

**Työelämälähtöisyys, osaamisperusteisuus ja asiakaslähtöisyys toisen asteen ammatillisessa koulutuksessa:  
Päättäjien käsityksiä**  
Anne Öhman

Aikuiskasvatustieteen pro gradu -tutkielma  
Kevätlukukausi 2020  
Kasvatustieteiden laitos  
Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

**Öhman, Anne. 2020. Työelämälähtöisyys, osaamisperusteisuus ja asiakaslähtöisyys toisen asteen ammatillisessa koulutuksessa: Päättäjien käsityksiä. Aikuiskasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 66 sivua.**

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää toisen asteen ammatillisen koulutuksen merkitystä työelämälle ja sitä, miten osaamisperusteisuus ja asiakaslähtöisyys näkyvät toisen asteen ammatillisessa koulutuksessa.

Tutkimus oli laadullinen haastattelututkimus ja lähestymistavaltaan fenomenografinen. Tutkimukseen osallistui 11 päättäjää, jotka Suomessa vaikuttavat toisen asteen ammatilliseen koulutukseen ja luovat sen suuntaviivoja. Aineistonkeruumenetelmänä käytettiin puolistrukturoitua teemahaastattelua.

Tutkimus osoitti, että päättäjät kokivat toisen asteen ammatillisella koulutuksella olevan keskeinen merkitys työelämän ja yksilön ammatillisen osaamisen varmistamiseksi, ja yhteiskuntavastuun toteuttamiseksi. Päättäjien käsityksen mukaan toisen asteen ammatillisen koulutuksen työelämälähtöisyyttä ja asiakasymmärrystä tulisi lisätä, ja kehittää palveluprosesseja. Päättäjät kokivat jatko-opintomahdollisuuksien ja -väylien kehittämisen sekä opettajien roolin tärkeäksi, ja henkilökohtaistamisen osana osaamisperusteisuutta jopa kriittiseksi. Elinkeinoelämän edustajat toivoivat muutoksia rahoitusmalleihin.

Tutkimuksen perusteella toisen asteen ammatillinen koulutus näyttäyty merkittävänä työelämälähtöisenä toimijana yhteiskunnallisesti, ja koulutus- ja elinkeinopoliittisesti, sekä yksilötasolla jatkuvan oppimisen ja ammatillisen kehittymisen mahdollistajana. Osaamisperusteisuus ja asiakaslähtöisyys vahvistavat ammatillisen koulutuksen merkitystä ja tuovat koulutusta käytäntöön. Toisen asteen ammatillinen koulutus, työelämä ja yksilö kulkevat vahvasti käsi kädessä oikeanlaisen osaamisen varmistamiseksi yhteiskunnassamme.

Asiasanat: työelämälähtöisyys, ammatillinen koulutus, asiakaslähtöisyys, osaamisperusteisuus, fenomenografia

**SISÄLTÖ**  
**TIIVISTELMÄ**  
**SISÄLTÖ**

<b>1</b>	<b>JOHDANTO .....</b>	<b>5</b>
<b>2</b>	<b>TYÖELÄMÄLÄHTÖISYYS TYÖN JA OPPIMISEN MURROKSESSA ....</b>	<b>8</b>
	2.1 Työelämän murros ja uudet osaamistarpeet .....	8
	2.2 Työssä tapahtuva oppiminen.....	10
<b>3</b>	<b>OSAAMISPERUSTEISUUS JA ASIAKASLÄHTÖISYYS</b>	
	<b>AMMATILLISESSA KOULUTUKSESSA.....</b>	<b>13</b>
	3.1 Toisen asteen ammatillinen koulutus .....	13
	3.1.1 Työelämälähtöinen ammatillinen koulutus .....	15
	3.1.2 Koulutussopimus.....	16
	3.1.3 Oppisopimuskoulutus.....	17
	3.2 Osaamisperusteisuus .....	18
	3.3 Asiakaslähtöisyys.....	20
<b>4</b>	<b>TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET .....</b>	<b>22</b>
<b>5</b>	<b>TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN .....</b>	<b>23</b>
	5.1 Fenomenografinen lähestymistapa .....	23
	5.2 Aineiston keruu.....	24
	5.3 Tutkimuksen konteksti ja osallistujat.....	26
	5.4 Aineiston analyysi.....	27
	5.5 Eettiset ratkaisut.....	31
<b>6</b>	<b>TULOKSET .....</b>	<b>32</b>
	6.1 Toisen asteen ammatillisen koulutuksen merkitys työelämälle .....	32
	6.1.1 Yhteiskunnallinen merkitys.....	32
	6.1.2 Merkitys työelämälähtöisenä toimijana.....	34

6.1.3 Merkitys koulutus- ja elinkeinopolitiikassa .....	37
6.1.4 Merkitys jatkuvan oppimisen mahdollistajana.....	39
6.2 Osaamisperusteisuus ja asiakaslähtöisyys toisen asteen ammatillisessa koulutuksessa.....	41
6.2.2 Asiakaslähtöisyys osaamista varmistamassa .....	41
6.2.3 Osaamisperusteisuus aidossa oppimisympäristössä .....	42
6.2.4 Osaamisperusteisuus ja asiakaslähtöisyys yksilön tukena .....	43
6.3 Tutkimuksen päätulos .....	45
<b>7 POHDINTA.....</b>	<b>47</b>
7.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset.....	47
7.2 Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimushaasteet.....	52
<b>LÄHTEET.....</b>	<b>55</b>
<b>LIITTEET.....</b>	<b>64</b>

# 1 JOHDANTO

Suomessa ammatillinen koulutus kohtaa suuria muutoksia, sillä yhteiskunnan ja työelämän muuttuessa tarvitaan uutta osaamista sekä uusia tapoja tehdä työtä. Alasoini, Järvensivu ja Mäkitalo (2012, 2) toteavat muutoksen ennakoinnin olevan tänä päivänä vaikeaa, koska yhteiskunnat muuttuvat entistä monisäikeisimmiksi. Tuloksellisuuden ja työn tuottavuuden parantaminen on entistä tärkeämpää talouden rakenteiden muuttuessa. Maailmanlaajuisessa taloudessa Euroopan kilpailukykyä haastavat erityisesti tuotantotapojen muutokset, sekä Pynnösen (2011, 4) mukaan myös ikärakenteen muutos. Nuorten työntekijöiden osuus työvoimasta laskee ja vastaavasti ikääntyneiden työntekijöiden osuus työvoimasta nousee. (Käyhkö 2018, 14; Mauno, Minkkinen, Tsupari, Huhtala & Feldt 2019, 1.) Myös toimihenkilö- ja työntekijäammattien välinen raja hämärtyy - syntyy uusia työpaikkoja luovuutta ja korkeaa osaamistasoa vaativiin suunnittelu- ja käsityötehtäviin sekä perustason ammatillista valmiutta käytännön tuotanto-tehtäviin. Suomen kilpailukyvyn ja hyvän työelämän edellytyksenä ovat tuottavien organisaatioiden osaava henkilöstö ja toimivat työpaikat. (Alasoini ym. 2012, 1-3, 8.)

Ammatillisen koulutus tarjoaa merkittävän keinon osaavan työvoiman saamiseen työmarkkinoille (Boahin, Eggink & Hofman 2014, 839-840), jolloin koulussa tapahtuva formaali koulutus ja työpaikalla tapahtuva informaali oppiminen yhdistyvät. (Greifner 2006, 12; Guile ja Griffiths 2001, 113; Pylväs & Nokelainen 2017, 96.) Myös Valtioneuvosto (2018) näkee oppimista tapahtuvan työelämässä formaalin koulutusjärjestelmän ulkopuolella. Vastaavasti Käyhkö (2018, 13-14) korostaa aidossa työympäristössä hankittavan osaamisen merkitystä ja haastaa ammatillisia oppilaitoksia, jotka eivät hänen mukaansa kaikilta osin kykene pysymään työelämässä tapahtuvien osaamistarpeiden kehityksen mukana.

Laki ammatillisesta koulutuksesta (531/2017) määrittelee, että ammatilliset tutkinnot ja koulutukset pyrkivät kohottamaan ja ylläpitämään kansalaisten ammatillista osaamista, mahdollistavat ammattitaidon osoittamisen, sekä kehittävät

työ- ja elinkeinoelämää ja vastaavat sen osaamistarpeisiin. Ammatillisten tutkin-  
tojen ja koulutusten tarkoituksena on lisäksi edistää työllisyyttä, antaa valmiuk-  
sia yrittäjyyteen, ja työ- ja toimintakyvyn jatkuvaan ylläpitoon, sekä tukea elin-  
ikäistä oppimista ja ammatillista kasvua. (Laki ammatillisesta koulutuksesta  
531/2017.) Näin ollen ammatillinen koulutus ei tue ainoastaan opiskelijoiden  
osaamisen kehittymistä ja elinikäistä oppimista, vaan se kehittää myös työelä-  
mää ja vastaa sen erilaisiin osaamistarpeisiin, sekä edistää työllisyyttä ja yrittä-  
jyyttä. Ammatillinen koulutus lähtee opiskelijoiden ja työelämän tarpeista,  
minkä vuoksi keskiössä ovat asiakaslähtöisyys ja osaamisperusteisuus. Edelly-  
tyksenä korkeatasoiselle ammatilliselle koulutukselle ovat myös työelämälähtöi-  
syy ja jatkuva laadun parantaminen (Opetushallitus 2019a; Opetus- ja kulttuu-  
riministeriö 2018; Opetus- ja kulttuuriministeriö 2017), jotka tarkoittavat asiak-  
kaiden aktiivista kuuntelua ja palveluratkaisujen etsimistä kulloisiin tarpeisiin.

Tässä tutkimuksessa kuvataan sitä, minkälaisia merkityksiä ammatillisella  
koulutuksella on työelämälle, ja millaisina osaamisperusteisuus ja asiakaslähtöi-  
syy ammatillisessa koulutuksessa näyttäytyvät. Keskiössä ovat ammatillisen  
koulutuksen päättäjien käsitykset toisen asteen ammatillisesta koulutuksesta.  
Ammatillisella koulutuksella on pitkä historia (Hämeen-Anttila 2006, 34; Kinnu-  
nen 1999, 2-3), ja sitä on tutkittu tieteen kentällä eri näkökulmista paljon. Useat  
kansalliset ja kansainväliset ammatillista koulutusta käsittelevät tutkimukset  
keskittyvät ammatillisten opettajien käsityksiin ammatillisesta toimijuudestaan  
muutoksessa (Vähäsantanen 2013) tai ammatilliseen osaamiseen (Hyvärinen,  
Saaranen & Tossavainen 2017), oppijoiden käsityksiin työssä oppimisesta ja op-  
pimisesta (Aarkrog 2005; Billett 2001a, 2001b; Cofer 2000; Collin 2005; Guile &  
Griffiths 2001; Tynjälä 2008; Virtanen 2013; Virtanen, Tynjälä & Eteläpelto 2014a)  
tai ammattikuntien ja mestari-kisälli -toiminnan kehittymisestä (Kinnunen 1999).  
Lisäksi eri tutkimuksissa tarkastellaan ammatillisen koulutuksen vaikutuksia  
opiskelijan ammatillisen osaamisen ja ammatillisen huippuosaamisen rakentu-  
miseen sekä asiantuntijuuden kehittymiseen (Pylväs 2018; Pylväs & Nokelainen  
2017), ammatillisen koulutusjärjestelmän vertailuun ja tarkasteluun eri maissa  
(Boahin ym. 2014; Brockmann, Clarke & Winch 2008; Canning & Lang 2004) tai

yleisen koulutuksen ja ammatillisen koulutuksen erottavia tekijöitä (New Mexico State Department of Education 1968.) Tämä tutkimus on ajankohtainen Suomessa uudistuneen ammatillisen koulutuksen takia ja siinä korostuvat asiakaslähtöisyys ja osaamisperusteisuus.

Tutkimusraportti koostuu seitsemästä osasta. Tutkimuksen kahdessa seuraavassa luvussa tarkastellaan työelämälähtöisyyttä työn ja oppimisen murroksessa sekä osaamisperusteisuutta ja asiakaslähtöisyyttä ammatillisessa koulutuksessa. Tämän jälkeen neljännessä luvussa käydään läpi tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset. Viidennessä luvussa esitellään tutkimuksen toteuttamiseen liittyviä asioita, kuten tutkimuksen fenomenografista lähestymistapaa, aineiston keruuta, tutkimuksen kontekstia ja osallistujia, aineiston analyysia sekä eettisiä ratkaisuja. Tutkimuksen tulokset esitellään kuudennessa luvussa. Viimeisessä eli seitsemännessä luvussa tarkastellaan tuloksia ja pohditaan niiden merkitystä sekä tutkimuksen luotettavuutta ja jatkotutkimushaasteita.

Tutkimus on luonteeltaan selvitystyyppinen ja sen vahvin panostus on käytännön toimissa sekä pyrkimyksestä kehittämiseen: tutkimuksen tuloksia voidaan hyödyntää ammatillisen koulutuksen kehittämisessä. Tästä tutkimuksesta on rajattu pois muut näkökulmat kuten esimerkiksi opiskelijat, esimiehet ja työnantajat.

## 2 TYÖELÄMÄLÄHTÖISYYS TYÖN JA OPPIMISEN MURROKSESSA

Muuttuva työelämä ja työn murros haastavat ammatillista koulutusta ja oppimista. Kansallinen työelämän kehittämisstrategia (TEM 2012, 2) korostaa Euroopan kilpailukykyisyyden kohtaavan maailmanlaajuisessa taloudessa suuria haasteita väestön ikärakenteessa ja tuotantotapojen muutoksissa. Teknologiset muutokset, nopeasti kehittyvät uudet ja korkealaatuiset tuotteet sekä palvelut asiakkaille asettavat vahvoja vaatimuksia ongelman ratkaisulle, luovuudelle, työssä oppimiselle ja ammatillisen osaamisen kehittymiselle. (Lemmetty & Collin 2019, 1-2, 16) Yritysten kilpailukyky taas on riippuvainen yrityksissä olevasta osaamisesta, osaamisen hyödyntämisestä ja nopeasta oppimiskyvystä. (Viitala 2005, 170.) Tämä edellyttää jatkuvaa uuden osaamisen hankkimista. Oleellista työpaikalla tapahtuvalle oppimiselle ja ammatillisen osaamisen kehittymiselle on oppimisympäristö, joka tuottaa työelämän muutoksessa edellytettäviä tietoja ja taitoja sekä edistää tiedon integroitumista. (Virtanen ym. 2014a, 63; Käyhkö 2018, 32-33.) Työelämälähtöisyydellä tässä tutkimuksessa tarkoitetaan koulutuksen ja työelämän yhteistyöhön perustuvia, eri tavoin toteutettuja toimintatapoja, joilla varmistetaan, että koulutus vastaa työelämän vaatimuksia. (Kelo, Haapasalmi, Luukkanen & Saloheimo 2012, 4; Pohjonen 2000, 117.) Tässä luvussa tarkastellaan työelämän murrosta ja uudenlaisia osaamistarpeita sekä työssä tapahtuvaa oppimista ammatillisen koulutuksen näkökulmasta.

### 2.1 Työelämän murros ja uudet osaamistarpeet

Työelämän murros on yksi keskeisimpiä teemoja julkisessa keskustelussa Suomessa. Se pohjautuu Alasoinin ym. (2012, 1), Maunon ym. (2019, 1) sekä Tynjälän (2008, 131) mukaan useaan voimaan, kuten tieto- ja viestintäteknologioiden kehittymiseen, talouden globalisaation etenemiseen, ympäristökysymyksiin, väestön ikääntymiseen, sekä yhteisöllisten suhteiden ja arvojen muutoksiin, joista keskei-



simpänä työelämässä näyttäytyy teknis-taloudellinen muutos. Murroksessa eläminen tai sen kohtaaminen edellyttää niin ihmisiltä kuin organisaatioilta uudenlaista osaamista, kuten esimerkiksi joustavuutta ja nopeutta tai digitaalisten laitteiden käyttöä. Kilpailussa organisaatioiden on tuotettava taloudellista voittoa (Sydänmaanlakka 2002, 14, 17–19) sekä huolehdittava tuotteiden ja palvelujen korkeasta laadusta, asiakasjoustavuudesta, nopeudesta, ja lisäksi innovaatioiden tuottamisen kyvykkyydestä. (Alasoini 2010, 14.)

Työelämä haastaa niin organisaatiot kuin ihmiset (Nijhof & Streumer 1998, 9), koska ympäristön ja talouden muutosvauhti kiihtyy ja muuttuu nopeammin kuin organisaatiot itse. (Burke 2008, 18–19, 284–285.) Myös työmarkkinoilta poistuu väestökehityksen epätasaisuudesta johtuen enemmän ihmisiä kuin sinne tulee (Alasoini 2010, 11.) Lisäksi epävarmuus varjostaa monen elämää (Heinikoski, Laine & Ylitalo 2014, 21), eikä yksikään työntekijä voi odottaa elinikäistä ja vakaata työllistymistä. (Åkerblad 2014, 26.) Kilpailukyvyn ja hyvän työelämän edellytyksenä ovat toimivat työpaikat. Niitä luovat kilpailukykyiset ja ketterät organisaatiot, jotka menestyvät taloudellisesti, palvelevat asiakkaita hyvin ja ovat vastaanottavaisia henkilöstön tarpeille (Alasoini ym. 2012, 2-3). Työpaikkojen menestymisen edellytyksenä on osaava, sitoutunut ja motivoitunut henkilöstö. (Billett 2001b, 209; Viitala 2013.) Samaan aikaan työntekijöiden elämäntilanteet, identiteetit ja sitoutumiset työhön (Kira & Balkin 2014, 142) sekä sosiaalinen ympäristö ja olosuhteet muuttuvat. Tällöin organisaatioilla on tarve lisätä työn tuottavuutta sekä suunnata koulutustarjontaa muuttuvien vaatimusten mukaan (Ruohotie 2000, 25–26): on kehitettävä uudenlaista ammatillista asiantuntemusta, osaamista, yhteistyötä ja uusia tapoja oppia. (Tynjälä 2012, 11–12; Virtanen ym. 2014a, 43.)

Ammatillinen koulutus ja osaaminen linkittyvät jo koulutuksen aikana vahvasti työhön ja työpaikkoihin. Työelämän muutokset sisältävät uusia pätevyyskäsitteitä, joihin oppimisen malleilla on vaikutusta ammatillisen koulutuksen kehittämiseen, ja siksi ne ovat tavoitteellisia, ohjattuja ja arvioituja. Työtehtävät vaativat tietoa lisäksi teknisissä taidoissa, päätöksenteossa ja ryhmätoiminnassa. Erityi-

sesti vahvaa asiantuntijuutta vaativat tehtävät edellyttävät tietämystä, kykyä tiedonhankintaan ja kriittisen tiedon arviointiin (Collin 2007, 128; Heikkilä 2006, 101–103) sekä kykyä jatkuvaan uuden oppimiseen ja luomiseen (Tuominen & Wihersaari 2006, 88; Karusaari 2020, 40.): on koulutettava osaavaa työvoimaa sekä kehitettävä käytäntöjä edellytyksenä tuottavalle toiminnalle. Tavoitteena on, että ammatillinen koulutus kykenee vastaamaan työelämän muutoksiin ja tulevaisuuden osaamistarpeisiin (Käyhkö 2018, 14, 32) ja tarjoaa siten mahdollisuuden integroida formaalia koulutusta ja työssä tapahtuvaa oppimista. (Boahin ym. 2014, 839–840; Pylväs & Nokelainen 2017, 96.) Työelämän muutoksiin ja vaatimuksiin on vastattava uusia yhteistyömuotoja kehittämällä ammatillisen koulutuksen ja työelämän välillä. (Karusaari 2020, 40.)

## **2.2 Työssä tapahtuva oppiminen**

Työssä tapahtuva oppiminen on tavoitteellista, ohjattua ja arvioitua oppimista kontekstissa, joka yleensä liitetään työelämälähtöiseen ammatilliseen koulutukseen. (Virtanen 2013, 14–15; Virtanen, Tynjälä & Eteläpelto 2014b, 45–47.) Työssä tapahtuvalla oppimisella tarkoitetaan omaan osaamiseen ja kokemukseen pohjautuvaa ja aidossa toimintaympäristössä tapahtuvaa oppimista. Se on olennainen osa opiskelijan henkilökohtaista opetussuunnitelmaa, ja varmistaa ammattitaidon ja osaamisen suunnitelmallista kehittämistä. Lisäksi sen on oltava organisoitua ja tavoitteellista, sekä ohjattua. (Pohjonen 2005, 80.) Suunnittelu tehdään työpaikan ja oppilaitosten välisessä yhteistyössä, ja opiskelija on mukana suunnittelussa. (Karusaari 2020, 53.) Työssä tapahtuva oppiminen määritellään myös ”mahdollisuudeksi lukea kirjallisuutta, ajattelematta kirjallisuutta”. (Canning 2012, 45). Työssä tapahtuva oppiminen on kokemuksellista, satunnaista ja harjoitukseen perustuvaa sekä jaettua ja kontekstisidonnaista. (Virtanen, Tynjälä ja Collin 2009, 155.) Se on myös konkreettista tekemistä, joka riippuu työpaikan rakenteista ja sosiaalisesta ympäristöstä, ja jossa teoria ja käytäntö kytkeytyvät tiedostamatta yhteen. (Collin 2006, 404.) Erilaiset oppimisen kokemukset työpai-

kalla ovat merkityksellisiä (Karusaari 2020, 52) ja käytännön harjoittelua ja työntekoa työelämässä myös arvostetaan. Ammatillinen tieto ei kuitenkaan ole pelkkää käytännöllistä toimimista, vaan siihen sisältyvät muun muassa ilmaisu, ajattelu ja oppimisen reflektointi. (Vilppola & Rantanen 2018, 128–129; Virtanen 2013, 14, 31, 33, 35, 96.)

