskelijoita työpaikallani yhdessä toisten työntekijöiden kanssa
 - Ohjaan opiskelijoita työpaikallani yhdessä opettajan kanssa
 - Ohjaan opiskelijoita työpaikallani yhdessä opettajan ja toisten työntekijöiden kanssa
 - Työhöni ei sisälly opiskelijoiden ohjausta

8. Kuvaile kolme merkityksellistä näkökulmaa työpaikan ja ammatillisen koulutuksen yhteistyöstä, jotka edistävät työelämän tarpeita ammattitaitoisen työvoiman saamisesta ja ammatillisesta koulutuksesta.
9. Kuvaile kolme toimintatapaa tai näkökulmaa, joilla ammatillinen oppilaitos voi varmistaa sen, että työelämä saa tarpeeseensa ammattitaitoista työvoimaa.
10. Millaisia näkemyksiä ja kokemuksia sinulla on opiskelijan ohjaamisesta työpaikalla; mitä asioita opiskelijan ohjaamisessa on erityisesti huomioitu?
11. Miten työpaikan, opiskelijan ja opettajan yhteistyö toimii näytön ja arvioinnin tilanteissa kokemuksesi ja/tai näkemyksesi mukaan? Kuvaile vähintään kolme merkityksellistä näkökulmaa opiskelijan arviointitilanteeseen.
12. Miten kuvailisit työpaikan edustajien roolia opiskelijan työelämäjakson suunnittelussa?
13. Kuvaile, miten opiskelijan osaamistavoitteet määritellään ja sovitaan työelämäjaksolle?
14. Millaisia kokemuksia ja/tai näkemyksiä sinulla on henkilökohtaisista opiskelijan tuki- ja ohjausratkaisuista?
15. Kuvaile vähintään kolme opettajan tehtävää ja/tai roolia opiskelijalle annettavan palautteen osalta työpaikalla tapahtuvan oppimisen aikana?
16. Miten kuvailisit työpaikkaohjaajan roolia ja tehtävää työpaikalla opiskelijalle annettavassa palautteessa työpaikalla tapahtuvan oppimisen aikana?
17. Miten kuvailisit omaa sitoutumistasi ammatillisen koulutuksen yhteistyöhön? Kuvaile kolme tekijää, jotka kuvaavat sitoutumistasi.
18. Mitä muita näkemyksiä tai kokemuksia haluaisit vielä kertoa?

Liite 3: Kysely opiskelijalle

Ammatillinen koulutus: Reformin toimeenpano Kysely opiskelijalle

Arvoisa opiskelija,

Ammatillisen koulutuksen reformi on tarkoittanut sekä lainsäädännöllisiä, että toiminnallisia uudistuksia, joilla on vaikutusta opiskelijan koulutuspolkuun. Yksi keskeisimmistä käsitteistä on asiakaslähtöisyys, mutta koska sitä ei ole pedagogisesti määritelty riittävästi, jää sen tarkoitus epäselväksi. Tarkastelen kasvatustieteen väitöstudiumuksessani miten opiskelijat ja muut reformiin liittyvät toimijat, kuten opettajat, työelämän edustajat, johto ja koulutustarkastajat (tai muulla nimikkeellä toimiva asiantuntija) käsittävät ja kokevat asiakaslähtöisyyden. Tutkimuksen päätuloksena saamme pedagogisia ja rakenteellisia ratkaisuja opiskelijan henkilökohtaisen osaamisen kehittämissuunnitelman suunnitteluun ja toteuttamiseen eri osapuolten kesken.

Olen kiitollinen siitä, että käytät aikaasi kyselyyn vastaamiseen. Kokemuksesi ja näkemyksesi ovat arvokkaita kehittäessämme yhdessä suomalaista asiakaslähtöistä ammatillista koulutusta.

Tutkimus toteutetaan eettisesti ja luottamuksellisesti. Vastaajien henkilöllisyyttä ei paljasteta missään vaiheessa. Annan mielelläni lisätietoa.

Ryhmähaastattelua varten sovitaan aika erikseen.

Kiitos yhteistyöstä!

