

Petri Vannula

Työnjohdon opetuksen luonne korjausrakentamiseen liittyvissä erikoisammattitutkinnoissa

Metropolia Ammattikorkeakoulu

Insinööri (YAMK)

Rakennustekniikka, ylempi AMK

Opinnäytetyö

10..4.2016

Tekijä(t) Otsikko Sivumäärä Aika	Petri Vannula Työnjohdon opetuksen luonne korjausrakentamiseen liittyvis- sä erikoisammattitutkinnoissa 44 sivua + 3 liitettä 10.4. 2016
Tutkinto	Insinööri (YAMK)
Koulutusohjelma	Rakennustekniikka, ylempi AMK
Suuntautumisvaihtoehto	Korjausrakentaminen YAMK
Ohjaaja(t)	Yli-Insinööri Seppo Valio Yliopettaja Hannu Hakkarainen
<p>Opinnäytetyön tarkoituksena oli tutkia työnjohdon opetusta korjausrakentamisen aloilla. Tutkimustehtävinä oli kuvata korjausrakentamisen opettamisen luonnetta ja sosiokonstruktivistisia opetusmenetelmiä ja niihin liittyviä kehittämistarpeita.</p> <p>Tutkimusaineisto kerättiin teemahaastattelulla. Haastattelujen pohjaksi laadittiin 13 teemaa sisältävä haastattelurunko, joka pohjautuu sosiokonstruktivistisen oppimiskäsityksen perusajatuksiin. Tutkimukseen osallistui 10 talonrakennus-, rakennusalan työmaapäällikön ja maalarimestarin, kone- ja metallialan, auto- ja kuljetusalan sekä kaupan alan erikoisammattitutkintojen tutkinto- tai tutkintovaravastaavaa, jotka haastateltiin puhelimitse touko-kuun 2014 ja lokakuun 2015 välisenä aikana. Analyysimenetelmänä käytettiin induktiivista sisällön analyysiä.</p> <p>Korjausrakentamisen työnjohdon opetuksen todetaan olevan kompleksista. Kompleksisuus liittyy osaamisperusteisuuden, oppimiskumppanuuksien ja oppimisympäristöjen moninaisuuksien tuomiin etuihin ja haasteisiin. Opetuksen toteutuksessa huomioidaan osaamisperusteisuus. Työnjohdon opetuksessa pyritään opiskelijälähtöiseen toimintaan sekä itseohjautuvuuden tukemiseen. Opetuksessa hyödynnetään monialaisia ja monentasoisia oppimiskumppanuuksia, jotka mahdollistavat dynaamisen asiantuntijuuden esilletuomisen. Sosiokonstruktivistinen oppiminen ei näyttäydy opiskelijalle kokonaisuutena, erityisesti opiskelijan ohjausta tulee kehittää. Kehittämistarpeet painottuivat työelämäyhteistyöhön kehittämiseen.</p> <p>Johtopäätöksenä todetaan, että sosiokonstruktivistinen oppiminen on korjausrakentamisen opetuksesta osin erottumaton, mutta sen osuus opetuksesta on tunnistettavissa. Työnjohdon opetuksessa tulee esiin luovia ja joustavia käytänteitä, jossa opiskelijan asema on kuitenkin suhteellisen passiivinen.</p>	
Avainsanat	työnjohdon opetus, korjausrakentaminen, sosio-konstruktivistinen oppiminen, ohjaus, kehittämistarpeet

Author(s) Title Number of Pages Date	Petri Vannula The nature of teaching work management for renovation construction-related specialist vocational qualifications 44 pages + 3 appendices 10 September 2016
Degree	Master of Engineering (YAMK)
Degree Programme	Civil Engineering
Specialisation option	Renovation
Instructor(s)	Seppo Valio, Senior Engineer Hannu Hakkarainen, Principal Lecturer
<p>Thesis aim was to research work supervision education the renovation construction sector. The research task was to describe the nature of the teaching of renovation construction and the socio-constructivist teaching methods as well as related development needs.</p> <p>The data was collected with theme interviews. The interviews were based on an interview questionnaire frame which contained 13 themes, based on the socio-constructivist theory of learning. The research questionnaire involved 10 experts from educational institutes, in charge of degrees in the fields of house construction, construction site management, machine and metal technology, automotive and transport technology, as well as trade-specific professional qualifications, diplomas or equivalent qualifications such as painter, who were interviewed by telephone between May 2014 and October 2015. The method of analysis used was inductive.</p> <p>The study showed that education of renovation construction management is found to be complex. The complexity derives from benefits and challenges in the fields of knowledge-based learning, learning partnerships and learning environments. In the implementation of education, knowledge-based learning is considered. In teaching of site management, student-centered approach and self-management is emphasized. In the teaching, multi-sector and multi-level learning partnerships are leveraged, which highlights dynamic expertise. Socio-constructive learning does appear to the student as a whole entity, thus especially student guidance should be developed. Development needs focus on the development of cooperation with future employers.</p> <p>In conclusion it can be stated that the socio-constructive learning cannot be separated from renovation construction education, but its share of teaching is clearly recognized. Teaching of site management introduces creative and flexible practices where the student status is, however, relatively passive</p>	
Keywords	Work management education, renovation construction, socio-constructivist, learning, work management, development needs

Sisällysluettelo

1 Johdanto	1
2 Kirjallisuuskatsaus ja opinnäytetyössä käytettävät käsitteet	4
2.1 Työnjohdon koulutus korjausrakentamisen aloilla	4
2.2 Sosiokonstruktivistinen oppimiskäsitys	7
3 Aineisto ja menetelmät	14
3.1 Kohderyhmä	15
3.2 Teemahaastattelun runko	15
3.3 Aineiston keruu	17
3.4 Aineiston analysointi	18
4 Työnjohtamisen opetuksen kompleksisuus	20
4.1 Osaamisperustaisuus	22
4.1.1 Opiskelijälähtöisyys	22
4.1.2 Itseohjautuvuus	23
4.2 Oppimiskumppanuus	23
4.2.1 Dynaaminen asiantuntijuus	23
4.2.2 Vuorovaikutteisuus	24
4.3 Oppimisympäristöjen moninaisuus	25
4.3.1 Projektilähtöisyys	25
4.3.2 Työelämlähtöisyys	26
4.3.3 Kohteellisuus	26
5 Yhteenveto	27
5.1 Tutkimustulosten tarkastelu	27
5.2 Opinnäytetyön luotettavuuden tarkastelu	33
5.3 Johtopäätökset ja opinnäytetyön merkitys	35
Lähteet	39
Liitteet	
Liite 1. Tutkimuslupapyyntö	
Liite 2. Haastattelukysymykset	
Liite 3. Haastatteluvastaukset	

1 Johdanto

Opinnäytetyön aihealueeksi on valittu työnjohdon opetus korjausrakentamisen liittyvissä erikoisammattitutkinnoissa. Korjausrakentamisesta itsestään on tehty vain muutamia suomalaisia tutkimuksia 1980-, 1990- ja 2010-luvuilla (Vainio 2011, 2). Tämä on mielenkiintoista sikäli, alan tutkimustieto on eräs opetuksen ja sen kehittämisen lähtökohta. Onneksi käynnissä on runsaasti eri tahojen tilaamia ja rahoittamia kansallisia, pohjoismaisia tai eurooppalaisia tutkimuksia, joilla on kosketuspintaa korjausrakentamiseen (Vainio 2011: 12).

2000-luvun alussa liiketoiminnallisen korjaustoiminnan osuus oli 70% rakentamisen määrästä. Tämä johtuu Vainion (2011: 3) mukaan siitä, että ammattitaitoista työvoimaa sai käyttää suunnittelussa ja toteutuksessa, jos korjaushankkeelle myönnettiin julkista tukea. Erityisesti korjausrakentaminen jatkaa tasaista kolmen prosentin vuosittaista kasvuaan. (Kuvio 1.) Vuosina 2016 - 2025 erityisesti omakotitalojen ja rivitalojen korjaustarpeen oletetaan kasvavan, asuinkerrostalojen korjaustarpeen pysyessä ennallaan. (Korjausrakentamisen strategia 2007 - 2017: 10).

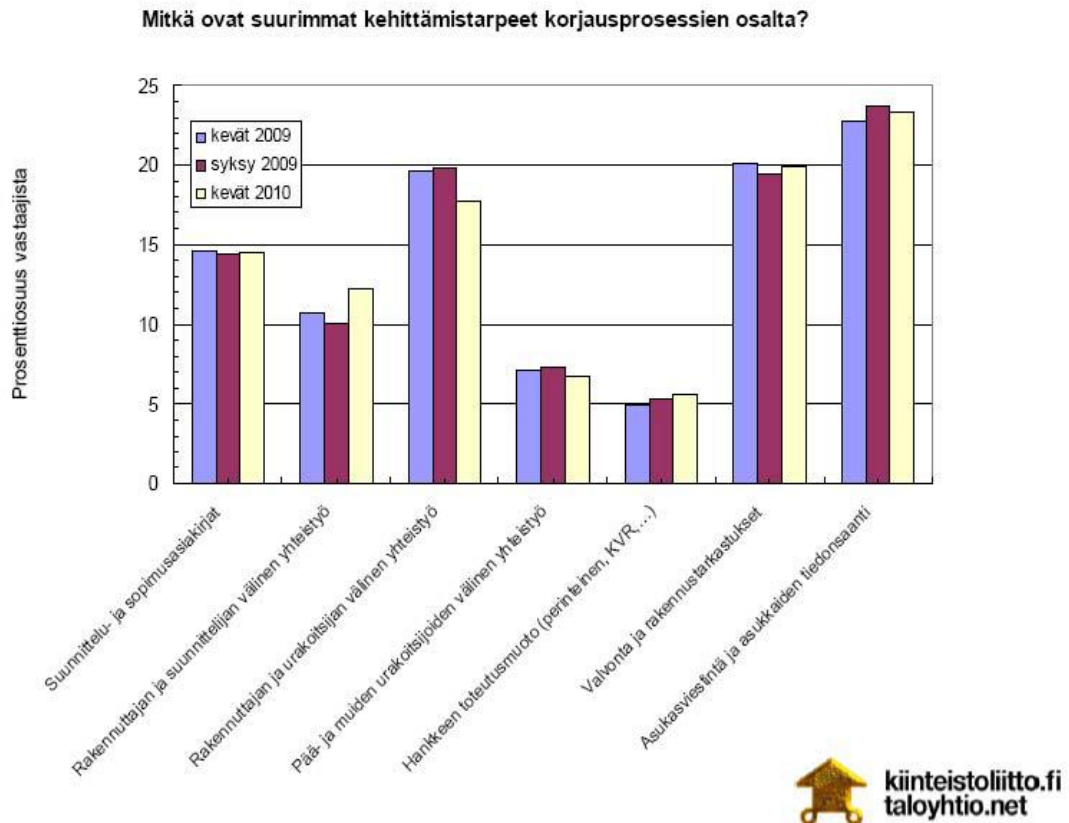


Kuvio 1. Rakentamisen voluumi ([Rakennusteollisuuden suhdannekatsaus](#) 2014)

Lähiesimiestyössä ja työnjohtamisessa on eduksi alan käytännön työn hallintaa. Rakentamisen ja korjausrakentamisen johtajuuden keskeisimpänä haasteena on työnjohtajien osaaminen ja riittävyys. Tulevaisuudessa suurten ikäluokkien eläköityessä olete-

taan käytännön työn hallitsevien esimiesten määrän vähentyvän. Valitettavasti myös vain 50 % amk-rakennusinsinööriopiskelijoista on aidosti kiinnostuneita työmaan johtotehtävistä. (Sääksjärvi 2015: 642.)

Työnjohdon rooli tulee muuttumaan tulevaisuudessa. Toimintatapojen muuttuminen verkosto- ja projektimaiseksi, muuttaa esimiehen ja työnjohdon työnkuvaa merkittävästi. Projektinjohto-osaaminen tulee korostumaan. Kiinteistöliitto on tuottanut vuosina 2009 -2010 kolme korjausrakentamisen barometriä (kuvio 2), joista on nähtävissä 900 taloyhtiön hallitusten puheenjohtajan ja 300 isännöitsijän toive viestintä- ja yhteistyöosaamisen lisääntymiseksi korjausrakentamisen prosesseissa. (Vainio 2011:3,10.)



Kuvio 2. Korjausprosessin suurimmat kehittämistarpeet vuosina 2009-2010.

Rooliodotukset voivat olla Mullinsin (1999) mukaan muodollisia, epämuodollisia tai itse muodostettuja. Muodolliset rooliodotukset osoittavat, mitä henkilön odotetaan tekevän ja mitkä ovat hänen vastuunsa ja velvoitteensa. Muodollisia rooliodotuksia ovat esimerkiksi kirjalliset työsopimukset, säännöt, standardit, työn kuvaukset ja esimiesten antamat toimintaohjeet. Ne voivat tulla myös suoraan työtehtävästä, kuten lakien mukaan jotka säätelevät eräitä tehtäviä. (Aaltonen 2008: 12.)

Rooliodotukset työnjohtajaa kohtaan ovat yleensä vaativia. Esimerkiksi kysyttäessä työntekijöiden näkemyksiä johtajuudesta Ammattiliitto Pron (2013) työmarkkinatutkimuksessa, johon vastasi noin 10 000 yksityisellä sektorilla työskentelevää toimihenkilöä, johtamisen tasoa pidettiin heikkona ja organisaatioita toimimattomina erityisesti yrityksen tuottavuutta arvioitaessa. Lähes puolet vastaajista koki, että johto ei ymmärrä työn vaatimuksia eikä johtamisen perustunut heidän mielestään hyvää tietoon ja harkintaan. Johtaminen olisi ennakoivaa, piti vain 17 prosenttia vastaajista hyvänä johtamisena. Käytännön vaatimukset poikkeavat samoissa tehtävissä ammattialan sisällä työpaikasta riippuen, mutta myös koulutuksen sisällöt samoihin tehtäviin vaihtelevat.

Osaamistarpeiden tunnistaminen on tärkeää uusien koulutusohjelmien synnyttämiseksi rakennus- ja alan kehityksen mukaisesti. Opetussisältöjen tasapaino rakentamisen ja korjausrakentamisen välillä tulisi ennakoida myös alan työvoiman kysyntätilanteen mukaan. Korjausrakentamisen strategiassa (2007 – 2017:26) nuorison, aikuisten ja työvoimakoulutuksen tehtävänä on lisätä korjausrakentaminen mukaan rakennus- ja alan eri koulutusasteille sekä alalla toimivien työvoiman täydennys- ja lisäkoulutukseen sekä koulutuksen työelämäyhteistyöhön.

Johtaminen ja sen opetuksen tutkimus on painottunut aiemmin korkeakoulutuksen tutkimiseen. Ammattikorkeakouluissa tutkimuksia on tehnyt mm. Komsu (2011), Lahtinen (2013), Säskilähti (2015). Tämän opinnäytetyön tarkoituksena on tutkia korjausrakentamisen työnjohdon opetuksen luonnetta ja sosiokonstruktivistisen oppimiskäsityksen menetelmien toteuttamista ja opetusmenetelmiin liittyviä kehittämistarpeita korjausrakentamiseen liittyvissä erikoisammattitutkinnoissa laadullisen tutkimuksen keinoin. Pedagogiseksi tausta-ajatuksiksi on valittu sosiokonstruktivistinen oppimiskäsitys, koska se oli Opetushallituksen vuoden 2014 tutkintojärjestelmämuutoksen lähtökohta. Tavoitteena on tuottaa tietoa hyväksi havaituista työnjohdon opetusmenetelmistä ja niihin liittyvistä kehittämistarpeista koulutuskeskus Salpauksen korjausrakentamisen opetussuunnitelmakehitystyöhön.

2 Kirjallisuuskatsaus ja opinnäytetyössä käytettävät käsitteet

2.1 Työnjohdon koulutus korjausrakentamisen aloilla

Työnjohtamista voidaan lähestyä organisaatioteorioiden näkökulmasta. Organisaatio-tutkimusta on tehty 1830-luvulta lähtien. 1930-luvun Saksasta lähti liikkeelle Max We-berin sotilaallisen organisaation kuvaus jossa korostui tiukka esimies-alaissuhde. Sa-moihin aikoihin amerikkalainen Frederic Taylor kehitti tieteellisen liikkeenjohdon orga-nisaatioteorian, jonka mukaan työnjohdon piti perustua toimintaan ja esimiehiä tuli olla useita. (Wiio 1971: 15-16.)

Yhdysvaltalainen Mary Paker Follett määritteli 1900-luvun alussa toimivaa organisaatiota seuraavasti: "Ihmiset innostavat toisiaan yhteisten intressien ja vastuiden kannus-tamina". 1920 - 1930 -lukujen taitteessa australialainen Elton Myoa vei ajatusta organi-saation ja vuorovaikutuksen välisestä suhteesta pidemmälle; esimiestaito, työntekijöi-den asenteet, ryhmät ja niiden toiminta sekä työmotivaatio alkoivat korostua. Parantu-nutta työsuoritusta selittivät sosiaaliset suhteet ja tutkijoiden erityinen kiinnostus tutkit-tavaa ryhmää kohtaan (ns. Hawthorne -efekti). (Wiio 1971: 17-18.)

Juutin (2001: 123 - 127) mukaan moderneissa organisaatioissa painotetaan pysyvyyt-tä, hierarkkisuutta, valvontaa ja tehokkuutta. Hänen mukaansa verkostot, tilapäisyys, innovatiivisuus ja virtuaalisuus liittyvät postmoderniin organisaatioon. Asiantuntijuus ja osaaminen korostuvat enemmän kuin valta. Organisaatiot muuttuvat jatkuvasti, mikä edellyttää johtamisessa joustavuutta ja verkostoitumista.

Ammattitehtävänä johtamisesta käytetään usein myös nimitystä esimiestyö. Eri lähtei-den mukaan esimiestyö muodostuu laajasta kokonaisuudesta, johon kuuluu erilaisia vastuita, velvollisuuksia ja osaamisen alueita. (Piili 2006: 13.) Jos ammatillinen kompe-tenssi eli pätevyys ymmärretään työn vaatimuksena, saadaan kaksi erilaista määritel-mää. Työn virallista pätevyyttä käytetään palkkauksen perusteena. Työn vaatima todell-inen pätevyys tarkoittaa niitä vaatimuksia, jotka ovat tosiasiallisia, välttämättömiä ja määriteltyjä työtehtävän hoitamiseksi. (Helakorpi 2005:58.) Ihmisten ja asioiden johta-minen edellyttää Ruohotien (2003: 10) mukaan koordinoitukykyä, päätöksentekokykyä, johtamistaitoa, taitoa hallita konflikteja sekä suunnittelu- ja organisointitaitoja.

Korjausrakentamisella eli saneerauksella tarkoitetaan rakennusten korjaustöitä (Suomen kielen perussanakirja 2001, osa 1: 314). Teollisen tuotannon ammattialoilla tapahtuu korjausrakentamista. Korjausrakentamiseen ei ole erillistä ammatti- tai erikoisammattitutkintoa, vaan se on sisällytetty alojen erikoisammattitutkintoihin, kuten esimerkiksi maalarimestarin erikoisammattitutkinto / korjausmaalauksen (Opetushallitus 2003).

Lähes kaikki työnjohdollisiksi määritellyt tutkinnot ovat **erikoisammattitutkinto**-tasoisia. Erikoisammattitutkinnossa osoitetaan työelämän tarpeiden mukaisesti kohdennettua ammattiosaamista, joka on syvällistä ammatinhallintaa tai monialaista osaamista (Näyttötutkinto-opas 2015:14). **Työnjohdon oppimisen tavoitteet ja niiden toteutuminen** määritellään valtakunnallisissa opetussuunnitelmissa ammattitaitovaatimuksina. Vuoden 2012 tutkintojen perusteissa erikoisammattitutkintojen suorittamisen edellytyksenä on katsottu olevan alan peruskoulutus tai sitä vastaavat tiedot ja taidot sekä lisäksi täydentäviä sekä syventäviä opintoja ja noin viiden vuoden työkokemus. (Näyttötutkinto-opas 2012:18).

Työnjohto-osaamisen hankkimista työkokemuksen ja monipuolisten työtehtävien päälle rakentuvilla osa-aikaisilla opinnoilla, hyvällä ohjauksella ja näyttötutkinnoilla pidetään parhaimpana. Työnjohtotehtäviin valmentavia tutkintoja on tällä hetkellä tarjolla runsaasti. Eri koulutusaloilla on olemassa puhtaasti työnjohdollisia tutkintoja (31 kpl), työnjohdollisia osaamisaloja sisältäviä tutkintoja tai työnjohdollisia tutkinnon osia (51 kpl). (Lahtinen 2013: 33,39.) Lisäksi vuosien 2009 – 2014 aikana oli opetus- ja kulttuuriministeriön tukemaa työnjohtokoulutuskokeilu, jonka tarkoituksena oli etsiä uusia koulutusväyliä työnjohto-osaamisen hankkimiseksi ja kehittämiseksi. Työnjohtokoulutuskokeilua on toteutettu neljällä alalla: kone- ja metallialalla, autoalalla, kuljetusalalla sekä kaupan alalla. Alkuperäinen tavoite uudesta ammatillisen perustutkinnon päälle tulevasta jatkotutkinnosta ei toteutunut, mutta kokeilun tuloksena tutkintojärjestelmään tuli uusi tutkinto teollisuusalojen työnjohdon erikoisammattitutkinto (Opetushallitus 2012.)

Työnjohdon opetuksen voidaan katsoa alkaneen jo vuonna 1885 rakennustyömaiden tuotannon ammattilaisten ja työjohtajien koulutuksella (Sääksjärvi 2015: 634). Nyt koulutus on tarkoitus vakiinnuttaa työelämän kannalta tarkoituksenmukaisella tavalla ja kytkeä se ammatillisen koulutuksen tutkintorakenteen uudistamiseen ja tutkintojärjestelmän kehittämiseen (OKM Tutke 2: 2015).

Opetus- ja kulttuuriministeriön ja Opetushallituksen kokonaisvaltaisena tavoitteena ja tarkoituksena on työnjohtokoulutuksen ja sen toteuttamismuotojen vakiinnuttaminen kaikilla aloilla sekä työelämän että koulutukseen hakeutuvien kannalta tarkoituksenmukaisella tavalla joko 1) nykyisiä tutkintojen perusteita uudistamalla, 2) uusilla työnjohdollisilla tutkinnon osilla, 3) uusilla tutkinnoilla, 4) uusilla osaamisaloilla, ja/tai 5) mahdollisesti erilaisilla lisäkoulutuskokonaisuuksilla. Samalla arvioidaan jo toimivia työnjohdollisia tutkintoja aloittain, kaikilla aloilla tarvittavaa yhteistä työnjohdollista osaamista sekä mahdollisia samankaltaisuuksia toisiaan lähellä olevien alojen välillä. (OKM Tutke 2: 2015.)

Työnjohdon koulutuksen tai opetuksen tutkimus Suomessa painottuu korkea-asteella tapahtuvaan koulutukseen. Johtamiseen liittyvissä tutkimuksissa painotus on enemmänkin työnjohtamisessa ja siinä, miten sitä tulisi kehittää. Näin aiheet liittyvät epäsuorasti koulutusnäkökulmaan. Sen sijaan Lahtinen (2013: 3,5) on työnjohtokoulutusselvityksen tutkimuksessaan (n=156) koonnut ja tuottanut lisätietoa kaikilta koulutusaloilta tukemaan koulutusjärjestelmän kehittämistyötä siten, että koulutusjärjestelmä – ja erityisesti toisen asteen tutkinnot – vastaavat työelämässä oleviin alakohtaisiin työnjohtotarpeisiin. Hän on selvityksessään tiivistänyt alakohtaiset selvitykset soveltuvien osin ”kansalliseksi työnjohdolliseksi näytettävissä olevaksi viitekehikseksi”. Siinä on yhdistetty moduuleiksi mahdolliset yleistettävissä olevat irralliset työnjohdolliset ammattitaitovaatimukset, jotka soveltuisivat eri alojen työnjohdollisiin tutkintoihin.

Selvityksessä nykyinen koulutustarjonta sai vain tyydyttäviä keskiarvosanoja (3,20 – 3,69) asteikolla 1-6. Tutkinnot eivät vastaa kovin hyvin työnjohdollisiin tarpeisiin työelämässä. Työnjohdollisissa koulutuksissa työturvallisuuteen liittyvien osioiden kouluttaminen koettiin onnistuneimmaksi, heikoimpana koettiin substanssiosaamisen varmentaminen. (Lahtinen 2013: 36,39.)

