



Opiskelijälähtöisyyttä arjen paineissa. Ammattiopettajien käsitykset oman työnsä hyvistä ja huonoista puolista uudistusten kaudella

Antti Maunu

Analysoin artikkelissa 44:n ammatillisen opettajan ja opiskelijahuollon työntekijän näkemyksiä siitä, mistä lähtökohdista he tekevät työtään ja mitä positiivisia ja negatiivisia puolia he työssään kokevat. Peilaan tuloksia meneillään olevaan ammatillisen koulutuksen uudistukseen sekä aiempiin ammatillisen koulutuksen uudistuksiin. Analyysin perusteella ammatillisen koulutuksen työntekijät toimivat paljolti uudistuksella tavoiteltujen opiskelijälähtöisyyden, henkilökohtaisuuden ja osaamisperusteisuuden periaatteiden mukaan. Sen sijaan opettajien arkityön organisointi ei tue parhaalla tavalla opiskelijälähtöisen perustehtävän toteuttamista. Opettajien työnkuva on hajanainen ja muuttuu nopeasti, jolloin opiskelijälähtöinen toiminta hukkuu muiden tehtävien sekaan. Myöskään oppilaitosorganisaatioiden johtamisen ei koeta riittävästi tukevan arjen työtä ja sen muutoksia. Analyysin valossa haasteiden syynä on muutosten hallintolähtöisyys, niiden heikko integrointi oppilaitosten arkityöhön sekä opettajien saama vähäinen tuki ja ohjaus muutoksia toimeenpantaessa. Samoja piirteitä on havaittu aiempien uudistusten yhteydessä. Tämä nostaa uudistusten toimeenpanon kynnyskysymyksiksi opettajien ja muiden työntekijöiden arkityön organisoinnin. Opettajille on syytä turvata riittävästi aikaa toteuttaa opiskelijälähtöistä perustehtäväänsä ja samalla panna uudistuksia toimeen ilman, että työ ja arki hajoavat liiaksi. Artikkelin valossa yksi keino tämän toteuttamiseen on opetuksen tiimimuotoinen organisointi, johon kuitenkin tarvitaan tukea oppilaitosorganisaatioilta.

Johdanto

Ammatillista koulutusta on välttämätöntä uudistaa, koska tulevaisuuden työelämässä tarvitaan uudenlaista osaamista ja ammattitaitoa. Uudistumista edellyttää myös se, että koulutukseen on käytettävissä aiempaa vähemmän rahaa. (OKM 2020.)

Toisen asteen ammatillinen koulutus on 2010- ja 2020 lukujen taitteessa suuressa muutoksessa. On uudistettu muun muassa koulutukseen liittyvää lainsäädäntöä, opetuksen pedagogisia käytäntöjä sekä ammatillisen koulutuksen rahoitusmalleja. Monissa ammattioppilaitoksissa toteutetaan samaan aikaan organisaatiouudistuksia ja muita paikallisia muutoksia, joiden uskotaan helpottavan uuteen tilanteeseen sopeutumista.

Nykyisten uudistusten lähtölaukaus oli Juha Sipilän hallituksen (2015–2019) hallitusohjelmaan kirjattu ammatillisen koulutuksen reformi (Ratkaisujen Suomi 2015, 18). Kun hallitus vaihtui 2019, hallitusohjelmaan kirjatun reformihankkeen katsottiin päättyneen, mutta uudistusten toimeenpano ja muutokset jatkuvat nimikkeen "uusi ammatillinen koulutus" alla (OKM 2020). Toimeenpanoa johtaa yhä Opetus- ja kulttuuriministeriö, jonka mukaan uudistuksilla tavoitellaan ammatillisen koulutuksen muuttumista aiempaa asiakaslähtöisemmäksi ja osaamisperusteiseksi. Asiakaslähtöisyys tarkoittaa opintojen joustavuuden, valinnaisuuden sekä henkilökohtaisuuden lisäämistä. Osaamisperusteisuus puolestaan tarkoittaa, että opiskelijat saavat opintosuorituksia osaamisen näyttöjen perusteella eikä opetukseen osallistuminen ole välttämätöntä, jos osaamista jo on. Lisäksi aikuisten ja nuorten koulutus on yhdistetty, ja oppimista on siirretty oppilaitoksista työpaikoille aitoina pidettyihin oppimisympäristöihin. Tarpeettomana nähtyä säätelyä ja normeja on pyritty purkamaan joustavien ja ketterien toimintamallien tieltä. (OKM 2020.) Samaan aikaan muiden muutosten kanssa Sipilän hallitus kohdisti ammatilliseen koulutukseen yli 200 miljoonan euron rahoitusleikkaukset, mikä oli yli 12 % ammatillisen koulutuksen sen hetkisestä kokonaisrahoituksesta (AMKE 2017).

Meneillään olevia uudistuksia on verrattu peruskoulu-uudistukseen, mikä kertoo muutosten olevan mittakaavaltaan suuria. Myös mediassa ja julkisessa keskustelussa on tuotu esiin hankkeen aiheuttamia muutoksia ja haasteita jos kohta onnistumisiakin. Tavoitteista ja niiden tärkeydestä tunnutaan olevan laajasti yksimielisiä, mutta varsinaiset ongelmakohdat ja onnistumismahdollisuudet liittyvät siihen, kuinka opetuksen ja organisaatioiden arkityö saadaan järjestettyä uusien tavoitteiden ja periaatteiden mukaiseksi (Raudasoja ym. 2018; OPH 2018; Heinilä ym. 2017). Tutkimuksen näkökulmasta tärkeä kysymys on, kuinka uudistushankkeen hallintolähtöiset ja poliittisesti motivoituneet tavoitteet sekä näiden toimeenpanokeinot kohtaavat käytännön ja vaikuttavat opettajien ja muun henkilökunnan arkeen (ks. myös Tanner 2018; Nuorisotutkimusseura 2016). Vaikka meneillään olevasta ammatillisen koulutuksen uudistuksesta ei vielä juurikaan ole saatavilla riippumatonta tutkimusta, nykyinen uudistus ei suinkaan ole ainutkertainen. Ammatillista koulutusta on peruskoulu-uudistuksen jälkeen uudistettu useita kertoja, ja muutokset ovat aiemminkin olleet suuria. Asiakaslähtöisyyden ja osaamisperusteisuuden ajatukset, olkoonkin eri tavoin muotoiltuina, ovat ohjanneet ammatillisen koulutuksen uudistuksia myös aiempina vuosikymmeninä. Muutosten keskeisinä ohjaajina ovat aiemminkin olleet hallinnolliset ja poliittiset tavoitteet eikä niinkään arkityön organisointi (esim. Jalava ym. 2012; Varjo 2007).

Tässä artikkelissa analysoin 44:n eri aloilla eri puolilla Suomea työskentelevän ammatillisen opettajan sekä opiskelijahuollon työntekijän näkemyksiä oman työnsä lähtökohdista, toimintatavoista sekä puitteista. Peilaan näitä näkemyksiä meneillään olevan koulutus-uudistuksen tavoitteisiin sekä aiemmista uudistuksista tehtyihin tutkimuksiin. Tutkimusai-

neistonani käytän teemahaastatteluita, joissa haastateltavat kertovat omin sanoin, mitä positiivisia ja negatiivisia puolia he työssään kokevat. Kiinnitän analyysissä erityistä huomiota yhtäältä reformissa korostettuihin opiskelijälähtöisyyden ja osaamisperusteisuuden teemoihin, toisaalta hallintolähtöisten toimenpiteiden vaikutuksiin työntekijöiden arkeen. Haastattelut on koottu lukuvuonna 2016–2017, jolloin nykyistä uudistusta sekä siihen liittyviä organisaatiouudistuksia valmisteltiin. Näin aineisto tuo näkyväksi niitä näkemyksiä ja kokemuksia, joita opettajilla ja opiskelijahuollon työntekijöillä oli reformin alkuvaiheissa. Uusi laki ammatillisesta koulutuksesta astui voimaan vuoden 2018 alusta, ja sen myötä varsinainen toimeenpano lähti täyteen vauhtiin. Näistä lähtökohdista katson, että artikkelillani on kaksi tehtävää. Ensiksi se auttaa arvioimaan uudistuksen tavoitteiden ja toimintatapojen mielekkyyttä suhteessa toimeenpanon lähtötilanteeseen. Toiseksi se kytkee 2010-luvun reformin aiempien ammatillisten koulutus uudistusten historialliseen jatkumoon.

Tutkimuksen perusteella voi todeta, että opettajat ovat jo uudistuksen lähtötilanteessa toteuttaneet opiskelijälähtöisyyden ja osaamisperusteisuuden tavoitteita varsin pitkälle. Sen sijaan opettajien arkityön organisointi ei tue parhaalla tavalla opiskelijälähtöisen perustehdävän toteuttamista, vaan uudistukset ilmenevät hallintolähtöisinä ja pikemminkin arkityötä kriisiyttävänä. Siksi myös uudistusten toimeenpanon kynnyskysymykset liittyvät analyysin perusteella ensi sijassa opettajien arkityön organisointiin. Opettajille on syytä turvata riittävästi aikaa toteuttaa opiskelijälähtöistä perustehtäväänsä ja samalla panna muutoksia toimeen ilman, että työ ja arki hajoavat liaksi. Tämä tuo uudistusten toimeenpanon keskiöön oppilaitosorganisaatiot sekä niiden valmiudet johtaa, ohjata ja tukea opettajien arkityötä muuttuvissa tilanteissa.

