



VAASAN AMMATTIKORKEAKOULU
UNIVERSITY OF APPLIED SCIENCES

Maarit Hakala

”TYÖ, JOSTA TÄYTYY PITÄÄ SITÄ TEHDÄKSEEN”

Hyvinvointialan ammatillisen aikuiskouluttajan ammatillinen kehittyminen

Ylempi AMK
Sosiaali- ja terveysala
2015

TIIVISTELMÄ

Tekijä	Maarit Hakala
Opinnäytetyön nimi	”Työ, josta täytyy pitää sitä tehdäkseen”. Hyvinvointialan ammatillisen aikuiskouluttajan ammatillinen kehittyminen
Vuosi	2015
Kieli	suomi
Sivumäärä	68 + 3 liitettä
Ohjaaja	Ulla Isosaari

Ammatillinen opettajuus on muutoksessa, mikä johtuu työelämän nopeista muutoksista ja kehitymisestä sekä pedagogisista haasteista. Myös teknologian merkityksen kasvu ja yhteiskunnallinen kehitys tuovat paineita ammatillisen opettajuuden kehittämiseen. Ammatillisilta opettajilta odotetaan muuttumista ja uudistumista, jotta he kykenisivät vastaamaan työelämän, teknologian sekä pedagogian haasteisiin.

Osaamisen johtamisella on tärkeä merkitys henkilöstön osaamisen kehittämisen varmistamisessa. Strategialähtöisellä osaamisen johtamisella kyetään vastaamaan nopeisiin yhteiskunnallisiin sekä työelämän muutoksiin. Oppimista tukevalla ilmapiirillä luomisella, osallistavalla johtamiskulttuurilla sekä tehokkaalla henkilöstön kehittämisellä tuetaan henkilöstön ammatillista kehittymistä.

Tämän opinnäytetyön tarkoituksena oli kuvata ammatillisten aikuiskouluttajien kokemuksia ammatillisen opettajuuden muutoksista tuoden esiin keinoja, joiden avulla voidaan tukea aikuiskouluttajien ammatillista kehittymistä. Tavoitteena oli tuottaa tietoa ammatillisten aikuiskouluttajien ammatilliseen kehittämiseen tarvittavasta tuesta. Tuotetun tiedon pohjalta organisaatiolla on mahdollisuus suunnitella Sedu Aikuiskoulutuksen hyvinvoinnin tulostyöryhmän hyviä käytäntöjä kouluttajien ammatillisen kehittämisen tueksi.

Tutkimusote oli laadullinen ja aineiston keruu toteutettiin puolistrukturoituina yksilöhaastatteluin. Haastateltavina oli neljä ammatillista aikuiskouluttajaa, jotka työskentelivät Sedu Aikuiskoulutuksen hyvinvoinnin tulostyöryhmässä. Aineiston analysointi tehtiin aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä.

Opinnäytetyön tulokset vahvistavat kuvaa siitä, että ammatillinen opettajuus on muutoksessa ja tähän muutokseen vastaamisessa tarvitaan osaamisen johtamista. Ammatillisen aikuiskouluttajan työnkuvan moninaistuminen, osaamisen jatkuva päivittäminen sekä pedagogian haasteet vaativat myös itsensä johtamisen taitoja. Itsensä johtamisen taidot nousivat ammatillisen aikuiskouluttajan ammatillisen kehittämisen merkittäväksi kehittämiskohteeksi.

ABSTRACT

Author	Maarit Hakala
Title	Professional Development of an Adult Educator in Welfare
Year	2015
Language	Finnish
Pages	68 + 3 Appendices
Name of Supervisor	Ulla Isosaari

Being an adult educator is undergoing a change due to rapid changes and development in working life and due to pedagogical challenges. Also the increased focus on technology and societal development require developing the role of an adult educator in vocational education. Vocational teachers are expected to respond to the challenges of working life, technology and pedagogy.

Competence management plays an important role in securing the development of human resource competence. The rapid changes in society and working life can be met by strategy-based competence management. Adult educators' professional development is supported by creating an atmosphere that supports learning, employee participation and effective human resource development.

The purpose of this thesis was to describe adult educators' experiences of how being an adult educator in vocational education has changed by demonstrating means of supporting the adult educators' professional development. The aim was to collect information about what kind of support adult educators in vocational education need for professional development

Best practices to support the professional development of adult educators in Vocational Adult Education Sedu have been planned based on this information.

The research method was qualitative and the data was collected by semistructured interviews. Four vocational adult educators, who worked in the unit of welfare in Vocational Adult Education Sedu, were interviewed. The data was analysed using data-based content analysis.

The results confirm that that being an adult educator in vocational education is undergoing a change, and in order to respond to this change, competence management is needed. Vocational adult educator's diversified job description, continuous updating of competence and pedagogical challenges require also skills in self management. Self management skills proved to be a significant target for development in vocational educator's professional development.

Keywords Adult educator, professional competence, competence management

SISÄLLYS

TIIVISTELMÄ

ABSTRACT

1 JOHDANTO	8
2 AIKUISKOULIUTTAJA JA AMMATILLINEN OSAAMINEN	10
2.1 Ammatillinen opettajuus muutoksessa	10
2.1.1 Oppimiskäsityksiä	16
2.1.2 Aikuinen oppijana	18
2.1.3 Elinikäinen oppiminen	20
2.2 Ammatillinen aikuiskoulutus	21
2.2.1 Ammatillisen aikuiskoulutuksen asema	24
2.2.2 Ammatillisen aikuiskoulutuksen lakisääteisyys	25
2.3 Aikuiskouluttajan ammatillisen osaamisen kehittyminen	26
2.3.1 Itsensä johtaminen	26
2.3.2 Aikuiskouluttaja	27
2.3.3 Osaamisen johtaminen	28
2.3.4 Oppiva organisaatio	30
3 TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TAVOITTEET	33
3.1 Tutkimuksen kohderyhmä	33
3.2 Tutkimuksen menetelmä ja aineiston keruu	34
3.3 Tutkimusaineiston analyysi	36
4 TULOKSET	38
4.1 Ammatilliseksi opettajaksi hakeutuminen	39
4.2 Kuvaus ammatillisen opettajan työstä	40
4.3 Ammatillisen kouluttajan työn sisältö	40
4.4 Ammatilliseen kehittymiseen saatu tuki	44
4.5 Aikuiskouluttajan ammatillisen kehittymisen vahvistaminen	48
5 POHDINTAA	51
5.1 Johtopäätöksiä	51
5.2 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys	56
5.3 Kehittämisehdotusten pohdinta	61

5.4 Jatkotutkimushaasteet.....	62
LÄHTEET.....	62
LIITTEET	

TAULUKKOLUETTELO

Taulukko 1. Esimerkki aineiston redusoinnista

Taulukko 2. Esimerkki aineiston klusteroinnista

Taulukko 3. Esimerkki aineiston abstrahoinnista

Taulukko 4. Abstrahoinnin tuloksena muodostettu yhdistävä luokka

LIITELUETTELO**LIITE 1.** Saatekirje**LIITE 2.** Teemahaastattelun runko**LIITE 3.** Esimerkki aineiston analyysistä

1 JOHDANTO

Yhteiskunnallisen kehityksen ja työelämän nopean muutoksen sekä teknologian merkityksen kasvamisen myötä myös ammatillinen opettajuus on muutoksessa. Ammatillisilta aikuiskouluttajilta vaaditaan muuttumista ja uudistumista, jotta he kykenisivät vastaamaan työelämän, teknologian sekä pedagogian haasteisiin. (Tiilikkala 2004, 16.) Tähän muutokseen vastaamiseen ammatilliset aikuiskouluttajat tarvitsevat ammatillisen kehittymisen tukea.

Tulevaisuuden vahva painopistealue on aikuiskoulutus, ja aikuiskoulutuksen tavoitteet ovat korkealla (Koulutus ja tutkimus vuosina 2011–2016, 9, 53; Paaso & Korento 2010, 64–66). Aikuiskouluttajien laajentuneet tehtäväkuvat sisältävät opetuksen ohella yhä enemmän erilaisia ohjaus-, neuvonta-, tukemis- sekä perehdyttämistehtäviä (Ylönen 2011, 33).

Sedu Aikuiskoulutuksen strategiassa henkilöstöön liittyvä tavoite, hyvinvoiva, asiantunteva, kehittävä sekä kehittyvä henkilöstö, on osa laatutyötä. Laadukkaan koulutuksen tarjoajana organisaatio on vahvasti tukemassa aikuiskouluttajien ammatillista osaamista ja kehittymistä sekä hyvinvointia. Osaava henkilöstö luo tietopääomaa ja tieto on organisaatioiden tärkeä kilpailutekijä (Sydänmaanlakka 2012, 175–177).

Aikuiskouluttajan työ on muuttunut sekä substanssiosaamisen hallinnan näkökulmasta että opettajan roolin muutoksena ollen tänä päivänä enemmän aikuisopiskelijan oppimisen tukija ja ohjaaja. Myös oppimiskäsityksen muuttuminen behavioristisesta konstruktiviseen suuntaan tuo muutoksia muun muassa oppimisympäristöjen, opetusmenetelmien ja sekä aikuisopiskelijoiden oppimisen arviointiin. (Patrikainen 1999, 153; Tynjälä 2002, 31; Tiilikkala 2004, 16.) Ammatillisen koulutuksen painopiste siirtyy opettajan toimintaa korostavasta pedagogiikasta oppijalähtöisyyteen (Paaso & Korento 2010, 48–57).

Osaamisen johtamisella on tärkeä merkitys ammatillisen aikuiskouluttajan ammatillisen kehittymisen tukemisessa. Osaamisen johtamisella turvataan organisaation

tavoitteiden ja päämäärien edellyttämä osaaminen myös tulevaisuudessa (Viitala 2006, 38.)

Tämän opinnäytetyön tavoitteena oli tuottaa tietoa ammatillisten aikuiskouluttajien ammatilliseen kehittymiseen tarvittavasta tuesta. Tuotetun tiedon avulla organisaatiolla on mahdollisuus tehdä suunnitelma ammatillisten aikuiskouluttajien ammatillisen kehittymisen tueksi.

2 AIKUISKOULUTTAJA JA AMMATILLINEN OSAAMINEN

Tässä luvussa käsitellään työelämän muutosta sekä ammatillisen opettajuuden muutosta ammatillisen osaamisen näkökulmasta. Muuttunutta oppimiskäsitystä sekä opettajan roolin muutoksia käsitellään kokonaisuudessa, jossa on mukana osiot aikuinen oppijana ja aikuisopiskelijaryhmien heterogeenisyyteen vaikuttavia näkökulmia. Tässä luvussa käsitellään myös elinikäistä oppimista, osaamisen johtamista sekä ammatillista koulutusta.

2.1 Ammatillinen opettajuus muutoksessa

Tiilikalan (2004) mukaan ammatillisilta opettajilta odotetaan sekä muuttumista että uudistumista. Muutosvaatimukset tulevat työelämän muutoksesta ja kehitymisestä sekä pedagogisista haasteista. Teknologian merkityksen kasvu ja yhteiskunnallinen kehitys tuovat paineita ammatillisen opettajuuden kehittämiseen. Opettajat reagoivat vaatimuksiin mutta muutos on hidasta. Opettajuuteen on kasvettu oppilaitosyhteisössä, historiallisesti ja alakohtaisesti muovautuneeseen muotoon. Tämän päivän nopeat muutokset eivät anna aikaa hitaaseen muutokseen, vaan ne vaativat unohtamaan menneen perinteen, omaksumaan uutta ja muuttamaan toimintaa aina kulloisenkin trendin mukaan. (Tiilikala 2004, 16.)

Aikuiskouluttajien laajentuneet tehtäväkuvat kattavat opetuksen ohella muun muassa erilaisia ohjaus-, neuvonta- ja tukemis- sekä perehdyttämistehtäviä. Aikuiskouluttajan työssä korostuu tasa-arvoinen, dialoginen ja opiskelijalähtöinen työote. Nämä monipuolistuneet aikuiskouluttajan tehtävät haastavat aikuiskouluttajan osaamisen; monet kouluttajat kaipaavat tietoa ja lisäkoulutusta. (Ylönen 2011, 33.) Kitola (2002) mukaan aikuiskouluttajan rooliksi on muodostunut ensisijaisesti ohjaajan ja rinnalla kulkijan rooli (Kitola 2002, 124–126).

Paaso (2010) mukaan ammatillisen koulutuksen painopiste siirtyy yhä enemmän opettajan toimintaa korostavasta pedagogiikasta oppijalähtöisyyteen (Paaso 2010, 49). Jatkuva muutos ja tietotulva johtavat kouluttajan oman osaamisen arvioimisen ja kyseenalaistamisen kohteeksi. Kapea-alainen ja vahva substanssin hallinta

ei enää riitä kouluttajalle vaan rinnalle tarvitaan laaja-alaisia osaajia, jotka kykenevät muuntamaan oman osaamisensa ja kokemuksensa vastaamaan jatkuvasti muuttuvia tarpeita. Jatkuva, nopea muutos aiheuttaa kouluttajille yleistä epävarmuutta ja opetettavan substanssin hallintaan kohdistuvia kehittämisvaatimuksia. (Nieminen 2002, 95–101.)

Räisänen (2015) tutkii väitöskirjassaan tekstitaitojen käytänteiden muutosprosessia opettajan toimijuuden näkökulmasta, eli mitä opettajalta vaaditaan, jotta tekstitaitojen uudet opetustavat tulevat käyttöön. Tutkimuksen lähtökohta on vuoden 2004 uusi opetussuunnitelma, joka mullisti perinteisiä opettajajohtoiseen työ- ja oppikirjojen käyttöön perustuvia opetuskäytäntöjä. Tavoitteeksi tuli lisätä teknologian käyttöä, yhteistoiminnallisia työskentelytapoja sekä oppilaskeskeisyyttä ja siten vaikuttaa luokkahuoneyhteisön sosiaalisiin rakenteisiin. Muutos alkoi opettajasta itsestään. Käytänteiden muuttuessa opettajan roolista tuli ohjaava, luokkahuoneyhteisön sosiaaliset rakenteet muuttuivat kohti oppilaiden osallisuutta ja lisääntyvää vuorovaikutusta. Opettajan oma toimijuus oli tärkeässä osassa uusien työskentelytapojen käyttöönotossa. Uusien käytänteiden muutosprosessissa on tärkeää, että opettaja saa paljon kollegiaalista tukea, koulutusta ja aikaa sekä uskallusta kokeilla uusia asioita avoimin mielin. (Räisänen 2015, 5, 51–52.)

Aikuisopiskelijat ovat yhä heterogeenisempi ja monenlaisista ongelmista kärsivä koulutettavien ryhmä, joka on myös pedagogisesti vaativa kohderyhmä. Tämän päivän aikuisopiskelijalla on monipuolinen ja runsas koulutustausta, mikä haastaa aikuiskouluttajat omien tietojen ja taitojen jatkuvaan ylläpitoon ammattitaidon, uskottavuuden ja oman itseluottamuksen ylläpitämiseksi. Julkisen rahoituksen vähentämisen myötä kouluttajilla on myös vastuu asiakkaiden hankinnasta. Aiempien valmiuksiensa lisäksi kouluttajien pitäisi osata markkinoida palveluja tuottavasti ja tehokkaasti. (Nieminen 2002, 95–101.)

Aikuisopiskelijoiden heterogeenisyys tulee esiin myös suuren ikäjakauman puitteissa. Tällä hetkellä työelämään osallistujat ovat syntyneet vuosien 1952 ja 1998 välisenä aikana. Kullakin ikäluokalla on omat ominaispiirteensä ja arvonsa. 1952–1960 välisenä aikana syntyneillä korostuu korkea työmoraali ja työn merki-

tys keskeisenä omanarvontuntoa määrittelevänä tekijänä. Tähän ikäluokkaan kuuluneilla korostuu työhön sitoutuminen ja halu tehdä työnsä mahdollisimman hyvin. Heidän on myös huomattu arvostavan sitä, että he voivat jakaa omaa kokemustaan ja asiantuntemustaan nuoremmille kollegoille. Vuosien 1960–1980 välisenä aikana syntyneitä on todettu kuvaavan ”kaikki mulle – heti nyt”- ajattelutapa. Heille on todettu olevan tärkeitä hyvä palkka sekä etenemis- ja kouluttautumismahdollisuudet. Teknologia kuuluu heidän elämäänsä hyvin olennaisesti. Heistä myös moni olisi valmis lopettamaan työnteon, mikäli se olisi taloudellisesti mahdollista. Tämän ikäluokan edustajien todettiin arvostavan joustavia työaikoja, itsenäisyyttä, mielenkiintoista työtä sekä ammatillisen kehittymisen mahdollisuuksia. Myös välitön palaute ja tunnustus tehdystä työstä ovat heille tärkeitä asioita. Heidän on myös todettu kunnioittavan auktoriteetteja vähemmän kuin aikaisemmat ikäluokat. 1980–1998 syntyneitä kuvataan nettisukupolvena. Heille ovat tärkeitä virtuaalisuus ja verkostot. ”Heidän kuvataan arvostavan työpaikkakulttuuria joka mahdollistaa työn ja perhe-elämän joustavaa yhteensovittamista”. He arvostavat myös työpaikalla viihtymistä. (Nuutinen, Heikkilä–Tammi, Manka, Bordi 2013, 12–14; Marjala 2009, 121–123, 181.)

Ammatillisen perustutkinnon perusteet ohjaavat sosiaali- ja terveystieteiden opetusta (Sosiaali- ja terveystieteiden perustutkinto, lähihoitaja 2014). Aikuiskoulutus rakentuu opiskelijoiden henkilökohtaisten opiskelusuunnitelmien pohjalle. Toimivien vuorovaikutus- ja ohjaussuhteiden rakentuminen vie aikaa. (Sivonen 2007, 118.) Perinteinen oppilaitosmuoto istuu huonosti aikuiskoulutuksen tarpeisiin. Oppimisympäristöt monipuolistuvat ja haastavat kouluttajat selkiyttämään oman työnsä sisältöä ja roolia. Usealla alalla osaamisvaatimukset ovat muutostilassa, mikä edellyttää ammatteihin liittyvien perinteisten käsitysten aiempaa nopeampaa uudistamista. Opetustyön rinnalla on yhä enemmän ohjaustyötä oppilaitos-, kehittämishanke- ja työelämäympäristöissä. (Turpeinen 2005, 72–93).

Opettamisen ja ohjaamisen lisäksi opiskelijan motivointi on kouluttajan keskeinen tehtävä (Keskinen 1995, 79; Peltonen & Ruohotie 1992, 85; Talib 2002, 101). Paason (2010) mukaan työelämän uudet osaamisvaatimukset haastavat ammatillisi-

sen opettajan tulevaisuuden osaamisen. Tulevaisuuden ammatillisen opettajan työn kuva on dynaaminen, koulutuksen ja työelämän verkostoissa vuorovaikutuksen seurauksena joustava toimija sekä vastuullinen kehittäjä. Työnkuvaa luonnehtii myös toimijuus opiskelijan kohtaajana ja kuuntelijana sekä opiskelijan oppimisprosessin tukijana ja ohjaajana. Tulevaisuuden ammatillisella kouluttajalla tulee olla myös hyvät työyhteisölliset taidot. (Paaso 2010, 47–48.)

Työelämäosaamisen tärkeä painopistealue on työssäoppimisen kehittäminen, ja sen merkitys tulee lisääntymään entisestään. Työelämän ja koulutustarpeiden jatkuva muutos edellyttää yhteistyötä työelämän kanssa, jotta kyetään kouluttamaan tulevia ammattilaisia. Työssäoppiminen on käytännön ammattitaidon oppimisen kannalta erittäin tärkeää; valmistavassa koulutuksessa ei pystytä antamaan kaikkea tarvittavaa opetusta ja muuttuvan työelämän haasteissa opetushenkilöstön ammattitaito ei ole yksin riittävä. (Paaso & Korento 2010, 48–57.)

Näyttötutkintojen tutkintotilaisuuksien organisointi, ohjaus ja arviointi sekä kehittäminen ja laadunvarmistus vaativat opettajilta uutta osaamista ja yhteistyötä työelämän kanssa. Alakohtaisessa työelämäosaamisessa ammattialoja koskeva tieto ja ammattikäytännöt kehittyvät koko ajan. Koulutustarpeet muuttuvat ja opettajan on tärkeä pysyä ajan tasalla sekä ennakoimaan omaa alaansa koskevia muutoksia. Käytännön ammattia ei voi opettaa pelkkien teoretietojen pohjalta. Opettajat tarvitsevat yhä enenevässä määrin työelämäosaamista. (Paaso & Korento 2010, 48–57.) Ammattien ja työn muutokset haastavat opettajat pedagogisen osaamisen kehittämiseen sekä kehittämistyöhön. Myös ammatillisen koulutuksen kohderyhmä muuttuu ja opetusmenetelmät kehittyvät. Tästä syystä opetushenkilöstön hyvinvoinnin kannalta pedagogisen tietämyksen uudistaminen on tärkeää. (Paaso & Korento 2010, 67.)

Ammatillisissa oppilaitoksissa on myös sosiaalisen muutoksen tarve, joka näkyy keskusteluna oppimisympäristöistä. Uusi koulutusteknologia mahdollistaa pedagogiset innovaatiot ja innovatiiviset autenttiset verkkopohjaiset oppimisympäristöt. (Paaso 2010, 46 – 55.)