Työssä tapahtuva oppiminen eroaa koulussa tapahtuvasta oppimisesta siten, että koulussa tapahtuva oppiminen on tarkoituksellisesti suunniteltua, yksilökeskeistä ja tulokset usein ennakoitavissa, kun taas työssä oppiminen on suunnittelematonta, yhteisöllistä ja kontekstisidonnaista. (Tynjälä 2008, 132–133; Virtanen 2013, 28.) Työssä tapahtuva oppiminen käsittää käytännön työtehtäviä, vuorovaikutusta tai kokonaisuuksien hahmottamista. (Virtanen, Tynjälä & Collin 2009, 153, 162.) Se tarjoaa mahdollisuuden oppia monipuolisesti taitoja (Virtanen 2013, 77), joita voi kehittää toisten kanssa keskustelun, toimimisen ja vaikuttamisen kautta. (Grönfors 2010, 21.) Työssä tapahtuvaa oppimista tarkastellaan usein laajemmin ja lähestytään työyhteisön sisällä tapahtuvana toimintana yksilön kokemuksen lisäksi. (Collin 2007, 123.) Oppiakseen työssä monipuolisesti ja tehokkaasti, on opiskelijan koettava, että oppiminen ja opetus linkittävät oppimisympäristöt aktiivisesti kouluun ja työpaikkaan. Hänellä voi olla asiasta koulussa opittu tietämys, jonka hän työssä näkee käytännössä ja muodostaa uudeksi tiedoksi. (Virtanen 2013, 35, 95–96.) Työssä oppimisen tavat voivat olla koulusta tuleville erilaisia muun muassa työtehtävien ja osallistumisen osalta. (Boahin ym. 2002, 460, 478.) Työssä oppimisen tulos on usein näkymätöntä ja hiljaista tietoa, jota ei ole helppo ilmaista. (Tynjälä 2008, 132–133; Virtanen 2013, 28; Virtanen ym. 2014a, 45, 62–63.)

Työssä tapahtuvassa oppimisessa korostuvat sosiaalisuus, osallisuus sekä aktiivinen tiedon rakentaminen aiempien tietojen, taitojen ja kokemusten perusteella. Ne vahvistuvat tai muuttuvat uusien tietojen, taitojen ja kokemusten myötä. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan yksilö rakentaa aktiivisesti tietoa aikaisempien tietorakenteiden ja käsitysten pohjalta. (Tynjälä 2000, 25–26; Ruohotie 2000, 118–119; Puolimatka 2002, 41 – 42; Bourgeois 2002, 133.) Sosiaalisella vuorovaikutuksella on keskeinen rooli oppimisessa. (Ruohotie 2000,

120–121.) Opiskelijat oppivat ymmärtämään työpaikan kulttuuria ja toimintatapoja. Lisäksi oppimisympäristönä toimiva työpaikka mahdollistaa tiedon rakentamisen kokemuksen kautta. (Karusaari 2020, 41.) *Sosiaalinen konstruktivismi* korostaa ihmisen toiminnan ja kielen merkitystä tiedonmuodostuksessa. Oppiminen on yksilön aktiivista kognitiivista toimintaa tulkita havaintoja ja uutta tietoa aikaisemman tiedon ja kokemusten pohjalta. (Tynjälä 2000, 37–37; Puolimatka 2002, 73.) *Sosiokulttuuristen lähestymistapojen* mukaan tiedonmuodostus ja oppiminen ovat sosiaalisia ilmiöitä, joissa korostuvat vuorovaikutus, kulttuuristen välineiden käytön oppiminen sekä tiedon oppiminen autenttisissa yhteyksissä oppipoikamaisesti. (Tynjälä 2000, 44–47, 60, 149.) *Symbolinen interaktionismi* näkee yksilöiden välisen vuorovaikutusprosessin sosiaalisena symbolisena tuotteena: yksilö tulkitsee toisten toimintaa, joka on ihmisyhteisölle tyypillistä vuorovaikutusta. (Tynjälä 2000, 50, 60.) *Sosiaalisessa konstruktionismissa* todellisuus syntyy yksilöiden välisessä vuorovaikutuksessa, ja todellisuutta ylläpidetään ja muunnetaan keskusteluiden kautta. Tietoa tarkastellaan sosiaalisen yhteisön ja kulttuurin tasolla. (Tynjälä 2000, 55–56.) Kaiken kaikkiaan konstruktivismi painottaa yksilön osallistumista, vastuunottoa, aktiivisuutta ja yhteistoiminnallisuutta oppimisessa. Opettajan tehtävänä on kannustaa, tukea ja ohjata yksilön tiedollisia ajatusrakennelmia, sekä luoda monipuolisia oppimisympäristöjä. Opettaja auttaa yksilöä hyödyntämään ja tunnistamaan omia vahvuuksiaan. (Ruohotie 2000, 120; Puolimatka 2002, 44.)

### **3 OSAAMISPERUSTEISUUS JA ASIAKASLÄHTÖISYYS AMMATILLISESSA KOULUTUKSESSA**

Suomessa on mahdollisuus oppia ja uudistaa omaa osaamista esimerkiksi ammatillisen koulutuksen avulla. Valtioneuvoston (2018) mukaan Suomessa jokaiselle työkikäiselle on oltava omaan tarpeeseen ja tilanteeseen sopivaa koulutusta, sen on löydettävä helposti ja jokaisella tulee olla taloudelliset mahdollisuudet osallistua siihen. Suomen menestyksen strategiana on olla osaavin kansakunta ja koulutetuin työvoima. Ammatillisella koulutuksella pyritään vastaamaan muuttuviin osaamistarpeisiin ja siksi siinä painotetaan osaamista, asiakaslähtöisyyttä ja elinikäistä oppimista. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2017.)

Tässä luvussa tarkastellaan ammatillista koulutusta, sen kehittymistä Suomessa sekä työpaikalla järjestettävän koulutuksen muotoja. Lisäksi kappaleessa esitellään osaamisperusteisuutta ja asiakaslähtöisyyttä. Ammatillinen koulutus Suomessa sisältää myös korkea-asteella opiskeltavan ammattikorkeakoulun, mutta tässä tutkimuksessa keskitytään erityisesti toisen asteen ammatilliseen koulutukseen.

#### **3.1 Toisen asteen ammatillinen koulutus**

Ammatillinen koulutus on tarkoitettu toisen asteen tutkintoa vaille oleville iästä ja taustasta riippumatta. Ammatillinen koulutus tarjoaa osaamista myös uran eri vaiheissa. (Opetushallitus 2019a; Opetushallitus 2019b, Opetus- ja kulttuuriministeriö 2017, Opetus- ja kulttuuriministeriö 2018.) Ammatillista koulutusta käsittelevän lain (Laki ammatillisesta koulutuksesta 531/2017) mukaan ammatillisten tutkintojen ja koulutuksen tavoitteena on kohottaa sekä ylläpitää kansalaisten ammatillista osaamista, antaa mahdollisuus osoittaa ammattitaito, kehittää työ- ja elinkeinoelämää, sekä vastata sen osaamistarpeisiin. Lisäksi tavoitteena on edistää yhteiskunnan työllisyyttä, antaa valmiuksia yrittäjyyteen sekä työ- ja toimintakyvyn jatkuvaan ylläpitoon, sekä tukea ammatillista kasvua ja elin-

ikäistä oppimista. Sen tehtävänä on myös varmistaa työvoiman saatavuutta suurilla työllistävillä aloilla sekä huolehtia osaamisesta pienillä erikoistuneilla aloilla. Ammatillinen koulutus tuottaa ammatillista osaamista, tukea ja kasvua sekä elinikäistä oppimista.

Ammatillinen koulutus sisältyy yhden lain alle eli laissa ei määritellä erikseen nuorten ja aikuisten ammatillista koulutusta. (Laki ammatillisesta koulutuksesta 531/2017.) Ammatillinen koulutus valmistaa nuoria ja aikuisia työelämään. (Meriläinen, Isacson & Olson 2018, 3.) Aikuisille ammatillinen koulutus tarjoaa jatkuvaa oppimista elinikäisen oppimisen periaatteella, kun taas nuorille koulutus mahdollistaa laajempia opetuskokonaisuuksia. Useimmin ammattien vaatima osaaminen hankitaan aikuisiässä. (Pohjonen 2000, 122.)

Ammatillisen koulutuksen arvostus on noussut Suomessa 2000-luvun aikana. Ammatillisen koulutuksen toisen asteen opinnoikseen valitsee puolet suomalaisista 16-vuotiaista nuorista. Korkea osallistumisaste erottaa suomalaisen ammatillisen koulutusmallin muista maista. (Meriläinen ym. 2018, 3, 5, 10.)

Ammatillista koulutusta käsittävän lain (Laki ammatillisesta koulutuksesta 531/2017) mukaan toisen asteen ammatillisia tutkintoja ovat ammatilliset perustutkinnot, ammattitutkinnot ja erikoisammattitutkinnot. Ammatillisessa perustutkinnossa osoitetaan laaja-alaiset ammatilliset perusvalmiudet alan eri tehtäviin. Perustutkinto on tarkoitettu yksilölle, jolla ei ole aikaisempaa tutkintoa tai pitkää työkokemusta alalta. Ammattitutkinnossa osoitetaan työelämän tarpeiden mukaisesti kohdennettua ja syvällisempää ammattitaitoa. Ammattitutkinto on tarkoitettu yksilölle, jolla on jo alan perustutkinto tai kokemusta alalta. Erikoisammattitutkinnossa osoitetaan työelämän tarpeiden mukaisesti syvällistä tai kohdennettua ammattitaitoa. Erikoisammattitutkinto on tarkoitettu yksilölle, jolla on pidempi kokemus alalta. Valmentavassa koulutuksessa valmennetaan ammatilliseen koulutukseen tai työhön ja itsenäiseen elämään. Ammatillisten tutkintojen ja niihin valmentavan koulutuksen mitoituksen perusteena on osaamispisteytys. Ammatillinen perustutkinto on laajuudeltaan 180 osaamispistettä,

ammattitutkinto 120, 150 tai 180 osaamispistettä, ja vastaavasti erikoisammattitutkinto 160, 180 tai 210 osaamispistettä. (Laki ammatillisesta koulutuksesta 531/2017.)

Ammatillinen koulutus sisältää laajan valikoiman koulutusaloja, joista valmistavat kyseiseen ammattiin tai täydentävät aiempaa osaamista. (Meriläinen ym. 2018, 8.) Ammatillisen tutkinnon suorittamisen jälkeen opiskelija on oikeutettu jatkamaan korkea-asteen koulutukseen. (Virolainen & Stenström 2014, 99; Meriläinen ym. 2018, 11.)

### **3.1.1 Työelämälähtöinen ammatillinen koulutus**

Ammatillinen koulutus on kohdistettu työmarkkinoiden tulevaisuuden työntekijöille, ammattilaisille ja yrittäjille. (Mulder & Winterton 2017, 19.) Ammatillisessa koulutuksessa opiskelijat voivat opiskella, tukeutua työpaikan oppimisen mahdollisuuksiin kehittääkseen ammatillista osaamistaan sekä opintojen jälkeen tutkia uusia työmahdollisuuksia markkinoilla. Erilaisilla työelämän ja koulutuksen yhteistyöhön perustuvilla toimintatavoilla ammatillisessa koulutuksessa varmistetaan työelämän vaatimukset ja työelämälähtöisyys. (Kelo ym. 2012, 4.)

Ammatillisen koulutuksen tavoitteena on tuottaa uutta osaamista yrityksiin ja opettajien tehtävänä on auttaa oppijoita siirtämään teoria käytännöksi. (Collin 2006, 419.) Työpaikalla järjestettävän koulutuksen muotoja ovat oppisopimuskoulutus tai koulutussopimus. (Laki ammatillisesta koulutuksesta 531/2017.) Viinisalo (2013, 17–18) tähdentää oppisopimuskoulutuksen edustavan työpaikkalähtöistä ja koulutussopimuksen vastaavasti oppilaitosmuotoista koulutusta. Opetus- ja kulttuuriministeriö (2018c) korostaa, että oppisopimuskoulutuksessa opiskelija on työsuhteessa, kun taas koulutussopimuksessa opiskelija säilyy opiskelijana. Molemmissa vaihtoehdoissa varmistetaan, että työpaikalla on riittävästi tuotanto- ja palvelutoimintaa, tarpeelliset tuotantovälineet ja pätevää henkilöstöä ohjaamaan.

Ammatillisessa koulutuksessa oppimista hankitaan työpaikoilla, työn tekemisen yhteydessä. Työpaikka on ammatillisen opiskelijan toinen oppimisympä-

ristö, joka integroidaan oppimistavoitteiden asettamisella, ohjauksella ja arvioinnilla osaksi ammatillista koulutusta. (Virtanen 2013, 16, 37; Karusaari 2020, 44–45.) Tavoitteena on edistää tutkintojen tai niiden osien suorittamista. Ammatillisessa koulutuksessa opiskelu tapahtuu vuorotellen oppilaitoksessa ja työssä, ja johtaa kansallisesti hyväksytyyn tutkintoon. (Viinisalo 2013, 15; Virtanen ym. 2009, 156.) Valmistuttuaan ammatillisesta koulutuksesta opiskelija saa riittävät valmiudet toimia ammatissa ja kehittää ammatillista asiantuntijuuttaan työelämässä. (Pylväs 2018, 12.) Yrityksen näkökulmasta ammatillinen koulutus nähdään myös tärkeäksi keinoksi uusien työntekijöiden rekrytoimiselle. (Karusaari 2020, 41.)

### **3.1.2 Koulutusopimus**

Ammatillista koulutusta käsittävän lain (Laki ammatillisesta koulutuksesta 531/2017) astuttua voimaan 1.1.2018, poistui aiemmin käytössä ollut työssäoppiminen, jolla tarkoitettiin osan tutkinnon tavoitteista siirtämistä työpaikoilla opitaviksi käytännön työtehtävien yhteydessä. Tilalle tuli koulutusopimus, joka tarkoittaa koulutusopimustyöpaikan ja koulutuksen järjestäjän välistä kirjallista ja määräaikaista sopimusta opiskelijan osaamisen hankkimisesta työpaikalla käytännön työtehtävien yhteydessä. Opiskelija ei ole työsuhteessa koulutusopimuspaikkaan. Hänelle ei myöskään makseta palkkaa tai muutakaan vastiketta. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2018c.) Kirjallisessa sopimuksessa sovitaan muun muassa opintojen tavoitteista ja sisällöstä, osapuolten tehtävistä sekä työnantajalle mahdollisesti maksettavista korvauksista. (Virtanen 2013, 15.) Lisäksi koulutusopimuksessa sovitaan koulutusopimustyöpaikan ja koulutuksen järjestäjän tehtävistä sekä aloitus- ja päättymispäivämäärästä, sekä mahdollisesti muista tarpeellisista asioista, jotka liittyvät koulutuksen järjestämiseen. Koulutusopimuksen liitteeksi lisätään koulutuksen järjestäjän ja opiskelijan sekä mahdollisten muiden osaamisen hankkimiseen, osoittamiseen ja ohjaukseen osallistuvat yhteistyötahot, sekä työvoimakoulutuksessa TE-viranomaisen edustajan hyväksymä henkilökohtainen koulutussuunnitelma (Hoks). Lopuksi opiskelija saa koulutusopimuksen itselleen tiedoksi. (Vacker 2017, 2, 23.)



Koulutussopimuksena voidaan suorittaa ammatillisen tutkinnon osa tai osia, tai tutkinnon osaa pienempi kokonaisuus. Jos sopimus halutaan tehdä pidemmäksi aikaa, on koulutuksen järjestäjän selvittävä edellytykset oppisopimuskoulutukseen siirtymisestä. (Vacker (2017, 23.)

### 3.1.3 Oppisopimuskoulutus

Oppisopimuskoulutus on työsuhteeseen perustuva työelämälähtöinen pitkäkestoinen koulutus, johon sisältyy informaalia työpaikalla työtehtävissä tapahtuvaa oppimista ja formaalia oppilaitoksissa tapahtuvaa koulutusta. Siinä työnantaja ja opiskelija tekevät sopimuksen ja opiskelija saa tehdystä työstä korvauksen. Oppiminen tapahtuu työsuhteessa ja päävastuu koulutuksesta on työnantajalla. (Käyhkö 2018, 14; Viinisalo 2013, 15; Virolainen & Stenström 2014, 27.) Oppisopimuskoulutus voidaan myös määritellä malliksi, joka on yhdistelmä teoriaa ja käytäntöä, kuten luokkahuonetta ja työpaikkaa. (Ryan 2012, 404.)

Oppisopimuskoulutus on Suomessa osa virallista koulutusjärjestelmää (Viinisalo 2013, 15) ja sen avulla voi suorittaa ammatillisia perus-, ammatti- ja erikoisammattitutkintoja sekä ammatillista lisäkoulutusta. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2017.) Myös yrittäjä voi suorittaa oppisopimuskoulutuksella tutkinnon. Siihen ei kuitenkaan liity työsuhteen solmimista. (Miettinen 2013, 298.)

Työnantajan valitsema työpaikkaohjaaja ohjaa, valvoo ja arvioi työssä oppimista. (Käyhkö 2018, 14.) Vastaavasti opettajan roolina on toimia oppimisen asiantuntijana, opintojen ohjaajana ja keskustelukumppanina. Opettaja edistää työpaikan ja opiskelijan oppimisresurssien käyttöön saamista. (Viinisalo 2013, 27.)

Oppisopimuskoulutus tarjoaa laajoja mahdollisuuksia oppia uusia taitoja ja saada tunnustettua osaamista työhön. Se on sekoitus työperäistä valmennusta ja koulutusta, johon sisältyy ammattispesifejä pätevyyyksiä, yleisiä taitoja tai avaintaitoja. Oppisopimuskoulutus on organisoitu eri ikäisille oppijoille ja erilaisille taitotasolle. (Boahin ym. 2014, 849.) Oppisopimuskoulutuksen vahvuutena on monipuolinen oppimisympäristö, joka antaa opiskelijalle mahdollisuuden am-

matillisen osaamisen kehittämiseen oikeissa työtehtävissä. (Pylväs 2018, 12.) Oppisopimus tuottaa lisäarvoa yritykselle, sillä sen taloudelliset hyödyt ovat suurempia kuin kustannukset. (Norontaus 2016, 29.) Lisäksi oppisopimuskoulutus sitouttaa työntekijöitä ja tekee myönteisen vaikutuksen yrityksen tuottavuuteen ja kannattavuuteen. Parhaiten oppisopimuskoulutus nivoutuu osaksi työ- ja liiketoimintaa, kun koulutuksen toteutuksesta vastaa työnantaja. (Viinisalo 2013, 17, 23.)

### 3.2 Osaamisperusteisuus

Osaamisperusteisuuden taustalla on osaaminen, jolla on monia ihmiselle tärkeitä merkityksiä. Yrityksen menestyksen perustana oleva osaaminen on hienosyinen ja hierarkkinen kombinaatio yksilöiden osaamisista. Osaamisen avulla ihminen kykenee selviytymään omassa elinympäristössään ja työtehtävissään sekä saa arvostusta ja oman paikan sosiaalisissa yhteisöissä. (Viitala 2005, 109, 112.) Ihminen hankkii osaamista koulutuksen, lukemisen ja tekemisen avulla. Osaaminen muuttuu numeroiksi ja hiljaiseksi tiedoksi (muun muassa kädentaidot, arkiajattelelu ja verkostot), sekä persoonallisuudeksi ja asenteeksi, joiden avulla sopeudumme uusiin tilanteisiin, sekä tunneälyksi, jonka avulla tulemme toimeen muiden kanssa. (Ojala 2001, 25, 50–51.) Osaaminen on myös tietoa ja suorituskyykyä puhua ja ymmärtää kieltä, tai pätevyyttä toimia ja kehittää. Ammatillinen osaaminen on yleistä, integroitua kykyä toimittaa tehtäviä tietyssä ammatillisessa roolissa. (Mulder ja Winterton 2017, 2–3, 11–12, 14.)