Opiskelija-, opettaja- ja hallintolähtöisyys ammatillisen koulutuksen uudistuksissa

David Kember on vaikutusvaltaisessa, paljon siteeratussa artikkelissaan erottanut kaksi keskeistä opetustapaa: yhtäältä opettajalähtöisen ja sisältöorientoituneen, toisaalta opiskelijälähtöisen ja oppimisorientoituneen (Kember 1997). Opiskelijälähtöistä opetus- tai oppimiskäsitystä lähellä ovat myös kokemuksellinen oppiminen, itseohjautuva oppiminen sekä ammatillisen koulutuksen 2010-luvun reformia ohjaava osaamiskeskeisyys (O'Neill & McMahon 2005; Heinilä ym. 2017; Lindén ym. 2016). Nämä kaikki perustuvat konstruktionistiselle ja toiminnalliselle oppimisteorialle, jonka mukaan oppijat itse aktiivisesti konstruoivat tietoaan, osaamistaan ja ymmärrystään vuorovaikutuksessa ympäröivän todellisuuden ja sen toimijoiden kanssa. Vastaavasti opettajalähtöisen opettamisen pohja on nähty behavioristisena: siinä opettaja nähdään aktiivisena tiedon tai osaamisen haltijana, jonka tehtävä on siirtää tietonsa sitä passiivisesti vastaanottaville opiskelijoille. (Mascolo 2009; O'Neill & McMahon 2005; Lindén ym. 2016.) Pedagogisten orientaatioiden lisäksi opettajien arkityötä ohjaavat oppilaitosorganisaatioiden ja koulutuspolitiikan asettamat hallintolähtöiset puitteet, odotukset ja vaatimukset, joihin opettajilla itsellään on harvoin vaikutusvaltaa (Vuorikoski & Räisänen 2010; Tervasmäki & Tomperi 2018; Davies & Bansel 2007; Connell 2009). Tässä luvussa tarkastelen, kuinka opiskelija-, opettaja- ja hallintolähtöisyyden teemat ovat ilmenneet ammatillisen koulutuksen aiemmissa uudistuksissa. Tarkasteluni pohjustaa samojen teemojen analyysia ammatillisten opettajien ja opiskelijahuollon työntekijöiden arjesta 2010-luvun uudistushankkeessa ja kytkee analyysin aiempaan historialliseen kehitykseen.

Suomalainen ammatillinen opetus ja opettajuus on historiallisesti ollut varsin opettajalähtöistä. Opettajat ovat olleet vanhempia ammattimestareita, jotka ovat opettaneet nuorempia kisällejä tai harjoittelijoita. Samalla he ovat toimineet opetus- ja ohjauskäytännöissä

auktoriteetteina, joilla on ollut opetustilanteissa ensimmäinen ja viimeinen sana. Opettajilla on myös ollut oppilaitosorganisaatioissa ja koulutuspolitiikassa vahva autonominen asema, jonka puitteissa he ovat voineet opettaa ja kehittää opetustaan oman harkintansa ja arvostelukykynsä mukaan. (Tiilikkala 2004; Kuulusa-Kuoppala 2006; Paljakka & Montonen 1996.)

1970-luvulle tultaessa ammatillisen koulutuksen toimintatapoja alettiin ensimmäistä kertaa keskitetysti kehittää ja muuttaa, mikä vaikutti myös opettajien toimintaedellytyksiin ja -tapoihin. 1970-luvulla aloitettiin valtakunnallisen keskiasteen koulunuudistuksen valmistelu, ja uudistus pantiin toimeen 1980-luvulla. Uudistus oli jatke peruskoulu-uudistukselle, ja sitä motivoi pyrkimys taata koko ikäluokalle keskiasteen koulutus, kun aiemmin ammattikouluihin oli ollut tiukka karsinta pääsykokeineen (Kettunen ym. 2012; Salminen 1999). Ammatillisen keskiasteen uudistusta perusteltiin myös elinkeinoelämän tarpeisiin vastaamisella, opiskelijoiden työllistymisvalmiuksien parantamisella, tutkinto- ja koulutusjärjestelmän yksinkertaistamisella sekä säästöillä. Aiempi ammatillisen koulutuksen kehitys oli ollut säätelemätöntä ja tutkinnot, joita on arvioitu olleen kaikkiaan noin 650, olivat kapeita ja pirstaleisia eivätkä aina valmistaneet työelämään parhaalla tavalla. (Klemelä & Vantaja 2012.)

Keskiasteen uudistus oli 70-luvun hengessä vahvasti keskushallinnon suunnittelema, ohjeistama ja kontrolloima, eikä siinä huomioitu lainkaan opettajien tai oppilaitosten arki-työtä ja toimintakulttuureita (Ekola 1991). Suunnittelua ja organisointia johti 1960-luvun lopulla perustettu ammattikasvatushallitus, joka asetti 14 toimikuntaa lukuisine alajaostoi-neen. Keskeinen muutoksen toimeenpanon instrumentti oli uudet, yksityiskohtaiset opetus-suunnitelmat. Opetussuunnitelmia ja muita ohjeistuksia laadittiin joka ammattialalle, ja kaikkiaan toimikunnissa tuotettiin yli 80 000 sivua asiakirjamateriaalia. (Kettunen ym. 2012.) Varsinaisiin opetusmenetelmiin tai -tapoihin ei uudistuksessa kuitenkaan puututtu. 1980-luvun keskiasteen uudistuksen nähtiinkin jatkavan opettajalähtöisen, behavioristisen pedagogiikan linjoilla, kun ammattikoulutuksen tavoitteet määriteltiin siinä erilaisina työ-tekniikoina ja -suoritteina (Ekola 1991; ks. myös Lindén ym. 2016; Isopahkala-Bouret 2013).

Ammatilliset opettajat kuitenkin kokivat keskiasteen uudistuksen mullistuksena, joka muutti niin opettamista kuin opetuksen hallintaakin. "Oppilasaines" muuttui, mikä johtui koko ikäluokan kouluttamisesta sekä valintakriteerien keventämisestä. Kasvatusvastuun ja -tehtävien koettiin kasvavan oleellisesti, minkä puolestaan koettiin vähentävän opettajan mahdollisuuksia varsinaisen ammattisubstanssin jakamiseen. (Tiilikkala 2004.) Lisäksi ala-kohtaiset opetussuunnitelmat asettivat aiempaa tiukemmat puitteet opetukselle ja vähensivät opettajien valtaa ja mahdollisuuksia vaikuttaa työnsä sisältöön. (Tiilikkala 2004; Paljakka & Montonen 1996.) Aiemmin koulua hallitsi rehtori, joka osallistui myös opetuksen käytäntöihin ja arjen ongelmatilanteiden ratkomiseen. Keskiasteen uudistuksessa hallinnolliseksi väliportaaksi muodostettiin oppialat tai osastot, joita johtivat koulutuspäälliköt tai osastonjohtajat toimien samalla opettajien esimiehinä. Samalla ammattikasvatushallituksen sekä lääninhallitusten ja niiden tarkastajien ote oppilaitosten toiminnasta vahvistui keskusjohtoisuuden hengessä. (Paljakka & Montonen 1996, 77.) Tämä kehitys alkoi opettajien silmissä ajaa ylempiä viranhaltijoita ja hallintoviranomaisia etäälle opettajien arjesta vallankäyttäjiksi, joilla ei enää ollut käsitystä opettajien työn todellisuudesta (Tiilikkala 2004, 143–144). Syntyi juopa opettajien arjen ja hallinnon toiminnan välille.

Keskiasteen uudistus alkoi jo toimeenpanonsa aikana kohdata kritiikkiä paljolti siksi, että se ei lopultakaan kyennyt toteuttamaan tavoitettaan lisätä työelämävastaavuutta (Ekola 1991; Klemelä 1999; Volanen 1991). Koska keskusjohtoisesti laaditut opetussuunnitelmat

eivät onnistuneet huomioimaan opettajien ja oppilaitosten arkityön käytäntöjä, keskushallinnon suunnitelmat eivät useinkaan siirtyneet oppilaitoksiin sellaisenaan (Ekola 1991; Rantanen 1991). Myös keskusjohtoinen hallintomalli tuli poliittisen tiensä päähän, ja 1990-luvulle tultaessa koulutuksenkin kentällä siirryttiin uuteen, talousvetoiseen tai "laskentatodelliseen" julkishallintoon (Jalava ym. 2012).

1990-luvulle tultaessa myös käsitykset oppimisesta ja opetuksesta alkoivat muuttua. Aiempi, behavioristinen näkökulma korvautui opiskelijälähtöisemmällä ja konstruktionistisemmilla näkemyksillä oppimisesta ja ammatillisesta kasvusta (Ekola 1991). Myös opetushallinnon asiakirjoissa "oppilaista", joiden kuului ottaa oppi vastaan, tuli itseohjautuvia "opiskelijoita" tai "asiakkaita", joilla oli yksilöllisiä tarpeita ja tavoitteita (Varjo 2007). 2010-luvulla kriittisen kasvatustieteen piirissä on esitetty kasvavassa määrin kritiikkiä opiskelijälähtöistä ja osaamisperusteista koulutuspolitiikkaa kohtaan, sillä se on nähty behavioristisena ja yksipuolisesti työelämän tarpeita huomioivana (Lindén ym. 2016; Isopahkala-Bouret 2013; Wheelahan 2009). On huomionarvoista, että ammatillisen peruskoulutuksen piirissä tätä keskustelua on käyty jo 1990-luvun taitteesta alkaen.

Seuraava ammatillisen koulutuksen uudistus toteutettiin 1990-luvulla, ja se motivoitui paljolti edellisen uudistuksen kritiikistä. Sen tavoitteet olivat samansuuntaiset kuin 1980-luvun keskiasteen uudistuksen, mutta toimintatavat olivat toiset. Työelämävastaavuutta vahvistettiin 1990-luvulla luomalla työssäoppimisen järjestelmä sekä näyttötutkintomalli, joissa opintoja suoritetaan vähintään puoli vuotta työpaikoilla aidoissa työelämän oppimisympäristöissä ja osaaminen voidaan osoittaa ja tutkinto suorittaa työtehtävissä osaamisen hankkimisen tavasta riippumatta (Virtanen 2013; Hakala 2005). Opetussuunnitelmia muutettiin laaja-alaisemmiksi ja yleisluonteisemmiksi, lähemmäs yleissivistävää koulutusta. Opintojen valinnaisuutta lisättiin ja tutkintojen rakennetta muutettiin modulaariseksi valinnaisuuden ja yksilöllisen joustavuuden helpottamiseksi. (Varjo 2007, 120–121.)