Oppimisympäristö-määritelmien keskeinen piirre on oppimisympäristön näkeminen fyysisen tai virtuaalisen paikan tai tilan lisäksi ihmisten muodostamaksi yhteisöksi, joka muodostaa oppimista tukevan ja vuorovaikutuksessa olevan verkoston (Manninen, Burman, Koivunen, Kuittinen, Luukannel, Passi & Särkkä 2007, 16). Oppimisympäristöajattelussa opettajan rooli muuttuu tiedon jakajasta organisaattoriksi, tukihenkilöksi ja oppimisympäristöjen suunnittelijaksi. Kyseessä ovat didaktiset muutokset, joissa korostuvat oppilaskeskeinen, ongelmalähtöinen tutkiva oppiminen, sosiaalinen vuorovaikutus, yhteistoiminnallinen ja yhteisöllinen oppiminen sekä oppimisen siirtyminen tai verkottuminen myös luokkahuoneen ja oppilaitoksen ulkopuolelle. Muutokset ovat seurausta didaktiikassa ja oppimiskäsityksissä tapahtuneesta kehityksestä sekä myös laajemmin yhteiskunnallisista muutoksista. Näillä muutoksilla on ollut vaikutusta etenkin aikuiskoulutuksen tarjontaan, kysyntään ja tarpeeseen. (Manninen ym. 2007, 21.)

Oppimisympäristö voi olla avoin, teknologinen, kontekstuaalinen tai näiden yhdistelmä. Avoimessa oppimisympäristössä opiskelijoille annetaan suurempi vastuu tavoitteiden asettamisessa ja niihin suuntautumisessa, oppimistehtävä on soveltava, erilaisia oppimisen resursseja vaativa tehtävä. Avoimessa oppimisympäristössä käytetään monimuotoisia opetusmenetelmiä opettajajohtaisen luokkahuoneopetuksen sijaan. Oppimisympäristö verkostoituu työelämään ja reaaliympäristön tilanteisiin muun muassa työssäoppimisen aikana ja opiskelijaa tukevat ohjauskäytännöt lisääntyvät. (Manninen ym. 2007, 31, 33, 34–35).

Kontekstuaalisessa oppimisympäristöajattelussa oppiminen ja opiskelu siirretään luokkahuoneesta todellisiin tai todellisuutta jäljitteleviin ympäristöihin. Opiskelija muuttuu aktiiviseksi kokeilijaksi ja opettaja ohjaajaksi sekä tukijaksi. Kontekstuaalisessa lähestymistavassa oppiainekeskeisyys korvataan ongelmalähtöisyydellä ja tentit soveltavilla, todellisiin ongelmatilanteisiin liittyvillä tehtävillä joissa opiskelija joutuu etsimään, soveltamaan ja yhdistelemään erilaista tietoa. (Manninen ym. 2007, 31, 33, 34–35)

Teknologiapohjainen oppimisympäristö tarjoaa mahdollisuuden tieto- ja viestintätekniikan hyödyntämiseen opiskelussa ja opetuksessa. Tietotekniikka tarkoittaa

laitteistoja ja ohjelmistoja joiden avulla päästään käsiksi tietoon ja tallentaa, järjestellä, muuntaa ja esittää sitä sähköisessä muodossa. Viestintäteknologia tarkoittaa sähköisiä viestintävälineitä, kuten puhelimia, fakseja, tietoverkkoja ja tietokoneita, joiden avulla voidaan etsiä päästä käsiksi tietoon. Opetusteknologian sisään rakennettu verkkopohjainen oppimisympäristö tarkoittaa, että verkkosivustolla on tarjolla esimerkiksi oppimateriaalia, opiskeluohjeita, tehtäviä, keskustelualueita ja oppimispäiväkirja. (Manninen ym. 2007, 31, 33, 34–35.)

Oppimisympäristöistä käsin opetuksen tehtävä karkeasti määriteltynä on tarjota informaatiota opiskelija ulottuville sekä ohjata sen omaksumistyöskentelyä. Oppimista tukeva ympäristö muun muassa ohjaa oppijaa, tukee sosiaalista vuorovaikutusta, tukee oppijaa pääsemään tasolle jolle hän ei yksin pääsisi, huomioi oppijan sen hetkisen kehitystason. (Manninen ym. 2007, 51, 54).

Oppimisympäristön tilaratkaisut ja huonekalujen sijoittelu ilmentävät oppimiskäsitystä. Perinteinen luokkahuoneen istumajärjestys perustuu opettajalähtöiseen, tietoa välittävään ja esittävään opetukselliseen opetustapaan. Opettaja ja käytössä oleva tieto- ja viestintäteknikka ovat tiedon lähteet, joita kohti oppilaat ovat asettuneet, vuorovaikutus oppilaiden kesken on minimoitu. Tämä johtaa vääjäämättä oppilaan tietoa vastaanottavaan rooliin. Ryhmätyön mahdollistavassa asetelmassa oppilaat on jaettu ryhmiin ja opettajan tietoa välittävä rooli on keskeinen. Tämä malli mahdollistaa ryhmätöiden tekemisen, ajatusten vaihdon ja vuorovaikutuksen yleensä. Yhteistoiminnallisessa luokkatilassa on pieniä sivutyöposteitä jotka mahdollistavat yksilö- ja parityöskentelyn. Työskentelyn tuloksia voidaan raportoida ja työstää isommissa ryhmässä. (Manninen ym. 2007, 65–68.)

Opettajan rooli on olla oppimisen tuki ja ohjaaja. Luokkatila voidaan myös rakentaa asettamalla huonekalut vastaamaan normaalia neuvottelu- ja kokoustilannetta, jolloin kaikki kokoontuvat yhteisen ison pöydän äärelle. Tilanne on tasa-arvoinen ja mahdollistaa kaikkien osallistumisen ja yhteisen tiedon jakamisen ja jalostamisen. Luokkatilan huonekalut voidaan asetella myös pelkkien tuolien varaan, jolloin pöydät puuttuvat. Pöytien puuttuminen tekee ryhmästä epämuodollisen, mutta vaatii samalla osallistujilta avoimuutta. Pöytien puuttuminen kertoo myös siitä,

että käsiteltävä tieto ja osaaminen eivät ole kirjoissa, vaan osallistujien päässä ja kokemuksissa. Tämä malli soveltuu erityisesti aikuiskoulutukseen. (Manninen ym. 2007, 65 – 68.)

2.1.1 Oppimiskäsityksiä

Tynjälä (2002) mukaan oppimisen tutkimuksessa vallitsi aina 1960-luvulle asti behavioristinen suuntaus. Behavioristisen oppimiskäsityksen mukaan tietoa siirretään ja opittua kontrolloidaan rangaistuksia ja palkkioita käyttämällä. Tiedon ajatellaan olevan jotain valmista, joka pilkotaan sopivan kokoisiin paloihin ja siirretään sellaisenaan opiskelijoiden päähän. (Patrikainen 1999, 153; Tynjälä 2002, 31). Behaviorismi ei hyväksynyt mitään ihmisten sisäisten mentaalisten prosessien tutkimista vaan tarkasteli oppimista vain ulkoisen käyttäytymisen perusteella. (Tynjälä 2002, 21.)

1960-luvun alusta tuli tutkimuksen kohteeksi behaviorismin sivuuttamat ihmisten kognitiiviset prosessit. Kognitiivinen oppimiskäsitys painotti oppijan sisäisiä tekijöitä, oppimisprosessia, oppimisstrategioita ja kognitiivisten rakenteiden kehittymistä (Tynjälä 2002, 21). Kognitiivinen oppimiskäsitys painottaa tiedon aktiivista käsittelyä, käyttöä ja ymmärtämistä. Oppimista johtaa toteamus, että aikaisemmat tiedot ovat riittämättömät tai ristiriitaiset. Opettaja on konsultti ja auttaa oppijaa kokeilemaan erilaisia oletuksia sekä toimii jo tehtyjen ratkaisujen vahvistajana. (Patrikainen 1999, 154). Patrikaisen (1999) mukaan uuden pedagogisen käytännön peruselementtejä ovat humanistinen, kognitiivinen ja konstruktiiivinen oppimiskäsitys. (Patrikainen 1999, 54, 153.)

Humanistisessa oppimiskäsityksessä painotetaan ihmisen kokonaisvaltaista kehittymistä eheäksi ihmiseksi, oman elämänsä subjektiksi. Humanistisessa oppimiskäsityksessä korostuu ihmisen yksilöllisyys, itsemääräämistarve, mittava oppimispotentiaali sekä näihin kasvattamisen mahdollistava oppimisympäristö. Oppijan omat motiivit ja sitoutuminen oppimiseen ohjaavat oppimista ja toimintaa. Opettaja toimii asiantuntija-oppaana, hän auttaa oppijaa tarvittaessa tavoitteiden selvittämisessä, työskentelyn jäsentämisessä ja arvioinnissa sekä luo suotuisia

opiskelu- ja oppimistilanteita. (Patrikainen 1999, 54, 153.) Rauste-von Wrightin, Wrightin ja Soinin (2003) mukaan humanistinen oppimiskäsitys korostaa oppimiskokemusten reflektointia ja itseohjautuvaksi kasvamista. Humanistisen oppimiskäsityksen edustajat eivät suosi opetusprosessin pitkälle menevää suunnittelua. (Rauste-von Wright, Wright & Soini 2003,199.)

Konstruktivistinen oppimiskäsitys on kognitiivisen koulukunnan uusin tulokas. Siinä oppimisen lähtökohtana ovat oppijan oma tiedon prosessointi ja ajattelu. Tietoa ei voida siirtää vaan oppijan on se itse konstruoitava. Oppiminen on oppijan aktiivista kognitiivista toimintaa, jossa oppija tulkitsee havaintojaan ja uutta tietoa aikaisemman kokemuksen ja tiedon pohjalta. Opetuksen keskeinen kysymys onkin se, mitä oppija tekee ja miten hän toimii. Opettaja on tämän prosessin ohjaaja ja asiantuntija. Opettajalla voi olla myös rooli tiedon esittäjänä mutta tärkeämpi rooli on se, miten opettaja järjestää oppimistilanteet oppijan oppimisprosessia tukeviksi. (Patrikainen 1999, 154; Tynjälä 2002, 37, 38, 61.)

Opetuksen lähtökohdaksi on hyvä ottaa oppijan olemassa olevat tiedot, käsitykset ja uskomukset opiskeltavasta asiasta. Konstruktivisessa oppimiskäsityksessä pyritään välttämään mekaanista ulkoa opettelua, sillä ulkoa opittu ei auta oppijaa ymmärtämään opittavaa asiaa ja tieto jää merkityksettömäksi. Perinteisessä kouluopetuksessa suurin osa opetuskeskusteluissa on ollut faktojen eli tosiasioiden nimeämistä. Konstruktivisen oppimiskäsityksen mukaan faktat opitaan parhaiten silloin, kun ne kytketään oppijoiden aikaisempiin kokemuksiin ja tietoihin sekä aitoihin todellisen elämän tilanteisiin ja laajempiin mielekkäisiin kokemuksiin. Oppimisessa korostetaan sosiaalisen vuorovaikutuksen merkitystä. Oppimisen sosiaalisuutta ja vuorovaikutuksellisuutta pyritään tehostamaan ja hyödyntämään yhteistoiminnallisilla opiskelumuodoilla. (Tynjälä 2002, 63 - 66).

Oppimiskäsityksen muuttuessa behavioristisesta konstruktivistiseksi myös oppimisen arviointi muuttuu. Tiedon siirtämiseen pohjautuva opetus arvioi oppimista sen perusteella miten paljon oppija kykenee palauttamaan mieleen ulkoa opittua asiaa ja toistamaan sen tentissä tai kokeessa. Konstruktivistisessa ajattelussa opiskelijan oppimista ei arvioida tentillä vaan hän itse laatii sovelluksia esitetyille teo-

rioille. Tämä soveltaminen edellyttää asian ymmärtämistä. Oppiminen ajatellaan jatkuvaksi tiedon rakentamisen prosessiksi, arviointi kohdistetaan tähän prosessiin ja huomio kiinnitetään oppimistulosten laatuun. Oppimisprosessin arviointiin osallistuu opettaja ja aktiivisesti myös oppija itse. Arviointi on osa oppimisprosessia sen sijaan että se olisi vain opintojakson loppuun sijoitettu erillinen tilanne. (Tynjälä 2002, 63 -66.)

2.1.2 Aikuinen oppijana

Aikuiskouluttaja kohtaa työssään hyvin erilaisia oppijoita. Aikuisopiskelijalla saattaa olla useampi vuosi edellisestä opiskelusta ja opiskelijoiden oppimisen ja opiskelun taidot voivat olla hyvin erilaisia. Jokainen opiskelija on erilainen oppija; jokainen oppii omalla tyyllillään ja tavallaan (Stenberg 2011, 117). Aikuiskouluttajan työn haaste on opetuksen suunnittelussa: miten suunnitella opetus siten, että se palvelee kaikkia opiskelijoita heidän omalla oppimistyyllillään? Stenberg (2011) käyttää tämän haasteen ratkaisemiseksi opetuksen eriyttämistä ja siinä lähestymistapana osallistavaa pedagogiikkaa (Stenberg 2011, 117–118).

Oppimisella tarkoitetaan käyttäytymisen pysyvää muutosta, jossa omaksutaan uusia tietoja ja taitoja sekä osaamisen ja asiantuntijuuden kehittymistä. Erityisesti aikuisten oppimista tarkasteltaessa kouluttajan tulee omata näkemys oppimisesta uudenaikaisena merkityksenantona ja tapoina tehdä asioita. Ulkoa opeteltu, valmiiden tiedonpalasten säilöminen ei tuota oppimistulosta. Aikuisten oppimiseen liittyy prosesseja, jotka tapahtuvat yksilöiden välillä sekä yksilöiden ja ympäristön välillä. (Valleala, 2005, 58.)

Aikuisten oppimisessa ja oppimisen ohjaamisessa tulee kiinnittää huomio tunteisiin, sillä aikuisten oppimiseen on todettu liittyvän vahvoja tunnetekijöitä. Aiemmin elämässä saaduilla koulutus- ja oppimiskokemuksilla on suuri merkitys myöhemmille oppimismahdollisuuksille. Aikuisopiskelijoiden kokemia tunteita voivat olla esimerkiksi itseluottamuksen puute ja epävarmuus omien kykyjen riittävydestä. Kokeneet aikuiskouluttajat korostavat myönteisen ja turvallisen ilmapiirin luomista ja ylläpitoa sekä oppimis- että ohjaustilanteissa. (Rogers, J. 2004 193–

196.) Tunnereaktiot aktivoituvat erityisesti arviointi- ja palautetilanteissa. Oppimisesta saatava myönteinen palaute vahvistaa opittua käyttäytymistä, kielteinen palaute taas heikentää sitä käyttäytymisen piirrettä, josta kielteinen palaute seuraa. (Valleala 2005, 62.)

Aikuisen opiskelu perustuu usein aikuisen omaan haluun ja motivaatioon opiskella. Opiskelumotivaatioon vaikuttaa oppimisesta saatu palaute. Palautteen antaminen on dialoginen tapahtuma, johon sekä kouluttaja että aikuisopiskelija osallistuu. Itsearviointin avulla opiskelija pohtii omaa oppimistaan ja kouluttajan antama kirjallinen palaute jatkaa opiskelijan aloittamaa dialogia. (Valleala 2005,67.) Opiskelijoiden oppimistavoitteiden tarkka määrittely auttaa palautteen avulla annettavan ohjauksen onnistumista (Opetusministeriö 2005, 9).

Aikuisten toimintaympäristöissä oppimista tapahtuu myös havainnoimalla ja jäljittelemällä muiden ihmisten toimintaa ja toiminnan seurauksia. Uusi asia havaitaan ja opitaan aina suhteessa aikaisempaan tietoon ja erityisesti aikuisten oppimisessa ja ohjaamisessa korostetaan aiemmin opitun tiedon merkitystä uuden asian ymmärtämisessä. Myös opittavan asian mielekkyys auttaa omaksumaan ja palauttamaan mieleen tietoa sekä helpottaa tiedon soveltamista käytäntöön. Itseohjautuvuus liitetään usein aikuisopiskeluun. Itseohjautuva oppija omaa sisäisen motivaation, on suunnitelmallinen, oma-aloitteinen, luova ja joustava sekä omaa hyvän itseluottamuksen. Aikuisopiskelijan laaja elämäkokemus on käytännöllistä, sosiaalista ja ammatillista. Aikuisen opiskelua suuntaavat havaitut oppimisen tarpeet ja vahva sisäinen motivaatio. Aikuinen opiskelija odottaa opiskelultaan myös välitöntä sovellusarvoa käytäntöön. Opiskelemaan hakeutuminen liittyy usein opiskelijan elämäntilanteiden muutoksiin, kuten perheen perustaminen, avioero, työpäivän muutos, lasten muuttaminen pois kotoa tai työttömäksi jääminen. (Valleala 2004, 64,68-69, 71-72.) Pasanen (2001) mukaan aikuisen oppijan itseohjautuvuus toteutuu vain vahvasti ja taitavasti ohjatussa opiskelussa (Pasanen, 2001, 46 - 55).

Malisen (2000) mukaan aikuisen oppijan lähtökohtana on hänen elämäkokemuksensa. Elämäkokemukset ovat vahvoja ja ne ohjaavat ihmisen toimintaa. Uuden oppiminen edellyttää, että vahvan elämäkokemuksen tuomaa toimintatapaa ky-

seenalaistetaan. Toimintatavan kyseenalaistaminen lähtee käyntiin, kun opiskelija saa uuden oppimiskokemuksen jonka hän kokee itselleen merkitykselliseksi. Tästä syntyy epäily elämäkokemuksen tuomaa toimintaa kohtaan ja opiskelijan tapoja toimia tai ajatella muuttuu. Aikuisen oppija oppimisen lähtökohta on elämäkokemus. Kokemuksellinen oppiminen on avainasemassa aikuisen oppijan oppimisessa. Opettaja on opetustilanteessa läsnä sekä oman alansa asiantuntijana, että ihmisenä, pelkkä ohjaaja toiminen tai tasavertainen kumppanuus ei riitä. Hyvä opettaja on niin hyvä asiantuntija omalla alallaan, että hän osaa liittää opettamansa asian oppijan elämäkokemukseen ja elämään. (Malinen 2000, 135–140.)

2.1.3 Elinikäinen oppiminen

”Vain muutos on pysyvää”. Elinikäisestä oppimisesta on tullut ihmisten arkea. Viime vuosina opettajan työhön kohdistuneet muutospaineet ovat olleet huomattavia; yhteiskunnassamme on meneillään murroksen ja jatkuvien muutosten aika-kausi. Opettajilla on haasteena pysyä näiden erilaisten muutosten mukana. Vanhat opetustyön käytännöt ja toimintatavat eivät enää kohtaa tämän päivän opiskelijan tarvetta ja todellisuutta. (Kiviniemi 2000,19.) Tiedon määrä kasvaa yhä nopeammin ja tieto vanhenee nopeasti. Organisaatioiden uusia, kriittisiä menestystekijöitä ovat nopeus, joustavuus, integraatio ja innovatiivisuus; tällaisten organisaatioiden henkilökunta koostuu minialaosaajista, jotka ovat valmiita jatkuvaan uuden oppimiseen ja myös siirtymään uusiin tehtäviin. Inhimillisen pääoman merkitys kasvaa, keskeiseksi tekijäksi nousee henkilöstön rekrytointi, perehdyttäminen ja täydennyskoulutus. (Ruohotie 2000, 20, 22).

Elinikäisen oppimisen avaintaidot ovat tärkeä osa ammattitaitoa. Elinikäisen oppimisen avaintaidoilla tarkoitetaan valmiuksia, joita jatkuva oppiminen, uusien tilanteiden ja tulevaisuuden haltuunotto sekä työelämän muuttuvat olosuhteet edellyttävät. Näitä avaintaitoja ovat muun muassa elinikäinen oppiminen ja ongelmanratkaisutaidot, vuorovaikutus ja yhteistyö, ammattietiikka, terveys, turvallisuus ja toimintakyky, viestintä- ja mediaosaaminen, teknologia ja tietotekniikka, aloitekyky ja yrittäjäisyys. Nämä avaintaidot kuvastavat yksilön kykyä selviytyä eri-

laisista tilanteista ja ne lisäävät kaikilla aloilla tarvittavaa ammattisivistystä sekä kansalaisvalmiuksia. (Opetushallitus 2015.)

Euroopan yhteisöjen komissio (2001) määrittelee elinikäisen oppimisen seuraavasti:

”Kaikki elämän aikana aloitettu oppimistoiminta, jonka tavoitteena on parantaa ammattitaitoa, tietoja ja osaamista sekä edistää henkilökohtaisten toiveiden toteutumista, aktiivista kansalaisuutta, sosiaalisia taitoja ja/tai työllistettävyyttä.”.

Tämä määritelmä tarkoittaa oppimisen jatkumista esikoulusta eläkeikään ja sisältää kaikki virallisen ja epävirallisen sekä arkioppimisen muodot. Siinä korostetaan myös oppimisen tavoitteita, kuten aktiivista kansalaisuutta, henkilökohtaisten toiveiden toteutumista, yhteiskuntaan sopeutumista sekä työllistymiseen liittyviä näkökohtia. Elinikäisen oppimisen perustana olevissa ja sitä edistävässä periaatteissa korostuvat oppijakeskeisyys, yhtäläisten mahdollisuuksien tärkeys sekä opiskelumahdollisuuksien laatu ja merkityksellisyys. (Euroopan yhteisöjen komissio 2001.)

Elinikäinen oppiminen on välttämätöntä yhteiskunnan nopean muuttumisen ja kehittymisen myötä. Yksilöiden henkilökohtainen kehittyminen, menestyminen jatkuvassa muutoksessa olevilla työmarkkinoilla sekä kyky osallistua yhteiskunnan toimintaan edellyttävät oppimista, taitojen ja osaamisen kehittämistä läpi elämän. Tämä laajentaa ajatusta oppimisen tärkeydestä lapsena tai nuorena sekä formaalisessa koulutuksessa opittujen tietojen ja taitojen hyödyntämisestä työelämässä, jatkoopinnoissa kuin elämässä yleensäkin. (Pedanet, 2015.)