Osaamisperusteisuus tarkoittaa ammatillisen tutkinnon suorittajan osaamista riippumatta koulutuksen järjestämismuodosta tai osaamisen hankkimista-voista, sekä osaamisen huomioimista ja kehittämistä. Siinä aiemmin hankitun osaamisen päälle kerrytetään tarvittava määrä uutta osaamista. (Korpi, Hietala, Kiesi & Rökköläinen 2018, 9; Karusaari 2020, 53.) Osaamista voi hankkia eri vaiheissa elämää, oppilaitoksessa sekä arjen eri tilanteissa. Aikaan sitomattomuus, työelämälähtöisyys ja henkilökohtaistaminen kytkeytyvät osaamisperusteisuuteen. (Karusaari 2020, 54.) Osaamisperusteisuus on yhdistelmä alakohtaisuutta ja

ammattillisuutta, joka paljastaa tulevaisuuden tarpeet osaamisen kehittämiseksi. (Weigel ym. 2007, 68.) Osaamisperusteisuudessa keskeistä on opintojen henkilökohtaistaminen joustavilla ja yksilöllisillä opintopoluilla. Lisäksi osaamisen laatu varmistetaan arvioinnilla. (Räisänen ja Goman 2018, 9.) Osaaminen ja kyvykkyys ovat lähtökohtina osaamisperusteisen opetussuunnitelman kehittämisessä, opetustyössä ja arvioinnissa. Osaamisperusteisessa ammatillisessa koulutuksessa huomio kiinnitetään ongelmanratkaisuun, luovuuteen, yrittäjyyteen, tietotekniisiin ja laskennallisiin taitoihin sekä tietoisuustaitoihin. (Mulder ja Winterton 2017, 20.)

Ammatillisessa koulutuksessa korostuvat 1.1.2018 tulleen uudistuksen jälkeen asiakaslähtöisyys, osaaminen ja elinikäinen oppiminen. Lisäksi ajattelutapa korostaa osaamisperusteisuutta aiemman järjestelmäkeskeisyyden sijaan. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2017.) Osaamisperusteisuus näkyy ammatillisessa koulutuksessa pedagogisen toiminnan ja sen suunnittelun lähtökohtana, sekä opiskelijan osaamisen tunnistamisena ja tunnustamisena tutkinnon perusteiden ammattitaitovaatimuksien pohjalta: osana henkilökohtaista kehityssuunnitelmaa (Hoks) opiskelijalle suunnitellaan tavat puuttuvan osaamisen hankkimiseen. (Kukkonen & Raudasoja 2018, 11–12.) Ammatillisen osaamisen osaksi voidaan tunnustaa myös aiemmat opinnot, työelämässä hankittu osaaminen tai harrastuksissa hankitut tiedot ja taidot. (Heinikoski ym. 2014, 41.)

Osaamisperusteisuudessa huomioidaan jatkossa entistä paremmin työelämän tarpeet. Lähtökohtana on opiskelijan aiemman osaamisen lisäksi erityisesti tutkinnon perusteisiin kirjattu ja työssä tarvittava osaaminen. Myös opettajalta edellytetään työelämän paikallisiin olosuhteisiin ja konteksteihin mukautumista (Kukkonen & Raudasoja 2018, 6, 11; Malinen & Salo 2018, 17) sekä lisäksi ohjaamista, tukemista ja arvioimista (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2018b). Avainasemassa osaamisperusteisuuden vakiinnuttamisessa ovat opettajien ja työpaikkaohjaajien systemaattinen koulutus ja osaamisen kehittäminen, sekä heidän keskinäisten roolien ja vastuiden selkeyttäminen. (Räisänen & Goman 2018, 95.)

Osaamispisteytys kuvaa ammatillisten tutkintojen, valmentavien koulutusten ja niiden osien laajuutta. Osaamispisteiden määrään vaikuttavat opiskellun

asian kattavuus, vaikeusaste ja merkittävyys suhteessa tutkinnon osaamistavoitteisiin ja ammattitaitovaatimuksiin. (Korpi ym. 2018, 9; Opetus- ja kulttuuriministeriö 2017.) Pisteytys helpottaa tutkintojen vertailtavuutta kansallisesti ja kansainvälisesti opiskelussa ja työelämässä. Pisteytyksen taustalla on kansainvälisten tutkintojen vertailtavuus ja ECVET-suositukset (European Credit System for Vocational Education & Training). (Kukkonen & Jussila 2015, 10–11.)

### 3.3 Asiakaslähtöisyys

Osaamisperusteisuus antaa ammatilliselle koulutukselle uuden tavan lähestyä asiakaslähtöisyyttä vastaamalla yksilön ja työelämän osaamistarpeisiin, ja laatimalla oma opintopolku jokaiselle yksilölle (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2018b). Asiakaslähtöisyys on tarvelähtöinen tapa suunnitella ja toteuttaa ammatillisia koulutuspalveluja. Lisäksi työelämän edustajat ovat olleet mukana laatimassa tutkinnon perusteita ja varmistamassa tarpeiden vastaavuutta työelämälle. (Kukkonen & Jussila 2015, 12.)

Asiakaslähtöisyys on lähtökohtana yrityksen toiminnan kehittämiseen ja asiakaskeskeinen yritys on olemassa ennen kaikkea asiakasta varten. Yritys tuottaa asiakkaalle hyötyjä, ratkaisee asiakkaan ongelmia ja ottaa kumppaniksi kehitystyöhön. Yrityksen valintoja ja toimintaa ohjaa asiakkaan ääni. (Tanskanen 2015, 43; Karusaari 2020, 43.) Asiakaslähtöisyys parantaa yritysten suorituskykyä. On hyödyllistä yhdistää erilaisia asiakkaille suunnattuja strategioita, tarkentaa arvoehdotuksia sekä tunnistaa, mitä asiakkaan ongelmia yrityksen tulisi ratkaista. (Hakala & Kohtamäki 2011, 64.)

Asiakas määrittelee yrityksen menestyksen, vaikka usein liiketoimintastrategioissa keskitytään kilpailutilanteen ja markkinan analysointiin. Toimiva yritysstrategia lähtee asiakkaasta, hänen tarpeistaan ja ymmärtämisestä, mistä asiakas on valmis maksamaan. (Gerdt & Korkiakoski 2016, 13.) Kriittisin piste on asiakas, jonka tarpeet määräävät yrityksen liiketoiminnan kohtalon ja johon markkinoiden tulee kiinnittää huomiota. (Burke 2008, 16.) Asiakaskeskeisen lii-

ketoimintamallin luomisessa tarvitaan tietoa asiakkaiden liiketoimintaympäristöstä, tarpeista ja prosesseista. Tämä auttaa tunnistamaan asiakastarpeita ja luomaan arvoa prosessissa. (Tanskanen, 2015, 37-38.)

Työ- ja elinkeinoministeriön (2012, 12, 15-16) mukaan työelämän kehittämisstrategian painopisteitä tulevaisuuden työpaikoilla ovat muun muassa luottamus ja yhteistyö. Edelläkävijät pyrkivät verkostojen välisessä kilpailussa strategiseen kumppanuuteen, sen vahvistamiseen ja lisäarvon tuottamiseen. Nummelan (1997, 81-84) mukaan kiristynyt kilpailu pakottaa yritykset suunnittelemaan toimintaansa asiakkaan tarpeisiin perustuen uudelleen. Konkreettinen keino asiakaslähtöisen ajattelun toteuttamiseen on yritysten välinen yhteistyö. Asiakaslähtöisen yhteistyön tavoitteena on luoda vahvoja, pitkäikäisiä yhteistyösuhteita, joiden jatkamiseen yhteistyökumppanit ovat sitoutuneet ja joissa osapuolet luottavat toisiinsa.

Ammatillisen koulutuksen lain (531/2017) mukaan asiakaslähtöisyys on sitä, että palvelun tuottaja (koulutuksen järjestäjä) on tietoinen asiakkaiden (opiskelija, työelämä) odotuksista ja tarpeista sekä tarvelähtöisestä tavasta suunnitella ja toteuttaa koulutuspalveluja. Asiakkaan on voitava vaikuttaa koulutuspalvelujen suunnitteluun ja kehittämiseen sekä niiden toimitustapaan. Asiakkaan on lisäksi voitava arvioida, miten palvelun tuottaja on onnistunut. (Korpi ym. 2018, 10; Räisänen & Goman 2018, 9.)

## 4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tämän tutkimuksen keskiössä on toisen asteen ammatillinen koulutus päättäjien näkökulmasta. Tarkoituksena on tutkia ammatillisen koulutuksen merkitystä työelämälle ja sitä, miten osaamisperusteisuus ja asiakaslähtöisyys näkyvät toisen asteen ammatillisessa koulutuksessa.

Tutkimuksen avulla pyritään ymmärtämään niitä tarpeita ja osaamisvaateita, joita työelämässä ammatilliseen koulutukseen liittyy ja miten ammatillinen koulutus voi niihin vastata. Aihe on hyvin ajankohtainen Suomessa uudistuneen ammatillisen koulutuksen vuoksi. Tutkimuksen tuloksena syntyy tietoa ja ehdotuksia, joita voidaan hyödyntää ammatillisen koulutuksen kehittämisessä. Näkökulma on ammatillisen koulutuksen päättäjien.

Tutkimuksessa vastataan seuraaviin tutkimuskysymyksiin:

1. Minkälaisia käsityksiä päättäjillä on toisen asteen ammatillisen koulutuksen merkityksestä työelämälle?
2. Minkälaisia käsityksiä päättäjillä on osaamisperusteisuudesta ja asiakaslähtöisyydestä toisen asteen ammatillisessa koulutuksessa?

## 5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tässä luvussa kuvataan tutkimuksen toteutusta tarkemmin. Ensimmäisessä luvussa kuvataan tutkimuksen fenomenografista lähestymistapaa. Sen jälkeen kuvataan aineiston keruuta sekä tutkimuskontekstia ja tutkimuksen osallistujia. Lisäksi tarkastellaan aineiston analyysia ja tutkimuksen eettisiä ratkaisuja.

### 5.1 Fenomenografinen lähestymistapa

Tämä aikuiskasvatustieteellinen tutkimus on luonteeltaan laadullinen haastattelututkimus. Laadullinen tutkimus kuvaa todellista elämää ja tiedon keruun instrumenttina suositaan ihmistä. Tutkimuskohdetta pyritään tutkimaan mahdollisimman kokonaisvaltaisesti, eikä tutkija määrittele sitä, mikä on tärkeää. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 157, 160; Kettunen 2018, 1.) Laadullisessa tutkimuksessa tietoa kerätään yleensä kenttätyönä haastattelemalla, havainnoimalla tai dokumenttien avulla. (Patton 2002, 4.) Tässä tutkimuksessa tieto on kerätty haastattelemalla. Tutkimuksessa pyritään saavuttamaan syvällisempi ymmärrys päättäjiä erilaisista käsityksistä ja näkemyksistä koskien ammatillista koulutusta. Metodologisesti tässä tutkimuksessa on sovellettu fenomenografista lähestymistapaa.

Fenomenografinen tutkimus tehdään tyypillisesti haastattelututkimuksena. (Marton 1988, 151.) Fenomenografia on empiirinen tutkimussuuntaus (Paloniemi & Huusko 2016, 1), joka on kiinnostunut ajattelun sisällöstä (Marton 1988, 141, 144, 146, 151; Marton & Pong 2005, 335), ja jossa ajattelemista ja havaitsemista kuvataan termein, mitä ja kuinka ajatellaan sekä kuinka havaitaan jostakin. (Niikko 2003, 43; Karusaari 2020, 62.) Lähestymistavan avulla voidaan löytää ja kuvata ihmisten käsitysten erilaisuutta (Huusko & Paloniemi 2006, 163–164; Kettunen 2017, 31; Åkerlind 2018, 950) sekä käsityksiä ympäröivästä maailmasta. (Järvinen & Järvinen 2011, 81.) Ontologisen näkökulman mukaan henkilöt ja maailma ovat myös erottamattomia (Kettunen 2017, 30.), ja käsitykset

kuvataan siten, kuin kontekstuaalisesti ihmiset sen käsittävät ja kokevat. Fenomenografian avulla voidaan tutkia ihmisten kokemuksia ja oivalluksia eri ilmiöistä sekä suhdetta ihmisen ja maailman ympärillä. (Kettunen 2017, 31; Kettunen & Tynjälä 2018, 3; Niikko 2003, 31; Sherman & Webb 1988, 144.) Fenomenografia on kiinnostunut siitä, miltä maailma ihmisten näkökulmasta näyttää ja miten ihmiset ymmärtävät ilmiön ympäröivässä maailmassa (Niikko 2003, 8–9, 16, 20, 30; Kettunen & Tynjälä 2018, 1), eikä se niinkään vaadi totuutta tulosten pohjalta. (Kettunen 2017, 31.) Paloniemi ja Huusko (2016, 1) viittaavat fenomenografian ”isänä” pidetty Ference Martoniin (1986, 1992, 1994), joka toteaa, että ihmiset kokevat, käsittävät ja ymmärtävät rajallisesti eri ilmiöitä, ja että käsityksillä on mielipidettä laajempi ja suurempi merkitys. Epistemologinen kysymys itselleni tutkijana kysyy, miten tutkimukseen osallistujat voivat tietää, mikä on oikeaa tietoa. (Karusaari 2020, 53.)

Tässä tutkimuksessa keskitytään ammatillisen koulutuksen päättäjien käsityksiin koskien toisen asteen ammatillista koulutusta. Päättäjät ovat roolinsa mukaisesti asemassa, jossa visioidaan, suunnitellaan ja kehitetään ammatillista koulutusta, mutta ei toimita kentällä ammatillisen koulutuksen käytännön toteutuksessa. Tämä tutkimus ei siis anna vastauksia siihen, mitä ammatillinen koulutus on, vaan se pyrkii kuvaamaan erilaisia käsityksiä, joita päättäjillä on tutkittavasta ilmiöstä. (Huusko & Paloniemi 2006, 162; Järvinen & Järvinen 2011, 81; Kettunen 2013, 30; Åkerlind 2018, 950–951.)

## 5.2 Aineiston keruu

Aineiston keräämisessä käytin fenomenografiselle tutkimukselle tyypillistä puolistrukturoitua teemahaastattelua, jossa edettiin suunniteltujen teemojen ja kysymysten varassa. Kysymysten muoto ja järjestys saattoivat vaihdella haastattelun edetessä (Hirsjärvi ym. 2007, 203; Hirsjärvi & Hurme 2000, 66–67; Kettunen & Tynjälä 2018, 4) ja pystyin tarvittaessa myös esittämään jatkokysymyksiä. Aineiston laadun varmistamiseksi oli tärkeä noudattaa samaa menettelyä haastattelussa. (Perry & Nichols 2015, 120.)



Haastattelun teemat ja kysymykset muodostuivat tämän tutkimuksen teorian, tutkimustehtävän ja tutkimuskysymysten pohjalta. Niiden taustalla on ammatillista koulutusta kohtaan tuntemani kiinnostus sekä asiantuntemus, joka minulle on kertynyt työssäni ammatillisen koulutuksen parissa. Haastattelurunko sisälsi aluksi teeman 1) *Oma työ*, jolloin pyysin osallistujia kertomaan pohjakoulutuksestaan, nykyisestä työtehtävästään, sekä kokemuksestaan työelämän ja ammatillisen koulutuksen parissa. Muut haastattelun teemat olivat: 2) *Ammatillinen koulutus*, 3) *Työelämälähtöisyys*, 4) *Osaamisperusteisuus ja asiakaslähtöisyys* ja 5) *Muut asiat* (katso Liite 2). Haastattelukysymykset olivat avoimia ja etukäteen valmisteltuja. Toivoin kysymysten auttavan osallistujia heijastamaan ilmiötä omasta viitekehyksestään käsin ja sitä, mikä heille on tärkeää. (Niikko 2003, 31–32.) Esi-testasin kysymyksiä kahdella työkollegallani.

Sovin haastattelujen ajankohdista osallistujien kanssa kasvotusten tai sähköpostitse (katso Liite 1). Lähestyin haastattelupyynnöllä kahtatoista henkilöä, joista yksitoista suostui haastateltavaksi. Toteutin haastattelut tammi-helmikuun 2019 aikana. Päätin tarkoituksenmukaisesti toimittaa tutkimuksen tavoitteet, teemat ja kysymykset osallistujille sähköpostitse 1–2 viikkoa ennen haastattelua. Käsiteltävä aihe oli laaja, ja kysymykset olivat väljiä, mutta tiukkoja. Halusin antaa osallistujille aikaa pohtia aihetta sekä asioiden ja ilmiöiden välisiä suhteita etukäteen. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 66–67; Niikko 2003, 27–28.)

Haastattelut kestivät keskimäärin 45 minuuttia, yhteensä 8 tuntia. Tallensin haastattelut nauhoittamalla, jolloin pystyin keskittymään haastatteluun mahdollisimman luontevasti. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 73–75, 92, 94, 127.) Taustatietoina haastateltavat merkitsivät syntymävuoden lomakkeen yläkulmaan. Kahden osallistujan kohdalla kysyin tiedon jälkikäteen.

Haastattelut sujuivat hyvin, ja niiden tunnelma vaihteli leppoisasta viralliseen. Pyrin alusta asti rakentamaan luottamusta osallistujaan. Haastattelun aloitin yleisemmällä osallistujan omaan työhön liittyvällä teemalla. (Ruusuvuori & Tiittula 2017.) Haastattelut sisälsivät minun ja osallistujan dialogista ja reflektiivistä tapaa edetä; kysymyksiä ja niihin vastaamista sekä osallistujan pohdintaa

kyseisestä aiheesta. Sovitin omaa puhettani osallistujan puheeseen, ja pyrin olemaan neutraali ja ammatillinen kaikessa toiminnassani. Tehtäväni oli rohkaista osallistujaa puhumaan vapaasti käsityksistään, ja antaa konkreettisia esimerkkejä. Huomioin osallistujien vastaukset ilmaisemalla ne kuulluksi tai ymmärretyksi. (Larsson & Holmström 2007, 56; Ruusuvuori & Tiittula 2017, 46–48, 50–51, 60, 66–69.) Viimeisen kysymyksen kohdalla osallistujalla oli mahdollisuus tuoda esille asioita, jotka hänelle vielä tulivat mieleen. (Hirsjärvi ym. 2007, 203; Hirsjärvi & Hurme 2000, 96.)

Haastattelut tehtyäni, purki litterointipalveluja tarjoava Spoken Oy (2019a) kaikkien yhdentoista haastattelun nauhoitteet, kirjoittamalla ne tekstiksi MS Word -dokumenttiin. Litteroitua aineistoa oli yhteensä 125 sivua, tekstin fonttikoon ollessa 12 ja rivivälin 1,0.

### **5.3 Tutkimuksen konteksti ja osallistajat**

Tähän tutkimukseen osallistui 11 ammatillisen koulutuksen päättäjää, jotka Suomessa vaikuttavat toisen asteen ammatilliseen koulutukseen ja luovat sen suuntaviivoja. Laadullinen tutkimus kohdistuu tyypillisesti pieniin otoksiin (Patton 2002, 230) ja tutkimukseen osallistujien määrä riippuu tutkimuksen tarkoituksesta. (Järvinen & Järvinen 2011, 83; Larsson & Holmström 2007, 56; Hirsjärvi & Hurme 2000, 58.) Osallistujien määrä osoittautui riittäväksi, sillä tutkimuksen edetessä en saanut asiasta juurikaan lisätietoa eli saturaatiopiste saavutettiin.

Valitsin tutkimuksen osallistajat harkinnanvaraisella otannalla. Osallistajat olivat keskeisessä asemassa ja roolissaan ainutkertaisia suhteessa toisen asteen ammatilliseen koulutukseen. (Hirsjärvi ym. 2007, 160; Hirsjärvi & Hurme 2000, 60; Patton 2002, 230.) Tutkimuskohde oli osallistujille tuttu. Tutkijana minulla ei ollut ennakkokäsitystä tutkimusaineiston sisällöstä.

Osallistajat toimivat yhdeksässä eri työorganisaatiossa. Ammattinsa vuoksi kyse ei ole homogeenisestä joukosta. Osallistajat edustavat Suomessa poliittista kenttää, elinkeinoelämää ja ammatillista kenttää. Osaa osallistujista yhdistää eri-

tyisesti lakien ja suuntaviivojen luominen, ja osaa erityisesti toisen asteen ammatilliseen koulutukseen vaikuttaminen. Osa osallistujista toimii lähellä ammatillista koulutusta ja heitä yhdistää erityisesti sen kehittäminen. Tutkijana lupasin anonymiteetin osallistujille siten, ettei heitä voi tunnistaa ilman asianomaisten lupaa. (Kuula 2006, 64, 204–205; Vilkkä 2005, 33.) Johtuen osallistujien keskeisestä asemasta ja roolista työssään, vaatii tutkimus anonymiteettiä myös työorganisaatioiden osalta. Osallistujia päädyin kuvaamaan yhteisellä termillä päättäjät.