Komsi (2011:1) on tutkinut Hämeen ammattikorkeakoulussa tapahtuvan nuorisoasteen rakennusmestarikoulutuksen tavoitteiden toteutumista sieltä valmistuneiden rakennusmestareiden näkökulmasta kolmella eri kyselyllä (n=15, n=7, n=15). Koulutus sisältää työnjohdollisia opintoja. Tulosten mukaan rakennusalan työnjohdon koulutus Hämeen ammattikorkeakoulussa vastaa sille asetettuja vaatimuksia. Vaikka tulokset ovat hyviä, Komsin mielestä koulutuksessa tulee tapahtua jatkuvaa kehitystä. Kehittämisalueena

hän pitää erityisesti opettajayhteistyötä sekä systemaattista palautteenkeräämistä uusia toteuttamissuunnitelmia laadittaessa.

Sääkslahti (2015, 635, 642) on selvittänyt rakennustekniikan insinöörien, ammattikorkeakouluinsinöörien ja rakennusmestarien määrän ja tuotanto-osaamisen riittävyttä aikavälillä 2004–2015. Kysely on tehty satunnaisesti valituille ammattiliiton viidellesadalle jäsenelle ja sillä selvitettiin osaltaan nykyosaamista. Osana kyselyä selvitettiin, mitä osaamista työmaatehtävissä tarvittaisiin lisää ja miten nykyistä amk-koulutusta tulisi kehittää tavoitteen saavuttamiseksi. Tulosten mukaan lisäosaamista tuotantotehtävissä tarvitaan projektinhallintatekniikassa, työmaatekniikassa, kustannus seurannassa. Eniten osaamista (70 %) kaivattiin ihmisten johtamiseen. Osaamistarveselvityksissä ilmenee myös, että tarvittavan työnjohdon opetusmäärän sisällyttäminen nykyisen pituiseen amk-koulutukseen tuottaa vaikeuksia, joten koulutusaikaa ei ole järkevä lyhentää.

2.2 Sosiokonstruktivistinen oppimiskäsitys

Tässä opinnäytetyössä tarkastellaan opetuksen luonnetta. Suomen kielen perussanakirjan (2001, osa 2:105) mukaan luonne-sana vastaa sanoja ominaislaatu, perusolemus, ominaispiirteet. Tällöin **opetuksen luonne** tarkoittaa opetuksen olemusta tai peruspiirrettä. Opettamiseen liittyy tässä opinnäytetyössä kiinteästi myös ohjauksen käsite. **Ohjauksella** tarkoitetaan ihmisten välistä teoriapohjaista prosessia, jossa ihmisiä autetaan ratkaisemaan kehityksellisiä ja / tai tilannesidonnaisia ongelmia (Lairio & Puukari 2001: 9 -12).

Roolit kuuluvat ihmisen elämään eri tilanteissa. Aaltonen (2008, 12) on kandidaattitutkielmassaan käyttänyt (Biddlen 1979) määritelmää roolista. Hänen mukaansa rooli on laajasti määriteltynä yhdelle tai useammalle henkilölle luonteenomaista käyttäytymistä määrittelyissä tilanteessa. Psykologiassa ja sosiaalipsykologiassa roolin kuvataan ryhmän jäsenten väliseen työnjakoon perustuvia tehtäviä. Suomen kielen perussanakirjan (2001, osa 3: 665) mukaan rooli voidaan jäsenten välisen työnjaon lisäksi määritellä odotuksiksi, joita ryhmän jäsenen kohdistuu hänen toimiessaan määrättyssä tehtävässä tai asemassa.

Katz & Kahnin (1978) ja Mullinsin (1999) mukaan rooleihin ja rooliodotuksiin liittyy monenlaisia ongelmia. Niistä käytetään yleisesti käsitettä roolikonflikti. Roolikonfliktien eri muotoja ovat rooliodotusten yhteensopimattomuus, epäselvyys, kuormitus ja rooliso-
peutumattomuus. Roolikonflikteja eli rooliristiriitoja saattaa muodostua niinkin, että saman viiteryhmän odotukset ovat erisuuntaisia. (Aaltonen 2008:12.) Tässä opinnäyte-
työssä kuvataan opiskelijan ja opettajan roolia erityisesti yhteistoiminnallisten mene-
telmien oppimistilanteissa.

Yksin oppiminen tarkoittaa kognitiivisten ja kokemusperäisten oppimisteorioiden pe-
rusajatuksen mukaista yksilökeskeistä oppimista. **Yhdessä oppiminen** tuo oppimiseen
mukaan osallistumisen sekä yhteisöön sosiaalistumisen näkökulman, jolloin tietämystä
ja osaamista jaetaan yhteistoiminnallisessa vuorovaikutuksessa. Kuitenkin uuden tie-
donluominen voidaan nähdä sekä yksilöllisenä että yhteisöllisenä tiedon luomisen pro-
sessina. (Kähkönen 2014: 29.)

Yhteisöllisessä oppimisessa opiskelijoilla on yhteinen tehtävä ja yhteinen tavoite. He
rakentavat kognitiivisia rakenteita ja taitojaan puhumalla, selittämällä, väittelemällä ja
kyselemällä. Tällöin tietoa prosessoidaan yhdessä ja luodaan uusia yhteisiä merkityk-
siä. Tässä oppimisen prosessissa opettajan roolissa painottuu ohjauksellisuus ja me-
netelminä erilaiset yhteistoiminnalliset opiskelumuodot, joissa järjestetään mahdolli-
suus tiedon jakamiseen ja erilaisten tulkintojen ja perusteluiden esittämiseen erilaisissa
oppimisympäristöissä. Työskentelytapoina korostuvat keskustelut, neuvottelut, ryhmä-
ja parityöt sekä projektityöskentely. (Hakkarainen ym. 2004: 270.)

Yhteisöllinen tiedonrakentaminen ja verkostopohjaiset oppimisympäristöt rakentavat
niin sanotun kollektiivisen muistin, joka puolestaan helpottaa tiedon luomista, etsimistä,
jakamista esittämistä ja vuorovaikutusta. Tiedon tuottaminen laajenee näin opiskelijan
oman oppimisen osoittamisesta muille ihmisille. (Hakkarainen ym. 2004: 275.)

Oppimisympäristö saatetaan käsittää oppijan ympäristön toiminnallisiin ja rakenteelli-
siin ominaisuuksiin, jotka tukevat oppimista. Näin ollen myös opetus ja oppiminen liite-
tään helposti yhteen. Sellainen oppimisympäristössä, jossa sosiaalisen vuorovaikutuk-
sen kohteena on ymmärtämiseen liittyvät ongelmat, on nimeltään metakognitiivinen
oppimisympäristö. Siinä toteutuu vastavuoroisen opettamisen ja hajautetun asiantunti-

juuden mallit. Tällöin opiskelijat ovat osallistuvat aktiivisesti toiminnan suunnitteluun, ohjaamiseen ja arviointiin. Vuorovaikutus on pohdiskelevaa ja avointa sekä toiminnan säätely on hajautettua. Toiminnan säätelyn hajautuksella tarkoitetaan sitä, että älyllinen suorituskyky mahdollisesti lisääntyy, kun ihminen toimii muiden kanssa (Hakkarainen ym. 2004: 239, 185.).

Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan oppiminen on opiskelijoiden aktiivista kognitiivista toimintaa, jossa he tulkitsevat havaintojaan sekä uutta tietoa aikaisemman tietonsa ja kokemustensa pohjalta. Tällöin he jatkuvasti rakentavat kuvaansa maailmasta ja sen ilmiöistä. Silloin opiskelijat mielletään aktiiviseksi merkityksiä etsiväksi ja niitä rakentavaksi toimijoiksi. (Peavy 1999: 21, 74.)

Konstruktivistisessa oppimisessa korostetaan ratkaisu- ja ongelmakeskeistä oppimistapaa, jolloin opetuksen tavoitteena on asioiden holistinen hahmottaminen eli opittavaa asiaa lähestytään kokonaisuutena. Tästä esimerkkinä on tutkiva oppiminen, jossa oppija ohjaa omaa oppimistaan asettamalla ongelmia, muodostamalla omia käsityksiään ja selityksiään sekä hakemalla tietoa itsenäisesti ja rakentamalla näin syntyneestä tiedosta laajempia kokonaisuuksia. Tutkivan oppimisen osa-alueita ovat yhdessä oppiminen, jaettu asiantuntijuus, opettajan ohjausmenetelmät, opiskelijan valmiudet sekä arviointi. (Vesterinen 2001: 22 – 23.)

Tutkiva oppiminen ei ole pedagogisessa mielessä sama asia kuin yhdessä oppiminen. Tutkiva oppiminen liittyy toiminnan kohteellisuuteen, ei menetelmiin. Se edellyttää opettajalta kykyä opiskelijoiden yhteisöllisten tutkimusprosessien ohjaamiseen sekä kykyä organisoida ja varmistaa oppiminen niin, että myös yksilöllistä oppimista tapahtuu heterogeenissä ryhmissä, jossa opiskelijat ohjaavat ja opettavat toisiaan. (Hakkarainen ym. 2004:276, 306-307,311.)

Tutkivan oppimisen ajatus perustuu siihen, että opiskelijat innostuvat opettajan ohjaamana kyseenalaistamaan, tutkimaan ja kokeilemaan. Opettaja ohjaa toimintaa miksi-kysymyksin, johdattelevin kysymyksin ja antamalla palautetta erilaisista ratkaisuyrityksistä. Tutkivan oppimisen mallin taustalla on ajatus, että kaikki opiskelijat hallitsevat asian perustiedot ja ovat ongelmanratkaisutaitoisia. (Puolimatka 2002: 262,265.)

Tutkivan oppimisen toteuttamisen tasolla korostuu kollaboratiivinen oppiminen ja ongelmaperustainen oppiminen, projektioppiminen sekä kokemuksellinen oppiminen

(Vesterinen 2001: 22 – 23.). Hakkarainen ym. (2004: 287) toteavat, että tutkivan oppimisen ydin on aidot kysymykset, joihin ei suoralta kädeltä ole oikeaa vastausta. Opiskelija on aina omine näkemyksineen ja ajatusmalleineen omana persoonanaan työskentelyn subjekti kaikissa oppimisprosesseissa, vaikka tutkiva oppiminen perustuu yhteisölliseen työskentelyyn. (Hakkarainen ym. 2004: 299; Pasanen 2004:153.).

Kollaboratiivinen oppiminen perustuu ryhmänjäsenten yhteisen tehtävän ja tavoitteiden sekä jaettujen merkitysten ja yhteisen ymmärtämisen rakentamiseen vuorovaikutuksessa toisen kanssa. Opettajalla on keskeinen rooli oppimisprosessin ohjaajana, sillä hänen tulee osallistua yhteisen oppimisperustan luomiseen ja ylläpitämiseen varmistamalla ryhmän tai ryhmien sosiaalinen toimintakyky. (Tynjälä ym. 2005: 28-29.)

Projektioppiminen tarkoittaa kohtuullisen pitkäkestoista oikeiden työelämässä havaittujen ongelmien ympärille rakentuvaa prosessia, jota yhdistävät eri alojen käsitykset ja käsitteet (Oikkonen 2011:38). Työskentelyn lähtökohtana on ongelma, johon etsitään ratkaisua ja työskentelyn tavoitteena on tarkoitus kehittää jokin konkreettinen tuote tai toimintamalli (Tynjälä ym. 2005: 36). Vesterinen (2001:125) on tutkinut projektioppimista ammattikorkeakoulussa. Hänen mukaansa opiskelijat kokivat opiskelun haasteellisena ja mielekkäänä. Työelämäympäristössä tapahtuva moniammatillinen yhteistyö, jossa osat rakentuvat kokonaisuuksiksi lisäsi aktiivisuutta, itsenäistä tiedonhankintaa sekä vuorovaikutusta muiden opiskelijoiden ja asiantuntijoiden kesken.

Oikkonen (2011: 38) on pro gradu -tutkielmassaan tutkinut lähdekirjallisuuden avulla (n=22) projektioppimista. Projektioppimisen ominaispiirteiksi hän kuvaa autenttisuutta, kokemuksellisuutta, reflektointia, tiedonkeruuta, keskustelua, prosessinomaisuutta, tavoitteenasettelua, ongelmanratkaisukykyä, verkostoitumista, itseohjautuvuutta ja työelämälähtöisyyttä. Opiskelijan roolissa projektioppimisessa korostuu opiskelijan itseohjautuvuus sekä tavoitteellisuus (Vesterinen 2001: 22).

Lähellä tutkivaa oppimista on myös ongelmalähtöinen oppiminen (PBL eli *problem-based learning*). Kun oppimisessa pyritään vaan asiasisällön oppimiseen ilman tuotetta tai toimintamallia, tarkoitetaan ongelmalähtöisistä oppimista (Tynjälä ym. 2005: 36.) Silloin käsitellään todellisia ongelmia, jotka liittyvät opiskelijoiden arkeen, jolloin opiskelijat kykenevät yhdistämään teoriaopetuksen ja työympäristönsä paremmin ja heidän ammattitaitonsa kehittyi vahvemmaksi. Ongelmaperustainen opetussuunnitelma tieto- ja oppimisympäristönä puolestaan tarkoittaa Poikela & Poikelan (2005: 33, 35) mielestä

sitä, että opiskelijoiden omatoimisen tiedonhankinta lisääntyy ja tiedosta tulee havainnoinnin ja analysoinnin kohde ja väline. Ongelmaperusteinen opetuksen taustalla tulee olla ongelmaperustainen opetussuunnitelma, tuottavien ohjausprosessien suunnittelu, toteutus ja arviointi. (Poikela & Poikela 2005: 10,29.)

Sosiokonstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan oppimiseen liittyy olennaisesti kontekstitonaalisuuden eli tilannesidonnaisuuden lisäksi myös oppimistapahtuman aikainen sosiaalinen vuorovaikutus ja tiedon yhteisöllinen luonne (Kauppila 2007: 52). Opettajien ja opiskelijoiden välinen tyypillinen vuorovaikutteisuus on kuitenkin Hakkaraisen ym. (2004: 283) mukaan todettu olevan kuvailevaa tosiasiatiedon vaihtamista. Leinon & Leinon (1997: 45) mukaan sosiokonstruktivismissa korostuu ryhmän yhteistyö ja sosiokonstruktivisessa oppimiskäsityksessä taas keskustelu, ryhmätyö, yhteistoiminta, osallistuminen ja yhteisten merkitysten hakeminen.

Sosiokonstruktivismille olennaisia oppimista määrittäviä asioita ovat seuraavat:

- Sosiokonstruktivismi korostaa sosiaalista vuorovaikutusta, jota syvälinen oppiminen edellyttää.
- Oppiminen on yksilöllinen ja yhteisöllinen rakentumisprosessi.
- Oppiminen on osallisuutta konstruktivistiseen vuorovaikutukseen.
- Vuorovaikutuksessa opiskelija sisäistää ja ulkoistaa oppimaansa.
- Yksilölliset kognitiiviset rakenteet kehittyvät sosiaalisen vuorovaikutuksen ja reflektion avulla.
- Opetuksessa korostuvat yhteistoimintamuodot ja -menetelmät.
- Opiskelijaa kannustetaan itseohjautuvuuteen.
- Oppiminen auttaa sosialisatioprosessin kehittymisessä ja sisäistymisessä.
- Tieto on suhteellista, opiskelijan kielen ja vuorovaikutuksen avulla konstruoi-
maa.
- Tiedolla on välinearvo, ja sen hyödyllisyys punnitaan käytännössä.
(Kauppila 2007: 52.)

Sosiaalinen vuorovaikutus on tärkeää oppimisessa sekä ohjauksessa. Tieto rakentuu yksilöiden osallistuessa ongelmien ratkaisuun. Esimerkiksi Peavy (1999: 28 - 29) liittyy ohjauksen kiinteästi oppimiseen. Siinä tiedon muodostuksen yhteisöllisyys korostuu. Konstruktivismiin perustuva ohjauskäytäntö korostaa merkitysten konstruointia ja ratkaisujen keksimistä arvostaen erilaisia todellisuuksia. Sosiodynaamisen ohjauksen pyrkimyksenä on tarkastella tietoa ihmisen moninaisuuden merkitystä usealta kannalta. Oletuksena on, että ohjaus on sosiaalista toimintaa, jossa dialogiin perustuva vuorovaikutus tapahtuu ohjaussuhteessa ohjaajan ja ohjattavan välillä tähdäten ohjattavan voimavarojen tunnistamiseen ja vahvistamiseen. (Peavy 2004: 26,32.)

Vanhalakka - Ruoho (2004: 135, 141 - 142) on tutkinut paljon pienryhmäohjausta ja toteaa sen parhaimmillaan vahvistavan opiskelijoiden sitoutumista opiskeluun, kehittää sosiaalisia taitoja ja antaa mahdollisuuden rakentaviin vertailuihin. Hän määrittää ryhmäohjauksen pitkäaikaiseksi ohjaukseksi, jolla on määritellyt tavoitteet. Onnistunut ryhmä koko, alle 20 osallistujaa edesauttaa vuorovaikutteisuutta, aktivointia ja eri ohjausmenetelmien soveltamista. Ohjausprosessi edellyttää osallistujalta riittävää motivaatiota, tavoitteellisuutta ja yhteistyöhalukkuutta. Nummenmaan & Lautamatin (2004: 60) mukaan pienryhmäohjauksen tavoitteena on yhteiskeskusteluissa, parityöskentelyssä tai pienryhmätyöskentelyssä työskentelyprosessin ohjaaminen. Tosin opiskelijat kokivat hallitsevansa ryhmätyöskentelyn, vaikka 40 % heistä ei ollut koskaan saanut siihen ohjausta (Haapaniemi ym. 2001: 99).

Peavy (2004: 33 -34) käyttää käsiteparia ohjattu osallistuminen, jossa on kyse ihmisten välisestä osallistumisprosessista ja vuorovaikutuksesta, jolle on määritelty toiminnan rakenne ja ehdot. Ohjattu osallistuminen on konkreettista, käytännölliseen toimintaan ja tekemiseen sekä oppimiseen tähtäävää keskustelua ja havaintoja itsestä ja muista. Ohjauksellisen työtavan voidaan jopa katsoa korvaavan opettamisen oppimisen prosessoinnin menetelmänä (Pasanen 2004: 154 - 155).

Ohjatussa osallistumisessa ryhmä nähdään voimavarana, jossa opiskelija saa omaan reflektointiinsa myös muiden näkökulmia. Ohjattu osallistuminen tarjoaa opiskelijalle parhaimmillaan mahdollisuuden muutokseen. Opiskelijalla on mahdollisuus ajatella itsestä uudella tavalla, antaa tapahtumille uusia merkityksiä ja suuntautua uudelleen esimerkiksi opiskelutaitojen pohtimiseen. Tämä puolestaan saattaa kehittää tehtäväorientoituneisuutta tai hallinnan kokemusta. Ohjauksen tavoitteeksi asetetaan useimmiten käyttäytymismuutosten edistäminen, sosiaalisten ja henkilökohtaisten suhteiden parantaminen, sosiaalisten taitojen ja selviytymiskyvyn kehittäminen, päätöksentekoprosessien oppiminen sekä inhimillisten voimavarojen ja kasvun edistäminen. (Peavy 2004: 33 -34.) Mukaan innostaminen ja motivointi sekä strategian toteuttaminen ovat silloin selkeästi tärkeämpiä opettajan osaamisalueita kuin strateginen suunnittelu opetuksessa. (Lahtinen 2013: 35, 38).

Haapaniemen ym. (2001: 99, 102 -103) Kuopion yliopistossa tehdyn selvityksen mukaan yliopiston opiskelijoista (n=163) 93 % koki tarvitsevansa ohjausta opiskeluun. Opiskelijoiden mielestä hyvä ohjaus on asiantuntevaa, itsenäiseen opiskeluun tukevaa, yksilöllistä vuorovaikutusta sekä riittävää ja selkeää tiedottamista. Asiantunteva ohjaus käsitetään konkreettiseksi ja valmistelluksi.

Kokemuksellisen oppimisen (Kolb 1984) käsityksen mukaan oppiminen nähdään kehämäisinä sykleinä. Oppimistapahtuma on jatkuvasti kehittyvä ja syvenevä prosessi. Kokemuksellinen oppiminen liitetään opinnäytetyössä projekti- ja työssäoppimiseen. Työssä oppiminen työelämäyhteistyönä mahdollistuu erityisesti kolloboratiivisena ja projektioppimisena (Tynjälä 2005: 36). Työssäoppimisessa tieto on monikerroksista. Oppimista auttaa tiedon liittäminen asiayhteyksiin, ja siksi tämä menetelmä toimii hyvin työelämäkonteksteissa (Kauppila 2007: 44).

Työssä oppiminen on perinteisesti nähty yksilökeskeisenä oppimisena. Konstruktivistinen oppimiskäsitys on muokannut tätä käsitystä yhteistoiminnallisemmaksi tapahtumaksi, jossa oppimiseen liittyy opiskelijan lisäksi opettaja ja työpaikkaohjaaja. Työssä oppiminen on tutkinnon perusteiden mukaista tavoitteellista, ohjattua ja arvioitua opiskelua, jossa osa ammattitaitovaatimusten hallinta opitaan ja osoitetaan työpaikoilla. (Näyttötutkinto-opas 2015:14).

Ammattiin oppiminen mahdollistuu asiantuntijoiden avulla. Opettaja on pedagoginen asiantuntija, mutta hallitsee myös oman ammatillisen alansa osaamisen eli substanssi-osaamisen. Työssäoppimisen ohjaajat ovat ammattialansa asiantuntijoita. Asiantuntijuus pitää sisällään niin työyhteisö- eli käytännön osaamista kuin vankkaa teoriaosaamista. Asiantuntijan tiedon taustalla on teorian tiedon lisäksi tieto hänen aiemmin ratkaisemista ongelmista. (Helakorpi 2005:57.)

Jaettu asiantuntijuus tarkoittaa useamman henkilön ja ympäristön osaamista (Helakorpi 2005:57). Se pitää sisällään sosiaalisia että kulttuurisia ulottuvuuksia. Silloin asiantuntijuutta tarkastellaan yksilön, yhteisön sekä kulttuurin välisen vuorovaikutuksen tuotteena painottaen sekä yksilön että yhteisön yhteiskehitystä. (Salovaara 2004.) Asiantuntijuuden kehittyminen tapahtuu parhaiten ratkaisemalla yhteisön jäsenenä haasteellisia tehtäviä (Hakkarainen ym. 2004: 171). Uudistuminen edellyttää asiantuntijaosaamista, joka pitää sisällään myös kehitymis- ja kehittämisosaamista (Helakorpi 2005: 155).

Ammatillinen kasvu on jatkuva oppimisprosessi, jonka kautta yksilö hankkii muuttuvien ammattitaitovaatimusten edellyttämiä taitoja ja tietoja. Ammatillisen kasvun tavoitteena on osaamisen sekä suorituksen parantaminen. Ammatillinen kasvu käsittää kaikki kehittämistoimet, jotka kohdistuvat ammatillisen pätevyyden ylläpitämiseen ja lisäämiseen. Vastuu ja haasteet nähdään edellytyksinä ammatilliselle kasvulle, omanarvontunteen kehittymiselle ja itsensä toteuttamiselle. (Ruohotie 2003, 4-11.)

Ammatillinen kasvu liittyy läheisesti ammatti-identiteetti-käsitteeseen. Ammatti-identiteetti on työntekijän samaistumista omaan ammattiinsa. Sen edellytyksenä on oman ammatin arvostaminen, ammatissa tarvittavien tietojen ja taitojen riittävä taso sekä motivaatio tehdä työtä ja toimia oman ammattinsa edustajana. Henkilö, jolla on selkeä ammatti-identiteetti osaa ammatin vaatimat työtehtävät ja hallitsee tarvittavan teoreettisen tiedon. Hän on sisäistänyt ammattikunnan normit ja etiikan. Hän tuntee voimavaransa, vastuunsa ja rajoituksensa selviytyen ammatillisista haasteista. (Stenström 1993: 31- 45.)

Opetuksen kehittäminen tapahtuu sekä koulutuksen että opetuksen kehittämisen tasolla. Kehittämisellä tarkoitetaan yleensä laadun kehittämistä ja parantamista. Ammatillisen opettajan työ on haasteellista ja vaatii jatkuvaa kehittymistä. Kun tiedetään opetuksen nykyinen käytäntö, on mahdollista löytää tarve jonkin käytännön parantamiseen. Ammattitaitoinen opettaja edistää oppimista erilaisin opetusmenetelmin ja erilaisten oppimisympäristöjen avulla. Ammatillisen opettajan työ edellyttää jatkuvaa ammatillista kasvua ja kehittymistä. (Annala & Heinonen 2014:19.)