2.2 Ammatillinen aikuiskoulutus

”Ammatillisella aikuiskoulutuksella tarkoitetaan ammattitaidon hankkimistavasta riippumattomia, näyttötutkintona suoritettavia perustutkintoja, ammatitutkintoja ja erikoisammattitutkintoja samoin kuin niihin valmistavaa koulutusta sekä muuta kuin näyttötutkintoon valmistavaa lisäkoulutusta”.

Ammatillinen koulutus on käytännönläheistä ja ammatillisiin tehtäviin valmistavaa. Ammatillista koulutusta ovat ammatilliset perustutkinnot ja ammatti- ja erikoisammattitutkinnot. Ammatillista koulutusta on myös ammattitaitoa ylläpitävä ja kehittävä lisäkoulutus. (Näyttötutkinto-opas 2015, 89.)

Näyttötutkintoja on yhteensä 375. Tutkintojen suoritusmäärät ovat olleet jatkuvasa kasvussa. Vuonna 2000 suoritettiin vajaat 17 000 näyttötutkintoa ja vuonna 2013 suoritettujen tutkintojen määrä nousi yli 33 000:een. Yhä useammin näyttötutkinnot suoritetaan oppisopimuskoulutuksena. (Elinkeinoelämän keskusliitto 2014.)

Sedu Aikuiskoulutuksen tulosyksiköt ovat hyvinvointi, maaseutu, palvelu, tekniikka, yrittäjäyys, kauppa ja kulttuuri sekä oppisopimuspalvelut. Sedu Aikuiskoulutuksessa suoritetaan 600 – 700 näyttötutkintoa vuosittain ja voimassa olevia näyttötutkintojen järjestämissopimuksia on yhteensä 93. Hyvinvoinnin tulosyksikössä sosiaali- ja terveysalan perustutkintoa suoritetaan vuosittain keskimäärin 250 tutkintoa. Sosiaali- ja terveysalan perustutkintoa on järjestetty säännöllisesti vuodesta 1993 alkaen. Sosiaali- ja terveysalan näyttötutkintoa tukevia näyttötutkintoja ovat työvalmennuksen erikoisammattitutkinto, koulunkäynnin ja aamu- ja iltapäivätoiminnan ohjauksen ammattitutkinto, perhepäivähoitajan ammattitutkinto ja vanhustyön erikoisammattitutkinto. Lisäksi Sedu Aikuiskoulutuksella on järjestämisoikeus johtamisen erikoisammattitutkintoon joka suuntautuu sosiaali- ja terveysalan esimiehille. (Näyttötutkinnon järjestämissuunnitelma 2014, 3,5.)

Kaikki aikuiskoulutuksen muodot kattava järjestelmä on ollut Suomessa olemassa 1960 – luvulta lähtien jolloin alettiin puhua ”kansansivistyksestä aikuiskoulutukseen”. Aikuiskoulutus oli pitkään vapaata sivistystyötä sekä iltakoulutoimintaa, jota oli tarjolla vain suurimmissa kaupungeissa. Vanhimmat aikuiskoulutuksen oppilaitosmuodot ovat kansalais- ja työväenopistot. Kansalaisopiston tyypillinen toimintamuoto olivat iltakurssit ja luennot. Tänä päivänä mukaan ovat tulleet lyhytkurssit ja päiväopetus. Iltakoulutoiminta, sittemmin aikuislukiotoiminta, alkoi jo vuonna 1927. Iltakoulujen kehittymisen keskeisin anti oli luokattomuus, jonka

tavoitteena oli joustavuuden lisääntyminen ja aikuisopiskelijoiden esteiden madaltaminen. Uutta ulottuvuutta aikuislukio toimintaan toivat 1990-luvun puolivälissä alkaneet ammatilukio toiminta sekä nuorisoasteen koulutuskokeilut. Lukioiden ja ammatillisten oppilaitosten välinen yhteistyö mahdollisti oppimäärien suorittamisen kahdessa eri oppilaitosmuodossa. (Jokinen 2002, 7–13.)

Työttömille tarkoitettu ammattikurssitoiminta alkoi 1940-luvulla, jolloin toiminta palveli alue- ja työvoimapolitiittisia tarpeita rahoittajan päätösten mukaan. Ammatillisia kurssikeskuksia perustettiin tiuhaan tahtiin ja niiden lukumäärä vakiintui 1980-luvulla 43:een. Ammatillisten kurssikeskusten asema vakiintui työllisyyskoulutuksesta annetun lain ja asetuksen myötä vuonna 1976. Laki antoi kurssikeskuksille edellytykset ryhtyä aiempaa laajemmin hoitamaan myös ammatillista täydennyskoulutusta. Vuonna 1991 astui voimaan laki ammatillisista aikuiskoulutuskeskuksista, jolloin valtio suuntasi niiden toimintaa turvaamaan elinkeinoelämän koulutustarpeita. Uusien aikuiskoulutuskeskusten toiminta keskittyi pääosin pitkäkestoiseen ja laaja-alaiseen omaehtoiseen ammatilliseen koulutukseen sekä elinkeinoelämälle tarkoitettuun lyhytkestoiseen tarkoitettuun työvoimapolitiittiseen ja muuhun täydennyskoulutukseen. (Jokinen 2002, 14–16; Katajisto 1993, 187.)

Nykänen (2010) kuvaa väitöskirjassaan aikuiskoulutuskeskusten koulutusreformien ja arvojen näkökulmasta. Hänen mukaansa on välttämätöntä ymmärtää aikuiskoulutuksen historiallinen kehitys, jotta kyettäisiin ymmärtämään myös aikuiskoulutuksen tulevaisuus. Aikuiskoulutus juontaa juurensa työllisyyskursseista kurssikeskuksiin ja niiden muuttaminen aikuiskoulutuskeskuksiin. Aikuiskoulutuksessa on nyt käynnistymässä tulevaisuuden aikakausi; jaksoa voisi kutsua “aikuisten oppimiskeskusten” ajaksi eli postmodernistiseksi koulutuskaudeksi.” (Nykänen 2010, 69.)

Suomessa järjestettävä ammatillinen aikuiskoulutus muodostuu kahdesta osasta; tutkintotavoitteisesta ja vapaatavoitteisesta aikuiskoulutuksesta. (Nykänen 2010, 136.) Tutkintotavoitteista aikuiskoulutusta varten opetushallitus vahvistaa valtakunnalliset tutkintojen perusteet. Tutkintotavoitteisessa koulutuksessa säädellään opiskelijamääriä ja julkinen rahoitus kattaa opiskelukustannukset lähes kokonaan.

(Opetushallituksen määräys 50/1995, 20.) Aikuiskoulutus on jakautunut rahoituksen ja koulutukseen hakeutumisperusteiden mukaan neljään eri koulutusmuotoon: Työvoimapolitiittinen ammatillinen aikuiskoulutus, omaehtoinen ammatillinen aikuiskoulutus, työnantajien järjestämä henkilöstökoulutus sekä oppisopimuskoulutus. (Lampinen 1998, 134; Pantzar 2007, 33.)

2.2.1 Ammatillisen aikuiskoulutuksen asema

Tulevaisuuden vahva painopistealue on aikuiskoulutus. Aikuiskasvatuksen hallinta, ymmärtäminen ja soveltaminen ovat välttämättömiä taitoja, kun toimitaan aikuisopiskelijoiden kanssa. Aikuisopiskelijoiden kanssa ohjauksellisen otteen merkitys korostuu. Aikuiskouluttaja kohtaa hyvin heterogeenisen joukon opiskelijoita; maahanmuuttajia, erityisopetusta tai erityistukea tarvitsevat opiskelijat, alalla pitkään työskennelleitä sekä alanvaihtajia ja yleensä yhteiskunnassa tapahtuvien muutosten mukana muuttuvat uudet sukupolvet. (Paaso & Korento 2010, 64–66.)

Suomessa aikuiskoulutuksen tavoitteet ovat korkealla. Hallituksella on tavoitteena nostaa suomalaiset maailman osaavimmaksi kansaksi vuoteen 2020 mennessä. Aikuisväestön koulutustaso on kasvanut viimeisten vuosikymmenien aikana huomattavasti. Tästä huolimatta työikäisestä väestöstä (25–64-vuotiaat) edelleen noin 600 000 ihmistä on vailla perustason jälkeistä tutkintoa. Valtiontalouden tasapainottaminen säästöineen koskee myös aikuiskoulutusta, mutta siitä huolimatta tavoitteena on, että aikuisväestön osaaminen vuoteen 2020 on maailman kärkeä. Tämä ja työelämässä yhä lisääntyvät siirtymät edellyttävät, että aikuisten koulutusmahdollisuudet turvataan. Aikuiskoulutuksella ja aikuisten oppimisella on merkittävä rooli yhteiskunnallisen osallistumisen ja yksilön hyvinvoinnin edistäjänä. Tällä hetkellä aikuiskoulutus on tarjontapainotteista eikä koulutusorganisaatioissa oleva koulutustarjonta välttämättä vastaa yksilöiden tarpeisiin. Haasteena on kehittää järjestelmää kysyntäpainotteisemmaksi jolloin yksilön koko aiempi koulutus, - työ- ja elämänura tulee otetuksi huomioon. Myös aikuiskoulutuksen saavutettavuus tulisi taata kaikille halukkaille. (Koulutus ja tutkimus vuosina 2011–2016, 9, 53.)

Yksi pääministeri Sipilän hallituksen strategisista tavoitteista on osaamisen ja koulutuksen uudistaminen:

”Suomi on maa, jossa tekee mieli oppia koko ajan uutta. Suomalaisten osaamis- ja koulutustaso on noussut, mikä tukee suomalaisen yhteiskunnan uudistumista ja mahdollisuuksien tasa-arvoa. Suomi on koulutuksen, osaamisen ja modernin oppimisen kärkimaa.”

Aikuiskoulutuspolitiikan tehtävänä on kannustaa kansalaisia elinikäiseen oppimiseen, huolehtia työvoiman saatavuudesta, vastata tulevaisuuden työelämän osamistarpeisiin, huolehtia aikuisväestön koulutus- ja sivistysmahdollisuuksia sekä vahvistaa yhteiskunnan eheyttä, tasa-arvoa ja aktiivista kansalaisuutta. Aikuiskoulutuspolitiikalla tuetaan pyrkimyksiä mm. työurien pidentämiseen ja työllisyysasteen nostamiseen sekä tuottavuuden parantamiseen. Sillä tuetaan myös monikulttuurisuuden vahvistumista ja elinikäisen oppimisen edellytysten toteutumista. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2015.)

2.2.2 Ammatillisen aikuiskoulutuksen lakisääteisyys

Ammatillinen koulutus ja siihen liittyvien tutkintojen järjestäminen on luvanvaraista toimintaa. Ammatillista peruskoulutusta säätelee ammatillisesta koulutuksesta annettu laki (630/1988). Aikuisten ammatillisesta peruskoulutuksesta on voimassa, mitä ammatillisesta koulutuksesta annetussa laissa (L630/1998) säädetään. Ammatti- ja erikoisammattitutkintoon valmistavaa koulutusta ja näyttötutkintoja säätelee laki ammatillisesta aikuiskoulutuksesta (631/1998). Laissa säädetään näyttötutkintoina suoritettavista ammatillisista perustutkinnoista, ammattitutkinnoista ja erikoisammattitutkinnoista ja niihin valmistavasta koulutuksesta sekä muusta kuin näyttötutkintoon valmistavasta ammatillisesta lisäkoulutuksesta, ammatillinen aikuiskoulutus. Työvoimakoulutuksena järjestettävästä koulutuksesta on voimassa, mitä julkisesta työvoima- ja yrityspalvelusta annetussa laissa (L916/2012) säädetään. (L28.12.2012/931).

2.3 Aikuiskouluttajan ammatillisen osaamisen kehittyminen

Ruohotien (2000) mukaan ammatillinen kehittyminen ja osaaminen ovat jatkuva prosessi, jonka avulla ihminen hankkii sellaisia tietoja, taitoja ja kykyjä joiden avulla hän voi vastata kulloisiinkin ammattitaitovaatimukseen (Ruohotie 2000, 3, 55 – 56). ”Ammatillisen asiantuntijuuden kehittyminen tulisi nähdä kokonaisvaltaisesti osana elinikäisen oppimisen prosessia” (Järvinen, Koivisto, Poikela 2000, 318).

Kun tarkastellaan ammatillista osaamista, toistuvat siinä käsitteet oppiminen, kehittyminen ja kasvu. Oppiminen voi koskea vain yksittäisiä asioita, jotka sitten pikkuhiljaa liittyvät toisiinsa ja muodostavat kokonaisuuden jotka selventävät toinen toistaan. Tällä tavalla oppiminen laajenee ja muuttuu varsinaiseksi ammatilliseksi kehitymiseksi tai kasvuksi, jonka kautta ammatillinen osaaminen näkyy. Ammatillinen kehittyminen tai ammatillinen kasvu kuvaavat kouluttajan laajempaa ammatillisen osaamisen haltuun ottamista. Ammatillisen osaamisen haltuunottoon vaikuttaa myös yksilön muu persoonallinen kehittyminen. Se voi saada tukea myös muualta kuin ammattiin liittyvistä asioista. (Venninen 2007, 5; Ruohotie 2000,3, 55–56.) Ruohotien (2000) mukaan ammatillinen kehittyminen on jatkuva prosessi, jonka avulla ihminen hankkii sellaisia tietoja, taitoja ja kykyjä joiden avulla hän voi vastata kulloisiinkin ammattitaitovaatimukseen (Ruohotie 2000, 3, 55–56). ”Ammatillisen asiantuntijuuden kehittyminen tulisi nähdä kokonaisvaltaisesti osana elinikäisen oppimisen prosessia” (Järvinen, Koivisto, Poikela 2000, 318).

2.3.1 Itsensä johtaminen

Heikkalan (2009) mukaan itsensä johtaminen on työntekijän omaa pohdintaa ja käsitystä omasta itsestä sekä omasta motivaatiosta tehdä työtä, omista voimavaroista sekä osaamisalueista ja kehittämistarpeista. Työntekijän vastuisiin kuuluu omasta työkyvystä ja työhyvinvoinnista huolehtiminen. (Heikkala 2009, 20.) Ammatillinen osaaminen ja motivaatio ovat perustana kyvyille pärjätä ja edetä työuralla sekä tasapainottaa työ yhteensopivaksi muiden elämänalueiden kanssa (Sydänmaanlakka 2006, 227.)

Miettisen, Miettisen, Nousiaisen & Kuokkasen (2000) mukaan itsensä johtamisen oleellisimpia kysymyksiä ovat työntekijän suhde perustehtävään, vastuuseen, omaan itseensä ja erilaisiin yhteistyösuhteisiin. Tulevaisuuden osaamisalueita ovat työhön suhtautuminen, ammattiosaaminen, vastuullisuus sekä itsetuntemus ja tii-miosaaminen. (Miettinen, Miettinen, Nousiainen & Kuokkanen 2000, 11,121.)

Kuntien eläkevakuutuksen teettämän (2005) Työhyvinvointia alaistaidoilla ja esimiestyön hallinnalla–tutkimusraportin mukaan työn hallinnalla tarkoitetaan työntekijän valtaa ja mahdollisuuksia vaikuttaa työhön ja työn tekemiseen liittyviin olosuhteisiin ja sisältöihin. Työn hallintaan katsotaan liittyvän työn monipuolisuus, vaikutusmahdollisuudet omaan työhön sekä oikeus osallistua omaa työtä koskevaan päätöksentekoon. (Työhyvinvointia alaistaidoilla ja esimiestyön hallinnalla 2005, 6–7.)

Työn hallintaan voidaan vaikuttaa työn monipuolisuudella, työyhteisön sosiaalisella tuella, työhön vaikutus- ja osallistumismahdollisuuksilla sekä johtamisen oikeudenmukaisuudella (Pohjonen, Murtonen, Toikka & Tamminen 2003, 5.)

Salmimiehen (2008) mukaan menestyksekkäässä itsensä johtamisessa asioiden tärkeysjärjestyksellä on merkittävä rooli. Asioiden tärkeysjärjestyksen tulee olla sopusoinnussa omien arvojen kanssa. Asioiden tärkeysjärjestys ei ole muuttumaton tila, vaan niissä tapahtuu muutoksia oman elämäntilanteen mukaan. Menneisyyden ja nykyisyyden sekä tulevaisuuden välillä tulisi vallita tasapaino. Menneisyys ei saisi vaikuttaa liikaa nykyhetkeen. (Salmimies 2008, 100–103.)

2.3.2 Aikuiskouluttaja

Aikuiskouluttajan käsite vakiintui 1970-luvulla Aikuiskoulutuskomitean mietintöjen ilmestymisen jälkeen. Useimmissa alan lehdissä ja tutkimuksissa on käytetty käsitettä aikuiskouluttaja koskemaan kaikkia aikuiskoulutuksen parissa työskenteleviä. (Jokinen 2002,54.) Oksanen (1980) käyttää käsitettä aikuisten opettaja. Aikuisten opettaja toimii pää- tai sivutoimisesti opetustehtävässä aikuiskasvatusjärjestelmän piirissä. Oksanen (1980) rajaa käsitteen ulkopuolelle yliopistoissa, korkeakouluissa ja ammatikoulujärjestelmän piirissä toimivat opettajat. (Oksanen 1980, 82.)

1960-luvulla käsitteen aikuiskasvatus vakiintumisen jälkeen alettiin puhua aikuiskasvattajista. 1970-luvulla aikuiskouluttaja - käsite yleistyi ja aikuiskasvattajan käsite sai väistyä. Aikuiskouluttaja otettiin käyttöön vuodesta 1970 lähtien perustetuissa ammatillisissa kurssikeskuksissa. Erityisesti ammatilliset aikuiskoulutuskeskukset ovat omaksuneet opettajistaan käytettävän käsitteitä aikuiskouluttaja tai kouluttaja. Yleisesti käsitteitä aikuisopettaja ja aikuiskouluttaja käytetään rinnakkain, samaa tarkoittavina. (Jokinen, 2002, 39–41.)

Siltalan (2006) mukaan aikuiskouluttajien pitää sosiaalistua moniin erilaisiin rooleihin. Aikuiskouluttajan on myös omaksuttava ajatus siitä, että työpäivä venyy työn luonteen, työn rajattomuuden, haastavuuden, innostuksen vuoksi. Myös sitoutuminen, halu tehdä työ kunnolla venyttävät työpäivää. (Siltala 2006, 222–229.)

2.3.3 Osaamisen johtaminen

Käsitteenä **osaamisen johtaminen** on moniulotteinen ja vakiintumaton. Yhteinen tekijä määrittelyille on se, että osaamisen johtamisella lisätään, hyödynnetään ja kehitetään organisaation osaamispääomaa sekä luodaan uutta pääomaa. (Ks. esim. Kirjavainen & Laakso – Manninen 2000.) Myös Viitala (2006) määrittelee osaamisen johtamisen systemaattiseksi johtamistyöksi, jonka tarkoituksena on turvata organisaation tavoitteiden ja päämäärien edellyttämä osaaminen myös tulevaisuudessa (Viitala 2006, 38).

Kansainvälisessä kirjallisuudessa osaamisen johtamisesta käytetään käsitettä *knowledge management*. Tieto on organisaatioiden tärkeä kilpailutekijä. Puuttuva osaaminen ja tieto ovat kriittisiä toiminnan kehittämistä rajoittavia tekijöitä. Tiedosta on tullut tärkeä pääoma sekä organisaatioille että työntekijöille. Uudeksi haasteeksi on tullut valtavan tietomäärän johtaminen ja hallitseminen. Tiedon räjähdysmäinen kasvu on asettanut yksilöille suuria haasteita hallita ja jäsentää jatkuvasti kasvavaa tietotulvaa. Sydänmaanlakka (2012) määrittelee tiedon johtamisen prosessiksi, jossa tietoa luodaan, hankitaan, varastoidaan, jaetaan ja sovel-

letaan. Tiedon johtaminen lähtee organisaation strategiasta ja tavoitteista määrittäen, millainen tieto on organisaatiossa merkityksellistä. Prosessin edetessä organisaatio tarjoaa oppimisen tukijärjestelmät, joiden avulla tietoa luodaan, hankitaan, varastoidaan, jaetaan ja sovelletaan. Myös henkilöstöjohtamisen tuki ja toimivat tietojärjestelmät ovat tärkeitä. Yksilön kannalta muun muassa kyky ja halu oppia uutta, muuttua ja vastaanottaa tietoa sekä soveltaa sitä ovat olennaisia asioita. (Sydänmaanlakka 2003, 142; 2004, 164–165; 2012, 175–177.)

Hyrkäs (2009) tutkii väitöskirjassaan osaamisen johtamista ja sen nykytilaa Suomen kunnissa. Tutkimuksen mukaan kunnissa eletään muutoksen aikaa. Näihin kehityksen mukanaan tuomiin haasteisiin pyritään vastaamaan osaamisen johtamisella, jota pidetään tärkeänä asiana kuntien kehittämisessä. Osaamisen johtamisella kehitetään yksilöiden sekä organisaation yhteistyövalmiutta. Organisaatiolle asetetut strategiset tavoitteet huomioidaan osaamisen johtamisessa. Tutkimuksen mukaan tulevaisuuden osaamistarpeina pidetään erityisesti oman ammattialan osaamista ja vuorovaikutustaitoja. Myös tietotekniikkaosaaminen ja toisten innostaminen ovat tutkimustulosten mukaan tulevaisuuden osaamistarpeita. (Hyrkäs 2009, 144.) Osaamisen johtamisen keskeisiä tekijöitä ovat luottamuksellinen ja avoin sekä moniääninen ilmapiiri. Myös tavoitteisiin ja sovittuihin toimintakäytäntöihin sitoutuminen sekä runsas tiedon saanti edistävät uuden tiedon muodostumista yhteisen toiminnan ja keskustelun kautta. (Kivinen 2008, 168.)