Niin ikään ammatillisen koulutuksen hallinnossa tapahtui 1990-luvulla suuria muutoksia. Uuden julkishallinnon periaatteiden mukaan opetussuunnitelmavetoisuudesta ynnä muusta normiohjauksesta siirryttiin talousperustaiseen hallintaan (Jalava ym. 2012). Päättösvaltaa siirrettiin keskushallinnolta kunnille ja oppilaitoksille, jotta alueelliset toimijat voisivat paremmin reagoida toimintaympäristön muutoksiin sekä paikallisiin elinkeino- ja työelämän tarpeisiin. Paikallinen päätösvalta tosin oli suhteellista, sillä samalla otettiin käyttöön tulosvastuu keskushallinnon ohjauksessa, ja oppilaitoksia alettiin yhdistellä suuremmiksi yksiköiksi. (Klemelä & Vanttaja 2012.) Tästä näkökulmasta keskushallinnon ohjaus ei retoriikasta huolimatta niinkään vähentynyt, vaan pikemminkin se muutti muotoaan. Kuntien ja oppilaitosten itsehallinto muuntui tulosohjauksessa tarkoittamaan sitä, että ne saivat päättää, *miten* tulosta tehtiin, kun ministeriö ja ammattikasvatushallitus (myöhemmin opetushallitus) päättivät, *mitä* tulosta tehtiin (Jalava ym. 2012, 101). Onkin esitetty, että uudistusten myötä koulutusorganisaatioiden suorituskyky pikemminkin heikkeni, vaikka niiden työmäärä lisääntyi, koska suuri osa lisätyöstä ei palvellut opiskelija-asiakkaiden vaan hallinnon tarpeita (Jalava ym. 2012). Samansuuntaista kritiikkiä on esitetty myös kansainvälisessä koulutustutkimuksessa tyypillisesti uusliberalismin kritiikin viitekehyksessä, jonka mukaan opettajien työn on nähty ohjautuvan opiskelijoiden palvelemisen sijaan yhä enemmän globaalin talouden rakenteista sekä niiden motivoimista ihanteista ja hallintamalleista käsin (Compton & Weiner 2008; Davies & Bansel 2007; Connell 2009; ks. myös Vuorikoski & Räisänen 2010; Tervasmäki & Tomperi 2018).

Ammattiopettajille 1990-luku oli työnkuvan monipuolistumisen aikaa, mikä koettiin myös työnkuvan hajoamisena. Opetustyössä korostui yhä enemmän kasvatuksellisuus.

Lisäksi opettajilta alettiin edellyttää yhteistyötä toisten opettajien sekä työelämän kanssa. Opettajuus muuttui asiantuntijaopettajuudeksi, jossa opettajalta odotetaan itseohjautuvaa muutosta, oman identiteetin työstämistä sekä ammattitaidon päivittämistä. Näiden muutosten koettiin rikastavan työnkuvaa, mutta samalla ne usein nähtiin kuormituksena, joka vei aikaa ja voimavaroja opiskelijoiden kanssa työskentelyltä. (Tiilikkala 2004; Maunu & Tapani 2018.) 1990-luvun koulutusorganisaatioiden ja hallintotapojen muutoksissa opettajat myös kokivat johdon etäännyvän arjesta yhä enemmän. Vaikka keskushallinnon pyrkimys oli keventää hallintoa, opettajien näkökulmasta näin ei käynyt. Arkityöstä irtautunut ohjaus ja säätely jatkui ja pikemminkin lisääntyi, vaikka sen käytännön toteuttaja vaihtui valtiosta oman koulutusorganisaation ylemmiksi portaiksi. Opettajat eivät kuitenkaan kokeneet saavansa riittävästi tukea laajentuvien tehtävien toteuttamiseen omalta organisaatioltaan. (Tiilikkala 2004; Maunu & Tapani 2018.) Voidaan tulkita, että myös 1990-luvun reformi toisti 1980-luvun reformin taipumusta sivuuttaa opettajien ja opiskelijoiden arki uudistusten toimeenpanossa.

2000-luvun kehitys näyttää noudattaneen ja syventäneen 1990-luvun linjoja niin opettajien arkityön kuin hallinnonkin näkökulmasta. Opettajien asiantuntijatehtävät lisääntyvät sekä oppilaitoksen sisällä että sen ulkopuolella, samoin oman ammatti-identiteetin työstämisen tarve (Maunu & Tapani 2018; Paaso 2010; Koski-Heikkinen 2014). Opiskelijoiden haasteet syvenevät, mikä lisää kasvatustehtävän ja sen puitteissa tehtävän verkostotyön tarvetta. (Tiilikkala 2014.) Opettajien tekemä hallinnollinen työ on lisääntynyt etenkin 2010-luvulla, kun organisaatioita on kevennetty, tukitoimia leikattu ja tulosohjausta lisätty. Oppilaitosorganisaatiot ovat jatkaneet kasvuaan, ja kustannussyistä niiden hallintoa on kevennetty, mikä on johtanut myös arjen esimiestyön kevenemiseen ja yhä kasvavaan etäisyyteen arjesta (Klemelä & Vanttaja 2012; Maunu 2016).

Tästä näkökulmasta 2010-luvun reformin tavoitteissa ja myös sen riskeissä on paljon samaa kuin aiemmissa uudistuksissa. Opiskelijälähtöisiä toimintatapoja, työelämälle relevanttia osaamista sekä keskusjohtoisen ohjauksen keventämistä on tavoiteltu aiemminkin. Tutkimuksen valossa nämä tavoitteet eivät kuitenkaan ole aiemmin toteutuneet toivotussa muodossa. Syynä on, että uudistukset sekä niiden toimeenpanon ja ohjauksen muodot ovat ilmenneet hallintolähtöisinä ja poliittisesti ohjattuina eivätkä ne ole tavoittaneet käytännön opetus- ja ohjaustyötä. Muutoksissa ei aina ole tunnistettu oppilaitosten arjen toimintatapoja ja -kulttuureita; niissä ei ole kyetty tekemään yhteistyötä niitä elävien opettajien ja muiden työntekijöiden kanssa; eikä muutoksissa ole osattu ennakoida, millaisia seurauksia joidenkin tavoitteiden tuomisella arjen realiteetteihin käytännössä on. Tämä motivoi myös minun tutkimustani ja sen kysymyksiä. Kysyn, millaisina etenkin opiskelijälähtöisyyden, osaamisperusteisuuden sekä hallintolähtöisten muutosten käytännöt ilmenevät opettajien arkityössä. Miltä osin ne latautuvat positiivisiksi, toimiviksi ja opettajien arkea tukeviksi? Miltä osin opettajat kokevat ne negatiivisina, toimimattomina ja arkityötä hankaloittavina? Analyysin pohjalta voidaan arvioida 2010-luvun uudistuksen tavoitteita ja toimintatapoja konkreettisten vaikutusten tasolla. Samalla analyysi antaa mahdollisuuden tarkastella 2010-luvun uudistusta suhteessa aiempiin ja kysyä, ovatko 2010-luvun lähtökohdat tai toimintatavat joiltain osin erilaisia kuin aiemmissa uudistuksissa vai noudattavatko ne aiempien, usein vaillinaisiksi jääneiden reformien linjoja.

Aineisto ja analyysi

Artikkelin aineistona on 44 laadullista, puolistrukturoitua teemahaastattelua, joissa haasteltavina oli ammatillisia opettajia ja opiskelijahuollon työntekijöitä. Aineisto on koottu

lukuvuonna 2016–17 osana etnografista tutkimusta, johon kuului työntekijöiden haastatteluiden lisäksi opiskelijoiden ja johtajien haastatteluita sekä osallistuvaa havainnointia ammatillisen koulutuksen arjessa. Tein haastattelut itse sellaisten työntekijöiden kanssa, johon olin tutustunut aiemmin etnografisen kenttätöön merkeissä. Tämä teki haastatteluista välittömiä ja luottamuksellisia. Haastattelut tallennettiin ja litteroitiin sanatarkkaan muotoon.

Tutkimukseen valittiin kolme erityyppistä oppilaitosta. Mukana on suuri oppilaitos suuresta Etelä-Suomen kaupungista; keskisuuri oppilaitos keskisuuresta Länsi-Suomen kaupungista; ja pieni oppilaitos pienestä Itä-Suomen kaupungista. Kustakin oppilaitoksesta valittiin tutkittavaksi kolme alaa: miesvaltainen tekniikan ala, naisvaltainen hyvinvointiala sekä palveluala, jolla toimii yhtä paljon miehiä ja naisia. Joissain oppilaitoksista haastateltiin myös yhteisten aineiden eli YTO-opettajia sekä opiskelijahuollon työntekijöitä: opinto-ohjaajia, kuraattoreita, erityisopettajia ja sekä ammatillisia ohjaajia. Alueiden ja alojen valinnan tarkoituksena oli kartoittaa ammatillisen koulutuksen alueellisia ja alakohtaisia eroja ja yhtäläisyyksiä Suomessa. Artikkelin aineisto muodostuu seuraavasti:

	Tekniikka	Hyvinvointi	Palvelut	YTO-opettajat	Opiskelija-huolto	Yhteensä: alueet
Itä-Suomi	3	2	2	-	-	7
Länsi-Suomi	4	2	3	3	5	17
Etelä-Suomi	5	4	4	4	3	20
Yhteensä: alat	12	8	9	7	8	44

Taulukko 1. Haastatteluiden jakautuminen alan ja alueen mukaan.

Haastatelluista 17 oli miehiä ja 27 naisia. Heidän työkokemuksensa vaihteli: haastateltavia oli ensimmäistä vuotta opettajana toimivista pian eläkkeelle jääviin. Valtaosa haastatelluista työntekijöistä oli kokeneita, yli 10 vuotta opettajana tai opiskeluhuollon tehtävissä toimineita.

Artikkelissa analysoin henkilökunnan vastauksia kolmenlaisiin kysymyksiin. Kysyin heiltä ensin, millaisia he kokevat olevansa ammatillisina: millainen on heidän opetus- tai ohjaustyylinsä ja missä he ovat omasta mielestään hyviä. Toiseksi kysyin, mistä he eivät työssään pidä työssään ja mikä heitä siinä kuormittaa. Jotta saisin käsitystä oppilaitosorganisaatioiden vaikutuksesta opettajien ja opiskelijahuollon työntekijöiden työhön, kysyin kolmanneksi, mitä hyviä ja huonoja puolia työntekijät näkevät organisaatiossaan ja työyhteisössään. Haastatteluissa kysyin työntekijöiltä myös muita kysymyksiä, muun muassa heidän urapoluistaan sekä opiskelijoita koskevista näkemyksistään, ja usein myös näissä yhteyksissä työntekijöiden vastaukset sivusivat tämän artikkelin teemoja. Olen ottanut analyysiin mukaan myös nämä keskustelut.