Terveisin Riitta Karusaari
väitöskirjatutkija
rikarusa@ulapland.fi
Lapin yliopisto, Kasvatustieteen tiedekunta

1. Valitse koulutusala, jolla opiskelet
 - Humanistinen ja taideala
 - Kauppa, hallinto, oikeustieteet
 - Luonnontieteet
 - Maa- ja metsätalousalat
 - Palvelualat
 - Tekniikan alat
 - Terveys- ja hyvinvointialat
 - Tietojenkäsittely ja tietoliikenne
2. Valitse tutkinto, jota suoritat
 - Ammatillinen perustutkinto
 - Ammatti- tai erikoisammattitutkinto
 - Valmentava koulutus (valma tai telma)
 - Muu, mikä
3. Koulutusmuodot (suunnitelma omassa henkilökohtaisessa osaamisen kehittämissuunnitelmassa HOKS)
 - Opiskelen oppisopimuskoulutuksella
 - Opiskelen oppilaitoksessa ja oppisopimuskoulutuksen yhdistelmällä
 - Opiskelen oppilaitoksessa ja koulutussopimuksella
 - Opiskelen oppilaitoksessa, koulutussopimuksella ja oppisopimuksella
 - Opiskelen koulutussopimuksella ja oppisopimuksella
4. Tutkinnon tai koulutuksen laajuus (valitse yksi vaihtoehto)
 - Suoritan koko tutkinnon
 - Suoritan vain yhden tutkinnon osan
 - Suoritan useamman tutkinnon osan
5. Syntymävuosi
 - Syntymävuoteni on
6. Sukupuoli
 - Nainen
 - Mies
 - Muu
7. Valitse koulutuksesi ajallinen vaihe
 - Koulutukseni on alkuvaiheessa
 - Koulutukseni on keskivaiheessa (keskimäärin)
 - Koulutukseni on päättövaiheessa
8. Maantieteellinen alue / alueet

Maantieteellinen alue/alueet, jossa opiskelet oppilaitoksessa ja/tai työpaikalla:
9. Millaiset asiat oppilaitoksen toiminnassa olivat sinulle merkityksellisiä hakeutuessasi ammatilliseen koulutukseen?
10. Kuvaila vähintään kolme merkityksellistä asiaa, mitä odotat opettajan ohjaukselta sinun ollessa työpaikalla (koulutussopimus tai oppisopimus)?

11. Millaisiin oppimisen tilanteisiin opiskelijalle tulisi mahdollistaa erilaisia oppimisympäristöjä osaamisen hankkimista varten (esim. työpaikka, järjestötoiminta, verkkoympäristö)? Kuvaile kolme erilaista tilannetta tai tarvetta.
12. Kuvaile kolme keskeistä näkökulmaa, jotka täytyy huomioida kun sinulle suunnitellaan erilaisia ohjaus- ja tukipalveluja?
13. Kerro vähintään kolme esimerkkiä tai kokemusta siitä, miten työpaikkaohjaajan ohjaus on tukenut ja auttanut sinua opinnoissa eteenpäin.
14. Mikä on opettajan rooli ja tehtävä työpaikalla tapahtuvan oppimisen aikana? Kerro vähintään kolme opettajan tehtävää, jotka ovat sinulle merkityksellisiä.
15. Kuvaile vähintään kolme sinulle merkityksellistä asiaa näytön ja arvioinnin tilanteesta?
16. Kuinka sitoutunut olet oman tutkintosi ja koulutuksesi suorittamiseen? Kuvaile kolme tekijää, jotka osoittavat sitoutumistasi.
17. Mitä muita mielipiteitä tai näkemyksiä haluaisit vielä kertoa?

Liite 4: Kysely opettajalle

Ammatillinen koulutus: Reformin toimeenpano Kysely opettajalle

Arvoisa opettaja,

Ammatillisen koulutuksen reformi on tarkoittanut sekä lainsäädännöllisiä, että toiminnallisia uudistuksia, joilla on vaikutusta opettajan työhön. Yksi keskeisimmistä käsitteistä on asiakaslähtöisyys, mutta koska sitä ei ole pedagogisesti määritelty riittävästi, jää sen tarkoitus epäselväksi. Tarkastelen kasvatustieteen väitöstutkimuksessani miten opettajat ja muut reformiin liittyvät toimijat, kuten opiskelijat, työelämän edustajat, johto ja koulutustarkastajat (tai muulla nimikkeellä toimiva asiantuntija) käsittävät ja kokevat asiakaslähtöisyyden omassa työssään. Tutkimuksen päätuloksena saamme pedagogisia ja rakenteellisia ratkaisuja opiskelijan henkilökohtaisen osaamisen kehittämissuunnitelman suunnitteluun ja toteuttamiseen eri osapuolten kesken.

Olen kiitollinen siitä, että käytät aikaasi kyselyyn vastaamiseen. Kokemuksesi ja näkemyksesi ovat arvokkaita kehittäessämme yhdessä suomalaista asiakaslähtöistä ammatillista koulutusta.