3 Aineisto ja menetelmät

Opinnäytetyön toteutuksessa käytettiin löyhästi laadullista grounded theory -menetelmää, koska se soveltuu ihmisten välisen sosiaalisen toiminnan ja vuorovaikutustilanteiden tutkimiseen. Sen avulla pyritään kuvaamaan yksilöllisiä kokemuksia ja merkityksiä sekä merkitysrakenteita. Menetelmän taustafilosofiana on fenomenologia sekä sosiologit Barney Galser ja Anselm Strauss, jotka vuonna 1967 kehittivät teorian. Menetelmän keskeinen työtapana on fenomenologisen ilmiön pääkäsitteen vaiheittainen paljastaminen. (Martikainen & Haverinen 2004: 133.)

3.1 Kohderyhmä

Teemahaastattelujen kohderyhmänä oli *valtakunnallisten* talonrakennusalan, rakennusalan työmaapäällikön ja maalarimestarin erikoisammattitutkintoja järjestävien oppilaitokset (50 kpl) sekä Opetushallituksen (2012) työnjohtamisen koulutuskokeilussa (2009-2014) mukana olleet oppilaitokset (12 kpl) eli 62 oppilaitosta. Oppilaitokset etsittiin Opetushallituksen <http://www.nayttotutkintahaku.fi>-linkin avulla.

Satunnaisotannalla haastatteluun oli tarkoitus ottaa niistä mukaan seitsemän talonrakennusalan, rakennusalan työmaapäällikön ja maalarimestarin tutkinto- tai varatutkintovastaavaa sekä yksi tutkinto- tai varatutkintovastaava jokaisesta koulutuskokeilualalta (4) ympäri Suomea. Lopullisen aineiston oli tarkoitus muodostua 11 haastattelusta. Haastateltavien yhteystiedot etsittiin oppilaitosten www -sivuilta. Yhtä haastateltavista ei kuitenkaan onnistuttu tavoittamaan. Tutkinnon kohderyhmä (n=10) muodostui siis tutkintovastaavista tai -varavastaavista. Oppilaitoksien edustajille lähetettiin etukäteen sähköpostilla kirjallinen tutkimuslupapyyntö. (Liite 1.)

3.2 Teemahaastattelun runko

Tutkimuksen tiedonhankintamenetelmänä käytettiin puolistrukturoitua teemahaastattelukyselyä. Haastattelut voidaan luokitella sen mukaan, miten tiukasti kysymykset on ennakolta suunniteltu avoimiin, puoli strukturoituihin ja strukturoituihin haastatteluihin (Järvinen & Järvinen 1993: 85). Puolistrukturoitu teemahaastattelu muodostuu haastattelun aihepiireistä eli teemoista (Hirsjärvi & Hurme 2000:48).

Haastattelurunkoa laadittaessa muodostetaan vain iskusanamainen teemaluettelo, yksityiskohtaisia kysymyksiä ei tehdä. Teemaluettelolla mahdollistetaan oletus, että jokaisen haastateltavan kanssa puhutaan jossain määrin samoista asioista. Haastattelujen avulla pyritään keräämään sellainen aineisto, jonka pohjalta voidaan luontevasti tehdä tutkittavaa ilmiötä koskevia päätöksiä (Hirsjärvi & Hurme 2000: 40.)

Teema-alueet on suunniteltu Hirsjärvi & Hurmeen (2000: 66 - 67) mallin mukaisesti. Teema-alueet, jotka muodostavat teemahaastattelun rungon, on muodostettu

mukauttamalla ja yhdistelemällä konstruktivistiseen ja sosiokonstruktivistiseen oppimisiin liittyviä käsitteitä. (Taulukko.1)

Taulukko 1 Opinnäytetyössä käytetty teemahaastattelunrunko

Opinnäytetyön teemahaastattelurunko
TUTKIMUSTEHTÄVÄ
Työn johtamisen opetuksen luonne ja sosiokonstruktivististen opetusmenetelmien toteutuminen sekä niiden kehittäminen
ILMIÖIDEN TEEMA-ALUEET
Työnjohtamisen opetuksen luonne ja sen kehittämistarpeet
Työnjohtamisen opetuksessa käytettävät yhteisölliset opetusmenetelmät ja niiden kehittämistarpeet
PÄÄLUOKAT
Työn johdon oppimisen tavoitteet ja niiden toteutuminen
Yksinoppiminen
Yhdessä oppiminen
Tutkiva oppiminen
Projektioppiminen
Kokemuksellinen oppiminen
Työssä oppiminen
Jaettu asiantuntijuus
Ammatillinen kasvu
Opettajan rooli
Opiskelijan rooli
Opetusmenetelmälliset kehittämiskohteet
Kehittämisehdotuksia

Teema-alueiden ja niihin liittyvien pääluokkien avulla on pyritty kuvaamaan sosiokonstruktivistista oppimista ja yhteisöllisiä opetusmenetelmiä ja niiden taustalla olevia käsitteitä, kuten opiskelijan ja opettajan roolia, jaettua asiantuntijuutta ja ammatillista kasvua sekä niihin liittyvää kehittämistä. Teema-alueista muodostettiin opinnäytetyön tutkimustehtävät ja teoreettiset pääkäsitteet. Työnjohdon opetuksen luonne ja sosiokonstruktivistiset opetusmenetelmät sekä niiden kehittäminen korjausrakentamiseen liittyvässä työjohtamisen erikoisammattitutkinnoissa muodostavat opinnäytetyön tarkoituksen eli ovat tutkimustehtäviä. Haastattelukysymykset joita käytettiin aineiston keräämisessä, ovat esitettyinä liitteessä kaksi. (Liite 2.)

3.3 Aineiston keruu

Teemahaastattelurunkoa testattiin esitutkimuksessa Päijät-Hämeen Koulutus konsernissa tekniikan erikoisammattitutkinnon koulutuksessa toukokuussa 2014. Esihaastattelujen tarkoituksena on kokeilla haastattelurungon toimivuutta sekä aihepiirin järjestystä (Hirsjärvi & Hurme 2000: 72). Esihaastattelun avulla saatiin kokemusta haastattelusta tiedonkeruumenetelmänä. Esihaastattelujen perusteella opinnäytetyön tavoitetta ja tarkoitusta tiivistettiin, haastattelurunko pysyi kuitenkin samana. Esihaastatteluja ei ole käytetty opinnäytetyön sisällön analyysissä, koska tutkimuksen näkökulma ja otsikointi täsmentyi sen jälkeen.

Tutkimuslupien saamisen jälkeen haastateltaviin henkilöihin otettiin yhteyttä ja kerrottiin opinnäytetyöstä ja toiveesta, että henkilö osallistuisi haastatteluun. Samalla sovittiin puhelinhaastatteluajankohta haastateltavan ehdottaman aikataulun mukaan sekä kysyttiin sähköpostiosoitteetiedot, johon haastateltaville lähetettiin etukäteen haastatteluteemat. Haastateltaville jätettiin opinnäytetyön tekijän yhteystiedot, jos he halusivat esittää lisäkysymyksiä opinnäytetyöhön tai haastatteluun liittyen vielä ennen varsinaista haastattelua.

Varsinaiset haastattelut suoritettiin kesän 2014 ja syksyn 2015 välisenä aikana puhelimitse ja ne nauhoitettiin litterointia varten. Haastattelut kestivät 15 – 45 minuuttia. Vaikka kyseessä oli puhelinhaastattelu, haastateltavat olivat varanneet siihen aikaa riittävästi. Haastateltavan henkilöllisyyden varmistaminen liittyi puhelinnumeroon ja esittäytymiseen. Taustatietoja ei haastateltavilta kysytty missään vaiheessa. Haastateltavat

kokivat haastattelun pääasiassa mielenkiintoiseksi ja tärkeäksi, mutta muutamasta haastateltavasta haastattelukysymykset tuntuivat oudoilta. ”*En oikein ymmärrä näitä*”, totesi eräs haastateltava. Muutamat haastateltavat olivat tehneet vastausrunгон, jota täydensivät puhuessaan. Haastatteluvastaukset ovat esitetty liitteessä kolme. (Liite 3.)

3.4 Aineiston analysointi

Aineiston käsittely tapahtui sisällön analyysin avulla. Sisällön analyysi on menetelmä, jonka avulla voidaan analysoida kirjoitettua ja suullista kommunikaatiota, tarkastella asioiden ja tapahtumien merkityksiä, seurauksia ja yhteyksiä (Latvala & Vanhanen-Nuutinen 2001:38). Näin pyritään saamaan kuvaus tutkittavasta ilmiöstä tiivistetyssä ja yleisessä muodossa (Pietilä 1976: 93 - 94). Sisällön analyysissä voidaan edetä kahdella tavalla joko induktiivisesti lähtien aineistosta tai deduktiivisesti lähtien liikkeelle jostain aiemmasta käsitejärjestelmästä, jota hyväksikäyttäen aineisto luokitellaan. (Pietilä 1976: 96 - 100).

Sekä induktiivinen että deduktiivinen sisällön analyysi edellyttävät analyysiyksikön määrittämistä. Tutkimustehtävä ja aineiston laatu määrittävät analyysiyksikön valintaa. Analyysiyksiköitä voivat olla yksi sana, sanayhdistelmä, lause, ajatuskokonaisuus, sivujen määrä, sanojen määrä, haastatteluun käytetty aika jne. (Kyngäs & Vanhanen 1999: 7.)

Opinnäytetyössä teemahaastatteluaineisto, jota oli 27 sivua (A4), rivivälillä 1,5 ja kirjainkoolla 12 kirjoitettuna, analysointiin induktiivisesti aineisto- ja tutkimustehtävälähtöisesti (Kyngäs & Vanhanen 1999: 9). Kun käsitteet saatiin nimetyksi, tehtiin niin sanottu teoreettinen otanta. Sillä tarkoitetaan sellaisen aineiston keräämistä, joka täydentää aineistonkeruuvaiheen analysoinnin aikana esiin nousseita käsitteitä. Koska analyysivaihe on prosessin välillä, tarkastellaan kirjallisuutta läpi koko analyysivaiheen. (Martikainen & Haverinen 2004: 13-137.)

Aineiston käsitteellistäminen on nähtävissä kokonaisuudessaan sivulla 22 luvussa tutkimustulokset, (kuviot 3), joka perustuu Kyngäksen ja Vanhasen (1999,10) tulkintaan sisällön analyysistä. Kuviossa kategorioiden käsitteellistäminen etenee vasemmalta oikealle. Ensin kuvataan ryhmittelyn tuloksena syntyneet alakategoriat, joiden määrä on seitsemän. Sitten esitellään kolme yläkategoriaa. Nämä yläkategoriat saatiin yhdis-

tettyä viimeisenä esitettyyn yhteen pääkategoriaan. Tutkimustulokset esitetään myös sanallisesti ja niitä pyritään konkretisoimaan aineistosta nousevilla suorilla lainauksilla. Lainauksilla pyritään myös osoittamaan tulkinnan ja johtopäätösten paikkansapitävyyttä sekä analyysin luotettavuutta (Nieminen 1997:218; Kyngäs & Vanhanen 1999:10).

Analyysissä teema-alueet käsitellään yksi kerrallaan ja pohditaan, mitkä lausumat liittyvät teemaan tapausten luokitteluksi (Hirsjärvi & Hurme 2000: 141). Analyysiyksikönä olivat ajatuskokonaisuudet. Sisällön analyysin ensimmäisessä vaiheessa aineisto pelkistettiin ja koodattiin. Koodauksen tarkoituksena on helpottaa alkuperäisten merkitysten tavoittamista ja tarkistamista analyysin muissa vaiheissa (Latvala & Nuutinen 2001: 28). Koodaukseen käytetään yleensä merkintää, jossa koodin ensimmäinen numero tarkoittaa haastateltavaa ja toinen numero sivua, jolta kommentti löytyy (Hirsjärvi & Hurme 2000: 142). Koodausmerkeissä suluissa olevassa koodissa käytetään kirjainta, jotta kommenttia ei pystytä henkilöimään haastattelunumeron perusteella.

Koodausesimerkki:

V: ” ...koska oppilaat ovat niin eritasoisia, syntyy paljon keskustelua ja keskustelusta taas syntyy uutta tietoa...(X/4)

Tämä kommentti pelkistettiin ilmaisulla:

Oppimisessa korostuu vuorovaikutuksen kautta toisilta oppiminen.

Toinen analyysivaihe oli ryhmittely. Pelkistetyistä ja koodatuista ilmaisuista etsittiin yhteenkuuluvia ja eriäviä asioita. Samanlaiset ilmaukset yhdistettiin samaan alakategoriaan, jolle annettiin sitä kuvaava nimi (Pietilä 1976: 96,101.) Edellä mainitussa koodausesimerkissä alakategoria nimettiin käsitteellä *vuorovaikutteisuus*. Kategorioita muodostaessa on pyritty huomioimaan, että ne vastaisivat tutkimustehtäviin ja ollen samalla toisensa poissulkevia. Kategoriat pyrkivät olemaan sisäisesti merkityksellisiä suhteessa aineistoon sekä toisiin kategorioihin. (Pietilä 1976: 101.) Kategoriointi muodostui hitaasti aineistoa kerraten.

Koodausesimerkkejä vuorovaikutteisuus – alakategorian muista ajatuskokonaisuuksista:

V: ”...Lähiopetusjaksoilla tehdään yhdessä tehtäviä ja edetään yhteisvoimin ja työ tehdään pienryhmissä...” (X/12)

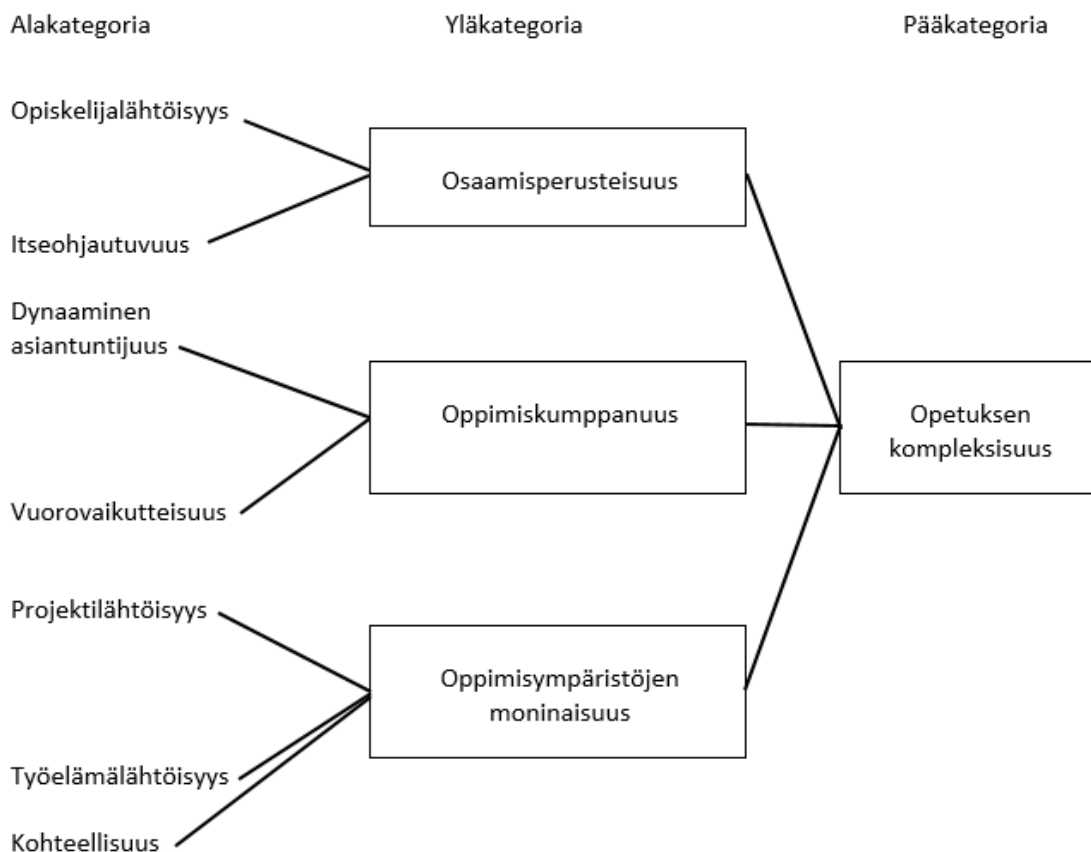
Pelkistetty ilmaus:

Pienryhmäoppiminen

Kolmanteen analyysivaiheeseen kuului tulkintaa ja aineiston käsitteellistämistä, jonka avulla tutkimustulokset voidaan näyttää. Saman sisältöiset alakategoriat yhdistettiin yhteen yläkategorioiksi, jolle sitten annettiin nimi alakategorioita kuvaten. *Vuorovaikutteisuus-alakategoria sijoittui yläkategoriaan oppimiskumppanuus*. Kyseiseen yläkategoriaan sijoittui sen lisäksi alakategoria dynaaminen asiantuntijuus. Analyysin lopputuloksena määritettiin pääkategoria. Tämän jälkeen analyysin tuloksista laadittiin kevyehkö substantiaaalinen teoriakatsaus, mutta suurempaa teoriaa ei näin pienellä aineistolla ollut mahdollista tehdä. (Martikainen & Haverinen 2004: 13-137.)

4 Työnjohtamisen opetuksen kompleksisuus

Kategorioinnin avulla on pyritty kuvaamaan työnjohdon opetuksen luonnetta ja sosio-konstruktivistisia opetusmenetelmiä sekä niihin liittyviä kehittämistarpeita. Pääkategorian avulla voidaan todeta talonrakennusalan, rakennusalan työmaapäällikön ja maalarimestarin erikoisammattitutkintojen sekä teollisuusalojen työnjohdon erikoisammattitutkinnon työnjohtamisen opetuksen kompleksisuuden liittyvän osaamis-perusteisuuden, oppimiskumppanuuksien ja oppimisympäristöjen moninaisuuksien tuomiin etuihin ja haasteisiin.



Kuvio 3. Työnjohdon opetuksen luonteen ja sosiokonstruktivististen opetusmenetelmien toteutumisen sekä niihin liittyvien kehittämistarpeiden kategoriat

Kompleksinen tarkoittaa Suomenkielen perussanakirjan (2011 2. osa: 522) mukaan moniosaista, -tahoista- ja -mutkaista. Työnjohtamisen opetuksen kompleksisuus liittyy osaamisperusteisuuden, oppimiskumppanuuksien ja oppimisympäristöjen moninaisuuksien tuomiin etuihin ja haasteisiin.

Työnjohdon opetuksen luonteessa ilmeni haastateltavien mukaan sosiokonstruktivistisiä peruselementtejä, joiden avulla pyritään huomioimaan opiskelijat yksilöinä sekä motivoimaan heitä ottamaan itse vastuun oppimisestaan. Konkreettisten tutkinnon perusteiden ammattitaitovaatimuksien ja oppimisen tavoitteiden käsittely jäivät aineistossa olemattomiksi. Sen sijaan sosiokonstruktivististen opetusmenetelmien toteutusta haastateltavat toivat esiin suhteellisen hyvin.

4.1 Osaamisperustaisuus

Opetushallituksen (2014:7,8) mukaan tutkinnon perusteiden tasolla osaamisperustaisuus ilmenee tutkinnon ammattitaitovaatimuksina, ammattitaitona ja osaamisena, jota työelämässä tarvitaan. Opetuksen tulisi perustua teoria ja käytäntö -erottelun sijaan osaamiskokonaisuuksiin, jotka ovat samalla arvioinnin kohteena. Opiskelijan itsearviointi painottuu ja arvioinnissa erotetaan oppimisen ja osaamisen arviointi oppimisen arviointi.

”...Se, että opetussuunnitelmissa on entistä enemmän isoja kokonaisuuksia lisää joustoa ja mahdollisuuksia toteuttamisessa...”, todettiin eräessä haastattelussa. Haastateluissa tuotiin esiin *”ns. yhdistetty esimieskoulutustarjotin”, jonka mukaan joustavuus lisääntyy.* Aineistossa opiskelija- ja oppimiskeskeisyys tuli esiin kevyesti, esimerkiksi kommentteina kokonaisvaltaisesta osaamisesta. *”... sillä tieto, taito ja ammatillinen kasvu kulkevat oppimistilanteissa rinnakkain...”* Aiemmin hankitun osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen merkityksen arvostaminen tuli esiin ajatuksena, että *”aiemman saamisen päälle voidaan rakentaa uusia asioita yhdessä oppimalla.”*

4.1.1 Opiskelijälähtöisyys

Aineiston mukaan *”työnjohdon opiskelijat ovat aiemmista koulutus- ja työtaustoiltaan johtuen hyvin eri tasoilla osaamisessaan”.* Erään haastateltavan mukaan *”...henkilökohtaistaminen ja lähtötason selvittämien luo haastateltavien mukaan yksilöllisen pohjan tai polun opiskelulle. Näin voidaan selvittää tarve osallistua lähiopetukseen tai osaamisen täydentämiseen..”.* *”...Opettajan tulee huomioida opiskelijan kyvyt ja vahvuudet, mutta myös kehittämiskohteet, jotta opiskelija pärjää...”* totesi eräs haastateltava. Opiskelijan oppimisen arviointi ei aineistossa tullut ollenkaan esiin.

Haastateltavien mukaan *”...opetusta tulisi kehittää opiskelijan näkökulmasta...”* *”...Opiskelijan rooli korostuu, jos opetuksesta pyydetään palautetta...”*, totesi eräs haastateltava. *”...Toivottavasti palaute johtaa myös muutokseen...”*, joku haastateltava kommentoi.

Opiskelijan rooli opetuksen kehittämisessä tuli esiin vain muutamassa haastattelussa: ”...*opiskelijan rooli kehittämisessä on vähäinen...*” Eräs haastateltava kertoi seuraavaa: ”...*Opiskelijat saavat toivoa, mitä he haluaisivat vapaasti valittavissa opinnoissa opetettavana.....*”

4.1.2 Itseohjautuvuus

Itseohjautuvuus on yksi konstruktivistisen oppimisen peruskäsite. Sen mukaan opiskelijalla on vapaus itse ohjata oppimisprosessiaan ja päättää asioiden saamista merkityksistä. (Puolimatka 2002: 252.) Aineiston mukaan ”*työnjohdon opetuksessa oppimista pyrittiin syventämään ohjaamalla opiskelijat erityisesti etäopiskelujaksoilla tutkimaan lisämateriaalia ja hankkimaan tietoa uusista lähteistä.*” Eräs haastateltava totesi seuraavasti: ”...opettaa samalla medialukutaitoa ja kriittisyyttä tietolähteen tulkintaan...”

4.2 Oppimiskumppanuus

Heikkisen (2014: 176) mukaan kumppanuusmalli tarkoittaa sitä, että opiskelijan osallisuus lisääntyy vähitellen kohti tilaa, jossa opiskelijalla on mahdollisuus vaikuttaa koko oppimis- ja arviointiprosessiin kollaboratiivisia yhteistyökeinoja käyttäen.

Oppimiskumppanuus tuli aineistossa esiin monella tasolla. Joku haastateltavista oli sitä mieltä, että ”...*sosiaalinen aspekti oppimiseen syntyy sillä, että tietoa jaetaan keskustelun avulla blogissa...*” Oppimiskumppanuus näkyi opiskelijoiden välisenä kumppanuutena, opiskelijan ja opettajan välisenä kumppanuutena, opiskelijan ja työpaikkaohjaajan, opettajan ja työpaikkaohjaajan, opettajan ja asiantuntijaosaajan, opettajan ja opettajan sekä mukaan oppilaitoksen ja työelämätahojen kumppanuutena.

4.2.1 Dynaaminen asiantuntijuus

Dynaamisella asiantuntijuudella tarkoitetaan asiantuntijaorganisaatioiden tai verkostojen kykyä ratkaista uusia ja muuttuvia ongelmia (Salovaara 2004). Aineiston mukaan ”*asiantuntijuus voi perustua joko pedagogiseen pätevyyteen tai substanssi-osaamiseen.*”

”...Asiantuntijuuden kehittymisellä organisaatiolla on suuri rooli...,” todettiin. ”...Kannustaako se kehittymään...” tai ”...riittävätkö resurssit kehittämiseen...”, olivat muutamia kysymyksiä, joita haastateltavat pohtivat. *”Työpaikkaohjaajan ohjausta työpaikoilla pidettiin yhtenä asiantuntijuuden muotona, jota opiskelijat hyödynsivät työssäoppimisen aikana kiitettäväsi.”*

Oppilaitosten ja työssäoppimisorganisaatioiden sekä niiden edustajien koettiin molempien hyötyvät asiantuntijuuksien jakamisesta. Usea haastateltava koki, että *”työpaikkaohjaajien kanssa voitiin yhdessä pohtia myös koulutukseen / opetukseen liittyviä asioita ja sitä, miten ne yhdessä voisivat vastata yhteiskunnan haasteisiin.”*

Työelämän ja koulutuksen yhteistyön kehittäminen koettiin oppimisen voimavaraksi. *”Opettajan asiantuntemus ei välttämättä haastateltavien mielestä aina riitä, vaan on järkevä hyödyntää eri alojen ammatillisia osaajia myös teoriaopetuksessa.”* ...*”Ihanteellista olisi se, että opetuksessa voitaisiin hyödyntää useampia asiantuntijoita samasta teemasta...”*, totesi eräs haastateltava. Toisaalta joku oli sitä mieltä, että *”ulkopuolinen asiantuntija ei välttämättä tiedä, millaisia työssäoppimispaikat ovat, eikä kykene syvällisemmin käsittelemään niistä nousevia kysymyksiä.”*

Aineistossa viitattiin *”kisällikoulumalliin, jossa ne kokeneet ammatti-ihmiset, jotka ovat tulleet suorittamaan erikoisammattitutkintoa, jonka sisältöalueena on työnjohdollinen pätevyys. He ohjaavat samalla, kun itse opiskelevat nuoria opiskelijoita esimerkiksi korjausrakentamisen kohteissa korjausrakentajiksi”*.