Aineiston analyysissä fokusoin tutkimuskysymyksen mukaisesti haastateltujen tapoihin jäsentää ja arvioida opiskelijälähtöisyyden, osaamisperusteisuuden ja hallintolähtöisten muutosten teemoja oman arkityönsä kontekstissa. Haastatteluasetelma oli avoin, ja haastateltavat saivat tuoda esiin periaatteessa mitä hyvänsä teemoja. Tästä näkökulmasta mielenkiintoista on jo se, mitä teemoja haastateltavat ylipäänsä nostivat relevantteina esiin, ja missä määrin opiskelijälähtöisyyden, osaamisperusteisuuden sekä hallintolähtöisten muutosten teemat ylipäänsä nousivat esiin heidän puheissaan. Näiden teemojen tarkempi sisällöllinen

analyysi antaa tarkemman kuvan niistä merkityksistä, konteksteista ja vaikutuksista, joita haastatellut ammattikoulutuksen työntekijät liittävät tutkittuihin ilmiöihin.

Käytin aineiston analyysissa Atlas.ti-aineistonhallintaohjelmaa. Poimin sen avulla aineistosta kaikki artikkelin aihepiiriin kuuluvat, haastateltavien esittämät lausumat. Samalla jaottelin niitä kahdella pääulottuvuudella: yhtäältä työn positiivisiin ja negatiivisiin puoliin, ja toisaalta sisällön perusteella tarkempiin alateemoihin kuten opiskelijoihin, työyhteisöön ja organisaation toimintaan liittyviin lausumiin. Analyysitapaa voi nimittää teema-analyysiksi (Eskola & Suoranta 2014, 175–182), ja olen ottanut siihen vaikutteita myös luokitusten analyysistä (Törrönen & Maunu 2004). Kun haastatellut työntekijät kertoivat työnsä eri puolista, he toivat esiin varsin johdonmukaisesti samoja teemoja ja käyttivät keronnassaan samantapaisia kuvauksia ja perusteluja. Teema-analyysi keskittyy teemojen toistuvuuden ja jakautumisen tarkasteluun koko aineiston tasolla, ja luokitusten analyysi pureutuu teemojen sisäisiin merkityksiin. Kun työntekijät kuvasivat sisällöllisesti eri teemoja, he hyödynsivät ja sovelsivat erilaisia sosiaalisia ja kulttuurisia luokituksia, jotka sisältävät näkemyksiä puheena olevien ilmiöiden ominaisuuksista. Samalla luokituksia ja kategorioita käyttämällä puhujat asemoivat itseään suhteessa puhumiinsa teemoihin ja ilmaisevat, mitä he pitävät hyvänä ja tavoiteltavana, mitä taas vääränä ja vältettävänä. (Törrönen & Maunu 2004.)

Analyysiluvuissa tarkastelen ensin työntekijöiden näkemyksiä itsensä ja työympäristönsä hyvistä puolista, sen jälkeen tarkastelen kuormittavia puolia. Analyysin aikana kävi ilmi, että sekä itsen että työympäristön eri puolia kuvattiin paljolti samankaltaisilla luokituksilla ja kategorisoinneilla, minkä vuoksi tarkastelen analyysissa haastateltujen oman työn ja työympäristön kuvauksia rinnakkain. Analyysiluvuissa tarkastelen lähemmin opiskelijälähtöisyyden, osaamisperusteisuuden sekä hallintolähtöisten muutosten teemoja, niiden toistuvuutta haastateltavien puheessa sekä niihin liitettyjä merkityksiä. Esitän tuloksia osin taulukkoina, joista käy ilmi, mitkä teemat ovat toistuneet haastatteluisissa useimmin. Tämä ei kuitenkaan ole varsinaista kvantitatiivista analyysia eikä taulukoiden pohjalta voida tehdä yleistyksiä teemojen jakautumisesta esimerkiksi kaikkien Suomen ammatillisten opettajien parissa. Taulukkojen tarkoitus on luoda tiivis kokonaiskuva teemoista, joita haastatteluisissa esitettiin, ja varsinaisen analyysin esitän laadullisesti haastattelusitaattien perusteella. (Ks. Eskola & Suoranta, 165–175.)

Opiskelijat, työporukka ja autonomia: työn ja työympäristön hyvät puolet

Haastatteluisissa esitettiin kaikkiaan 180 lausumaa, joissa työntekijät kuvasivat itsensä tai työympäristönsä hyviä puolia. Toistuvimmat lausumat on koottu alle taulukkoon 2:

TEEMA	MAININTOJA
Opiskelijälähtöisyys: huomiointi, tukeminen, kannustaminen	27
Ohjaava työote: tekemällä, käytännönläheisesti opettaminen	20
Hyvä ilmapiiri yksikössä tai osastolla, hyviä työkavereita	18
Työskentely, vuorovaikutus opiskelijoiden kanssa	15
Vahva substanssiosaaminen	12
Työnkuvan autonomisuus, vastuullisuus	12
Organisaatio toimii, johto hoitaa tonttinsa, esimiehet hyviä	9
Opetettavan asian konkretisointi ja yksinkertaistaminen	7
Joustavuus, reagoitakyky, tilannetaju	6
Työelämälähtöisyys	6
Kärsivällisyys, ymmärtäväisyys, huumorintaju	4
Suunnitelmallisuus, järjestelmällisyys	4

Taulukko 2. Oman työn ja työympäristön hyvät puolet (yli 4 mainintaa).

Analyysi osoittaa, että opettajat ja opiskeluhuollon työntekijät tarkastelevat itseään paljolti opiskelijoiden kautta: he pitävät opiskelijälähtöistä ja ohjaavaa työtettä arvossa ja viihtyvät opiskelijoiden kanssa. Toisaalta analyysi osoittaa työntekijöiden jäsentävän itseään ja työympäristöään oman työprosessinsa hallinnan kautta: työntekijät kokevat osaavansa oman työnsä ja tekevät sitä mielellään itsenäisesti, opiskelijälähtöisesti ja samalla työelämään suuntautuen. Tärkeäksi myönteiseksi tekijäksi nousevat myös omat työtoverit ja työyhteisö sekä organisaation ja esimiestyön toimivuus. Näissä näkemyksissä ei ilmene eroja eri aloilla tai alueilla työskentelevien työntekijöiden välillä.

Opiskelijälähtöisyys ja osaamisperusteisuus oman työn lähtökohtana

Aineistossa tärkein yksittäinen teema on opiskelijälähtöisyys: oppimisen ja kasvun prosessin tukeminen (27 mainintaa). Tätä tuotiin esiin kaikilla aloilla ja alueilla.

LASSE: Mä oon parhaimmillaan ehkä siinä härnäämään opiskelijan mieltämään asiaa. Aina ku mulle tulee kysymys, pyrin siihen että se on "miten sinä tekisit", miten sinä tämän hoitasit, että mitä me voitais tehdä tässä asiassa. (Itä-Suomi, palvelut.)

MAIJU: Miun tehtävä omasta mielestäni on lähinnä kehua ihmisiä niin paljo, että ne itekki uskoo itseensä. Koska aina se löytyy sinne, jokainen pärjää kuitenkin. (Itä-Suomi, hyvinvointi.)

PERTTI: Varsinkin alussa pitää saada onnistumisia paljo, että tulee semmonen fiilinki, että tää meneekin hyvin. Sitten tulee helpommin taas kouluun, ja yhtäkkiä lipsahtaa et valmistutaanki. (Etelä-Suomi, tekniikka.)

Opiskelijälähtöisyydestä puhuessaan opettajat kuvaavat usein omia vahvuuksiaan, jotka auttavat opiskelijälähtöisyyden toteutumisessa. Opettajat ovat omasta mielestään hyviä

vuorovaikutuksessa ja pitävät itsekkin opiskelijoiden kanssa työskentelystä (työskentely ja vuorovaikutus opiskelijoiden kanssa 15 mainintaa; joustavuus, reagointi ja tilannetaju 6 mainintaa; kärsivällisyys, ymmärtäväisyys ja huumorintaju 4 mainintaa).

KIMMO: Sellanen positiivisuus, mulla harvemmin on huonoa päivää. Ja tuun toimeen kaikkien kanssa helposti. (Länsi-Suomi, opiskelijahuolto.)

IRENE: Tää on oikeen klisee, mut parasta musta on olla ihmisten kans teke-misissä. Mä en tahdo tuijottaa pelkkää ruutuu kaheksast neljään. (Etelä-Suo-mi, YTO-opettaja.)

Haastatellut opettajat ja opiskelijahuollon työntekijät kuvaavat toistuvasti myös käytännön-läheistä ja konkreettista työtettä, jonka he kokevat opiskelijoille sopivimmaksi (tekemällä ja käytännönläheisesti opettaminen 20 mainintaa; valmiudet konkretisoida opetettavaa asiaa 7 mainintaa). Tätä voidaan pitää osaamisperusteisena lähestymistapana – ei opeteta tietoa, vaan tekemistä ja toimintaa.

TUOMAS: Mä perustan sen opetuksen siihen että, meillä on leluja ja leegoja, ja pojat ja likat pääsee niillä tekemään hommia. Kyllä mä sanosin että 20 % maksimissaan teoriaa ja loput tekemistä. (Länsi-Suomi, tekniikka.)

Moni opettaja korostaa, että juuri käytännön työ opiskelijoiden kanssa on ohjannut heitä ohjaavaan ja opiskelijalähtöiseen työotteeseen:

MIKA: On sitä tullu opetettua teoreettista sähkötekniikkaa auditoriossa ja tän tyypisesti, luentomaisesti. Mut nykyään esimerkiks kokeita ja tän tyypisiä en oo varmaan viiteen kuuteen vuoteen ensimmäistäkään pitäny. Se on muut-tunu, ei halua enää opettaa niitä asioita, vaan yrittää sitä tekemistä opettaa. (Itä-Suomi, tekniikka.)

