

**Opetus- ja ohjaushenkilöstön tuen tarve työelämän muutoksessa - ammatillisen koulutuksen reformi**

Sanna Manninen

Aikuiskasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Kevät 2018

Kasvatustieteen ja psykologian laitos

Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

**Manninen, Sanna. 2018. Opetus- ja ohjaushenkilöstön tuen tarve työelämän muutoksessa – ammatillisen koulutuksen reformi. Aikuiskasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen ja psykologian laitos. 49 sivua.**

Tämän artikkelimuotoisen pro gradu – tutkielman tarkoitus on selvittää ammatillisen koulutuksen opetus- ja ohjaushenkilöstön kokemusten kautta, millaista tukea ja lisäkoulutusta he tarvitsisivat työelämän muutoksessa. Muutoksena tässä yhteydessä oli 1.1.2018 voimaan astunut ammatillisen koulutuksen reformi, jonka toimesta uudistettiin niin lainsäädäntöä, rahoitusta kuin opetuskäytäntöjäkin.

Tutkimus on luonteeltaan laadullinen ja se toteutettiin teema- ja avoimina haastatteluina syksyn 2017 aikana. Tutkimukseen osallistui toisen asteen ammatillisen koulutuksen opetus- ja ohjaushenkilöstöä Etelä-Pohjanmaan, Pohjois-Pohjanmaan ja Lapin alueelta yhteensä 417 henkilöä. Haastatteluaineisto analysoitiin laadullisen aineistolähtöisen sisällönanalyysin avulla.

Opetus- ja ohjaushenkilöstö kokee tarvitsevansa tukea työelämän muutoksessa lisätietona ja -osaamisena, mutta tukea tarvitaan myös resursseina, positiivisena viestintänä ja avoimen keskustelun muodossa. Myös reformin myötä lisääntyvän työelämäyhteistyön kehittämiseen tarvitaan uusia innovaatioita ja toimintamalleja. Lisäkoulutukseen toivotut menetelmät tukevat sosiokonstruktiivisen oppimiskäsityksen mukaisia vuorovaikutuksellisia ja yhteisöllisiä oppimisen tapoja.

Reformin toimeenpaneminen vaatii aikaa sopeutumiseen, mutta myös rakenteellisia muutoksia. Työelämän muutos vaatii kulttuurista muutosta koulutusorganisaation sisällä, ennen kuin se saadaan juurrutettua osaksi koulutuksen järjestäjän toimintatapoja. Tämä edellyttää opetus- ja ohjaushenkilöstöltä muutoksiin sopeutumista.

Asiasanat: reformi, opetus- ja ohjaushenkilöstö, tukitarve, työelämän muutos

# SISÄLTÖ

## TIIVISTELMÄ

<b>1</b>	<b>JOHDANTO</b> .....	<b>4</b>
1.1	Muutos, yhteiskunta ja työelämä.....	6
1.2	Reformin muuttama työelämä ammatillisen koulutuksen kentällä.....	7
1.3	Tutkimuskonteksti, -tehtävä ja tutkimusongelmat.....	18
<b>2</b>	<b>TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN</b> .....	<b>19</b>
2.1	Tutkimuksen kohderyhmä .....	19
2.2	Tutkimusmenetelmät .....	20
2.3	Aineiston analyysi .....	22
2.4	Eettiset ratkaisut ja tutkimuksen luotettavuus.....	23
<b>3</b>	<b>TULOKSET</b> .....	<b>26</b>
3.1	Opetus- ja ohjaushenkilöstön tukitarpeet .....	26
3.2	Opetus- ja ohjaushenkilöstön lisäkoulutusmenetelmät .....	36
	<b>POHDINTA</b> .....	<b>39</b>
	<b>LÄHTEET</b> .....	<b>44</b>

# 1 JOHDANTO

Koulutusjärjestelmä kohtaa muuttuvassa yhteiskunnassa monenlaisia haasteita. Ikärakenteen muutos, globalisaation tehostamat toiminnot, työn luonteen muuttuminen edellyttävät muutoksia myös koulutukseen, jolla näihin muuttuneisiin olosuhteisiin ja vaatimuksiin pystytään vastaamaan (Finnsight 2015). Yksi aikamme suuri muutos koulutuskentällä on vuoden 2018 alusta voimaan astunut toisen asteen ammatillisen koulutuksen reformi. Sen mukanaan tuomat muutokset muokkaavat opetus- ja ohjaushenkilöstön työnkuvaa, ja se vaatii muutoksiin sopeutumista mutta myös tukea sopeutumistyöhön.

Mutta mitä tämä kaikki tarkoittaa opetus- ja ohjaushenkilöstön näkökulmasta? Millaiseksi työ muuttuu, ja millaista tukea opetus- ja ohjaushenkilöstö kokee tarvitsevansa reformin aiheuttamaan muuttuvaan työelämään? Millaisella lisäkoulutuksella tai valmentautumisella reformin aiheuttamat muutokset saataisiin parhaiten sujuvasti osaksi opettajien työtä?

Ammatillisen koulutuksen reformi on yksi Juha Sipilän hallituksen (2017) kärkihankkeista ja suunnitelmien mukaan muun muassa nuoriso- ja aikuiskoulutus yhdistetään yhdeksi uudeksi ammatilliseksi koulutukseksi. Uudistuksen tavoitteena on ollut saada aikaan ammatillinen koulutus, joka on aidosti osaamisperusteinen ja asiakaslähtöinen, eli opiskelijoiden ja työelämän tarpeista lähtevä kokonaisuus. Tämän lisäksi työpaikoilla tapahtuvaa oppimista ja yksilöllisiä opintopolkuja on lisätty ja samaan aikaan pyritty purkamaan joustavuutta rajoittavaa sääntelyä ja eri koulutusmuotojen päällekkäisyyksiä (OPH/OKM, 2017). Ammatillisen koulutuksen reformissa uudistuksen ovat läpikäyneet rahoitus, ohjaus, toimintaprosessit, tutkintojärjestelmä, järjestelmärakenteet sekä lainsäädäntö. Reformin tavoitteena on ollut saada aikaan työelämälle sen tarvitsemaa ”uudenlaista osaamista ja ammattitaitoa” (OKM, 2017) sekä joustavoittaa opiskelijan henkilökohtaista opintopolkua. Muutoksen taustalla ovat työelämän toiveet koulutuksen ja työelämän paremmasta kohtaamisesta, mutta myös se seikka, että ammatillisen koulutuksen rahoitusta on vähennetty muutosta edel-

tävinä vuosina merkittävästi, joten toimintojen tehostaminen on ollut välttämättöntä koulutuksen laadun turvaamiseksi. Valtioneuvoston teettämässä arviointiraportissa (Räisänen & Goman 2018, 50) esiintyykin huoli siitä, että säästöt saattavat liiaksi vaikuttaa toiminnan kehittämiseen. Reformin myötä kehittämis-työlle tulisi raportin mukaan varata erikseen riittävät resurssit, jotta voidaan ”taata riittävät taloudelliset voimavarat uudistusten toteuttamiseen”.

Opetushallitus ja Opetus- ja kulttuuriministeriö ovat lähteneet tukemaan ammatillisen koulutuksen järjestäjiä reformin tuomien muutosten toimeenpanemisessa rahoittamalla useita hankkeita ja kehittämisohjelmia, joiden avulla tuetaan uudistusten ja muutosten toimeenpanemista koulutuskentällä. Yksi näistä hankkeista on valtakunnallinen Parasta Osaamista – verkostohanke, jonka tarkoituksena on tukea opetus- ja ohjaushenkilöstön työ- ja toimintatapojen uudistusta, kun toimintaympäristö ja lainsäädäntö ammatillisen koulutuksen parissa muuttuvat merkittävästi (OKM, 2017).

Tässä tutkielmassa pyritään valottamaan sitä seikkaa, millaiseksi työskentely ammatillisen koulutuksen parissa on muuttumassa ja millaista tukea opetus- ja ohjaushenkilöstö kokee tarvitsevansa omaan reformin muuttamaan työnsuhteensa. Millaisella lisäkouluttautumisella muutoksiin voisi paremmin valmistautua? Tutkielmassa tarkastellaan työelämän muutoksiin sopeutumista elinikäisen oppimisen mallin ja sosiokonstruktiivisen oppimisenäkemyksen kautta.

Tutkimus toteutettiin syksyllä 2017 osallistumalla Parasta Osaamista -hankkeen järjestämille ”reformikahveille” ja teemahaastatteluihin toisen asteen ammatillisten oppilaitosten eri toimipisteissä Etelä-Pohjanmaan, Pohjois-Pohjanmaan ja Lapin alueella. Tilaisuuksien tarkoituksena oli saada aikaan avointa keskustelua ja mahdollisuus reformia koskeviin kysymyksiin, joista tämän tutkielman tutkimusaineisto koostuu.

## 1.1 Muutos, yhteiskunta ja työelämä

Jatkuvasti muuttuva yhteiskunta muuttaa työelämää kiihtyvällä tahdilla. Tulevaisuustutkimusten mukaan jopa 65 % tällä hetkellä opiskelevista työllistyy aikanaan työpaikkoihin, joita ei vielä ole olemassa (WEF, 2016). Teknologian kehityksen myötä suuri määrä työpaikkoja ja ammatteja korvautuu toisilla tai muuttuu toisenlaiseksi (EY, 2016). Ammatillisella koulutuksella on siis haasteita pystyä kouluttamaan tulevaisuuden työelämän tarpeisiin osaavia tekijöitä. Tutkimuksen mukaan (STL, 2017) tulevaisuuden työelämätaidot ovat muuttuneet kädentaidoista ja fyysisistä ominaisuuksista teknologiaosaamiseen, kykyyn sopeutua muutoksiin ja jatkuvaan oman ammattitaidon kehittämiseen. Tulevaisuuden työntekijöiltä vaaditaan muun muassa joustavuutta, sopeutuvuutta, itseohjautuvuutta ja vastuullisuutta (P21, 2007). Bauman toteaa teoksessaan (2005,1), että myöhäismodernin ajan joustavassa ja muuttuvassa yhteiskunnassa olosuhteet, tavat ja jopa tiedot muuttuvat nopeammin, kuin mihin ihmiset tavoillaan ja rutiineillaan ehtivät tottumaan. Kokemuksen kautta oppiminen oli ennen erittäin hyvä tapa oppia, mutta entä nyt kun suunnitelmat ja strategiat ovat vanhoja jo ennen kuin kokemusta ehtii kertyä riittävästi? Tämä saattaa luoda paineita opiskella enemmän ja jatkuvasti, tai toisaalta tuoda turhautuneisuutta, jos opitut tiedot eivät pidäkään enää hetken kuluttua paikkaansa.

Baumanin näkemyksen mukaan (2005, 2) jatkuva muutos tuo mukanaan ihmisten elämään jatkuvaa epävarmuutta, huolta ja stressiä, sillä muutoksen voima ja vauhti eivät ole aiemmin olleet näin voimakkaita, kiihtyviä ja ennalta-arvaamattomia. Tämä näkyy monessa asiassa, mutta varsinkin ihmisten työurissa. Nykypäivänä työuria leimaavat pätkätyöt, projektiluontoisuus, niin sanottu uusien alkujen jatkumo. Jatkuvat muutokset ja epävarmuuden tunne ovat jo arkipäivää (Juholin, 2005) ja se asettaa työntekijät siihen tilanteeseen, että oma ammatillinen identiteetti on jatkuvasti neuvoteltava uudelleen (Vähäsantanen & Billett, 2008, 3) ja ammatillista minäkuvaa on muutettava (Maunu, 2016, 76). Muuttuvassa yh-

teiskunnassa ja työelämässä parhaiten pärjää yksilö, joka on kykeneväinen sopeutumaan jatkuvaan muutokseen. Toisaalta, joidenkin käsitysten mukaan työelämän stressaavuus ja hallitsematon muuttuminen ovat osittain median luoma ilmiö; negatiivisella uutisoinnilla on ainoastaan toivottu suurempia otsikoita ja lukijakuntia. Nätin ja Pyöriän (2017) artikkelissa todetaan, että Suomessa on kuitenkin muutoksista ja paineista huolimatta tiettyä stabiilisuutta ja turvaa työmarkkinarakenteiden ja instituutioiden ansiosta. Suurin osa työsuhteista on edelleen vakituisia palkkasuhteita, joissa työskentelee omaan työtilanteeseensa tyytyväisiä työntekijöitä.

Oletettavaa kuitenkin on, että jatkuvat haasteet, paineet ja stressi ovat omiaan vaikuttamaan työntekijöiden – tässä tapauksessa opetus- ja ohjaushenkilöstön – työtyytyväisyyteen, työhyvinvointiin ja sitä kautta siihen panokseen, mitä he ovat valmiita työnantajansa puolesta antamaan. Tutkimusten mukaan (esim. Onnismaa, 2010, 25; Wihuri 2005) opettajien työhyvinvointi vaikuttaa suoraan myös opiskelijoiden hyvinvointiin, joten koulutuslalla työelämän muutosten vaikutukset saattavat olla suuria ja kauaskantoisia. Silander kollegoineen (2014, 152) muistuttaa kuitenkin, että nykypäivän koulutukselle muutosvaatimuksia on enemmän kuin pystytään toteuttamaan, joten on keskeistä löytää yhteisöstä nousevat muutostarpeet, joilla pystytään muokkaamaan koulutusorganisaatioiden toimintakulttuuria. Voimme pohtia myös sitä seikkaa, onko muutosvaatimukseen olemassa yhtä yleispätevää ratkaisua, sillä organisaatiot ja niiden tilanteet ovat kuitenkin erilaisia (Collin, ym. 2014, 3), joskin on muistettava, että koulutuksen parissa kuitenkin valtakunnallisesti on pyrittävä yhdenmukaisuuteen ja tasalaa-tuisuuteen lain määrittelemissä asioissa.

## 1.2 Reformin muuttama työelämä ammatillisen koulutuksen kentällä

Ammatillisen koulutuksen reformi tuo opetus- ja ohjaushenkilöstön työnkuvaan uusia tehtäviä ja uusia vastuualueita (Vähäsantanen & Billett, 2008). Maunu (2017) toteaa, että opetus- ja ohjaushenkilöstö kokee jatkuvien muutosten vievän

aikaa varsinaiselta arkityöltä, eli opiskelijälähtöisen perustehtävän toteuttamiselta. Jatkuvat muutokset ja työnkuvan hajanaisuus hukkaavat opetuksen perustehtävän sellaisten tehtävien joukkoon, jotka vievät opettajaa opiskelijasta pois päin. Maunun (2017) mukaan reformin kaltaisten muutosten onnistunut läpiviemi liittyy ensisijaisesti opettajien työn organisoimiseen arjessa: opetus- ja ohjaushenkilöstö tarvitsee riittävästi aikaa suoriutua kunnialla sekä opetuksellisista perustehtävistään että reformin aikaansaamista uusista tehtävistä. Tähän seikkaan pureutuu väitöskirjassaan myös Tiilikkala (2004, 240), joka toteaa, että opettajien näkemysten mukaan perinteisen opetustyön rinnalle tulleet muut tehtävät tuntuvat usein tärkeämmiltä, ja opetuksen hoitaminen toissijaiselta. Voidaan siis olettaa, että opetus- ja ohjaushenkilöstön työnkuvan jatkuva muuttuminen saattaa viedä voimia perustyöhön keskittymiseltä ja heikentää opettajan mahdollisuuksia kehittyä omassa työssään.