4.2.2 Vuorovaikutteisuus

Eräs haastateltava totesi opiskelijan olevan toinen osapuoli opetusmenetelmissä: *”...Eli opettajan tulee kyetä vuoropuheluun, vaikka ryhmässä olisi 20 erilaista oppimistapaa...”* Vuorovaikutteisuus oppimisessa tuli haastattelussa esiin myös erilaisissa tilanteissa opetuksen vuorovaikutuksena. *”Sitä tapahtuu lähipäivinä, ja jonkun haastateltavan mielestä se oli mahdollisuus yksilöllisempään ohjaamiseen ja opettamiseen.”* Joku taas oli sitä mieltä, että *”lähipäivien oppiminen on ryhmäoppimista, jolloin jaetaan kokemuksia ryhmätöissä tai porinaryhmissä”*. Haastateltavien mukaan *”ryhmätöitä tehdään paljon.”*

Vertaisoppiminen koettiin useassa haastattelussa yhdeksi parhaista oppimiskumppanuuden muodoksi. Esimerkkinä yhdessä oppimisesta tai vertaisoppimisesta annettiin työnjohdollinen moduuli. Muutama haastateltava oli sitä mieltä, että *opiskelijoilla on iso rooli oppimisen siirtämisessä kokemuksen kautta.* ”...Opiskelijat esittelevät eri tahoilla ja eri työssäoppimispaikoissa tekemiään projekteja toisilleen tai kutsuivat heidät tutustumiskäynnille omille työmaille esitellen oppimiaan asioita opettajan ohjatessa oppimistilannetta eteenpäin...” eräässä haastattelussa kuvailtiin.

Sosiaalinen vuorovaikutus mahdollistaa sen, että yksilö oppii säätämään ajatusprosessiaan ja tiedostamaan omia ajattelu- ja päättelyprosessejaan (Hakkarainen ym. 2004: 237-238). Eräs haastateltava hehkutti seuraavasti: ”...yhdessä oppimisen menetelmää, jossa opiskelijat toimivat kolmen hengen ryhmissä niin, että jokainen oli vuorollaan *työtekijä- työnantajaedustaja ja opponentti...*” Konkreettinen esimerkki yhdessä oppimisesta oli myös sellainen, että *työnjohdon opiskelijat tekivät harjoitusmielessä työnhakuilmoituksen, johon nuoremmat opiskelijat vastasivat. Työnjohdon opiskelijat kävivät hakemukset yhdessä läpi ja valitsivat niiden perusteella haastateltavat. Haastattelut videoitiin ja niitä sitten reflektotiin yhdessä.*

4.3 Oppimisympäristöjen moninaisuus

4.3.1 Projektilähtöisyys

Vesterisen (2001: 168) mukaan projektityö on työ- ja oppimisympäristö, mutta samalla opiskelun substanssi ja opiskelumenetelmä. Aineiston mukaan *”projektioppiminen on toiminnallinen oppimismenetelmä, jota käytetään enemmän kuin luento-opetusta.”* Haastateltavien mukaan *”...pieniä projekteja opetetaan oppilaitosten työsaleissa, mutta pyrkimys on laajoihin työelämälähtöisyyksiin projekteihin...”*

Tutkiva oppiminen koettiin kaikkein vieraimmaksi käsitteeksi tai vähiten käytetyksi tavaksi opettaa tai ohjata oppimaan. *”...Tutkivaa oppimista ei ole mitenkään eritelty, vaan se tulee projektioppimisen ja työssäoppimisen haasteiden kautta...”*, totesi eräs haastateltava. *Tämän tuloksena tietotekniikkaa, taulukkolaskentaa, cad-piirtämistä ja 3D-mallinusta on hyödynnetty tai syvennetty enemmän projekteissa*

4.3.2 Työelämälähtöisyys

Oikeita ja hyviä työssäoppimispaikkoja toivottiin riittävästi ja lisää useammassakin haastattelussa. *”...Työnjohtotehtäviä pitäisi saada kaikkiin työpaikkojen työssäoppimisiin, kun kaikki ei tosi asiassa pääse oppimaan työssäoppimisessa työnjohtoon liittyviä taitoja...”,* todettiin tai että *”...teorialla ei kuitenkaan korvata työssäoppimista...”* Eräessä oppilaitoksessa edellytettiin, että *työnjohto- tai asiantuntijakokemusta täytyy tulla työssä oppien 12 viikkoa.* Toisaalta eräs haastateltava oli seuraavaa mieltä: *”...Opiskelijat tulisi saada ymmärtämään, että työssäoppimisen aikana ei mennä vain töihin, vaan myös pohditaan omaa roolia oppijana sekä työnjohdollisuutta kokonaisuutena....”*

Eräs haastateltava oli sitä mieltä, että *”yksilöllisempi ohjaus tai opetus tapahtuu sitten opettajan käydessä työssäoppimispaikoilla.* ”Teorialla ei korvata työssäoppimista”, totesi eräs haastateltava. *”...Yrittäjyysosaamisen koulutusta lisää...”,* toivoi muutama haastateltava.

4.3.3 Kohteellisuus

Kohteellisuus tarkoittaa opiskelijoiden ohjaamista työskentelemään järjestelmällisesti jaettujen yhteisten ideoiden, käsitysten ja projektien kehittämiseen erityisesti tieto- ja viestintätekniikan luomien mahdollisuuksien avulla (Hakkarainen ym. 2004: 277, 311).

Muutaman haastateltavien mielestä *”digitaalisuus tuo haasteita niin opettajille kuin opiskelijoillekin.”* *”...Opettajat tulisi kouluttaa paremmin laitteiden ja ohjelmien käyttöön, jotta he osaisivat luoda työnjohtamisen sähköisiä oppimisympäristöjä ja oppimateriaalia opiskelijoiden käyttöön...”,* totesi joku haastateltava. Eräs haastateltavista oli sitä mieltä, että *”verkko-opetus lisää opettajan työtaakkaa.”*

Erään haastateltavan mukaan *”...opiskelijan rooli on huolehtia tehtävistä ja organisaa- tion ja opettajan tehtävänä on tukea opiskelijaa mobiilioppimisessa, koska järjestelmät ovat monesti outoja ja vieraita...”* *”...Langattomat yhteydet ja katvealueet ovat tois- taiseksi vielä ongelmallisia...”,* totesi eräs haastateltava. *”...Työssäoppimisen ohjaus on siirtynyt osin mobiiliohjaukseen...”,* eräs haastateltava totesi. Useat haastateltavat kertoivat, että *”opiskelijat kirjoittavat oppimispäiväkirjablogeja.* Niiden koettiin olevan *”oiva vertaistuki opiskelijoiden keskuudessa.”* Joku haastateltavista oli sitä mieltä, että *”mobiiliohjauksesta pidetään, koska siinä säästyy matkustamiseen menevä aika.”*

5 Yhteenveto

5.1 Tutkimustulosten tarkastelu

Mäkelä (2010, 38) on tutkinut **opetuksen kompleksisuutta** väitöskirjassaan verkkokurssi opetuksen ja oppimisen kompleksisena tilana. Hänen mukaansa kompleksisuuden tutkimuksissa tarkastellaan monimuotoisia ja -mutkaisia järjestelmiä. Siihen liittyy lineaaristen syy-seuraussuhteiden kyseenalaistaminen. Lisäksi systeemien oletetaan reagoivan muutoksiin muuttamalla, jolloin myös syyt ja seuraukset muuttuvat.

Kompleksisuusajattelu on Mäkelän (2010:272, 276-277) mukaan moni- ja poikkitieteellinen lähestymistapaa, jossa ilmiötä pyritään tarkastelemaan niiden monikerroksellisessa todellisuudessa. Hänen mukaansa kompleksisuuden soveltaminen sosiaalisiin ilmiöihin ei ole kritiikitöntä, koska sosiaalisten käytäntöjen tiedetään rajoittavan ja säätelevän ihmisten toimintaa.

Kategorioita muodostettaessa oli todettavissa luokittelun hankaluutta. Tuntui, että alakategorioiden käsitteet voisivat kuulua useampaan yläkategoriaan. Myös Oikkonen (2011, 61) toteaa pro gradu -tutkielmassaan, että projektioppimisen ja ongelmaperustaisen oppimisen käsitteet menevät ulkomaalaisessa kirjallisuudessa päällekkäin, mikä aiheuttaa sekaannusta ja epälooginen tulkinnan mahdollisuus lisääntyy.

Osaamisperustaisuus

Opetushallitus (2014, 1) korosti tutkintojärjestelmämuutoksessa tarvetta suuntautua yhä enemmän sosiokonstruktivistiseen oppimiskäsitykseen, opiskelija- sekä oppimiskeskeisyyteen. Nämä ajatukset nousivat selkeästi myös aineistosta esiin.

Osaamisperusteisuuden määrittely tukee joustavien ja yksilöllisten opintopolkujen rakentamista ja edistää aikaisemmin hankitun osaamisen tunnistamista ja tunnustamista osaksi tutkintoa. Onnismaan (2005: 19) mukaan henkilökohtaistamisen voi ymmärtää opiskelua jäsentävänä vuorovaikutteisena ohjaus- ja oppimisprosessina tai dokumenttina, joka tehdään opintojen alussa. Myös työssäoppimisen tavoitteet on helppo ohjata henkilökohtaistamisen jälkeen opiskelijan yksilöllistä oppimista tukeviksi (Pasanen 2004: 157). Henkilökohtaistamista pidettiin aineistossa opetukseen osallistumisen lähtökohtana. Aineistossa esitettiin henkilökohtaistamisessa suunniteltuja vaihtoehtoisia

opetuksen suoritustapoja (lähiopetus tai itsenäinen suoritustapa ja/tai verkko-opetus), mutta työssäoppimiseen sitä ei aineistossa liitetty ollenkaan.

Itseohjautuvuus ei tarkoita sitä, että opiskelijan tulisi hankkimansa tiedon pohjalta rakentaa kattavia tietorakenteita, vaan opettajan tulee esittää jäsennettyjä tietorakenteita, joihin lisätietoa liittämällä opiskelijalla on mahdollisuus käsitteiden ymmärtämiseen. Muuten saattaa käydä niin, että opiskelija jää oppimaan yksin yrityksen ja erehdyksen kautta. (Puolimatka 2002: 287, 264.) Haastatteluissa vain luentomuotoisesta opetuksesta puhuttaessa tuli esiin opettajan rooli, oppimistilanteissa esimerkiksi projekti- tai ryhmätoissa opettajan rooli oppimisen tukijana tai jäi taka-alalle.

Opiskelijan oppimisprosessia arvioidaan oppisen arviointina, ja hänen oppimistuloksiinsa ammattiosaamisen näytöillä. Ammattitaitovaatimukset eli työelämässä vaadittavan osaamisen tulee olla opetuksen ja ohjauksen sekä arvioinnin lähtökohtana (Arvioinnin opas 2015: 9-10; Opetushallitus 2015: 7-8).

””
Opetuksen tulee aineiston mukaan perustua ammattitaitovaatimuksiin ja opettajan tulisi tiedostaa se, mikä on opiskelijoiden luontevin tapa oppia. Haastateltavat eivät kuitenkaan pohtineet sitä, miten ammattitaitovaatimukset tulevat esiin opetuksessa tai ohjaamisessa. Myöskään se, miten sen jälkeen todellisuudessa toimitaan, kun opiskelijan oppistapa tunnistettiin, ei aineistossa tullut esiin.

Ohjaustilanteissa tavoitteena on ohjattavan oman toimintakyvyn kehittyminen ohjausvuorovaikutuksen seurauksena (Peavy 2004, 26, 32.) Aineistossa tämä ajatus tulee esiin henkilökohtaistamisen yhteydessä, mutta olisi kyllä vietävissä myös työssäoppimisen kontekstiin tukemaan ammatillista kasvua. Tätä kyllä pohdittiin: ”..*Erityisesti henkilökohtaista tukemista työnjohdollisien taitojen omaksumiseen tarvittaisiin lisää..*”

Oppimiskumppanuus

Hakkarainen ym. (2004: 129,135) avaavat Laven & Wengerin (1991) ajatusta opiskelijan asteittain syvenevästä osallistumisesta asiantuntijan käytäntöihin. Se on prosessi, jossa opiskelija osallistuu asiantuntijan käytäntöihin ilman toiminnan edellyttämää vastuuta ja omaksuu samalla asiantuntijoiden hiljaista tietoa, toimintakulttuuria ja kasvavat samalla asiantuntijayhteisön jäseniksi. Ajatus perustuu siis siihen, että asiantuntijaksi

oppiminen tapahtuu alan asiantuntijayhteisöön osallistumalla, ei koulutuksen kautta. Tämä ajatus nousi myös aineistossa selkeimmin ja yksimielisimmin esiin.

Dynaamisessa asiantuntijuudessa korostetaan asiantuntijuuden solukkomaisuutta. Asiantuntijat osaavat hyödyntää myös toistensa tietämystä ja siten ylittää oman tietonsa ja osaamisensa raja-aitoja. Tällöin merkitykselliseksi nousevat myös asiantuntijoiden sosiaaliset suhteet. (Salovaara 2004.) Opetuksessa hyödynnettiin aineiston mukaan eri tieteenalojen integrointia, mutta epäselväksi jäi, hyödynnettiinkö sitä esimerkiksi projekteissa.

Miegen (2001) mukaan asiantuntijuus voidaan ymmärtää sosiaalisen kanssakäymisen muodoksi (Hakkarainen ym. 2004:304). Kun asiantuntijuutta tarkastellaan sosiaalisena ilmiönä, huomio kiinnittyy sellaisiin sosiaalisen toiminnan ja vuorovaikutuksen muotoihin, joilla asiantuntijaverkoston toimintaa voidaan selittää (Salovaara 2004). Esimerkiksi ohjausasiantuntijuus määrittyy eri konteksteissa eri tavoin. Raja-asiantuntijuuden ilmentymisen yksi konteksti on ohjauksen ja pedagogisen osaamisen välinen suhde.

Aineistossa tämä ajatus tulee esiin henkilökohtaistamisen yhteydessä, mutta olisi kyllä vietävissä myös työssäoppimisen kontekstiin tukemaan ammatillista kasvua. Tätä kyllä pohdittiin: ”..Erityisesti henkilökohtaista tukemista työnjohdollisten taitojen omaksumiseen tarvittaisiin lisää..”

Ryhmäoppiminen tuli aineistossa esiin jokaisen haastateltavan kanssa, mutta kuten jo aiemmin todettiin, opettajan rooli ryhmänohjauksessa ei aineistossa tullut esiin. Myös työssäoppimisjakson aikana voidaan hyödyntää pienryhmätyöskentelyä, jossa opiskelijat kokoontuvat käsittelemään kokemuksiaan tai sovittuja tehtäviä (Pasanen 2004:165).

Koska oppimiseen liittyy aina myös arviointia, oletettiin sen nousevan esiin myös aineistosta, mutta niin ei käynyt. Arviointi- ja palautekäytännöissä opiskelijan tulee sosio-konstruktivistisen ajatuksen mukaan olla aktiivinen osallistuja. Itsearviointi, jossa opiskelija tunnistaa oman osaamisensa tason tarvitsee tuekseen muilta saatua palautetta ja reflektointia (Heikkinen 2014: 67 – 69). Heikkinen (2014: 118) on tosin väitöskirjassaan todennut, että opettajat mieltävät palautteen antamisen tärkeyden eri tavalla tai heillä ei ollut aikaa paneutua siihen.

Arvioinnilla tavoitellaan oppimisen ohjaamista ja tukemista, kontrolloidaan edistymistä ja kehitetään opetusta (Hakkarainen ym. 2004:106). Aineistossa ei tullut esiin muunlainen osaamisen arviointi kuin ammattiosaamisen näyttö tai tutkintotilaisuus. Aineistossa mainittiin yhteisopettajuus. Heikkinen (2014: 126, 129) tuo väitöskirjassaan esiin mielenkiintoisen yhteisarviointikäytännön. Siinä substanssiasiantuntija ja pedagoginen asiantuntija arvioivat yhdessä opiskelijan kanssa oppimisprosessia tai tuotosta, sillä arvioinnissa on tarkoitus korostaa osaamisen lisäksi ammatillista kasvua ja reflektoida sitä. Tosin opiskelijoiden reflektointitaidot vaativat kehittämistä ja erityisesti kirjallinen itsearviointi koettiin vaikeaksi vielä valmistumisvaiheessakin (Heikkisen2014: 158)

Heikkinen (2014: 179) on käyttänyt väitöskirjassaan vertaisarviointia yhtenä arvioinnin välineenä. Vaikka aineistoissa tuli esiin eritasoisia oppimiskumppanuuksia, arvioinnin tasolle vietyä se ei tullut esiin. Vertaisarviointi auttaa arvioimaan sekä omaa että ryhmän toimintaa. Samalla opitaan johtamisen tärkeitä elementtejä, kuten palautteen antamista ja vastaanottamista, erilaisten mielipiteiden käsittelyä sekä kuuntelutaitoa.

Työpaikat kouluttavat työntekijöitään työpaikkaohjaajiksi siihen tarkoitettuun koulutuksessa. Aineistossa tuli esiin, että työpaikkaohjaajia on vaikea saada mukaan työpaikkaohjaajakoulutuksiin. Pasasen (2004:158) mukaan osallistuminen koulutuksiin on lisääntynyt, kun koulutuksista on tehty yhteinen, tavoitteellinen ja pidempikestoisen yhteistyö- ja toimintasuunnitelma.

Oppimisympäristöjen moninaisuus

Sosiokonstruktivisessa oppimisessa opettajan on kyettävä rakentamaan oppimisympäristöjä, joissa tietoa voi konstruoida ja ne lisäävät osallistumismahdollisuuksia aidoissa toimintakäytännöissä sekä tukevat itseohjautuvuuden kehittymistä. Kokonaisuuksien oppimisen oletetaan tukevan tätä. Mäkelä (2010:282) toteaa kuitenkin väitöskirjassaan korkeakouluympäristössä tehdyssä tutkimuksessa, että oppiainerajojen äkillistä murtumista ei tapahdu.

Projektiopiskelu edellyttää väljää ja joustavaa opetussuunnitelmaa. Tämä puolestaan vaatii opettajien välistä yhteistyötä (Kalli & Malinen 2005: 39.) Aineistossa toivottiin enemmän opettajien ja eri asiantuntijoiden välistä yhteistyötä projektioppimisessäkin, mutta sen todettiin olevan melko mahdotonta huomioiden kiristyneet talousajattelun.

Projektilähtöisessä oppimisessa tavoitteena on toteuttaa asiakasorganisaation tilaama tehtävä, ja samalla oppia projektityötä, mutta myös muita työelämässä tarvittavia taitoa (Vesterinen 2001:162). Aineistossa korostui se, että projektioppimista pidettiin selvästi työssäoppimisen menetelmänä, eikä liity teoriapuolen opetukseen. Projektioppimisen toteutus edellyttää opettajalta hyvää perehdytystä sekä organisointia muuhun opetukseen onnistuakseen (Vesterinen 2001:141). Tämän tyyppinen ajattelu ei tullut aineistossa esiin, eli tavallaan opettajan rooli projektioppimisessa jäi näkymättömäksi.

Pitkäkestoisen projektioppimisen kautta opiskelijat oppivat projektityöosaamisen lisäksi joustavuutta, muutosvalmiutta, ristiriitojen ja epävarmuuden sietokykyä organisointitaitoa sekä moniammatillista tiimityöskentelyä (Vesterinen 2001:146,150). Projektioppimisen edut eivät nousseet aineistossa esiin.

Työssäoppimisen ohjaus tulisi nähdä yhteistoiminnallisena prosessina, jossa kaikki osapuolet yhdessä rakentavat käsitystä tilanteesta, jossa työskennellään yhdessä (Pasanen 2004:160). Tämä puolestaan edellyttää eri osapuolien roolien täsmentämistä oppimisen kokonaisprosessissa (Mäkeläinen 2000: 96). Aineistossa ei tullut esiin, miten roolit on täsmennetty johtamiskoulutukseen liittyvissä työssäoppimisissa.

Pasanen (2004:153) käyttää 2000-luvun alussa Ahonen ja Lasonen (2001) kehittämää käsitettä työssäoppimisen ohjausyhteisö, jossa toimii opiskelija, työpaikkaohjaaja, oppilaitoksen edustaja, työyhteisön jäsenet, organisaation sidosryhmät ja asiakkaat. Asiakasyhteistyö ja asiakaspalautteen hyödyntäminen voisikin olla yksi tulevaisuuden kehittämiskohde.

Komsin (2011, 51) mukaan vain vähän yli puolet vastaajista oli samaa mieltä tai melkein samaa mieltä siitä, että työssä oppiminen tehtävineen olisi valmentanut heitä työelämän johtotehtäviin. Tehtävien suorittamisen rakennustyömaiden työssäoppimispaikoissa ei koettu olevan opiskelijoille tasapuolista. Tämä tuli esiin myös tämän opinnäytetyön aineistossa. Myös laadukkaan ohjauksen saaminen edellyttää Komsin mukaan työpaikkaohjaajalta halukkuutta ja ajankäytönmahdollisuutta ohjaamiseen. Yksikään vastanneista ei ollut täysin samaa mieltä siitä, että ohjaus olisi ollut riittävää. Opinnäytetyön aineistossa haastateltavat eivät tuoneet esiin työssäoppimisen ohjauksen puutetta.

Sosiokonstruktivististen opetusmenetelmien kehittämistarpeiden avulla pyrittiin selvittämään opetuksen kehittämisen kohteita ja saamaan kehittämis ehdotuksia niiden parantamiseksi. Todellisuussidonnaiset työelämäprojektit koettiin aineistossa parhaimmaksi tavaksi oppia. Niiden määrän toivottiin lisääntyvän ja sisällön kehittyvän, mutta kehittämis ehdotuksia niihin ei esitetty.

Työelämäprojekteissa sekä opettajat että opiskelijat tekevät yhteistyötä eri tahojen kanssa (Vesterinen 2001:157). Sen ohjaukseen osallistuvat sekä opiskelijat kuin opettajat että työpaikkaohjaajat (Tynjälä ym. 2005: 36). Laajojen osin verkossa toteutettujen projektien toteuttamisella saatetaan tähdätä oppimisen osoittamisen lisäksi tuotosten julkaisuun tietoverkossa (Hakkarainen ym. 2004: 275). Korhonen (2003) on väitöskirjassaan todennut verkkopohjaisen oppimisympäristön olevan aikuisopiskelijoiden (n=23) merkityksellisen oppimisen kannalta tuloksellisempi kuin perinteinen yliopistoympäristö. Tosin opettajien tulee hallita ensin verkkoteknologia, ennen kuin he voivat hyödyntää sitä uudenlaisten pedagogisten tavoitteiden saavuttamisessa (Hakkarainen ym. 2004: 376). Tässä muutamit haastateltavat näkivät kehittämisen paikan. Opettajien osuus työelämäprojekteissa ei aineistossa tullut esiin, mutta verkossa tapahtuvaa projektioppimista pidettiin erittäin hedelmällisenä oppimistapana.

Silloin kun opettajasta tulee oman ammattikäytäntöjensä tutkija ja hän koettaa muuttaa olemassa olevaa järjestelmän haasteita tukien opiskelijan perustaitojen kehittymistä, voidaan puhua tutkivasta opetuksesta (Hakkarainen ym. 2004: 273). Kehittyäkseen ohjaajana, opettaja tarvitsee tietoa myös ryhmistä ja niiden toiminnasta. (Nummenmaa & Lautamatti 2004: 29, 105). Oppilaitosten ja opetusjärjestelmien tulee löytää myös uusia pedagogisia menettelytapoja, joihin liittyy jaetun osaamisen tai asiantuntijuuden ajatus, vastatakseen tietoyhteiskunnan haasteisiin (Hakkarainen ym. 2004: 371).