Joissain tieteellisissä keskusteluissa osaamisperusteisuutta kritisoidaan yksisilmäisestä suorituskeskeisyydestä ja viime kädessä elinkeinoelämää palvelevasta hyötyajattelusta (Lindén ym. 2016; Wheelahan 2009; Isopahkala-Bouret 2013; ks. myös Ekola 1991). Tämä ei kuitenkaan tunnu olevan haastateltujen ammattikoulutuksen työntekijöiden tapa ymmärtää osaamisperusteisuus. Pikemminkin osaamisperusteinen opetustapa tähtää heidän kokemuk-sessaan opiskelijan oman toimijuuden vahvistamiseen, ammatilliseen kasvuun sekä kokoi-naisuuksien hallintaan eikä mekaanisten työsuoritteiden hallintaan:

AHTI: Keskustelun kautta ja kokemuksen kautta. Opitaan asioita rinnakkain, ei opeteta aineita vaan opetetaan asioita. Jokaselle pitää antaa se aika oival-taa, jotku oivaltaa samantien, joillaki menee viikko, joillaki kuukausi, jotku ei oivalla koko vuonna. Mut oivalluksiaahan me ollaan lähetty hakemaan, se on se mun metodi. Ei se, että me osataan mekaanisesti laskee taikka mekaanises-ti tehä työtä. Vaan on se äly siitä, että me tiedetään mitä me tehdään. (Itä-Suomi, tekniikka.)

Se, että jotkut opettajat korostavat opetuksensa työelämälähtöisyyttä (6 mainintaa), ei aineiston valossa motivoidu niinkään työelämän uusliberalistisesta palvelemisesta (esim. Compton & Weiner 2008; Tervasmäki & Tomperi 2018), vaan pikemminkin kyse on siitä, että opettajat näkevät työelämärelevantin osaaminen parhaaksi myös opiskelijalle. Sen myötä opiskelija saa valmiudet kiinnittyä yhteiskuntaan ja mennä elämässään eteenpäin (ks. myös Maunu 2019a).

Opiskelijälähtöisyyttä arjen paineissa. Ammattiopettajien käsitykset oman työnsä hyvistä ja huonoista puolista uudistusten kaudella

KERTTU: Kyl se lähtee sielt työelämän tarpeista se mun opetus. Et on oikeestaan turha lähtee kauheen teoreettispainotteista täällä, tärkeintä on että opiskelijalla on valmiudet toimia siinä toimintaympäristös mihin hän menee. (Etelä-Suomi, hyvinvointi.)

Olen toisaalla analysoinut ammattiopiskelijoiden käsityksiä hyvistä opettajista, ja myös opiskelijat toivovat opettajilta eniten ohjaavaa ja opiskelijälähtöistä työtettä. Opiskelijat haluavat, että opettaja ohjaa oppimisen ja kehittymisen prosessia, antaa opiskelijan tehdä itse ja ohjaa tarvittaessa, eikä vaadi ulkoisesti määriteltyjä suoritteita tai kaavamaista osaamista. Myös opiskelijat haluavat opettajan opettavan tekemistä eikä asioita. (Maunu 2019b.) Tästä näkökulmasta osaamisperusteisuus-keskusteluissa toisinaan tehty arvottava erottelu käytännöllisen, työelämärelevantin osaamisen ja teoreettisen, yleissivistävän tiedon välillä ilmenee rajallisena. Taustalla voi olla se, että kriittiset näkökulmat perustuvat paljolti opetussuunnitelmien ja hallinnollisten asiakirjojen analyysiin. Arjen pedagogiikan ja sen ohjaaman ammatillisen kasvun näkökulmasta ilmiö näyttäytyy monisyisempänä. (Vrt. Lindén ym. 2016; Wheelahan 2009; Isopahkala-Bouret 2013.)

Oman ammattialan substanssiosaamisen mainitsee haastattelussa vahvuutenaan 12 opettajaa, mikä sopii niin ikään osaamisperusteiseen ajattelutapaan. On kuitenkin huomionarvoista, että substanssiosaaminen ei opettajien itseymmärryksessä nouse yhtä oleelliseksi kuin opiskelijälähtöinen ja ohjaava työote. Tämä on linjassa opiskelijoiden toiveiden kanssa: heillekin opettajan vuorovaikutus on selvästi sisältöosaamista tärkeämpää (Maunu 2019b).

Jos havaintoja verrataan aiempaan tutkimukseen ammatillisesta koulutuksesta ja opettajuudesta sekä niiden muutoksesta, ammatillisten opettajien työote näyttää muuttuneen opiskelijälähtöisemmäksi ja vuorovaikutteisemmaksi. Aiempien vuosikymmenten opettajien toimintatapa vaikuttaa opettajajohtoisemmalla, koulumaisemmalla ja ammattiainekeskeisemmältä (Tiilikkala 2004; Kuulusa-Kuoppala 2006; Ekola 1991). Näiltä osin opettajien opiskelijälähtöinen, osaamisperusteinen työtapa näyttää noudattavan paitsi 2010-luvun uudistuksen, myös aiempien uudistusten tavoitteita. Osaamiskeskeisyys puolestaan, ainakin kun se ymmärretään konkreettisenä, käytännöllisenä tekemällä oppimisena, vaikuttaa opettajien itseymmärryksessä itsestään selvältä niin 2010-luvulla kuin aiempinakin vuosikymmeninä.

Opettajat tiimihengen ja autonomian välissä

Haastatellut opettajat toivovat ja tarvitsevat työhönsä muutakin kuin vuorovaikutusta opiskelijoiden kanssa. Työyhteisö nousi haastattelussa kolmanneksi tärkeimmäksi positiiviseksi tekijäksi omassa työssä (18 mainintaa).

INKERI: Meillä on hirveen kiva tää työporukka, yhdessä suunnitellaan ja annetaan tukea ihan asiaan ku asiaan. (Etelä-Suomi, palvelut.)

Samaan aikaan opettajat pitävät tärkeänä, että heillä on mahdollisuuksia ja kykyä hallita työtään ja työprosessiaan. Työyhteisön ohella opettajat pitävät tärkeänä työnkuvansa autonomiaa ja itsenäisyyttä (12 mainintaa).

AHTI: Tässä on saanu olla aika pitkään oman ittensä herra. Itte vastaat ja saat kehut ja saat haukut, se on ollu hyvä homma. Kukaan ei oo sanonu, miten täytyy tunnit pitää ja mitä mun täytyy opettaa ja missä järjestyksessä. Et on se vapaus. (Itä-Suomi, tekniikka.)

Jotkut opettajat kokevat Ahdin tavoin työnkuvan vapauden itsellisyytenä, oman tontin ja luokkahuoneen hallintana (ks. myös Tiilikkala 2004). Tällainen työtapa toimii parhaimmin, kun kollegat sekä ympäröivä organisaatio hoitavat omat tehtävänsä, ja monet opettajat näkevätkin tällaisen toimintaympäristön yhtenä työnsä parhaista puolista (organisaatio toimii, johto hoitaa tonttinsa, esimiehet hyviä; 9 mainintaa).

HILKKA: Meillä on täällä tietty työtehtävä kaikilla, jota me tehdään, ja organisaatiossakin siellä johtoryhmällä on omia työtehtäviänsä, joita he tekee. Että mä oon ihan tyytyväinen. (Länsi-Suomi, opiskelijahuolto.)

Toisilla opettajilla autonomia taas yhdistyy tiimihenkeen, jolloin omalla osastolla tai tiimillä on vapaus järjestää työnsä ja tehtävänsä niin kuin yhdessä parhaaksi nähdään.

JUTTA: Kyllä se innostaa aina ku saa itse toteuttaa sitä omaa työtänsä jollaki tietyllä tavalla. Meillähän on vahva väki täällä ollu vuosikaudet, elikkä on tosi vahva se osaaminen. Että niin kauan ku me saadaan tehdä sitä työtä sillä omalla innostuksella ja ajatuksella, niin kaikki menee hyvin. (Länsi-Suomi, palvelut.)

Näiltä osin opettajien haastattelut piirtävät kuvaa tiimihengen ja autonomian tasapainosta, joka toteutuessaan tukee hyvin työskentelyä opiskelijoiden kanssa. Tasapaino voi kuitenkin monien opettajien kokemuksessa häiriintyä, ja näin käy etenkin silloin, kun työntekijät eivät koe organisaation kokonaisuuden toimivan opetuksen arjen hyväksi. Myös muutokset aiheuttavat helposti ongelmia opiskelijalähtöisen perustehtävän toteuttamiselle. Tämä käy ilmi, kun tarkastellaan opettajien kokemuksia työn kuormittavista puolista.

Hajoava arki ja tuen puute: työn ja työympäristön huonot puolet

Opettajien haastatteluissa esitettiin yhteensä 181 lausumaa työn ja työympäristön huonoista puolista. Nämä on koottu taulukkoon 3:

TEEMA	MAININTOJA
Organisaation tai esimiesten etäisyys arjesta	31
Organisaation jäykkyys, kankeus, sanelupolitiikka	16
Opettajien yhteistyön puute, tonttiajattelu	14
Arkityön organisoinnin tai prosessien ongelmat	11
Hallinnon, byrokratian lisääntyminen	10
Opiskelijoiden elämänhallinnan haasteet	8
Muutosvauhti liian kova, heikentää toimintaedellytyksiä	7
Hanketoiminnan ongelmat	6
Alojen tai yksiköiden etäisyys, toimintakulttuurien erot	6
Lähiopetuksen väheneminen	6
Työkuorma suuri tai jakautuu epätasaisesti	6
Talouden kiristymisen, toimintaedellytysten heikkeneminen	5
Arvostuksen puute, opettajia kohtaan tunnettu epäluottamus	5
Työnkuvan hajoaminen ja epämääräisyys	4

Taulukko 3. Oman työn ja työympäristön huonot puolet (yli 4 mainintaa).