Samansuuntaisiin johtopäätöksiin ovat päässeet tutkimuksessaan myös Bergström ja Mäki (2017), jotka ovat tutkineet ammatillisen koulutuksen muuttamista johtamisen näkökulmasta. Aika on siis yksi ratkaiseva tekijä muutoksen onnistuneessa läpiviemisessä, mutta onko se tässä kiihtyvässä yhteiskunnassa myös suurin vihollinen, jos aikaa muutoksen rauhalliseen omaksumiseen ei kerta kaikkiaan ole? Bergström ja Mäki (2017, 20) viittaavat tutkimuksessaan keskusteluun opetushenkilöstön työaikakysymyksistä. Tutkimuksessa todetaan, että myös ammatillisen koulutuksen johtajien näkemysten mukaan opettajien ja kouluttajien työaikaan liittyvät kysymykset ovat yksi suurimmista haasteista reformin muutosten aikaansaamisessa. Aiemmat opettajan tuntityösopimukset eivät välttämättä tue parhaalla mahdollisella tavalla uudistuvaa opettajuutta, jossa luokkahuoneopetuksen muuttuminen opiskelijoiden valmentamiseksi ”kutakin omalla polullaan” muuttaa perinteistä opettajan työtä enemmän ”valmentajaksi, mahdollistajaksi, sparraajaksi ja ohjaajaksi” (Bergström & Mäki, 2017, 21).

Räisänen ja Gomanin (2018, 50) selvityksessä ilmenee, että on keskeistä asettaa muutoksille ja uudistuksille selkeät ja realistiset tavoitteet sekä ”kentälle työrauha” silloin, kun toteutetaan muutoksia ja tehdään pitkäjänteistä kehittämistä.



työtä. Yhteistyön tulisi ulottua kaikille toimintatasoille, jotta keskustelua pystytään käymään eri hallinnonalojen kesken. Selvityksessä todetaan myös, että tämänkaltaisilla koulutuspoliittisilla linjauksilla olisi tärkeää olla jatkuvuutta yli hallituskausien. Oletettavaa on, ettei suurilla muutoksilla ole toimintatakuuta eikä kestävä pohjaa, jos niihin tehdään lisää muutoksia liian usein. Uudistuksia ja muutoksia tulee siis toteuttaa hallitusti ja pitkäjänteisesti.

Muutokseen vaaditaan toki muutakin kuin aikaa. Bergström ja Mäki toteavat tutkimuksessaan (2017, 21), ettei muutosta voida antaa valmiina ylhäältä käsin, vaan sen on lähdettävä liikkeelle opetus- ja ohjaushenkilöstön oikeanlaisesta suhtautumisesta asiaan ja asenteesta. Oikeanlaisen asenteen myötä on helpompaa sopeutua ja kun ajan kanssa omaksutaan muutos sekä opitaan hallitsemaan uusia asioita, saadaan muutokset osaksi koulutuksen järjestäjän toimintakulttuuria. Henkilöstön sitoutuminen muutokseen siis toimii uudistuksessa hedelmällisemmin, kuin muuttuminen pelkästään ylhäältä tulevien käskyjen perusteella. Tähän näkemykseen tähtää myös Jäppinen (2014, 147), joka kuvaa koulutuskeskittämisen muutoksessa johtamista ”odottamattoman” johtamiseksi. Odottamatonta on vaikea hallita, mutta sen ennakoiminen onnistuu koko työyhteisön voimin. Jäppisen ratkaisu muutoksista selviämiseen onkin yhteisöllinen johtaminen.

Räisänen ja Gomanin (2018, 50) tutkimus vahvistaa käsitystä siitä, että opetus- ja ohjaushenkilöstön täydennyskoulutus ja ammatillisen opettajakoulutuksen kehittäminen ovat avainasemassa osaamisen varmistamisessa myös tulevaisuudessa. Jos voidaan olettaa, että yksi koulutuksen tärkeimmistä tehtävistä on antaa opiskelijoille valmiuksia ja kykyjä ”vastata tulevaisuuden muuttuviin osaamishaasteisiin” (Räisänen & Goman, 2018, 46), uskoakseni täytyy myös opettajilla olla samat kyvyt ja valmiudet heidän omassa työtehtävässään. Myös tämän edellä mainitun tutkimuksen muistutuksena oli, että opetus- ja ohjaushenkilöstölle on resursoitava riittävästi aikaa, jotta reformin vaatimat muutokset saadaan onnistuneesti toteutettua.

**Ammatillisen koulutuksen opettajuuden ja oppimiskäsitysten muutoksia.** Ammatillinen koulutus ja opettajuus ovat Suomessa kokeneet muodonmuutoksia ennenkin. Yhteiskunnan ja työelämän muokkaaman koulutuksen taustalla

ovat myös muuttuneet oppimiskäsitykset (Vertanen, 2002), joiden myötä oppimiseen on tullut erilaisia piirteitä vuosien kuluessa.

Historialliselta taustaltaan ammatillinen koulutus on alun alkaen ollut pääsääntöisesti oppimista työn tekemisen kautta; mallioppimisen käsityksen mukainen oppiminen (Bandura, 1997) perustui muiden havainnoimiseen ja jäljittelemiseen. Mallioppimisen käsitys pätee osaltaan vielä tänäkin päivänä muun muassa työssä oppimisen kautta; työ tekijäänsä opettaa. 1800-luvun vähäiset käsityö- ja maatalouskoulut sekä 1900-luvun teollisuusoppilaitokset nojasivat pitkälti tämänkaltaiseen mestari - kisälli -oppimisen malliin, jossa vanhempi mestari opettaa nuorempaa oppipoikaa (Peltonen, 1980) ja jossa opettajalla oli hyvin vahva auktoriteetti (Vertanen, 2002). Varsinaisen ammatillisen koulutuksen Suomessa katsotaan kuitenkin alkaneeksi 1950-luvun lopulla, kun yleinen ammattikouluverkosto sai alkunsa ja ammatillista opettajuutta ryhdyttiin kehittämään systemaattisesti (Sauri, 1989, 5).

1950-1970 -luvuilla ammatillinen opettajuus oli pääsääntöisesti tietyn ammatin opettamista ja kasvatuksellinen näkökulma jäi hyvin vähäiseksi, ehkä jopa vain erillisen tapakasvatuksen varaan. Tuohon aikaan opettajan persoonallisuus oli vahvasti esillä (mm. Tiilikkala, 2004, 231; Vertanen, 2002). 1960-luvun loppuun asti opetus oli behavioristisen oppimiskäsityksen mukaista tiedon ja osaamisen siirtämistä opettajalta oppijalle (mm. Honka ym. 2000; Rauste-von Wright, ym. 2003, 148).

1970-luvun jälkeen koulutuspoliittiset muutokset toivat ammatillisen koulutuksen pariin yhä enenevässä määrin myös pedagogista ja didaktista ajattelua, pelkästään "ammattiin sitoutuneen ajattelun" sijaan (Tiilikkala, 2004, 232). Heikkinen (2001, 18) toteaa, että tuon ajan ammatillisen koulutuksen "sisällöllinen ja rakenteellinen kehittäminen" johti opettajuuden muutokseen siten, että opettajan työpanoksen korostumisen myötä onnistuttiin etäännyttämään ammatillinen koulutus työelämästä. Tiilikkala esittää tutkimuksessaan (2004, 232), ettei opettajan perustyö käytännössä tästä huolimatta juurikaan muuttunut. 1970-luvulla ammatillisen opettajan työ oli selkeää ja säännöllistä, eikä sisältänyt suunnittelun ja opetuksellisen perustyön lisäksi juurikaan muita velvollisuuksia.

1980-luvulla opettajien työelämään tuli muutoksia keskiasteen koulunuudistuksen myötä. Muun muassa koulutusrakenteen ja opiskelija-ainesten muutokset tekivät opetus- ja ohjaushenkilöstön työstä erilaista kuin ennen. "Opettajan työ muuttui vähitellen kasvatukseksi ammatin opettamisen jäädessä vähemmälle" (Tiilikkala, 2004, 232). Opetushenkilöstön työhön tuli mukaan ajatus opettajuuden kokonaisuudesta ja työnkuvaan tuli selkeitä muutoksia ja erilaisia ulottuvuuksia; enää ei riittänyt pelkästään se, että opettaa ammattia. Ylhäältä annetut opetussuunnitelmat, ammatillisen koulutuksen yhtenäistäminen - jota tosin toteutettiin oman harkintakyvyn mukaan - ja ajatus "koulutusammattiin" (Heikkinen, 2001, 18) opettamisesta johtivat tilanteeseen, jossa mm. työelämäkytkökset muuttuivat puhtaasti edustuksellisiksi, eivät aidosti yhteistyöksi tai koulutusta eteenpäin vieväksi suunnaksi. Ammatillisen koulutuksen järjestäjien kesken ei myöskään liiemmästi ollut keskinäistä yhteistyötä (Tiilikkala, 2004, 235), mutta toisaalta opettajuudet yleiskoulun ja ammatillisen koulun välillä kokivat lähenymistä (mm. Honka, ym. 2000). 1970- ja 1980-lukujen opetuksessa näkyy jo muu-  
tosta behaviorismista kognitiivisen oppimiskäsityksen suuntaan. Kognitiivinen oppimiskäsitys korostaa oppijan omaa kykyä käsitellä ja jalostaa opettajan jakamaa tietoa ja oppia, prosessoimalla sitä itse (Lindblom-Ylänne & Nevgi, 2003, 116), eli opettaja ei ollut enää pelkästään tiedon siirtäjä ja jakaja.

Ammatillisiin opettajiin kohdistuneet uudet, kasvaneet vaatimukset alkoivat näkymään toden teolla 1990-luvulla, kun oppilaitoksia ryhdyttiin yhdistämään ja toisen asteen koulutus ja ammattikorkeakoulut alkoivat eriytymään. Lisäksi omat vaatimuksensa toivat teknologian kehittyminen sekä kansainvälisyyden lisääntyminen myös koulutuskentällä (Tiilikkala, 2004, 14), samoin työelämäyhteyksien kasvaminen opiskelijoiden työharjoittelun myötä (Vertanen, 2002). Laman vaikutukset näkyivät myös ammatillisen koulutuksen uudistusohjelmissa, joista tulikin "rationalisointi- ja desentralisointiohjelmia" (Järvinen, 1997). 1990-lukua leimasivat ammatillisen koulutuksen kentällä myös keskitetyn hallinnon purkaminen ja päätösvallan siirtyminen sen myötä oppilaitoksiin. Opettajan työhön tuli lisäyksiä opetussuunnitelmatyön, valinnaisuuden, jousta-

vuuden ja yksilöllisen etenemisen kautta (Tiilikkala, 2004, 236). 1990-luvun muutosten jäljiltä opettajasta on erinäisten työelämämuutosten jäljiltä tullut ”pedagoginen asiantuntija ja oppimiskokemusten mahdollistaja” (Tiilikkala, 2004, 240). Opetukseen tuli mukaan itseohjautuvuuden ja yksilöllisyyden näkökulmat (Vertanen, 2002) ja kuljettiin vahvasti kohti konstruktivistista oppimiskäsitystä, jossa tieto ei enää vain siirry opettajalta oppijalle (behaviorismi) tai etene tietojen käsittelyn omaisesti prosessina (kognitiivinen), vaan oppiminen vaatii ymmärrystä, jolloin oppija rakentaa tiedon itse ja oppiminen on tuloksena oppijan omasta toiminnasta (Rauste-von Wright & von Wright, 1994). Voidaan siis ajatella, että opettajuuden muutos opiskelija- ja asiakaslähtöiseksi oli tässä vaiheessa toteutuksessa.

2000-luvun alun ammatillista koulutusta on viety vahvasti asiantuntija-opettajuuden sekä työssäoppimisen suuntaan (Vertanen, 2002) ja siitä eteenpäin laaja-alaisemmin työelämäyhteistyön suuntaan. Ammatillisen koulutuksen vaikuttavuus lisääntyy merkittävästi työelämäyhteyksien kautta ja sillä on merkittävä yhteiskunnallinen rooli esimerkiksi nuorten työttömyyden ja syrjäytymisen ehkäisemisessä (Eichhorst, ym. 2015). Opettajan rooli on siis muuttunut myös työelämäyhteistyön rakentajaksi ja ylläpitäjäksi. Näin ollen voimme olettaa, että sitä myöten oppiminen on jalostunut yhteisöllisyyttä korostavaan sosiokonstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaiseen toimintaan. ”Sosiokonstruktivistinen oppimiskäsitys korostaa opettajan tutorroolia”, jossa opettaja astuu ulos perinteisestä roolistaan (Kauppila, 2007, 47, 127), toki säilyttäen siitä myös tarkoituksenmukaisia osia. (Sosiokonstruktivismia käsitellään tarkemmin tekstissä hiukan myöhemmin.) Oppimiskäsityksen ynnä muiden muutosten myötä opetus- ja ohjaushenkilöstö työskentelee siis vuorovaikutuksellisesti opiskelijoiden ja eri verkostojen kanssa, ei auktoriteetin tuomalla yksinvaltiudella kuten ammatillisen koulutuksen alkuaikoina.

Millaiseksi opetus- ja ohjaushenkilöstön työn oletetaan siis tulevaisuudessa muuttuvan? Ammatillisen koulutuksen reformin (OKM, 2017) myötä opetus- ja ohjaushenkilöstön työnkuvassa korostuu ohjaava ote sekä ”vastuullisuus oppijan oppimistavoitteiden saavuttamisesta”. Opettaja ei jatkossa enää vain opeta,

vaan hän valmentaa, ohjaa, sparraa, kannustaa ja mahdollistaa oppimisen erilaisilla opiskelupoluilla, osaamisen osoittamisen tavoilla, erilaisissa oppimisympäristöissä (Bergström & Mäki, 2017, 21). Opetus- ja ohjaushenkilöstö tarvitsee jatkossa laaja-alaisempaa ajattelua ja toimintaa oman roolinsa suhteen ammatillisen koulutuksen kentällä (Heinilä, ym. 2018). Opetus- ja ohjaushenkilöstön roolin työelämäyhteistyön suuntaan oletetaan myös lisääntyvän entisestään merkittävästi, muun muassa ohjaamisen ja verkostojen rakentamisen muodossa. Mutta vaikka opiskelun työpaikoilla toivotaan lisääntyvän ja työelämäyhteistyön kehittyvän entisestään, on opiskelijan oppiminen edelleen koulutuksen järjestäjän ja sitä kautta myös opettajan vastuulla (OKM, 2017).