Sedu Aikuiskoulutuksen strategiset tavoitteet vuosille 2013 – 2016 sisältää neljä tavoitetta. Henkilöstöön liittyvä tavoite on, että Sedu Aikuiskoulutuksella on hyvinvoiva, asiantunteva, kehittävä sekä kehittyvä henkilöstö. Toimenpiteiksi on asetettu keskustelevan ja vuorovaikutteisen johtamisen sekä työyhteisötaitojen vahvistaminen, henkilöstön kehityshalukkuuden ja uudistumisen ylläpitäminen, moderneihin oppimisympäristöihin ja aikuispedagogiseen toimintatapaan panostaminen sekä työhyvinvoinnin parantaminen ja sitä tukevien toimintamallien rakentaminen. (Sedu Aikuiskoulutus strategiset tavoitteet 2013–2016.)

Viitalan (2007) mukaan osaamisen johtamisen käsite voidaan ajatella olevan katkokäsite yrityksen osaamisen eri näkökulmia käsitteleville keskusteluille, kuten

oppimista tukeva ilmapiiri, osallistava johtamiskulttuuri ja tehokas henkilöstön kehittämistoiminta (Viitala 2007, 173.) Hyypänen (2007) ja Sydänmaanlakan (2012) mukaan osaamisen johtaminen on prosessi jossa organisaation visiosta ja strategiasta johdetaan tarvittava ydinosaaminen sekä muu osaaminen, arvioidaan tämän hetkisen osaamisen taso, laaditaan kehityssuunnitelmia sekä seurataan osaamisen kehittymistä (Hyypänen 2007, 282, Sydänmaanlakka 2012, 131,154.) Osaamistarpeiden selkeä määrittely strategiasta käsin on osaamisen johtamisen haaste. Osaamisen johtaminen on työskentelyä monella tasolla samanaikaisesti; yrityksen tasolla ydinosaaminen mahdollistaa yhtiön menestyksekkään kilpailun. Yksikön tasolla ydinosaamiset voidaan jakaa osaamisalueisiin ja osaamisiin, joita kehitetään ja ylläpidetään organisaation eri yksiköissä. Yksilötasolla ovat yksilökohtaiset osaamiset, jotka ovat suoraan yhteydessä yksikön osaamisalueisiin sekä muu yksilöllinen kyvykkyys, kuten esimerkiksi taito, tieto ja asenteet. (Sydänmaanlakka 2012, 13, 154–155.)

Mustakankaan (2007) mukaan organisaatioiden kokonaisvaltaisessa kehittämisessä ajankohtainen ja tärkeä aihe on osaamisen johtaminen. Osaamisen johtaminen käsitteenä pohjautuu knowledge management-käsitteeseen sisältäen osaamisen ja tiedon johtamisen. Osaaminen on asiantuntijaorganisaation keskeinen menestystekijä. Henkilöstökoulutuksen rooli on tärkeä ja koulutustarpeita tulisi miettiä sekä henkilöstön- että toimintaympäristön tarpeista käsin. (Mustakangas 2007, 5, 60.) Trobergin (2003) mukaan osaamisen johtaminen on ihmislähtöistä johtamista jolloin on tärkeää ymmärtää ihmisten käyttäytymisen ja toiminnan perusteita aina tunteista tahtotiloihin. Työntekijät, joilla on sisäinen motivaatio tehdä työtä, ovat energisiä, innostuneita ja ideoivia tekijöitä. Heillä on vahva tahtotila käyttää osaamistaan organisaation tavoitteiden saavuttamiseksi. (Troberg 2003,55; Stenvall & Virtanen 2007, 36, 37.)

2.3.4 Oppiva organisaatio

Oppivan organisaation ajatus on 1980-luvulta peräisin ja ajatus oppivasta organisaatiosta on noussut näkyväksi tieteelliseen keskusteluun ja johtamiskäytäntöihin 1990-luvulla (Vanhala, Laukkanen, Koskinen 2002, 214). Saralan ja Saralan

(1997, 51–52) mukaan 1980 ja 1990 lukujen vaihteessa alettiin ymmärtää koulutuksen, oppimisen ja suorituskyvyn vaikutus yrityksen tehokkuuteen ja kilpailukykyyn. Joustava ympäristöön sopeutuminen on lähtökohta oppivalle organisaatiolle, sillä ympäristön muutoksiin sopeutuvat ja jatkuvasti uusiutuvat organisaatiot menestyvät. Uusiutuminen edellyttää kuitenkin oppimista. Osaaminen syntyy oppimalla ja mitä nopeammin osaaminen vanhenee, sitä tärkeämpää on oppiminen. Oppiminen on pysyvä muutos yksilön tai organisaation toiminnassa. Oppiminen on jatkuvaa uusiutumista ja sopeutumista, ennakoivaa mukautumista muuttuvaan toimintaympäristöön. (Ojala 2000, 167; 2008,65, 72; Juuti 2005, 11.)

”Oppimisella pyritään säilyttämään ja parantamaan yrityksen kilpailuasemaa ja tuottavuutta sekä kehittämään innovatiivisuutta” (Ojala 2000, 163). Organisaation on kyettävä jatkuvaan oppimiseen, mikäli organisaation menestys perustuu henkilöstön osaamiseen ja asiantuntijuuteen, sen on kyettävä jatkuvaan oppimiseen. Ilman jatkuvaa osaamisen kehittämistä, asiantuntijuus jää vain väliaikaiseksi tilaksi. (Räsänen 2000, 67.) *Organisaation oppimisessa on kyse mahdollisimman nopeasta yhteisen näkemyksen luomisesta ja sen soveltamista yhteiseen tekemiseen* (Ojala 2008, 71). Tämän päivän toimintaympäristö on niin monimutkainen, että yksittäinen ajattelu tai näkökulma jää liian kapea-alaiseksi. Yhteisen näkemyksen tuottamiseksi tarvitaan useiden henkilöiden kokemuksia, jotta kyettäisiin luomaan uutta osaamista ja uutta toimintaa. (Ojala 2008,72).

Oppiva organisaatio osaa käyttää kaiken mahdollisen tiedon toimintansa jatkuvaan uudistamiseen sekä toteuttaa kaikkia eri oppimisen muotoja organisaatiossa. Oppiva organisaatio osaa muuttaa menestystekijöitään muuttuvien vaatimusten mukaan ja sillä on kyky hyödyntää kaikkien jäsentensä osaamista. Organisaatiossa vallitsee jatkuvan parantamisen kulttuuri, jossa jokaisen osaaminen varmistetaan tulevaisuuden tarpeita ajatellen. (Ojala 2008, 78,79.) Yksilöiden osaaminen ei automaattisesti muutu organisaation entistä paremmaksi toiminnaksi. Organisaatiossa hajallaan oleva osaaminen ei hyödytä toimintaa eikä olemassa oleva osaaminen uusiudu liiketoiminnan muuttuvien tarpeiden mukaan, jos osaamista ei johdeta ja kehitetä vaan tarvitaan osaamisen johtamista. (Ojala 2008, 81.)

”Oppivalla organisaatiolla on kyky jatkuvasti sopeutua, muuttua ja uudistua ympäristön vaatimusten mukaisesti ja se oppii kokemuksistaan sekä pystyy nopeasti muuttamaan toimintatapojaan” (Sydänmaanlakka 2004, 51). Sedu Aikuiskoulutuksen strategia sisältää oppivan organisaation toiminnan edistämisen (Sedu Aikuiskoulutuksen strategiset tavoitteet vuosille 2013 – 2016).

3 TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TAVOITTEET

Tässä osiossa kuvataan opinnäytetyön tarkoitusta ja tavoitetta, tutkimuksen menetelmää ja aineiston keruuta sekä haastattelujen toteutusta. Tässä luvussa käydään myös läpi tutkimuksen kohderyhmä ja kriteerit, joiden perusteella tutkittavat valittiin. Edellä mainittujen lisäksi tarkastellaan teemahaastattelua tiedonkeruumenetelmänä ja kuvataan aineiston analyysimenetelmät.

Tässä opinnäytetyössä oli tarkoituksena kuvata hyvinvointialan aikuiskouluttajien kokemuksia ammatillisen opettajuuden muutoksista. Tarkoituksena on myös karottaa kouluttajan ammatillisen osaamisen kehittymiseen tarvittavaa tukea.

Opinnäytetyön tavoitteena oli tuottaa tietoa ammatillisten aikuiskouluttajien ammatilliseen kehittymiseen tarvittavasta tuesta. Saatujen tulosten pohjalta organisaatiolla on mahdollisuus suunnitella Sedu Aikuiskoulutuksen hyvinvoinnin tulosyksikön hyvät käytännöt kouluttajan osaamisen kehittymisen tukemiseksi.

Tutkimuskysymykset olivat:

1. Miten ammatillisen kouluttajan työn sisältö on muuttunut?
2. Millaisena ammatilliset aikuiskouluttajat kokevat ammatilliseen kehittymiseensä saamansa tuen?
3. Miten aikuiskouluttajan ammatillisen kehittymisen ja osaamisen johtamista voidaan vahvistaa?

Tutkimuskysymykset teemoitettiin ja jaettiin neljään eri teema-alueeseen (liite 2.)

3.1 Tutkimuksen kohderyhmä

Tutkimuksen kohderyhmänä olivat Sedu Aikuiskoulutuksessa, hyvinvoinnin yksikössä työskentelevät kouluttajat. Tutkimuksen aineistohankinnan menetelmäksi valittiin valikoitu, harkinnanvarainen otos. Haastatteluihin valittiin henkilöt, joilla on kokemusta ja tietoa tutkittavasta ilmiöstä vähintään 10 vuotta ja

pedagoginen pätevyys (vrt. Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2010, 193,194; Tuomi & Sarajärvi 2009,74,75).

Tutkimuslupa saatiin Sedu Aikuiskoulutukselta. Tutkimus suoritettiin yhteistyössä Sedu Aikuiskoulutuksen kanssa. Haastattelut toteutettiin syyskuussa 2015. Haastateltavat tavoitettiin ja haastatteluajoista sovittiin tutkijan ja haastateltavien kesken.

3.2 Tutkimuksen menetelmä ja aineiston keruu

Opinnäytetyössä on hermeneuttinen lähestymistapa. Tässä lähestymistavassa tutkimus tavoittelee tietoa, jossa näkyy tutkittavien tapa tulkita todellisuutta ja luoda merkityksiä ilmiöille. Hermeneuttinen lähestymistapa edellyttää vahvaa sitoutumista tutkittavien näkökulmaan. Tämän lähestymistavan mukaan jokainen ihminen on ainutlaatuinen kokonaisuutensa, joka kohtaa erilaiset yhteiskunnan ilmiöt omasta elämismaailmastaan ja elämänsä historiastaan käsin. (Ronkainen, Pehkonen, Lindblom, Yläne & Paavilainen 2011, 97.) Hermeneuttinen tutkimusote sopii hyvin tämän opinnäytetyön lähestymistavaksi, koska opinnäytetyön tekijä on työskennellyt työelämäyhteistyössä tutkittavien kanssa useita vuosia. Opinnäytetyöntekijä on ollut työelämän edustajana mukana jatkuvissa työelämän muutoksissa ja seurannut läheltä kouluttajien haasteita pysyä mukana alati muuttuvien työelämän osaamistarpeiden kentällä. Opinnäytetyöntekijä on motivoitunut ja innostunut tutkimaan ja kehittämään asioita tutkittavien henkilöiden näkökulmasta.

Tässä opinnäytetyössä käytetään kvalitatiivista eli laadullista tutkimusmenetelmää. Laadullisella tutkimusmenetelmällä tavoitellaan tutkimuskohteen ymmärrystä. Ymmärrys syntyy, kun tutkija yrittää kartoittaa kentän, jossa hän toimii. Kartoitus voi muodostua joukosta yksilöhaastatteluja. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa ei ole tarkoitus tehdä yleispäteviä päätelmiä vaan ajatuksena on että yksityisessä toistuu yleinen. Yksittäistä tapausta tarkkaan tutkittaessa saadaan selville, mikä ilmiössä on merkittävää ja mikä toistuu usein kun ilmiötä tarkastellaan yleisemmällä tasolla. Kvalitatiivinen tutkimus on luonteeltaan kokonaisvaltaista tiedon hankintaa. Tutkimusaineisto kootaan luonnollisissa ja todellisissa tilanteissa. Tut-

kittavien joukko valitaan tarkoituksenmukaisesti. Laadullisessa tutkimuksessa tutkittavia aiheita käsitellään ainutlaatuisina ja saatu aineisto analysoidaan sen mukaan. (Hirsjärvi ym. 2010, 155, 170,171.) Tämän opinnäytetyön tutkimusmenetelmäksi valittiin kvalitatiivinen menetelmä, koska tutkimusaiheena on tutkittavan kokemukseen perustuva tutkimus. Tarkoituksena oli kartoittaa, näyttäytyykö jokin tietty ilmiö tutkittavassa aiheessa yksittäisten haastateltavien kokemana.

Haastattelun etu on joustavuus; haastattelijalla on mahdollisuus toistaa kysymys, korjata väärinkäsityksiä, tarkentaa ilmausten sanamuotoja sekä käydä keskustelua haastateltavan kanssa ja kysymykset voidaan esittää ennalta suunnitellusta poikkeavassa järjestyksessä. (Hirsjärvi ym. 2010, 193,194; Tuomi & Sarajärvi 2009,74,75.) Opinnäytetyöntekijällä oli haastattelun aikana mahdollisuus tarkentaa ja selventää kysymyksiä, pyytää perusteluita vastauksille ja esittää lisäkysymyksiä. Tuomi ja Sarajärvi (2009) toteavat, että tutkijan halutessa tietää, mitä ihminen ajattelee tai miksi hän toimii tietyllä tavalla, hän kysyy sitä tutkittavalta itseltään eli haastattelee tutkittavaa (Tuomi & Sarajärvi 2009,74,75). Haastattelu sopi hyvin tähän opinnäytetyöhön, koska työssä haetaan henkilökohtaisiin kokemuksiin perustuvaa tietoa. Haastattelun tavoitteena on saada mahdollisimman paljon tietoa halutusta asiasta, joten on perusteltua antaa haastattelukysymykset tai aiheet haastateltaville jo hyvissä ajoin etukäteen tutustuttaviksi (Hirsjärvi ym. 2010, 193,194; Tuomi & Sarajärvi 2009,74,75).

Tässä opinnäytetyössä käytettiin yksilöhaastattelua aineistonkeruumenetelmänä. Yksilöhaastattelussa muiden haastateltavien mielipiteet eivät johdattele haastateltavaa vaan hän tuottaa kokemuksensa ja ajatuksensa itse. On myös joustavampaa ja helpompaa sopia yhden haastateltavan ja haastattelijan aikatauluja yhteen kuin useamman henkilön aikatauluja. (vrt. Tuomi & Sarajärvi 2009,72–74.)

Tämän opinnäytetyön teemahaastatteluaiheet lähetettiin kaksi viikkoa aikaisemmin haastateltaville etukäteen tutustuttaviksi. Haastateltavat valittiin työkokemuksen ja ammatillisten pätevyyksien mukaan. Työkokemusta haastateltavilla tuli olla vähintään 10 vuotta ja pedagoginen pätevyys. Nämä kriteerit täyttäviä kouluttajia oli neljä henkilöä. Näin opinnäytetyöntekijä sai näkemyksen mahdollisesta kou-

luttajan työn ja roolien muutoksesta muuttuvan työelämän kehityksessä. Vastaajilla oli mahdollisuus ja tilaisuus kuvailla tutkittavaa ilmiötä hyvinkin seikkaperäisesti ja värikkäästi. Näin myös opinnäytetyön tekijällä on mahdollisuus kehittää todellisuutta vastaavaa uutta aineistoa. Hankkimalla teoretietoa ja suorittamalla haastattelututkimus toivotaan kouluttajan ammatillisen kehittymisen ilmiöstä saatavan esille merkittävimmät seikat. Tätä tietoa käyttämällä ja yhdistelemällä pyritään luomaan Sedu Aikuiskoulutuksen hyvinvoinnin yksikköön hyvät käytännöt kouluttajien ammatillisen kehittymisen tukemiseksi.

Teemahaastattelussa eli puolistrukturoidussa haastattelussa edetään tiettyjen keskeisten etukäteen valittujen teemojen ja niihin liittyvien tarkentavien kysymysten varassa. Etukäteen valitut teemat perustuvat tutkimuksen viitekehykseen. (vrt. Tuomi & Sarajärvi 2009, 75.) Teemahaastattelussa haastattelun teema-alueet ovat tiedossa mutta kysymysten tarkka muoto sekä järjestys puuttuvat (vrt. Hirsjärvi ym. 2010.)

Tässä opinnäytetyössä haastattelut toteutettiin puolistrukturoituna teemahaastatteluna. Haastattelut tapahtuivat lomaketta apuna käyttäen. Kysymyslomakkeeseen suunniteltiin teema-alueet, joita tarkennettiin täydentävillä kysymyksillä (liite 2.)

Tutkimusaineisto hankittiin haastattelemalla neljää Sedu Aikuiskoulutuksen hyvinvoinnin yksikön kouluttajia. Haastatelluille kerrottiin tutkimuksen tarkoituksesta, tavoitteista ja luottamuksellisuudesta sekä osallistumisen vapaaehtoisuudesta. Informointi tapahtui sekä suullisesti että kirjallisesti (liite 1.)

3.3 Tutkimusaineiston analyysi

Tutkimusaineisto muodostui nauhoitetusta ja tallennetusta haastattelumateriaalista sekä haastattelijan muistiinpanoista. Tallennettu laadullinen aineisto on tarkoituksenmukaista kirjoittaa puhtaaksi sananasaisesti, eli litteroida. Litterointi voidaan tehdä koko kerätystä aineistosta tai teema-alueiden mukaisesti valikoiden. (vrt. Hirsjärvi ym. 2010, 210.) Opinnäytetyön tekijä oli päättänyt litteroida aineiston valikoiden teema-alueiden mukaan, koska analyysi toteutettiin sisältöjä luokittelemalla ja teemoittamalla sekä käytettyjä ilmaisuja kategorisoimalla.

Litteroitua aineistoa kertyi 86 sivua kirjasimella Times New Roman, fonttikoolla 12 ja rivivälillä 1,5.

Koska tässä opinnäytetyössä pyrittiin ymmärtämiseen, käytettiin analyysimenetelmänä induktiivista, eli aineistolähtöistä sisällönanalyysia. Tutkimuksen pääpaino oli haastatteluista saadussa aineistoissa. Aineistosta tehtiin havaintoja, joille etsittiin tulkintojen tueksi teoriasta selityksiä ja vahvistuksia. Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä aineistoa tarkasteltiin eritellen, yhtäläisyyksiä ja eroja etsien ja tiivistäen. Sisällönanalyysi oli tekstianalyysia, jossa tarkasteltiin jo valmiiksi tekstimuotoisia tai sellaiseksi muutettuja aineistoja. Sisällönanalyysin avulla pyrittiin muodostamaan tutkittavasta ilmiöstä tiivistetty kuvaus, joka yhdisti tulokset ilmiön laajempaan kontekstiin ja aihetta koskeviin muihin tutkimustuloksiin. (ks. Eskola, 2001a, 133–157; Tuomi & Sarajärvi 2009, 105.)

Aineistoa kerättiin ja analysoitiin osittain samanaikaisesti. Ensin tarkistettiin aineiston tiedot, oliko aineistossa virheitä tai puuttuiko siitä tietoja, lisäksi aineisto rajattiin. Seuraavassa vaiheessa aineisto järjestettiin, teemoitettiin ja luokiteltiin tiedon tallennusta ja analysointia varten. (vrt. Hirsjärvi ym. 2010, 209, 210; Tuomi & Sajavaara 2009, 92 – 93.)

Haastattelut kuunneltiin ja auki kirjoitettiin sanasta sanaan, jonka jälkeen opinnäytetyöntekijä luki haastattelut ja perehtyi aineiston sisältöihin. Aineistosta etsittiin ja listattiin tutkimuskysymysten kannalta oleellisia, alkuperäisiä ja pelkistettyjä ilmauksia, eli aineisto redusointiin. Sen jälkeen aineisto klusteroitiin, eli ryhmiteltiin siten, että samaa tarkoittavat, pelkistetyt ilmaukset ryhmiteltiin teemoittain samaan luokkaan. Aineisto abstrahoitettiin yhdistämällä pelkistetyt ilmaukset teemoittain ja niistä muodostettiin alaluokkia. Muodostetut alaluokat yhdistettiin ja niistä muodostui yläluokkia, joille annettiin teemoja kuvaavia nimiä. Myös yläluokat yhdistettiin teemoittain. Yläluokkien yhdistäminen yhdistäväksi luokaksi synnytti käsitteitä, jotka vastasivat asetettuihin tutkimuskysymyksiin. (esim. Hirsjärvi ym. 2010, 210–215; Tuomi & Sajavaara 2009, 92–93).

Aineisto luettiin läpi useaan otteeseen ja sitä peilattiin tutkimuskysymyksiin. Aineistosta etsittiin tutkimuskysymyksiä kuvaavia ilmaisuja, eli aineisto redusoidtiin. Kuvaavat ilmaisut muodostuivat lauseista tai lauseen osista. Kuvaavat ilmaisut alleviivattiin ja niitä mietittiin suhteessa tutkimuskysymyksiin. Tämän jälkeen kuvaavat ilmaisut kirjoitettiin erilliselle paperille. Alkuperäiset ilmaukset pelkistettiin ja listattiin. Pelkistämässä pyrittiin alkuperäisen ilmauksen merkityssisällön tiivistämiseen (liite 3.)

Aineiston redusoinnin jälkeen siirryttiin aineiston klusterointiin. Aineiston luokitteluun valittiin luokat alaluokka ja yläluokka. Klusteroinnissa pelkistetyt ilmaukset ryhmiteltiin niitä mahdollisimman hyvin kuvaaviin alaluokkiin. Alaluokkien luomisen jälkeen aineisto abstrahoitettiin, jolloin yhdistettiin alaluokat ilmiötä kuvaaviksi yläluokiksi. Yläluokista muodostettiin yhdistävä luokka (liite 3.)