Taulukko kertoo, että selvästi suurin osa työn hankalista ja kuormittavista tekijöistä liittyy oppilaitosorganisaatioiden toimintaan ja sitä kautta oman arkityön organisointiin ja hallintaan. Opettajat näkevät näiden ongelmien ytimeksi muutosten hallintolähtöisyyden: muutokset tulevat "tuolta jostain" (*tekniikan alan opettaja, Etelä-Suomi*) eivätkä useinkaan integroidu työhön, jota tehdään arjessa opiskelijoiden kanssa. Näkemys sopii aiempien tutkimusten piirtämään kuvaan koulutus uudistusten hallintolähtöisyydestä ja taipumuksesta sivuuttaa oppilaitosten arki (Ekola 1991; Jalava ym. 2012; Tiilikkala 2004). Organisaatiotaan ongelmien lisäksi haastatellut opettajat kokevat kuormittavana opettajien yhteistyön ongelmat (opettajien yhteistyön puute 14 mainintaa; osastojen väliset erot organisaatioissa 6 mainintaa), joiden voi myös tulkita viittaavan arkityön organisoinnin ongelmiin. Lisäksi opettajia kuormittavat opiskelijavuorovaikutuksen eli lähiopetuksen väheneminen (6 mainintaa), opiskelijoiden joskus ylivoimaisiksi käyvät elämänhallinnan ja muut ongelmat (8 mainintaa) sekä opiskelijoiden tuen ulkoistaminen hankkeisiin, joiden koetaan niin ikään jäävän arkityölle etäisiksi (6 mainintaa).

Eri aloilla ja alueilla työskentelevien opettajien näkemykset työn kuormittavista puolista olivat hyvin samansuuntaisia. Eräässä tutkitussa oppilaitoksessa oli hiljattain käyty läpi organisaatiouudistus, joka oli muuttanut johtamisen käytäntöjä, ja tämän oppilaitoksen vastauksissa korostuivat erityisesti tähän liittyvät haasteet. Samankaltaisia näkemyksiä esitetiin kuitenkin myös muissa oppilaitoksissa. Haastatteluiden jälkeen myös muissa oppilaitoksissa on toteutettu organisaatiouudistuksia, mikä on etnografisen tutkimuksen perusteella tuonut niihinkin samankaltaisia äänenpainoja. Opettajien yhteistyöhön ja opiskelijoihin liittyviä haasteita tuotiin esiin kaikissa oppilaitoksissa ja kaikilla aloilla.

Liikaa muutoksia ja liian vähän tukea

Tärkein yksittäinen teema vastauksissa on esimiesten ja organisaation päättäjien etäisyys arkityöstä ja sen tukemisesta (31 mainintaa). Kyse ei ole siitä, että opettajat kokisivat jonkinlaista herravihaa ylempiään kohtaan: he todella toivovat esimiehiltään tukea, ymmärrystä ja arvostusta omaan arkeensa ilman, että kokevat saavansa sitä.

JUTTA: Tuli siellä mieleen, kun ne esitteli niitä ideoitansa meille ne päälliköt, niin mä sanoin että ihanaa olis ideoida, mäki tykkäisin tosta. Mut se täytyy myös tulla sinne arkeen se toiminta. Että miten se menee sinne arkeen, se on tosi kinkkinen kysymys. Kaikki heitetään meille "nyt toimikaa" -tyyliin, ja mehän tehdään kiltisti kaikki. (Länsi-Suomi, palvelut.)

Jutan vastauksessa piirtyy selkeänä esiin "päälliköiden ideoiden" hallintolähtöisyys sekä sen etäisyys ideoiden arkisesta toimeenpanosta. Tämä kokemus toistuu johdonmukaisesti useimpien opettajien ja muiden työntekijöiden puheessa. Yksi rakenteellinen tekijä koetun etäisyyden taustalla on oppilaitosten, niiden organisaatioiden sekä toimintatapojen jatkuvat muutokset (7 mainintaa), joiden koetaan motivoituvan johtajien omista ajatuksista eikä niinkään opetuksen arjen ohjauksesta:

KERTTU: Toi jatkuva muutos. Joskus olis aivan fantastista vetästä pari lukukautta jotain sellasta, joka on todettu et jes, tää toimii hyvin, mä haluun toteuttaa tän uudestaan. Mut useimmiten se on, et sun täytyy jollain muulla tavalla sit taas, tai on resurssit vähentyny ja pitää karsia. Se on ollu tää trendi koko ajan. Sit mä oon ollu tässä organisaatiossa nyt viiden vai kuuden rehtorin alaisuudessa, en oo nyt laskenu, mut monta on ollu kapteenia ja kipparia. Erilaisia ne on ollu ja kaikkien tyyli näkyy eri tavalla. (Etelä-Suomi, hyvinvointi.)

Usein muutoksissa myös taloudelliset resurssit niukkenevat, mikä voi aiheuttaa perustavanlaatuista turvattomuutta ja epätietoisuutta toiminnan tai ainakin oman työn jatkumisesta (5 mainintaa):

PIRKKO: Huonoja puolia on se, että on jatkuva uhka, rahan vähyys, jatkuva supistamisen uhka. Se on äärettömän suuri. Nyt meil oli maanantaina kokous, jossa kävi ilmi, että kaikil ei ole syksyllä töitä. Nyt oon ittekki alkanu tätä jo vähän pohtimaan, sitä on toiset jo viime syksystä opettajanhuonees spekuloineet, kenellä on töitä ja kenellä ei oo. (Länsi-Suomi, palvelut.)

Lisäksi muutokset ovat tuoneet opettajille uusia töitä, joiden opettajat kokevat hankaloittavan opiskelijavuorovaikutusta. Tyypillisiä ovat hallintolähtöisinä ja byrokraattisina koetut, runsaasti työaikaa vievät tehtävät (10 mainintaa):

SARI: Noita poissaolon kirjaamisia ja HOJKSien päivityksiä, mitä me nyt tehdään tuonne järjestelmiin. Suunnitelmia opiskelijoitten kans, että mitä sä nyt teet seuraavaks ja tällasia. Pitää olla kartalla siitä, että Liisa on suorittanu kaikki kokkiopinnot, eikä jää joku kurssi sinne sitte. Ja nyt kun on uudet nää järjestelmät, tää Wilma, nii niitten oppiminen ja et sä osaat kattoo sieltä toisten opettajien arviointia ja sellasia, niin se on kyllä haasteellista. (Länsi-Suomi, palvelut.)

Opiskelijälähtöisyyttä arjen paineissa. Ammattiopettajien käsitykset oman työnsä hyvistä ja huonoista puolista uudistusten kaudella

Muutosten pyörteissä muuttuvat menettelytavat eivät myöskään aina käy opettajille selväksi (11 mainintaa), ja muutosvauhdista huolimatta organisaatioiden toimintatavat ilmenevät usein kankeina ja hankalina, toisinaan ylhäältä saneltuina (16 mainintaa):

LASSE: Jos me saadaan hyvä idea syyskuussa, niin päästään toteuttamaan huhtikuussa. No keretäätkö me tekemään mitään ennen kesää ja sitten taas on seuraava syyskuu. (Itä-Suomi, palvelut.)

TAPIO: Vaikutusmahollisuudet on aika pienet sit, että sehän on yleensä aina näissä organisaatioissa että se tulee vähän saneluna ylhäältä ne käskyt. Niihin ei hirveesti pääse ite vaikuttamaan. (Etelä-Suomi, tekniikka.)

Kaikki tämä piirtää kuvaa oppilaitosorganisaatioista, jotka eivät tue opettajien omaehtoista, opiskelijälähtöistä arkityötä eivätkä liioin opiskelijavuorovaikutuksen kehittämistä. Pikemminkin organisaatioiden ja niiden toiminnan koetaan hankaloittavan työn tekemistä ja hajottavan sitä moneen suuntaan (työnkuvan hajoaminen ja epämääräisyys 4 mainintaa), mikä on ilmeinen riskitekijä myös työssä jaksamiselle (työkuorma liian suuri tai epätasainen 6 mainintaa):

SALME: Välillä on semmosta hyvin monitasoista, monisyistä, asioita päällekkäin. Opiskelijoitten huoltoasioita, mulla on nytenkin neljä-viis opiskelijaa tossa, heidän [poissaolo]keskustelut ja opo-keskustelut, kirjeitten lähettämiset, kaikki se on tässä. Sitten työssäoppimispaikat täytyy tässä ohessa, elikkä kun opiskelijat lähtee työssäoppimaan, niin sun pitää tehdä taustatyötä valtavasti, että ne työssäoppimispaikat on valmiiksi soitettu ja sovittu. Nyt on mulla semmonen mylläys täällä, et se meinaa jo tulla ihan... Viime yön mä esimerkiksi nukuin huonosti, jotenkin olin rauhaton. (Etelä-Suomi, palvelut.)

Samaan aikaan johtajien ja esimiesten työnkuvat näyttäytyvät henkilöstölle yhä enemmän talouden ja hallinnon seuraamisena eivätkä henkilöstön tukemisena. Tästä seuraa etäisyyden kokemusta sekä siitä johtuvia ammatillisen yksinäisyyden ja suoranaisen luottamuspuulan tunteita:

PANU: Meilläki tämä [johtaja], kyllähän se yrittää pitää talon hyvin hankas. Se on talousjohtajana ihan erinomanen, meil ei varmaan tuu talouden kans ongelmii, budjetit laaditahan todella hyvin ja niitä seurataan todella tarkasti. Mutta henkilöstöjohtajaksi siitä ei oo. Siinä aina menee se talous kumminki edelle. Sillä rikotaan helposti se ku me tullaan kesän jälkeenkä tänne, ni heti ruvetaan puhumaan talousasioista ja tälläsistä ikävistä asioista. Se motivoo mitä on kesällä kerätty tipahtaa siinä sitte. (Länsi-Suomi, tekniikka.)

JUHANA: Mää oon sitä mieltä, että se johdon tuki [on] mitä kaivataan tällä hetkellä kaikist eniten. Välillä tuntuu siltä, että ollaanko me vähä niinku johdon harmina täällä. Että luotetaanko meihin, vai onko se luottamus täysin kadonnu. Välillä ihan oikeesti tuntuu, että epäillään meidän tekemisiä ja varsinkin opettajien tekemisiä. (Länsi-Suomi, opiskelijahuolto.)