Tiilikalan väitöskirjatutkimuksen mukaan (2004, 13) ammatillinen opettajuus ilmiönä ei ole stabiili, vaan se muuttuu ja määräytyy ajan mukana suhteessa työn ja ammattialan muuttumiseen. Ammatillisen opettajuuden ilmiö näyttäytyy myös ”yksilöllisenä kasvuprosessina”, jonka taustalla vaikuttavat niin historialliset, kulttuuriset kuin yhteiskunnallisetkin tekijät. Näiden tietojen valossa opettajuuden muutosta voidaan pohtia myös ammatillisen opetus- ja ohjaushenkilöstön ammatti-identiteetin kautta. Saurén & Kuhmonen (2017) esittävät näkemyksen siitä, että suuri muutos vaikuttaa opettajan ammatti-identiteettiin, jossa vahvan kokemuksen kautta saavutettu näkemys omasta itsestään opettajana onkin vaakalaudalla. Kun muutosvaatimukset tulevat muualta kuin omasta itsestään, on vaarana, ettei opettaja usko niihin yhtä vahvasti kuin omaan kokemuspohjaansa. Tällöin muutos ei toteudu aidosti, vaan opettaja ryhtyy esittämään opettajan ”roolia” aiemman aidon oman opettajaisensä sijaan. Tiilikala (2004, 15) puhuukin se puolesta, että muutoksen onnistunut toteutuminen tarvitsee oman aikansa ja yhteisen ymmärryksen muodostumisen opettajuuden olemuksesta, edellä mainitun ”roolin” esittämisen sijaan. Vuosikymmeniä rakennetut perinteet eivät häviä olemattomiin kovin lyhyessä ajassa. Valitettavasti usein on käynyt niin, että koulumaailman reformien lähtökohdat löytyvät hallinnon tasolta ja opettajien tehtäväksi jää toteuttaa uudistukset. Tällöin muutokset eivät läheskään aina siirry sinne, minne niiden pitäisi siirtyä, eli opetuskäytäntöihin (esim. Estola & Syrjälä 2001; van Veen & Slegers 2001).

Muutoksen aikana täytyy pohtia myös vanhasta pois -oppimisen ajatusta, ennen kuin muutokset voidaan juurruttaa aidosti opetus- ja ohjaushenkilöstön arjen työhön. Lienee selvää, että uusien asioiden oppiminen vaatii oman aikansa ja hermeneuttisesta (sekä sosiokonstruktivistisesta) näkökulmasta katsottuna tarvitsee pohjalle jo kokemuksen ja oppimisen kautta tullutta aiempaa tietoa, jonka valossa uusia asioita käsitellään ja opitaan (Puolimatka, 2002, 96). Asioiden nopea oppiminen ja uuden tiedon nopea omaksuminen saattavat tässä ajassa ja yhteiskunnassa olla palkitsevia ominaisuuksia, mutta onko vaarana liika nopeus silloin, jos muutos edellyttää syvempää tietoa, osaamista ja perehtymistä? Baumanin mukaan (2005, 117) nykypäivänä täytyy oppia samalla kun kulkee eteenpäin, on pystyttävä ”muuttamaan suuntaa vauhdissa”, jos haluaa pysyä muutosten vauhdissa mukana. Samaan aikaan vaaditaan vanhoista asioista ja ajatuksista poisoppimista ja unohdusta, jotta vanhat asiat eivät hidasta ja estä uusien oppimista. Tämä ajatusmalli on ristiriidassa aiemmin mainitun hermeneuttisen oppimiskäsityksen kanssa. Miten käy kokemukselle ja perinteille, jos vanhat asiat olisi ”unohdettava” ennen uuden oppimista. Useiden lähteiden mukaan on kuitenkin todettu, että suurien muutosten onnistunut toteuttaminen vaatii aikaa, joten liiasta nopeudesta siinä mielessä saattaa olla enemmän haittaa kuin hyötyä.

Muutokset tulevat väistämättä vaikuttamaan myös opetus- ja ohjaushenkilöstön täydennyskoulutustarpeisiin (Vertanen, 2002, 159). Muutos vaatii kuitenkin lisäkoulutuksen myötä myös muutoksia opettajien arkityön organisointiin, joka tällä hetkellä ei Maunun (2017) myötä tue perustehtävän toteuttamista sellaisena kuin mihin reformilla pyritään.

**Elinikäinen oppiminen, muuttuva opettajuus ja työelämä.** Vertanen (2002, 159) esittää, että opetushenkilöstön koulutuksessa on tiedostettava ”ammatin professionaalisuus”, joka edellyttää sitä, että ”ammattilainen kehittää itsenäisesti työtään”. Opettajuuden kasvuun tarvitaan silloin järjestelmällinen, jatkuva prosessi. Opetusalalla työskentelevän henkilön ei siis tämän näkemyksen mukaan pidä tuudittautua ajatukseen olevansa valmis, vaan on kyettävä oppimaan jatkuvasti uutta.

Jatkuvan muutoksen sävyttämässä työelämässä on pohdittava sitä seikkaa, millä keinoilla ihminen kykenee omaksumaan yhä uusia asioita alati kiihtyvällä tahdilla. Vastauksen tähän kysymykseen oletettavasti tarjoaa elinikäinen oppiminen sekä sen avaintaidot ja periaatteet. Elinikäisen oppimisen avaintaidoilla tarkoitetaan niitä valmiuksia, joita muuttuvat olosuhteet työelämässä edellyttävät; jatkuvaa oppimista sekä tulevaisuuden ja uusien tilanteiden haltuunottoa. (OPH, 2015). Voidaan olettaa, että näiden avaintaitojen turvin työntekijöiden on helpompi sopeutua jatkuvaan muutokseen. Euroopan parlamentin ja neuvoston antaman suosituksen mukaan (EUVL L 394, 30.12.2006) elinikäisen oppimisen avaintaidot ovat seuraavat:

1. viestintä äidinkielellä
2. viestintä vierailta kielillä
3. matemaattinen osaaminen ja perusosaaminen luonnontieteiden ja tekniikan aloilla
4. digitaaliset taidot
5. oppimistaidot
6. sosiaaliset ja kansalaistaidot
7. aloitekyky ja yrittäjäyys
8. tietoisuus kulttuurista ja kulttuurin ilmaisumuodot.

Niin sanottujen perinteisten oppimiskäsitysten mukaan oppimisen on aiemmin katsottu tapahtuvan suurinpiirtein suomalaisen peruskoulun kattavalla ikäkaudella. Mutta koska sen on katsottu olevan "itsestään selvää", että nuorena opitaan, on elinikäisen oppimisen ajatuksella laajennettu oppimiskäsityksiä koskemaan yksilön koko elämänkaarta (Jarvis, 2008, 4). Oppiminen on kuitenkin ihmiselle keino kehittyä, tavoitella uutta ja pystyä parempaan. Koulutus ja uuden oppiminen ovat keinoja tyydyttää ihmisen halua aina vaan parempaan elämään.

Elinikäisen oppimisen tavoite on aiempaa laajempi. Ennen sillä tavoiteltiin kenties yksiselitteisesti työllistymistä ja pidempää työuraa, nyt näiden lisäksi

henkilökohtaiset kehittymisen mahdollisuudet, aktiivisen kansalaisen rooli, sosiaalisen elämän kasvattaminen, oman potentiaalin saavuttaminen tai vaikkapa unelmien toteuttaminen (Jarvis, 2008, 47, 223) kannustavat toteuttamaan elinikäisen oppimisen periaatteita. Elinikäisen oppimisen tavoitteet voivat muuttua myös sen mukaan, kuka sitä oppimista harjoittaa. Onko kyseessä oppiminen vai opiskelu, oman tietoisuuden kasvattaminen ja millainen oppimiskäsitys kullakin oppijalla on? Tavoite ja oppiminen muuttavat muotoaan myös tätä kautta (Rinne & Jauhiainen, 2007, 110).

Globaalin tietoyhteiskunnan leviäminen, kasvavat ja muuttuvat vaatimukset asettavat lisää vaatimuksia elinikäiselle oppimiselle. Oppimisella täytyy olla ihmiselle jokin tarkoitus ja merkitys, ennen kuin sillä pääsee sekä itseä että yhteiskuntaa hyödyttävälle tasolle (Horsdal, 2007, 33, 41). Oppimisen täytyy olla mielekäästä, kuten sosiokonstruktiivinen oppimiskäsitys suosittelee (Kauppila, 2007) ja siinä täytyy olla omasta itsestä lähtevää oppimisen halua ja motivaatiota (Tiilikkala, 2004).

Elinikäisen oppimisen avulla yksilön on helpompi sopeutua muutoksiin ja muutosten asettamiin paineisiin. Myös yksi ammatillisen koulutuksen tavoitteista on elinikäisen oppimisen tukeminen (OPH, 2015) siten, että avaintaidot ja periaatteet on integroitu koulutuksen sisälle. Elinikäinen oppiminen kertoo jo käsitteenä sen, että oppiminen jatkuu koko elämänkaaren läpi (Rinne & Jauhiainen, 2007, 121). Jarvisin näkemys (2008, 1) ihmisten kehitysprosessin keskeneräisyydestä antaa ymmärtää, että emme ole vielä(kään) valmiita, joten oppimista on tapahduttava ja meillä on siihen biologiset mahdollisuudet olemassa, joten jatkuviin työelämän muutoksiin sopeutuminen on mahdollista. Nykytahdilla elämä saattaisi osoittautua mahdottomaksi, jos elinikäisen oppimisen mahdollisuutta ei olisi. Elinikäisen oppimisen ja opettamisen prosessit eivät kuitenkaan ole helppoja pikaratkaisuja, vaan vaativat pidempiaikaista sitoutumista (Avis, ym. 2015, xviii). Ammatillisen koulutuksen näkökulmasta elinikäinen oppiminen näyttyy kahdella tavalla; sekä henkilöstön oman oppimisen jatkumona että elinikäisten avaintaitojen opettamisena opiskelijoille.



**Sosiokonstruktiiivinen oppimiskäsitys.** Aiemmin tekstissä todettiin, että oppimiskäsitys on kääntynyt sosiokonstruktiiivisen oppimiskäsityksen puoleen, eli uusien asioiden oppimiseen konstruoimalla eli rakentamalla tietoa uudelleen sosiaalisessa kanssakäymisessä (kts. esim. Rauste-von Wright, ym., 2003, 155). Kauppila (2007, 47) esittää, että sosiokonstruktivismiin mukaan oppimisen mielekkyys on korostetussa asemassa ja tiedon rakentuminen oppijan mielessä tapahtuu ”sosiaalisissa konteksteissa ja vuorovaikutussuhteissa”. Oppimiskäsityksen mukaan oppiminen siis ”konstruoidaan eli rakennetaan vuorovaikutuksessa toisten kanssa”. Sosiokonstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan oppiminen on luonteeltaan sosiaalista, yhteisöllistä sekä yhteistoiminnallista.

Tutkielmassa pohditun opetus- ja ohjaushenkilöstön työn muuttuminen oletettavasti vaatii uuden opettelua, jolloin se asettaa kohderyhmän itsensä ensin oppijan asemaan, ennen kuin päästään käyttämään opittuja asioita ammatillisen oppilaitoksen opiskelijoiden hyödyksi. Sosiokonstruktivismissa korostetaan tiedon syvällistä ymmärtämistä (Kauppila, 2007, 120), joka on todettu myös yhdeksi tulevaisuuden työelämätaidoksi (P21, 2007), joten reformin muutokset olisi tässä valossa pystyttävä hahmottamaan kokonaisuutena syvällisemmin, ennen kuin niistä saadaan täysimittainen hyöty loppukäyttäjälle, asiakkaalle, opiskelijalle. Sosiokonstruktivistisen oppimisenäkemyksen laaja-alainen oppimisprosessi sisältää muun muassa itseohjautuvuutta, yhteistyötä, identiteetin kehittymistä sekä ulkoisen ja sisäisen reflektion syntymistä (Kauppila, 2007, 48).

Hannonen (2011) näkee sosiokonstruktivistisen oppimisenäkemyksen periaatteiden soveltamisen siten, että oppiminen on kohteellista toimintaa, jonka kehittyminen ja muuttuminen etenevät samassa tahdissa oppimisen kanssa. Hannonen (2011) näkeekin tämän ratkaisevana tekijänä oppimisen onnistumisessa nimenomaan työelämän muutoksessa: työ muuttuu, elinikäistä oppimista tarvitaan, oppiminen muuttuu myös ympärillä esiintyvien muutospaineiden mukana. Parhaiten tämä saattaa onnistua työyhteisön sisällä vuorovaikutuksen avulla, mutta myös käyttämällä ”sosiaalisia työmuotoja” (Kauppila, 2007, 119), joiden kautta yhteistyö paranee myös ulospäin suuntautuvien verkostojen

kanssa, esimerkiksi oppilaitosten ja työelämän välisessä yhteistyössä. Muutoksen tulee kuitenkin Tiilikalan (2004, 252) mukaan lähteä liikkeelle ”opettajista ja heidän keskinäisestä yhteistyöstään perinteitä kuunnellen ja kunnioittaen”.

Niin sosiokonstruktivismiin kuin kaikkien muidenkin oppimisenäkemyksen mukaan opiskelijan motivointi on opettajan tehtävä (Kauppila, 2007, 135). Jotta opettaja pystyy parhaalla mahdollisella tavalla tukemaan, ohjaamaan ja motivoimaan opiskelijoitaan, tarvitsee hän itsekin monenlaista tukea. Seuraavassa selvitetään sitä, millaista tukea tarvitaan.

### 1.3 Tutkimuskonteksti, -tehtävä ja tutkimusongelmat

Tämän tutkielman tarkoituksena oli selvittää toisen asteen ammatillisen koulutuksen reformin kynnyksellä muutosten tuomien tukitarpeiden esiintymistä opetus- ja ohjaushenkilöstön parissa. Tuen tarpeen ilmetessä niistä johdettiin tarvittaessa lisäkeskustelua siitä, millaisella täydennyskoulutuksella ja millä keinoin tätä tukea haluttaisiin saada. Työelämän muutoksena tässä tapauksessa oli toisen asteen ammatillisen koulutuksen reformi, joka tutkimusaineistoa kerättyä syksyllä 2017 oli lähestymässä. Reformin muutosten toimeenpanemiseksi tekevät töitä Opetus- ja kulttuuriministeriön rahoittamat kehittämisohjelmat, joista Parasta Osaamista -verkostohanke työskentelee nimenomaan opetus- ja ohjaushenkilöstön työn kehittämisen parissa. Tämä tutkimus on tehty Parasta Osaamista -hankkeen yhteydessä.

Tutkimusongelmat määriteltiin seuraavasti:

1. Millaista tukea opetus- ja ohjaushenkilöstö kokee tarvitsevansa reformin lähestyessä?
2. Millaisilla keinoilla/menetelmillä näitä asioita haluttaisiin oppia?