Osallistujia per työorganisaatio oli 1–2 henkilöä. Osallistujat olivat olleet työelämässä yhteensä 25–45 vuotta. Heidän kokemuksensa ammatillisen koulutuksen parissa, työ- tai luottamustehtävissä, oli 7–34 -vuotta. Osallistujat olivat iältään 42–72 -vuotta. Kaikilla osallistujilla oli korkeakoulututkinto joko yliopistosta tai ammattikorkeakoulusta. Osallistujista viisi oli suorittanut ammatillisen tutkinnon joko ammattikorkeakoulusta tai toiselta asteelta. Yksi kertoi suorittaneensa myös ammatillisen opettajan ja näyttötutkintomestarin tutkinnot. Tautatietojen perusteella sain osallistujista käsityksen, että heillä kaikilla oli vähintään hyvä tai erinomainen käsitys ammatillisesta koulutuksesta. Myös tästä syystä he olivat sopivia osallistujia tutkimukseen.

## 5.4 Aineiston analyysi

Analysoin aineiston fenomenografista analyysiä soveltaen. Fenomenografisessa tutkimuksessa lähestymistapa on aineistolähtöinen ja empiiriseen aineistoon perustuva. Tavoitteena ei ole testata olemassa olevaa teoriaa. Tarkoitukseni oli löytää aineistosta eroja ja yhtäläisyyksiä selventämään käsitysten suhdetta tutkittavaan ilmiöön. Tein tulkintaa ja jäljitin merkityksiä usealla tasolla saman aikaisesti. (Huusko & Paloniemi 2006, 166; Khan, Abdou & Kettunen 2019, 5.) Etsin kokemusten ja käsitysten struktuuria ja merkityksiä. (Karusaari 2020, 74.) Analyysi koostui neljästä vaiheesta: 1) *Merkitysyksiköiden etsiminen*, 2) *Merkityskategorioiden etsiminen, lajittelu ja ryhmittely*, 3) *Kuvauskategorioiden määrittäminen ja 4) Tulosavaruuden luominen*.

Tutkimusanalyysi eteni vaiheittain ja käsittelin empiiristä aineistoa kokonaisuutena. Tutustuin aineistoon jo litteroinnin yhteydessä, ja luin kirjallisen tekstin heti sen saatuaani Spoken Oy:ltä. (2019a.) Tekstin lukukertoja tuli lopulta useita. Fenomenografiselle tutkimukselle on tyypillistä, että analyysi jatkuu aineiston keruuajan, ja prosessi on systemaattinen, looginen ja reflektiivinen. Aineiston on tarkoitus ”täyttää” tutkijan ajatukset lähes kokonaan. (Niikko 2003, 32–33; Kettunen 2013, 35.) Vaikeinta oli aloittaa analyysin tekeminen, sillä tutkimusaineistoa oli paljon. Jäsentääkseni ajatuksiani, poimin aluksi tutkittavien ajatuksellisia kokonaisuuksia ja otteita puheesta PowerPoint -dokumenttiin haastattelukysymyksittäin.

#### *Vaihe 1) Merkitysyksiköiden etsiminen*

Etsin merkitysyksiköitä aineistokokonaisuudesta eli haastatteluista tutkimuskysymyksittäin. Ensin etsin merkitysyksiköitä tutkimuskysymyksestä *1. Minkälaisia käsityksiä päättäjillä on toisen asteen ammatillisen koulutuksen merkityksestä työelämälle?* Sen jälkeen etsin merkitysyksiköitä tutkimuskysymyksestä *2. Minkälaisia käsityksiä päättäjillä on osaamisperusteisuudesta ja asiakaslähtöisyydestä toisen asteen ammatillisessa koulutuksessa?* Tavoitteena oli löytää aineistosta tutkimukselle merkityksellisiä ilmaisuja ja muodostaa kokonaiskäsitteet tutkimuskysymyksiin peilaten. (Huusko & Paloniemi 2006, 166–167; Kettunen 2013, 35.) Etsin aineistosta selkeästi ja rakenteellisesti merkittäviä eroavaisuuksia ja tiettyjä tekijöitä, jotka selkeyttäisivät haastateltavien käsityksiä tutkittavasta asiasta, ammatillisesta koulutuksesta. (Marton 1988, 146, 147; Karusaari 2020, 75.) Kiinnitin haastateltavien sijaan huomion merkityksiin ja kontekstiin, josta ilmaus on peräisin. (Niikko 2003, 33.) Etenin aineiston lukemisessa systemaattisesti ja merkitsin korostuskynällä mielestäni merkittävät lauseet, tekstin kappaleet, ilmaisut tai sanat. (Niikko 2003, 33; Karusaari 2020, 76.) Seuraavaksi irrotin merkitsemäni kohdat kontekstistaan kopioimalla ja liittämällä ne erilliseen MS Word -dokumenttiin tutkimuskysymyksittäin. Tässä yhteydessä kirjoitin kunkin merkinnän eteen tunnistetiedon haastateltavasta, esimerkiksi P2, tulostin MS Word -dokumentit ja leikkasin merkinnät saksilla ”siivuksi”. Tämän vaiheen tein tutkimuskysymys kerrallaan.

*Vaihe 2) Merkityskategorioiden etsiminen, lajittelu ja ryhmittely*

Toisessa analyysin vaiheessa ryhdyin lajittelemaan ja ryhmittelemään merkityskategorioita. Vertailin ilmauksia toisiinsa muun muassa etsimällä samanlaisuuksia ja erilaisuuksia pyrkien löytämään olennaisia piirteitä koko aineiston merkitysten joukkoon. Ideana oli tunnistaa samanlaiset ja erilaiset ilmaisut. Tärkeää oli tunnistaa laadulliset erot ja selkeät kriteerit jokaiselle kategorialle. Ne eivät myöskään saaneet mennä limittäin. (Niikko 2003, 34–35; Huusko & Paloniemi 2006, 168; Kettunen 2013, 35–36.) Käytännössä tämä tarkoitti sitä, että laitoin yhden tutkimuskysymyksen osalta ilmaukset kategorioihin. Tässä yhteydessä vertailin merkityksiköitä toisiinsa. Pidin koko ajan erillään tutkimuskysymysten mukaiset aineistot. Tutkimusaineistosta syntyi yhteensä kymmenen merkityskategoriaa; kuusi kategoriaa koskien ammatillisen koulutuksen merkitystä työelämälle ja neljä kategoriaa koskien osaamisperusteisuutta ja asiakaslähtöisyyttä ammatillisessa koulutuksessa. Merkityskategoriat on esitetty kuviossa 2.

*Vaihe 3) Kuvauskategorioiden määrittäminen*

Kolmannessa analyysivaiheessa keskityin kategorioiden ja kategoriarajojen määrittämiseen kääntämällä aiemmin muodostetut merkityskategoriat kuvauskategorioiksi. Käytännössä tämä eteni tutkimuskysymys kerrallaan siten, että yhdistin päällekkäiset tai samantapaiset merkityskategoriat yhdeksi kuvauskategoriaksi. Yhdistämisessä oli tärkeä huomioida yksittäisen kuvauskategorian selkeä suhde tutkittavaan ilmiöön, ja että kyseinen suhde kertoi erilaisesta tavasta käsittää ilmiö. (Niikko 2003, 36.) Keskeistä olivat myös aineistossa esille tulevat käsitysten vaihtelut, eivät niinkään ilmaisujen lukumäärät. (Huusko & Paloniemi 2006, 169; Kettunen 2017, 31.) Lisäksi yksilön näkökulman ja ilmiön välisen rakenteen tuli erottua selkeästi. (Marton 1988, 147.)

Kuvauskategoriat edustavat erilaisia ajattelutapoja ja ne voivat olla ristiriitaisia, vastakkaisia, toisiaan tukevia, tai vaihdella yksilöittäin. Fenomenografiselle tutkimukselle on ominaista, että tarkasteluja ei tehdä yksilökohtaisesti tai ryhmien välisten erojen perusteella. (Huusko & Paloniemi 2006, 169.) Kategoriat ovat tärkeimpiä osia fenomenografisessa tutkimuksessa. Ne osoittavat, että alkuperäiset löydökset eivät ole kopioitavissa. (Marton 1988, 148.)

*Vaihe 4) Tulosavaruuden luominen.*

Tutkimusaineisto oli monipuolista ja vaihtelevaa, ja siinä toistuivat samankaltaiset ilmaukset, jotka helpottivat analyysin etenemisessä ja kategorioiden muodostamisessa. Kuvasin lopulliset tulokset analyysin seurauksena vielä tulosavaruudeksi (Kuvio 2). Sen avulla kuvataan koko aineistossa esille tulleet käsitykset tutkittavasta ilmiöstä. Tulosavaruus on diagramminen representaatio tai kaavioesitys käsitysten välisistä loogisista suhteista. (Niikko 2003, 37–39; Khan ym. 2019, 5.) Käsitysten kokonaisuudet edustavat erilaisia ajattelutapoja ja olla vastakkaisia, vaihtelevia, ristiriitaisia tai toisiaan tukevia eli horisontaalisia, vertikaalisia tai hierarkkisia kokonaisuuksia. (Huusko & Paloniemi 2006, 169.) Horisontaalinen kategoriointi on samanarvoinen, eivätkä kategoriat ole paremmuusjärjestyksessä. Vertikaalinen kategoriointi asettuu keskinäiseen järjestykseen aineistosta nousevan kriteerin avulla. Hierarkkinen kategoriointi voi asettaa käsitykset eri kehitysasteisiin tai eri tavoin jäsenyntyneiksi esimerkiksi laaja-alaisuuden perusteella. (Niikko 2003, 38–39; Järvinen & Järvinen 2011, 81–86.) Tässä tutkimuksessa tulosten kategoriointi on horisontaalinen (kuvio 2). Kategoriat kuvaavat selkeällä tavalla käsitykset ilmiöstä. Ne ovat toisiinsa nähden yhtä tärkeitä ja muodostavat kokonaisuuden, ja liittyvät ja kietoutuvat toisiinsa loogisesti. Kategorioiden ryhmittymää kutsutaan tulosavaruudeksi, joka tässä tutkimuksessa kuvaa toisen asteen ammatillisen koulutuksen merkitystä työelämälle sekä sitä, miten osaamisperusteisuus ja asiakaslähtöisyys siinä näkyvät. (Marton & Pong 2005, 345–346; Kettunen 2013, 36; Karusaari 2020, 81.)

Kuviossa 1 havainnollistetaan analyysivaiheiden eteneminen tutkimuskysymyksestä kohti tulosavaruutta. Tulosavaruus esitetään kuviossa 2, osiossa 6.3. Tulosten kokoava tarkastelu analyysivaiheineen on nähtävissä liitteessä 3.



KUVIO 1. Esimerkki tutkimuksen analyysivaiheiden etenemisestä tutkimuskysymyksestä kohti tulosavaruutta

## 5.5 Eettiset ratkaisut

Etiikka läpäisee koko tutkimusprosessin. (Kuula 2006, 11, 21.) Eettiset säännöt tieteelliselle tutkimukselle ovat seuraavat: 1) Tiedeyhteisön toimintatapojen noudattaminen, 2) Tutkimuksen ja eettisesti kestävien tiedonhankinta-, tutkimus- ja arviointimenetelmien soveltaminen, 3) Tutkijoiden työn kunnioittaminen sekä 4) Tutkimuksen suunnittelu, toteutus, raportointi ja tietojen tallentaminen vaatimusten mukaisesti. (Suomen tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012, 6.) Suunnittelin, toteutin ja raportoin tämän tutkimuksen eettisiä ohjeita noudattaen.

Tutkimusetiikka ja lainsäädäntö määrittelevät tutkijan ja osallistujan suhteen. Yksityisyyden kunnioittaminen on tärkeää, erityisesti julkisuudessa esiintyvien henkilöiden osalta. (Kuula 2006, 12, 16–17, 75–78.) Kunnioitin osallistujien yksityisyyttä, jota helpotti se, etten tuntenut osallistujia henkilökohtaisesti, ja olin tavannut aiemmin vain osan heistä työssäni ammatillisen koulutuksen parissa.

Tutkimuksen eettiset kysymykset ovat tarkkoja, kun ihminen on tutkimuksen kohteena. Oleellisinta on osallistujien informointi. (Hirsjärvi ym. 2007, 25.) Tämän tutkimuksen osallistajat osallistuivat tutkimukseen vapaaehtoisesti, ja kerroin, että heillä oli mahdollisuus vetäytyä. Kerroin heille tutkimuksen ja tutkimusaineiston hyödyntämisen tavoitteet, ja käytettävät tutkimusmenetelmät. Kannustin myös kysymään lisätietoja tutkimuksesta. Pyysin kaikilta kirjallisen suostumuksen haastatteluun (Hirsjärvi ym. 2007, 25), sekä luvan keskustelun nauhoitukseen. (Jyväskylän yliopisto 2019a; Jyväskylän yliopisto 2019b.) Pyysin heiltä luvan käyttää ulkopuolista yritystä nauhoitusten litteroinnissa. Kerroin, että kyseisen yrityksen edustaja näkee aineiston, ja että toimitusjohtaja on allekirjoittanut vaitiolositoumuksen. (Jyväskylän yliopisto 2019c.) Nauhoitteiden ja litterointien siirroissa käytettiin SSL-suojattuja yhteyksiä. (Spoken Oy 2019b.)

Suojelin osallistujien anonymiteettiä tutkimusprosessissa. (Jyväskylän yliopisto 2019b; Kuula 2006, 64, 204–205; Vilka 2005, 33.) Kohtelin osallistujia reilusti ja tasapuolisesti. Raportoin aineiston kunnioittavasti. Anonymisoin ja arkistoin aineiston tunnistetiedolla, ja poistin tiedot, jotka estävät osallistujan tai hänen työorganisaationsa tunnistamisen tuloksista, selvityksistä tai julkaisuista.

Seuraavaksi siirrytään tutkimuksen tulosten tarkasteluun.

## 6 TULOKSET

Tässä luvussa esitellään tutkimuksen tulokset tutkimuskysymyksittäin. Alaluvussa 6.1 ensimmäinen tutkimuskysymys käsittelee toisen asteen ammatillisen koulutuksen merkitystä työelämälle. Alaluvussa 6.2 toinen tutkimuskysymys käsittelee osaamisperusteisuutta ja asiakaslähtöisyyttä toisen asteen ammatillisessa koulutuksessa. Alaluvussa 6.3 esitellään tutkimuksen päätulos tulosavaruutena (kuvio 2).

### 6.1 Toisen asteen ammatillisen koulutuksen merkitys työelämälle

Haastatteluaineistosta paikantui neljä päättäjien käsityksiä ammatillisen koulutuksen merkitystä työelämälle kuvaavaa kuvauskategoriaa. Ne olivat:

1. Yhteiskunnallinen merkitys
2. Merkitys työelämlähtöisenä toimijana
3. Merkitys koulutus- ja elinkeinopolitiikassa
4. Merkitys jatkuvan oppimisen mahdollistajana

#### 6.1.1 Yhteiskunnallinen merkitys

Suomi haluaa olla osaavin kansa ja koulutetuin työvoima (Valtioneuvosto 2018), ja ammatillinen koulutus pyrkii vastaamaan osaamistarpeisiin. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2017.) Päättäjät kertoivat ammatillisen koulutuksen olevan hyvin merkittävässä asemassa yhteiskunnassa. Päättäjien käsityksen mukaan yksilöllä on valmiuksia menestyä työmarkkinoilla ja -elämässä oikeanlaisen ammatillisen osaamisen avulla. Päättäjien mukaan yksilö saa ammatillisesta koulutuksesta valmiuksia oppimiseen, sekä yksilön osaamisen kehittämiseen. Päättäjien käsityksen mukaan ammatillinen koulutus on yhteiskuntaa, mutta ennen kaikkea yksilöitä varten.



Minun mielestä meidän pitäisi katsoa rehellisesti sitä, että erilaisia ammatteja ja ammattitaitoja tarvitaan. Se on hyvinvoinnin perusta ja meidän yhteinen rikkaus. (Päätätjää 11)

Ammatillisen koulutuksen avulla työmarkkinat saavat uusia työntekijöitä ja yrittäjiä. (Mulder & Winterton 2017, 19.) Erityisesti elinkeinoelämää edustavat päätätjät kertoivat ammatillisen koulutuksen merkityksen olevan työvoiman saatavuuden tukemisessa ja osaamisen kehittämisessä, sekä sitä kautta tukemassa yritysten menestymistä.

Se on tosi iso kysymys, se on monille toimialoille ihan todella tärkeä asia, et mistä ne osaajat saadaan ja jos ei kotimaasta, niin sitten me tarvitaan tätä työperusteista maahanmuuttoa lisää, ja tää on tietysti tän työvoiman saatavuuden näkökulmasta ihan oleellinen kysymys. Tähän liittyy myös se, et miten työvoimakoulutus toimii, että sitten on joko niinkun nuoria, sit on työttömiä tai sit on iso, ja tosi iso kysymys on alanvaihtajat, että miten niinkun ammatillinen koulutus, sen mahdollisuuksista pystytään viestimään niille, jotka haluaa alaa vaihtaa. (Päätätjää 1)

Päätätjien käsityksen mukaan ammatillinen koulutus sujuvoittaa työelämään siirtymistä ja työelämä saa siten relevanttia osaamista, ja lisäksi yrityksen perustaminen ja yrittäjäuralle lähteminen on mahdollista ammatillisen koulutuksen avulla. Myös Collin (2006, 419) muistuttaa ammatillisen koulutuksen tehtävästä tuottaa uutta osaamista yritysisiin.

Kyl meil on kaks tehtävää, et jos sen sillain ajattelee, niin toinen niistä tärkeistä tehtävistä on tuottaa osaavaa henkilöstöä tän alueen työelämän tarpeeseen ja tuottaa sitä ja tavallaan uudistaa jo töissä olevan henkilöstön osaamista niin, että tavallaan se työpaikka säilyy, et se on se ykköstehtävä, osaajia työelämän tarpeeseen. (Päätätjää 7)

Näkemyksellisyys, kyky ja rohkeus uudistua edellyttävät proaktiivista otetta. Ennakointi on kuitenkin vaikeaa, sillä yhteiskunnat ovat entistä monisäikeisimpiä. (Alasoini ym. 2012, 1-2.) Haastatteluisissa päätätjät kertoivat työvoima- ja osaamistarpeiden ennakointia tärkeänä varmistamassa oikeanlaisia osaajia oikeille paikoille työelämään. Oleellista päätätjien käsityksen mukaan on työelämän tarpeiden kuunteleminen, tarpeiden tunteminen sekä tarpeisiin reagointi. Tässä ammatillisten oppilaitosten ja työelämän välinen tiivis vuoropuhelu ja yhteistyö ovat merkittävässä roolissa, ja sitä tukee opettajien jalkautuminen työpaikoille.

Mut et sellanen varsinainen ennakointi, ni kylhän se pitäs, elinkeinoelämähän tuo niit näkemyksiä aika paljon meille koko ajan, et mitä pitäs tehdä, mut tietysti se, et kun kaikki alat tietysti on sitä mieltä, et me ollaan se kaikist tärkein, ja yleensä ne on vähän erilaisia ne tarpeet, nii sit kaikkee ei voi aina toteuttaa. (Päättäjä 10)

Ammatillinen koulutus on tarkoitettu yhteiskunnassamme kaikille ja se valmistaa työelämään sekä nuoria että aikuisia. (Meriläinen ym. 2018, 3, 13.) Haastatte- luissa päättäjät nostivat esille ammatillisen koulutuksen roolin yhteiskuntavas- tuun toteuttamisessa. Ammatillinen koulutus vahvistaa päättäjien käsityksen mukaan yksilöiden kyvykkyyksiä, työelämävalmiuksia ja työllistymismahdolli- suuksia sekä ehkäisee syrjäytymistä. Yksilöiden elämäntilanteet ovat kuitenkin erilaisia. Päättäjät olivat erityisen huolissaan joukoista, joille ei ole luontevaa op- pimine luokassa, tai jotka eivät saa työnteon mallia kotoaan. Päättäjät kertoivat pitävänsä tärkeänä sitä, että jokainen yksilö saavuttaa elämässä vähintään toisen asteen tutkinnon sekä ammattitaitoja, ja siinä koulutusjärjestelmän pitäisi heitä tukea.

Tämmönen elämänhallinnan elämän taitojen ja sit tämmösen voimaannuttamisen tehtävä. Et joku sanois, et se on semmonen sosiaalinen tehtävä tai muu, mut että kuitenkin se yksi- lön kyvykkyyden ja sen vahvistaminen, halun hoitaa itse omaa elämää. (Päättäjä 2).