Tutkimus toteutetaan eettisesti ja luottamuksellisesti. Vastajien henkilöllisyyttä ei paljasteta missään vaiheessa. Annan mielelläni lisätietoa.

Ryhmähaastattelua varten sovitaan aika erikseen.

Kiitos yhteistyöstä!

Terveisin Riitta Karusaari
väitöskirjatutkija
rikarusa@ulapland.fi
Lapin yliopisto, Kasvatustieteen tiedekunta

1. Valitse koulutusala tai -alat, joilla työskentelet opettajana
 - Humanistinen ja taideala
 - Kauppa, hallinto, oikeustieteet
 - Luonnontieteet
 - Maa- ja metsätalousalat
 - Palvelualat
 - Tekniikan alat
 - Terveys- ja hyvinvointialat
 - Tietojenkäsittely ja tietoliikenne
2. Opetustyö eri koulutuksissa (valitse yksi tai useampi vaihtoehto)
 - Toimin opettajana ammatillisissa perustutkinnoissa
 - Toimin opettajana ammatti- ja/tai erikoisammattitutkinnoissa
 - Toimin yhteisten tutkinnon osien opettajana
 - Toimin valmentavien koulutusten opettajana (valma/telma)
 - Muu opetustehtävä, mikä?
3. Syntymävuosi
 - Syntymävuoteni on
4. Sukupuoli
 - Nainen
 - Mies
 - Muu
5. Maantieteellinen alue / alueet
 - Maantieteellinen alue/alueet, jolla työskentelet:
6. Toiminta opetus- ja ohjaustyössä (valitse yksi tai useampi vaihtoehto)
 - Oppilaitoksen oppimisympäristöissä
 - Digitaalisissa verkko-oppimisympäristöissä
 - Koulutusoppimuksilla sovituisissa työpaikan työ- ja oppimisympäristöissä
 - Oppisopimuksilla sovituisissa työpaikan työ- ja oppimisympäristöissä
 - Muissa oppimisympäristöissä, missä?
7. Oma tietämys reformin toimeenpanosta (valitse yksi tai useampi vaihtoehto)
 - Olen osallistunut tiedotustilaisuuksiin
 - Olen osallistunut koulutuksiin
 - Olen osallistunut uudistusten suunnitteluun
 - Olen uudistanut työelämäyhteistyössä koulutuksen toimintatapoja
8. Mitkä tavoitteet ja tehtävät ovat olleet keskeisimpiä, kun on suunniteltu työelämäyhteistyötä?
9. Kuvaa vähintään kolme merkityksellisintä toimintatapaa, kun ohjaat opiskelijoita työpaikalla.
10. Miten kokemuksesi mukaan yhteistyö toimii opettajan, opiskelijan ja työpaikan edustajan kesken näytön ja arvioinnin tilanteissa?

11. Miten omat toimintatapasi opettajana ovat muuttuneet ja tulevat muuttumaan, kun koulutuksessa on siirrytty käyttämään opiskelijan henkilökohtaista osaamisen kehittämissuunnitelmaa (HOKS)?
12. Kuvaile vähintään kolme keskeisintä oppimisjärjestelyihin liittyvää näkökulmaa, mitä pitää huomioida opiskelijan ohjaus- ja tukipalvelujen suunnittelussa ja toteuttamisessa?
13. Miten opettajan tehtävä ja työ on uudistunut työelämän edustajien kanssa tehtävässä yhteistyössä?
14. Kuvaile omaa roolia ja tehtävää tilanteissa, jolloin opiskelija saa palautetta työpaikalla tapahtuvasta oppimisesta?
15. Mikä on työpaikkaohjaajan rooli ja tehtävä opiskelijapalautteen antamisessa?
16. Kuinka sitoutunut olet reformin toimeenpanoon? Kuvaile kolme tekijää, jotka osoittavat sitoutumistasi.
17. Mitä muita näkemyksiä tai kokemuksia haluaisit vielä kertoa?

Liite 5: Kysely asiakkuuksien asiantuntijalle

Ammatillinen koulutus: Reformin toimeenpano Kysely asiakkuuksien asiantuntijalle

Arvoisa asiakkuuksien asiantuntija,

Ammatillisen koulutuksen reformi on tarkoittanut sekä lainsäädännöllisiä, että toiminnallisia uudistuksia, joilla on vaikutusta asiakkuuksiin ja heidän kanssa tehtävään yhteistyöhön. Yksi keskeisimmistä käsitteistä on asiakaslähtöisyys, mutta koska sitä ei ole pedagogisesti määritelty riittävästi, jää sen tarkoitus epäselväksi. Tarkastelen kasvatustieteen väitöstudiumuksessani miten asiakkuuksien asiantuntijat, työelämän edustajat, opettajat ja opiskelijat käsittävät ja kokevat asiakaslähtöisyyden omassa työssään. Tutkimuksen päätuloksena saamme pedagogisia ja rakenteellisia ratkaisuja opiskelijan henkilökohtaisen osaamisen kehittämissuunnitelman suunnitteluun ja toteuttamiseen eri osapuolten kesken.