## 2 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tutkimuksen toteuttaminen tapahtui siis osana Parasta Osaamista - hankkeen osaamiskartoituksia, joita vuoden 2017 aikana toteutettiin valtakunnallisesti yhteistyössä usean eri ammatillisen koulutuksen järjestäjän kanssa. Parasta Osaamista -kehittämishjelma on Opetus- ja kulttuuriministeriön sekä Opetushallituksen rahoittama hanke, jonka tavoitteena on tukea opetus- ja ohjaushenkilöstön työ- ja toimintatapojen uudistamista reformin tavoitteiden mukaisesti. Valtakunnallisen hankkeen avulla varmistetaan yhdenmukaista laatua ammatilliseen koulutukseen. Hankkeen toteutusaika on 1.1.2017 - 31.12.2019 ja sen toiminta-alueena on koko Suomi. Toiminta-alue on jaettu viiteen aluetyöryhmään, joita vetävät ammatilliset opettajakorkeakoulut.

Hankkeen tavoitteet on jaettu viiteen eri osa-alueeseen, joista ensimmäinen on tehdä valtakunnalliset osaamiskartoitukset ammatillisen koulutuksen opetus- ja ohjaushenkilöstölle ja selvittää keskeiset tarpeet kehittämistyön pohjalle. Näiden osaamiskartoitusten perusteella suunnitellaan ja pilotoidaan hankkeen seuraavissa tavoitekohdissa opetus- ja ohjaushenkilöstön lisä- ja täydennyskoulutuksia reformin muutosten toimeenpanemiseksi (Parasta Osaamista -hanke, 2017).

Hankkeessa kerätyt osaamiskartoitukset *yhden aluetyöryhmän alueelta* ovat tämän pro gradu -tutkimuksen aineistona. Osaamiskartoitusten pohjalta on etsitty opetus- ja ohjaushenkilöstön tuen tarpeita reformin muuttamassa työelämässä.

### 2.1 Tutkimuksen kohderyhmä

Tutkimuksen kohderyhmä koostui yhden aluetyöryhmän sisällä olevien *kolmen maakunnan* toisen asteen ammatillisten oppilaitosten opetus- ja ohjaushenkilöstöstä. Nämä maakunnat olivat Etelä-Pohjanmaa, Pohjois-Pohjanmaa sekä Lappi.

Alueet määräytyivät siis Parasta Osaamista -hankkeen aluetyöryhmien perusteella, eivätkä näin ollen olleet tutkimuksellisesta näkökulmasta tarkasti määriteltäviä. Lisäksi alueellisia eroja ei ole raportoitu, sillä ne eivät olleet tämän tutkimuksen fokuksessa.

Opetus- ja ohjaushenkilöstöä kutsuttiin Parasta Osaamista -hankkeen ja kunkin organisaation toimesta sähköpostin välityksellä keskustelutilaisuuksiin, osittain kaikille avoimella kutsulla ja osittain organisaation valitsemille henkilöille kohdennetuilla kutsuilla; riippuen koulutuksen järjestäjän koosta ja toimintatavoista. Tutkija ei ole siis itse osallistunut kohderyhmän määrittelyyn eikä hankkimiseen. Osa tilaisuuksista oli isompia, avoimia keskustelutilaisuuksia (esim. henkilöstön kuukausipalaverin yhteydessä) ja osa pienempiä kutsuun perustuvia keskustelutilaisuuksia. Isompien tilaisuuksien haasteena oli se, etteivät kaikki ehkä saaneet mielipiteitään ja ääntään kuuluviin, sillä usein muutamat henkilöt johtivat pääsääntöisesti puhetta. Pienempien tilaisuuksien etuna oli taas puolestaan se, että äänensä saivat kuuluviin lähes kaikki tilaisuuteen osallistujat, ja tätä kautta he saivat mahdollisuuden keskustella aidosti tuen tarpeista.

Tilaisuuksiin osallistui yhteensä 417 henkilöä, joista kaikki olivat ammatillisten koulutuksen järjestäjien opetus- ja ohjaushenkilökuntaa. Lukumääränä kohderyhmä on suuri, mutta on kuitenkin huomioitava se seikka, etteivät kaikki käyttäneet isommissa tilaisuuksissa puheenvuoroaan.

Keskustelutilaisuuksissa oli paikalla kyseisen koulutuksen järjestäjän edustajien lisäksi myös Parasta Osaamista -hankkeen henkilöstöä. Hankehenkilöstö yhdessä koulutuksen järjestäjien johdon kanssa johtivat keskustelua ammatillisen koulutuksen reformi -teeman alla.

## **2.2 Tutkimusmenetelmät**

Tutkimusaineisto kerättiin siis edellä mainittujen Parasta Osaamista -hankkeen järjestämien keskustelutilaisuuksien aikana, teemahaastattelujen ja strukturoimattomien eli avoimien haastattelujen keinoin (kts. mm. Hirsjärvi & Hurme, 2001, 43-44). Hankkeessa nämä tilaisuudet kulkivat "reformikahvikutsujen" ja

”teemahaastatteluiden” nimellä ja ne pidettiin loka-joulukuun välisenä aikana 2017. Etelä-Pohjanmaan osalta aineiston on kerännyt tutkija itse, Pohjois-Pohjanmaan ja Lapin osalta tutkija on saanut valmiin aineiston hankkeen kautta käyttöönsä.

Aineisto kerättiin tekemällä tilaisuuksissa käytyjen keskustelujen aikana muistiinpanoja ja muistioita kirjaamalla kynällä paperille sekä kirjoittamalla keskustelua ylös suoraan sähköiseen muotoon mahdollisimman sanatarkasti, ikään kuin kenttämuistiinpanoina. Käsien tehtäviä muistiinpanoja käytettäessä on oleellista kirjata havainnot ylös mahdollisimman pian (Grönfors, 2008, 77), joka toteutui tässä tutkimuksessa samanaikaisesti keskustelun kulkiessa eteenpäin ja mahdollisti osittain myös aineistositaattien käytön. Tutkittua ilmiötä tarkasteltiin sisältäpäin havainnoiden, joka toi osaltaan aineistonkeruuseen etnografisen tutkimusmenetelmän piirteitä (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006). Osittain jo aineiston keruun aikana ja muistioita kirjoitettaessa aineistoa luokiteltiin tiettyjen teemojen alle, mikä helpotti osaltaan varsinaista tutkimusaineiston analysointivaihetta. Usein laadullisen aineiston analysointi alkaa jo aineistonkeruun aikana, sillä tutkija saattaa tehdä tiedostamattaan mielessään jo alustavia malleja (Grönfors, 2008, 85). Edellä mainitut teemat olivat ammatillisen koulutuksen reformin myötä tapahtuvat muutokset aiheissa: 1) työelämävastaavat tutkinnot, 2) henkilökohtaistaminen, 3) uudenlaiset oppimisen tavat ja mahdollisuudet, 4) (koulutuksen) selkeys ja tehokkuus, 5) muut reformin myötä askarruttavat asiat (sana vapaa).

Aineistonkeruussa ei tietoisesta valinnasta johtuen käytetty nauhuria, sillä nauhurin käytön ajateltiin ehkäisevän tilaisuuden avointa keskusteluilmapiiriä. Nauhurin käyttäminen vaikuttaa aina ”jonkin verran saadun tiedon laatuun” (Grönfors, 2008, 82) ja tässä tapauksessa pelkona oli, että osa osallistujista olisi saattanut jättää mielipiteensä sanomatta, huolestuneena siitä, että se jää nauhalle. Tämän vuoksi todettiin, että muistiinpanojen ja muistioiden tekeminen on tässä tutkimuksessa riittävä keino saada aineisto kerättyä. Tämä seikka on kuitenkin otettava huomioon tutkimuksen luotettavuus- ja toistettavuustekijöitä pohdittaessa.

## 2.3 Aineiston analyysi

Aineisto analysoitiin aineistolähtöisen laadullisen sisällönanalyysin keinoin. Sisällönanalyysin tarkoituksena oli saada aikaan tiivis kuvaus siitä ilmiöstä, mitä ollaan tutkimassa (eli opetus- ja ohjaushenkilöstön tuen tarpeista) ja saada kytettyä tulokset laajempaan kokonaisuuteen (eli työelämän muutokseen ja ammatillisen koulutuksen reformiin) sekä mahdollisiin muihin aihetta käsitteleviin tutkimustuloksiin (katso mm. Tuomi & Sarajärvi, 2002, 105). Sisällönanalyysin avulla tarkasteltiin tutkimusaineiston sisältöä ja järjestettiin aineisto johtopäätöksien tekemistä varten. Laadullisen analyysiprosessin avulla tutkimusaineisto käsitteellistetään osiksi ja synteessin avulla nämä osat ”kootaan uudelleen tieteelliseksi johtopäätöksiksi” (Grönfors, 2008, 85, 94).

Tässä pro gradu - tutkielmassa laadullinen sisällönanalyysi näyttäytyi melko *väljänä metodisena viitekehystenä* siitä syystä, että teema- ja avoimina haastatteluina tehty aineistonkeruu ei itsessään ollut varsinaisen, tiukan haastattelurungon mukaan tehty aineistonkeruu. Haastattelutilaisuudet noudattelivat enemmänkin työyhteisön sisäisten keskustelutilaisuuksien mallia. Näistä keskustelutilaisuuksista kirjoitetut muistiot toimivat tutkimuksen aineistona, joten analyysissä oli havaittavissa myös tekstianalyysin piirteitä, jossa tarkastellaan tekstiksi muutetun aineiston sisältöä (katso mm. Tuomi & Sarajärvi, 2002, 105).

Tutkimuksen analyysin teknisinä osina olivat teemoittelu ja kategorioiden luominen, joiden avulla opetus- ja ohjaushenkilöstön tuen tarpeita jaoteltiin erilaisiin *sisällöllisiin teemoihin* ja *kategorioihin* sen mukaan, mihin *koulutuksen osatekijään* kyseinen tuen tarve liittyi. Tutkimuksen aineistoa ei käsitelty määrällisesti missään analyysin vaiheissa, sillä analyysin tarkoituksena ei ollut selvittää, montako kertaa jokin ilmiö esiintyy, vaan se mitä ilmiöllä halutaan sanoa (katso mm. Tuomi & Sarajärvi, 2002, 95; Kyngäs & Vanhanen, 1999). Sisällönanalyysiä voidaan siis pitää tavallaan tekstianalyysinä, jonka avulla ”etsitään tekstin merkityksiä” ja kuvataan ”dokumenttien sisältöä sanallisesti” ja luodaan koko aineis-

toon päteviä rakenteita (katso mm. Tuomi & Sarajärvi, 2002, 106-107, 109; Alasuutari, 1999). Sisällönanalyysin avulla tuotetaan siis ”raaka-aineet teoreettiseen pohdintaan”, mutta huomioitavaa on se, että pohdinta jää tutkijan mielikuvituksen varaan (Grönfors, 2008, 94).

Teemoittelu oli luonteva valinta tekniseksi analyysimenetelmäksi juuri tähän tutkimukseen, sillä jo aineistokeruuvaiheessa kuljettiin pääpiirteittäin ammatillisen koulutuksen reformin teemojen mukaisesti. Käytännössä teemoittelu tapahtui poimimalla aineiston tulostetuista muistioista *värikoodein* tukitarpeita eri teemojen alle, jotka esitellään tarkemmin tulosluvussa. Puhtaaksikirjoitettu aineisto jaoteltiin edelleen kategorioiksi sen perusteella, mitä koulutuksen osatekijää kukin teema koskee? Kategorioihin jaottelu tehtiin taulukoimalla aineisto kategorioittain ja teemojen perusteella sähköiseen muotoon, jonka jälkeen analyysin tuloksista vedetyt johtopäätökset ja pohdinta pyrittiin liittämään tutkielman teoreettiseen viitekehykseen ja tutkimuskontekstiin siten, että tutkielman tuloksia olisi mahdollisuus soveltaa jatkossa myös käytäntöön. Tämän pro gradu -tutkielman tarkoituksena oli siis analysoida aineisto sisällönanalyysin avulla siten, että aineiston sisältämä tieto saadaan järjestettyä helposti hahmotettavaan, loogiseen ja käyttökelpoiseen muotoon (katso mm. Tuomi & Sarajärvi, 2002).

## 2.4 Eettiset ratkaisut ja tutkimuksen luotettavuus

Tutkimuseettiset ratkaisut voidaan jaotella kahteen ryhmään; ratkaisuihin jotka liittyvät tiedonhankintaan ja tutkittavien yksityisyydensuojaan sekä ratkaisuihin, miten aineistoa käytetään (Mäkelä, 1990, 180). Eettisiä periaatteita ovat muun muassa *luottamuksellisuus*, *anonymiteetti* ja *tutkimusprosessin läpinäkyvyys*. Tieteen eettisiin periaatteisiin ei tule suhtautua ikään kuin ne olisivat erillinen osa tutkimusta, vaan niiden on kuljettava mukana jokaisessa tutkimusprosessin vaiheessa (Maxwell, 2008, 216). Usein laadullisessa tutkimuksessa eettisiin periaatteisiin liittyvät kysymykset on ratkaistava tapauskohtaisesti, sillä tutkimuksen eettisyyteen ei ole olemassa mitään aukottomia sääntöjä, vaan avainasemassa

on tutkijan kyky tunnistaa eettisten kysymysten problematiikka ja tehdä itse ratkaisuja sen suhteen (kts. mm. Eskola & Suoranta, 1998, 52). Tutkimusmenetelmät ja tieteen maailma muuttuvat myös muun maailman mukana, joten tieteen etiikka kohtaa koko ajan uusia kysymyksiä (kts. mm. Hallamaa 2002).

Eettisten tutkimusperiaatteiden mukaisesti tätä tutkimusta tehdessä kohde-ryhmältä kysyttiin tutkimuslupa, joko tilaisuuden aikana tai kootusti jälkikäteen sähköpostin välityksellä. Anonymiteetistä on huolehdittu siten, että aineisto on tallennettu ainoastaan koulutuksen järjestäjän nimellä. Tilaisuuksiin osallistuneiden yksittäisten henkilöiden nimet, koulutusalat, työtehtävät tai paikkakunnat/koulutusyksiköt eivät tule esiin missään vaiheessa tutkimusraporttia. Vapaamuotoisia tiedonhankintatapoja käytettäessä tutkijan moraalinen vastuu on yleensä suuremmassa roolissa kuin standardoituja tutkimusmenetelmiä käytettäessä (Mäkelä, 1990, 195), mutta koska tämä tutkielma ei kosketa yksilöiden henkilökohtaisia eikä arkaluonteisia asioita, on eettisten ratkaisujen tekeminen suhteessa yksinkertaisempaa.

**Tutkimuksen luotettavuus.** Tieteen etiikka on kiinteästi yhteydessä myös tutkimuksen luotettavuuteen (Hallamaa, 2002), sillä varsinkin laadullisessa tutkimuksessa eettisillä perusteluilla on tutkimuksen luotettavuusnäkökulmasta arvokas asema. Laadullisessa tutkimuksessa korostuu siis koko tutkimusprosessin läpinäkyvyys (Tuomi & Sarajarvi, 2002), eli yksityiskohtainen kuvaus tutkimuksen toteuttamisesta.