4 TULOKSET

Tässä luvussa kuvataan haastateltujen työkokemusta, ammatilliseksi opettajaksi hakeutumista sekä heidän kokemuksiaan ammatillisen opettajan työstä. Opinnäytetyö tulokset esitetään tutkimuskysymyksittäin kuvaten ammatillisen aikuiskou-

luttajan työn sisältöä, ammatilliseen kehittymiseen saatua tukea sekä ammatillisen kehittymisen vahvistamista.

4.1 Ammatilliseksi opettajaksi hakeutuminen

”Sitten se oli vaan joku sunnuntaipäivälehdessä se ilmoitus ja siinä kotona sitä sitten kattelin sitä ja mieskin siinä n sano että no hae tuota, eikö se olisi jännä kokeilla”

Kaikilla haastatteluihin osallistuneilla oli pohjakoulutuksena sosiaali- ja terveysalan opistotasoinen tai ammattikorkeakoulututkinto. Kliinistä hoitotyötä haastatellut olivat tehneet kahdesta viiteentoista vuoteen. Haastatellut olivat työskennelleet sekä perusterveydenhuollossa että erikoissairaanhoidossa. Työkokemusta heillä oli laajalta alueelta, muun muassa vanhus- ja psykiatrisen hoitotyön-, mielenterveyskuntoutujien-, ja sisätautihoitotyön sekä akuuttihoitotyön parista. Hakeutumisestaan ammatilliseksi kouluttajiksi he kuvasivat muun muassa tietoisiksi valinnaksi mutta myös suunnittelemattomaksi ja sattumaksi, ajautumiseksi kouluttajan työhön. Haastatelluilla mahdollisuus kouluttajan työhön oli houkuttelevampi kuin jatkaminen kliinisessä hoitotyössä.

”No kun huomasin että ehkä mä voisin tätä tehdäkin työkseni. Ja sitten tiesin, että jos tätä aikoo jatkaa niin se on oikeastaan välttämätöntä että sä teet ne ope-opinnot”

Pedagogisiin opintoihin haastatellut hakeutuivat työskenneltyään 1 – 3 vuotta ammatillisena kouluttajana. Pedagogisiin opintoihin hakeutumisen syyksi haastateltavat kertoivat muun muassa palkkauksen ja työssä jatkamisen mahdollisuuden. Pedagogisten opintojen kautta haastatellut hakivat myös työkaluja oman työn tekemiseen. Myös työnantaja oli suositellut pedagogisten opintojen suorittamista perustelemalla sen muun muassa koulutuksen laatutekijänä ja kilpailuvalttina.

4.2 Kuvaus ammatillisen opettajan työstä

”Erittäin vastuullinen työ, sun pitää miettiä sitä että minkälaisia eväitä sä annat niille opiskelijoille...äärimmäisen itsenäinen työ”

Haastateltavat kuvasivat ammatillisen aikuiskouluttajan työtä erittäin vastuulliseksi ja monipuoliseksi työksi. He kokivat työn itsenäiseksi ja vapaaksi, vaikkakin opetussuunnitelman ohjaamaksi. Haastateltavien mielestä työ on myös haastavaa johtuen muun muassa työelämän nopeasta muutoksesta, substanssiosaamisen jatkuvasta päivittämisestä ja opiskelijoiden moninaisista, ajoittain haasteellisistakin, elämäntilanteista.

”Mun mielestä tämä on siinä mieles jees, että pitää laittaa itseään likoon, eli sun pitää olla se auktoriteetti mutta sä et saa olla liian tiukka..

Ammatillinen aikuiskoulutus työympäristönä on haastateltujen mielestä mielekäs ja sopivasti haastava. Myös työkaverit liitettiin vahvasti kokemukseen työympäristöstä. Haastatteluissa tuli esiin työympäristön muutos, joka näkyy muun muassa siinä että oppilaitos on muuttunut tiedon jakamispaikaksi, tieto jaetaan nopeasti eikä tiedon käsittelylle ja omaksumiselle ole aikaa sekä luokkahuoneen muuttuminen liian suppeaksi oppimisympäristöksi. Oppiminen on suljettu kouluun ja osaaminen työpaikalle.

4.3 Ammatillisen kouluttajan työn sisältö

”Miten ammatillisen kouluttajan työn sisältö on muuttunut” - Tutkimuskysymykseen saatiin sisällönanalyysillä vastaus ”Muuttuneen oppimiskäsityksen ja vahvan substanssiosaamisen ohella työn sisällössä korostuvat hyvät ohjaus- ja neuvontataidot, ihmissuhde- ja vuorovaikutustaidot sekä pedagogiset taidot”. Tämä yhdistävä luokka koostuu yläluokista; muuttunut oppimiskäsitys, työnkuvan- ja opetusmenetelmien moninaistuminen, opettaja oppimisympäristön rakentajana, opiskelijaryhmien heterogeenisyys sekä opiskelijoiden moninaiset elämänhallinnan puutteet.

”Nykyinen opiskelija nojaa enemmän opettajaan”

Haastatteluissa tuli esiin oppimiskäsityksen muuttumisen myötä opiskelijoiden itseohjautuvuuden puutteita. Itseohjautuvuuden puutteet näkyvät esimerkiksi opiskelijoiden vastuuttomuutena opiskelun etenemisestä ja haluttomuutena tulla ulos omalta mukavuusalueeltaan. Nykyinen opiskelija nojaa enemmän opettajaan eikä opiskelija ei lähde kiistämään opettajan antamaa tietoa, koska se ei ole `mukavaa`. Osalla opiskelijoista on edellisistä opinnoista vierähtänyt useampi vuosi aikaa ja sillä välin muun muassa käsitys oppimisesta ja opettajan ja opiskelijan rooleista on muuttunut. Osa opiskelijoista on sitä mieltä, että opettajan tehtävä on antaa valmis tieto valmiiksi ”sulateltuna” opiskelijan ulkoa opeteltavaksi. Tätä taustaa vasten kouluttajat joutuvat perehtymään entistä tarkemmin oppimaan oppimisen taitoihin ja näiden taitojen siirtämiseen opiskelijoille. Haastatteluissa tuli esiin kouluttajaa kuormittavina tekijöinä muun muassa se, että osa opiskelijoista vaatii huomattavia tukitoimia, muistuttelua ja patistamista opinnoissa etenemisen varmistamiseksi. Myös ajoittainen kiireentuntu koettiin kuormittavaksi.

”Osaaminen pitää jatkuvasti päivittää, sä et voi mennä niillä samoilla tiedoilla ja taidoilla ku 10 vuotta sitte”.

Haastateltavat kokivat oman substanssiosaamisensa ajantasaisuuden erittäin tärkeäksi. Opiskelijat ovat kriittisiä ajantasaisen tiedon suhteen ja tiedon ajantasaisuuden puute näkyy myös opiskelijapalautteissa ja vaikuttaa koulutuksen laatuun. Haastateltavien mukaan osaamisen ajankohtaisuuden nopea heikkeneminen johtuu työelämän nopeasta muutoksesta ja kehityksestä. Substanssiosaamisen ajantasaisuus vaatii aikuiskouluttajilta jatkuvaa osaamisensa päivittämistä. Suurin osa osaamisen päivittämisestä tapahtuu kouluttajan omaehtoisuuteen perustuen. Haastateltavat nimesivät osaamisen päivittämisen keinoiksi muun muassa perehtymistä näyttöön perustuvaan tietoon. Työpaikkakäynneillä he kyselevät ja havainnoivat aktiivisesti mitä hoidon ja hoivan maailmassa tapahtuu ja miten käytänteet ovat mahdollisesti muuttuneet. He myös kyselevät esimerkiksi oppisopimusopiskelijoita ajankohtaisista käytänteistä. Haastateltaville on tarjolla koulutusta ja jonkin verran he myös osallistuvat niihin. Kouluttajat kuitenkin kokevat, että paras oppi tu-

lee käytännön työkentältä ja itse tekemällä. Kouluttautuminen jää pinnalliseksi runsaasta koulutustarjonnasta huolimatta. Tähän haastateltavat nimesivät tekijöitä kuten esimerkiksi tiukkaan aikataulutettu työ ja opiskelijoiden huomattavasti lisääntyneet yhteydenotot sekä ohjauksen tarve. Monesti työtä tehdään myös iltaisin ja viikonloppuisin kotona. Myös työelämäjaksot ovat mahdollisia ja niitä käytetään jonkin verran.

”Yleensäkin sellaista ohjausta ja neuvontaa joka päiväisissä asioissa...niinku aika herkästi opiskelija ottaa yhteyttä ja vaikka mihinkä aikaan...viikonloppuna ja myöhään illalla, lomalla...”

Haastateltavat kokivat ohjaus- ja neuvontataidot riittäviksi. Ohjauksessa käytettiin muun muassa tietopuolisia pelkistettyjä runkoja asian etenemisen varmistukseksi mahdollistaen kysymykset ja keskustelut. Haastatellut kokivat oleelliseksi hyvät vuorovaikutustaidot ohjaus- ja neuvontataitojen täydentäjänä. Haastateltavien mukaan tämän päivän aikuisopiskelijat tarvitsevat paljon ohjausta ja neuvontaa hyvin monenlaisissa asioissa. Myös kynnys ottaa yhteyttä kouluttajaan on madaltunut, yhteydenottoja tulee mihin vuorokaudenaikaan tai viikonpäivänä tahansa. Haastatteluissa tuli esiin työn kotiin tuleminen opiskelijayhteydenotoista johtuen.

”Vuorovaikutus korostuu, ihmisten tunteminen, ja pitää ostata aistia niitä tilanteita, missä kenenkin kohdalla mennään ”

Ohjaus ja neuvottelutaitoihin liitettiin myös vahvasti ihmissuhde- ja vuorovaikutustaidot sekä opiskelijan elämäntilanteen tunteminen. Haastateltavien mukaan vuorovaikutuksessa korostuu aikuisopiskelijan tasavertainen kohtaaminen ja kohdeltu, kohdataan opiskelijat aikuisina ihmisinä. Haastateltavien mukaan opiskelijoiden elämäntilanteet ovat muuttuneet haasteellisemmiksi. Opiskelun edetessä opiskelijan omat muuttuneet elämäntilanteet vyöryvät kouluun aiheuttaen lisääntyneen ohjauksen ja tuen tarpeita. Opiskelijoilla on paljon omia asioita hoidettava koulupäivinä ja poissaoloja saattaa tulla huomattavia määriä. Ohjauksen ja tuen avulla kouluttajat motivoivat opiskelijoita opintojen uudelleen haltuunotossa

ja opintojen etenemisessä. Näissä tilanteissa kouluttajan vahvat vuorovaikutus- ja ihmissuhdetaidot korostuvat.

”Monella opiskelijalla on toisen asteen tutkinto alla, parturi- ja kokkipuoli on vahvana mutta on sielä jopa maistereita ja insinöörejä...”

Haastateltujen mukaan tämän päivän aikuisopiskelijaryhmät ovat hyvin heterogeenisiä. Opiskelijoiden ikähaarukka voi olla jopa 17:sta ikävuodesta aina 60 ikävuoteen. Haastatteluista nousi esiin miten eri ikäluokkiin kuuluvilla aikuisopiskelijoilla on erilainen arvomaailma ja työn tekemisen moraalit. Tämä näkyy haastateltavien mukaan muun muassa enenevässä määrin opiskelijoiden ja työntekijöiden erimielisyyksinä ja kommunikointivaikeuksina. Ryhmiin mahtuu paljon kokemattomuutta ja kokemusta, uuden teknologian osaamista ja osaamattomuutta. Suurella osalla aikuisopiskelijoita on joku toisen asteen tutkinto, pienellä osalla ei ole mitään tutkintoa. Opiskelijoilla on myös yliopistotutkintoja ja aloitettuja AMK-opintoja. Haastateltavien mukaan hyvin eri-ikäiset ja koulutustaustaltaan eritasoiset opiskelijat ovat erittäin haastava opiskelijaryhmä. Heterogeeniset opiskelijaryhmät haastavat opettajan pedagogisen osaamisen; miten räätälöidä kaikkia opiskelijoita parhaalla mahdollisella tavalla palvelevat tapa opettaa?

”No tietysti on luento-opetusta ja siihen perustuvaa oppimiskeskustelua, ne tunnit on semmosia keskustelevia, hyvään tämmöseen vastavuoroseen vuorovaikutukseen niis pääsee”

Tässä opinnäytetyössä haastateltavat kokivat pedagogiset taidot riittäviksi mutta opetusmenetelmien hallinnassa oli haasteita. Menetelminä käytettiin muun muassa perinteistä luokkaopetusta ja oppimiskeskustelua, pari- ja ryhmätöitä, draamaa ja demonstrointia. Menetelmien valinnassa haastetta aiheutti opiskelijoiden ja haastateltavien erilainen käsitys oppimisesta. Haastateltavien mukaan opiskelijoiden palautteesta tulee esiin miten kouluopetuksesta ei saa mitään irti kun asioita ei käydä läpi kunnolla. Opiskelijat odottavat perinteisiä luentosulkeisia ja ulkoa opettelemista. Haastateltavat käyttivät myös soveltavia oppimistehtäviä joissa korostuivat opiskelijan oma aktiivisuus ja tiedonhakutaidot sekä vastuunotto omasta

oppimisesta. Oppimistehtävät käytiin yhdessä läpi ja näin mahdollistui myös vertaisarviointi, eli oppimistehtäviä ei tehty ainoastaan opettajaa varten.

”Käytän hoitoluokkaa aina ku se on mahdollista...ja toki opintokäynnit on hyviä oppimisympäristöjä, ja sellaista niinku vapaampaa...”

Haastateltavat liittivät pedagogisen osaamisen myös oppimisympäristöajattelun. Edelleen käytetään oppilaskeskeistä, perinteistä luokkahuoneopetusta mutta siihen on liitetty keskustelevia elementtejä sekä vuorovaikutukseen pohjautuvaa vertaisoppimista. Keskustelun ja vertaisoppimisen haastatellut toteuttivat käyttämällä ryhmätyötiloja tai muodostamalla luokkahuoneeseen vuorovaikutuksen mahdollistavan pöytäjärjestyksen. Hoitoluokkaa haastatellut käyttivät aina kun mahdollista, samoin demonstrointia tuomalla esimerkiksi verenpainemittareita tai haavanhoitovälineitä- ja materiaaleja luokkaan.

Opintokäyntejä haastatellut toteuttivat yhä enemmän, sillä he olivat kokeneet aidon työympäristön ja ammattilaisten kertomukset omista kokemuksistaan herättävän opiskelijoiden kiinnostuksen opittavaa asiaa kohtaan. Haastateltujen mukaan työelämän kanssa tehtävä yhteistyö muun muassa potilaille toteutettavina virkistyspäivinä tai erilaisissa tapahtumissa potilaiden tai asukkaiden avustajina, toivat kaivattua lisää ja konkretiaa todellisiin työtehtäviin. Verkkopohjainen oppimisympäristö oli haastatelluilla vain vähän käytössä. Moodle- alustaa käytettiin muun muassa tehtävien palautuskansiona, materiaalipankkina ja pienimuotoisten oppimiskeskustelujen alustana. He kokivat, että heillä ei ole riittävästi verkko-opetuksen taitoja tai aikaa perehtyä verkko-opetukseen. Haastateltavat olivat verkko-opetusmyönteisiä, heidän mielestään verkko-pohjainen oppimisympäristö tulee ottaa laajemmin käyttöön ja hyödyntää verkkoa enemmän opetuksessa. He kokivat sen myös olevan osa tämän päivän tapaa toteuttaa opetusta.

4.4 Ammatilliseen kehittymiseen saatu tuki

Toiseen tutkimuskysymykseen, millaisena ammatilliset aikuiskouluttajat kokevat ammatilliseen kehittymiseensä saamansa tuen” saatiin sisällön analyysillä vastaus

”Meillä on monipuolinen tuki jossa on mukana kannustava ja hyvä yhteistyö sekä mahdollisuus oman osaamisen kehittämiseen”.

Tämä yhdistävä luokka koostuu yläluokista työyhteisön tuki, tiimityö, perehdyttäminen, verkosto-osaaminen, tiedonkulku, osaamisen hyödyntäminen, kehittämis- ja kehittymismahdollisuudet.

”Aikalaille me ollaan oman työn puurtajia, mutta onhan meillä sitte tää työyhteisön tuki ja kannustava esimies”

Haastateltava nostivat yhteistyön esimiehen ja koko työyhteisön kanssa merkittäväksi tekijäksi kuvatessaan ammatilliseen kehittymiseensä saamaansa tukea. Esimiehen kannustava ja vastuuta antava toimintatapa motivoi haastateltuja kehittämään työtään ja ammatillista osaamistaan. Haastatteluissa nousi esiin työyhteisön merkitys tuen saamisessa muun muassa yhteisten keskustelujen kautta näkemysten ja osaamisen jakamisen muodossa. Haastatellut kokivat, että tietoa ei pantata vaan se jaetaan esimerkiksi antamalla toiselle kouluttajalle vinkkejä ja materiaalia opetuksen tueksi; hyväksi koettu käytäntö jaetaan kollegoille. Kouluttajien yhteisen ajan puute koettiin vaikuttavan ammatillista kehittymistä heikentävästi.

Kouluttautumismahdollisuudet sekä mahdollisuus kokeilla ja suunnitella itsenäisesti työtään sekä tiedonkulku koettiin hyväksi tuen muodoksi. Tietoa tulee hyvin ja riippuu paljon kouluttajasta itsestään, miten tietoa vastaanottaa ja käsittelee. Ajoittain tietoa tulee jopa liikaa ja olennainen tieto saattaa hukkua sähköpostiin. Kouluttautumismahdollisuudet haastatellut kokivat hyväksi mutta työn hektisyys ja kiireentuntu ei aina antanut mahdollisuuksia osallistua koulutuksiin. He kokivat, että runsaasta koulutustarjonnasta huolimatta koulutus jää pinnalliseksi.

”Tiimityö on vähäistä ja se on iso muutos huonompaan suuntaan”

Haastatteluista nousi esiin tiimityön vähäisyys. Tiimityö koettiin toimivaksi silloin kun oli jokin haasteellinen tilanne ratkaistavana mutta muutoin tiimityö jäi vähäiseksi. Haastatteluissa tuli esiin tiimityön merkitys muun muassa team-teaching- ajatuksella, jossa kaksi kouluttajaa piti yhteisiä tunteja jakaen opetetta-

van asian kouluttajan osaamisen mukaan. Esimerkkinä tästä mainittiin kansansairauksien opettaminen. Kouluttajatyöparista toinen opetti sairauksien hoitotyön toisen opettaessa lääkehoidon osuuden. Näin toimien opetuksesta muodostui kokonaisuus. Haastatellut kaipasivat tiimityön muotoja, joissa kokonaisuuksia ja opintojaksoja vietiin eteenpäin yhteisillä harjoituksilla. Haastateltujen mukaan tiimityö auttaisi opintojen pirstaloitumisen ehkäisemisessä. Tiimityön käyttäminen opintokokonaisuuksien opettamisessa näkyi myös opiskelijoiden toiminnassa; kouluttajien esimerkin avulla he omaksuivat paremmin yhdessä tekemisen ja tiimityön merkityksen.

”Kyllä se perehdyttäminen jää työkavereitten haltuun aika paljon, sä siinä vähä niinku työn lomassa, siinä kun molemmat tekee sitä työtä, niin siinä tulee niitä tilanteita”

Haastateltavat kokivat johtotason perehdytyksen olleen vähäistä. Sen sijaan kouluttajakollegat pyrkivät perehdyttämään mahdollisimman hyvin. Haastateltavat kertoivat uuden työntekijän perehdyttämisen jääneen kouluttajien vastuulle; uusi työntekijä perehdytettiin kouluttajan oman työn lomassa ja niissä tilanteissa joissa perehdyttämistä vaativa asia oli ajankohtainen. Opinnäytetyössä nousi myös esiin uusien kouluttajien perehdyttämisen ongelmallisuus. Perehdyttämisen haasteisiin haastateltavat nimesivät muun muassa liikkuvan työn ja sen myötä muuttuvat fyysiset opetustilat, tytön nopeatempoisuuden ja sen, että ajoittain uusi kouluttaja joudutaan ottamaan niin sanotusti lennosta, eli hyvin lyhyellä varoitusajalla.

Haastattelun mukaan uudet kouluttajat pyritään perehdyttämään ainakin käytännön asioiden osalta. Haastatteluissa nousi esiin miten koulutusten hajanainen sijoittuminen alueellisesti laajalle alueelle, aina suupohjasta järvi-pohjanmaalle saakka, on haastateltavien mielestä perehdyttämisen kannalta haasteellista; hajanainen organisaatio ei mahdollista perinteistä perehdytystä. Haastateltavat kokivat perehdyttämisen erittäin tärkeäksi myös sen vuoksi, että kouluttajan puutteellinen perehdyttäminen näkyy opiskelijapalautteissa vaikuttaen laatutekijöihin ja opiskelijoiden luottamukseen. Haastatteluissa nousi esiin myös perehdytettävän oma ak-

tiivisuus ja oma-aloitteisuus. Perehdyttävän ollessa asiasta kiinnostunut ja ha-
kemalla aktiivisesti perehdytystä, tarjolla on mentorointia ja työparitoimintaa.