Opinnäytetyön aineistossa ei tullut esiin työnjohdon koulutuksen ja työelämän vastaimattomuus, kuten Komsin (2011:39) tutkimuksessa. Haastateltavat eivät myöskään pohtineet sitä, tuottaako työnjohdon opetus osaamista tai millaista on hyvä työnjohdon osaaminen.

Komsi (2011,1) esittää työnjohtamisen opetuksen kehittämisajatuksina toteutussuunnitelmien ja opettajayhteistyötä kehittämistä. Hänen mielestä palautetta kannattaa kerätä systemaattisesti, mutta myös tulkita sitä ja muuttaa tarvittaessa toimintaa. Työssäoppimisen toteutukseen tulisi myös kiinnittää enemmän huomiota.

Seuraavaa opetussuunnitelmauudistusta vuodelle 2018 suunnitellaan jo. Siihen liittyvässä aivoriihessä on tullut esiin tulevaisuuden opettajan roolin muutos, jossa opettajan rooli muuttuu tiedonjakajasta valmentajaksi, ohjaajaksi, oppimisprosessin tukijaksi. Opettajan tehtäviin tulee kuulumaan aiempaa enemmän jalkautuminen työssäoppimispaikkojen työyhteisöihin, työelämäyhteyksien ylläpito ja aktiivinen verkostoyhteistyö. (Opetushallitus 2015.)

5.2 Opinnäytetyön luotettavuuden tarkastelu

Opinnäytetyön luotettavuuden arvioinnissa pohditaan, mitkä tekijät vaikuttivat luotettavuuteen tutkimusprosessin eri vaiheissa (Hirsjärvi & Hurme 1995:128). Muuten arvioinnin lähteenä on käytetty Willbergin (2009) ohjeistusta. Opinnäytetyössä tehtiin vain kaksi esihaastattelua ennen varsinaisten haastattelujen aloittamista, vaikka niitä suositellaan tehtävän useassa eri vaiheessa, jotta teemahaastattelun runkoa, järjestystä tai muotoilua voisi vielä muuttaa (Hirsjärvi & Hurme 1995:128).

Haastateltavien valinta vaikuttaa teemahaastattelun luotettavuuteen. Luotettavuutta voidaan lisätä tarkoituksenmukaisuuden periaatetta hyödyntäen. Silloin haastatteluun on valittu niitä, jotka siihen haluavat osallistua. Opinnäytetyössä tarkoituksenmukaisuuden periaate ei toteutunut, sillä haastateltavat valittiin teemahaastatteluun ammattinimikkeen perusteella. Tosin osallistumisesta oli mahdollisuus kieltäytyä, ja yksi haastateltava jäikin tavoittamatta syystä tai toisesta. Kato ei siis ollut suuri, ja aineistoa saatiin kohtalaisesti. Puhelinhaastattelun aikana ei esiintynyt häiriötekijöitä, jotka olisivat vaikuttaneet haastattelun kulkuun. Todennäköisesti aineisto olisi ollut laajempi, jos haastattelut olisi tehty kasvotusten. (Willberg 2009.)

Kaikki haastateltavat olivat opinnäytetyön aiheen eli korjausrakentamisen ja opetuksen asiantuntijoita; tutkinto tai varatutkintovastaavia, mikä sinällään lisää luotettavuutta. Mutta se, että taustatietoja esimerkiksi työkokemuksen kestoa ei ollut tiedossa, vähentää luotettavuutta. Taustatietolomake unohtui tehdä. Vaikka haastateltaville oli lähetetty teemahaastattelun runko etukäteen, muutaman haastattelun jälkeen oli huomattavissa, että kaikki haastateltavat eivät olleet perehtyneet siihen etukäteen. Jos aineiston todellisuus rakentuu vasta haastatteluhetkellä, tutkimuksen luotettavuus kärsii. Todennäköisesti sillä, että valtakunnallinen opetussuunnitelmauudistus oli joko astumassa voimaan (1.8.2015) tai juuri astunut voimaan, oli vaikutusta siihen, että haastatelta-

vien ajatukset opetuksesta ja sen toteuttamisesta olivat ”ajan hermolla.” (Willberg 2009.)

Haastatteluja pidettiin vuorovaikutustilalanteina, jotka ohjattiin teemahaastattelun rungon mukaan, mutta halutessaan haastateltavat saivat mahdollisuuden puhua aihetta sivutenkin. Aineistoa kertyi kuitenkin kohtalaisesti (27 sivua) ja merkityksettömän tiedon määrä jäi melko vähäiseksi. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 36.) Koska kyse oli puolistrukturoidusta teemahaastattelusta, tarkentavia lisäkysymyksiä tekemällä aineistoa olisi saanut varmasti enemmän ja syvällisemmäksi. Haastattelujen tekeminen oli opinnäytetyön tekijälle uutta. Myös esihaastattelujen alustavalla analysoinnilla lisäkysymysten merkitys olisi voinut tulla esiin.

Tutkimusaineiston luotettavuutta voidaan tarkastella validiteetin näkökulmasta. Silloin tarkastellaan sitä, onko sisällön luokittelu tai luokiteltavissa tarpeen tutkittavaan ongelman vastaamiseksi. Mikäli aineisto ja kategoriat ovat merkityksellisiä tutkimuksen teorian kannalta, voidaan tutkimuksen katsoa olevan relevantti. Tulosta ei voi pitää luotettavana, jos yhteys aineistoon jää osoittamatta. (Pietilä 1976: 233-244, 260, 265.) Opinnäytetyötä tehtäessä on kiinnitetty huomioita teemahaastattelun rungon asettamiseen todelliseksi, aineiston keräämiseen, analysointiin, tulosten tallentamiseen sekä esittämiseen, jotta tuloksena syntyisi kuvaus työnjohtamisen opetuksen luonteesta eri korjausrakentamisen alojen tutkintovastaavien näkökulmasta. (Willberg 2009.)

Analyysin aikana tehtyjen koodauksien ja tulkintojen luotettavuutta arvioitaessa käytetään käsitettä reliabiliteetti. Alhainen reliabiliteetti alentaa myös validiteettia. Yhdistelemällä kategorioita laajemmiksi tai erottelemalla ne useammaksi kategoriaksi, reliabiliteettia voidaan lisätä. Tässä opinnäytetyössä kategorioita on sekä eroteltu että yhdistetty, mikä lisää reliabiliteettia. Toisaalta tuntui, että mitä enemmän yhdistelyä ja erottelua teki, sitä sekavammaksi ajatukset menivät. Tutkijan ajatusmaailman tulisi kuitenkin näkyä tutkimuksen tuloksissa. (Pietilä 1976: 245 -247.) Opinnäytetyössä oli tarkoitus muodostaa johdonmukaisesti käsitteitä. Koska kyse oli laadullisesta tutkimusmenetelmästä, tulosten siirrettävyys ja vahvistettavuus on ongelmallista. Laadullinen analyysi on aina tulkintaa, rinnakkaisluokittelija tuskin olisi lisännyt luotettavuutta. (Willberg 2009.)

Grounded theory, vaikkakin vain kevyehkönä tutkimusmenetelmänä käytettynä osoitautui haasteelliseksi ja aikaa vieväksi, eikä välttämättä tuottanut ”heurestisia elämyksiä” pääkategorian paljastumisen hetkellä, kuten Martikainen ja Haverinen (2004: 155) olettavat tapahtuvan.

5.3 Johtopäätökset ja opinnäytetyön merkitys

Opinnäytetyön prosessi on kestänyt yli puolitoista vuotta. Aihevalinta oli ajankohtainen opinnäytetyötä suunniteltaessa keväällä 2014, jolloin vuoden 2015 opetussuunnitelmanmuutosta valmistettiin. Opinnäytetyön alkuperäinen tarkoitus oli tutkia työnjohdon opetuksen vakiinnuttamista korjausrakennuttamiseen liittyvissä erikoisammattitutkinnoissa Opetushallituksessa toimivan yli-Insinööri Seppo Valion esittämän ehdotuksen mukaan. Hän korosti, että korjausrakentamisen koulutus tulee muuttumaan lähivuosi-
na, joten sen nykytilan kuvausta tarvitaan.

Koska opinnäytetyö ei edennyt aikataulullisesti suunnitelman mukaan, mutta sen teoriaosuus oli jo aloitettu, opinnäytetyön näkökulmaa ja toteuttamistapaa muutettiin koulutusnäkökulmasta käytännönläheisempään opetusnäkökulmaan. Lisäksi lähdemateriaaliin perehdyttäessä selvisi, että Lahtinen (2013) oli juuri tehnyt kattavan työnjohtokoulutusselvityksen kaikista koulutusaloista Opetushallitukselle. Seppo Valio luvannut joka tapauksessa perehtyä opinnäytetuloksiin, hän voi halutessaan hyödyntää niitä jo vuoden 2018 opetussuunnitelmauudistuksessa, jonka työstäminen on jo aloitettu (Opetushallitus 2015).

Opinnäytetyö tulosten hyödyntäminen on mahdollista Koulutuskeskus Salpauksen korjausrakentamisen opetussuunnitelmatyössä ja opetuksen suunnittelussa jatkossa. Tulokset antavat ajattelun aihetta, sillä onhan opetuksen kehittämisen keskeisenä edellytyksenä aina se, että kaikilla opetukseen osallistuvilla on yhteinen käsitys opetuksen kohteena olevista käsitteistä, tavoitteista ja toimintatavoista. Myös itse opinnäytetyön tekijälle oli hyvä kertailla sosiokonstruktivistiseen oppimiskäsitykseen liittyviä seikkoja ja pohtia omia opetuksen todellisuuksia.

Opinnäytetyö olisi kannattanut rajata tarkemmin muutamaan sosiokonstruktivismiin pääajatukseen, jotta se olisi pysynyt paremmin hallussa. Kirjallisuutta sosiokonstruktivismista on erittäin runsaasti, ja koska opinnäytetyössä käytetään useita siihen liittyviä

käsitteitä, lähdemateriaalia on kertynyt kohtalaisen paljon. Sosiokonstruktivistiset tutkimukset jätettiin suosiolla lähdemateriaalista pois niiden määrän takia. Käsitteiden määrittely jää melko pinnalliseksi. Kansainvälisiä lähteitä ei ole käytetty. Työnjohtokoulutuksen aiemman tiedon kerääminen keskittyy tutkimustietoon viime vuosilta.

Opinnäytetyötä tehtäessä on huomioitu eettisyyteen liittyviä seikkoja, esimerkiksi kohdeorganisaatioilta on pyydetty tutkimusluvat. Hyväksytyt tutkimusluvat eivät kuitenkaan ole liitteenä, koska ne hävisivät matkan varrella. Opinnäytetyön kohdeorganisaatiot on pidetty nimettöminä ja haastateltavat tunnistamattomina (koodaus).

Opinnäytetyön keskeiset tulokset olivat seuraavat:

1. Työnjohtamisen opetus ja sosiokonstruktivististen opetusmenetelmien toteuttaminen korjausrakentamisen erikoisammattitutkinnoissa on haasteellisempaa kuin haastateltavat ehkä olettivat. Toisaalta samankaltaiset haasteet tulevat varmasti näkyviin kaikessa sosiokonstruktivismisessä oppimisessä.
2. Osaamisperusteisuus ei tule esiin työnjohdon ammattitaitovaatimusten kuvaamisena eikä oppimisen ja osaamisen arviointikäytänteet opiskelijan oppimisprosessin tukemisena. Työnjohdon opetuksessa pyritään opiskelijälähtöiseen toimintaan sekä itseohjautuvuuden tukemiseen. Henkilökohtaistaminen oli käytössä, mutta sen hyödyntäminen esimerkiksi työssäoppimisessa ei tullut esiin.
3. Korjausrakentamisen työnjohdon opetuksessa kokeillaan ja hyödynnetään monialaisia ja monen tasoisia oppimiskumppanuuksia ja niitä halutaan kehittää myös jatkossa. Opiskelijan hyödyntämiseen sosiokonstruktivistisen oppimisen voimavarana kannattaa kiinnittää huomioita enemmän.
4. Erilaiset oppimiskumppanuudet mahdollistavat dynaamisen asiantuntijuuden esilletuomisen erityisesti sosiaalisen vuorovaikutuksen keinoin. Oppimisympäristöjen moninaisuus luo haasteita erityisesti yhteistyön toimivuudelle. Työelämäyhteistyö ei ollut kovin tavoitteellista eikä suunnitelmallista.
5. Sosiokonstruktivistinen oppiminen ei näyttäydy opiskelijalle kokonaisuutena, vaikka heille pyritään tarjoamaan työnjohtamisen osaamisen opetusta moninaisissa oppimisympäristöissä asiantuntijalähtöisesti. Oppimisen ohjausta ja arvi-

ointia ei mielletä sosiokonstruktivistisen oppimisen perusominaisuuksiin. Ohjausta tulee kehittää erityisesti työssäoppimisen ohjaamiseen liittyen. Myös arviointikäytänteitä tulee kehittää.

6. Selkeitä työnjohdon opetukseen liittyviä kehittämisehdotuksia ei esitetty. Kehittämisessä voisi hyödyntää aiempaa työnjohdon opetuksen tutkimusta.

Työnjohdon opetuksen sosiokonstruktivistista luonnetta korjausrakentamiseen liittyvissä erikoisammattitutkinnoissa tarkasteltiin sanallisesti kuvailemalla opetuksen toteuttamista useissa eri oppilaitoksissa. Opinnäytetyön hyöty on siinä, että tällainen nykykäytännön kuvaus ja sen tarkastelu auttaa tunnistamaan työnjohdon opetukseen liittyviä ongelmia, epäkohtia ja kehittämistarpeita.

Johtopäätöksenä todetaan, että sosiokonstruktivistinen oppiminen on korjausrakentamisen opetuksesta osin erottumaton, mutta sen osuus kokonaisuudesta on hyvin tunnistettavissa. Sosiokonstruktivismiin peruselementit tulevat esiin, mutta kuitenkin melko pinnallisesti. Työnjohdon opetuksessa tulee esiin luovia ja joustavia käytänteitä, jossa opiskelijan asema on kuitenkin suhteellisen passiivinen. Tutkintovastaavat painottavat sosiokonstruktivistinen oppimiskäsityksen sisältöjä käytännössä eri tavoin. Ero tuli esiin erityisesti opiskelijoiden itsenäisen työskentelyn ja ryhmätyöskentelyn näkemyksissä. Tutkintovastaavat, jotka osallistuvat työnjohdon opetukseen korjausrakentamisen aloilla ovat muodostaneet kokemuksiinsa perustuvan käsityksen opetukseen liittyvästä osaamisperustaisuudesta, opetuskumppanuuksista sekä oppimisympäristöjen moninaisuudesta.

Työnjohdon opetuksen heikentävänä tekijänä voidaan pitää voimavarojen kohdentumattomuutta. Organisaatioiden hallinnon tasoilta puuttuu sosiokonstruktivistisen oppimiskäsityksen toteuttamisen suunnitelmallisuus, joka tukisi tutkintovastaavien ja opettajien toimintaa. Opetuksen kehittäminen edellyttää oppilaitoskohtaista sosiokonstruktivistisen oppimisen määrittelyä, yhteistä ymmärrystä käsitteiden sisällöistä sekä yhteistä käytäntöjen suunnittelua sekä toiminnan organisointia.

Opinnäytetyön perusteella työnjohdon opetusta voidaan kehittää laadukkaammaksi puuttumalla opetussuunnitelmien toteuttamissuunnitelmiin ja ottamalla käyttöön sosiokonstruktivistisista oppimista tukevia arviointimenetelmiä. Työnjohdon opetusta on tar-

koituksenmukaista kehittää tulevaisuutta ajatellen esimerkiksi seuraavan opetussuunnitelmauudistuksen (2018) yhteydessä yhä enemmän oppilaitosten ja työelämäyhteistyökumppaneiden välisenä yhteistyönä huomioimalla sosiokonstruktivistinen oppimiskäsitys sekä projektioppimisen tuomat työelämälähtöiset mahdollisuudet.

Opetuskäytänteiden monipuolisen ja toimivien käytänteiden kehittäminen ovat haasteita erityisesti työelämälähtöisyyden toteutumiseksi tulevaisuudessa. Huomiota on kiinnitettävä enemmän opetuksen kokonaisuuteen, tavoitteellisiin opetuskäytäntöihin, opiskelijalähtöiseen työotteeseen sekä opetus- ja ohjauskäytäntöihin osallistuvien väliseen yhteistyöhön ja vuorovaikutukseen.

Jatkotutkimuksena voisi tutkia, millaista on työnjohtamistaitoja tukeva opetus opiskelijoiden näkökulmasta. Myös työnjohdon opetuksen toteuttamista havainnointitutkimuksena voisi tutkia. Näin saataisiin tietoa opetus- ja ohjaushenkilöstön toiminnasta. Jatkotutkimusten tavoitteena voisi olla korjausrakentamisen johtamisen osaamisen lisääminen sekä alan houkuttelevuuden ylläpitäminen kehittämällä nykyistä koulutusta ja opetusta tulevaisuuden tarpeita ennakoiden.

Lähteet

Aaltonen, Ulla. 2008. Keskijohdon rooli terveydenhuollon pienessä organisaatiossa. Kandidaatin tutkielma. Kauppatieteellinen tiedekunta. Johtaminen ja organisaatiot. Lappeenrannan teknillinen yliopisto. Verkkodokumentti. <<http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe200802281118>>. 2.2.2012. Luettu 5.6.2015.

Ammattiliitto Pro 2013. Tuottavuuden kasvattamisen pullonkaulana heikko johtaminen. Tiedotteet 10/2013. Verkkodokumentti. ><http://www.proliitto.fi><. Luettu 28.5.2014.

Annala Johanna & Heinonen Pirjo 2014. Yhteistoiminnallisuus opettajan työssä. Teoksessa Helander, Jaakko. (toim.) Ammatillisen opettajan käsikirja. Verkkodokumentti. Hämeen ammattikorkeakoulu. Ammatillinen opettajakorkeakoulu, 19-28. ><http://ameo.fi/wpcontent/uploads/2014/11/AmmatillisenOpettajanKasikirja.pdf><. Luettu 5.1.2016.

Arvioinnin opas 2015. Ammatillinen peruskoulutus. Näyttötutkinnot. Opetushallitus. Oppaat ja käsikirjat.2015:11. Verkkodokumentti. >http://www.oph.fi/download/168848_arvioinnin_opas_2015.pdf<. Luettu 10.11.2015.

Haapaniemi, Tommi, Vuotilainen, Ulla & Ikäheimonen, Kari 2001. Millä eväillä ohjauskokeiluihin? Kartoitus ohjauskokemuksista ja –valmiuksista. Teoksessa Vuotilainen, Ulla ja Haapaniemi, Tommi (toim.) Ohjaus - opiskelun voimavara. Joensuun, Kuopion ja Oulun yliopistojen ja Lappeenrannan teknillisen korkeakoulun opiskelijanohjaushankkeen ensimmäisen toimintavuoden raportti, 97-112. Kuopion yliopiston julkaisuja. F yliopistotiedot 27. Verkkolähde. ><http://urn.fi/URN:ISBN:951-781-126-8><. Luettu 16.6.2015.

Hakkarainen, Kai, Lonka, Kirsti. & Lipponen, Lasse. 2004. Tutkiva oppiminen. Järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjinä. Porvoo: WS Bookwell Oy.

Heikkinen, Miia. 2014. Ongelmaperustainen pedagogiikka muuttaa arviointia. Tapaus-tutkimus ongelmaperustaisen opetus suunnitelman siirtymävaiheesta Kymenlaakson ammattikorkeakoulun sosiaalialan koulutusohjelmassa. Akateeminen väitöskirja. Acta universitatis lapponiensis 276. Rovaniemi: Lapin yliopistopaino.

Helakorpi, Seppo. 2005. Työn taidot. Ajattelua, tekoja ja yhteistyötä. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu.

Hirsjärvi, Sirkka. & Hurme, Helena. 2000. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.

Juuti, Pauli. 2001. Johtamispuhe. Aavaranta-sarja 48. Juva: PS-kustannus.

Järvinen, Annikki., Koivisto, Tapio. & Poikela, Esa. 2000. Oppiminen työssä ja työyhteisössä. Helsinki: WSOY.

Kalli, Pekka 2005. Realismi ja konstruktivismi. Teoksessa Kalli, Pekka ja Malinen, Anita 2005. (toim.) Konstruktivismi ja realismi. Aikuiskasvatuksen 45. vuosikirja. Vantaa: Kansanvalistusseura ja aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. Dark, 9-14.

Kauppila, Reijo A. 2007. Ihmisen tapa oppia. Johdatus sosiokonstruktiviseen oppimiskäsitykseen. Sarja: Opetus 2000.

Komsi, Jari. 2011. Nuorisoasteen rakennusmestarikoulutuksen tavoitteiden toteutuminen Hämeen ammattikorkeakoulussa. Tampereen ammattikorkeakoulu Ylempi ammattikorkeakoulututkinto. Rakentamisen koulutusohjelma. Verkkodokumentti. >https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/38361/Komsi_Jari.pdf?sequence=2<. Luettu 10.8.2014.

Korhonen, Vesa. 2003. Oppijana verkossa. Aikuisopiskelijan oppimiseen suuntautuminen ja oppimiskokemukset verkkopohjaisessa oppimisympäristössä. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto. Verkkodokumentti. >[http://uta32-
kk.lib.helsinki.fi/bitstream/handle/10024/67287/951-44-5658-0.pdf?sequence=1](http://uta32-
kk.lib.helsinki.fi/bitstream/handle/10024/67287/951-44-5658-0.pdf?sequence=1)<. Luettu 3.1.2016.

Korjausrakentamisen strategia 2007–2017. Linjauksia olemassa olevan rakennuskannan ylläpitoon ja korjaamiseen. Ympäristöministeriön raportteja 28, 2007. Verkkodokumentti. ><http://www.ym.fi/download/noname/%7B5DA239AD-56B2-4FB8-8662-0E4CABAB6F59%7D/30349><. Luettu 10.7.2015

Kyngäs, Helvi & Vanhanen, Liisa. 1999. Sisällön analyysi. Hoitotiede 1, 3-12.

Kähkönen, Kari. 2014. Näkökulmia ja menetelmiä ohjaamiseen ammatillisessa koulutuksessa. Teoksessa Helander, Jaakko. (toim.) Ammatillisen opettajan käsikirja. Verkkodokumentti. Hämeen ammattikorkeakoulu. Ammatillinen opettajakorkeakoulu, 7-18. ><http://ameo.fi/wpcontent/uploads/2014/11/AmmatillisenOpettajanKasikirja.pdf><. Luettu 5.1.2016.

Lairio, Marjatta & Puukari, Sakari. 2001. Ohjaus käsitteenä ja ammattina. Teoksessa: Lairio, M & Puukari, S. akari (toim.) Muutoksista mahdollisuuksiin. Ohjauksen uutta identiteettiä etsimässä. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopistopaino, 9-21.

Lairio, Marjatta, Puukari, Sakari & Nissilä, Piia. 2001. Ohjauksen teoreettinen perusta. Teoksessa Lairio Marjatta. & Puukari Sakari. 2001. (toim.) Muutoksista mahdollisuuksiin. Ohjauksen uutta identiteettiä etsimässä. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylän yliopistopaino, 41-68.

Lahtinen, Heikki. 2013. Työnjohtokoulutus selvitys kaikilla koulutusaloilla. Erityisesti ammatti- ja erityisammattitutkintojen soveltuvuus työelämän työnjohto- ja lähiesimiestarpeisiin. Verkkodokumentti. >http://www.oph.fi/download/151996_Tyonjohtokoulutus selvitys_HeikkiLahtinen< Luettu 21.6.2014.

Leino, Anna-Liisa & Leino, Jarkko. 1997. Opettaminen ammattina. Helsinki: Kirjayhtymä.

Lappalainen Marja-Leena. 2001. Rakennustyömaan esimiestyön haasteet. Verkkodokumentti. >https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/28561/Rakennustyomaan%20esimiestyon%20haasteet_MLLappalainen.pdf?sequence=1<. Luettu 2.1.2016.

Latvala Eila. & Vanhanen-Nuutinen Liisa 2001. Laadullisen tutkimuksen perusprosessi. Teoksessa Janhonen, Sirpa & Nikkonen, Merja. (toim.) Laadulliset tutkimusmenetelmät hoitotieteessä. Helsinki: Wsoy, 21-43.