Tässä tutkimuksessa aineistoa on käsitelty luottamuksellisesti ja se on tallennettu hankkeen sähköiseen työtilaan, jonne on pääsy vain hankkeen toimihenkilöillä tunnusten varassa. Luottamuksellisuuden nimissä aineisto on siis tallennettu vain koulutuksen järjestäjän nimellä, eikä tietoja ole luovutettu ulkopuolisille. Koska aineisto on osa hankkeen keräämää materiaalia, sitä on käytetty tämän tutkimuksen lisäksi myös hankkeen omiin tutkimustarkoituksiin (osaamiskartoitukset) ja sitä säilytetään hankkeen ajan sähköisessä työtilassa (sharepoint). Aineisto arkistoidaan hankkeen päättymisen jälkeen Parasta Osaamista -hanketta hallinnoivan organisaation arkistonmuodostussuunnitelman mukaisesti.



Tutkielmaa tehtäessä on pyritty puolueettomuuteen ja kirjoittamaan menetelmät ja havainnot auki mahdollisimman selkeästi, tutkimuksen luotettavuuden lisäämiseksi. (katso mm. Tuomi & Sarajärvi, 2002; Eskola & Suoranta, 1998). Myös tutkimusprosessin yksityiskohtaisella kuvauksella on pyritty lisäämään tutkimuksen validiutta (Grönfors, 2008, 106).

Tutkimusaineistoa kerättiin osittain hieman eriävillä menetelmillä, joten tämä saattaa vaikuttaa heikentävästi tutkimusaineiston keskinäiseen vertailukelpoisuuteen. Lisäksi tutkimusaineiston vertailukelpoisuuteen saattaa vaikuttaa se, ettei tutkija ole itse kerännyt kaikkea tutkimusaineistoa; tällöin tutkija saattaa tehdä vieraasta tutkimusaineistosta virheellisiä tulkintoja. Näillä molemmilla asioilla saattaa olla jonkinasteisia vaikutuksia tutkimuksen luotettavuuteen. Tutkijan oma työtehtävä Parasta Osaamista -hankkeessa saattaa myös vaikuttaa tulosten tulkintaan; toisaalta tutkija ymmärtää tutkimuskontekstin eri tavalla kuin täysin ulkopuolinen tutkija, mutta toisaalta se voi vaikuttaa tutkijan objektiivisuuteen.

### 3 TULOKSET

Tässä luvussa esitellään tutkimuksen tulokset. Tulosluvut rakentuvat kahden tutkimuskysymyksen varaan ja tulokset esitellään tekstin lisäksi taulukoissa.

#### 3.1 Opetus- ja ohjaushenkilöstön tukitarpeet

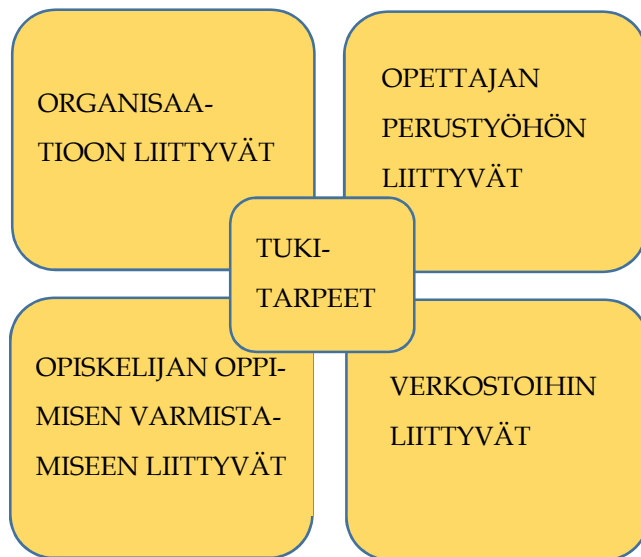
Ensimmäinen tutkimuskysymys, eli ”millaista tukea opetus- ja ohjaushenkilöstö kokee tarvitsevansa reformin lähestyessä?” esitellään seuraavissa taulukoissa kategorioihin jaoteltuna, teemoiteltujen sisältöjen avulla.

Tutkielmassa kerätystä aineistosta nostettiin esiin opetus- ja ohjaushenkilöstön tukitarpeet, jotka jaoteltiin ensin teemoittelemalla sisällön perusteella; mitkä asiat sisällöllisesti liittyivät toisiinsa ja muodostivat teemallisen kokonaisuuden. Näiden teemojen pohjalta rakennettiin eri kategorioita, joiden avulla aineisto jaettiin loogisesti sen perusteella, mihin tai kehen ammatillisen koulutuksen osatekijään tukitarpeet kohdistuvat tai liittyvät. Näihin kategorioihin päädyttiin sen perusteella, että tukitoimet olisi helpompi kohdistaa tutkimustulosten myötä oikeaan kohderyhmään tai oikeisiin jatkotoimenpiteisiin.

Opetus- ja ohjaushenkilöstön tukitarpeet jaoteltiin neljään kategoriaan, jotka esitellään kuviossa 1.

Kategoriat olivat:

1. organisatoriset, eli koulutuksen järjestäjän toimintoihin liittyvät
2. opettajan perustyöhön liittyvät
3. opiskelijan oppimisen varmistamiseen liittyvät
4. verkostoyhteistyöhön liittyvät tuen tarpeet.



Kuvio 1. Tukitarpeiden kategorijaottelu

Näistä erityisesti toinen ja kolmas kategoria, eli opettajan perustyöhön ja opiskelijan oppimisen varmistamiseen liittyvät tukitarpeet olivat erittäin vahvasti kytköksissä toisiinsa, jolloin selkeän rajaamisen tekeminen oli haasteellista. Tarkoituksenmukaista ei ole kuitenkaan erottaa niitä kokonaan toisistaan, sillä kumpaakaan asiakokonaisuutta ei olisi olemassa ilman toista. Seuraavassa esitellään kaikkia neljää kategoriaa tarkemmin.

#### *Organisatorisiin toimintoihin liittyvät tukitarpeet*

Ensimmäiseen kategoriaan kerättiin teemoittelusta aineistosta ne asiat, jotka *mahdollistavat* opetus- ja ohjaushenkilöstön jokapäiväisen työn tekemisen. Teemoittelun jälkeen aineistosta erottautuivat *hallinnolliset, resursseihin liittyvät, viestintään liittyvät* sekä *muut* teemat (taulukko 1). Teeman *hallinnolliset* alle liitettiin seuraavia asioita: opettajien valtakunnallinen kokonaistyöaikasopimus (verrattuna aiempaan tuntityösopimukseen), joka aineistoa kerättäessä oli siis valtakunnallisesti työn alla; uuden rahoitusmallin tuomat muutokset eli vuosisuunnittelun mahdollistaminen ja koulutusten kannattavuus uuden lainsäädännön myötä

(aiempi rahoitus pohjautui kaksi kertaa vuodessa tehtävään tilastointiin opiskelijamääristä; uuden lainsäädännön myötä rahoitus perustuu opiskelijatyöpäiviin ja koulutuksen tuloksellisuuteen). Lisäksi keskustelua herättivät monet käytännön seikat: esimerkiksi kuka reformin uudelleenmuokkaamassa organisaatiossa jatkossa allekirjoittaa viralliset dokumentit tai miten opiskelijahallinto tai koulutusten suunnittelu ynnä muut koulutusten taustajärjestelyt muutosten jälkeen järjestäytyvät. Tukea tarvittiin siis käytännön työn järjestelyihin liittyviin seikkoihin sekä selkeää lisätietoa muuttuvista asioista.

Teeman *viestintä* alla aineistossa peräänkuulutettiin positiivista viestintää organisaation taholta; ei pelkästään ilmoituksia ja vaatimuksia jälleen uusista muutoksista ja toimenpiteistä. Toivottiin avointa keskustelua muutoksista sekä henkilöstön ottamista mukaan tulevaisuuden visiointikeskusteluihin. Lisäksi toivottiin viestintää lisätiedon muodossa esimerkiksi siitä, miten lakimuutokset näkyvät arjen opetustyössä ja ehdotettiin lakitekstien purkamista niin sanotulle arkikielelle. Viestinnän kautta toivottiin myös reformista lisätietoa ylipäättään, sillä vielä syksyllä 2017 osa opetus- ja ohjaushenkilöstöstä koki, etteivät osaa ilman lisätietoa kertoa esimerkiksi yhteistyökumppaneilleen reformista riittävästi. Lisätiedot ja ohjeistus toivottiin olevan selkeitä.

Ylivoimaisesti eniten tähän kategoriaan liittyvistä asioista puhututtivat resurssikysymykset, eli teeman *resurssit* alle kuuluvat asiat. Opetus- ja ohjaushenkilöstö koki tarvitsevansa muutosten onnistuneeseen läpivientiin sekä aika- että henkilöresursseja lisää: ”millä ajalla tämä kaikki tehdään, kun koulutusten pitäisi pyöriä samalla?”. Aikaresursseja tarvitaan sekä uusien, reformin myötä muuttuvien asioiden opetteluun, työelämäyhteistyön lisäämiseen ja kehittämiseen, että muutosten siirtämiseen omassa työssä käytännön tasolle. Lisäresursseilla katsottiin olevan merkittävä vaikutus koulutuksen laatuun, tasoon sekä opetus- ja ohjaushenkilöstön työssäjaksamiseen: ”Ruvetaan kyselemään, että mikä se on se taso ja laatu sille koulutukselle ja opettajan jaksaminen...”

TAULUKKO 1. Organisatorisiin toimintoihin liittyvät tukitarpeet.

Sisällölliset teemat	Tukea tarvitsevat pääkohdat
Hallinnolliset	Opetushenkilöstön työaikasopimus koulutusten kannattavuus muutosten jälkeen reformin muuttama organisaatio: johdon järjestäytyminen, nimenkirjoitusoi- keudet yms. vuosisuunnittelun muutos uuden rahoitusmallin myötä opetuksen taustatyö: opiskelijahallinto, opinto-ohjaus
Resurssit	henkilöresursseja lisää tekemään lisääntyvää ohjaustyötä aikaresursseja lisää uusien asioiden opetteluun, työelämäyhteistyön lisäämi- seen ja muutosten toteuttamiseen käytännössä lisäresurssien vaikutus koulutuksen laadun ja tason säilymiseen sekä henki- löstön työssäjaksamiseen
Viestintä	positiivinen viestintä organisaation sisällä avoin keskustelu ja tulevaisuuden visiointi lakien ja asetusten purkaminen arkikielelle selkeä ohjeistus lisätietoa reformista yleensä
Muut	oppimisympäristöjen muutos tukemaan muuttunutta oppimista ja yhteis- opettajuutta kansainvälisyys, vaihto-opiskelijoiden rahoitus ja opiskelu jatkossa nuorten ja aikuisten opiskelun yhdistäminen, ryhmäkoot yms.

Teeman *muut* alle liitettiin konkreettisia, yksittäisiä asioita, joihin liittyen koettiin erilaisia tuen tarpeita. Näitä olivat esimerkiksi vaihto-opiskelijoiden tilanne jatkossa (rahoitus ym.), oppimisympäristöt (tukevatko uudenlaista oppimista) tai ryhmäkoot; miten ne muokataan tukemaan uudenlaista opettajuutta tai nuorten ja aikuisten opiskelua yhdessä. Organisatorisista tukitarpeista osa oli sellaisia, joihin ei oppilaitostasolla pystytty vastaamaan, vaan ne olivat esimerkiksi lainsäädännöstä, työehtosopimuksesta tai rahoitusmallista kiinni. Ne vaikuttavat kuitenkin opetus- ja ohjaushenkilöstön töiden järjestelyyn, joten ne ovat tärkeitä asioita huomioitavaksi ja tiedostettavaksi myös organisatorisella tasolla, opetus- ja ohjaushenkilöstön työn mahdollistamiseksi hallinnollisin keinoin ja ne ohjaavat koulutuksen järjestäjän toimintaa. ”Reformin tulo vaatii rakenteellisia muutoksia

ja aikaa sopeutumiseen”. Muutoksiin tarvitaan siis tukea ja toimenpiteitä monelta taholta ja monella tasolla.

### *Opettajan perustyöhön liittyvät tukitarpeet*

Toiseen kategoriaan kerättiin teemoitellusta aineistosta ne asiat, joita opetus- ja ohjaushenkilöstö päivittäin tekemässään työssään tarvitsee ja joihin nyt muutoksessa tarvitaan tukea. Näissä toistuivat kaksi teemaa; asiat jotka vaikuttavat *yleisellä tasolla* ja asiat, jotka koskevat vain *tiettyjä aloja* (taulukko 2). *Yleiset* teeman alle koottiin aiheita kuten aiemman osaamisen tai näyttöjen arvioiminen (arviointiosaaminen, tasavertaisuuden varmistaminen), opettajan substanssiosaamisen ylläpitäminen (esimerkiksi muuttuvissa työympäristöissä), henkilökohtaisamisen ja osaamisperustaisuuden (opitaan vain sitä, mitä ei jo osata) toteutuminen sekä opettajan roolin muuttuminen (ns. ohjaava opettajuus). Erityisesti aiemman osaamisen tunnistamiseen toivottiin uusia työkaluja. Monikulttuurisuuden ymmärtäminen ja kielitaidon kehittäminen tulivat myös keskusteluissa esille. Opetus- ja ohjaushenkilöstö tarvitsee aineiston mukaan muutoksensietokykyä ja tukea sen toteutumiseen. Myös jaetun asiantuntijuuden käyttöönotto tarvitsee ikään kuin kulttuurista muutosta, ennen niin yksinäiseen opetustyöhön. Digiosaaminen, verkkopedagogiikka ja virtuaalioppiminen puhututtivat tilaisuuksissa myös, joille kaivattiin lisäosaamista, mutta ei niin suuressa määrin kuin olisi voinut olettaa. Yksi opettajan työhön liittyvistä osaamisalueista oli tulevaisuuden osaamistarpeiden määrittely; miten voitaisiin tukea opetus- ja ohjaushenkilöstöä ennakoimaan tulevaisuuden koulutustarpeisiin valmistautumisessa?

Osa käsitellyistä asioista olivat niin sanotusti yleispäteviä ja laaja-alaisia, osa spesifimpejä tai vain tiettyä koulutusala koskevia tuen tarpeita. *Alakohtaiset* tukitarpeet –teeman alle koottiin seuraavia asioita: turvallisuus- ja pätevyysvaatimukset, eli opiskelija ei voi lähteä työpaikalle oppimaan, ennen kuin viralliset luvat/pätevyudet/korttikoulutukset ovat suoritettuna: ”meidän alallahan se on aika kiveenhakattua, mitä sen (koulutuksen) pitää sisältää”; yhteisten tutkinnon

osien (YTO) suorittaminen, eli miten aiemman osaamisen tunnistaminen hoideaan ja miten käytännössä toteutuu YTO-opintojen suorittaminen jatkossa myös aikuisopiskelijoiden osalta; ja miten toimitaan silloin, kun tutkintojen perusteissa vaaditaan laaja-alaisempaa osaamista kuin työpaikan kapea-alaisemmassa toiminnassa on mahdollista suorittaa.