Mutta aikuisten puolelta, että meillä on... Joku on sanonu, että 60000 sellasta syrjäytynyttä nuorta aikuista, nimenomaan miehiä, joilla pitäis keksiä joku keino, jolla ne sais houkutel- tua koulutukseen. Heillä voi olla toki tai onkin tietysti se peruskoulu paremmin, yleensä huonommin arvosanoin suoritettuna. Mut ei siitä kauheesti muuta... Tai on se kesken jääny koulu, niin miten heidät sais tähän mukaan. (Päättäjä 9)

### 6.1.2 Merkitys työelämälähtöisenä toimijana

Päättäjien käsityksen mukaan tulisi entistä paremmin tuoda esille se, mitä am- matillinen koulutus on ja millaisia mahdollisuuksia se tarjoaa. He kertoivat, että on tärkeää lisätä ammatillisen koulutuksen tietoisuutta ja tunnettuutta erityisesti työelämälle. Keinoiksi päättäjät mainitsivat muun muassa kumppanuusyhteis- työn, systemaattisen työelämälle kohdistetun viestinnän, ja opettajien jalkautu- misen työpaikoille. Esimerkiksi oppisopimuskoulutuksen taloudelliset hyödyt (Norontaus 2016, 29) ja sitoutuneet työntekijät tuottavat lisäarvoa yrityksille mo- nin tavoin (2013, 17.)

Et niitten hyvien esimerkkien esillä pitäminen systemaattisesti eri kanavissa, on ne sitten järjestöjen kanavia tai oppilaitosten kanavia, niin uskoisin, et se on se tie, millä myöskin yrityksiä saadaan sitten kiinnostumaan. (Päättäjät 1)

...ammattillisen koulutuksen arvostus olis todella tärkeätä saada takasin. Et ku tuntuu, et välillä se oli jo niin, et me todella nostettiin ammatillista, et se oli tosi arvostettua, ja nyt tuntuu viime aikoina, et tää keskustelu on menny taas siihen, et ehkä ei niinkään. (Päättäjät 10)

Ammatillista koulutusta toteutetaan yhteistyössä työelämän kanssa vastaamaan työelämän vaateita. (Kelo ym. 2012, 4.) Päättäjät kertoivat työelämän ja ammatillisten oppilaitosten välisen yhteistyön ja roolien selkeyttämisen olevan tärkeää. Ammatillisen koulutuksen lain (531/2017) astuttua voimaan, on työelämän rooli vielä monelle epäselvä. He kokivat, että arjen kumppanuus ja vuoropuhelu antavat tukea roolien selkeyttämiseksi. Tämä vaatii heidän käsityksensä mukaan uudentyyppistä asiakkuutta ja tarpeiden aitoa kuuntelua, jotta kumppanuus voi syntyä.

.. reformi lisää työpaikkojen ja ammatillisen koulutuksen yhteistyötä. Ja edellyttää myöskin enemmän tätä yhteistyötä ja siirtää sitä koulutusta oppilaitoksista työpaikoille. (Päättäjät 4)

Työelämäverkostojen vahvistaminen on ammatillisen koulutuksen keskeinen haaste. (Pylväs 2018, 12.) Työelämäverkostojen ottaminen mukaan ammatillisen koulutuksen kehittämiseen auttaa vahvistamaan ja varmistamaan työelämälähtöisyyttä. (Karusaari 2020, 42.) Haastatteluissa päättäjät kertoivat, että ammatillisen koulutuksen työelämälähtöisyyttä on lisättävä. Keinoiksi he mainitsivat muun muassa yritysten ja ammatillisten oppilaitosten välisen yhteistyön tiivistämisen, työvoima- ja osaamistarpeiden ennakoimisen sekä aktiivisen vuoropuhelun työelämän odotuksista. Lisäksi haastatteluissa nousi esille toive kehittää ammatillisten oppilaitosten koulutus- ja palveluprosesseja asiakaslähtöisemmäksi, ja investoida opetuskäyttöön tarkoitettuihin laitteisiin.

Ja itse nään, että ammatillinen koulutus on erittäin tärkeässä roolissa ja sen pitäisi pystyä nykyistä ketterämmin ja paremmin palvelemaan niitä yritysten tarpeita, koska tän uuden lainsäädännön myötä ne esteet hakea niitä räätälöityjä ratkaisuja yritysten tarpeist on poistuneet. (Päätätjää 1)

Ammatillisen opettajan työelämäosaaminen työelämäyhteistyön ohella ovat edellytyksiä työelämlähtöisyyden vahvistamiselle ammatillisissa oppilaitoksissa. (Karusaari 2020, 42.) Haastatteluiden perusteella päätätjät näkivät merkittäväksi ammatillisten oppilaitosten työelämäosaamisen ja asiakasymmärryksen lisäämisen. He kertoivat, että on tärkeä kehittää opettajien koulutusta entistä enemmän työelämlähtöisemmäksi. Myös opettajilla tulisi päätätjien käsityksen mukaan olla velvoite harjoitella työelämässä säännöllisesti esimerkiksi kuukauden ajan muutaman vuoden välein. Päätätjät kertoivat haastatteluissa myös, että työehtosopimukset tulisi uudistaa siten, etteivät työaikajärjestelyt estäisi opettajien aktiivista jalkautumista työelämään. Myös Räisänen ja Goman (2018, 95) painottavat opettajien ja työpaikkaohjaajien systemaattista koulutusta ja kehittämistä.

.. ehkä sinne pitäis laittaa opettajillekin jonkin näköinen pakko sopivin väliajoin käydä harjoittelemassa, siis käydä työelämän puolella sen oman alan hommissa, että näkis, miten se ala kehittyy.. (Päätätjää 8)

Päätätjien käsityksen mukaan ammatillisen koulutuksen laki (Laki ammatillisesta koulutuksesta 531/2017) haastaa positiivisessa mielessä ammatillisia oppilaitoksia uudistamaan palvelu-, koulutus- ja yhteistyöprosessejaan: laki mahdollistaa joustavamman ja nopeamman reagoinnin työelämän osaamistarpeisiin. Työelämlähtöisyydellä varmistetaan, että ammatillinen koulutus vastaa työelämän tarpeita. (Kelo ym. 2012, 4; Pohjonen 2000, 117.) Lainsäädännön päätätjät kertoivat olevan hyvä, ja sen onnistumisina pidettiin muun muassa koulutusso-  
pimuksen syntyminen, osaamisperusteisuus, ja raja-aidan purkaminen nuorten ja aikuisten koulutusten väliltä. Hyvinä asioina päätätjät kertoivat pitävänsä myös opettajien entistä tiiviimpiä yhteyksiä työelämään, ja työelämäyhteistyöstä vastaavien henkilöiden toimimista oppilaitoksissa. Huonoina piirteinä päätätjät

kertoivat pitävänsä resurssien leikkaamisen koulutuksesta, sillä erityisesti pienten ja keskisuurten yritysten voi olla vaikea toteuttaa uudistuksen tuomia tehtäviä vähäisemmällä resursseilla.

Jos tää reformi on, että tehdään enemmän työpaikoilla näyttöjä, enemmän tutkintoja, enemmän tutkinnon osia siellä, ni onhan se oikee suunta. (Päätätjä 8)

Työelämä haastaa organisaatiot monin tavoin. (Nijhof & Streumer 1998, 9.) Siitä, kykeneekö ammatillinen koulutus vastaamaan työelämän edellä mainittuihin tarpeisiin, oli päätätäjillä erilaisia käsityksiä: osa päätätäjistä kertoi, että ammatillinen koulutus pystyy vastaamaan tarpeisiin paremmin, kuin julkisesta keskustelusta voisi päätellä. Toiset taas kertoivat, että se pystyy vain osittain vastaamaan tarpeisiin. Jotkut päätätäjistä eivät osanneet sanoa, kykeneekö vai ei. Haastattelussa nousi esille myös se, että aiemmin työvoima- ja osaamisen tarpeisiin on kyetty vastaamaan kohtalaisen hyvin, ja uudessakin tilanteessa se onnistuu, jos vain yhteistyö ja vuorovaikutus työelämän kanssa toimivat. Käyhkö (2018, 14, 32) kuitenkin muistuttaa tavoitteen olevan, että ammatillinen koulutus vastaa tulevaisuuden osaamistarpeisiin sekä työelämän muutoksiin. Parhaiten niihin voi vastata kehittämällä uusia yhteistyön muotoja. (Karusaari 2020, 40.)

.. uskon kyllä, et sinällään ammatillinen koulutus kykenee uudistumaan ja kykenee muokkautumaan.. .. , mut sitte ehkä koulutusjärjestelmän alemmat portaot niin vielä pitäis nyt sit saada tukemaan sitä muutosta, ja sellaisten oppilaiden, jotka ei kykene sit heti sinne ammatilliseen koulutukseen eivätkä siellä pärjää, joko putoavat pois tai eivät ylipäätään ehkä sit hakeudukaan, niin heille pitäis olla sit enemmän sitä valmistavaa koulutustai vastaavaa, tai peruskoulussa pidempään, et jotain muuta kun sit se, et yritetään ammatillisella hoitaa sitä puutetta siin tiedos, taidos, ku pitäis jo opetella nit ammattitaitoja. (Päätätjä 10)

### 6.1.3 Merkitys koulutus- ja elinkeinopoliitikassa

Ammatillista koulutusta käsittävä laki (Laki ammatillisesta koulutuksesta 531/2017) on koulutuspoliittisesta näkökulmasta tarkasteltuna hyvä päätätäjien käsityksen mukaan - seuraavaksi he kaipaavat syntyneiden tulosten seurantatietoa. Päätätjät kertoivat haastattelussa myös, että koulutuspolitiikka tulisi mieltää voimakkaammin osaksi yhteiskuntapolitiikkaa, esimerkiksi varhaislapsuudesta

asti kannustettaisiin ihmisiä kehittämään itseään. Yksi haastateltavista toi haastattelussa myös esille ajatuksen suomalaisesta sosiaaliturvasta, jonka tulisi kannustaa jatkuvaan oppimiseen. Työelämän muutokset edellyttävät jatkuvaa kykyä oppia uutta. (Tuominen & Wihersaari 2006, 88.)

Sillonhan me rakennetaan sitä hyvinvointia yksilön, työyhteisöjen, työelämän ja koko alueen kannalta. Se vaikuttaa koko Suomen hyvinvointiin. Kyllä meillä isoista asioista on kyse. Silti pitää aina nähdä se, että yksilöt sen tekevät. Siksi pitää tuntea se työelämä yhä vahvemmin. Sitä kautta me myös ponnistetaan varmaan tämmöseen alueelliseen elinkeinopoliittiseen, koulutuspoliittiseen. Samalla se on monta politiikan lajia. Se on maahanmuuttopoliittikkaa. Se on sosiaali- ja terveystaloudellista. Se on monen asian yhteissumma, miten ammatillinen koulutus voi toimia siellä alueella nivovana tekijänä. (Päättäjät 11)

Päättäjät kertoivat haastatteluissa, että elinkeinopoliittisia ratkaisuja on tarvittavissa tehtävä yhteistyössä ministeriöiden kanssa, jotta ammatillinen koulutus olisi entistä työelämälähtöisempää. Työelämä on monimuotoista ja alati muuttuvaa, kuten myös ammatillisen koulutuksen tulisi olla, joten tiivis yhteistyö ja jatkuva tavoitteiden tarkastelu ovat tärkeitä. Elinkeino- ja koulutuspolitiikan tulisi päättäjien käsityksen mukaan arvostaa koulutusta ja työssä tarvittavaa osaamista. Myös Mulder ja Winterton (2017, 19) kannustavat arvostamaan ammatillista koulutusta.

...koulutuspolitiikka pitäisi mieltää yhä voimakkaammin osaksi yhteiskuntapolitiikkaa. Ja että minkälaisia yhteiskuntapolitiittisia päätöksiä, minkälaisia työvoima-, minkälaisia sosiaalipoliittisia päätöksiä me tehdään niin, et me ymmärretään, et niillä on kaikilla vaikutuksensa myös koulutukseen. Esimerkkinä vaikka just tää sosiaaliturva, millä me saadaan sellanen kannustava sosiaaliturvajärjestelmä, joka kannustaa oman itsensä kehittämiseen. (Päättäjät 2)

Useat päättäjät ei haastatteluiden perusteella pitänyt ammatillisen koulutuksen lakiin (Laki ammatillisesta koulutuksesta 531/2017) perustuvaa uutta rahoitusmallia kovin järkevänä, sillä se pohjautuu pitkälti hankeperusteiseen rahoitukseen. Hankerahoitus ei sovellu pitkäjänteiseen toimintaan sen myöhäisestä myöntämisaikajankohdasta johtuen: se viivästyttää mahdollisuuksia toimenpiteiden toteuttamiseen, ja vaikutukset näkyvät vasta useita vuosia toimenpiteiden jälkeen. Toisenlaisiakin käsityksiä rahoitusjärjestelmän ohjaavista vaikutuksista kuitenkin oli erityisesti koskien vaikuttavuusrahoitusta.

Tarvittas pitkän aikavälin tulevaisuusvisio ja pitkäjänteisyys siihen rahoitukseen, et koulutuksen järjestäjät vois luottaa siihen, että rahoituspuoli on vakaalla pohjalla. (Päättäjät 9)

Siitä varmasti voidaan olla monta mieltä, et onko se tavallaan sen rahoituksen tulosvastuu tai se, niin onko se oikeessa suhteessa, mut joka tapauksessa, et on perusrahoitus ja sit on nää vaikuttavuuteen liittyvät rahoituselementit, niin se on mun mielestä itse asiassa hyvin tärkeä tällöinen voimavara sitten. Se ei oo ehkä nyt, kun niitä leikkauksia on tehty, niin se ei siltä tunnu, mutta mä luulen, et sitte, ku mennään tässä vuosia eteenpäin, niin se tavallaan monet sanoo sitte 10 vuoden kuluttua, et olipa hyvä, et tehtiin tää tyyppinen, koska yleensä tuloksilla on sit taipumus myös ohjata sitä toimintaa. (Päättäjät 5)

Päättäjistä erityisesti elinkeinoelämän edustajat toivat haastatteluissa esille ajatuksen ammatillisen koulutuksen korvausten ja palkkauksen parantamisesta: koulutusopimuksiin pitäisi sisällyttää järjestelmä, jonka mukaan opiskelijan työnantaja saisi korvauksen työpaikalla tapahtuvan oppimisen ohjaamisesta. Lisäksi oppisopimuksen aikainen palkkaus tulisi heidän käsityksensä mukaan vastata opiskelijan osaamisen kehittymistä ja siksi palkkaa tulisi porrastaa. Myös Viinisalo (2013, 79) tuo esille, että suuremman koulutuskorvauksen maksaminen voisi avata mahdollisuuksia uusien oppisopimusten syntymiselle.

... jos ammatillista koulutusta siirretään enemmän työpaikoille, niin myöskin sitten ne yritykset ja yrittäjät, jotka sitten omaa aikaansa käyttää sen yhteiskuntavastuun jakamiseen, niin saisivat siitä semmosen kohtuullisen korvauksen.. (Päättäjät 4)

#### **6.1.4 Merkitys jatkuvan oppimisen mahdollistajana**

Haastatteluissa päättäjät kertoivat ammatillisen koulutuksen kannustavan jatkuvaan oppimiseen ja kehittymiseen. Ammatillinen koulutus tarjoaa päättäjien käsityksen mukaan hyvät yleissivistykselliset valmiudet ja toimii kasvattajana. Lisäksi ammatillinen koulutus varmistaa yksilön laaja-alaista sivistystä muun muassa teknologiaan ja digitalisaatioon liittyen, jonka päättäjät kertoivat jatkuvan muutoksen ja työelämän murroksen myötä olevan erityisen tärkeää. Myös Alasoini ym. (2012, 1) sekä Lemmetty ja Collin (2019, 1-2, 16) tuovat esille tieto-osaamisen ja -teknologian merkityksen nykypäivän osaamisessa.

...että työelämässä yhä nopeammin nää erilaiset osaamistarpeet ja sit tietysti tää, osittain myöskin tää sivistyksen, just nää teknologiataidot. Ne on niin nopeassa muutoksessa, et meidän järjestelmän pitää olla hyvin joustava, ehkä vielä tätä reformiakin joustavampi.. (Päättäjä 2)

Ammatillisen koulutuksen saatavuus voi antaa nuorille perustan yleiselle ammatilliselle osaamiselle ja toisaalta tarjoavan korkea-asteen ammatillisen polun niille, joilla on korkea potentiaalia, mutta eivät ole opiskelleet yliopistossa. (Pilz, 2012, 3.) Myös osa päättäjistä toi haastatteluissa esille jatko-opintomahdollisuudet ja -väylät sekä aidon jatko-opintokelpoisuuden mahdollistamisen ammattikorkeakouluihin. Lisäksi he ehdottivat ammatillisten oppilaitosten ja ammattikorkeakoulujen voimakkaampaa liittoutumista yhteisillä opettajilla, opintopoluilla ja rakennuksilla, jotta opintojen jatkaminen toiselta koulutusasteelta korkea-asteelle olisi luontevampaa. Päättäjien käsityksen mukaan opiskelijoiden jatko-opintovalmiuksia pitäisi tukea enemmän. Tärkeää on myös huolehtia jatko-opinnot mahdollistavien kurssien tarjonnasta.

...Ja se pitää olla relevantti väylä jatko-opintoihin, et mikään ei saa olla tavallaan se pullon perä. Ja kyl mä oon ymmärtänyt siis ihmisiltä, jotka itte on tullu sen väylän, ni todennu, et kyl he joutuu tekee aika kovan työn päästäkseen sit jatko-opintoihin, et se itse ammattikoulutuskinto tai -koulutus ei välttämättä anna samanlaisii valmiuksia sitte vaik maattisis aineissa ku lukiokoulutus... (Päättäjä 10)

Päättäjien käsityksen mukaan ammatillinen koulutus tuo osaamista ja mahdollisuuksia työelämälle ja yksilölle, ja toteuttaa yhteiskuntavastuuta. Samanaikaisesti he kertoivat osaamis- ja työvoimatarpeiden ennakoinnin olevan tärkeää. Haastattelussa tuli myös esille, että päättäjät haluaisivat lisätä ammatillisen koulutuksen työelämälähtöisyyttä ja asiakasymmärrystä, selkeyttää työelämän ja ammatillisten oppilaitosten välisiä rooleja sekä kehittää palvelu-, koulutus- ja yhteistyöprosesseja. Siitä, kykeneekö ammatillinen koulutus vastaamaan muuttuviin osaamistarpeisiin ja edistämään työllisyyttä, oli päättäjillä erilaisia käsityksiä. Uuden ammatillista koulutusta käsittävän lain päättäjät kertoivat olevan hyvä koulutuspoliittisesta näkökulmasta, seurantatietoa kuitenkin kaivaten. Ammatillisen koulutuksen rahoitusratkaisuihin he kaipasivat muutoksia. Lisäksi he näkivät tärkeäksi kehittää jatko-opintomahdollisuuksia ja -väyliä.



## 6.2 Osaamisperusteisuus ja asiakaslähtöisyys toisen asteen ammatillisessa koulutuksessa

Toinen tutkimuskysymys kohdentui päättäjien käsitykseen osaamisperusteisuudesta ja asiakaslähtöisyydestä toisen asteen ammatillisessa koulutuksessa. Haastatteluaineistosta rakentui kolme kuvauskategoriaa:

1. Asiakaslähtöisyys osaamista varmistamassa
2. Osaamisperusteisuus aidossa oppimisympäristössä
3. Osaamisperusteisuus ja asiakaslähtöisyys yksilön tukena

### 6.2.2 Asiakaslähtöisyys osaamista varmistamassa

Asiakkaan ääni ohjaa yritysten valintoja ja toimintaa. (Tanskanen 2015, 43.) Haastatteluiden perusteella päättäjät näkivät tarvelähtöisen toiminnan työelämäasiakkaiden kanssa tärkeänä. Asiakaslähtöisyys tarkoitti heidän mukaansa sitä, että ammatillinen oppilaitos tuntee asiakkaat hyvin, vastaa asiakasryhmien tai yksittäisten asiakkaiden täsmätarpeisiin, sekä ymmärtää, mistä yhteistyössä on kyse. Päättäjät kertoivat myös, että asiakasta on hyvä palvella niin sanotusti yhdeltä ”luukulta”, tai yhden numeron kautta, johon asiakas voi mahdollisimman helposti soittaa. Päättäjien käsityksen mukaan myös oppilaitoksen prosessien on tärkeä rakentua asiakaslähtöisesti.

Miten se järjestetään, millä tavalla ammatilliset oppilaitokset muuttuis tämmösiksi työelämä-kehittämiskeskuksiksi, joista on saatavilla sitten sen porukan kannalta semmosta osaamista, joka parantaa heidän työmarkkina-asemaansa. (Päättäjä 4)

Toimivat työpaikat ovat hyvän työelämän ja kilpailukyvyn edellytyksenä (Alasoini ym. 2012, 2-3), joka vaatii uudenlaista ammatillista asiantuntemusta ja uusia tapoja oppia. (Tynjälä 2012, 11-12.) Haastatteluiden perusteella ammatillisten oppilaitoksen henkilöstöllä on oltava riittävästi asiakasymmärrystä ja -osaamista, jotta he tietävät, minkälaisilla osaamisen kehittämisen ratkaisuilla yritysten kilpailukykyä vahvistetaan. Päättäjät kertoivat myös, että on tärkeää auttaa

yrityksiä löytämään osaavaa työvoimaa ja kehittymään henkilöstön osaamisen kehittämisen avulla.