*”Väistämättä oot työelämän kans koko ajan tekemisissä, sun pitää ylläpi-
tää työelämään hyviä suhteita. Sä et saa olla liian hyökkäävä sielä, ja tota
vähä niinku työelämän ehdoilla”*

Verkostoyhteistyökumppaneiksi haastateltavat nimesivät muun muassa opiskeli-
jat, kollegat, muun oppilaitoksen henkilökunnan, työelämän, oppisopimustoimis-
tot sekä ELY- keskuskeskukset. Haastateltavat kokivat kaikkien edellä mainittujen taho-
jen kanssa tehtävän verkostotyön erittäin tärkeäksi ja vaativaksi tehtäväksi. Haas-
tatteluissa nousi vahvasti esiin työelämäyhteistyö- ja verkosto-osaaminen. Hyvä
työelämäyhteistyö koettiin elinehdoksi koulutuksen onnistumiselle ja laatutekijöi-
den toteutumiselle. Haastateltavien mukaan verkosto- ja yhteistyötä tulee ehdot-
tomasti pitää yllä keinolla millä hyvänsä. Yhteistyön tärkeä tekijä on työelämäläh-
töisyys jota toteutetaan muun muassa opiskelijoiden työssäoppimiskäyntien - ja
tutkintotilaisuuksien arviointien, työpaikkaohjaajien- ja arvioijien koulutusten se-
kä kouluttajien työelämäjaksojen muodossa. Haastateltavat tekivät tiivistä yhteis-
työtä myös oppisopimus- ja työvoimapolitiittisiin koulutuksiin osallistuvien tahojen
kanssa.

Haastateltavat toivat esiin myös kehittämiskohteita työelämän kanssa tehtävään
yhteistyöhön. He kokivat opiskelijan työssäoppimisen olevan nykyisin tiettyyn
jaksoon kuuluva irrallinen osa ja kokonaisuuden hallinta jää vähäiseksi. Haastatel-
lut kaipasivat mahdollisuutta osallistua opiskelijan työssäoppimisen aikaisen op-
pimisen seuraamiseen ja yhdessä työskentelemiseen. Myös aikaisemmin käytössä
ollut yhteistyötapa liittyy opiskelijan teoriaopintoihin käytännön työskentelyä ai-
dossa ympäristössä on jäänyt kokonaan pois. Haastateltavien kertoman mukaan,
opiskelijaryhmien niin sanotut kummiosastot, tekivät oppilaitoksen kanssa yhteis-
työtä tarjoamalla aidon työympäristön esimerkiksi potilaan aamutoimista huoleh-
timisessä.

”Kyllä sitä kaikkien osaamista yritetään hyödyntää mutta vois kai sitä vähä tehostaa...”

Haastateltavat kokivat että pääsääntöisesti kaikkien osaaminen hyödynnetään mutta tehostamisen varaakin on. Haasteeksi kaikkien osaamisen hyödyntämisessä haastateltavat kuvasivat muun muassa koulutusten järjestämispaikkakuntien fyysisesti pitkät välimatkat. Haastatteluissa kaikkien osaamisen hyödyntämisen keinoiksi nousi esiin esimerkiksi hyvän kollegiaalisen yhteistyön toteutuminen. Myös keskitetty resursointi parantaa haastateltavien mielestä kouluttajien osaamisen hyödyntämistä.

”Kyllä meillä olis edellytykset hyvin päästä siihen mutta se kiire...ja me ollaan niin levällään... se riippuu kyllä aika paljon itestäänki”

Haastateltavat kokivat oman työn ja osaamisen kehittämis- ja kehittymismahdollisuudet hyväksi. Tarjolla on koulutuksia, joskin haastatellut kokivat, etteivät ehdi niihin tarpeeksi osallistua perustyön viedessä suurimman osan työajasta. Myös työ-päiviin osallistuminen saattoi haastateltujen mukaan jäädä perustyön jalkoihin. Haastateltavat kuvasivat työmääräänsä suureksi ja sen myötä oma jaksaminen ja innostuminen oman työn kehittämiseen jäi vähemmälle. Haastateltavat kokivat, että jos perustyöltä jäi aikaa, niin se täyttyi opiskelijoiden yhteydenotoilla mitä moninaisimmassa asioissa. Työyhteisövalmennus oli haastateltavien kokemusten mukaan hyödyllinen nimenomaan oman itsensä johtamisen kehittämisen kannalta.

Työn luonteen muuttuminen hektiseksi ja kiireiseksi koettiin ammatillista kehittymistä heikentäväksi tekijäksi. Haastateltavat kokivat aikataulutetun työn ja työn sijoittumisen pitkien välimatkojen taakse tuovan kiireen ja riittämättömyyden tuntoa. (Ylönen 2011, 33.)

4.5 Aikuiskouluttajan ammatillisen kehittymisen vahvistaminen

Kolmanteen tutkimuskysymykseen ”Miten aikuiskouluttajan ammatillisen kehittymisen ja osaamisen johtamista voidaan vahvistaa”, saatiin vastaus sisällönanalyysillä sekä avoimella kysymyksellä. Yhdistäväksi luokaksi saatiin ”Yhteistyön

sekä substanssiosaamisen vahvistaminen”. Yhdistävä luokka muodostui yläluokista yhteistyö, vertaistuki, palautteen antaminen ja saaminen, mahdollisuus tehdä ja kokeilla sekä vastuuttaminen ja substanssiosaamisen vahvistaminen.

Haastateltavat nimesivät ammatillisen osaamisen vahvistamisen keinoiksi hyvän yhteistyön läpi koko organisaation. Vertaistuki ja palautteen antaminen sekä palautteen saaminen nähtiin edistävän ammatillisen osaamisen tukemista. Haastatteluissa korostui palautteen saamisen tärkeys oman ammatillisen kehittymisen tukena. Haastateltavat nostivat esiin myös vastuun saamisen yhtenä palautteen saamisen muotona. Vastuun saaminen on haastateltujen mukaan osoitus luottamuksesta sekä oman osaamisen tunnustamisesta. Myös tilanteita, joissa vertaistuki ja palautteen antaminen sekä saaminen mahdollistuvat, toivottiin enemmän. Työelämäjaksojen ja koulutuksiin osallistumisen mahdollistaminen tukee haastateltavien mielestä osaamisen kehittämistä. Haastateltavat kokivat, että heillä on mahdollisuus tehdä ja kokeilla työhön liittyviä uusia, innovatiivisia asioita, mutta ajanhallinta muodostui haasteeksi sen toteuttamisessa. Haastateltavat kertoivat, että he voivat suurelta osin itse vaikuttaa oman työkalenterin täyttymiseen. Haastatteluisa nousi esiin haastateltavien itsensä johtamisen taidot osana ammatillisen osaamisen kehittämistä.

Avoin kysymys toi esiin arjen sujumisen tärkeyden ja nopeasti vaihtuvien tilanteiden hallinnan. Haastateltavat kokivat arjen sujumisen tärkeäksi osaksi ammatillisen kehittymisen vahvistamista. Arjen sujuminen korostui esimerkiksi opetustilojen järjestämisen ja toimivuuden osalta sekä Studenta Plus- toiminnanohjausjärjestelmän hallinnasta ja toiminnasta. Haastateltavat kokivat, että arjen sujuminen ja perustehtävän hallinta on juuri se osa työtä, joka näyttäytyy ensisijaisesti opiskelijoille. Puutteet arjen sujumisessa ja perustehtävän unohtaminen näkyy haastateltavien mukaan opiskelijoiden palautteissa ja ennen kaikkea opiskelijoiden tyytyväisyydessä. Haastatteluisa tuli esiin myös arjen sujumisen vaikeuksien ja perustehtävän unohtamisen aiheuttama kuormitus kouluttajan omalle jaksamiselle. Myös nopeasti muuttuvat tilanteet, esimerkiksi nopealla aikataululla aloitettavat uudet koulutukset, haastateltavat kokivat haasteellisiksi.

Sedu Aikuiskoulutuksen strategiassa henkilöstöön liittyvä tavoite on hyvinvoiva, asiantunteva ja kehittävä sekä kehittyvä henkilöstö. Näihin tavoitteisiin oli haastateltavien mielestä helppo yhtyä. Hyvinvoivaan henkilöstöön haastateltavat liittivät muun muassa tyky - toiminnan, kulttuuri - ja liikuntasetelit. Haastateltavien mukaan myös mahdollisuus oman työn kehittämiseen liittyi hyvinvoivaan henkilöstöön. Asiantuntevan henkilöstön osalta haastateltavat toivat esiin koulutuksiin osallistumisen mahdollisuuden vahvistamisen ja työelämäjaksojen käyttämisen. Strategiseen tavoitteeseen kehittävä ja kehittyvä henkilöstö, haastateltavat totesivat että organisaatiossa on kehittämismyönteinen ja oppimista tukeva ilmapiiri.

5 POHDINTAA

Tässä luvussa käsitellään opinnäytetyön keskeisiä johtopäätöksiä tutkimuskysymyksittäin. Opinnäytetyön tulosten pohjalta esitellään opinnäytetyön tekijän pohdintoja kehittämissuunnitelmista, joiden avulla ammatillisten aikuiskouluttajien

ammattillista kehittymistä voidaan tukea. Opinnäytetyön luotettavuus ja eettisyys esitellään omassa kappaleessa. Luvussa esitellään myös opinnäytetyön tekijän pohtimia jatkotutkimushaasteita.

5.1 Johtopäätöksiä

Ensimmäisellä tutkimuskysymyksellä haettiin vastausta kysymykseen ammatillisen aikuiskouluttajan työn sisällön muuttumisesta. Selkein ammatillisen aikuiskouluttajan työn sisällössä tapahtunut muutos on se, että osaaminen osoitetaan käytännössä (ks. Näyttötutkinto-opas 2015, 89). Huolestuttavinta siinä on, että kouluttajan työ keskittyy opetussuunnitelman mukaisten sisältöjen opettamiseen koulussa (ks. Sosiaali- ja terveysalan perustutkinto, lähihoitaja 2014). Myös yleisiin työelämätaitoihin sekä perusasioiden kuten perushoidon opettamiseen tulee kiinnittää huomiota. Haastateltavien mielestä työ oli muuttunut kiireisemmäksi ja hektisemmäksi.

Aikuisopiskelijoiden suuri ikäjakauma tuo haasteen muun muassa opiskelijoiden työelämätaitoihin. Ikäluokkien erilainen suhtautuminen työhön johtaa helposti erimielisyyksiin ja niiden selvittämiseen menee yhä enemmän kouluttajien aikaa. (vrt. Nuutinen, Heikkilä-Tammi, Manka, Bordi 2013, 12 – 14; Marjala 2009, 121 – 123, 181.)

Työn sisältöön on tuonut muutoksia oppimiskäsityksen muuttuminen. Entinen, behavioristinen oppimiskäsitys on muuttunut konstruktiiivisen oppimiskäsityksen suuntaan. (esim. Patrikainen 1999, 54, 153.) Oppimiskäsityksen muuttuminen toi esiin opiskelijoiden itseohjautuvuuden puutteita; opiskelijoiden itseohjautuvuutta luonnehtii vastuuttomuus opintojen etenemisestä sekä haluttomuus tulla ulos omalta mukavuusalueeltaan. Opiskelijat odottavat opettajan antamaa valmista tietoa sen sijaan että lähtisivät tietoa itse rakentamaan. (vrt. Patrikainen 1999, 154; Tynjälä 2002, 37, 38, 61.) Osa opiskelijoista tarvitsee huomattavia tukitoimia ja muistuttamista opintojen etenemisen varmistamiseksi.

Konstruktivistisen oppimiskäsityksen myötä myös kouluttajien opetusmenetelmät ovat muuttuneet. Perinteinen luento-opetus ei mahdollista tiedon rakentamista

opiskelijan omakohtaisen kokemuksen ja tiedon pohjalle. Se ei myöskään mahdollista vuorovaikutusta siinä määrin, että opiskelijan oma ajattelu ja tiedon rakentaminen kehittyisi. (vrt. Paaso & Korento 2010, 67; Tynjälä 2002, 63 – 66.) Oppimisympäristöajattelun mukaan opetuksen tehtävä on ohjata opiskelija tiedon lähteille ja opettaja ohjaa tiedon omaksumistyöskentelyä. Tiedon lähteille ohjaaminen koettiin haasteelliseksi opiskelijoiden johtuen opiskelijoiden erilaisista itseohjautuvuuden taidoista. (ks. Manninen ym. 2007, 51, 54).

Opinnäytetyössä oppimisympäristö keskeinen ajattelu tuli esiin ajatuksena, että opettajan rooli on muuttunut perinteisestä tiedon jakajasta oppimisympäristön rakentajaksi ja tukihenkilöksi. Oppimiskäsityksen muuttuminen konstruktivistiseen suuntaan sekä yhteiskunnalliset muutokset ovat vaikuttaneet myös oppimisympäristöajatteluun. Opinnäytetyön tulosten perusteella oppimisympäristö voi olla esimerkiksi fyysinen luokkatila, ryhmätyötila tai aito työympäristö. Olennaista on keskinäisen vuorovaikutuksen ja vertaisoppimisen mahdollistaminen. Luokkatila muutettiin muun muassa työpöytiä asettelemalla tukemaan keskinäistä vuorovaikutusta. (vrt. Manninen, Burman, Koivunen, Kuittinen, Luukannel, Passi & Särkkä 2007, 16, 21.) Edelleen käytettiin myös perinteistä luokkatilaa ja luentomuotoista opetusta johtuen muun muassa tilojen puutteesta ja opiskelijoiden asenteesta uudenlaista oppimista kohtaan. Uudenlaisen tiedon rakentamisen edellytyksiä luotiin muun muassa käyttämällä yhteistoiminnallisia ja osallistavia pedagogisia menetelmiä.

Kouluttajat käyttivät opetuksessa avointa oppimisympäristöä aina kun mahdollista. Hoitoluokkaopetus sekä opintokäynnit olivat etukäteen hyvin suunniteltuja ja opiskelijoille annettiin soveltavia oppimistehtäviä kyseessä olevan opintokokonaisuuden sisäistämisen tueksi. (vrt. Manninen ym. 2007, 31, 33, 34 – 35). Kontekstuaalinen oppimisympäristöajattelu koettiin yhä enenevässä määrin toimivaksi ja opiskelijan oman ajattelua tukevaksi toiminnaksi. Työssäoppimisjaksot ja työelämän kanssa toteutetut, yksikkökohtaiset potilaiden tai asukkaiden toiminta- ja virkistyspäivät sekä erilaisiin tapahtumiin potilaiden avustajina osallistuminen, toivat

kaivattua lisää todellisiin työtehtäviin. Oppiminen siirrettiin todellisiin ympäristöihin. (vrt. Manninen ym. 2007, 31, 33, 34 – 35.)

Teknologiapohjainen oppimisympäristö toteutui vähäisessä määrässä. Verkkopohjainen oppimisympäristö Moodle oli käytössä opiskeluohjeiden, oppimateriaalin ja tehtävien palautuksen alustana. Jonkun verran käytettiin myös oppimiskeskusteluja Moodlealustalla. (esim. Manninen ym. 2007, 31, 33, 34 – 35.) Verkkopetusmyönteisyys oli kuitenkin hyvä. Vähäiseen verkkoympäristön käyttöön haastateltavat nimesivät ajan puutteen sekä tarvittavien tietoteknisten taitojen vähyiden.

Aikuiskouluttajan työn sisällön muutoksia on tapahtunut myös opiskelijaryhmien osalta. Nykyiset aikuisopiskelijaryhmät ovat hyvin heterogeenisiä. Ikäjakauma voi olla yli 40 vuotta, jolloin myös opiskelijoiden erilainen arvomaailma ja muun muassa työn tekemisen moraali voi olla hyvin erilainen. (ks. Marjala 2009, 121–123, 181.) Näissä tilanteissa aikuiskouluttaja joutuu sovittelijan rooliin jolloin muun muassa hyvät vuorovaikutustaidot sekä tilanteen haltuunotto ovat tärkeitä.

Opiskelijaryhmiin mahtuu paljon kokemattomuutta ja kokemusta, uuden teknologian osaamista ja osaamattomuutta. Osalla on taustalla jokin tutkinto, osalla ei ole mitään koulutusta. Osa aikuisopiskelijoista tarvitsee paljon tukea, ohjausta sekä erityistä tukea. Opiskelijaryhmissä on pitkään alalla työskennelleitä ja alanvaihtajia. (esim. Paaso & Korento 2010, 64–66.) Aikuisopiskelijoilla on entistä enemmän elämänhallinnan puutteita sekä vaikeita elämäntilanteita. Opiskelijoiden oma henkilökohtainen elämä vyöryy kouluun aiheuttaen haasteita opintojen etenemiselle. (ks. Nieminen 2002, 95–101.)

Tämän päivän aikuiskouluttajan työhön sisältyy hyvin erilaisia ohjaus- ja neuvontatehtäviä. Aikuiskouluttajan työssä korostuvat myös moninaiset opiskelijan perehdyttämiseen ja tukemiseen liittyvät tehtävät. Opiskelijat ottavat aikaisempaa enemmän yhteyttä kouluttajiin. Kohtaamisissa korostuu aito ja avoin vuorovaikutus sekä aikuisopiskelijan tasa-arvoinen ja tasapuolinen kohtelu. (vrt. Ylönen

2011, 33.) Aikuiskouluttajan rooli on olla opiskelijan ohjaaja ja rinnalla kulkija. (ks. Kitola 2002, 124–126).

Aikuiskouluttajan työ on muuttunut myös substanssiosaamisen hallinnan näkökulmasta. Jatkuvan työelämän muutoksen ja alan nopean kehittymisen vuoksi osaamisen ylläpitäminen vaatii jatkuvaa substanssin päivittämistä. (vrt. Tiilikkala 2004, 16.)

Toisella tutkimuskysymyksellä haettiin vastausta kysymykseen millaisena ammatilliset aikuiskouluttajat kokivat ammatilliseen kehittymiseensä saamansa tuen. Kouluttautumismahdollisuudet ja tiedonkulku koettiin hyväksi. Mahdollisuus kokeilla ja suunnitella itsenäisesti työtään vahvisti kokemusta hyvästä kehittymisen tuesta. Myös oman työn ja osaamisen kehittämis- ja kehittymismahdollisuudet tukivat ammatillisen osaamisen tukemista. Runsas koulutustarjonta ja vuosittaiset kehityskeskustelut sekä osaamiskartoitukset tukivat ammatillista kehittymistä.

Kaikkien osaamisen hyödyntäminen koettiin hyväksi ammatillisen osaamisen tuen muodoksi. Oman osaamisen läpinäkyväksi tekeminen koettiin parantavan hyvien käytäntöjen jakamista ja vastaanottamista. Se myös mahdollisti hyvän kollegiaalisen yhteistyön toteutumisen. (vrt. Mustakangas 2007, 5, 12, 60; Kivinen 2008, 168; Kirjavainen & Laakso-Manninen 2000.) Moninaistuneen työnkuvan ja kiireen tunnun lisääntyminen vaikuttaa koulutuksiin osallistumisiin. Runsaasta koulutustarjonnasta huolimatta koulutus jäi pinnalliseksi.

Perehdyttäminen ammatillisen kehittymisen tukimuotona koettiin hyväksi mutta myös vähän vähemmälle jääneenä. (esim. Mustakangas 2007, 60). Uuden työntekijän perehdyttäminen jäi kouluttajien vastuulle. Perehdyttäminen suoritettiin oman työn lomassa. Perehdytyksessä he keskittyivät ajan puutteen vuoksi käytännön asioiden perehdyttämiseen, kuten esimerkiksi missä opetus fyysisesti tapahtuu, mistä voi hakea avaimet ja missä voi käyttää kopiokonetta. Koulutusten alueellinen, hajanainen sijoittuminen ei mahdollista perinteistä perehdytystä. Hyvä perehdyttäminen koettiin tärkeäksi laatutekijäksi; kouluttajan puutteellinen pereh-

dyttäminen näkyy suoraan opiskelijapalautteissa. Myös perehdytettävän oma kiinnostus perehdyttämiseen vaikuttaa perehdytyksen laatuun.

Työelämäyhteistyön koettiin elinehdoksi omalle ammatilliselle kehitymiselle sekä koulutuksen onnistumiselle ja laatutekijöiden toteutumiselle. Ammatilliset aikuiskouluttajat tekivät laajaa verkostotyötä muun muassa työvoima- ja oppisopimuspalveluiden kanssa. (vrt. Paaso 2010, 47–48; Manninen, Burman, Koivunen, Kuittinen, Luukannel, Passi & Särkkä 2007, 16.)

Kolmannella tutkimuskysymyksellä haettiin vastausta siihen, miten aikuiskouluttajan ammatillisen kehittymisen ja osaamisen johtamista voidaan vahvistaa. Ammatillisen osaamisen vahvistamisen keinoiksi nousivat yhteistyön vahvistaminen läpi koko organisaation sekä palautteen antaminen ja saaminen. Työelämäjaksot ja aktiivisempi koulutukseen osallistuminen vahvistaa osaamista. Työelämän kanssa tehtävän yhteistyön vahvistaminen, muun muassa opiskelijan työssäoppimiskauskojen aikana, vahvistaa osaamisen johtamista. Kouluttajien mahdollisuus osallistua työpaikoilla opiskelijan työssäoppimisen seuraamiseen ja yhdessä työskenteleminen tukee osaamisen johtamista.

Kouluttajien osaamisen hyödyntämistä voidaan vahvistaa hyvällä kollegiaalisella yhteistyöllä. Kiireinen, aikataulutettu työ vaikuttaa esimerkiksi työ - toimintaan ja koulutukseen osallistumiseen. Mahdollisuus tehdä ja kokeilla työhön liittyviä uusia, innovatiivisia asioita on olemassa, mutta työajanhallinta muodostui haasteeksi sen toteuttamisessa. Itsensä johtamisen taitojen kehittäminen auttaa työnhallintaa ja vähentää työstä aiheutuvaa kuormitusta sekä tukee ammatillisen osaamisen kehittymistä.

Tiimityön vahvistaminen vahvistaa osaamisen johtamista. Tiimityö koettiin vähäiseksi, mutta hyväksi ammatillisen kehittymisen tuen muodoksi. Tiimityö toteutui lähinnä silloin kun kouluttajilla oli jokin haasteellinen tilanne ratkaistavana. Hyväksi tuen muodoksi osoittautunut kouluttaja-työparityöskentely on lähes tyystin loppunut.