Näistä aihealueista osa oli siis vahvasti linkitettyä myös kolmannen, niin sanotun opiskelijakategorian kanssa. Yksi tällainen kokonaisuus oli koulutus- ja oppisopimusten käytännöt, miten niiden lainalaisuudet muuttavat työpaikalla tapahtuvaa oppimista.

## TAULUKKO 2. Opettajan perustyöhön liittyvät tukitarpeet.

Sisällölliset teemat	Tukea tarvitsevat pääkohdat
Yleiset	henkilökohtaistamisen ja osaamisperustaisuuden toteutuminen digi- ja someosaaminen, verkkopedagogiikka, virtuaalioppiminen arviointiosaaminen, arvioinnin tasavertaisuuden toteutuminen osaamisen tunnistamiseen työkaluja opettajan roolin muuttuminen monipuolisemmaksi substanssiosaamisen ylläpitäminen; ajantasaiset työelämätaidot jaetun asiantuntijuuden käyttöönotto koulutusopimuksen ja oppisopimuksen käytännöt muutoksensietokyky monikulttuurisuuden ymmärtäminen, kielitaito nuorten ja aikuisten opiskelu yhdessä tulevaisuuden osaamistarpeet
Alakohtaiset	yhteiset tutkinnon osat: osaamisen varmistaminen, arviointi ytojen toteuttaminen myös aikuisopiskelijoille tutkinnon perusteiden laaja-alaisuus vs. työssäoppimispaikan kapeampi ala alakohtaiset erot opiskelun monipuolisuuden ja valinnaisuuden suhteen: turvallisuus-, pätevyys-, teoriakoulutus käytävä ennen työpaikalla tapahtuvan oppimisen mahdollisuutta

Opettajan perustyöhön liittyvien tukitarpeiden ilmeneminen kattaa luonnollisesti asioita, joita aiempi työnkuva on sisältänyt tai joiden oletetaan jatkossa työhön sisältyvän. Johtuen siitä, ettei kukaan vielä pysty sitä varmaksi sanomaan,

millainen opetus- ja ohjaushenkilöstön työnkuva käytännössä on esimerkiksi parin vuosikymmenen kuluttua. Osittain keskusteluissa myös kuului tämä epävarmuus ja epätietoisuus, eikä osa tutkimusjoukosta vielä edes osannut esittää tukitarpeitaan, siksi ettei vielä ollut tietoa millaiseksi kunkin kohdalla työ muuttuu. Muuttuvan opettajuuden nimissä tukitoimille kuitenkin on tarvetta, sillä esimerkiksi nuorten ja aikuisten perustutkinto-opiskelijoiden opiskelu jatkossa samoissa ryhmissä luo paineita opettajalle taipua monenlaiseen rooliin.

### *Opiskelijan oppimisen varmistamiseen liittyvät tukitarpeet*

Kolmanteen kategoriaan kerättiin teemoitellusta aineistosta ne asiat, jotka liittyvät opiskelijan oppimiseen ja/tai sen varmistamiseen. Asioita, jotka ovat opiskelijasta lähtöisin, mutta vaikuttavat myös opettajan osaamiseen. Näistä useat liitettiin teeman *heterogeeniset opiskelijaryhmät* alle, loppujen päätyessä teeman *muut* alle (taulukko 3). Jatkossa perustutkintoja suorittavat opiskeluryhmät ovat heterogeenisiä, eli eritasoiset oppijat, erilaisilla opintopoluilla, nuoret ja aikuiset, maahanmuuttajataustaiset opiskelijat opiskelevat kaikki jatkossa samoissa ryhmissä. Keskusteluissa pohdittiin yksilöllisyyden ja yhteisöllisyyden toteutumisen onnistumista näissä ryhmissä tapahtuvassa opetuksessa muutoksen jälkeen sekä muun muassa nivelvaiheiden onnistumista (eli siirtyminen esimerkiksi kouluasteelta toiselle). Erityistä tukea tarvitseville opiskelijoille tarjottavat tukitoimet - esimerkiksi oppimisvaikeuksien tai muiden ongelmien, vaikkapa haastavien elämäntilanteiden vuoksi - herättivät myös paljon keskustelua. Vastauksissa korostui huoli niistä opiskelijoista, jotka tarvitsevat enemmän ohjausta opinnoissaan ja joille esimerkiksi työpaikalla tapahtuva oppiminen on syystä tai toisesta haasteellista ja tarvitsisivat erityistä tukea myös työpaikalla tapahtuvan oppimisen aikana. "Hyvät pärjää aina" oli erään opettajan kommentti hänen pohtiessaan niiden opiskelijoiden tilannetta jatkossa, jotka eivät olekaan kaikissa asioissa niin "hyviä".



Teeman *muut* alle listattiin seuraavia yksittäisiä asioita: opiskelijat tarvitsevat jatkossa enemmän ohjausta itseohjautuvuuteen ja laaja-alaisemman kuvan oman ammattialan monipuolisuudesta. Näiden onnistumiseen taas opetus- ja ohjaushenkilöstö tarvitsee lisätietoa ja tukea. Lisäksi keskusteluissa todettiin opettajien tarvitsevan lisätukea opiskelijoiden valmiuksien tunnistamiseen jatkossa paremmin sekä uusien oppimisen tapojen tukemiseen opiskelijoiden osalta.

TAULUKKO 3. Opiskelijan oppimiseen liittyvät tukitarpeet.

Sisällölliset teemat	Tukea tarvitsevat pääkohdat
Heterogeeniset opiskelijaryhmät	<p>henkilökohtaisen opintopolun turvaaminen yksilöllisyyden toteutuminen opetuksessa yhteisöllisyyden toteutuminen opetuksessa</p> <p>erityisen tuen toteuttaminen tukitoimien mahdollistaminen opiskelijalle eritasoisista opiskelijoista huolehtiminen maahanmuuttajaopiskelijoiden osaamisen tunnistaminen ja varmistaminen</p>
Muut	<p>uudet oppimisen tavat itseohjautuvuus oman alan monipuolisuus</p> <p>opiskelijan valmiudet</p>

Ammatillisella koulutuksella on omat tavoitteensa ja yksi tärkeimmistä on tukea opiskelijoita löytämään oma paikkansa maailmassa (Maunu, 2017) ja valmistaa osaavaa työvoimaa työmarkkinoille. Reformin myötä jokaisella opiskelijalla on jatkossa oma, henkilökohtainen opintopolku, jota pitkin opiskelija näitä tavoitteita kohti kulkee. Tämä asettaa haasteita opetus- ja ohjaushenkilöstön työlle, miten saada jokaisen opiskelijan opintopolku yksilölliseksi, unohtamatta kuitenkin yhteisöllisyyden näkökulmaa sekä opiskelun, että tulevan työuran kannalta. Aiempi ryhmädynamiikka ja yhteneväiset aikataulut ovat osittain menneitä aikaa, joten millaisia tukitoimia niiden opiskelijoiden kohdalla tarvitaan, joita ei ensimmäisten joukossa otetakaan työmarkkinoille. Oppimiseen tarvitaan

jatkossa uusia tapoja opiskelun henkilökohtaistamisen myötä; mikä tukee sosio-konstruktivisen oppimiskäsityksen ajatusta erilaisista vuorovaikutuksellisista oppimisen tavoista.

#### *Verkostoyhteistyöhön liittyvät tukitarpeet*

Neljänteen kategoriaan kerättiin teemoitellusta aineistosta tukitarpeet, jotka liittyvät opetus- ja ohjaushenkilöstön tai oppilaitosten verkostojen rakentamiseen, parantamiseen tai suhteiden ylläpitämiseen. Asioita, joilla on tulevaisuudessa reformin myötä yhä suurempi merkitys, sillä esimerkiksi työelämäyhteistyön toivotaan ja oletetaan kasvavan merkittävästi. Oppilaitoksilla on nykyään yhä enenevässä määrin erilaista verkostoyhteistyötä eri sidosryhmien kanssa; näitä voivat yritysten ja työpaikkojen lisäksi olla esimerkiksi erilaiset järjestöt ja yhdistykset, liitot, toiset oppilaitokset sekä opiskelijan vanhemmat, jos kyseessä on nuori opiskelija. Näiden verkostojen rakentaminen ei aina kuitenkaan ole yksiselitteistä, joten niihin opetus- ja ohjaushenkilöstö kaipasi lisääpua. Teemat *viestintä* sekä *uudet toimintamallit* sisältyvät tähän kategoriaan (taulukko 4).

Teeman *viestintä* kohdalla opetus- ja ohjaushenkilöstö koki, ettei työelämällä ole vielä tarpeeksi tietoa reformista; mitä se työelämän näkökulmasta tarkoittaa ja millaisia mahdollisuuksia reformi avaa oppilaitosten ja työelämän väliselle yhteistyölle. Myös aiemmin tutuista asioista, joihin nyt tulee muutoksia (esim. arviointiasteikon muuttuminen; aiemmin 1-3, reformin jälkeen 1-5) koettiin tärkeäksi tiedottaa selkeästi eri verkostoille: ”huolettaa se, että kun työnantaja saa opiskelijan todistuksen, työnhakijan todistuksen, jossa on ykkösestä kolmoseen ja ykkösestä vitoseen, ymmärtääkö se sitä, jaa tuohan on vaan kolmosen, tuo on parempi, tuohan on vitosen...”

Osassa vastauksia koettiin, että tähän mennessä median antama kuva reformin muutoksista oli ollut pääasiassa negatiivista. Tämä saattaa osittain johtua

myös tietämättömyydestä, joten koettiin tarpeelliseksi saada työelämälle positiivista, oikeaa tietoa reformin tuomista muutoksista, että jatkossa yhteistyön rakentaminen olisi helpompaa.

TAULUKKO 4. Verkostoyhteistyöhön liittyvät tukitarpeet.

Sisällölliset teemat	Tukea tarvitsevat pääkohdat
Viestintä	lisätietoa reformista työelämälle ja verkostoille positiivista viestintää työelämälle, medialle tietoa muutoksista, esim. arviointiasteikon muuttuminen ihmissuhde- ja vuorovaikutusosaaminen
Uudet toimintamallit	uusia keinoja lisätä työssäoppimispaikkoja ja työelämäyhteistyötä uusia malleja työpaikalla tapahtuvaan oppimiseen uusia keinoja kokonaisuuden hallintaan työpaikkojen ”kouluttaminen” reformin vaatimuksiin verkostoitumiseen ja synergiaedun hakemiseen lisäapuja

*Viestintä* -teeman alla olevissa vastauksissa esiintyivät toiveet sellaisen yhteistyön rakentamisesta reformin yhteydessä, mistä hyötyisivät kaikki kolme osapuolta: opiskelija, oppilaitos ja työelämä. Tämä saattaa edellyttää opetus- ja ohjaushenkilöstöltä osittain uudenlaistakin ihmissuhde- ja vuorovaikutusosaamista, jota tukemalla verkostojen kanssa tehtävä yhteistyö helpottuu; uusien asioiden oppimista ja toteuttamista yhdessä tuumin, eli sosiokonstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaista toimintaa.

Teema *uudet toimintamallit* sisältää tukitoiveita ja ehdotuksia etenkin uusien yritysten mielenkiinnon herättämiseen ja mukaan saamiseen esimerkiksi työpaikalla tapahtuvaan oppimiseen tai oppilaitosten ja yritysten yhteisiin projekteihin. Tämä koettiin erityisen haasteellisenä ja näihin haasteisiin toivottiin uudenlaisia, innovatiivisia ideoita ja tukitoimia. Tukea tarvittiin siis verkostoitumiseen, synergiaedun hakemiseen, kokonaisuuden hallintaan sekä työelämäyhteistyön

monipuoliseen rakentamiseen. Verkostoituminen nähdään yhä tärkeämmässä roolissa ammatillisen koulutuksen kehittämisessä.

Opetus- ja ohjaushenkilöstön kokemusten mukaiset tukitarpeet eivät läheskään kaikki olleet sellaisia, joihin voidaan vastata puhtaasti lisä- ja täydennyskoulutusten avulla. Kuitenkin niihin tarpeisiin, joihin voidaan kouluttautumisella paremmin valmistautua, kysyttiin lisäksi mielekkäitä keinoja, miten kyseisiä asioita haluttaisiin oppia. Seuraavassa kappaleessa käsitellään kooste näistä menetelmistä.

### 3.2 Opetus- ja ohjaushenkilöstön lisäkoulutusmenetelmät

Aineistosta etsittiin vastauksia myös toiseen tutkimuskysymykseen, eli millaisilla keinoilla ja menetelmillä mahdollisia reformin myötä ilmeneviä lisäkoulutustarpeita haluttaisiin oppia?

Ehdotukset ja toiveet mahdollisista lisäkoulutusmenetelmistä jaoteltiin kolmeen kategoriaan: *itsenäiseen opiskeluun, oman oppilaitoksen (työyhteisön) sisällä* tai *yhdessä verkostojen kanssa* tapahtuviin oppimismenetelmiin (taulukko 5). Itsenäisen opiskelun katsottiin olevanärkevin ratkaisu varsinkin pienempiin, yksityiskohtaisiin asiakokonaisuuksiin liittyvistä asioista. Lyhyitä tietoiskuja siis verkkoon, asioista jotka eivät vaadi pitkää vuorovaikutuksellista oppimismenetelmää. Tällaisiksi koettiin esimerkiksi yksityiskohtaiset lainkohdat, joista voisi rakentaa esimerkiksi webinaari-sarjan yhteiselle sähköiselle alustalle, josta voi käydä nopeasti hakemassa tiedon, kun sitä tarvitsee. Aineistossa ehdotettiin myös opettajille omaa HOKSia, eli henkilökohtaisen oppimisen kehittämissuunnitelmaa, samaan tapaan kuin kaikille opiskelijoillekin tehdään uuden lainsäädännön myötä. Opettajan kohdalla HOKS tosin nähtäisiin nimenomaan oman työn kehittämisenä, eli siinä mielessä itsenäisen opiskelun työvälineenä.

Oman oppilaitoksen (eli työyhteisön) sisällä tapahtuvia oppimismenetelmiä toivottiin tapahtuvan monimuoto-opiskeluna. Tarvetta olisi varsinkin isomille asiakokonaisuuksille järjestää yhteisiä seminaaritilaisuuksia, joissa olisi mahdollisuus myös vuorovaikutukselliseen oppimiseen. Vuorovaikutuksellisuus näkyy myös muissa oppimisen tavoissa, vertaistuen, mentoroinnin tai henkilökohtaisen ohjauksen myötä. Tiimioppimiselle oli tarvetta omassa työtiimissä, samoin koettiin hyödylliseksi jatkaa ja kehittää edelleen hyvien käytänteiden ja case-tapausten jakamista oppimiskokemuksina.

TAULUKKO 5. Oppimismenetelmät kategorioittain.