Martikainen, Marja ja Haverinen, Liisa. 2004. Grounded theory –menetelmä kasvatustieteellisissä tutkimuksissa. Teoksessa Kansanen, Pertti ja Uusikylä, Kari 2004. Opetuksen tutkimuksen monet menetelmät. Juva: PS Kustannus, 133-158.

Mäkelä, Leena 2010. Verkkokurssi opetuksen ja oppimisen kompleksisena toimintatilana. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto. Opettajankoulutuslaitos.

Mäkeläinen, Päivi. 2000. Työssä oppiminen – ohjattua ammattiin oppimista työpaikoilla. Teoksessa Onnismaa, Jussi, Pasanen, Heikki & Spangar, Timo. (toim.) Ohjaus ammatina ja tieteen alana. Ohjauksen toimintakentät. Porvoo: PS-kustannus, 89-103.

Nieminen, Heli. 1997. Kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuus. Teoksessa Paunonen, Marita. & Vehviläinen – Julkunen, Katri. Hoitotieteen tutkimusmetodiikka. Juva: Wsoy, 215-221.

Näyttötutkinto-opas 2015. Opetushallitus. Oppaat ja käsikirjat 2015:7. Verkkodokumentti. >http://live.grano.fi/ejulkaisu/Opetushallitus/Nayttotutkinto-opas_2015< Luettu 29.6.2015.

Näyttötutkinto-opas 2012. Opetushallitus. Oppaat ja käsikirjat 2012:11. Verkkodokumentti. http://www.oph.fi/download/143969_Nayttotutkinto-opas_2012.pdf. Luettu 3.2.2014.

Oikkonen, Petri. 2011. Käsitemallin analyysi projektioppimisestä. Kasvatustieteiden yksikkö. Ammattikasvatuksen koulutus. Pro gradu. Tampereen yliopisto. Verkkodokumentti. ><https://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/82734/gradu05227.pdf?sequence=1>. Luettu 5.8.2015.

Onnismaa Jussi 2005. Konstruktivismi ja ohjaus. Teoksessa Kalli, Pekka ja Malinen, Anita 2005. (toim.) Konstruktivismi ja realismi. Aikuiskasvatuksen 45. vuosikirja. Kansanvalistusseura ja aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. Vantaa: Dark. 107-128.

Opetushallitus 2003. Maalarimestarin erikoisammattitutkinto. Tutkinnon perusteet. Verkkodokumentti. >http://www.oph.fi/download/111034_maalarimestari_erikoisammattitutkinto<. Luettu 28.6.2014.

Opetushallitus 2012. Valtakunnallinen työnjohtokoulutuskokeilu 2009-2012. Alakohtaiset kokeiluohjelmat. Opetushallitus. Verkkodokumentti. <www.oph.fi/kehittamishankkeet/tyonjohtokoulutuskokeilu> . Luettu 2.8.2014.

Opetushallitus 2014. Osaamisperusteisuus todeksi - Askelmerkkejä koulutuksen järjestäjille. OKM Tutke 2 toimeenpanon tukimateriaali. Oppaat ja käsikirjat 2014:8. Verkkodokumentti. >http://www.oph.fi/download/159910_osaamisperusteisuus_todeksi_askelmerkkeja_koulutuksen_jarjestajille.pdf< . Luettu 19.10. 2014.

Opetushallitus 2015. Reformi jakaa näkemyksiä ammattikoulutuksen kentällä. Verkkodokumentti. >http://www.oph.fi/ajankohtaista/verkkouutiset/101/0/reformi_jakaa_nakemyksia_ammattikoulutuksen_kentalla<. Luettu 2.1.2016.

Parviainen, Jaana. 2006. Kollektiivinen tiedonrakentaminen asiantuntijatyössä. Teoksessa: Parviainen, Jaana 2006 (toim.) Kollektiivinen asiantuntijuus. Tampereen yliopistopaino. Juvenes Print, 155-182.

Pasanen, Heikki. 2004. Työssä oppiminen ohjaus prosessina – ohjaus välitysten ja vuorovaikutuksen tuottamisena. Teoksessa Onnismaa, Jussi, Pasanen, Heikki & Spangar, Timo. (toim.) Ohjaus ammattina ja tieteen alana. Ohjaustyön välineet. Porvoo: PS-kustannus, 151-176.

Peavy, Vance. 1999. Sosiodynaaminen ohjaus. Konstruktivistinen näkökulma 21. Vuosisadan ohjaustyöhön, Helsinki: Psykologien Kustannus Oy.

Peavy, Vance 2004. Sosiodynaaminen näkökulma ja ohjauksen käytäntö. Suom. Auvinen, P. Teoksessa Onnismaa, Jussi, Pasanen, Heikki & Spangar Timo. (toim.): Ohjaus ammattina ja tieteenalana 1, ohjauksen lähestymistavat ja ohjaustutkimus. Juva: PS-kustannus, 14-41.

Pietilä, Veikko. 1976. Sisällön erittely. Helsinki: Gaudeamus.

Piili, Marjut. 2006. Esimiestyön avaimet – Ihmisen kohtaaminen ja ohjaaminen. Jyväskylä: Tietosanoma.

Poikela, Esa. & Poikela, Sari. 2005. Ongelmista oppimisen iloa – ongelmaperustaisen pedagogiikan kokeiluja ja kehittämistä. Teoksessa Poikela, Esa. & Poikela, Sari. (toim.) ”Pedagogi on herännyt meissä” – ongelmaperustainen opetus sytytti. Tampere University Press, 11-26.

Puolimatka, Tapio. 2002. Opetuksen teoria. Konstruktivismista realismiin. Helsinki: Tammi.

Rakennusteollisuuden suhdannekatsaus 2014. Verkkodokumentti.
><http://www.piksu.net/artikkeli/rakentaminen><. Luettu 28.12.2014.

Ruohotie Pekka. 2003. Mitä on ammatillinen huippuosaaminen? Ammattikasvatuksen aikakauskirja(1), 4-11.

Salovaara, Hanna. 2004. Oppimisen teoriasta tukea tieto— ja viestintätekniikan pedagogiseen käyttöön. Acta Electronica. Universitatis Tamperensis. 339. Verkkodokumentti.
>http://tievie oulu.fi/verkkopedagogiikka/luku_1/johdanto.htm<. Luettu 10.11.2015.

Stenström Marja-Leena. 1993. Ammatillisen identiteetin kehittyminen. Teoksessa Eteläpelto, Anneli & Miettinen, Raija. (toim.) Ammattitaito ja ammatillinen kasvu. Helsinki: Kasvatustieteen tutkimuslaitoksen vuosijuhlajulkaisu, 31-45.

Suomen kielen perussanakirja 2001, 1. osa A-K, 2 osa L-R, 3.osa S-Ö. Kotimaisten kielten tutkimuskeskus. Helsinki: Edita.

Sääskilahti, Seppo. 2015. Ketkä johtavat rakennustyömaita vuonna 2015? Rakennustekniikan insinöörien, insinööri (AMK):en ja rakennusmestarien määrän ja tuotanto-osaamisen riittävyys selvitys aikavälillä 2004–2015. Verkkodokumentti. ><https://www.rakennustieto.fi/Downloads/RK/RK060704.pdf> < Luettu 4.6.2014.

OKM Tutke 2. 2015. Ammatillisen koulutuksen tutkintojärjestelmän kehittäminen 2. Opetus- ja kulttuuriministeriö. Verkkodokumentti. <www.minedu.fi> 01.06.2015. Luettu. 3.6.2015.

Tynjälä, Päivi, Heikkinen Hannu L.T & Huttunen Rauno. 2005. Konstruktivistinen oppimiskäsitys oppimisen ohjaamisen perustana. Teoksessa Kalli Pekka ja Malinen Anita 2005. Konstruktivismi ja realismi. 2005 Aikuiskasvatuksen 45 vuosikirja. ov Vantaa: Dark, 20-48.

Vainio, Terttu 2011. Korjausrakentaminen 2030 –esitutkimus. VTT-R-10398-10. Verkkodokumentti. ><http://www.vtt.fi/inf/julkaisut/muut/2011/VTT-R-10398-10><. Luettu 2.7.2014.

Vanhalakka-Ruoho, Marjatta. 2004. Ryhmäohjaus opinto-ohjaajan työmuotona. Teoksessa Kasurinen H (toim.) Ohjausta opintoihin ja elämään – opintojen ohjaus oppilaitoksessa. Helsinki: Opetushallitus, 121-139.

Vesterinen, Jari. 2003. Projektioppiminen - ohjaajan käsikirja. Hämeen ammattikorkeakoulu. Ammatillinen opettajakorkeakoulu. Opinnäytetyö. Verkkodokumentti. ><http://staff.hamk.fi/~ttuukkanen/projektiopiskelu/projektioppimisen-opas><. Luettu 28.10.2015.

Vesterinen, Pirkko. 2001. Projektiopiskelu ja -oppiminen ammattikorkeakoulussa. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 189. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.

Willberg, Pirkko. 2009. Laadullisen aineiston luotettavuus. Kasvatustieteiden laitos / Erityispedagogiikan yksikkö. Opetusmateriaali. Verkkodokumentti. <https://www.jyu.fi/edu/laitokset/eri/opiskelu/opiskelu-info/prosem/laadullinen> .>16.2.2009. Luettu 9.10.2015.

Wiio, Osmo. A. 1971. Yritysdemokratia ja muuttuva organisaatio. Ekonomiasarja. Helsinki: Weilin+Göös

VASTAANOTTAJA

TUTKIMUSLUVANHAKIJA

Petri Vannula
Metropolia
Rakentamistekniikka
Korjausrakentaminen Yamk

AIHE

Työnjohdon opetuksen luonne korjausrakennuttamiseen liittyvissä erikoisammattitutkinnoissa

TUTKIMUKSEN TARKOITUS

Tarkoituksena on tutkia työnjohdon opetusta korjausrakentamisen aloilla. Tutkimustehtävinä oli kuvata korjausrakentamisen opettamisen luonnetta ja siihen liittyviä kehittämistarpeita sosiokonstruktivistinen oppimiskäsityksen näkökulmasta.

TUTKIMUKSEN KOHDERYHMÄ

Tutkimuksen kohderyhmä muodostuu valtakunnallisten talonrakennusalan, rakennusalan työmaapäällikön ja maalarimestarin erikoisammattitutkintoja järjestävien oppilaitosten (50 kpl) tutkinto- tai varatutkintovastaavat sekä Opetushallituksen (2012) työjohtamisen koulutuskokeilussa (2009-2014) mukana olleet oppilaitokset (12kpl) eli 62 oppilaitosta.

TUTKIMUSMENETELMÄ

Laadullinen teemahaastattelututkimus, jossa aineisto analysoidaan induktiivisesti sisällön analyysi menetelmällä.

TUTKIMUKSEN ARVIOINTI, SUORITUSPAIKKA JA – AJANKOHTA

Toukokuu 2014 –Tammikuu 2016

TUTKIMUKSEN OHJAAJAT

Opinnäytetyön ohjaajana toimii yli-insinööri Seppo Valio Opetushallitus, PL 380, 00531 Helsinki gsm +358 29 533 1216, seppo.valio@oph.fi

Opinnäytetyön valvojaopettaja toimii yliopettaja Hannu Hakkarainen, Metropolia Ammattikorkeakoulu, PL 4023, 00079 Metropolia, gsm +358 40 334 5897, hannu.hakkarainen@metropolia.fi.

LUVANANTAJAN PÄÄTÖS

pyyntö hyväksytään esitetyssä muodossa
pyyntö hyväksytään seuraavasti muutettuna
pyyntö hylätään

LUVANHAKIJAN ALLEKIRJOITUS JA PÄIVÄYS

LUVANANTAJAN ALLEKIRJOITUS JA PÄIVÄ

1. Millaista on työjohtamisen opetuksen sisällöllisyys?
2. Millaisia ovat sisällöllisyyden kehittämistarpeet?
3. Millaisia ovat työjohtamisen opetuksessa käytettävät yhteisölliset opetusmenetelmät?
4. Millaisia ovat työjohtamisen opetuksen opetusmenetelmälliset kehittämistarpeet?

Vastaus 1

Haastateltava n

Työnjohdollinen koulutus on tietopuolista koulutusta lähioppimisjaksolla ja siten on työssä oppimista. Kaikki koulutukset tähtäävät työssäoppimiseen.

Asiantuntijoita maan hallinnasta, suunnitelmien hallinnosta, työturvallisuudesta, kustannushallinnosta, aikatauluhallinnosta.

Haastateltava o

Suunnittelutehtävä oli työtehtävästä, joka ei ollut realistisesti olemassa, mutta työkokonaisuuden suunnittelua, materiaalin suunnittelua ja henkilöstöresurssien varaamisesta sekä koneita ja kalustoa, alihankintaa tavallaan, ku paperilla käydään. Kuitenkin joku työkokonaisuus, johon koitettiin ottaa kustannuksia mukaan, että opiskelijalle tulee käsitys, että hankinta tuo kustannuksia ja tehokkuus on tärkeää aina.

Opetuksen merkitystä ei tule aliarvioida, mutta hirveän paljon merkitystä koululopetuksella ei ole.

Haastateltava p

Oli x malli, josta puhuttiin opetushallituksessa ja työjohto-opetuksessa, ja jossa olimme heti alusta alkaen mukana. Otettiin mallii siihen. Me tehtiin opetussuunnitelma eli me kaikki opet suunniteltiin ne tutkinnon osat, jotka tähän työjohtokoulutukseen kuulu. Me kirjoitettiin ne auki ja samalla me tehtiin siitä arviointi, millä saa arvosanaksi h2 ja niin edelleen.

Ja samaten koska kysymyksessä oli / on toisen asteen koulutus, tähän kuuluu ammat-tiosaamisen näyttö ja näiden näytöt tähän kuuluu näyttösuunnitelmat. Eli miten näyte-tään ja missä näytetään ja alusta alkaen pääpaino oli näyttämässä, miten tutkinnon osan sisältö pystyttiin näyttämään, se oli pääasia.

Työjohdollisiin taitoihin...

Haastateltava q

Meillä ei suoranaisesti työjohdon koulutusta ole, vaan olemme järjestäneet valmistavaa koulutusta työnjohdonkoulutukseen ja näytöistä, tutkinnosta vastasi toinen oppilaitos. Meillä ei ole järjestämislupaa työnjohtokoulutukseen, siksi yhteistyöjärjestely on tehty toisen oppilaitoksen kanssa.

Jokaiselle tehdään henkilökohtaistaminen, sillä tavalla että oppilas ei haukkaa liian suurta palaa, vaan sen työjohdollisen ammattitaidon lähtökohtien mukaan.

Tietotekniikkaosaamista...

Haastattelu r

Sisältönä on työjohdollinen pätevyys ja pätevytyminen.

Haastateltava s

Noudatettiin opetussuunnitelmaa, joka oli kokeiluun tehty ja tota siinä tota kaksi en-simmäistä osaa oli lähiopetusta meillä ja amk:ssa oli loput. Tulokset oli hyviä, näytöt hyviä - ei tyydyttäviä näyttöjä, vaan kaikki hyviä tai kiitettäviä. Viimeisessä osiossa oli työelämällä suuri rooli, sillä tehtiin kehittämistehtäviä eri työpaikolilla, missä opiskelijat olivat, näissä tehtävissä saavutettiin hyviä tuloksia ja opetussuunnitelma soveltu näyt-töjen arviointiin.

Varmaan kokeilun lähtökohtana oli työelämän tarpeet. Osaamista työnjohtoon ja asiantuntijatehtäviin, tieto - taito tekemisen kautta ja sitten työnjohtotaidot työelämään ja prosesseihin.

Paitsi toiminnan ohjaukseen...

Haastateltava t

Työnjohto- tai asiantuntijakokemusta täytyy tulla työssä oppien 12 viikkoa. Oppimisen tavoitteet kehittyivät koulutuksen aikana. Meillä oli neljä ryhmää, kakkosryhmässä otettiin ammattiosaamisen vaatimukset, ja opiskelijat vastasivat, mitkä vaatimukset käydään läpi lähipäivissä ja näitä osa-alueita toteutettiin lähipäivillä. Nämä asiat vaativat eniten koulutusta.

Haastateltava u

Eat työnjohtaminen, niin, että työnjohtopuolta ei ole ollut tarjolla, mutta muutama on sitä, tehnyt sen. Joka on ihan, osaa sitä tehdä ja on valinnut työnjohdollisen tutkinnon osan, niin katsotaan, mitä ne saavat paperille ja kuinka ne hoitavat kokonaisen työmaan. Varsinaista opettamista siihen ei meillä ole ollut. Ne, jotka ovat vallinnu työnjohdon, ovat jo osanneet asiat eli oppiminen on tapahtunut jo aikaisemmin, eikä meidän johdolla.

Haastateltava v

Opetuksen sisältötavoitteina oikeastaan pelkästään henkilökohtainen ja ohjaaminen.

Haastateltava x

Meillä työnjohdolliset koulutukset, on ns. yhdistetty esimieskoulutustarjotin, johon on koottu kaikki koulutukseen liittyvät koulutukset yhteen, sillä tieto, taito ja ammatillinen kasvu kulkevat oppimistilanteissa rinnakkain. Tarjottimeen on kerätty kaikki erikoisammattitutkinnot ja niihin on yhdistetty kaikki, mikä liittyy esimiestyön kannattavuuteen, ansiokkuuteen, prosesseihin tai projektinhallintaan. Näistä on luotu yhtenäinen koulutustarjotin, jonka koulutukset toteutetaan x alla.

Projektin hallinnalla mitataan pitkän aikavälin työn kehittämistä työmaaolosuhteissa.

Vastaus 2

Haastateltava n

Lähijakson opetusta on aina pyrittävä uudistamaan ja hankkimaan uutta materiaalia. Ja tietoja päivittää sekä koulutusmateriaaleja, joita lähijaksolla käytetään. Kuten jo aikaisemmin totesin, kun lainsäädäntö muuttuu, on pysyttävä ajan hermolla, on tuotava aina uusin tietämys tieto sinne opetusmateriaaleihin. Määräykset muuttuu, pitää jakaa tieto eteenpäin.

Haastateltava o

Opiskelijalle ei näytetty taloudellisia asioita kaikissa työssä oppimispaikoissa, vaikka ne oli opiskelijan opetuksen suunnitelmassa.

Haastateltava p

Työnjohtotehtäviä pitäisi saada kaikkiin työpaikkojen työssäoppimisiin, kun kaikki ei tosi asiassa pääse oppimaan työssäoppimisessa työnjohtoon liittyviä taitoja.

Me lähdemme kehittää opetusta enemmän takaisin teknikkokoulutukseen. Ja palauttaisimme teknikko statuksen, vaikka sanaa ei saakaan käyttää. OPH on tehnyt tästä alemman amk -tutkinnon eli koulutukselle pitää saada kunnan asema ja status. Sitten vasta lähdetään kehittää lisää opetussuunnitelma ja olis kysynyt mitä me tarvitaan, mitä työ-

elämä haluaa työnjohdosta ja mitä niiltä puuttuu. Työnjohdollisesta osaamisesta sitä on kyllä paljon kysytty, mutta mä en koe, että tämä on hyvä pelkkänä ammatillisena koulutuksena. Tälle olisi pitänyt saada joku muu, enkä tiedä, olisiko ollut erikoisammattitutkinto hyväksi tälle koulutukselle.. Ja olisin itse kehittänyt enemmän työelämästä, mitä te saisitte. Kysyisin työelämästä ja lähtisin kehittää sen kautta, mitä haluatte lisää ja sitä kautta pyrkinyt tekee. Ja olisi pitänyt tulla jokin työelämälähtöinen nimike eikä vaan koulutusta, josta ei valmistu mihinkään Koulutuksen status on hämärä harmitta tosi ison työn hukkaan heitto.

Haastateltava q

Mutta siis palautejärjestelmä on, ja opetusta tulisi kehittää opiskelijan näkökulmasta oikeaan suuntaan.

Haastateltava r

Meillä ei uudisrakennuskohteita ole, siihen vois satsata.

Haastateltava s

Opiskelijoilla oli mahdollisuus antaa palautetta palautetilaisuudessa. Opiskelijat saavat toivoa, mitä he haluaisivat vapaasti valittavissa opinnoissa opetettavan. Asioita käytiin läpi palavereissa, ja tämän tuloksena tietotekniikkaa, taulukkolaskentaa, cad-piirtämistä ja 3d-mallinusta on hyödynnetty tai syvennetty enemmän projekteissa. Tällaisia sisältöjä opiskelijat valitsivat ja näin olivat opetuksen sisällön kehittämisessä mukana, muutenkin varsin opiskelijalähtöisesti mentiin eteenpäin.

Haastateltava t

Eryteisesti henkilökohtaista tukemista työnjohdollisien taitojen omaksumiseen tarvittaisiin lisää.

Haastateltava u

Opiskelijat tulisi saada ymmärtämään, että työssäoppimisen aikana ei mennä vain töihin, vaan myös pohditaan omaa roolia oppijana sekä työnjohdollisuutta kokonaisuutena.

Haastateltava v

Yrittäjyysosaamisen koulutusta lisää.

Haastateltava x

Jaa, mutta ehkä meillä on työnjohdollisella puolella kehitettävää on laatuajattelun korostaminen ja yhteistyö sekä vuorovaikutus tekemisessä, kolmas asennekasvatus. Nämä kaikki kolme asenne, laatu ja yhdessä tekeminen.

Vastaus 3

Haastateltava n

Henkilökohtaistaminen ja lähtötason selvittäminen luo yksilöllisen pohjan tai polun opiskelulle. Työnjohdon opiskelijat ovat aiemmista koulutus- ja työtaustoiltaan johtuen hyvin eri tasoilla osaamisessaan. Näin voidaan selvittää tarve osallistua lähiopetukseen tai osaamisen täydentämiseen. Meillä on verkkokoulutusympäristö, jossa on materiaalia, jota voi yksin opiskella. Opiskelija voi katsoa, että ei tarvitse osallistua lähiopetukseen ja vaikka osallistui, niin voi käydä vielä itseopiskelemalla lisäämässä tietojään. Yhdessä oppimista toteutetaan lähiopetusjaksoilla. Lähiopetusjaksoilla tehdään yhdessä tehtäviä ja edetään yhteisvoimin ja työ tehdään pienryhmissä. Yksilölliset opetusmenetelmät ovat mahdottomia. Käytännössä opetus on ryhmäopetusta, joten siellä ei erityisesti pystytä eikä ehditä antaa yksilöopetusta varsinaisesti lähijaksojen yhteydessä. Yksilöopetus tapahtuu työssäoppimisen ohjauksen aikana, kun käydään työssäoppimispaikalla niin siellä voidaan antaa ja tarkistaa tietoja ja osaamista. Mikäli osaamista ei ole, niin voi pyytää apua ja ohjaamista lisää.

Opettajan rooli toteutuu lähijaksolla ja opiskelijat joutuvat itse tutkimaan lisämateriaalia ja lisälähteitä sen lisäksi, mitä on lähijaksolla opetettu. Verko-oppimisympäristössä saa vinkkejä ja lisämateriaalia.

Kokemuksellinen oppiminen tulee työssä oppimassa, sitä ei varsinaisesti lähiopetuksessa ole erikseen Työssä oppisen aikana jokaisella on oltava työpaikka, jossa opetetaan käytännössä ja työssäoppimispaikassa pitää olla työpaikkaohjaaja, joka opettaa ja

ohjaa työpaikalla. Projektioppimista... sitä ei varsinaisesti erillisenä työjohtokoulutuksena ole, vaan projektissa oppiminen tapahtuu työmaalla projektissa. Eli erillistä projektioppimista ei ole teoriapuolella.

Meillä on joissakin lähijaksoissa huippuasiantuntijoita luennoimassa ja meillä ei yritetäkään opettaa kaikkea itse, vaan hankitaan se ulkoa tietämys, jota tarvitaan, jota ei omasta talosta saada, opetuksen lisäksi.

Opiskelijat pyritään ottamaan huomioon opiskelussa niin hyvin kuin mahdollista. Sitä paremmin motivaatio kasvaa opiskelijalla ja oppimistulokset paranevat, kun opiskelija itse tuottaa tulosta oppimiseen ja ovat mukana kaiken aikaa.

Ammatillista kasvua on vaikea opettaa, se vaan toteutuu kokemuserusteisesti työmaalla. Kun teoretietoja sovelletaan käytäntöön, jolloin teoretietojen kautta tapahtuu ammatillista kasvua, kun oikeasti työmaalla käytetään niitä tietoja ja taitoja.

Haastateltava o

Yksin oppimisen toteuttaminen oli aika haastavaa. Jonkin verran oli sellasta, että tehtävänä oli tehtävän suunnittelu. Yksilöllisempi ohjaus tai opetus tapahtuu sitten opettajan käydessä työssäoppimispaikoilla. Yhdessä oppiminen toteutetaan aina.