5.2 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuuden systemaattiseen arviointiin on tutkijoiden tueksi esitetty omia lähtökohtia ja erillisiä suosituksia (vrt. Kankkunen, Vehviläinen ja Julkunen 2013, 197). Lincoln ja Cuba (1985) ovat esittäneet luotettavuuden arvioinnin kriteereiksi uskottavuuden, siirrettävyyden, riippuvuuden ja vahvistettavuuden. (ks. Lincoln & Cuba 1985, 295–301.)

Uskottavuuden kriteeri täyttyy kun tutkimuksen tulokset on kuvattu niin selkeästi, että lukija ymmärtää miten analyysi on tehty ja mitkä ovat tutkimuksen vahvuudet ja rajoitukset. Uskottavuus kuvaa kuinka hyvin tutkijan muodostamat luokitukset tai kategoriat kattavat aineiston. Tutkijan on tarkistettava, vastaako hänen käsitteellistyksensä ja tulkintansa tutkittavien käsityksiä. (vrt. Kankkunen, Vehviläinen – Julkunen 2013, 197; Eskola & Suoranta 1998, 212). Laadullisessa aineiston analyysissä keskeistä on luokittelujen tekeminen. Lukijalle tulee kertoa luokittelun syntymisen alkujuuret ja luokittelun perusteet (ks. Hirsjärvi ym. 2010, 214). Aineisto analysoitiin sisällön analyysillä muodostamalla alkuperäisilmauksista pelkistettyjä ilmauksia. Pelkistetyistä ilmauksista luotiin alaluokkia jotka parhaiten kuvasivat pelkistettyjen ilmausten sisältöä. Alaluokista muodostettiin niitä parhaiten kuvaavia yläluokkia ja analyysin päätteeksi yläluokat yhdistettiin yhdistäviksi luokiksi. Yhdistävät luokat ilmaistiin lauseen muodossa. Opinnäytetyön tekijä lue-tutti tutkimukseen osallistujilla muodostamansa luokat ja varmisti että käsitteellistäminen vastasi osallistujien käsityksiä tutkittavasta aiheesta.

Siirrettävyys kuvaa sitä, missä määrin tulokset voisivat olla siirrettävissä johonkin muuhun tutkimusympäristöön. Siirrettävyyden varmistamiseksi edellytetään huolellista tutkimusympäristön kuvausta, osallistujien valinnan ja taustojen selvittämistä sekä aineiston keruun ja analyysin seikkaperäistä kuvausta. Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta parantaa tutkijan tarkka selostus tutkimuksen kaikista vaiheista eli kokonaisuuden toteuttamisesta. Aineiston tuottamisen olosuhteet tulisi kertoa selvästi ja totuuden mukaisesti. Laadullisen tutkimuksen raporteissa käytettävillä haastattelutekstien suorilla lainauksilla pyritään varmistamaan tutkimuksen luotettavuus ja antamaan lukijalle mahdollisuus pohtia aineiston keruun pol-

kua. Suoria ilmauksia käytettäessä tutkijan on varmistettava etiikan tutkimukseen osallistujien anonymiteetti. Esimerkiksi murreilmaisut on suositeltavaa muokata yleiskielellisiksi. (vrt. Kankkunen, Vehviläinen – Julkunen 2013, 198; Eskola & Suoranta 1998,213; Hirsjärvi ym. 2010, 214).

Haastattelut suoritettiin oppilaitoksen vapaana olevissa, rauhallisissa tiloissa. Tiloina olivat mukavasti sisustettu luokkahuone, neuvotteluhuone sekä pienempi kouluttajien työskentelytila. Haastattelut toteutettiin yhtäjaksoisesti yhtä keskeytyskertaa lukuun ottamatta. Keskeytys ei vaikuttanut haastattelun kulkuun. Haastattelut olivat kestoltaan 60–75 minuuttia, yhteensä noin kuusi tuntia. Haastatellut kertoivat haastattelujen jälkeen etukäteen jännittäneensä haastatteluja mutta haastattelut sujuivat leppoisan ja vapautuneen keskustelun merkeissä. Tutkimukseen osallistujat valittiin koulutuksen ja työkokemuksen perusteella. Aineisto kerättiin puolistrukturoiduilla yksilöhaastatteluilla. Analyysi toteutettiin aineistolähtöisellä sisällön analyysillä. Muodostetut luokat syntyivät alkuperäisilmaisujen pelkistämisen kautta alaluokkiin, yläluokkiin ja yhdistävään pääluokkaan. Tutkimukseen osallistujien anonymiteetti on varmistettu muokkaamalla suoria ilmaisuja yleiskielellisiksi.

Riippuvuus laadullisessa tutkimuksessa tarkoittaa tutkimuksen toistettavuuteen liittyviä kysymyksiä. Riippuvuudella tarkastellaan, saataisiinko tutkimus toistettaessa samat tutkimustulokset. Tutkimustilanne vaikuttaa tutkittaviin ja sama tutkimus toistettaessa voi tuottaa epäyhteneväisiä tutkimustuloksia. Hyvä dokumentaatio varmistaa riippuvuutta ja ulkopuoliset arvioijat voivat tarkistaa tehtyjen ratkaisujen virheettömyyden. (Kananen 2008, 126.) Tämän opinnäytetyön tulokset eivät ole täysin toistettavissa siitä syystä että organisaatiossa on tulossa huomattava organisaatiomuutos. Myös uudet tilat ovat rakenteilla ja sen myötä muun muassa oppimisympäristöt tulevat muuttumaan. Opinnäytetyössä on tarkoituksena kuvata aikuiskouluttajien kokemuksia ammatillisen opettajuuden muutoksista joten nämä edellä mainitut merkittävät muutokset saattavat vaikuttaa tutkimuksen riippuvuuteen sitä heikentävästi. Opinnäytetyön dokumentaatio pyrittiin toteuttamaan hyvin.

Laadullisessa tutkimuksessa tutkimuksen luotettavuutta voidaan vahvistaa vahvistettavuudella. Muista lähteistä kerättyä tutkimustietoa verrataan esimerkiksi tutkijan omaan tulkintaan ja katsotaan, tuottavatko eri tietolähteet toisiaan tukevia tuloksia. Eri lähteistä kerättävällä aineistolla voidaan saada vahvistusta esitetyille väitteille ja tulkinnoille kyseessä olevasta ilmiöstä. (Kananen 2014, 151–152.) Opinnäytetyössä on käytetty monipuolisesti aikaisempia tutkimuksia ja näyttöön perustuvaa tietoa. Lähdeaineisto on monipuolinen ja suurin osa lähteistä on vuosien 2002–2015 ajalta.

Tutkimustyössä keskeinen huomioitava asia on anonymiteetti. Tutkimusaineistoa ei luovuteta kenellekään tutkimusprosessin ulkopuoliselle. Aineiston ollessa pieni aineistosta voi erottua pieniä alaryhmiä mutta yksilöllisiä tunnistettavuustietoja ei saa esiintyä. Alkuperäisilmauksia käytettäessä tulee arvioida onko esimerkiksi murrekieliset ilmaukset syytä muuttaa yleiskielelle tunnistettavuuden vuoksi. (Kankkunen ym. 2013, 221; Kuula 2011, 214).

Tutkittaville tulee valmiissa tutkimuksessa taata mahdollisuus säilyttää anonymiteetti. Lupaus henkilöllisyyden salaamisesta rohkaisee ihmisiä puhumaan suoraan ja rehellisesti. Tämän seurauksena tutkimuksen kannalta oleellisten tietojen kerääminen helpottuu. Anonymiteetti suojaa myös tutkittavien kanssa käydyissä keskusteluissa esiin tulleita muita henkilöitä. Tutkimuksesta riippuen, anonymiteetti voidaan toteuttaa esimerkiksi viittaamalla tutkittaviin numeroilla tai kirjaimilla. (Mäkinen 2006, 114–115.)

Haastateltavien anonymiteetistä on huolehdittu muun muassa siten, että alkuperäiset ilmaukset on muutettu yleiskielisiksi. Tunnistetietoja ei ole käytetty koska haastatteluun osallistujia oli vain neljä. Haastatteluihin valitut saivat henkilökohtaisen saatekirjeen (liite 1) ja heihin otettiin yhteyttä myös puhelimitse. Saatekirjeessä kerrottiin haastattelun olevan täysin luottamuksellinen eikä haastateltavien henkilöllisyys paljastu missään vaiheessa. Haastateltaville kerrottiin myös, että aineiston analysoinnin ja raportoinnin jälkeen haastattelumateriaali, nauhoitetut haastattelut ja muut dokumentit hävitetään. Missään vaiheessa haastatellut tai

muut opinnäytetyön ulkopuoliset henkilöt eivät tienneet ketkä haastatteluihin ovat osallistuneet.

Tutkimuksen luotettavuutta voidaan lisätä esitestaamalla haastatteluteemat tekemällä esihaastattelu (Kankkunen ym. 2013, 205). Tämän opinnäytetyön luotettavuutta lisättiin tekemällä esihaastattelu. Esihaastattelussa haastateltiin henkilöä joka on toiminut ammatillisena aikuiskouluttajana yhdeksän vuotta. Varsinaiseen haastatteluun valituilla tuli olla kokemusta ammatillisen aikuiskouluttajan työstä vähintään kymmenen vuotta. Esihaastattelussa tuli esiin yhden haastatteluteeman samansisältöisyys toisen teeman kanssa. Haastatteluteema selkiytettiin ja samalla mietittiin mahdollisia lisäkysymyksiä. Haastatteluteeman selkiennyttämisen jälkeen tehtiin vielä yksi esihaastattelu johon osallistuneella kouluttajalla oli työkokemusta ammatillisesta aikuiskoulutuksesta kahdeksan vuotta.

Tutkimuksen on oltava luotettava ja teorianmuodostuksen yhteydessä on esitettävä perusteet joilla tutkimus katsotaan luotettavaksi. Tietolähteiden valintaan on syytä kiinnittää huomiota. Tutkiva kehittäminen nojautuu aikaisempaan tutkimustietoon, asiasta saatuihin käytännön kokemuksiin sekä ammattilaisten kokemus- ja hiljaiseen tietoon. (Varto 1996, 103; Heikkilä, Jokinen & Nurmela 2008, 44–45).

Tässä opinnäytetyössä lähdemateriaalina käytettiin aikaisempia tutkimuksia ja uusinta mahdollista kirjallisuutta. Opinnäytetyön tekijä arvioi lähdemateriaalia lähdekriittisesti miettien, kuinka tunnettu ja luotettava tiedon tuottaja on. Tässä opinnäytetyössä käytettiin alkuperäisiä tutkimuksia, kuten esimerkiksi väitöskirjoja. Myös Internet-sivustoilta saatiin ajankohtaista tietoa. Internet-lähteiden kohdalla lähdemateriaalin luotettavuutta arvioitiin muun muassa tiedon tuottajan luotettavuudella. Tässä opinnäytetyössä käytetyt Internet-lähteet ovat luotettavia, kuten esimerkiksi opetushallituksen-, opetusministeriön- sekä opetus- ja kulttuuriministeriön www-sivut.

Yleensä tutkimusetiikka luokitellaan normatiiviseksi etiikaksi. Normatiivinen etiikka pyrkii vastaamaan kysymykseen tutkimuksessa noudatettavista oikeista säännöistä. Pietarisen (2000) esittämät kahdeksan eettistä vaatimusta ovat tutkijal-

le hyvä pohdintaperusta. **1. Älyllisen kiinnostuksen vaatimus:** tutkijalla on oltava aito kiinnostus uuden informaation hankkimisesta, **2. Tunnollisuuden vaatimus:** jotta tutkijan hankkima ja välittämän informaatio olisi mahdollisimman luotettavaa, on tutkijan paneuduttava alaansa tunnollisesti, **3. Rehellisyyden vaatimus:** tutkija ei harjoita huijausta, **4. Vaaran eliminoiminen:** kohtuutonta vahinkoa tuottavasta tutkimuksesta tulee pidättäytyä, **5. Ihmisarvon kunnioittaminen:** tutkimus ei saa loukata kenenkään ihmisarvoa tai moraalista arvoa, **6. Sosiaalisen vastuun vaatimus:** tutkija vaikuttaa omalta osaltaan tieteellisen informaation käyttämisestä eettisten vaatimusten mukaisesti, **7. Ammatinharjoituksen edistäminen:** tutkija toimii edistäen tutkimuksen tekemisen mahdollisuuksia, **8. Kollegiaalinen arvostus:** tutkijoiden tulee suhtautua toisiinsa arvostavasti. (Kankkunen ym. 2013, 212).

Tämän opinnäytetyön tutkimusaiheen valinta oli opinnäytetyöntekijän tekemä eettinen ratkaisu. Opinnäytetyön aihe on merkittävä sekä yhteiskunnallisesti että aikuiskouluttajan ammatillisen osaamisen kehittymisen kannalta. Tältä pohjalta opinnäytetyön tekijälle nousi aito kiinnostus uuden informaation hankkimiseen. Opinnäytetyön tekijä paneutui tutkittavaan aiheeseen tunnollisesti tutkimuksen luotettavuuden varmistamiseksi ja noudatti työn kaikissa vaiheissa hyvää tieteellistä käytäntöä. Opinnäytetyön tekijä pohti tutkimuksen vaikutusta haastateltujen sekä heidän työyhteisönsä kannalta. Haastatteluihin osallistujien oikeus ja asema otettiin huomioon kertomalla tarkkaan tutkimuksen tarkoitus ja tavoite sekä toteuttamistapa. Osallistujien mahdollisuus kieltäytyä tai keskeyttää tutkimus tuotiin esiin saatekirjeessä, haastatteluissa sekä aineiston analyysin luokitteluvaiheessa jolloin osallistujat saivat lukea pelkistetyistä ilmauksista tehdyt luokittelut. Myös haastatteluista kertyneen aineiston asianmukainen hävittäminen selvitettiin haastatteluihin osallistuneille. Myös tutkimuksen julkaiseminen kerrottiin selkeästi. (vrt. Kankkunen ym. 2013, 218–221; Heikkilä ym.2008, 44–45).

Tämän opinnäytetyön tekijä työskentelee samassa organisaatiossa ja samassa hyvinvoinnin tulosityksikössä kuin haastatteluihin osallistujatkin. Opinnäytetyöntekijän työskentely samassa tulosityksikössä ei ole vaikuttanut haastatteluihin osallistu-

neiden mielipiteisiin eikä opinnäytetyön tuloksiin. Opinnäytetyöntekijä laati teemahaastattelun teema ja tarkentavat kysymyksen käytettyyn teoriaan pohjautuen.

5.3 Kehittämisehdotusten pohdinta

Tässä opinnäytetyössä selkeäksi kouluttajien ammatillisen kehittymisen tuen kohteeksi nousi kouluttajien itsensä johtamisen taidot. Kouluttajat kokivat työn hektisen luonteen sekä ajoittaisen kiireen tunnun kuormittavaksi tekijäksi, joka haittasi muun muassa koulutuksiin, työhyvinvointia edistävään toimintaan osallistumista. Kiire aiheutti myös oman työn kehittämiseen tarvittavien voimavarojen puuttumista. Itsensä johtamisen taidoilla kouluttajat pystyvät paremmin hallitsemaan työtään sekä siitä aiheutuvia muita tekijöitä.

Itsensä johtamisen taidoilla kouluttajat voivat vahvistaa myös ammatillista substanssiosaamistaan. Muun muassa työajan parempi hallinta vapauttaa resursseja osallistua entistä enemmän koulutuksiin ja työelämäyhteistyöhön. Itsensä johtamisen taidoilla, kuten omien voimavarojen tunnistamisella, kouluttajat voivat paremmin hallita esimerkiksi oman työkalenterin täyttymistä ja siitä johtuvaa työn kuormittamista. Työajan sekä työtehtävien erottaminen vapaa-ajasta auttaa työnhallintaa ja edistää kouluttajan omaa jaksamista. Esimerkiksi opiskelijayhteydenottojen siirtäminen työajalle sekä töiden jättäminen työpaikalle edesauttaa työssä jaksamista.

Ammatillisen aikuiskouluttajan työn sisällön moninaistuminen aiheuttaa työyhteisötaitojen, vuorovaikutustaitojen sekä ohjaus- ja neuvontataitojen hyvää hallintaa. Kohdennettu koulutus haasteellisten tilanteiden hallintaan sekä neuvottelutaitojen vahvistamiseen tuo lisätukea kouluttajien ammatilliselle kehittymiselle. Tämän hetkisten taitojen koetaan auttavan tilanteista selviytymiseen mutta tilanteiden jatkokäsittely jää vähäiseksi. Myös tilanteiden ennakointi-osaaminen on hyödyllistä. Merkittävä työn sisällön muutos koskee aikuisopiskelijan osaamisen osoittamista. Osaaminen osoitetaan työelämässä, aidoissa työtehtävissä. Kouluttajan työn keskittyessä opetussuunnitelman mukaisten sisältöjen opettamisen koulussa, jää työelämälähtöisyys irralliseksi. Kouluttajat kaipaavat enemmän työelämäyhteistyötä

muun muassa opiskelijoiden työssäoppimisjaksojen puitteissa. Opiskelijan työssäoppimisen tiiviimpi seuraaminen ja työtehtävien kouluttajan kanssa yhdessä tekeminen, auttavat muun muassa kouluttajaa kohdentamaan ajankohtaista, tarvittavaa sisältöä työssäoppimisjaksoihin. Myös opiskelijan työyhteisötaitojen ja potilaan kohtaamiseen tarvittavia sosiaalisen vuorovaikutuksen taitoja voidaan arvioida paremmin ja niihin kyetään puuttumaan helpommin.

Työelämäjaksojen entistä parempi mahdollistaminen ylläpitää ja kehittää kouluttajien ammatillista osaamista sekä työyhteisötaitoja. Sosiaali- ja terveystieteiden työhöön moninaiset haasteet, kuten muun muassa työilmapiiriongelmat, saattavat heijastua työpaikkaohjaajien- ja arvioijien antamaan opiskelijaohjaukseen sekä arviointiin.

Tiimityö korostuu kouluttajien työssä. Tiimityön vahvistamiseksi otetaan laajemmin käyttöön tekniikkaa, joka mahdollistaa yhteistyön fyysisestä olinpaikasta riippumatta. Adobe Connect, videovälitteiset palaverit sekä pilvipalvelujen käyttöönotto tukee tiimityötoimintaa. Palautejärjestelmien laajemmalla käyttöönotolla voitaisiin löytää entistä paremmin kouluttajien ammatilliseen kehittymiseen tarvittava tuen muotoja.

5.4 Jatkotutkimushaasteita

Jatkotutkimuksena olisi mielenkiintoista selvittää organisaation esimiesten sekä johdon näkemyksiä osaamisen johtamisesta. Tällöin voitaisiin tehdä havaintoja siitä, kohtaavatko ammatillisten kouluttajien näkemykset sekä odotukset osaamisen johtamisesta organisaation johdon kanssa. Tuleva organisaatio muutos sekä suunnitteilla olevat uudet koulutustilat saattavat muuttaa myös osaamisen johtamisen tämän hetkistä tilaa. Olisi mielenkiintoista selvittää, miten tulevat muutokset tulisivat vaikuttamaan esimerkiksi oppimisympäristöajatteluun sekä tiimityöhön ja sitä kautta kouluttajien ammatillisen kehittymisen tuen tarpeeseen.

LÄHTEET

Ammatillisen perustutkinnon perusteet. Sosiaali- ja terveysalan perustutkinto, lähihoitaja 2014. Opetushallitus 2014. Viitattu 20.9.2015. http://www.oph.fi/download/162460_sosiaali_ja_terveysalan_pt_01082015.pdf

Elinkeinoelämän keskusliitto. 2014. Viitattu 4.11.2015. <http://ek.fi/ajankohtaista/hyotytietao-yrityksille/2015/06/14/nayta-etta-osaat-yritysten-kokemuksia-nayttotutkinnoista/>

Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere. Vastapaino.

Eskola Jari 2001a: Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen tutkimuksen analyysi vaihe vaiheelta, 133-157. Teoksessa Juhani Aaltola & Raine Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus.

Euroopan yhteisöjen komissio. Komission tiedonanto. Eurooppalaisen elinikäisen oppimisen alueen toteuttaminen. KOM(2001) 678 lopullinen. Bryssel 21.11.2001. Viitattu 16.9.2015. <http://ec.europa.eu/transparency/regdoc/rep/1/2001/FI/1-2001-678-FI-F1-1.Pdf>

Heikkala, J. 2009. Työhyvinvoinnin käsikirja järjestöille. Suomen liikunta ja urheilu. Raportti.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2010. Tutki ja kirjoita. 15–16. uudistettu painos. Helsinki. Tammi.

Hyyppänen, R. 2007. Esimiesosaaminen. Liiketoiminnan menestystekijä. Helsinki. Editas.

Hyrkäs, E. 2009. Osaamisen johtaminen suomen kunnissa. Väitöskirja. Lappeenrannan teknillinen yliopisto. Digipaino.

Jokinen, J. 2002. Aikuisopettajan identiteetti. Yksinäisestä sankariopettajasta tiimiytyneeseen yrittäjään? Tampere. Tampereen Yliopistopaino Oy Juvenes Print.

Juuti, P. 2005. Osaamisen johtamisen ja innovatiivisuuden käsitteistä, 11-26. Teoksessa Juuti, P. 2005. (toim.) Osaa ja innovoi – osaja innovoi. Aavaranta-sarja. Keuruu. Otavan kirjapaino Oy.

Kananen, J. 2008. KVALI Kvalitatiivisen tutkimuksen teoria ja käytänteet. Jyväskylän ammattikorkeakoulu, Jyväskylä. Suomen Yliopistopaino Oy. Juvenes Print.