Haastatteluiden valossa opettajien turhautumisessa ja väsymisessä ei ole kyse siitä, että heillä olisi yksilöinä huonot asenteet tai puutteelliset valmiudet hoitaa opiskelijälähtöistä perustehtäväänsä. Pikemminkin opettajat ovat turhautuneet siitä, että heillä on hyvät valmiudet ja korkea motivaatio opiskelijälähtöiseen, ohjaavaan opetustyöhön, mutta sen teke-

misen mahdollisuudet heikkenevät ja hukkuvat muuhun työhön ja toimintaympäristön muutoksiin. Opetus muuttuu opiskelijoiden opettamisesta ja ohjaamisesta nopeiden tulipalojen sammutteluksi, raporttien kirjoittamiseksi tietokoneella sekä sen selvittämiseksi, kuinka käytännön asioita hoidetaan viimeisimmän ohjeistuksen mukaan. Tämä muistuttaa paljolti aiempien reformien vaikutuksia opettajien työhön (Tiilikkala 2004; Jalava ym. 2012; Ekola 1991). Voidaan arvioida, että opettajien arkityön organisoinnin haasteet ovat yksi keskeisimmistä ellei kaikkein keskeisin menestys- tai uhkatekijä myös meneillään olevan reformin toimeenpanoa ajatellen.

Kun otetaan huomioon, että haastattelut on tehty lukuvuonna 2016–2017 ennen uudistushankkeen varsinaista toimeenpanoa, ja varsinainen toimeenpanokausi on todennäköisesti tuottanut opettajien arkeen yhä enemmän ja entistä nopeampia muutoksia, ammatillisen koulutuksen toimintakyvystä on perusteltua olla huolissaan. Aiheellisia kysymyksiä ovat opettajien jaksaminen sekä arjen sujuminen, mikä puolestaan liittyy opiskelijoiden saaman opetuksen ja ohjauksen laatuun.

Opiskelijoista halutaan pitää huolta

Aiempiin tutkimuksiin verrattuna on kiinnostavaa, että haastatellut opettajat eivät koe haastaviakaan opiskelijoita työtä kuormittavana. Tämä poikkeaa selvästi esimerkiksi 1980-luvun uudistuksista, jolloin opiskelijamäärä kasvoi ja "opiskelija-aineksen" muutos koettiin kuormittavana ja negatiivisena (Tiilikkala 2004). Niissä tämän tutkimuksen puheenvuoroissa, joissa opettajat kokevat opiskelijoiden haasteet kuormittavina, kuvataan tilanteita, joissa mikään tuki ei ole riittänyt ja opiskelija on esimerkiksi keskeyttänyt tuesta huolimatta (opiskelijoiden elämänhallinnan haasteet 8 mainintaa). Haastatellut työntekijät kuvaavat toisinaan kriittisesti myös lähiopetuksen vähentämistä siitä näkökulmasta, että se heikentää heidän mahdollisuuksiaan valmistaa etenkin haasteiden kanssa painivia opiskelijoita työelämään ja yhteiskuntaan (lähiopetuksen väheneminen 6 mainintaa):

PETRA: Ja kuinka paljon karsitaan opettajia pois, että saadaan resurssia pienemmäksi ja tehtyä säästöjä? Kun se viimeinen kuluttaja on se nuori, joka vie sitä sanomaa tästä talosta ulospäin, ja saa sen ammatin ja menee niille työpaikoille. Kyllä ne työpaikat tietää, että kun tuntia vähenee niin täältä tulee keskeneräistä kamaa ja ne joutuu tekemään sen koulutuksen, joka ei oo oikein. Ja varsinkin kun tuntia vähennetään näiltä nuorilta, jotka entistä enemmän tarttis sitä meidän opetusta ja sitä paikkaa, missä olla. (Länsi-Suomi, hyvinvointi.)

Myös oppilaitosorganisaatioissa etenkin opiskelijoiden tukemisessa tavanomaiseksi muodostunutta hanketoimintaa kritisoidaan aineistossa (6 mainintaa). Yhtäältä hanketoiminta nähdään opetuksen arjesta irralliseksi, toisaalta hankkeiden nähdään tuottavan laastarilappuja, jotka eivät muuta arjen rakenteita ja joiden vaikutus lakkaa heti, kun hanke päättyy. Nämä kaikki vahvistavat tulkintaa opettajien opiskelijalähtöisestä asenteesta ja työotteesta. Opettajat ottavat opiskelijat vastaan sellaisina kuin nämä ovat eivätkä haikaile niinkään parempia opiskelijoita, vaan parempia olosuhteita ja enemmän aikaa työskennellä kaikenlaisten opiskelijoiden kanssa. Kuten muidenkaan teemojen analyyseissa, opettajien suhtautumisessa opiskelijoihin ei ilmennyt ala- tai aluekohtaisia eroja.

Tiimeistä ratkaisu työprosessien hajoamiseen?

Työyhteisö on haastatelluille työntekijöille tärkeä arjen tukipilari. Arjen paineiden ja organisaatiomuutosten koetaan kuitenkin kiristävän työyhteisöjen tunnelmia ja hajottavan niitä sisäisesti (14 mainintaa). Myös eri alojen tai osastojen koetaan etäännyvän toisistaan organisaatioiden sisällä (6 mainintaa). Monet opettajat kokevat tämän kehityksen lisäävän työn kuormittavuutta.

AIMO: Meilläki on voimakkaita persoonia, oli eilenki kokous tuossa, niin... Ku mä en ymmärrä että tarttee korottaa ääntänsä. Voi keskustella, otetaan keskustelemalla eikä huutamalla ne asiat esiin. Mä en henkilökohtaisesti pidä semmosista kokouksista, jotka enemmän rikkoo ku antaa. Yhteistyötä pitäis lisätä ja keskusteluja, ja antaa se tila aina toisellekki. Ottaa huomioon myös ne ehdotukset asiallisesti, eikä vaan olla laput silmillä että nyt minä meen tätä rataa. (Länsi-Suomi, tekniikka.)

Aimon kuvauksesta käy myös ilmi opettajien yhteistyön vahvistaminen ratkaisuna jatkuvien muutosten hajottamaan arkeen. Tämä tulee esiin myös monien muiden työntekijöiden haastatteluisissa, ja yhteistyön lisäämisen nähdään auttavan moniin haasteisiin. Ensinnäkin yhteistyön nähdään parantavan työntekijöiden välistä tiedonkulkua ja opetuksen laatua sekä tekevän opetuksesta tasalaatuisempaa kaikille opiskelijoille:

PANU: Enemmän sais olla yhteistyötä, että saatais samanlainen opetus tähän kyseiseen alueeseen ja ettei jokainen sooloile oman mielensä mukaan. (Länsi-Suomi, tekniikka.)

Yhteistyön lisäämisen nähdään myös parantavan yleistä viihtyvyyttä ja ilmapiiriä ja vähentävän eripuraa aiheuttavaa kuppikuntaisuutta, kuten Aimonkin kommentista edeltä näkyy. Kun esimiehet ja johto ovat etäällä arjen työstä ja sen ohjauksesta, kollegat ja työyhteisö voivat toimia keskinäisen tuen, koordinoinnin ja kehittämisen lähteenä epäselviksi koettujen muutosten keskelläkin.

PIRKKO: Täs on äärettömän yksin, täs on täydellisen yksin. Ellei satu olemaan niin hyvä tuuri ku mulla, että on tuos hyvä kollega, joka jo vauhdittaa toista, ja toisesta saa tukea ja näin. Tarvittaessa toinen jo vähä jarruttaaki toista. Mutta johto elää omaa elämäänsä ja ovat omissa norsunluutorneissaan. (Länsi-Suomi, palvelut.)

Hyvin toimivien tiimien nähdään niin ikään viestivän ylemmälle organisaatiolle opettajien ammattitaidosta ja näin toimivan arvostuksen lähteenä tilanteessa, jossa ylemmän organisaation ei aina koeta luottavan alaisiinsa. Samalla toimiva tiimimalli voi turvata opettajien kaipaamaa ammatillista autonomiaa ja itsenäistä päätösvaltaa omaa työtä koskevissa asioissa sekä vähentää ylhäältä annettua käskytystä. Liisin kommentti kiteyttää näitä näkemyksiä:

LIISI: Pitäis enemmän mennä siihen, et me tehdään tiimeissä, meil on niinku asiantuntijaryhmiä. Alettais ehkä arvostaa sitä, niinku luotettais siihen, että mekin voidaan ja osataan tehdä. (Etelä-Suomi, YTO-opettaja.)

Tiimimalliin siirtyminen ei kuitenkaan ole käytännössä vaivatonta. Suomalainen opettajuus on perinteisesti rakentunut vahvalle yksilölliselle autonomialle (Tiilikkala 2004), ja autonomiaa arvostetaan myös tämän artikkelin aineistossa. Toimivaan tiimityöhön siirtyminen

edellyttää oppilaitosorganisaatioilta tukea ja ohjausta, jotta opettajille jää aikaa ja resursseja harjoitella arjen toimintaa erilaisista persoonista koostuvien ja erilaisista ammatillisista taustoista tulevien opettajien tiimeissä.

KIRSTI: Se että tämmönen tiimi alkaa toimimaan, niin sehän ei oo vaan sitä, että nyt ihmiset tulee ja nyt ruvetaan puhumaan substanssista. Vaan ihmisillähän on erilaisia tapoja toimia tämmösessä tiimissä. Ja miten se tiimin työtapo ja kulttuuri ja vuorovaikutus muotoutuu, niin sehän on aika pitkä prosessi. Toivois, että se ois vähän pitempijänteistä, että pääsis kehittämään sitä. (Etelä-Suomi, hyvinvointi.)

Kun ammatillisen koulutuksen muutokset jatkuvat ja organisatoriset rakenteet käyvät yhä liikkuvammiksi, tiimityöskentely sekä sitä tukevien organisaatiomallien kehittäminen voivat toimia tärkeinä välineinä opettajien arkityön hallinnassa ja opiskelijalähtöisen tehtävän toteuttamisessa. Siksi tiimityön voi olettaa olevan eduksi myös niiden muutosten toimeenpanolle ja onnistumiselle, joita 2010- ja 2020-luvuilla meneillään olevat ammatillisen koulutuksen uudistukset tuovat oppilaitosten arkeen. Tämä kuitenkin edellyttää oppilaitosorganisaatioilta riittävää panostusta, osaamista ja tukea tiimityöhön siirtymisessä sekä kykyä tarvittaessa hankkia ulkopuolista asiantuntemusta ja hyödyntää sitä apuna toimintakulttuurin muuttamisessa ja arjen tiimien vahvistamisessa.