Sitä se tarkoittaa, että pitää ymmärtää asiakasta, tarpeita ja sitä, minkälaisilla osaamisen kehittämisen ratkaisuilla sitä kilpailukykyä vahvistetaan työpaikoilla ja miten yksilön hyvinvoinnin kautta se kilpailu ja osaamisen kautta se kilpailukyky rakentuu. Se on todellakin läpäisevää. (Päättäjät 11)

Työssä tapahtuvan oppimisen aikana opiskelijaa ohjaavat opettaja ja työpaikkaohjaaja. (Virtanen 2013, 15.) Päättäjien käsityksen mukaan opiskelija-asiakas tarvitsee harjoitus- tai työssäoppimispaikan lisäksi tukea ja ohjausta. Myös työnantajien on päättäjien käsityksen mukaan koettava, että yrityksissä voidaan tehdä tuottavaa työtä varmana ammatillisen oppilaitoksen antamasta tuesta ja läsnäolosta.

..et se riittävä tuki ja ohjaus. Ja toisaalta sitte myös se, siis jos ajatellaan opiskelijan näkökulmasta, et niiden harjoitus- tai työssäoppimispaikkojen löytyminen, niin se puolin ja toisin. (Päättäjät 10)

### **6.2.3 Osaamisperusteisuus aidossa oppimisympäristössä**

Haastatteluissa osa päättäjistä kaipasi oppilaitoksessa tapahtuvan oppimisen rinnalle mahdollisimman oikeanlaista oppimisympäristöä. Elämyksellinen oppimisympäristö tarjoaa heidän käsityksensä mukaan opiskelijalle tavoitteellisen mahdollisuuden opiskella oikeassa ja aidossa ympäristössä. Oppimisympäristö voi olla työpaikan lisäksi myös muualla oppimista tukevassa ympäristössä, kuten esimerkiksi digitaalisessa ympäristössä tai työpajassa. Monipuolinen ja aito oppimisympäristö tarjoaa mahdollisuuden ammatillisen osaamisen ja kompetenssin kehittymiseen ja epämuodolliseen oppimiseen. (Aarkrog 2005, 3-4; Pylväs 2018, 12.) Tärkeää on täydentää kokemuksia koulussa tapahtuvalla oppimisella, jolloin (Collin 2006, 419) opettajan tehtävänä on auttaa opiskelijaa teorian siirtämisessä.

Mitä opitaan työpaikalla ja mitä opitaan jossakin muissa oppimisympäristöissä. Ja se vaatii varmasti sitä räätälöintiä ja tätä vastuuta ei voi siirtää työpaikalle, vaan siinä kohtaa, kun sitä henkilökohtaista osaamisen kehittämissuunnitelmaa tehdään ja sitten tätä työpaikalla tapahtuvan oppimisen suunnitelmaa. (Päättäjät 1)

Työpaikat ovat kulttuurillisia oppimisympäristöjä (Heikkilä 2006, 122) sekä monipuolisia, tehokkaita ja muuttuvia paikkoja ammatillisten taitojen kehittymiseen. (Ruohotie 2000, 38–39.) Päättäjien käsityksen mukaan ammatillinen koulutus mahdollistaa erinomaisesti työpaikalla tapahtuvan oppimisen. Työelämälähteisessä koulutuksessa he näkivät paljon hyviä puolia. Esimerkkinä päättäjät toivat esille opiskelijan oppimisen yrityksen kulttuuriin ja tekemisen tapoihin sekä sen, että opiskelija tekee työtä maksavalle asiakkaalle, joka korostaa työn merkityksellisyyttä. Haastattelun perusteella päättäjät näkivät oikeansuuntaisena tulevaisuuden, jossa opiskelijat ovat entistä enemmän tekemisissä työelämän kanssa.

Yks tapa on siis se, että me oivallettas paremmin se, että myös se työpaikka voi olla oppimisympäristö. Et tää, miten siitä saadaan entistä työelämälähtöisempää, niin mun näkemys on siis se, että silloin siitä saadaan entistä työelämälähtöisempää, kun suurin osa oppimisesta tapahtuu työpaikan oppimisympäristössä. (Päättäjät 7)

#### 6.2.4 Osaamisperusteisuus ja asiakaslähtöisyys yksilön tukena

Osaamisperusteisuus on pedagogisen toiminnan lähtökohta. Opiskelijan osaaminen tunnustetaan ja tunnustetaan suhteessa tutkinnon perusteiden ammattitaitovaatimukseen, sekä suunnitellaan osaamisen hankkimistavat osana henkilökohtaista kehittämissuunnitelmaa (Hoks). (Kukkonen ja Raudasoja 2018, 11–12.) Haastatteluiden perusteella korostui henkilökohtaisen taustan ja osaamisen huomioiminen opinnoissa osana asiakaslähtöisyyttä ja osaamisperusteisuutta. Päättäjien käsityksen mukaan myös aikaisemman osaamisen hyödyntäminen on järkevää, sillä suuri osa oppimisesta tapahtuu käytännön työtehtävissä: ammatillisen oppilaitoksen tehtävänä on tunnistaa ja arvostaa yhä voimakkaammin erilaisilla kriteereillä yksilön olemassa olevaa osaamista. Haastatteluiden perusteella opintojen henkilökohtaistamisen koettiin erittäin tärkeäksi, erään päättäjän mukaan jopa ”kriittisenä”. Päättäjät kertoivat oleelliseksi sen, että tutkinnon osat

vastaavat työelämän aitoja toimintakokonaisuuksia. Opintojen etenemistä pitää myös tarkastella koko ajan.

Hoksin tekemisvaihehan on ihan ensiarvoisen tärkeä, koska siinä pitäis nyt huomioida ne opiskelijan lähtökohdat, mistä lähdetään ja mihin tavoitellaan, et mikä on se urasuunnitelma, miksi hän osaamista hankkii. (Päättäjä 3)

Opintojen henkilökohtaistamiseen kytkeytyvät vahvasti yksilölliset ja joustavat opintopolut erilaisine valinnan mahdollisuuksineen. (Räisänen & Goman 2018, 9.) Myös päättäjien käsityksen mukaan yksilöllisen polun rakentaminen opiskelija-asiakkaalle on ensiarvoisen tärkeässä roolissa: ammatillisen koulutuksen roolina on tunnistaa erilaisia opiskelijaryhmiä, ja räätälöidä opetus ja ohjaus heidän tarpeiden mukaiseksi. Haastatteluiden perusteella jokainen opiskelija ponnistaa omista lähtökohdistaan, joten on yksilöllisyyttä huomioida osaamistarpeet ja -tavoitteet.

Opiskelijan tarpeet on erilaiset ja jokaisen yrityksen ja työpaikan on erilaiset. Ja miten niihin haetaan parhaiten se räätälöity ratkaisu ja laaditaan se suunnitelma opiskelija-asiakkaan näkökulmasta sen osaamisen hankkimiseen ja osoittamiseen. Ja vastaavasti yrityksen näkökulmasta, et miten siihen yrityksen tarpeeseen haetaan se ratkaisu ja aktiivisesti esitellään. (Päättäjä 1)

Ammatillinen koulutus tarjoaa erityisesti aikuisille jatkuvaa oppimista elinikäisen oppimisen periaatteella ja nuorille laajempia opetuskokonaisuuksia. (Pohjonen 2000, 122.) Myös osa päättäjistä toi haastattelussa esille opiskelijan yksilöllisen tilanteen, tuen ja ohjauksen huomioimisen opinnoissa. Vaikka ammatillisessa koulutuksessa on purettu raja-aidat nuorten ja aikuisten koulutuksen välillä, päättäjien käsityksen mukaan nuoret ja aikuiset oppivat eri tavoin ja vaativat näin erilaista pedagogista otetta opettajilta: peruskoulunsa juuri päättäneelle nuorelle on tarjottava perusasiat tiiviisti, ja työelämässä vuosia olleen aikuisen osaaminen mitataan ja arvioidaan henkilökohtaisessa opiskelusuunnitelmassa (Hoks).

..asiakkaan kuuleminen ja niihin tarpeisiin vastaaminen, ja se uratavoitteiden huomioiminen, ehkä aikuisten kohdalla enemmän huomioidaan niitä tavoitteita ja nuroten kohdalla ehkä herättelemisen siihen uratavoitteisiin.. (Päättäjä 3)

Haastatteluiden perusteella asiakaslähtöinen toiminta on erityisen tärkeää ja ammatillisten oppilaitosten henkilöstöllä on oltava riittävästi asiakasymmärrystä. Päättäjien käsityksen mukaan ammatillinen koulutus mahdollistaa hienosti työpaikalla tapahtuvan oppimisen, mutta opiskelijoille he haluaisivat varmistaa riittävän ohjauksen ja oikeanlaisen oppimisympäristön. Haastatteluiden perusteella nuoret ja aikuiset vaativat erilaista pedagogista otetta. Henkilökohtaistamisen osana osaamisperusteisuutta päättäjät kertoivat olevan jopa kriittistä.

### 6.3 Tutkimuksen päätulos

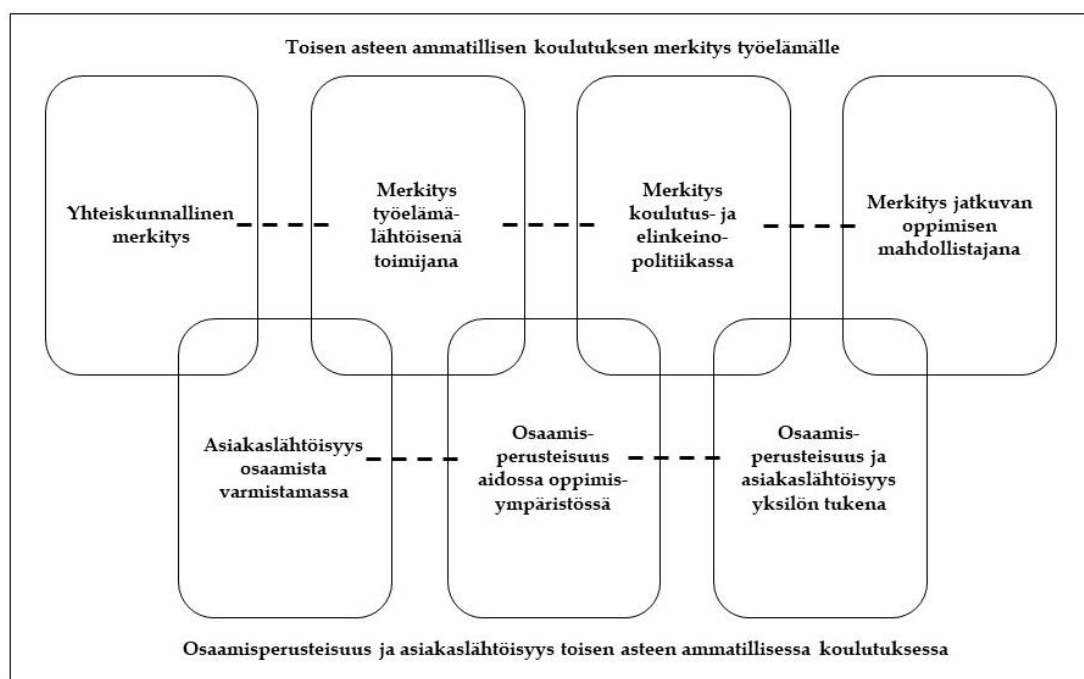
Tämän tutkimuksen keskiössä on toisen asteen ammatillinen koulutus päättäjien näkökulmasta. Tarkoituksena oli tutkia ammatillisen koulutuksen merkitystä työelämälle ja sitä, miten osaamisperusteisuus ja asiakaslähtöisyys näkyvät toisen asteen ammatillisessa koulutuksessa. Tutkimuksen päätulos on kuvattu tulosavaruutena kuviossa 2.

Päättäjien käsityksiä ammatillisen koulutuksen merkitystä työelämälle kuvaava tulosavaruuden ensimmäinen kuvauskategoria, *Yhteiskunnallinen merkitys*, tuo esille käsityksen siitä, että ammatillinen koulutus tuo työelämälle ja yksilölle osaamista ja menestymisen mahdollisuuksia, ja sen koetaan olevan sekä yhteiskuntaa että yksilöitä varten. Toinen kuvauskategoria, *Merkitys työelämälähtöisenä toimijana*, korostaa päättäjien käsitystä siitä, että ammatillisen koulutuksen tietoisuutta työelämälle on lisättävä, ja selkeytettävä työelämän ja ammatillisten oppilaitosten välisiä rooleja ja yhteistyötä. Kolmas kuvauskategoria, *Merkitys koulutus- ja elinkeinopolitiikassa*, korostaa päättäjien kokemusta siitä, että laki ammatillisesta koulutuksesta on hyvä, ja seuraavaksi odotetaan seurantatietoa. Elinkeinoelämän edustajat kokivat rahoitusmallien kaipaavan parannuksia. Neljäs kuvauskategoria, *Merkitys jatkuvan oppimisen mahdollistajana*, nostaa esille päättäjien käsityksen siitä, että ammatillinen koulutus kannustaa kehittymiseen ja jatkuvaan oppimiseen ja tarjoaa hyvät yleissivistykselliset valmiudet. Polkuja

korkea-asteen ammatillisiin opintoihin on tärkeä mahdollistaa ja kehittää, sekä tukea opiskelijoiden jatko-opintovalmiuksia.

Päättäjien käsityksiä osaamisperusteisuudesta ja asiakaslähtöisyydestä toisen asteen ammatillisessa koulutuksessa kuvaava ensimmäinen kuvauskategoria, *Asiakaslähtöisyys osaamista varmistamassa*, korostaa työelämäasiakkaiden kanssa tehtävän yhteistyön asiakas- ja tarvelähtöisen toiminnan tarpeellisuutta ja asiakasosaamisen ja -ymmärryksen lisäämistä. Toinen kuvauskategoria, *Osaamisperusteisuus aidossa oppimisympäristössä*, tuo esille päättäjien käsityksen aidon ja oikeanlaisen oppimisympäristön merkityksen tukemassa ammatillisen osaamisen ja kompetenssin kehittymistä. Kolmas kuvauskategoria, *Osaamisperusteisuus ja asiakaslähtöisyys yksilön tukena*, korostaa päättäjien kokemusta henkilökohtaisen taustan ja osaamisen huomioimista opinnoissa osana asiakaslähtöisyyttä ja osaamisperusteisuutta, sekä yksilöllisen polun rakentamista.

Tarkastelemalla kategorioiden välisiä suhteita, tämä tutkimus tarjoaa yhdistävän näkymän päättäjien erilaisiin käsityksiin. Kuviossa 2 esitetyt kategoriat ovat toisiinsa nähden yhtä tärkeitä ja muodostavat kokonaisuuden, jotka liittyvät ja kietoutuvat loogisesti toisiinsa tulosavaruudeksi. (Marton & Pong 2005, 345–346; Kettunen 2013, 36; Karusaari 2020, 81.)



KUVIO 2. Tutkimustuloksia kuvaava tulosavaruus

## 7 POHDINTA

Ammatillisella koulutuksella on moninainen rooli yhteiskunnassamme. Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin toisen asteen ammatillisen koulutuksen merkitystä työelämälle sekä sitä, miten osaamisperusteisuus ja asiakaslähtöisyys näkyvät toisen asteen ammatillisessa koulutuksessa. Näkökulmana olivat päättäjien käsitykset. Ammatillista koulutusta koskeva laki painottaa ammatillisten tutkintojen ja koulutuksen tavoitteena olevan työllisyyden edistämisen, elinikäinen oppimisen ja ammatillisen kasvun tukemisen sekä työ- ja toimintakyvyn jatkuvan ylläpidon. (Laki ammatillisesta koulutuksesta 531/2017.) Tulosten perusteella ammatillinen koulutus näyttäytyy merkityksellisenä oikeanlaisen osaamisen varmistamiseksi työelämälle ja yksilölle. Tässä luvussa esitellään tämän tutkimuksen tuloksia suhteessa teoriaan. Lisäksi tarkastellaan tutkimuksen luotettavuutta ja jatkotutkimushaasteita.

### 7.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Haastateltujen päättäjien toisen asteen ammatilliselle koulutukselle antamat merkitykset olivat moninaisia ja laaja-alaisia: ammatillinen koulutus näyttäytyi merkittävänä työelämälähtöisenä toimijana yhteiskunnallisesti sekä koulutus- ja elinkeinopoliittisesti. Yksilötasolla ammatillinen koulutus näyttäytyi jatkuvan oppimisen ja ammatillisen kehittymisen mahdollistajana. Kokonaisuutena tulokset painottuivat yhteiskunnallisesti ja poliittisesti, yksilötason jäädessä hieman vähemmälle huomiolle. Tämä johtune osaltaan päättäjien roolista sekä tutkimuksen tarkastelunäkökulmasta.

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen mukaisesti selvitettiin toisen asteen ammatillisen koulutuksen merkitystä työelämälle. Haastatellut päättäjät korostivat ammatillisen koulutuksen olevan yhteiskuntaa ja yksilöitä varten. Työvoima- ja osaamistarpeiden ennakointi on tärkeää. Ammatillinen koulutus auttaa saamaan oikeanlaisia osaajia oikeille paikoille työelämään, sillä työelämä saa rele-

vanttia osaamista ja myös yrittäjän uralle lähteminen mahdollistuu. Teoria vahvistaa tutkimustuloksia, sillä muuttuva työelämä haastaa organisaatiot ja ihmiset (Nijhof & Streumer 1998, 9.) muutoksen ennakkoinnin ollessa kuitenkin vaikeaa monisäikeisessä yhteiskunnassa. (Alasoini ym. 2012, 2.) Ammatillinen koulutus on merkittävä keino työmarkkinoiden saada osaavaa työvoimaa (Collin 2006, 419; Boahin ym. 2014, 839–840.) Myös yksilön on hankittava uutta osaamista jatkuvasti. (Virtanen ym. 2014a, 63.)

Päätäjät kokivat tärkeäksi myös yhteiskuntavastuun toteutumisen siten, että koulutusjärjestelmä välittää heikommassa asemassa tai syrjäytymisvaarassa olevista, ja kannustaa heitä suorittamaan toisen asteen tutkinnon. Myös teoria vahvistaa esitetyn kohdejoukon, tarjoten nuoremmille laajempia opintokokonaisuuksia ja aikuisille elinikäisen oppimisen periaatteella jatkuvaa oppimista. (Pohjonen 2000, 122.) Kohdejoukkona aineistosta yhdessä haastattelussa nousivat esille myös työperusteiset maahanmuuttajat, joita kannustetaan ammatillisen koulutuksen suorittamiseen.

Aineiston perusteella päätäjät kokivat tarvetta lisätä ammatillista koulutusta koskevaa tietoisuutta työelämälle esimerkiksi systemaattisella viestinnällä tai kumppanuusyhteistyöllä. Päätäjät näkivät myös tarpeelliseksi lisätä ammatillisen koulutuksen työelämälähtöisyyttä ja -yhteistyötä, selkeyttää työelämän ja oppilaitosten välisiä rooleja, sekä uudistaa koulutus- ja palveluprosesseja. Koulutuksen järjestäjän on oltava tietoinen asiakkaiden tarpeista ja otettava asiakas mukaan muun muassa palveluiden suunnitteluun ja kehittämiseen. Tämä edellyttää myös tehokasta viestintää. (Korpi 2018, 10.)

Variaatiota esiintyi päätäjien käsityksissä koskien ammatillisen koulutuksen rahoitusmallia, sillä se pohjautuu perusrahoituksen lisäksi hanke pohjaiseen rahoitukseen. Päätäjät kokivat rahoitusmallin ammatillisen oppilaitoksen toimintaa viivästävä, mutta toisaalta myös sitä pitkällä aikajänteellä ohjaavana. Rahoitus nousi esille myös toisesta näkökulmasta: elinkeinoelämän edustajat nostivat esille toiveen selkeyttää rahoitusmallia parantamalla opiskelijoille ja työnantajille maksettavia korvauksia ja palkkauksia. Ajatus on hyvä, ja sillä voi



olla positiivisia vaikutuksia esimerkiksi uusien koulutussopimus- tai oppisopimuspaikkojen syntymiselle. Myös Viinisalo (2013, 17, 23, 79) tuo esille oppisopimuskoulutuksen myönteisenä vaikutuksena yrityksen tuottavuuteen, ja ehdottaa uusien oppisopimusten syntymiseksi suuremman koulutuskorvauksen maksamista pienemmille yrityksille.

Päättäjien käsityksen mukaan ammatillinen koulutus kannustaa jatkuvaan oppimiseen ja kehittämiseen, ja toimii kasvattajana, tarjoten yleissivistyksellisiä valmiuksia. Päättäjillä on halukkuus kehittää ja mahdollistaa jatko-opintoja ja -väyliä toisen asteen ammatillisista opinnoista ammattikorkeakouluihin, sekä vahvistaa oppilaitosten ja ammattikorkeakoulujen liittoutumista. Päättäjät ehdottivat parempaa tukea opiskelijoiden jatko-opintovalmiuksiin. Tutkijana näen ehdotukset hyväksi ja osaamista vahvistavaksi. Ammatillinen koulutus nähdään vahvana päättäjien keskuudessa, sillä toisen asteen opinnoista on mahdollista jatkaa myös yliopistoihin, joka ei kuitenkaan noussut vaihtoehtona esille haastateluissa. (Virolainen & Stenström 2014, 99; Meriläinen ym. 2018, 11.)