Yhteisöllisten opetusmenetelmien voin sanoa olevan luokkatilanteessa tapahtuvaa oppimista, kokemusten vaihtoa. Etupäässä keskustelua, mitä oli tuli vastaan työpaikalla. Avointa keskustelua luokan tilassa omista kokemuksista. Oli hyvin erilaisia. Työpaikalla oltiin - joku oli uudiskohteilla ja joku oli korjauskohteissa, etupäässä maarakennusneerauskohteella. Kun oltiin erilaisissa kohteissa, niin saatiin kokemusten vaihtoa, josta kukaan ei kyllä saanut suoraa apua kohteeseen. Mutta kokemusten vaihtoa on tärkeä oppia ja se antaa lisäarvoa ja lisätietoa.

Tietenkin haasteena oli oikeat ja hyvät työssä oppimispaikat. Tosi asia on, että siellä päästään toisen kokeneen työjohtajan alaisuuteen ja saadaan hyviä vinkkejä, mutta pääsee kuitenkin omia vähän kapeampia työkokonaisuuksiakin viemään läpi. Näistä muodostuu hyvä esimerkki ja hyvä monipuolinen paikka. Ja jos vielä oma asenne on kohdallaan ja haluaa työtä tehdä ja kehittyä siinä ja ymmärtää, mitä työnjohdon tekeminen on. Se ei ole helppoa vierestä katsomista. Ei myöskään työnjohtotehtävät ole kädet taskussa olemista vain kovaa työtä työntekijöiden eteen, että työt etenevät.

Vuodenkestävän koulutuksen alussa on kuukauden intensiivinen jakso ja sitten harjoittelu. Aina joka perjantai oli yhteinen tilaisuus joka perjantai oli aina koulupäivä. Perjantapäivillä oli teemoja, käytiin myös tapahtumia, mitä työmaalla oli tapahtunut viimeisten viikkojen aikana, jolloin saatiin esimerkki elävästä elämästä kaikille.

Kokemuksellinen oppiminen on samaa etupäässä kun edellä, jotenkin pärjätä työmaalla kokemukseen pohjautuen. Tärkeässä roolissa oli työnjohto, jonka alaisuudessa oli työ sopimus. Oli hyviä esimerkillisiä työnjohtajia ja oli paikkoja, joissa opiskelija oli työnjohtajana. Välillä opiskelijat joutuvat ottaa liikaa vastuuta tekemisestä varsinkin isolla työmaalla. Jos joutuu ...joskus on opiskelija jäänyt yksin ja vastannut koko työmaasta. Opettajan tulee varmistua, että kohde pysyy jotenkin hanskassa. Silloin oppia tulee paljon, mutta oppi voi tulla tai tulee kantapäähän kautta. Kunnon ohjaus on tärkeää tässäkin kohdassa.

Tutkiva oppiminen on kokemusten vertaamista tai onkos ollut. Myös kantapäähän kautta oppiminen voi olla tutkivaa oppimista. Usein työnjohto joutuu tekemään työtään paljon huonommalla perehdytyksellä, kun työntekijä ja työntekijällä on esimies lähellä, kun taas työnjohdolla voi esimies olla niin kaukana, jolloin jää tyhjiö, jolloin joutuu itse selviytymään tilanteista. Onhan tämäkin tutkivaa oppimista, kun joutuu vastauksia hakemaan.

Sosiokonstruktivinen oppiminen ja työssä oppimisen kehittäminen...hmm, hienoja sanoja. Ne tarkoittavat yhdestä oppimista, kokemusoppimista. Paras tilanne on, kun työnjohtajat pystyvät keskenään vaihtaa kokemuksia tulevista työtehtävistä tai työkokonaisuuksista. Muuten ajatukset, miten tämän työn voi tehdä yksin, kun lähtee miettimään, voivat ajatukset junnata paikallaan sama rataa. Mutta sitten kun on kaksi tai useimpia, niin voidaan löytää uusi kompromissi tai useimpia, mikä sitten jalostuu käytännön tavaksi toteuttaa se homma. Näin minä ajattelen, työelämässä niin miksei myös opiskelussa kokemusten kautta tai kokemuksella.

Jonkin verran me käytettiin resursseja... Käytettiin aika paljon asiantuntijoita. Oli eri asiantuntijoita eri aloilta. Opettajan oma osaaminen ei riitä kaikkeen. Konsulttitoimiston kanssa tehti yhteistyösopimus, joka kävivät kouluttamassa. Opiskelija sai kovasti oppia asiantuntijalta. Asiantuntijat toivat erilaisia näkemyksiä koulutusvaiheessa opiskelijoi-

den nähtäväksi. Myöskään työharjoittelussa ei ollut jaettua asiantuntijuutta, työpaikan mukaan tuli tai määrättiin, mutta koulu ei pystynyt vaikuttaa asiaan.

Opettaja on meillä... ihan perusasioiden opettajana näissä koulutuksessa. Perusasia on työnjohdollista, niin joutuu tekemään paljon opetusmateriaalia, kehittämistä jatketaan seuraavilla tiedolla, mikäli kyseistä koulutusta jatketaan. Koulutuksessa puhuttiin oikeista asioista ja ei pelkästään teoreettisesta asioista. Opettaja toi käytännön työnjohdon koulutusmenetelmät hyvin lähelle.

Projektioppiminen toteutuu rakentamisella, koska rakentaminen aina projekti. Työnjoh-to-opiskelijat vetivät projektia työssä oppimisessa. Opiskelijan ajatukset on lähdettävä siitä, että koulutus ja toteutus on projekti. Opiskelijat lähtivät projektioppimiseen tarjouslaskennasta, jotta saisivat itsensä kartalle, mikä heidän rooli on. Projektin tavoite pitää olla selvillä, aikataulusta laadullisiin seikkoihin –eli ei mennä vaan töihin, vaan katsotaan, mikä on ollut tarjouslaskennan tavoitteena. Näytettäisiin projektin vaihteet. Tärkeintä olisi saada nähtäväksi loppupalautte. Työpaikalta tuleva tieto on pääsääntöisesti taloustietoa. Jos menee kesken työmaaprojektin, niin yleensä tieto jää vajaaksi, mutta jos saisi palautteen, niin se olisi parasta projektioppimista.

Tuota opiskelijan työharjoittelupaikat olivat hyvin erilaisia. Koska teoriaopetuksia jouduttiin jättämään, jouduttiin oppilaskohtaisesti selvittämään, mitkä asiat sopivat siihen työmaahan, mitkä näyttötehtävät oppimispaikkaan. Opiskelijalla oli tärkeä rooli, että sai miettiä, mitä täällä työmaalla on tärkeä oppia sekä tehdä näitä tehtäviä. Kouluttaja ei pysty niin syvälle mennä näihin työmaihin. Yrityksissä halutaan pitää harjoittelijalta tietämättömänä taloudellisista asioista, vaikka ne ovat tärkeä osa oppimista.

Ammatillisessa kasvussa painotettiin osaamisen kasvuun ja osaamisen lisääntymiseen. Mitä nopeammin opiskelija tarjoaa oman roolinsa työssä, sitä nopeimmin opiskelija ymmärtää projektin johtajuuden ja se luo ammatillista kasvua.

Haastateltava p

Opiskelijan itsenäisen työn osuus opinnoista toteutettiin verkko-opintoina, joka oli varsinaista yksinoppimista eli sä saat tehtävät verkon kautta. Me käytettiin tosi paljon moodlea oppimisalustana. Oppimisalustalle saattoi tulla tehtäviä, johon jouduit lukemaan jonkun kirjan, jonka perusteella vastasit kysymyksiin, jouduit hakemaan tietoa ja

oppimaan semmoista. Tekemään kunnollisissa vastauksia, joissa oli lähteet ja niin edelleen.

Myös yhdessä oppimista suoritettiin moodlessa, jossa tehtäviä saattoi tulla ryhmitöiksi. Ryhmät muodostettiin lähialueelta ja ryhmät tekivät ja koostuivat tarvittaessa tekemään tehtäviä koululle omalla ajallaan, koska työtyöjohtokoulutuksessa oli aika paljon sitä opiskelua omalla ajalla. Tutkivaa oppimista oli lähdekirjallisuuden tutkiminen ja tekeminen työpaikoilla. Ollaan työpaikalla tutkittu menetelmiä ja... ei tässä paljon tutkivaa oppimista ollut muuta kuin lähdekirjallisuus. Projektioppiminen on toiminnallinen oppimismenetelmä, jota käytetään enemmän kuin luento-opetusta.

Kaikki nämä opiskelijat oli työelämässä, jolloin käytettiin semmoisia tutustumismenetelmiä yhdessä oppien. Opiskelija kutsui koko ryhmän omalle työpaikalle, jossa käytiin niitä asioita läpi, mitä koulussa käytiin. Esimerkiksi näytettiin, miten heidän työjohto toimii.

Esimerkiksi ammattipistoympäristö oli tällanen - opiskelija toteutti kokonaisuuden nuoremmille opiskelijoille nuorisoasteella. Oppimisen aiheena oli esimerkiksi työnhaku. Työnjohdon opiskelijat tekivät harjoitusmielessä työnhakuilmoituksen, johon nuoremmat opiskelijat vastasivat. Työnjohdon opiskelijat kävivät hakemukset yhdessä läpi ja valitsivat niiden perusteella haastateltavat. Haastattelut videoitiin ja niitä sitten reflektettiin yhdessä.

Samalla joutui opiskelija tekemään työjohtollisia valintoja työhön rekrytoinnissa.

Työssä oppimista oli kaikki muu aika, jota opiskelija ei ollut koululla. Jokaiselle tehtiin hops. Hopsiin sisällytettiin tekstiä, mitä ja miten opiskelija pystyy työpaikalla toteuttamaan työnjohtollisia oppimisiä, aiheita, mutta miten sitä kehittäisi.. Jaetusta oppimista... olen siitä kertonut. Mentiin työpaikalle ja jokainen kertoi työpakaltaan opetukseen liittyviä asioita ja näitä vertailtiin ja kehitettiin eli näitä asioita tuli jo aikaisemminkin. En tiedä, onko projektina opinnäytetyö?

Opettajan rooli on ohjaava eli totta kai tuodaan teoretietoa ja ohjataan opiskelijaa itse hakemaan tietoa ja keksimään asioita itse. Ei ole enää asetelma opettaja-oppilas, vaan opettajalla on ohjaava rooli. Opettajan pitäisi tietää, miten työelämässä toimitaan ja miksi näin toimittiin. Opiskelijan rooli on aika iso. Onhan kysymys aikuisista, joilla on työelämähistoriaa. Näin tuodaan paljon omia kokemuksia ja tietoutta työelämästä. Jo-

kainen opiskelija on tuomassa isossa roolissa toisilleen tietoja ja taitoja työelämästä. Aikuisilla on hyvä edellytykset toimia kun heillä on aikaisempaa työelämästä tietoa ja ammattitaitoa. Opiskelijan rooli korostuu vielä enemmän, jos opetuksesta pyydetään palautetta.

Ammatillista kasvua täytyy aina tulla tämmöisen koulutuksen kautta. Ja en osaa sanoa mitattiinko ammatillista kasvua koulutuksen aikana mitenkään.

Haastateltava q

Tutkinnon suorittaminen sekä henkilökohtaistamisen määräys on aiheuttanut toteuttamiseen vaikeuksia. Joten kyllä näissä tutkinnoissa on ollut lähtötasoltaan todella erilaisia henkilöitä ja heillä ajatus minkälaisiin tehtäviin he pääsisivät koulutuksen jälkeen, on todella moninainen kirjo eri ammatteja. Koulutuksen aikana hakeutuu niin erilaisia ammattitaidoltaan olevia opiskelijoita, jolloin lähtötaso vaikuttaa siihen minkä tasoihin työnjohto ”hommiin” voi hakeutua koulutuksen alkuvaiheessa. Oppijoille asetetaan taso, joka koulutuksella tavoitetaan ja samalla asetetaan tason mukainen työssä oppimisaika. Tämän mukaisesti joku opiskelija on voinut mennä isoon firmaan tekemään vaativia työnjohtotöitä lähtötasojärjestelmien mukaan ja joku toinen mennyt pienempään yritykseen enemmän suorittavaan työnjohtotyöhön. Tämä ero johtuu yleensä yksinkertaisesti asiasta, että toisella on vähemmän tietotekniikkaosaamista vaativiin työjohtosaamistehtäviin ja hallintaan, kun taas pienessä yrityksessä ei tarvitse olla tietoteknisesti ”kummonen”, jotta suoriutuisi työnjohdon tehtävistä.

Oppijat ovat oppimassa eri yrityksissä, mutta kun ollaan lähikontaktissa oppilaitoksessa, on käyty läpi työssäoppimisen aikaa. Voivat oppijat jakaa tietoa ja oppimaansa yhdessä eri tehtäviin. Niin onhan sitä, koska oppilaat ovat niin eritasoisia, jolloin syntyy paljon keskustelua. Keskustelut on pohja oppitehtäviin, kyllähän se keskustelun kautta syntyy tietoa muillekin. Tämä on sitä, se on vertaisoppimista keskusteluporukoissa, kun käsitellään asioita, joita käydään läpi. Keskustelu syntyy sekä synnyttää kokemusten vaihtoa ja viisaammat kertoo, millaisia kokemuksia, näkemyksiä ja asioita, jotka saattaa olla ihan uutta toisille opiskelijoille.

Sisällöllisesti työnjohtokoulutuksessa kontaktijaksolla on jonkun verran luennointia sekä projektitöitä, jotka liittyvät niihin työssä oppimisjaksojen projekteihin sekä työssä oppimiskohteisiin ja niihin työtehtäviin. Samalla tavalla kouluttaja antaa tukea ja ohjausta

työssä oppimisessa yhdessä työpaikkaohjaan kanssa projektitehtäviin. Ohjaa omalta osalta, auttaa ja opastaa myös muissa tehtävissä työssä oppimisessa. Ja tietenkin tämmöisiä toiminnallisia oppimisympäristössä on pyritty hakemaan kohtuullisen vähän ihan

luokkaluentohommaa. Ulkopuolisia luennoitsijoita käytetään vähän, koska ne maksaa. Ongelmana on myös se, että ulkopuolinen asiantuntija ei välttämättä tiedä, millaisia työssäoppimispaikat ovat, eikä kykene syvällisemmin käsittelemään niistä nousevia kysymyksiä.

Elikä kun käsityövaltaisen alan työnjohdonoppimisen kanssa touhutaan, niin ei näitä työnjohtohommia opi, kun tekemällä. Samalainen oppimiskäsitys on työjohtokoulutuksessa kun suorittavassa työssä, että harjoittelun ja kokemisen kautta sekä tekemisen kautta homma opitaan, learning by doing. Ei sitä tule, koulussa istuminen opeta, eikä ole hedelmällistä. Tietysti oppia jokin lähtötaso teorian avulla luokassa kouluoppimisen kautta, mutta kyllä se tekemisen kautta oppii työnjohdon.

Tutkivaa oppimista, että sitä käytetään varmaan ehkä vähemmän kohderyhmälle kuitenkin. Se on aika haasteellinen oppimismuoto. Tutkivaa oppimista ei ole asiasisältönä työjohtokoulutuksessa, vaikka se ei ole korkeamman asteen koulutusta vaan ammattikoulutusta. Pitkä työkokemus aiheuttaa perusosaamispuulan, niin ei henkilöillä ole kykyä eikä taitoa lähteä tutkivan oppimisen kautta hakemaan osaamista. Tämän takia sitä ei ole juurikaan käytetty opetusmuotona.

Työssä oppimisen menetelmien toteuttaminen ja kehittäminen on melko kimuranttista. Työssä oppiminen opetuksen näkökulmasta on yhteydenpitoa työpaikkaohjaajiin ja työpaikkaan. Näiden välillä työskentelyä sekä keskustelua toki. Se opiskelija pitää olla mukana keskusteluissa, jotta tiedetään, mitä asioita pitää kehittää ja painottaa. Ei ole muita menetelmiä työssä oppimiseen, vaan pitää olla läheinen yhteistyö työelämän kanssa, jotta tiedetään, mitä ne haluavat ja samoin keskustelua siitä, missä opiskelija menee.

Työpaikkaohjaajien kanssa voitiin yhdessä pohtia myös koulutukseen / opetukseen liittyviä asioita ja sitä, miten ne yhdessä voisivat vastata yhteiskunnan haasteisiin. Opiskelijan pitää olla mukana, jotta kaverit saisi tutkinnot, jolloin työelämä saisi osaamista, jota se tarvitsee. Kaiken työssä oppimisen päämäärä on että opiskelijat työllistyivät. Opetuksesta työpaikalla vastaa työpaikkaohjaaja ja vastuukouluttaja. Kouluttaja

kiertelee työpaikalla vähintään pari kertaa kuukaudessa, jolloin käydään keskusteluja opiskelijan työpaikan ja ohjaavan opettajan kanssa. Näissä ohjauskeskusteluissa määrittellään tulevaa sekä kerrataan mennyttä työssä oppimista.

Jaettu asiantuntemus opetuksessa saattaa olla kyseessä, kun oppimisryhmissä jaetaan tietoa. Porukassa on tietoa ja sitä pyritään hyödyntämään, vaikka tämä kyllä taitaa olla jonkin verran vertaisoppimista. Myös taloudellinen näkökulma vähän rajoittaa opetusmuotojen käyttöä, kun opetusta katsotaan tarkemmin, se on yhdenmiehen opetuskurssi. Minä vastaan aika pitkälle opettamista, toki työjohtokoulutuksessa käytetään myös alihankkijoita opettamisessa ja eri kouluttajatahoja.

Opettaja itse vastaa opetusmenetelmistä, millä tavalla hän opettaa ja vievään eteenpäin. Yleensä opettaja kannustetaan pedagogiseen pätevyYTEEN, jolloin kouluttajat saavat eväitä uusien opetusmenetelmien käyttöön ottoon. Saattaa olla vähän kokeneempaa kaartia olevia opettajia, jotka ovat urautuneet vanhoihin opetusmenetelmiin. Uuden aikasten oppimismenetelmien haltuun otto voi olla haastavaa työjohtokoulutuksissa. Aina koulutuksen pitäisi pyrkiä pitämään tuoreita opetusmenetelmiä mukana.

Projektioppimista on hankkeissa, joihin sisältyy ammattiosaamisen näyttö. Projektioppimista, jota tehdään työjohtopainotteissa koulutuksessa, joidenkin ohjaus on toteutettu projektioppimalla ja sen kautta projektin tekemisessä elää, mutta en ole itse kouluttanut, joten tarkkaa kuvausta en pysty sanomaan, miten projektioppiminen on suoritettu.

Opiskelijan rooli opetuksen kehittämisessä on erittäin pieni. Ei oppilaalla ole roolia, kun on etukäteen suunniteltu, miten opetetaan ja asia käydään läpi, jolloin opiskelijan rooli korostuu palautteessa. Palaute antaa suuntaa opetuksesta, josta tulee vinkkejä opetukseen. Palautteessa ilmenee, mitä pitäisi muuttaa ja toivottavasti se johtaa muutokseen.

Ammatillinen kasvun tavoitteena on kaikessa, että kaikessa tapahtuu ammatillista kasvua ja kehittymistä. Ammatillisesti ja ajatuksellisesti muutosta, miten se toteutuu ja miten se voimme vaikuttaa, tähän en pysty sanomaan ratkaisua. Kokemus on omakohmainen, että kun koulutukseen osallistuu, niin jotakin siellä ihmisen sisällä tapahtuu oppimisen hyväksi.

Haastateltava r

Meillä on tällainen kisällikoulumalli, joka pohjaa sosiokonstruktivistiseen oppimiseen. Kisällikoulua tarjotaan rakentamisen, sisutuksen ja pintakäsittelyn alla. Siinä se parhaiten tulee esiin se sosiokonstruktivistisuus -yksittäisen aikuisen tai nuoren osaaminen, aiemman osaamisen päälle voidaan rakentaa uusia asioita yhdessä oppimalla kisällikoulussa. Toimii hyvin aikuiskoulutuksissa. Opetus pohjaa siis, kisällikoulumalliin, jossa ne kokeneet ammatti-ihmiset, jotka ovat tulleet suorittamaan erikoisammattitutkintoa. He ohjaavat samalla, kun itse opiskelevat nuoria opiskelijoita esimerkiksi korjausrakentamisen kohteissa korjausrakentajiksi.

Yksin oppiminen nivoutuu työhön ja toisaalta on erikoisammattitutkinnon tekijöitä, jotka eivät sisälly kisällikoulutukseen. Opiskelija voi suorittaa oman työn mukaan sisällöllisesti työjohdollista koulutusta, johon liittyy tehtäviä tekemistä ja näytöin osoitetaan osaaminen.

Kisällikoulussa luontevasti ohjataan kahta tai kolmea nuorta tiivisti. Toiminta on yhteistoiminnallista ja luontevaa mestarikisällitoimintaa ja samalla työjohdollista koulutusta. Yksilöllisiä opetusmenetelmiä laaditaan, jos opiskelija suorittaa opintoja yksilöllisen polun mukaan. Ohjaus on opettajan henkilökohtainen menetelmä ohjata. Sitä tapahtuu lähipäivinä, jolloin on mahdollisuus yksilöllisempään ohjaamiseen ja opettamiseen. Ohjausmenetelmiä on monia, esimerkiksi kontaktikäynnit, sähköinen ohjaus opetuksessa ja työssäoppimisessa.

Henkilökohtaistamalla kartoitetaan aiempi osaaminen ja sen päälle rakennetaan uutta. Siinä tulee yksilölliset erot - jokaista ohjataan eri tavalla ja päälle rakennetaan oppimista yksilön kautta. Usein miten luontevin tapa oppia ja rakentaa osaamista on tekemällä oppiminen eli kokemuksellinen oppiminen.

Työnjohdon opetuksessa oppimista syvennetään ohjaamalla opiskelijat erityisesti etäopiskelujaksoilla tutkimaan lisämateriaalia ja hankkimaan tietoa uusista lähteistä. Tutkivaa oppimista voi mielestäni, sitä siihen voi rinnastaa ongelmanratkaisu oppimisen. Tutkivaa oppimista käytetään sitä enemmän, mitä karkeampi on tutkinnon taso toisella asteella. Tutkivaa oppimista käytetään ongelmaratkaisu oppimiseen, jossa pyritään ohjaamaan itsenäiseen tiedon hankintaan. Opettaa samalla medialukutaitoa ja kriittisyyttä tietolähteen tulkintaan.

Meillä on pyritty siihen suuntaan, että opettaja pystyy opettamaan ammattitaitovaatimuksiin peilaten sen, mitä tutkinto pitää sisällä. Meillä käytetään myös ulkopuolisia asiantuntijoita, mutta siellä ei pystytä suoraan toteuttaa sosiokonstrutiivista oppimiskäsitystä, vaan ne on yksisuuntaisia luentoja. Sen sijaan työssä oppimissa ja työpaikalla tapahtuvaa asiantuntisuutta jaetaan työpaikkaohjaajien kautta.

Opettajan rooli on keskeinen kehittämisessä ja eteenpäin viemisessä. Jos opettaja ei ole innokas kehittämään itseään pedagogisessa mielessä, silloin ei koulussa uudistumista tai kehittymistä tapahdu. Tämä luo mahdollisuuden opettajalle kehittää itseään. Tarvittaessa putsaa lukkareita, että ope pääsee koulutukseen.

Projektioppimiseen liittyy asiakastyöt. Se, että opetussuunnitelmissa on entistä enemmän isoja kokonaisuuksia lisää joustoa ja mahdollisuuksia toteuttamisessa. Silloin oikeasti tulee jaksosoille joustovaraa saamaan jakson keskeltä kahdesta kolmeen viikkoon. Totta kai pieniä projekteja opetetaan oppilaitosten työsaleissa, mutta pyrkimys on laajoihin työelämälähtöisiin projekteihin.

Opiskelija on, hän on toinen osapuoli opetusmenetelmissä, joten keskeinen rooli opiskelijalla on. Ja opettajan kehittää omaa opettajuutta, kyllä se vuoropuhelu ja kaiken näköinen vuorovaikutus on tärkeää siinä mielessä, että pystyy hahmottaa ja kategorioimaan erilaisia oppijoita. Eli opettajan tulee kyetä vuoropuheluun, vaikka ryhmässä olisi 20 erilaista oppimistapaa. Niin parhaiten, parhaiten oppiminen ja osaaminen kehittyy vuorovaikutuksena opiskelijan ja opettajan välillä.