Kananen, J. 2014. Laadullinen tutkimus opinnäytetyönä. Miten kirjoitan kvalitatiivisen opinnäytetyön vaihe vaiheelta. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja – sarja. Suomen Yliopistopaino Oy. Juvenes Print.

- Kankkunen, P. & Vehviläinen – Julkunen, K. 2013. Tutkimus hoitotieteessä. 3. uudistettu painos. Helsinki. Sanoma Pro Oy.
- Katajisto, J. 1993. Ammatilliset aikuiskoulutuskeskukset. Julkaissut opetushallituksen aikuiskoulutuksen linja. Helsinki. Opetushallitus.
- Kauranen, I., Mustakallio, M. & Palmgren, V. 2006. Tutkimusraportin kirjoittamisen opas opinnäytetyön tekijöille. Espoo. Teknillinen korkeakoulu.
- Keskinen, E. 1995. Taitojen oppiminen, 70–92. Teoksessa Kuusinen, J. (toim.) Kasvatuspsykologia. Juva: WSOY:n graafiset laitokset, 79.
- Keskinen, S. 2005. Alaistaito–Luottamus, sitoutuminen ja sopimus. Kunnallisan alan kehittämissäitiö.
- Kirjavainen, P. & Laakso – Manninen, R. 2000. Strategisen osaamisen johtaminen: yrityksen tieto ja osaaminen kilpailuedun lähteeksi. Helsinki. Edita.
- Kitola, A. 2002. Yhteisöllisyys ja oppimisen muodot. Opettajan työn kehittäminen vapaassa sivistystyössä, 123–151. Teoksessa Sallila, P. & Malinen, A. (toim.) Opettajuus muutoksessa. Aikuiskasvatuksen 43. vuosikirja. Vantaa. Dark Oy.
- Kivinen, T. 2008. Tiedon ja osaamisen johtaminen terveydenhuollon organisaatioissa. Terveystieteiden ja – talouden laitos. Kuopion yliopisto
- Kiviniemi, K. 2000. Opettajan työtodellisuus haasteena opettajankoulutukselle. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (Opepro) selvitys 14. Helsinki. Hakapaino Oy
- Koulutus ja tutkimus vuosina 2011–2016. Kehittämissuunnitelma. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2012:1 Viitattu 28.9.2015
- <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2012/liitteet/okm01.pdf?lang=fi>
- Kuula, A. 2011. Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere. Vastapaino.
- Lincoln, Y., Guba, E. 1985. Naturalistic inquiry. Beverly Hills. California. Sage.
- Malinen, A. 2000. Towards the essence of adult experiential learning. A reading of the theories of Knowles, Kolb, Mezirow, Revans and Schön. SoPhi. University of Jyväskylä. Jyväskylä. Jyväskylä University Printing House.
- Manninen, J., Burman, A., Koivunen, A., Kuittinen, E., Luukannel, S., Passi, S. & Särkkä, H. 2007. Oppimista tukevat ympäristöt. Vammala. Vammalan kirjapaino Oy.

- Marjala, P. 2009. Työhyvinvoinnin kokemukset kertomuksellisina prosesseina – narratiivinen arviointitutkimus. Akateeminen väitöskirja. Oulu. Oulu University Press.
- Miettinen, S., Miettinen, M., Nousiainen, I. & Kuokkanen, L. 2000. Itsensä johtaminen sosiaali- ja terveysalalla. Juva. WS Bookwell Oy.
- Mäkinen, O. 2006. Tutkimusetiikan ABC. Vaajakoski. Gummerus Kirjapaino Oy.
- Nieminen, J. 2002. Ammatillisen aikuiskoulutuksen opettajien lisäkoulutus, 95-122. Teoksessa Sallila, P. & Malinen, A. 2002.(toim.) Opettajuus muutoksessa. Aikuiskasvatuksen 43. vuosikirja. Vantaa. Dark Oy.
- Nuutinen, S., Heikkilä-Tammi, K., Manka, M-L., Bordi, L. 2013. Vuorovaikutteinen johtajuustyössä jatkamisen keinona. Toimintatutkimus eri-ikäisten johtamisesta kolmessa organisaatiossa. Tampere. Tampereen Offsetpalvelu Oy.
- Näyttötutkinnon järjestämissuunnitelma. 2014. Seinäjoen koulutuskuntayhtymä. Sedu Aikuiskoulutus, liikelaitos. Sosiaali- ja terveysalan perustutkinto, Lähihoitaja.
- Näyttötutkinto-opas 2015. Opetushallitus. Oppaat ja käsikirjat 2015:7.
- Opetushallitus 2015. Elinikäisen oppimisen avaintaidot. Viitattu 16.9.2015. http://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/ammattikoulutus/ammattilliset_perustutkinnot/elinikaisen_oppimisen_avaintaidot
- Opetus – ja kulttuuriministeriö. 2015. Hallitusohjelman koulutuspoliittiset linjaukset. Viitattu 22.10.2015. http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/koulutuspolitiikka/linjaukset_ohjelmat_ja_hankkeet/?lang=fi
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2015. Aikuiskoulutus. Viitattu 22.10.2015. http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/aikuiskoulutus_ja_vapaa_sivistystyoe/?lang=fi
- Opetusministeriö 2005. Korkeakoulututkintojen viitekehys: kuvaus suomalaisista korkeakoulututkinnoista. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2005:4. Viitattu 9.9.2015. http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2005/liitteet/opm_265_tr04.pdf?lang=fi
- Oksanen, A. 1980. Aikuisten opettaja. Teoksessa Aikuiskasvattaja. Vapaa sivistystyön XXIV vuosikirja. Juva. WSOY.
- Otala, L. 2000. Oppimisen etu – kilpailukykyä muutoksessa. WSOY. Porvoo.
- Otala, L. 2008. Osaamispääoman johtamisesta kilpailuetu. 2008. Helsinki. WSOY pro.

Paaso, A. 2010. Osaava ammatillinen opettaja. Ammattikasvatuksen aikakauskirja 14 (3), 46 - 56/ISBN 1456-7989/© OKKA - säätiö 2012/www.okkasaatio.com

Paaso, A. & Korento, K. Osaava opettaja 2010 – 2020. Toisen asteen ammatillisen koulutuksen opetushenkilöstön osaaminen. Loppuraportti. Tampere. Tampereen yliopistopaino Oy – Juvenes Print

Pantzar, E. 2007. Aikuiskasvatuksen toimintakentät 17–54, Teoksessa Collin, K & Paloniemi. (toim.) Aikuiskasvatus tieteenä ja toimintakenttänä. Juva. Bookwell.

Pasanen, H. 2001. Itseohjautuvuus aikuiskoulutuksessa. Aikuiskasvatus, aikuiskasvatustieteellinen aikakauslehti 21 (2001): 1, 6. artikkeli.

Patrikainen, R. 1999. Opettajuuden laatu. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys opettajan pedagogisessa ajattelussa ja toiminnassa. Jyväskylä. Gummeruksen Kirjapaino Oy.

Peltonen, M. & Ruohotie, P. 1992. Oppimismotivaatio. Teoriaa, tutkimuksia ja esimerkkejä oppimishalukkuudesta. Keuruu. Otava.

Pedanet. 2015. Elinikäisyys. Mitä on elinikäinen oppiminen ja miksi se on tärkeää? Viitattu 16.9.2015. <https://peda.net/hankkeet/oppijat/ovo/lahtokohdat/elinikaisyys/em>

Pohjonen, T., Murtonen, M., Toikka, T. & Tamminen, A. 2003. Työhyvinvointiahoito- ja hoivatyöhön. Työprosessin kuvaaminen ja vaarojen arviointi työn kehittämisen välineenä. Helsinki. Työturvallisuuskeskus.

Rauste-von Wright, M., Wright, J. & Soini, T. 2003. Oppiminen ja koulutus. 9. uudistettu painos. Juva. Bookwell Oy.

Rogers, J. 2004. Aikuisoppiminen. Suom. T. Juvala. Helsinki. Finn Lectura.

Ronkainen, S., Pehkonen, L., Lindblom-Ylänne, S. & Paavilainen, E. 2011. Tutkimuksen voimasanat. 1. painos. Helsinki. WSOY pro Oy.

Ruohotie, P. 2000. Oppiminen ja ammatillinen kasvu. Juva. Bookwell.

Räisänen, S. 2015. Changing literacy practices. A becoming of a new teacher agency. University of Oulu. Tampere. Juvenes Print.

Salmimies, R. 2008. Onnistu itsesi johtamisessa. Helsinki. WSOY.

Sarala, U., Sarala, A. 1997. Oppiva organisaatio-oppimisen, laadun ja tuottavuuden yhdistäminen. Tampere. Tammer-Paino Oy.

Sedu Aikuiskoulutus Strategiset tavoitteet 2013–2016.

Sivonen, A. 2007. Opintojen henkilökohtaistaminen oppisopimuskoulutuksessa. *Aikuiskasvatustieteellinen aikakauslehti*, 33/2007, Vol. 27. Forssa. Auranen.

Stenvall, J. & Virtanen, P. 2007. *Muutosta johtamassa*. Helsinki. Edita Prima Oy.

Sydänmaanlakka, P. (2003). *Intelligent Leadership and Leadership Competencies: Developing a Leadership Framework for Intelligent Organizations*. HUT Industrial Management and Work and Organizational Psychology, Dissertation Series No 4, Helsinki: Helsinki University of Technology, Department of Industrial Engineering and Management. Doctoral dissertation. Viitattu 1.9.2015. <http://lib.tkk.fi/Diss/2003/isbn9512263602/isbn9512263602.pdf>

Sydänmaanlakka, P. 2004. *Älykäs organisaatio. Tiedon, osaamisen ja suorituksen johtaminen*. 7. painos. Helsinki. Talentum.

Sydänmaanlakka, P. 2006. *Älykäs itsensä johtaminen – näkökulmia henkilökohtaiseen kasvuun*. Jyväskylä. Gummerus.

Sydänmaanlakka, P. 2012. *Älykäs organisaatio*. Vantaa. Hansaprint Oy.

Talib, M.-T. 2002. Voiko tunteita opettaa? 56-96. Teoksessa Kansanen, P. & Uusikylä, K. (toim.), *Luovuutta, motivaatiota, tunteita. Opetuksen tutkimuksen uusia suuntia*. Opetus 2000. Jyväskylä. Gummerus Kirjapaino Oy.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. *Laadullinen tutkimus ja sisällön analyysi*. Helsinki. Tammi.

Turpeinen, V. 2005. *Oppimisen ekologia, kasvatuksen ekologinen kestävyys*. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto 1060. Kasvatustieteiden laitos. Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus. Tampere. Tampereen yliopistopaino Oy – Juvenes - Print,

Tynjälä, P. 2002. *Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsitteiden perusteita*. 1. – 3. painos. Tampere. Tammerpaino.

Työhyvinvointia alaistaidoilla ja esimiestyön hallinnalla. 2005. Kuntien eläkevaikutus. Tutkimuksen loppuraportti. Viitattu 20.9.2015. <https://www.keva.fi/SiteCollectionDocuments/Multimedia/Tyoyhteisotaidot/Alaistaidot.pdf>

Troberg, E. 2003. *Kohti intensiivisyyden johtamista*. Teoksessa Kirjavainen, P. Laakso-Manninen, R., Manka, M-L & Troberg, E. *Kehittyvä osaamisen johtaminen*. Helian julkaisusarja A:6. Helsinki. Helsingin liiketalouden ammattikorkeakoulu.

Vanhala, S., Laukkanen, M. & Koskinen, A. 2002. *Liiketoiminta ja johtaminen*. 3. Uudistettu painos. Keuruu. Otava.

Valleala, U-M. 2004. Oppiiko vanha koira uusia temppuja? Näkökulmia aikuisten opiskeluun ja oppimiseen, 55–90. Teoksessa Collin, K & Paloniemi. (toim.) Aikuiskasvatus tieteenä ja toimintakenttinä. Juva. Bookwell.

Valleala, U-M. 2005. Elinikäistä oppimista edistävä yliopistopedagogiikka Jyväskylän yliopiston avoimessa yliopistossa: teorian ja käytännön dialogia. Nide 5. Jyväskylän yliopiston avoimen yliopiston tutkimuksia ja selvityksiä. Jyväskylän yliopisto.

Venninen, T. 2007. "Olen alkanut pohtimaan ja sanomaan ääneen mitä ajattelen" - ammatillinen kehittyminen ja yhteisöllinen palaute päiväkodin työtiimeissä. Helsingin yliopisto. Käyttäytymistieteen tiedekunta. Tutkimuksia 282. Viitattu 1.9.2015. <https://oa.doria.fi/bitstream/handle/10024/6070/olenenem.pdf?sequence=1>

Varto, J. 1996. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Tampere. Tammer-paino Oy.

Viitala, R. 2006. Johda osaamista. Keuruu. Otava.

Viitala, R. 2007. Henkilöstöjohtaminen – strateginen kilpailutekijä. Helsinki. Edita Prima Oy.

Ylönen, M. 2011. Aikuiset opin poluilla - Oppimistukikeskuksen asiakkaiden opiskelukokemuksista ja kouluttautumishalukkuudelle merkityksellisistä tekijöistä. Publications of the University of Eastern Finland Dissertations in Education, Humanities, and Theology. Itä-Suomen yliopisto, Joensuu. Kopiojyvä Oy.

SAATEKIRJE**Hyvä vastaanottaja!**

Työskentelen Sedu Aikuiskoulutuksen hyvinvoinnin yksikössä ammatillisena aikuiskouluttajana. Työni ohessa opiskelen Vaasan ammattikorkeakoulussa sosiaali- ja terveysalan kehittämisen ja johtamisen ylempään ammattikorkeakoulututkintoon johtavassa koulutuksessa. Opintoihini kuuluu työelämälähtöinen opinnäytetyö. Opinnäytetyöni tutkimusaiheena on ammatillisen aikuiskouluttajan. Tarkoituksena on kuvata hyvinvointialan aikuiskouluttajien kokemuksia ammatillisen opettajuuden muutoksista sekä kartoittaa ammatilliseen kehittymiseen tarvittavaa tukea. Tutkimusaineisto kerätään yksilöhaastatteluilla. Tutkimuksen toteuttamiseen on saatu lupa Sedu Aikuiskoulutuksen aikuiskoulutusjohtaja Pasi Artikaiselta. Opinnäytetyöni ohjaajana toimii yli-opettaja Ulla Isosaari.

Haastattelut nauhoitetaan ja ne puretaan tekstimuotoon. Haastattelun tuloksia käytetään opinnäytetyössä ja tutkimustulosten raportoinnissa. Haastattelu toteutetaan täysin luottamuksellisesti eikä nimenne tule esiin missään opinnäytetyön vaiheessa. Nauhoitetut haastattelut sekä kirjallinen materiaali hävitetään aineiston analysoinnin ja tulosten raportoimisen jälkeen. Kun aineisto on analysoitu ja tulokset on raportoitu. Haastatteluihin osallistuminen on täysin vapaaehtoista. Voitte keskeyttää haastattelun missä vaiheessa tahansa. Lähetän teille haastattelukysymykset etukäteen tutustuttavaksi.

Yhteistyöterveisin

Maarit Hakala

puh. xxx xxxxxxxx

sähköposti: maarit.hakala@xxxxx

TEEMAHAASTATTELUN RUNKO

1 Ammatilliseksi opettajaksi hakeutuminen/joutuminen

- Kertoisitko pohjakoulutuksestasi ja kokemuksistasi siitä?
- mitä teit ennen ammatilliseksi kouluttajaksi ryhtymistäsi?
- montako vuotta olit opiskelemallasi alalla töissä?
- Milloin hakeuduit opettaja-koulutukseen? Mikä johti hakeutumiseen?
- kauanko olet työskennellyt ammatillisena aikuiskouluttajana?
- Millaisena pidät ammatillisen kouluttajan ammattia?

2 PEDAGOGINEN OSAAMINEN

Opetustyö

Kuvaile ammatillisen kouluttajan työn sisältöä

- minkälaisia muutoksia siinä on tapahtunut?
- millaisia ovat tavanomaiset työpäivät/työviikot
- miten se jakaantuu eri tehtäviin? Esim. opetus, suunnittelu, ohjaus?
- minkälaista osaamista ammatilliselta kouluttajalta vaaditaan?

Pedagogiset menetelmät

- minkälaisia pedagogisia menetelmiä käytät opetustyössäsi?
- koetko käyttämäsi menetelmät riittäviksi? Minkälaista ”päivitystä” tarvitset pedagogisten menetelmien osalta?

Oppimisympäristöt

- minkälaisia oppimisympäristöjä käytät? (opetustilat, huonekalujen järjestys, hoitoluokka, verkkopohjainen oppimisympäristö)
- onko mahdollista näitä oppimisympäristöjä käyttää? onko tarvitsemasi tilat aina käytössäsi?

Ohjaus- ja neuvontataidot

- minkälaiset ovat ohjaus- ja neuvontataitosi? Mitä menetelmiä käytät?
- ovatko ohjaus- ja neuvontataitosi riittävät?
- tarvitsetko / minkälaista ohjausta ja tukea näihin taitoihin?

Oppilaitos ja sen opiskelijat

- millaisena työympäristönä pidät ammatillista oppilaitosta?
- onko työympäristö muuttunut? miten se on muuttunut?
- millaisia opiskelijasi ovat? Ovatko opiskelijat muuttuneet vuosien saatossa? Jos ovat niin miten?
- Minkä ikäisiä he ovat?
- Minkälaisia elämäntilanteita?
- millainen koulutustausta opiskelijoillasi on?
- onko tämän päivän aikuisopiskelija itseohjautuva? Jos, on, Miten se näkyy?
- miten opiskelijat suhtautuvat opiskeluun tänä päivänä? Onko suhtautuminen muuttunut?

3. TYÖELÄMÄOSAAMINEN

- millaisena koet työssäoppimisen kehittämisen / ohjauksen?
- kuvaile alakohtaisesta työelämäosaamisestasi, substanssiosaamisesta

4. TYÖYHTEISÖOSAAMINEN

- kuvaile tiimityö- ja verkosto-osaamistasi

5. AMMATILLISEN OSAAMISEN JOHTAMINEN

- **strategiassa** on henkilöstöön liittyvä tavoite; Sedu Aikuiskoulutuksella **on hyvinvoiva, asiantunteva ja kehittävä sekä kehittyvä henkilöstö.**
- miten tämä näkyy osaamisen johtamisessa?
- miten kehitetään kouluttajan osaamista?
- hyödynnetäänkö ja miten hyödynnetään kaikkien osaaminen?
- millaista on perehdyttäminen ja tiedonkulku?
- miten osaamissuunnitelmia hyödynnetään?
- miten organisaatiossa otetaan vastaan uudet ideat?
- kuvaile organisaatiossa tehtävää yhteistyötä

Miten mielestäsi kouluttajan ammatillista osaamista ja kehittymistä voidaan parhaiten tukea?

Haluaisitko vielä kertoa jostakin muusta, joka on sinulle tärkeää ammatillisena opettajana?

TAULUKKO 1. Esimerkki aineiston redusoinnista

ALKUPERÄISET ILMAUKSET	PELKISTETYT ILMAUKSET
”Pääsääntöisesti opetuksessa käytetään perinteestä luokkatilaa, joskus vaihdetaan vähä pöytäjärjestystä”	pääasiassa käytetään luokkatila pöytäjärjestystä vaihdellaan
”Käytän mielelläni ryhmätoimintatiloja, jotka mahdollistavat osallistujien keskinäisen vuorovaikutuksen”	Ryhmätoimintatilat
”Sisustan luokan mieleiseksi pois perinteisestä luokkaopetustilasta”	luokan sisustaminen mieleiseksi
”Luokka tilat aika perinteisesti mutta välillä laitan hevosenkengän muotoon, siinä toki väsyä niskat ja aina oot jokin selkä selkää vasten...”	opetustilan muuttaminen tarkoituksenmukaiseksi
”Käytän hoitoluokkaa aina ku mahdollista”	hoitoluokkatyöskentelyä mahdollisuuksien mukaan
”Opintokäynnit on hyviä oppimisympäristöjä”	opintokäynnit

TAULIKKO 2. Esimerkki aineiston klusteroinnista.

PELKISTETTY ILMAUS	ALALUOKKA
Pääasiassa käytetään perinteistä luokkatilaa	Perinteinen luokkatilaopetustila
Ryhmätoimintatilat	Ryhmätyötilat
Opetustilan muuttaminen tarkoituksenmukaiseksi Pöytäjärjestystä vaihdellaan Luokan sisustaminen mieleiseksi	Esteettinen ja tarkoituksen mukainen tila
Hoitoluokkatyöskentelyä mahdollisuuksien mukaan	Hoitoluokkatilat
Opintokäynnit	Luokkatilojen ulkopuolella tapahtuva opetus

TAULUKKO 3. Esimerkki aineiston abstrahoinnista.

ALALUOKKA	YLÄLUOKKA
Perinteinen luokkatilaopetustila	Oppilaskeskeinen oppimisympäristö
Esteettinen ja tarkoituksen mukainen tila Ryhmätyötilat	Vuorovaikutuksen ja yhdessä tekemisen mahdollistava tila
Hoitoluokkatilat	Kontekstuaalinen oppimisympäristö
Luokkatilojen ulkopuolella tapahtuva opetus	Avoin oppimisympäristö

TAULUKKO 4. Aineiston abstrahoinnin tuloksena muodostettu yhdistävä luokka.

ALALUOKKA	YLÄLUOKKA	YHDISTÄVÄ LUOKKA
Perinteinen luokkaopetustila	Oppilaskeskeinen oppimisympäristö	OPETTAJA OPPIMISYMPÄRISTÖN RAKENTAJANA
Esteettinen ja tarkoituksen mukainen tila Ryhmätyötilat	Toiminnallinen luokkatila	
Hoitoluokkatila	Kontekstuaalinen oppimisympäristö	
Luokkatilojen ulkopuolella tapahtuva oppiminen	Avoin oppimisympäristö	