Kategoriat	Oppimismenetelmät
Itsenäinen opiskelu	lyhyet täsmäkoulutukset (esim. webinaarit) tietoiskut verkossa (verkko-opiskelu) opettajan HOKS (henkilökohtainen oppimisen kehittämissuunnitelma)
Opiskelu oppilaitoksen (työyhteisön) sisällä	monimuoto-opiskelu yhteiset seminaarit vertaistuki/mentorointi henkilökohtainen ohjaus tiimioppiminen hyvät käytännöt & case-tapaukset
Opiskelu verkostojen kanssa	alakohtaiset keskustelut alueittain eri oppilaitosten kanssa yhteiset palaverit verkostojen kanssa (esim. oppisopimustoimistot) työelämässä oppien, työelämäjaksoilla  läpinäkyvyys koulutuksen järjestäjien kesken

Eri verkostojen ja sidosryhmien kanssa opiskelua pidettiin myös hyvänä mahdollisuutena oppia uudet ammatillisen koulutuksen kuviot. Koettiin tärkeänä pitää keskusteluyhteyttä yllä samalla alueella ja aloilla toimivien eri oppilaitosten kesken ja pitää yhteisiä tapaamisia ja palavereita myös muiden toimijoiden, esimerkiksi oppisopimustoimistojen kanssa. Myös opettajat itse kokivat tärkeäksi työelämässä oppimisen, samaan tapaan kuin opiskelijoidenkin kohdalla. Työelä-

majaksoja koettiin tärkeänä jatkaa ja kehittää entisestään. Kaikkien näiden läpileikkaavana tekijänä voisi pitää jonkinasteista läpinäkyvyyttä ammatillisten koulutuksen järjestäjien kesken. Tähän pyrkii muun muassa Parasta Osaamista -hanke, jonka avulla on tarkoitus saada yhdenmukaistettua ammatillista koulutusta koko Suomessa.

Vertaistuki, vuorovaikutukselliset webinaarit, seminaarit, joissa on myös mahdollisuus verkostoitua; kaikki tämänkaltaiset menetelmät tukevat sosiokonstruktiivista oppimiskäsitystä oppimisen vuorovaikutuksellisuuden ja yhteistoinnallisuuden muodossa. Etenkin monimuotoisen oppimisen ja verkko-opiskelun yhteydessä todettiin, että pelkästään verkossa oppiminen ei toimi parhaalla mahdollisella tavalla, vaan tarvitsee rinnalleen keskustelua ja kokoontumisia. Vaikka toisaalta, esimerkiksi tallennettujen webinaarien kautta opiskelu nähtiin hyvänä vaihtoehtona; pystyä oppimaan asioita oman aikataulun mukaisesti.

Aineistosta on nähtävissä myös aiemmin käsitellyn aikaresurssin merkitys; nykypäivän opetus- ja ohjaushenkilöstön työnkuva on kiireinen, joten käyttöä olisi "nopeiden täsmäiskujen" -tyyppisille lisäkoulutuksille. Aika on muutenkin rajallista, jolloin aineistossa ilmeni kritiikkiä asioiden valmisteluun käytettävää kiirettä; tässä vaiheessa reformin lähestymistä monen asian olisi pitänyt olla jo selvää, eikä vasta valmistelun alla. Aika on ratkaiseva tekijä myös mahdollisiin lisäkoulutuksiin osallistumisessa; kiireiset opettajat eivät todennäköisesti osallistu täydennys- ja lisäkoulutuksiin, elleivät he koe sitä tarpeellisena ja mielekkäänä ja jos koulutuksiin osallistumiseen ei ole järjestynyt aikaa - ynnä muita resursseja.

## POHDINTA

Tutkielman tarkoituksena oli siis teorian johdolla ensin tarkastella sitä, millaiseksi opetus- ja ohjaushenkilöstön työ muuttuu ammatillisen koulutuksen reformin myötä sekä teema- ja avoimien haastattelujen avulla selvittää, millaista tukea tähän muutokseen opetus- ja ohjaushenkilöstö kokee tarvitsevansa. Lisäksi selvitettiin sitä, millaisilla menetelmillä reformiin liittyvä lisä- ja täydennyskoulutus onnistuisi opetus- ja ohjaushenkilöstön näkökulmasta parhaiten.

Opetus- ja ohjaushenkilöstön tuen tarve näyttäytyy tutkimuksen mukaan monimuotoisina asioina. Toisaalta, on tarvetta saada tietoa yksityiskohtaisista käytännön asioista ja konkretiasta, millä tavoin ammatillista koulutusta jatkossa toteutetaan. Toisaalta taas tuen tarpeet liittyivät isompiin kokonaisuuksiin, esimerkiksi opiskelijan henkilökohtaisen opintopolun kokonaisuuden onnistumiseen ja sen toteuttamiseen. Osa tuen tarpeesta oletettavasti pystytään antamaan selkeästi avoimella tiedonjaolla, sillä osa kysymyksistä johtui vain epätietoisuudesta ja kenties sen synnyttämästä epävarmuudesta. Kuten Baumanin tekstissä (2005) todettiin, epätietoisuus synnyttää epävarmuutta ja epävarmuus synnyttää muutosvastarintaa, johon apuna saattaa olla entistä selkeämmän kuvan antava viestintä ja avoin keskustelu avoimista kysymyksistä.

*”Samaan aikaan mun pääni huutaa, että resurssia, resurssia, resurssia”.*

Suurin yksittäinen asiakokonaisuus, mikä keskusteluissa tuli esille, oli resursseihin liittyvät kysymykset. Toisaalla se ilmeni aikakysymyksenä, mistä riittää aikaa uudistusten toteuttamiseen ja muutosten suunnitteluun, toisaalla kysyttiin henkilöresurssien perään, mistä riittää tekeviä käsiä kaikille niille asioille, joita nyt koko ajan ”pitäisi tehdä”. Resurssikysymyksenä myös siinä mielessä, että mistä tulevat palkkarahat niille työpäiville, jolloin muutosten vaatimia asioita tehdään, kun ne ovat poissa opetustyön tekemisestä. Tähän kysymykseen palattiin useaan otteeseen ja kuten Bergström ja Mäki totesivat (2017), myös ammatillisten oppilaitosten johdon näkemys oli, että opetushenkilöstön työaikasopimus

tarvitsee päivityksen, jotta reformilla on mahdollisuuksia toteutua suunnitellulla tavalla. Tämän tutkimuksen aineistoa kerätessä neuvottelut opettajien kokonaistyöaikasopimuksesta olivat vielä kesken, mutta selkeä tarve muutokselle siinäkin mielessä siis on.

Yksi laajempi asiakokonaisuus, johon koettiin tarvittavan tukea, oli työelämäyhteistyön kehittäminen. Siihen toivottiin uudenlaisia innovaatioita ja toimintamalleja. Sekä työpaikalla tapahtuvan oppimisen suhteen, mutta myös laajemmassa mittakaavassa, nimenomaan uusien verkostojen rakentamisen ja ylläpitämisen suhteen. Tämä asia on tärkeässä roolissa reformin myötä, mutta myös yhteiskunnallisesta näkökulmasta; ammatillisen koulutuksen vaikuttavuuden on nimittäin todettu lisääntyvän työelämäyhteyksien kautta, puhumattakaan sen merkityksestä (varsinkin nuorten) opiskelijoiden kannalta, joiden työttömyyden ja syrjäytymisen ehkäisyssä ammatillisella koulutuksella on siis merkittävä osuus (Eichhorst, ym. 2015). Tutkimusaineistosta saattaa löytyä toimiva vaihtoehto työelämäyhteistyön kehittämiseksi; ehdotetuista oppimismenetelmistä löytyy toiveita oppia uusia asioita *yhdessä verkostojen kanssa*, esimerkiksi yhteisten tilaisuuksien aikana. Tämän aikana ikään kuin huomaamattaan saattaisi olla mahdollisuuksia rakentaa myös kokonaan uudenlaisia verkostoyhteistyön muotoja, sosiokonstruktiivisen yhteisöllisen oppimisen mallin myötä.

Useaan otteeseen esille tätä tutkimuksesta tehdessä on tullut aika ja sen merkitys muutoksen onnistuneelle toteutumiseksi. Se on nähtävissä monien tutkijoiden ja kirjoittajien näkemyksissä (mm. Bergström & Mäki, 2017; Tiilikkala 2004; Maunu, 2017) joiden kaikkien mukaan muutoksiin sopeutuminen vaatii aikaa. Kun näihin tuloksiin yhdistetään Baumanin edellä mainitut näkemykset, saadaan aikaan seuraavanlainen tapahtumaketju: epävarmuuden ja muutosvastarinnan poistumisen jälkeen muutos lähtee tapahtumaan henkilöstön henkilökohtaisten asenteiden muokkaantumisesta. Siitä alkaa sopeutuminen ja muutoksen siirtyminen konkreettisiin tekoihin. Tämän jälkeen tarvitaan aikaa omaksumiselle, josta seuraa uusien asioiden hallinta ja näiden tapahtumien johdosta muutokset saadaan osaksi oppilaitoksen toimintakulttuuria, aidosti. Sosiokonstruktiivisen oppimiskäsityksen mukaan tutkimuksilla hankittu tieto on nyt



saatava osaksi arkea: "Tiedolla on välinearvo, ja sen hyödyllisyys punnitaan käytännössä" (Kauppila, 2007, 49). Parasta Osaamista -hankkeen tavoitteena onkin hyödyntää kerättyjä osaamiskartoituksia opetus- ja ohjaushenkilöstön lisäkoulutuksen suunnittelussa. Näistä osaamiskartoituksista osa on siis ollut myös tämän tutkimuksen aineistona, joten käytännön hyöty tulee näkyviin hankkeen kautta.

Reformin myötä saattaa tulla haasteita myös siinä mielessä, miten saadaan opiskelijoiden yksilöllisyys ja yhteisöllisyys toteutumaan yhtä aikaa? Henkilökohtaistettu opiskelu korostaa yksilöä, kuitenkin oppilaitoksen yhteisöllisyys muokkaa opiskelijaa kohti työyhteisöjä (Tiilikkala, 2004, 255), jolloin näiden kahden välille olisi löydettävä tasapaino. Myös sosiokonstruktivismi tukee yhteisöllisyyden merkitystä oppimisessa; yhteistoiminnallisuuden avulla tieto rakentuu nimenomaan jakamalla ja työstämällä sitä yhdessä muiden kanssa.

Onnistunut, oikea-aikainen viestintä, henkilöstöä tukeva muutosjohtaminen, oikein mitoitettut resurssit (henkilöstömäärä, aika, raha), henkilöstön oikeanlainen asenne ja suhtautuminen tuleviin muutoksiin ynnä aikaa sopeutumislle tukevat sekä työelämän muutoksen että ammatillisen koulutuksen kulttuurin muuttumisen onnistumista. Näiden lisäksi opetus- ja ohjaushenkilöstö kaipaa työlleen arvostusta (Maunu, 2016, 73).

Ylhäältä annetut käskyt pysyvät vain ylhäältä annettuina käskyinä, jos ne eivät muutu osaksi toimintakulttuuria. Tiilikkala (2004, 14) muistuttaa, että ammatilliseen opetus- ja ohjaushenkilöstöön kohdistuu paljon muutosvaatimuksia ja odotuksia, sillä haasteet ja vaatimukset tulevat monelta taholta; pedagoginen näkökulma, työelämän kehitys, asiakaslähtöisyys ja opetushallinto. Vaatimusten myötä opetushenkilöstöön saattaa kohdistua myös syytöksiä muutosvastarinnasta ja kehityksen jarruttamisesta. Heikkinen (2000) kuvaa tulevaisuuden opettajaa muuntautumiskykyisenä kameleonttina, jonka oletetaan olevan aina valmiina muuttumaan ja oppivan elinikäisen oppimisen myötä, läpi ammattiuransa jatkuvasti uutta. Tämä näkemys pohtii nykypäivän työelämän kyvyttömyyttä tuntea työntekijöiden jaksamisen rajoja; odotetaanko opetus- ja ohjaushenkilöstöltä liikoja elinikäisen oppimisen ja jatkuvan työelämän muutoksen nimissä?

Parasta Osaamista -hanke on julkaissut valtakunnallisten osaamiskartoitusten perusteella tehdyn raportin opetus- ja ohjaushenkilöstön osaamistarpeista (Heinilä, ym. 2018), jossa on esitelty keskeisimmät osaamista tarvitsevat kokonaisuudet. Huomioitavaa on kuitenkin se, että opetus- ja ohjaushenkilöstön tukitarpeita ilmenee työelämän muutoksessa myös muussa kuin lisäkoulutusten, lisäosaamisen tai prosessien ymmärryksen muodossa; asioissa joita ei välttämättä voi mitata, laskea tai opiskella. Kuten aineistosta voimme todeta, tukea tarvitaan myös muun muassa positiivisen viestinnän, avoimen keskustelun ja lisäresurssien, etenkin aikaresurssin muodossa. Tämä pro gradu -tutkielma on siinä mielessä hankkeen raportista poikkeava, että tämän tutkielman perusteella tukitarpeita ilmenee siis laajemmassa mittakaavassa. Opettajan työ on muuttunut, muutokseen tarvitaan eri tahoilta tukea, mutta pohdittavaksi jää Maunun (2017) ajatuksen pohjalta kysymys opettajan perustehtävästä, jonka toteuttamista jatkuvat muutokset häiritsevät; olemmeko tilanteessa, jossa opetus- ja ohjaushenkilöstön perustehtävä tulisi määritellä uudelleen?

Tutkielman luotettavuutta saattavat rajoittaa ne tekijät, jotka aiemminkin jo tekstissä mainittiin; osittain (liian) isot keskustelutilaisuudet, joissa on saattanut jäädä tulematta ilmi joitain tärkeitä huomioita tai se seikka, että tilaisuuksissa ei käytetty nauhuria, jolloin aineistoon on saattanut jo ylöskirjaamisvaiheessa tulla mukaan myös tutkijan omaa tulkintaa. Lisäksi tutkimuskontekstin ainutlaatuisuus saattaa vaikeuttaa tutkimuksen toistettavuutta; vaikka ammatillinen koulu- tus vielä joskus kokisikin reformin uudelleen, se ei eri ajankuvassa ja eri muutostarpeilla toistu samanlaisena, joten tutkimusta on haasteellista toistaa juuri samankaltaisena. Kuitenkin kaikilla käytettävissä olevilla keinoilla tutkimus on tehty eettisten periaatteiden mukaan, tutkimuksen puolueettomuutta ja tutkijan hyviä tapoja noudattaen.

Jatkotutkimusaiheita tästä kokonaisuudesta löytyy useita. Niistä muutamat voisivat olla vaikka alueellisten tukitarpeiden erottelu (esim. kasvukeskusten oppilaitosten tarpeiden eroavaisuus pienten koulutuksen järjestäjien tarpeista) tai seurantatutkimus samasta aihealueesta esimerkiksi kymmenen vuoden kulut-

tua. Yksi jatkotutkimusmahdollisuus olisi syventyä tarkemmin oppimiskäsityksen muutokseen toisen asteen ammatillisen koulutuskentän muuttumisen myötä; sosiokonstruktivisuudesta konnektivismiin?