Tällä hetkellä opetusmenetelmällisenä lähtökohtana on osaamisperusteisuus. Työpaikkaohjaajan ohjausta työpaikoilla voidaan mielestäni pitää asiantuntijuuden muotona, jota opiskelijat hyödynsivät työssäoppimisen aikana kiitettäväsi.

Kolmivuotinen polku, miten keskimäärin, millaista väkeä tulee. Tällä hetkellä tulee heikoilla kädentaidoilla olevia opiskelijoita. Lähdetään siitä, että vahvistetaan kädentaitoja. Aluksi kädentaidot kuntoon ja niiden jälkeen vahvistetaan teoriaosaamista, jotta saadaan, joka on vankka jalansija ammatilliselle kasvulle. Opettajan tulee huomioida opiskelijan kyvyt ja vahvuudet, mutta myös kehittämiskohteet, jotta opiskelija pärjää. Tärkeää on huomioida ne, eikä saa pois lukee työelämälähtöisyyttä, jolla varmistetaan työllistyminen. Kun saa paperit kouraan niin paperi on sisällöltään sellainen joka edistää työllistymistä.

Haastateltava s

Oppimissisällöissä käytettiin forter -oppimisalustaa koko kahden vuoden ajan. Siellä oli etätehtäviä, joita tehdään yksin. Fronterissa pitää olla verkossa, joten toiminta tapahtuu kotoa ja työpaikalta. Siinä mielessä suoritukset oli yksilöllisiä ja eniten käytettiin alustaa kuin millään muulla ryhmällä aikaisemmin.

Lähiopetuksessa on paljon yhdessä oppimisen menetelmiä, jossa opiskelijat toimivat kolmen hengen ryhmissä niin, että jokainen oli vuorollaan työntekijä-, työnantajaedustaja ja opponetti, pyöritettiin ympäri, jolloin kaikkia rooleja tuli jokaiselle. Toimi erittäin hyvin ja tuli hyvää oppimista. Tämä oli nykyaikainen oppimistapa. Ja viestinnän jaksoissa, siellä videoitiin esityksiä ja tuli vuorovaikutteisuutta, palautetta kunkin esityksistä. En oikein pääse sisälle tähän juttuun...

Kokemuksellisessa oppimisessä hyödynsimme eri ammattialojen edustajia koulutuksessa. Kaikki projektit, jotka työpaikoille tehtiin, ne esiteltiin muille opiskelijoille oppilaitoksessa ja samalla voitiin keskustella niistä ja toinen oppii toiselta, kun oli erialan osaajia paikalla.

Jokainen teki kolme tai neljä projektia työpaikallaan. Eli projektioppiminen oli tärkein opetusmenetelmä alusta loppuun saakka. En mä tiedä, onko siinä varaa kehittämäkään. Tietysti työpaikalle tehdyistä projektiharjoituksista tuli aika rajuja oppimisia, jossa jouduttiin menemään syvälle itse aiheeseen. Selontekoa yleensä työnjohtamisesta, rakennustyömaalla johon jouduttiin hankkimaan hyvin paljon lähdeainestoa.

Työssä oppiminen tapahtui omilla työpaikoilla ja työssäoppimista oli paljon opetuksen aikana, kaikkiin muihin tutkinnon osiin, paitsi toiminnan ohjaukseen, joka suoritettiin X:ssä. Näihin tutkinnon osiin opiskelijat tekivät projektityön ja näytön, johon kaivettiin sopiva aihe työpaikalla. Näihin töihin löytyi apua työpaikalta- ensiksi nimetyiltä työpaikkaohjaajilta ja toiseksi muulta henkilökunnalta, ja tämä toimi hyvin. Lopussa otettiin vastaa joka työpaikalla opiskelijan kolmikantana, vastaa nämä näytöt. Mun mielestä ihan aidolla tavalla käytettiin ammattiosaamisen näyttötapaa hyväksi opiskelijan opinnoissa. Ammatillinen kasvu oli opiskelijoissa oli huomattavaa. Kun tulet suorittavalta taholta työnjohtoon, jolloin sinulla ei ole näkemystä asiantuntijuuteen.

Lähinnä työpaikalla jouduttiin ottamaan selvää, työpaikalla kun opiskelijat olivat suoritavaa tasoa olevia henkilöitä ja heillä ei ollut kaikkeen substanssiosaamista osaston eri asioihin ja he joutuivat osaston eri ihmisiltä hakemaan tietoa oppimistehtäviin ja työtehtäviin. Katson tämän olleen asiantuntijaoppimista.

Haastateltava t

Työnjohtokoulutuksessa työssäoppiminen on toteutettu niin, että kaikki joilla oli työnjohdollinen työpaikka, sai tehdä sen työpaikassaan. Me käytiin työpaikkaohjaajan ja opiskelijan kanssa jo heti opiskelujen alussa keskustellen läpi, mitä koulutus on ja mitä siinä pitäisi oppia. Samalla tuli käytyä läpi työpaikkakouluttajan koulutus. Ja me myös yritimme järjestää kolme kertaa työpaikkakouluttajakoulutusta, mutta siihen ei kukaan osallistunut. Työjohtotehtävissä olijat tekivät päivittäisiä tehtäviä ja niihin liittyivät ammattiosaamisen näytöt.

Yksinoppiminen toteutettiin moodle -oppimisympäristössä ja heillä oli etätehtävät ja palauttivat ne moodleen ja paperiversioina matemaattisia piirustusversioita..

Meillä oli kaksiviikkoa tai kuustoista lähipäivää kahden vuoden aikana eli 32 eli kaksi lähipäivää kuukaudessa, ja 12-18 lähipäivää oli opillaan omaa työskentelyä ja osa oli ryhmätyöskentelyä ja opetusta. Sitten meillä oli semmoinen työjohdollinen malli, oli työjohdollinen moduli, jolloin ryhmäkoko isonnettiin ja näin saimme erilaista yhdessä oppimista ja vertaisoppimista. Mukana oli kuljetusalanopiskelijoita.

Haastateltava u

Opettajan asiantuntemus ei vaan aina riitä, ja on järkevä hyödyntää eri alojen ammatillisia osaajia myös teoriaopetuksessa. Yksilöllisiä opetusmenetelmiä käytetään vähän ja siinä voisi olla kehittämistä, jos ruvettaisiin käyttämään enemmän. On vaikea sanoa, kun ei paljon käytetä, niin emme myöskään kehitä yksilöllisiä menetelmiä

Kokemuksellinen oppiminen on osaamisen todentamista. Kokemuksellista oppimista tapahtuu työpaikoilla, ja hyvin ovat osanneet. Ei ne työssä oppimista ei kauheasti tehnyt. Ne osaa työt jo tänne tullessa. Keräävät oikeat tutkinnon suorituskohteet ja suorittavat ne. Ammatillista kasvua ei opeteta tietoisesti millään opetusmenetelmällä, mutta kyllä ne kasvaa, kun tutkinnonsuorittaja joutuu miettimään, mitä se tekee ja miten tutkinnossa. Tällöin ne kasvavat ammatillisesti, vaikka ovat jo ammatillaisia.

Muutamia aiheita on käyty tukevasti teoriana, mutta yleensä taito hankitaan työssä työn ohella. Tutkivaa oppimista ei ole kuulunut koulutukseen. Projektiopettamista ei ollut, jos tutkinnon suorittaminen ei ole projekti, oppimisprojektia ei ole ollut. Opiskelijat esittelevät eri tahoilla ja eri työssäoppimispaikoissa tekemiään projekteja toisilleen tai kutsuivat heidät tutustumiskäynnille omille työmaille esitellen oppimiaan asioita opettajan ohjauksessa oppimistilannetta eteenpäin. Ne on käynyt katsomassa toistensa työmaille ja tehneet yhdessä jotain töitä sekä työmaille tai parityönä tai tämmöisenä. Ja yksitainen on menossa tekemään näyttöä toisen työmaille, kun omalla ei löydy vaadittavaa kohdetta julkisivunäyttöihin.

Opettajan hommaa on suorituspaikojen toteuttajana etsintä, toteuttaminen. Ja tukijana ja opastajana oleminen, pitkälti suoritusten patistamista. Opiskelijan rooli aika pieni, melkein on vastaanottajana näissä tapahtumissa.

Haastateltava v

Opiskelijat tekevät itsenäisesti tehtäviä tai kirjoittavat blogia. Myös työssäoppimisessa, jossa opiskelija syventää oppimista blogin kautta selvittämällä asioita tekstiin. Tosin samalla syntyy sosiaalinen aspekti oppimiseen syntyy sillä, että tietoa jaetaan keskustelun avulla blogissa. Meillä ei ole ihan tämmöistä henkilökohtaisia yksilöllisiä opetusmenetelmiä, vaan se on aina kun on lähipäivät. Se on ryhmämuotista ja sen jälkeen, mitä tulee niin yksilöllisiä tehtäviä. Ne menee verkon kautta elikä he tekevät ne blogiin aina. Me ollaan luovuttu paripohjaisesta järjestelmästä. Sillon, kun on lähipäiviä, silloin tehdään ja opitaan yhdessä.

Kokemuksellista oppimista ei toteuteta suunnitelmallisesti, vaan se tulee ryhmän vuorovaikutuksen kautta, tehtävien purussa ja keskusteluissa omasta kokemuksesta. Tutkivaa oppimista ei ole mitenkään eritelty, vaan se tulee projektioppimisen ja työssäoppimisen haasteiden kautta. Jaettu asiantuntijuus toteutuu, kun puretaan työssäoppimisfilmejä kaikkien kesken. Näissä oppii, mitä on tapahtunut ja voidaan opiskelijoiden kanssa analysoida asioita.

Projektioppiminen on toteutettu, ei sen sanan varsinaisessa merkityksessä käytetä terminä projektioppimista, vaan on tämä sähköinen tekeminen ja yhteinen tekeminen. Jokaisella on oma työnsä projektissa, mitä tekee...

Opiskelijan rooli on huolehtia tehtävistä ja organisaation ja opettajan tehtävänä on tukea opiskelijaa mobiilioppimisessa, koska järjestelmät ovat monesti outoja ja vieraita. Opettajan tehtävänä on innostaa, ja ohjata ja mahdollistaa oppiminen. Niin opettajat neuvoo ja tekee yhdessä, ja tuetaan ja autetaan opiskelijaa. Ei taas terminä ole käytetty ammatillista kasvua, vaan koko tutkinto pohjautuu ammatilliseen kasvuun.

Haastateltava x

Koulutus koostuu lähipäivästä, verkkotehtävistä, milloin tehdään omaan alaan liittyvä projektia sekä etätehtäviä verkossa. Tehtävän tarkistus tulee oman ammattiopettajan kautta ja aina yritetään saada alan huippuosaaja tarkastamaan tehtäviä. Yksin oppiminen ja yhdessä oppiminen molemmat kuuluvat olennaisesti koulutuksen rakenteeseen ja ilmentyvät tehtävissä, koska se osa oppimista. Oppimistehtävät ovat usein tehtävänä työpaikalla työssä oppimisessa, jolloin opiskelija joutuu käydä jonkun työpaikan ihmisen kanssa asioita läpi, yleensä henkilö on työpaikkaohjaaja. Yhdessäoppiminen tulee lähipäivien sisällön sisällä, koska siellä tehdään yhdessä lähipäivien oppiminen on ryhmäoppimista, jolloin jaetaan kokemuksia ryhmätöissä tai porinaryhmissä. Ryhmätöitä tehdään paljon ja muuta vastaavaa oppimista. Koska oppilaat ovat niin eritasoisia, syntyy paljon keskustelua ja keskustelusta taas syntyy uutta tietoa.

Kokemuksellinen oppiminen tulee sitä kautta, että ne kaverit, jotka esimieskoulutukseen lähtee, jos milloin ovat hankkineet työelätaustaa, ne pystyvät hyödyntämään työelämätaustansa kokemuksellisessa oppimisessa. Meillä opiskelijat, joilla ei ole työnjohdollista aikaisempaa taustaa, saavat avun ja tuen työnjohdon mentorin kautta. Yleensä työnjohdon mentori on työpaikkaohjaaja. Kaikkea oppimista ei mentorointi yksin anna, vaan sen, mitä siellä työjohtamisessa huomioidaan. Lisäksi tehdään joku kehittämistyö olennaisena osana tutkintoa yhdestä osiosta.

Kaikissa esimiestutkinnoissa mitataan väliarvioineilla kaikkien erikoisammattitutkintoihin liittyviä projektin tai prosessien hallintaa tehtävillä oppimisen kautta. Esimerkiksi x. erikoisammattitutkinnossa opiskelija vetävät kokonaisen työmaan alusta loppuun, jolloin se tavallaan oppii prosessin ja sen sisällä olevat mallintamisen opinnot. Työssä oppimisessa harjoitukset tulee oppilaitoksen työsopimuksen kautta ja tehdään aina projektinhallintatehtävänä. Tämä menetelmä mahdollistaa samalla laadun varmistuksen.

Erikoisammattitutkintotarjotin on kehitetty sellaiseksi, että siinä on aina talon ulkopuolelta vetämässä eri alan ammattilaista koulutuksen sisällön mukaan ja samalla he osallistuvat koulutussisältöjen kehittämiseen. Jaettu asiantuntijuus tarkoittaa meillä, että oppilaan työssä oppimisen jaksolla työpaikkaohjaaja jakaa tietoa eri projektin vaiheissa. Ei välttämättä tarvitse olla työpaikkaohjaaja asiantuntijana, vaan jos kysymyksessä on kannattavuus, on mentävä palkanlaskentaan tai laskentatoimeen saadakseen jaettua asiantuntijuutta. Jos puhutaan strategian johtamisesta, on opiskelijan mentävä sen henkilön luo, joka johtaa strategiaa. Eli, jos on kyse logistiikasta, silloisessa menee logistiikkajohtajan luo. Aina pitää hyödyntää erialojen ammatillisia osaajia.

Ammatillinen kasvu on huomioitu sillä lailla, että välillä esimerkiksi x erikoisammattitutkinnossa koulutuksen sisällä huomataan eli kaikki elementit on opiskelijalla työssä ja sisällössä on otettava lisää oppimista opiskelijalle ammatillisesti. Huomataan sittenkin, että opiskelijassa ei vaan ole työnjohdollisia elementtejä koulutuksessa ja näin olemme välillä joutuneet keskeyttämään koko opiskelun. Laadun varmistus on tärkeää koulutuksessa. Ammatillisella kasvulla luodaan edellytykset työhöndon oppimiseen, jolloin saadaan koulutettua ammatillaisia työelämään.

Vastaus 4

Haastateltava n

Opetusmenetelmien kehittämisessä pitää kehittää erityisesti verkko-opetuksen taitoja.

Opetusmenetelmien kehittämis ehdotuksena pitäisi käytännössä toimimista lisätä, koska teoretietämystä on saatavilla ilman mitään koulutuksia. Pitäisi olla ja saada oikeita työssäoppimisen paikkoja aikuisille, jotka opiskelevat alalle ja riittävästi.

Haastateltava o

Kehittämispaikka olisi koulun ja työelämän yhteistyö. Se on tosi tärkeä asia. Mikäli työssä oppimispaikka on hyvä, opiskelijat oppii hyvin, ja myös työllistyivät. Tietysti huononnonkin aikana on vaikeaa saada hyviä työssäoppimispaikkoja. Turha on työpaikko-

ja syyttää, niillä on vaan vähän töitä ja kohteita, mutta silloin kun löytyy hyvä kohde ja työpaikka, niin työllistymistä tapahtuu.

Työelämäyhteistyö on huonoa siinä mielessä, että jotta saisimme lisää yritysasiakkaita nykyisistä työssäoppimispaikoista, vaikka vielä saa tehdä kyllä tätä yhteiskunnan varoilla, tätä koulutusta ei tarvitse lähteä purkamaan. Työelämäyhteistyöhön on tulevaisuudessa panostettava lisää, tärkeää varsin aito työelämäyhteistyön kehittäminen.

Ehdotuksena on, että pitää päästä oikeasti harjoittelemaan työssäoppimispaikan operaatiossa. Voidaan antaa vihjeitä, mitä työnjohto tekee ja oppilas omalla persoonalla aloittaa. Ei teorialla korvata työssä oppimista, vaan oppimiseen tarvitaan kunnon työssäoppimista työssäoppimispaikalla.

Haastateltava p

Työn kierto pitäisi olla paremmin järjestetty, jolloin asiantuntijuus olisi parempi ja tällöin asiat ovat kapealaisia. Oppilaitoksen puolelta opetussuunnitelma pohjaista työnsiirtoa työpaikalle ja laajempialaisia työkokonaisuuksia.

Pitäisi kehittää, miten sitä työjohtotehtäviä saisi kaikkiin työpakkojen työssäoppimisiin, jotta jokainen pääsisi oppimaan uutta työssäoppimisesta.

Ehkä sitä voisi kehittää työn kierossa ja kokeiluissa työnjohtaja tehtävissä ihan käytännössä. Mutta on hirveän hankalaa mitata ammatillista kasvua, enkä näin ollen osaa sanoa, mitenkä meillä voisi sitä kehittää.

Haastateltava q

Opetusmenetelmälliset kehittämistarpeet ovat verkosto-opetuksessa ja verkko-opiskelussa

Opinnoissa ei niinkään. Että niitä olisi vaan, onko ne järkeviä. Digitaalisuus tuo haasteita niin opettajille kuin opiskelijoillekin. Se, että ne ovat verkko-opetuksen sovellutuksia, ei ole vähentänyt opettajan taakkaa, vaan tulee erittäin paljon työtä, kun uuden opetusta, työmäärä on lisääntynyt. Kannustaako se kehittymään?

Ihanteellista olisi se, että opetuksessa voitaisiin hyödyntää useampia asiantuntijoita samasta teemasta.

Järkeväksi kehittämispaikaksi opetusmenetelmien kehittämisessä näkisin verkostoitumisen. Yksi opetuspaikka sekä laaja lähialueverkosto. Kouluttajalle laaja alue aiheuttaa sen, että alueelle pitää tarjota koulutuspalveluja, jolloin ei tarvitse matkustaa paljon jonnekin luokaan, vaan voitaisiin käyttää muita vaihtoehtoja esimerkiksi videoneuvotteluna tapahtuvaa luennointia. Tällaista opetusmuotoa on käytetty muissa koulutuksissa.

Kehittämisehdotuksia on vaikea antaa. Mutta on mielikuva, että työnjohtotutkinto on pitkään työelämässä olleille tarkoitettu. Ja siten jostain syystä siihen hakeutuu opiskelijoita, joilla ei ole työhistoriaa. Työnjohtotutkinnon suorittaminen on silloin aika vaikeaa. Oppia lukemalla, että työelämä tekee vaatimuksia, jossa olisi tekninen koulutus pohjalta, että pystyttäisiin vastaamaan työelämän haasteisiin. Työkokemus kun karttuu, niin kyllä täällä teknisellä koulutus korostuu, mutta kyllä on vaikeaa ilman koulutusta tai työkokoemusta suorittaa työjohtollinen koulutus.

Haastateltava r

Kehittämistarpeiden painopiste on perusosaaminen, mutta sitten erityisesti painopiste on mobiilioppimisessa. Langattomat yhteydet ja katvealueet ovat toistaiseksi vielä ongelmallisia. Pitäs rakentaa kaikki oppilaitoksen yksiköt sellaiseksi, että ne ovat langattomat ja katvealueita ei ole koulussa. Sitte alkaa opettajien osaamisen kehittäminen kouluttamisella laitteiden käyttöön ja mistä oppimateriaali ja oppisisältö löytyy. Muuten laitteista ei ole hyötyä, jos ei ole antaa laitteiden kautta sisältöä opiskelijoille.

Työjohdon oppimiseen on valtavasti kehittämisen kohteita nostettu eri foorumeilla, mutta nyt en kyllä pysty nimeämään yhtä kohdetta, vaan kokonaisvaltainen koordinoitu kehittäminen olisi tärkeää.

Asiantuntijuuden kehittymisellä organisaatiolla on suuri rooli. Asiantuntijuus voi perustua joko pedagogiseen pätevyyteen tai substanssiosaamiseen. Esimiesten rooli on kannustaa ja retusoida kehittämistä. Opiskelijan rooli kehittämisessä on vähäinen.

Asiakasprojektit pitäisi pystyä hoitamaan myös kesäaikaan, joten opetussuunnitelma eikä lukujärjestys ei saisi olla esteenä aidolle projektioppimiselle.

Haastateltava s

Valittiin johdon kanssa tähän opetuksen sisältöihin sopivimmat henkilöt opettamaan sisältöjä ryhmälle. Samoin opettajat tulivat vapaaehtoisesti tähän kokeiluun mukaan, jolloin meillä oli hyvät voimat työhön. Jokainen opettaja kirjoitti omasta osiostaan opetussuunnitelman, jonka pohjalta opetti ja vähän rahaakin tarjottiin. Ops -työhön joutui omaa aluettaan miettimään, kehittämään ja pohtimaan. Se meni niin kuin aidolla tavalla - kehitty ja matkan varrella tsekattin ja kehitettiin kun oltiin huomattu, miten pystyy vielä paremmin opettamaan kyseisen asiakokonaisuuden. No opiskelijat olivat aktiivisia tietenkin, ja mukana kehittämisessä. Uuteen opetussuunnitelmaan tulisi nyt voida syventyä ja perehtyä. Vanhasta on opetusmenetelmät siirrettävissä, muuten sisällöt pitää muuttaa uuteen opetussuunnitelmaan

Kehittäisin sitä, että persoonakohtiset haastattelut ja henkilökohtainen tukeminen ja myös ryhmäoppimisessa henkilökohtaisesti voitaisiin ohjata. Tätä pitää lisätä, työnjohdollisia taitoja, varsinkin uusien perusteiden pohjalta.

Haastateltava t

Opettajat tulisi kouluttaa paremmin laitteiden ja ohjelmien käyttöön, jotta he osaisivat luoda työnjohtamisen sähköisiä oppimisympäristöjä ja oppimateriaalia opiskelijoiden käyttöön.

Haastateltava u

Opetusmenetelmien kehittäminen olisi, että voisi hankkia vielä yrityskoulutuspuolelta lisäapuja. Vaikka miellä on ollut yrittäjä pienimuotoisesti puhumassa yrittämisestä, sillä voisi olla vielä tarkemmin suunniteltu yrittäjäyys- osio joka sisälletäisiin kaikille tutkinnon suorittajille. Ellei olisi osaaaja, joka on yrittäjä ja jonka osallistuminen tunnustetaan tarpeettomaksi.

Ei ole tullut kehittämiskohtia eli koulutus perustuu jo osaajien tekemiseen eli ne osaavat asia jo. Tietysti voisi kehittää haravaa vielä tiukimmaksi osaamisen todentamista eli osaamattomat eivät pystyisi osallistua tähän koulutukseen.

Haastateltava v

Kehitetään mobiilisuuntaan, koska siinä säästyy matkustamiseen menevä aika. Työssäoppimispaikalla ollaan ihan hirveän vähän verrattuna matkustusaikaan. Tätä on mobiilisoitu, että ei tarvitse matkustaa vaan meillä on iPadit käytössä, videokamerat, digikamerat enempi ja enempi... että kontaktin /videopalaverin kautta hoidetaan asioita. Opetuksen kehittäminen sähköiseen mobiiliopettamiseen on kai nykyaikaa.

Siihen sitte resurssoidaan henkilökunnalle tarpeeksi itseopiskeluun ja ohjaamiseen opiskelijalle mobiiliasioita. Ja sitten on tämmöinen sometiimi, jossa käsitellään mobiiliopettajien välisiä kokemuksia ja ideoita ja mitä karikoita tulee vastaan. Mobiiliongelmat koulussa hoituu sitä kautta.

Kehittämisehdotuksia ei oikeastaan muuta, kun sosiaalinen vuorovaikutus. Johtuen kun raksalla ollaan ammattilaisten kanssa tekemässä, muodostuu alan oma slangi ja tekeminen versus asiakkaiden kanssa. Ollaan normaali ihmisiä vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Siinä on kehittämisen paikka, ymmärtää erilaisia ihmisiä työssä ja asiakkuudessa.

Haastateltava x

Koulutuksessa kehittäisin sitä, että ottaisin mukaan verkko-opetukseen esimerkiksi blogi tai oppimispäiväkirja eli opiskelijat kirjoittavat oppimispäiväkirjablogeja. Tämä olisi oiva vertaistuki opiskelijoiden keskuudessa. Opiskelijoiden vertaistukimuotoja pitäisi kehittää lisää, muutakin uudistuvaa koulutusta ja samalla kehittyä kouluttajana. Riittävätkö resurssit kehittämiseen?

Työssäoppimisen opetusmenetelmiä kehitetään tällä hetkellä. Työssäoppimisen ohjaus on siirtynyt osin mobiiliohjaukseen.