Toisen tutkimuskysymyksen mukaisesti selvitettiin, miten osaamisperusteisuus ja asiakaslähtöisyys näkyvät ammatillisessa koulutuksessa. Päättäjien käsityksen mukaan työelämän tarpeiden on ohjattava yhteistyötä, joka osaltaan varmistaa yritysten kilpailukykyä. Työelämälähtöisyyteen perustuvalla aktiivisella yhteistyöllä ja erilaisilla toimintatavoilla koulutus varmistetaan vastaamaan työelämän vaatimuksia ja siten työmarkkinoiden muuttuvia tarpeita. (Pohjonen 2000, 117; Kelo ym. 2012, 4; Karusaari 2020, 40.)

Aineistossa opettajien rooli ja tärkeys korostuvat muun muassa työpaikoille jalkautumisessa: päättäjät kokivat, että opettajien, sekä ammatillisten oppilaitosten henkilöstön, työelämäosaamista ja asiakasymmärrystä on lisättävä, ja että opiskelijalle varmistetaan työpaikalla riittävää ohjausta. Tämä on merkityksellistä, sillä työelämän murroksessa eläminen ja sen kohtaaminen edellyttävät uudenlaista suhtautumista organisaatioilta ja ihmisiltä, kuten jatkuvaa oppimista, nopeutta ja joustavuutta. (Alasoini ym. 2012, 1.) Opettajan on mukauduttava työelämän olosuhteisiin ja konteksteihin. (Kukkonen & Raudasoja 2018, 6, 11; Mali-

nen & Salo 2018, 17.) Opettajan rooli nähdään oppimisen asiantuntijana, opintojen ohjaajana ja edistämässä työpaikan ja opiskelijan oppimisresurssien käyttöön osaamista. (Viinisalo 2013, 27.). Lisäksi roolissa korostuu laaja-alainen osaaminen, substanssi- ja pedagoginen osaaminen mukaan lukien. Opettajat ovat paljon vartijoita ja heiltä vaaditaan paljon. Tuetaanko opettajia ammatillisen koulutuksen uudistuksessa riittävästi? On tärkeää, että opettajat saavat tukea oman osaamisensa kehittämiseen (Karusaari 2020, 37–38) ja että johtamiseen kiinnitetään huomiota ammatillisissa oppilaitoksissa, jotta opettajat eivät väsy tai menetä sitoutumistaan työhönsä. (Vähäsantanen 2013, 108–109, 112.)

Haastateltujen päättäjien käsityksen mukaan ammatillinen koulutus mahdollistaa erinomaisesti oppimisen työpaikalla. Päättäjät kaipaavat mahdollisimman oikeita ja elämyksellisiä oppimisympäristöjä koulutuksen ja oppimisen siirtäessä entistä enemmän työpaikoille. Myös useat tutkimukset tukevat ajatusta siitä, että opiskelijan on koettava oppimisen ja opetuksen linkittävän oppimisympäristöt kouluun ja työpaikkaan, jotta hän voi oppia monipuolisesti. (Aarkrog 2005, 3–4; Virtanen 2013, 35, 95–96; Pylväs 2018, 12.)

Tutkimusaineistossa päättäjät nostivat esille myös opiskelijan yksilöllisen tuen ja opinnoissa ohjaamisen varmistamisen. Lisäksi heidän käsityksensä mukaan nuoret ja aikuiset oppivat eri tavoin ja siten vaativat erilaista pedagogista tukea. Opettajan tehtävänä on toimia muun muassa keskustelukumppanina, tukena ja oppimisen asiantuntijana (Viinisalo 2013, 27; Karusaari 2020, 40). Työpaikkaohjaaja ohjaa, valvoo ja arvioi työssä oppimista. (Käyhkö 2018, 14.)

Päättäjien käsityksen mukaan aikaisemman osaamisen ja henkilökohtaisen taustan huomioiminen opinnoissa on tärkeää. Henkilökohtaistamisen osana osaamisperusteisuutta päättäjät kokivat jopa kriittisenä tekijänä osana yksilöllisen polun rakentamista opiskelija-asiakkaalle. Haastatteluaineistossa asiakaslähtöisyys koettiin osana osaamisperusteisuutta, eikä se korostunut erillisenä. Teoria tukee päättäjien käsityksiä. Osaamisperusteisuus määrittää ammatillisen tutkinnon suorittajan osaamiseksi ja sen huomioimiseksi, osaamisen hankkimis-

tavoista ja koulutuksen järjestämis muodosta riippumatta. (Korpi ym. 2018, 9; Karusaari 2020, 52.) Opintojen henkilökohtaistaminen on keskeistä yksilöllisten ja joustavien opintopolkujen avulla. (Räisänen & Goman 2018, 9.)

Tutkimuksessa termit oppisopimuskoulutus ja koulutus sopimus nousivat esille ainoastaan rahoitusta koskevissa tuloksissa. Tämä johtunee siitä, että tutkimus kohdistui ammatilliseen koulutukseen, jonka toteutusmuotoja oppisopimuskoulutus ja koulutus sopimus luontevasti ovat. (Vacker 2017, 23.)

Haastatteluissa ilmeni joitakin ”en osaa sanoa” -vastauksia. Ne kohdentuivat yleisimmin osaamisperusteisuuteen ja toiseksi asiakaslähtöisyyteen, mutta myös ammatillisen koulutuksen kohderyhmään. Termit eivät ole yksiselitteisiä, mutta tulisiko päättäjien tietää vastaukset niihin. Ammatillinen koulutus on vahvasti asiakaslähtöistä ja osaamisperusteista. Osaamisperusteisuudella on pitkä historia satojen vuosien taakse mestari-oppipoika-suhteeseen. Se on myös sisällytynyt suomalaiseen ammatilliseen koulutukseen 1970-luvulta alkaen. (Korpi ym. 2018, 9; Kukkonen & Raudasoja 2018, 9; Weigel, Mulder & Collins 2007, 53.) Opetus- ja kulttuuriministeriön (2018b) materiaalissa osaamisperusteisuutta sanotaan asiakaslähtöisyydeksi. Collin (2006, 419) korostaa ammatillisen koulutuksen tuottavan osaamista yrityksiin. Myös Alasoini ym. (2012, 1–3, 8) korostaa Suomen kilpailukykyä ja hyvän työelämän ja tuottavien organisaatioiden edellytyksenä osaavaan henkilöstön.

Tutkimustulosten yhdenmukaisuus, suhteessa laki- ja virkateksteihin ja painotuseroista huolimatta, herätti huomiota. Selittyisikö yhdenmukaisuus ainakin osin sillä, että päättäjät toimivat usein samoissa verkostoissa ja käyttävät samanlaista argumentointia koskien ammatillista koulutusta, jolloin he ovat omaksuneet samankaltaisia ajattelu- ja toimintatapoja. Päättäjien taustan tunteminen voi auttaa ymmärtämään huomiota: päättäjät vaikuttavat toisen asteen ammatilliseen koulutukseen ja luovat sen suuntaviivoja. Osallistujat edustivat poliittista kenttää, elinkeinoelämää ja ammatillista kenttää.

Tämän tutkimuksen avulla pyrittiin ymmärtämään tarpeita ja osaamisvaateita, joita työelämässä ammatilliseen koulutukseen liittyy ja miten ammatillinen

koulutus voi niihin vastata. Tutkimus vahvasti aikaisempia tutkimustuloksia ammatillisen koulutuksen tärkeästä merkityksestä työelämälle. Tulokset olivat melko positiivisia, teoriaa vahvistavia ja paikoitellen jopa ennalta odotettavia. Päättäjien ammatilliselle koulutukselle antamat merkitykset tuovat esille laajan ja rikkaan kuvan: ammatillinen koulutus näyttäytyi merkittävänä työelämälähtöisenä toimijana niin yhteiskunnallisesti kuin koulutus- ja elinkeinopoliittisesti. Yksilötasolla ammatillinen koulutus puolestaan näyttäytyi jatkuvan oppimisen ja ammatillisen kehittymisen mahdollistajana. Tuloksissa painottui yhteiskunnallinen ja poliittinen taso yksilötason jäädessä hieman vähemmälle huomiolle. Osaamisperusteisuus ja asiakaslähtöisyys vahvistivat ammatillisen koulutuksen merkitystä ja toivat koulutusta käytäntöön. Opettajien rooli ja merkitys korostui tuloksissa. Tutkimustulokset tuovat näkyväksi myös huolen, joita päättäjät kokiivat ammatillisen koulutuksen rahoitusratkaisuksista tai yhteiskunnallisesta tehtävistä, syrjäytymisen ja sen ehkäisemisen liittyen. Tutkimuksen perusteella voi päätellä, että ammatillinen koulutus, työelämä ja yksilö kulkevat vahvasti käsi kädessä oikeanlaisen osaamisen varmistamiseksi yhteiskunnassamme.

Tämän tutkimuksen tuloksia voidaan hyödyntää ammatillisen koulutuksen kehittämisessä.

## **7.2 Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimushaasteet**

Laadullisen tutkimuksen luotettavuus perustuu subjektiiviseen tietoon sekä havaintojen luotettavuuteen ja puolueettomuuteen (Tuomi & Sarajärvi 2002, 132 – 133.) Luotettavuuden tärkein kriteeri on tutkija ja tutkijan rehellisyys, koska tutkija tekee valinnat ja ratkaisut, joita on arvioitava jokaisen valinnan kohdalla koko tutkimuksen ajan (Vilkka 2005, 158–159.) Tutkijana arvioin tutkimusprosessin luotettavuutta suhteessa teoriaan, analyysiin, tulkintaan ja johtopäätöksiin niin tarkasti kuin mahdollista. Tutkijana olin tietoinen itsestäni ja suhteesta tutkittavaan ilmiöön. Aihe oli minulle tutkijana tuttu työtehtävien kautta: olen työskennellyt ammatillisessa oppilaitoksessa viiden vuoden ajan, sekä tehnyt yritys-

maailmasta käsin yhteistyötä ammatillisten oppilaitosten kanssa useiden vuosien ajan. Pyrin tutkijana tutkimushaastatteluita ja aineiston analyysia tehtäessä ymmärtämään ja kuulemaan osallistujia itseään, ja antamaan tutkimustulosten puhua puolestaan.

On tärkeää selittää ja kuvailla huolella tutkimuksessa käytetyt menetelmät. (Hirsjärvi ym. 2007, 255.) Tutkijana pyrin huolellisuuteen, jotta lukija voi arvioida menetelmien ja niiden avulla saatujen aineistojen asianmukaisuutta, edustavuutta ja tulosten luotettavuutta. Osa tutkimuksen luotettavuutta on myös tutkimuksen uskottavuus (Tuomi & Sarajärvi 2002, 129), jota tutkijana edistin noudattamalla hyviä tieteellistä käytäntöjä.

Laadullisen tutkimuksen luotettavuus määräytyy Kettusen (2017, 52) mukaan myös sen siirrettävyyteen, riippumattomuuteen ja vahvistettavuuteen. Tutkimustulokset itsessään ovat ainutlaatuisia tässä kontekstissa, mutta ne ovat siirrettävissä toiseen samankaltaiseen kontekstiin tai hyödynnettävissä muiden osallistujien kanssa tehtävässä tutkimuksessa. Kuvasin tutkimusprosessin ja analyysin mahdollisimman loogisesti ja selkeästi, sekä havainnollistin tulokset aineistokatkelmilla, jotta lukija ymmärtää kontekstin.

Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin päättäjien käsityksiä ammatillisesta koulutuksesta. Tutkimustulokset antavat viitteitä tarkastella jatkossa ammatillisen koulutuksen merkitystä työelämälle opiskelijoiden, esimiesten tai yrittäjien näkökulmasta. Minkälaisia merkityksiä he antavat? Toinen tutkimusaihe liittyy eri näkökulmien vertailuun esimerkiksi päättäjät, työnantajat, koulutuksen järjestäjät ja erilaiset opiskelijaryhmät. Minkälaisia merkityksiä eri ryhmien välisissä vertailuissa voi löytyä? Kolmas tutkimusaihe liittyy oppimisympäristöihin, jotka ovat entistä kiinteämmin yhteydessä yhteiskuntaan ja työpaikkoihin. (Käyhkö 2018, 33; Greifner 2006, 21.) Miten oppimisympäristöt on toteutettu ja mitä niissä parhaimmillaan voi oppia? Neljäs tutkimuksessa esille noussut jatkotutkimusaihe liittyy päättäjien esille nostamaan haasteeseen koskien jatko-opintovalmiuksien tukemista sekä jatko-opinnot mahdollistavien kurssien tarjontaa. Miten ne ammatillisissa oppilaitoksissa on toteutettu ja miten niitä voisi kehittää? Viides tutkimusaihe liittyy pitkittäistutkimukseen koskien ammatillisen koulutuksen

uudistuksen myötä tapahtunutta muutosta esimerkiksi päättäjien, työnantajien tai opettajien näkökulmasta.

On erittäin merkityksellistä, minkälaista osaamista Suomessa tai Euroopassa tulevaisuudessa on. Kilpailukyky kohtaa suuria haasteita maailmanlaajuisesti niin väestön ikärakenteessa kuin tuotantotapojen muutoksessa. (TEM 2012, 2.) Siksi ammatillinen koulutus on erityisen tärkeää työelämälle ja yksilölle, ja siksi sitä kannattaa kehittää ja vaalia.

## LÄHTEET

- Aarkrog, V. 2005. Learning in the workplace and the significance of school-based education: A study of learning in a Danish vocational education and training programme. *International Journal of Lifelong Education* 24 (2), 137–147.
- Alasoini, T. 2010. Mainettaan parempi työ. Kymmenen väitettä työelämästä. EVA:n julkaisuja. Helsinki: Yliopistopaino.
- Alasoini, T., Järvensivu, A. & Mäkitalo, J. 2012. Suomen työelämä vuonna 2030. Miten ja miksi se on toisennäköinen kuin tällä hetkellä. TEM raportteja 14/2012. Työllisyys- ja yrittäjyysosasto. Helsinki: Työ- ja elinkeinoministeriö. <https://docplayer.fi/387787-Tem-raportteja-14-2012.html>. Luettu 23.10.2018.
- Billett, S. 2001a. Knowing in practice: Re-conceptualising vocational expertise. *Learning and Instruction* 11 (1), 431–452.
- Billett, S. 2001b. Learning through work: workplace affordances and individual engagement. *Journal of workplace learning* 13 (5), 209–214.
- Billett, S. 2002. Workplace pedagogic practices: Co-participation and learning. *British Journal of Educational Studies* 50 (4), 457–483.
- Boahin, P., Eggink, J. & Hofman, A. 2014. Competency-based Training in International Perspective: Comparing the Implementation Processes towards the Achievement of Employability. *Journal of Curriculum Studies* 46 (6), 839–858.
- Bourgeois, E. 2002. A constructivist approach to adult learning. Bron, A. & Schemmann, M. *Social science theories in adult education research*. Münster, 130–153.
- Burke, W.W. 2008. *Organization change: Theory and practice*. Sage Publications, Inc.
- Brockmann, M., Clarke, L & Winch, C. 2008. Knowledge, skills, competence: European divergences in vocational education and training (VET) – the English, German and Dutch cases. *Oxford Review of Education* 34 (5), 547–567.
- Canning, R. 2012. Re-conceptualising Vocational Education: The Transition from Powerful to Useful Knowledge. Pilz, M. *The Future of Vocational Education and Training in a Changing World*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 43–61.

- Canning, R. & Lang, I. 2004. Modern apprenticeships in Scotland. *Journal of Education Policy* 19 (2), 163–177.
- Casey, A. 2005. Enhancing individual and organizational learning. *Management Learning* 36 (2).
- Cofer, D. 2000. Informal Workplace Learning. Practice Application Brief. Center on Education and Training for Employment. The Ohio State University, Washington DC 10, 2–4.
- Collin, K. 2007. Työssä oppiminen. Teoksessa Collin, K. & Paloniemi, S. (toim) *Aikuiskasvatus tieteenä ja toimintakenttinä*. Juva: WS Bookwell, 123–154.
- Collin, K. 2005. Experience and Shared Practice. Design Engineers' Learning at Work. Department of Teacher Education, University of Jyväskylä. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.
- Collin, K. 2006. Connecting work and learning: design engineers' learning at work. *Journal of Workplace Learning* 18 (7/8), 403–413.
- Greifner, L. 2006. School Design. *Education Week* 21 (6), 12.
- Guile, D. & Griffiths, T. 2001. Learning through work experience. *Journal of Education and Work* 14 (1), 113–131.
- Grönfors, T. 2010. Työssä oppiminen: Avain tuottavuuteen. Helsinki: Kaupakamari.
- Hakala, H. & Kohtamäki, M. 2011. Configurations of Entrepreneurial-Customer- and Technology Orientation: Differences in Learning and Performance of Software Companies. *International Journal of Entrepreneurial Behavior & Research* 17 (1), 64–81.
- Heikkinen, A. 1997. A comparative view on European VET professionalism – Finnish perspectives. Brown, A. Promoting vocational education and training: European perspectives. Hämeenlinna: Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitos, 123–134.
- Heinikoski, M., Laine, T. & Ylitalo, M. 2014. Osaamisen kehittäminen työpaikalla. Helsinki: Työväen sivistysliitto.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2007. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.
- Huusko, M. & Paloniemi, S. 2006. Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus* 37 (2), 162–173.



- Hyvärinen, K., Saaranen, T. & Tossavainen, K. 2017. Ammatillinen osaaminen työhyvinvoinnin osana – kyselytutkimus terveysalan opettajille. *Hoitotiede* 29 (4), 252–263.
- Hämeen Anttila, J. 2006. *Mare Nostrum. Länsimaisen kulttuurin juurilla*. Keuruu: Otava.
- Järvinen, P. & Järvinen, A. 2011. *Tutkimustyön metodeista*. Tampere: Opin-pajan kirja.
- Jyväskylän yliopisto. 2019a. Suostumus tieteelliseen tutkimukseen.
- Jyväskylän yliopisto. 2019b. Tietosuojailmoitus tutkimuksesta tutkimukseen osallistuvalla.
- Jyväskylän yliopisto. 2019c. Vaitiolositoumus.
- Karusaari, R. 2020. Asiakaslähtöisyys osaamisperusteisessa ammatillisessa koulutuksessa. Kasvatustieteen väitöskirja. Lapin yliopisto. *Acta electronica Universitatis Lapponiensis* 273.
- Kelo, M., Haapasalmi, P., Luukkanen, M. & Saloheimo, T. 2012. Kohti työelämäläheistä oppimista. Työelämäyhteistyön kehittämishaasteet terveys- ja hoitoalalla. *Metropolia ammattikorkeakoulun julkaisusarja. Aatos-artikkelit* 4/2012.
- Khan, Md. S. H., Abdou, B. O., Kettunen, J., Gregory, S. 2019. A Phenomenographic Research Study of Students' Conceptions of Mobile Learning: An Example From Higher Education. *Sage Open* 9 (3), 1–17.
- Kettunen, J. 2017. Career practitioners' conceptions of social media and competency for social media in career services. University of Jyväskylä. Finnish Institute for Educational Research.
- Kettunen, J. & Tynjälä, P. 2018. Applying phenomenography in guidance and counselling research. *British Journal of Guidance & Counselling* 46 (1), 1–11.
- Kinnunen, K. 1999. Ammattikunta, esivalta, muutos. Tukholman nuottakalastaja-ammattikunta 1700-luvun alkupuolella. Suomen historian pro gradu. Jyväskylän Yliopisto. Historian laitos.
- Kira, M. & Balkin, D.B. 2014. Interactions between work and identities: Thriving, withering or redefining the self? *Human Resource Management Review* 24, 131–143.
- Korpi, A., Hietala, R., Kiesi, J. & Rökköläinen, M. 2018. Ammatillisen koulutuksen osaamisperusteisuus, asiakaslähtöisyys ja toiminnan tehokkuus.