Olen kiitollinen siitä, että käytät aikaasi kyselyyn vastaamiseen. Kokemuksesi ja näkemyksesi ovat arvokkaita kehittäessämme yhdessä suomalaista asiakaslähtöistä ammatillista koulutusta.

Tutkimus toteutetaan eettisesti ja luottamuksellisesti. Vastaajien henkilöllisyyttä ei paljasteta missään vaiheessa. Annan mielelläni lisätietoa.

Ryhmähaastattelua varten sovitaan aika erikseen.

Kiitos yhteistyöstä!

Terveisin Riitta Karusaari
väitöskirjatutkija
rikarusa@ulapland.fi
Lapin yliopisto, Kasvatustieteen tiedekunta

1. Valitse koulutusala tai -alat, joilla työskentelet
 - Humanistinen ja taideala
 - Kauppa, hallinto, oikeustieteet
 - Luonnontieteet
 - Maa- ja metsätalousalat
 - Palvelualat
 - Tekniikan alat
 - Terveys- ja hyvinvointialat
 - Tietojenkäsittely ja tietoliikenne
2. Työskentelet seuraavien tutkintojen alueella (valitse yksi tai useampi vaihtoehto)
 - Ammatilliset perustutkinnot
 - Ammatti- ja/tai erikoisammattitutkinnot
 - Valmentavat koulutukset (valma/telma)
 - Muu koulutus, mikä?
3. Syntymävuosi
 - Syntymävuoteni on
4. Sukupuoli
 - Nainen
 - Mies
 - Muu
5. Maantieteellinen alue / alueet
 - Maantieteellinen alue / alueet, jolla työskentelet:
6. Lyhyt kuvaus nykyisestä tehtävästäsi:
7. Oma tietämys reformin toimeenpanossa (valitse yksi tai useampi vaihtoehto)
 - Olen osallistunut tiedotustilaisuuksiin
 - Olen osallistunut koulutuksiin
 - Olen osallistunut uudistusten suunnitteluun
 - Olen uudistanut työelämäyhteistyössä toimintatapoja
8. Mitkä tavoitteet ja tehtävät ovat merkityksellisiä opiskelijoiden hakeutumisvaiheessa ja sopimusten valmisteluvaiheessa?
9. Kerro näkemyksesi siitä, miten oppisopimusta tulisi hyödyntää eri tutkinnoissa ja tutkinnon osissa?
10. Millainen näkemys sinulla on oppisopimuksen ja koulutusopimuksen yhdistämisestä (opiskelijalle samaan tutkintoon); miten sopimusten hyödyntämistä tulisi kehittää?
11. Kuvaile vähintään kolme merkityksellistä toimintatapaa ja tavoitetta opiskelijan ohjauksessa.
12. Kuvaile kokemuksesi perusteella vähintään kolme tavoitetta tai näkökulmaa opiskelijan osaamisen kehittämisen seuraamiseen.
13. Kuvaile vähintään kolme merkityksellistä ja tavoitteellista näkökulmaa työelämäyhteistyön edistämiseksi.

14. Kuvaile omaa rooliasi ja tehtävääsi opiskelijan oppimiskaisujen suunnittelussa, yhteistyössä työelämän edustajien ja opiskelijoiden kanssa?
15. Kerro kokemuksesi perusteella kolme keskeistä näkökulmaa, jotka pitää huomioida opiskelijan ohjaus- ja tukipalvelujen suunnittelussa ja toteuttamisessa.
16. Kuvaile kolme keskeistä näkemystäsi siitä, miten varmistetaan opiskelijan työelämälähtöinen osaaminen?
17. Kuinka sitoutunut olet reformin toimeenpanoon? Kuvaile kolme tekijää, jotka osoittavat sitoutumistasi.
18. Mitä muita näkemyksiä tai kokemuksia haluaisit vielä kertoa?