Muutosta on tutkittu paljon ja monesta näkökulmasta, eikä vähiten muuttuvan työelämän osalta. Muutos on tullut jäädäkseen ja kuten tutkimuksissa todettiin, se vaatii yksilöiltä monenlaista sopeutumista. Ennakkoluuloja ja muutosvastarintaakin esiintyy. Mutta jos ammatillisen koulutuksen täytyy valmistaa tulevaisuudelle osaavia työntekijöitä, joiden on kyettävä joustamaan ja oppimaan läpi elämänsä jatkuvasti uutta, miten onnistumme tässä tehtävässä, jos itse vastustamme muutosta?

## LÄHTEET

- Alasuutari, P. (1999). Laadullinen tutkimus. 3. painos. Tampere. Vastapaino.
- Avis, J., Fisher, R., Thompson, R. (2015). (Toim.). Teaching in Lifelong Learning. A guide to theory and practise. *Esipuhe (s.xviii)*. New York. Open University Press.
- Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. 4. painos. New York. Freeman.
- Bauman, Z. (2005). Liquid Life. Cambridge. Polity.
- Bergström, H., & Mäki, K. (2017). Keulassa ja keskellä. Johtaminen reformissa - tutkimus. Haaga-Helia ammattikorkeakoulun julkaisut 8/2017.
- Collin, K., Auvinen, T., Herranen, S., Paloniemi, S., Riivari, E., Sintonen, T. & Lemmetty, S. (2017). Johtajuutta vai johtamattomuutta? Johtamisen merkitys luovuudelle informaatioteknologian organisaatioissa. Jyväskylän yliopistopaino.
- Eichhorst, W., Rodríguez-Planas, N., Schmidl, R., Zimmermann, K. (2015). A Roadmap to Vocational Education and Training in Industrialized Countries. ILR Review. Haettu <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0019793914564963>
- Eskola, J., & Suoranta, J. (1998). Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere. Vastapaino.
- Estola, E. & Syrjälä, L. (2001). Whose reform – Teachers' Voice from Silence. Haettu [https://www.edu.helsinki.fi/svy/kvali/narrat/mat/Whose\\_reform.pdf](https://www.edu.helsinki.fi/svy/kvali/narrat/mat/Whose_reform.pdf)
- Euroopan Unionin laki -sivusto. EUR-Lex. Elinikäisen oppimisen avaintaidot. Haettu <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FI/TXT/?uri=LEGISSUM%3Ac11090>
- EY. (2016). Ernest & Young Global Limited. The upside of disruption. Megatrends shaping 2016 and beyond. Haettu <http://www.ey.com/gl/en/issues/business-environment/ey-megatrends>

- Finnsight 2015 -raportti. (2006). Tieteen, teknologian ja yhteiskunnan näkymät. Tekes & Suomen Akatemia. Ennakointihankkeen raportti. Haettu [http://www.aka.fi/globalassets/awanhat/documents/tiedostot/julkaisu\\_t/finnsight\\_2015.pdf](http://www.aka.fi/globalassets/awanhat/documents/tiedostot/julkaisu_t/finnsight_2015.pdf)
- Grönfors, M., Vilkka, H. (Toim.). (2008). Laadullisen tutkimuksen kenttätömenetelmät. SoFia-Sosiologi-Filosofiapu Vilkka, Hämeenlinna. Haettu [http://vilkka.fi/books/Laadullisen\\_tutkimuksen.pdf](http://vilkka.fi/books/Laadullisen_tutkimuksen.pdf)
- Hallamaa, J. (2002). Kuka valvoo tiedettä? Tieteessä tapahtuu. Helsinki: Tieteellisten seurain valtuuskunta. 2002: 1, (s.3-5). Haettu <https://journal.fi/tt/issue/view/4071>
- Hannonen, K. (2011, 22. syyskuuta). Oppimisen haasteet ja opettamisen muutos. [Blogikirjoitus]. Haettu <https://karihanse.wordpress.com/2011/09/22/oppimisen-haasteet-ja-opettamisen-muutos/>
- Heikkinen, A. (2001). Ammatillisen identiteetin muodostus. Teoksessa A. Heikkinen, M. Borgman, L. Henriksson, M. Korhonen, L. Kuusisto, P. Nuotio & L. Tiilikka (Toim.), *Niin vähän on aikaa* (10-18). Tampereen yliopisto. Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus, Hämeenlinna.
- Heikkinen, H. (2000). Opettajan ammatin olemusta etsimässä. Teoksessa K. Harra (Toim.). *Opettajan professiosta* (8-19). Helsinki. OKKA-säätiö.
- Heinilä, H., Holmlund-Norrén, C., Kilja, P., Niskanen, A., Raudasoja, A., Tapani, A., Turunen, K. (2018). Rohkeasti uudistumaan! Opetus- ja ohjaushenkilöstön osaamistarpeet -raportti. Parasta Osaamista -verkostohankkeen julkaisu 3/2018.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2001). Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki. Gaudeamus.
- Honka, J., Lampinen, L. & Vertanen, I. (2000). (Toim.). Kohti uutta opettajuutta toisen asteen ammatillisessa koulutuksessa. Ammatillisten opettajien koulutustarpeet vuoteen 2010. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (OPEPRO) selvitys 10. Opetushallitus.

- Horsdal, M. (2007). The Discourse of Lifelong Learning in a Knowledge Economy. Teoksessa R. Rinne, A. Heikkinen & P. Salo (Toim.) *Adult education – Liberty, fraternity, equality? Nordic views on lifelong learning*. (s. 33-45). Helsinki. Finnish Educational Research Association.
- Jarvis, P. (2008). *Democracy, lifelong learning and the learning society: active citizenship in the late modern age*. London. Taylor & Francis Ltd.
- Juholin, E. (2005). Työelämän muutos haastaa työyhteisöviestinnän ajatusmallit. Artikkelijulkaisusta: *Media & Viestintä*, 30 (2). Haettu <https://doi.org/10.23983/mv.62669>
- Jäppinen, A-K. (2014). Muutoksessa johtaminen on odottamattoman johtamista. Asiantuntijapuheenvuoro teoksessa P. Hökkä, S. Paloniemi, K. Vähäsantanen, S. Herranen, M. Manninen & A. Eteläpelto (Toim.) (2014). *Ammatillisen toimijuuden ja työssä oppimisen vahvistaminen – Luovia voimavaroja työhön!* (s. 147-148). Jyväskylän yliopisto. Haettu <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/44975/978-951-39-6020-9.pdf?sequence=1>
- Järvinen, M-R. (1993). Eriytyneistä kouluista laaja-alaisiin oppimiskeskukseen? Ammatillisten oppilaitosten yhdistäminen suomalaisen koulutuspolitiikan välineenä 1990-luvulla. Turun yliopiston julkaisuja, Sarja C. Osa 135.
- Kauppila, R. A. (2007). Ihmisen tapa oppia. Johdatus sosiokonstruktiviseen oppimiskäsitykseen. Opetus 2000. Juva. WS Bookwell Oy.
- Kyngäs, H. & Vanhanen, L. (1999). Sisällönanalyysi. *Hoitotiede* 11, 3-12.
- Lindblom-Ylänne, S. & Nevgi, A. (2003). (Toim.) Oppimisenäkemykset antavat perustan opetukselle. Teoksessa S. Lindblom-Ylänne & A. Nevgi (Toim.) *Yliopisto- ja korkeakouluopettajan käsikirja*. (s.82-116). Vantaa. WSOY.
- Maunu, A. (2016). Yhteisöjen aika. Ryhmäilmiö-malli ja sosiaalipedagogiikka ammatillisissa oppilaitoksissa. EHYT-katsauksia 1/2016. Haettu <http://www.ehyt.fi/sites/default/files/Yhteisöjen%20aika.pdf>
- Maunu, A. (2017). *Muutokset opettajan ja ohjaajan työssä ja miten niihin voidaan vastata?* Esitys Parasta Osaamista -hankkeen työpajapäivillä tammikuussa

- 2018, Jyväskylä. Pohjautuen: *Opiskelijälähtöisyyttä arjen paineissa. Ammattiopettajan omakuva reformin kynnyksellä*. Julkaisematon käsikirjoitus.
- Maxwell, J.A. (2008). Designing a Qualitative Study. Teoksessa L. Bickman, D.J. Rog. (Toim.). (2008). *The SAGE Handbook of Applied Social Research Methods*. (s. 214-246). Los Angeles, CA. Sage Publications.
- Mäkelä, K. (1990). (Toim.) Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Helsinki: Gaudeamus.
- Nätti, J., Pyöriä, P. (2017). Epätyypilliset työsuhteet, epävarmuus ja liikkuvuus. Teoksessa P. Pyöriä, T. Anttila. (Toim.). *Työelämän myytit ja todellisuus*. Helsinki. Gaudeamus.
- Onnismaa, J. (2010). Opettajien työhyvinvointi. Katsaus opettajien työhyvinvointitutkimuksiin 2004 - 2009. Opetushallituksen raportit ja selvitykset 2010:1. Haettu [http://www.amtu.fi/download/124603\\_Opettajien\\_tyohyvinvointi.pdf](http://www.amtu.fi/download/124603_Opettajien_tyohyvinvointi.pdf)
- Opetushallitus. (2015). Ammatillisten perustutkintojen perusteet -sivusto. Haettu [http://www.oph.fi/saadokset\\_ja\\_ohjeet/opetussuunnitelmien\\_ja\\_tutkintojen\\_perusteet/ammattilliset\\_perustutkinnot](http://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/opetussuunnitelmien_ja_tutkintojen_perusteet/ammattilliset_perustutkinnot)
- Opetushallitus. (2018) Ammatillisen koulutuksen reformin toimeenpanon tuki -sivusto. Haettu <http://www.oph.fi/reformintuki>
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2017). Ammatillisen koulutuksen reformi -sivusto. Haettu <http://minedu.fi/amisreformi>
- Parasta Osaamista -verkostohankkeen esittely. (2017). [Blogikirjoitus]. Haettu <https://blogit.jao.fi/parastaosaamista/hankekuvaus/>
- Peltonen, M. (1980). Ammattitaidon hyväksi 50 vuotta teollisuuden koulutusyhteistyötä. Helsinki. Teollisuus- ja liikealojen oppilaitokset.
- Puolimatka, T. (2002). Opetuksen teoria: Konstruktivismista realismiin. Helsinki. Tammi.
- P21. (2007). Partnership for 21st century learning. Framework for 21st century learning. Haettu <http://www.p21.org/our-work/p21-framework>

- Rauste-von Wright, M. & von Wright, J. (1994). *Oppiminen ja koulutus*. Helsinki. WSOY.
- Rauste-von Wright, M., von Wright, J., Soini, T. (2003). *Oppiminen ja koulutus*. (uudistettu painos). Helsinki. WSOY.
- Rinne, R. & Jauhiainen, A. (2007). *The Meaning of Lifelong Learning, Aging Generations and Knowledge Society*. Teoksessa R. Rinne, A. Heikkinen & P. Salo (Toim.) *Adult education – Liberty, fraternity, equality? Nordic views on lifelong learning*. (s.105-124). Helsinki. Finnish Educational Research Association.
- Räisänen, A. & Goman, J. (2018). *Ammatillisen koulutuksen osaamisperusteisuus, asiakaslähtöisyys ja toiminnan tehokkuus. Poliittikkatoimien vaikutusten arviointi (ex ante). Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminta*. Haettu [https://karvi.fi/app/uploads/2018/01/Osperusteisuus\\_poliittikkatoimien-arviointi\\_KARVI\\_VNTEAS.pdf](https://karvi.fi/app/uploads/2018/01/Osperusteisuus_poliittikkatoimien-arviointi_KARVI_VNTEAS.pdf).
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. (2006). *KvaliMOTV – Menetelmäopetuksen tietovaranto [verkkójulkaisu]*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. Haettu [http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/kvali/L5\\_3.html](http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/kvali/L5_3.html)
- Saurén, K. & Kuhmonen, P. (2017) *Pedagogisen rakkauden arki – näkökulmia opettajan toimijuuteen*. Esitys Kasvatustieteen päivillä marraskuussa 2017, Rovaniemi.
- Sauri, M. (1989). *Alkusanat*. Teoksessa M. Sauri. (Toim.). *Matkan varrelta. AHO 30 vuotta*. (1-2). Ammattikoulujen Hämeenlinnan opettajaopisto. Julkaisu 53.
- Silander, T., Rautiainen, M. & Kostianen, E. (2014). *Kuka muu muka muuttaa? Opettajankoulutuslaitoksen johtajat muutostyön arkkitehteinä*. Teoksessa P. Hökkä, S. Paloniemi, K. Vähäsantanen, S. Herranen, M. Manninen & A. Eteläpelto (Toim.) (2014). *Ammatillisen toimijuuden ja työssä oppimisen vahvistaminen – Luovia voimavaroja työhön!* (s. 151-168). Jyväskylän yliopisto. Haettu <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/44975/978-951-39-6020-9.pdf?sequence=1>



- Suomalaisen työn liitto. (2017). Made by Finland -kampanjatutkimus. Haettu <https://suomalainentyo.fi/2017/09/25/tutkimus-tulevaisuuden-tyoelamassa-korostuu-teknologian-kaytto/>
- Tiilikkala, L. (2004). *Mestarista tuutoriksi – Suomalaisen ammatillisen opettajuuden muutos ja jatkuvuus*. (Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto). Haettu <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/13296/9513917215.pdf>
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2002). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki. Tammi.
- van Veen, K. & Sleegers, P. (2001). How does it feel? Teachers' Emotions in a Context of Change. Haettu <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00220270500109304>
- Vertanen, I. (2002). *Ammatillinen opettajuus vuonna 2010. Toisen asteen ammatillisen opettajan työn muutokset vuoteen 2010 mennessä*. (Väitöskirja, Tampereen yliopisto). Tampereen yliopiston ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus ja Hämeen ammattikorkeakoulu.
- Vähäsantanen, K. & Billett, S. (2008). Negotiating professional identity: Vocational teachers' personal strategies in a reform context. Teoksessa S. Billett, C. Harteis & A. Eteläpelto (Toim.). *Emerging perspectives of workplace learning*. (35-49). Rotterdam. Sense Publishers.
- WEF, World Economic Forum. (2016). *The Future of Jobs. Employment, Skills and Workforce Strategy for the Fourth Industrial Revolution*. Haettu [http://www3.weforum.org/docs/WEF\\_FOJ\\_Executive\\_Summary\\_Jobs.pdf](http://www3.weforum.org/docs/WEF_FOJ_Executive_Summary_Jobs.pdf)
- Wihuri, P. (2005). *Opettajien työhyvinvoinnista*. [Blogikirjoitus] Haettu <http://marttifi.wordpress.com/2007/01/11/opettajien-tyohyvinvoinnista>