- Osaamisperusteisuuden tila. Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminta. Julkaisusarja 85.2017.
- Korkiakoski, K. & Gerdt, B. 2016. Ylivoimainen asiakaskokemus. Helsinki: Talentum.
- Kukkonen, H. & Jussila, A. 2015. Osaamisperusteisuuden alkeet – Muutoksen kohtaamisen lyhyt oppimäärä. Tampere: Tampereen ammattikorkeakoulun julkaisuja.
- Kukkonen, H. & Raudasoja, A. 2018. Osaamisperusteinen ammatillinen koulutus. Teoksessa Kukkonen, H. & Raudasoja, A. (toim.). Osaaminen esiin. Ammatillisen koulutuksen reformi ja osaamisperusteisuus. Tampere: Tampereen ammattikorkeakoulun julkaisuja, 9–14.
- Kuula, A. 2006. Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Vastapaino.
- Käyhkö, J. 2018. Erityisen tuen toimintaprosessien nykytila ja kehittäminen suomalaisessa oppisopimuskoulutuksessa. Filosofian väitöskirja. Lappeenranta Teknillinen Yliopisto: Acta Universitatis Lappeenrantaensis 810.
- Laki ammatillisesta koulutuksesta 531/2017.  
<https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2017/20170531>. Luettu 4.11.2018.
- Larsson, J. & Holmström, I. 2007. Phenomenographic or phenomenological analysis: does it matter? Examples from a study on anaesthesiologists' work. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being* 2 (1), 55–64.
- Lemmetty, S. & Collin, K. 2019. Self-Directed Learning as a Practice of Workplace Learning: Interpretative Repertoires of Self-Directed Learning in ICT Work. *Vocations and Learning*. Springer, 1–24.
- Malinen, A. & Salo, P. 2018. Ammatillinen opettajuus syvenevänä osallisuutena työelämän käytännöissä. Teoksessa Raudasoja, A., Norontaus, A. Tapani, A. & Ylittervo, R. (toim). Innokkaasti edelläkävijänä! Kohti opetus- ja ohjaushenkilöstön uudistuvia identiteetti-positioita. Parasta osaamista -verkostohanke 11/2018. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu, 12–20.
- Marton, F. 1988. Phenomenography: A research approach to investigating different understanding of reality. Sherman, R. R. & Webb B. R. *Qualitative research in education: focus and methods*. The Falmer Press, 141–161.
- Marton, F. & Pong, W.Y. 2005. On the unit of description in phenomenography. *Higher Education Research & Development* 24 (4), 335–348.

- Mauno, S., Minkkinen, J., Tsupari, H., Huhtala, M. & Feldt, T. 2019. Do Older Employees Suffer More from Work Intensification and Other Intensified Job Demands? Evidence from Upper White-Collar Workers. *Scandinavian Journal of Work and Organizational Psychology* 4 (1/3), 1–13.
- Meriläinen, R., Isacsson, A. & Olson, S. 2018. Secondary vocational education in Finland. Finland Scholar program, Haaga-Helia University of Applied Science Award.
- Miettinen, A. 2013. Yrittäjyyttä oppisopimuksella. Teoksessa Viinisalo, K. (toim). *Oppisopimus. Osaamista meillä ja muualla*. Helsinki: Suomen oppisopimuskoulutuksen järjestäjät ry.
- Mulder, M. & Winterton, J. 2017. Introduction. Mulder, M. *Competence-based vocational and professional education: bridging the worlds of work and education*. Springer Verlag, 1–43.
- New Mexico state department of education. 1968. *Distinguishing Factors Between General Education, Pre-Vocational Education, and Vocational Education*. Washington, D.C. ERIC Clearinghouse.
- Niikko, A. 2003. *Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa*. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.
- Nijhof, W. J. & Streumer, J. N. 1998. *Key qualifications in work and education*. Dordrecht: Kluwer Academic.
- Norontaus, A. 2016. *Oppisopimuskoulutus yritysten tuottamana koulutuspalveluna: Tavoitteista vaikutuksiin*. *Acta Universitatis Lappeenrantaensis* 693. Lappeenranta: Lappeenrannan teknillinen yliopisto.
- Nummela, N. 1997. *Asiakaslähtöisyys ja yhteistyö*. Teoksessa Vuokko, P. (toim.) 1997. *Avaimena asiakaslähtöisyys*. Helsinki: Edita.
- Opetushallitus. 2019a. *Ammatillinen koulutus*. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/ammattillinen-koulutus>. Luettu 20.10.2019.
- Opetushallitus. 2019b. *Ammatillinen koulutus Suomessa*. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/ammattillinen-koulutus-suomessa>. Luettu 20.10.2019.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2018. *Ammatillinen koulutus*. <https://minedu.fi/ammattillinen-koulutus>. Luettu 20.10.2019.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2017. *Ammatillinen koulutus uudistuu vuoden alusta*. [https://minedu.fi/artikkeli/-/asset\\_publisher/ammattillinen-koulutus-uudistuu-vuoden-alusta](https://minedu.fi/artikkeli/-/asset_publisher/ammattillinen-koulutus-uudistuu-vuoden-alusta). Luettu 5.12.2018.

- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2018a. Ammatillisen koulutuksen reformisanasto. <https://minedu.fi/documents/1410845/4586835/Reformisanasto/422f64af-4838-48c7-bff1-65baf0b48b48/Reformisanasto.pdf>. Luettu 4.11.2018.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2018b. Osaamisperusteisuus on asiakaslähtöisyyttä. [https://minedu.fi/documents/1410845/4297550/OKM\\_osaamisperusteisuus\\_B\\_suomi.pdf/e1b1513b-4101-4169-b0f6-a6b958e725d5/OKM\\_osaamisperusteisuus\\_B\\_suomi.pdf.pdf](https://minedu.fi/documents/1410845/4297550/OKM_osaamisperusteisuus_B_suomi.pdf/e1b1513b-4101-4169-b0f6-a6b958e725d5/OKM_osaamisperusteisuus_B_suomi.pdf.pdf). Luettu 4.11.2018.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2018c. Työelämässä oppiminen. <https://minedu.fi/tyopaikalla-oppiminen>. Luettu 12.1.2019.
- Otala, L. 2001. Osaajana opintiellä. Porvoo: WS Bookwell Oy.
- Paloniemi, S., & Huusko, M. 2016. Fenomenografia ja variaatioteoria aikuiskasvatustieteen tutkimuksessa. *Aikuiskasvatus* 36 (2), 119-121.
- Patton, M. Q. 2002. *Qualitative Researc & Evaluation Methods*. 3. Edition. Thousand Oaks, Ca: Sate Publications, Inc.
- Perry, F. L. & Nichols, J. D. 2015. *Understanding research in education*. Routledge.
- Pilz, M. (ed.). 2012. *The future of vocational education and training in a changing world*. Springer VS.
- Pohjonen, P. 2000. Ammatillinen aikuiskoulutus palvelemissa työelämää. Teoksessa Ruohotie, P., Honka, J. & Mustonen, L. (toim). *Työssäoppimisen haasteet ammattikasvatukselle*. Hämeen ammattikorkeakoulu. Hämeenlinna, 122–133.
- Puolimatka, T. 2002. *Opetuksen teoria. Konstruktivismista realismiin*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Pynnönen, K. 2011. Aktiivinen ikääntyminen. Mitä suomalaiset tutkimukset ovat siitä sanoneet. *Cupore verkkojulkaisuja* 6.
- Pylväs, L. 2018. *Development of Vocational Expertise and Excellence in Formal and Informal Learning Environments*. University of Tampere; *Acta Universitatis Tamperensis* 2353.
- Pylväs, L. & Nokelainen, P. 2017. Finnish WorldSkills Achievers' Vocational Talent Development and School-to-Work Pathways. *International Journal for Research in Vocational Education and Training (IJRVET)* 4 (2), 95–116.
- Ruohotie, P. 2000. *Oppiminen ja ammatillinen kasvu*. Porvoo; Helsinki; Juva: WSOY.

- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. 2017. Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa Hyvärinen, M., Nikander, P. & Ruusuvuori, J. Tutkimushaastattelun käsikirja. Tampere: Kustannusosakeyhtiö Vastapaino.
- Ryan, P. 2012. Apprenticeship: Between Theory and Practice, School and Workplace. Pilz, M. The Future of Vocational Education and Training in a Changing World. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 403 – 432.
- Räisänen, A. & Goman, J. 2018. Ammatillisen koulutuksen osaamisperusteisuus, asiakaslähtöisyys ja toiminnan tehokkuus. Poliittikkatoimien vaikutusten arviointi (ex ante). Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminta. Julkaisusarja 86.017.
- Sherman, R.R. & Webb, R.B. 1988. Qualitative research in education: focus and methods. London: Falmer.
- Spoken Oy. 2019a. Etusivu. <https://www.spoken.fi/> Luettu 31.10.2019.
- Spoken Oy. 2019b. Yleiset sopimusehdot. [https://www.spoken.fi/wp-content/uploads/2019/01/SpokenOy\\_Sopimusehdot.pdf](https://www.spoken.fi/wp-content/uploads/2019/01/SpokenOy_Sopimusehdot.pdf) 19.3.2019.
- Sydänmaanlakka, P. 2002. Älykäs organisaatio. Helsinki: Talentum.
- Tanskanen, M. 2015. Asiakaslähtöisyys, uusien liiketoimintamallien kokeilu ja iteratiivinen suunnittelu liiketoiminnan kehittämisessä suomalaisissa ohjelmistoyrityksissä. Pro gradu -tutkimus. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- TEM 2012. Työelämän kehittämisstrategia vuoteen 2020. Helsinki: TEM.
- Tuomi, J. & Sarajarvi, A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 1–3. painos. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Tynjälä, P. 2000. Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Tynjälä, P. 2008. Perspectives into learning at the workplace. Educational Research Review 3, 130–154.
- Tynjälä, P. 2012. Toward a 3-P Model of Workplace Learning: a Literature Review. Springer Science+Business Media Dordrecht, 11–36.
- Vacker, R. 2017. Oppisopimus ja koulutussopimus 1.1.2018 alkaen. Henkilökohdistaminen –koulutustilaisuus 14.11.2017. Opetushallitus.
- Valtioneuvosto 2018. Osaaminen ja koulutus. <https://valtioneuvosto.fi/hallitusohjelman-toteutus/osaaminen>. Luettu 15.10.2018.
- Valtioneuvosto 2018. Työryhmä: Työn murros edellyttää jatkuvaa oppimista sekä avointa ja joustavaa koulutusta. <https://valtioneuvosto.fi/artikkeli/>

[/asset\\_publisher/tyoryhma-tyon-murros-edellyttaa-jatkuvaa-oppimista-seka-avointa-ja-joustavaa-koulutusta?\\_101\\_IN-STANCE\\_YZfcyWxQB2Me\\_groupId=1410845](#). Luettu 27.10.2018.

- Viitala, R. 2005. Johda osaamista! Osaamisen johtaminen teoriasta käytäntöön. Helsinki: Inforviestintä.
- Viitala, R. 2013. Henkilöstöjohtaminen. Strateginen kilpailutekijä. Helsinki: Edita.
- Viinisalo, K. 2008. Näkökulmia oppisopimuskoulutukseen – aineksia tulevaisuuden pohdintaan. Teoksessa Lankinen, S. & Viinisalo, K. (toim.) Ajatuksia oppisopimuksesta. Koulutuspolitiikkaa eilen ja tänään. Loimaa: Helsingin opetusvirasto.
- Viinisalo, K. (toim.) 2013. Oppisopimus - Osaamista meillä ja muualla. Helsinki: Suomen oppisopimuskoulutuksen järjestäjät ry.
- Vilkka, H. 2005. Tutki ja kehitä. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Vilppola, J. & Rantanen, O. 2018. Intoa, taitoa ja vuorovaikutteisuutta – hyvän työpaikalla järjestettävän koulutuksen mahdollisuuksia ja haasteita ammatillisessa koulutuksessa. Teoksessa Innokkaasti edelläkävijänä! Kohti opetus- ja ohjaushenkilösötn uudistuvia identiteetti-positioita. Parasta osaamista -verkostohanke 11.2018. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu, 12–20.
- Virolainen, M., & Stenström, M.-L. 2014. Finnish vocational education and training in comparison: Strengths and weaknesses. *International Journal for Research in Vocational Education and Training* 1 (2), 81–106.
- Virtanen, A. 2013. Opiskelijoiden oppiminen ammatillisen peruskoulutuksen työssäoppimisen järjestelmässä. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylän Studies in Education, Psychology and Social Research* 473.
- Virtanen, A. 2016 Työssäoppimisen pedagogiset käytännöt sosiaali- ja terveysalalla. In Tuomi, J., Ketola, S. & Nuutinen, L. (Toim.), *Taito: oppimisen ydintä etsimässä*. Tampere, Finland: Tampereen ammattikorkeakoulu, 185–195.
- Virtanen, A., Tynjälä, P. & Collin, K. 2009. Characteristics of workplace learning among Finnish vocational students. *Vocations and Learning* 2 (3), 153–175.
- Virtanen, A., Tynjälä, P., & Eteläpelto, A. 2014a. Factors promoting vocational students' learning at work: study on student experiences. *Journal of Education and Work* 27 (1), 43–70.

- Virtanen, A., Tynjälä, P. & Eteläpelto, A. 2014b. Opiskelijoiden työssäoppimista selittävät tekijät kaupan ja hallinnon alalla sekä matkailu-, ravitsemis- ja talousalalla. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 16 (4), 44–59.
- Vähäsantanen, K. 2013. Vocational teachers' professional agency in the stream of change. Jyväskylä: Jyväskylä studies in education, psychology and social research.
- Weigel, T., Mulder, M. & Collins, K. 2007. The concept of competence in the development of vocational education and training in selected EU member states. *Journal of Vocational Education and Training* 59 (1), 51–64.
- Åkerblad, L. 2014. Epävarmuuden tuolla puolen. Muuttuvat työmarkkinat ja prekaari toimijuus. Joensuu: Itä-Suomen yliopisto. Yhteiskuntatieteiden ja kauppätieteiden tiedekunta.
- Åkerlind, G., S. 2018. What Future for Phenomenographic Research? On Continuity and Development in the Phenomenography and Variation Theory Research Tradition. *Scandinavian Journal of Educational Research* 62 (6), 949–958.

## LIITTEET

### Liite 1. Haastattelupyynnö

Hei!

Lähestyn sinua graduhaastattelupyynnöllä: Teen aikuiskasvatustieteen pro gradua Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden laitokselle. Graduni käsittelee toisen asteen ammatillisen koulutuksen merkitystä työelämälle päättäjien näkökulmasta. Myös ammatillisen koulutuksen asiakaslähtöisyyteen ja osaamislähtöisyyteen otetaan kantaa. Aihe on kovin ajankohtainen ammatillisen koulutuksen reformin myötä. Lisäksi vastaavissa tutkimuksissa päättäjien näkökulma on saanut vähemmän huomiota, joten se kiinnostaa.

Olisikin hienoa kuulla XX (roolissa työskentelevän) ”ääni”. Onnistuisiko 1 tunnin mittainen haastattelu helmikuussa? Sinulle sopivassa paikassa.

Tässä muutamia aikaehdotuksia: xx, xx ja xx. Lisätietoa tutkimuksesta ja teemat lähetän ennen tapaamista tutustuttavaksi.

Gradun tekemisestä olen sopinut työnantajani X:n kanssa.

Lämmin kiitokseni jo etukäteen!

Ystävällisin terveisin  
Anne Öhman



## Liite 2. Teemahaastattelurunko

### Teema 1: OMA TYÖ

- Kertoisitko aluksi hieman itsestäsi: Kuka olet? Missä työtehtävässä toimit? Kuvaisitko hieman työtäsi? Mitkä ovat keskeiset vastualueet työssäsi (suhteessa toisen asteen ammatilliseen koulutukseen)?
- Kuinka pitkään olet ollut työelämässä? Missä yhteydessä olet ollut ammatillisen koulutuksen kanssa tekemisissä?
- Teetkö / oletko tehnyt yhteistyötä toisen asteen ammatillisen koulutuksen järjestäjien kanssa?

### Teema 2: AMMATILLINEN KOULUTUS

- Mikä on mielestäsi toisen asteen ammatillisen koulutuksen (myöhemmin ammatillinen koulutus) tärkein tehtävä?
- Miksi hiljattain voimaan tullut ammatillisen koulutuksen reformi on mielestäsi tärkeää työelämälle?
- Kykeneekö ammatillinen koulutus mielestäsi vastaamaan työelämän uusiin ja koko ajan uudistuviin työvoima- ja osaamisen tarpeisiin? (Jos kykenee, mistä se johtuu? / Jos ei kykene, mitä pitäisi tehdä, jotta kykenee?)
- Miten ammatillisen koulutuksen lainsäädäntö voi mielestäsi kehittää ja parantaa koulutuksen järjestäjien ja työelämän välistä yhteistyötä?
- Miten ammatillisen koulutuksen tunnettavuutta tulisi mielestäsi lisätä työelämälle? Miten omassa roolissasi pystyt edistämään asiaa?
- Miten erilaiset asiakasryhmät (nuoret/aikuiset) tulisi huomioida arjen toiminnassa ammatillisessa koulutuksessa?

### Teema 3: TYÖELÄMÄLÄHTÖISYYS

- Miten näkemyksesi mukaan ammatillinen koulutus saadaan entistä työelämälähtöisemmäksi?
- Millaisia koulutuspoliittisia ja/tai elinkeinopoliittisia ratkaisuja em. mielestäsi vaatii?
- Miten erilaisia työvoima- ja osaamistarpeita voitaisiin näkemyksesi mukaan ennakoida (ja huomioida ne päätöksenteossa)?

### Teema 4: OSAAMISPERUSTEISUUS JA ASIAKASLÄHTÖISYYS

- Mitä osaamisperusteisuus ammatillisessa koulutuksessa on mielestäsi parhaimmillaan?
- Mitä asiakaslähtöisyys ammatillisessa koulutuksessa on näkemyksesi mukaan parhaimmillaan?
- Miten osaamisperusteisuus ammatillisessa koulutuksessa mielestäsi näyttäytyy erilaisille asiakasryhmille (nuoret/aikuiset)?
- Miten asiakaslähtöisyys ammatillisessa koulutuksessa näkemyksesi mukaan näyttäytyy erilaisille asiakasryhmille (nuoret/aikuiset)?

### Teema 5: MUUT ASIAT

- Onko jotakin muuta, mitä haluaisit teemaan liittyen vielä sanoa?

### Liite 3. Tulosten kokoava tarkastelu

#### TUTKIMUSKYSYMYKSET

6.1.  
Toisen asteen  
ammattilaisen  
koulutuksen merkitys  
työelämälle

6.2.  
Osaamisperusteisuus ja  
asiakaslähtöisyys  
toisen asteen  
ammattilaisessa  
koulutuksessa

#### 1) MERKITYSYKSIKKÖ

- Yksilön menestyminen työelämässä
- Työvoiman saatavuuden varmistaminen työelämälle
- Osaamisen varmistaminen työelämälle
- Osaamis- ja työvoimatarpeiden ennakointi
- Yhteiskuntavastuun toteuttaminen
- Tietoisuutta yhteistyöllä ja viestinnällä
- Uudentyyppistä asiakkuutta ja kumppanuutta kuuntelemalla ja rooleja selkeyttämällä
- Opettajien työelämäosaamisen vahvistaminen
- Palvelu-, koulutus- ja yhteistyöprosessien uudistaminen
- Itsensä kehittämiseen kannustava politiikka
- Lisää arvostusta ammatillisesta koulutuksesta kohtaan
- Rahoitusmallin vaikutusten selkeyttäminen
- Opiskelijoiden ja työpaikkojen määrän lisääminen korvausten ja palkkauksen parantamisella
- Kasvattaminen ja sivistäminen
- Jatko-opintomahdollisuuksien ja -väylien tarjoaminen
- Työpaikalla tapahtuvan oppimisen mahdollistaminen

- Työelämäasiakkaan tarpeisiin vastaaminen
- Yntysten kilpailukykyyn vahvistaminen
- Riittävän ohjauksen varmistaminen
- Aidon ja elämyksellisen oppimisympäristön tarjoaminen
- Hoks osana asiakaslähtöisyyttä
- Yksilöllisen polun rakentaminen opiskelijalle
- Erlaisten ja eri ikäisten opiskelijoiden huomioiminen
- Ihmisistä välittäminen

#### 2) MERKITYSKATEGORIA

Oikeanlaisten osaajien saaminen oikeille paikoille työelämään

Syrjäytymisen ehkäiseminen

Työelämä- ja asiakasymmärryksen lisääminen, lisäarvoa kumppanuudesta

Joustavampi ja nopeampi reagointi työelämän osaamistarpeisiin

Jatkuvaan oppimiseen kannustava ja arvostava

Muutosten saavuttaminen palkkoihin ja korvauksiin työpaikoilla

Opiskelijoiden kannustaminen oppimiseen ja kehittymiseen

Tarvelähtöinen toiminta työelämäyhteistyössä

Tavoitteellinen oppiminen oikeassa ympäristössä

Henkilökohtaisen taustan ja osaamisen huomioiminen opinnoissa

Yksilöllisen tilanteen, tuen ja ohjauksen varmistaminen opintoihin

#### 3) KUVAUSKATEGORIA

Yhteiskunnallinen merkitys

Merkitys työelämälähtöisenä toimijana

Merkitys koulutus- ja elinkeino-politiikassa

Merkitys jatkuvan oppimisen mahdollistajana

Asiakaslähtöisyys osaamista varmistamassa

Osaamisperusteisuus aidossa oppimisympäristössä

Osaamisperusteisuus ja asiakaslähtöisyys yksilön tukena

4) TULOSAVARUUS  
(Kuvio 2)