Liite 6: Fokusteemaryhmien haastattelurunko

1. Esittäytyminen ja haastattelutilaisuuden käytännön asiat (muun muassa aika-
taulu, nauhoittaminen).
2. Orientointi tutkimuksen tilanteeseen (haastateltavat vastanneet kyselyyn en-
nen haastattelua) ja aineiston keräämisen luottamuksellisuus.
3. Haastattelun keskusteluteemat
Tutkimuskysymyksen 1 teemasisällöt:
 - Työelämälähtöisen ammatillisen koulutuksen koulutustuotteet ja palvelut
 - Ammatillisen koulutuksen järjestäjän ja työelämän yhteistyö, ja sen merkitys
 - Koulutus- ja oppisopimuksen merkitys asiakkaiden (opiskelija ja työelä-
mä) näkökulmasta
 - Koulutus- ja oppisopimuskäytänteiden kehittämisen tarpeet
 - Kokemukset opiskelijan yksilöllisestä osaamisen hankkimisesta työpaikallaTutkimuskysymyksen 2 teemasisällöt:
 - Henkilökohtaisen osaamisen kehittämissuunnitelman asiakaslähtöisen
suunnittelun ja tekemisen menettelytavat
 - Kokemukset opiskelijoiden erilaisten oppimisympäristöjen mahdollisuuk-
sista ja niiden valinnoista
 - Näytön ja osaamisen arvioinnin suunnittelu työpaikalla toteutettavaksi
 - Palautteet ja niiden hyödyntäminen
 - Ohjauksen saatavuus ja oikea-aikaisuus
 - Opiskelijoiden työmoraaalin, motivation ja asenteen edistäminen

Fokusteemaryhmissä tutkimuksen osallistujien keskustelun eteneminen heidän
omien kokemusten ja asioiden merkitysten painotuksin.

4. Kiitokset osallistujille haastatteluun osallistumisesta ja vapaa loppukeskustelu.

Liite 7: Johdon edustajien haastattelurunko

1. Esittäytyminen ja haastattelutilaisuuden käytännön asiat (muun muassa aika-
taulu, nauhoittaminen).
2. Orientointi tutkimuksen tilanteeseen ja tutkimuksen tarkoitus.
3. Haastattelun kysymykset ja teemat
TAUSTAKYSYMYKSET
 - a) Tehtävä koulutusorganisaatiossa (valitse yksi tai useampi vaihtoehto)
 - b) Koulutusorganisaation maantieteellinen toiminta-alue
 - c) Syntymävuosi
 - d) SukupuoliTUTKIMUSKYSYMYKSET 1-2
 - e) Osallistuminen oman organisaation kehittämistoimenpiteisiin reformin
toimeenpanossa
 - henkilöstön keskustelutilaisuudet
 - työelämän yhteistyötilaisuudet
 - henkilöstön perehdyttäminen
 - asiakaslähtöisten rakenteellisten ratkaisujen kehittäminen
 - muutostavoitteiden suunnittelu lähivuosille
 - muu merkittävä toimenpide, mikä?
 - f) Mitkä ovat näkemyksenne mukaan asiakaslähtöisen pedagogiikan
ydinalueet?
 - g) Millaisia toimenpiteitä ja linjauksia organisaatiollanne on strategiseen
johtamiseen? (3 keskeisintä asiaa)
 - h) Millaisia ratkaisuja ja/tai näkemyksiä teillä on asiakaslähtöisen toiminta-
tavan edistämiseksi?
 - i) Millainen merkitys ja vaikutus henkilökohtaistamisella on koulutuksen
järjestäjälle?
 - j) Kuvailisitko kolme keskeisintä linjausta tai toimenpidettä, joilla var-
mistatte työelämän edellyttämän opiskelijoiden ammatillisen osaamisen
heidän valmistuttuaan?
 - k) Millaisia kokemuksia teillä on koulutuksen järjestäjän ja työelämän yhteis-
työstä reformin toimeenpanossa? Miten työelämän palautetta seurataan?
 - l) Millaisilla toimintatavoilla ammatillinen oppilaitos voi vastata elinkeinon
ja työelämän tarpeisiin, kuten esimerkiksi toiminta-alueenne elinkeinon
vastaavuus, uudistus ja kehittäminen?
 - m) Kolme esimerkkiä, jotka kuvaavat organisaationne sitoutumista reformin
toimeenpanoon.
 - n) Mitä muita ajatuksia tai näkemyksiä reformin toimeenpanoon ja
henkilökohtaistamiseen?
4. Kiitokset osallistujille haastatteluun osallistumisesta ja vapaa loppukeskustelu.

Liite 8: Tutkimuksen tulosavaruus