Yhteenveto ja pohdintaa

Tässä artikkelissa analysoin 44:n eri aloilla ja eri puolilla Suomea työskentelevän ammatillisen opettajan ja opiskelijahuollon työntekijän näkemyksiä oman työnsä lähtökohdista, toimintatavoista sekä puitteista. Peilasin näitä näkemyksiä meneillään olevan ammatillisen koulutuksen uudistuksen tavoitteisiin sekä aiemmista uudistuksista tehtyihin tutkimuksiin. Kysyin, millaisena etenkin opiskelijalähtöisyyden, osaamisperusteisuuden sekä hallintolähtöisten muutosten käytännöt ilmenevät opettajien arkityössä. Miltä osin ne latautuvat positiivisiksi, toimiviksi ja opettajien arkea tukeviksi, miltä osin taas negatiivisiksi, toimimattomiksi ja arkityötä hankaloittaviksi?

Analyysin perusteella voi todeta, että haastatellut työntekijät toimivat varsin opiskelijalähtöisellä ja osaamisperusteisella työotteella, joka huomioi myös työelämän tarpeita. Työelämän huomiointi ei kuitenkaan ole ideologinen kannanotto esimerkiksi uusliberalismin puolesta (vrt. esim. Compton & Weiner 2008; Tervasmäki & Tomperi 2018), vaan näkemys siitä, että kiinnittyminen yhteiskuntaan työelämän kautta on myös opiskelijan parhaaksi (Maunu 2019a). Samalla opettajat saattavat kohdata suuria hankaluuksia arkityönsä organisoinnissa ja hallinnassa. Heidän työnkuvansa on usein hajanainen, ja opiskelijalähtöinen perustehtävä hukkuu jatkuvien muutosten, nopeiden palokuntatehtävien, hallinnollisen työn ja muiden opiskelijasta pois päin vievien tehtävien virtaan. Opettajat kokevat myös esimiestyön etäänntyneen arjen ohjauksesta niin, että opettajat saavat yhä vähemmän tukea työhönsä ja työn muutosten toteuttamiseen. Näiden hajottavien ilmiöiden syiksi opettajat näkevät oppilaitosorganisaatioiden muutokset, jotka ilmenevät korostuneen hallintolähtöisinä ja arjen työlle vieraina. Opettajien silmissä johto johtaa ja hallinto hallinnoi jotain aivan muuta kuin opettajien työtä. On vaarassa syntyä organisatorisia tyhjiöitä etenkin muutosten johtamisessa ja sopeuttamisessa arkeen. Lisäksi eri osapuolten välille syntyy helposti kommunikaatio-ongelmia ja luottamuspulaa, mikä voi hankaloittaa arjen organisointia entisestään.

Aiemmissa ammatillisen koulutuksen uudistuksissa on 1990-luvulta alkaen pyritty ohjaamaan ammatillisen opettajuuden muutosta opiskelija- ja asiakaslähtöisemmäksi.

Tämän tutkimuksen perusteella tavoitteeseen on monilta osin päästy. Haastavatkaan opiskelijat eivät kuormita opettajia erityisen paljon eivätkä opettajat harmitele kehoa "opiskelija-ainesta" tai haikaile parempien opiskelijoiden perään kuten 1980-luvulla (Tiilikkala 2004). Kun opettajat kokevat haasteita työskennellessään opiskelijoiden kanssa, haasteet liittyvät pikemminkin vuorovaikutuksen puitteisiin ja mahdollisuuksiin, kuten lähiopetus-tuntien vähenemiseen. Tästä näkökulmasta 2010-luvun reformin ei välttämättä ole tarpeen lähteä hakemaan suurisuuntaisia muutoksia opettajien asenteeseen, työotteeseen ja tapoihin toimia opiskelijoiden kanssa.

Aiempien ammatillisen koulutuksen uudistusten arvioinneissa on havaittu myös, että uudistuksia on toteutettu lähes yksinomaan hallintolähtöisesti talouden, organisaatiomallien ja vaihtuvien poliittisten tuulten pohjalta. Uudistukset eivät ole aina vaikuttaneet opetuksen käytäntöihin tarkoituksenmukaisella tavalla eikä niissä ole osattu hyödyntää saatavilla olevia voimavaroja tai niitä puitteita, joissa opetuksen perustehtävä tapahtuu ja mahdolliset muutokset toteutetaan. Tämän takia ammatilliset opettajat ovat 1980-luvulta alkaen kokeneet johdon ja esimiestyön etäännyneen opetuksen arjesta. Hallinnollisen työn lisääntyessä opettajat ovat kokeneet myös opiskelijoiden kohtaamisen vähentyneen. Lisäksi opettajat ovat kokeneet työnkuvan muuttuneen hajanaisemmaksi, tempoilevammaksi ja kuormittavammaksi. (Ekola 1991; Jalava ym. 2012; Varjo 2007; Tiilikkala 2004.) Tämän artikkelin valossa ammatillisten opettajien kokemus arkityönsä haasteista ja paineista 2010-luvun uudistuksessa on huomattavan samankaltainen kuin aiempien uudistusten kriittisissä arvioissa on esitetty.

Verrattuna aiempiin ammatillisen koulutuksen uudistuksiin 2010-luvun uudistusten keskeisin muutos näyttää olevan nopea aikataulu ja muutosprosessin kontrolloimattomuus. Siinä missä 1980-luvun keskiasteen uudistusta valmisteltiin vuosia kymmenissä komiteoissa, 2010-luvun reformissa on lähinnä määritelty ministeriövetoisesti suurisuuntaisia tavoitteita ja sen jälkeen odotettu, että koulutuksen järjestäjät ja opettajat toteuttavat muutokset kaiken muun työn ohessa (ks. Raudasoja ym. 2018; OPH 2018). Kenties tätä linjaa perustelee ainakin päätöksentekijöiden mielikuvissa käsitys opettajan työnkuvan muuttumisesta yhä monipuolisempaan asiantuntijaopettajuuden suuntaan, jossa opettajalta odotetaan opettamisen lisäksi itseohjautuvaa muutosta, oman identiteetin työstämistä sekä ammattitaidon jatkuvaa päivittämistä (Tiilikkala 2004; Maunu & Tapani 2018). Muutosten käytännön toimeenpanon näkökulmasta tämä vaikuttaa kuitenkin epärealistiselta ja riskialttiilta strategialta, sillä opettajien arjen organisoimisen sekä heidän ammatti-identiteettinsä keskiössä on yhä opiskelijoiden opettaminen ja ohjaus. Siitä ei haluta tinkiä, eikä esimerkiksi ammatillisen koulutuksen lain määrittämien opiskelijälähtöisten tavoitteiden valossa siitä pidäkään tinkiä (Finlex 531/2017, 2 §).

Aiemman tutkimus- ja arviointikirjallisuuden perusteella 2010-luvun uudistuksen valmistelu ja toimeenpano vaikuttaa historiattomalta ja siksi myös siltä, ettei aiemmasta ole otettu oppia. Ensinnäkään 2010-luvun uudistuksessa ei juuri tunnisteta sitä, että opettajat jo paljolti noudattavat haluttuihin tavoitteisiin johtavia toimintatapoja. Paras tapa kehittää opettajuutta tai oppimistapoja ei tästä näkökulmasta ole yleisluontoisten käsitteiden kuten opiskelijälähtöisyyden tai osaamisperusteisuuden omaksuminen osaksi hallinnon arkipuhetta, vaan sellaisten tekojen tekeminen ja käytäntöjen kehittäminen, joilla nämä ilmiöt tulevat todeksi ammatillisen koulutuksen arjessa. Lisäksi 2010-luvun reformissa tunnutaan toistavan samoja virheitä – on opettajien arkityön sivuuttamista ja uudistusten hallintolähtöisyyttä – kuin aiempinakin vuosikymmeninä. Tämän analyysin valossa on olemassa todellinen riski, että 2010-luvun uudistus ei vaikuta toivotulla tavalla opettajien ja opiskelijoiden käy-

tännön työhön, vaan muutokset voivat pikemminkin hajottaa arkea ja kuormittaa opettajia entisestään. Tämä voi lisätä työuupumusta ja sairauspoissaoloja, ja pidemmällä tähtäimellä heikentää koko alan houkuttelevuutta. Valitettavasti monet viestit ja esimerkiksi oppilaitosten omat hyvinvointikyselyt ovat reformin toimeenpanon aikana osoittaneet juuri tähän suuntaan.

Kriittisten kommenttien lisäksi artikkelin pohjalta voidaan tehdä rakentavia kehittämissuhteita. Reformin toimeenpanon avaimiksi nousee analyysin valossa opettajien arjen työprosessien sekä arkityön hallinnan kehittäminen. Lupaavalta käytännön toimenpiteeltä vaikuttaa tiiviiden opettajatiimien muodostaminen sekä se, että tiimeille annetaan valtaa ja resursseja kehittää työprosesseja ja ratkaista niihin liittyviä käytännön kysymyksiä osana arkityötä. Tämä edellyttää todennäköisesti vahvaa, pitkäkestoista tukea myös koulutusta järjestäviltä organisaatioilta. Uudistuksen yhteydessä on muun muassa lanseerattu 60 miljoonan euron kehittämissuhteita, jolla tuetaan koulutuksen järjestäjiä toimintatapojen uudistamisessa (OKM 2018). Tämän tutkimuksen valossa opettajien tiimityövalmiuksien ja tiimiohjausmallien kehittämisestä voi tulla yksi opettajien täydennyskoulutusten ja muiden kehittämistoimien tärkeimmistä ja tuloksekkaimmista kohteista.

Opettajien tiimityömallien kehittämisessä on sosiaalisena ja kulttuurisena haasteena perinteinen käsitys opettajuudesta yksilöllisenä autonomiana, oman tontin suvereenina hallintana. Haaste on tunnistettu myös muissa tutkimus- ja kehittämishankkeissa (esim. Paaso 2010). Tämän artikkelin valossa ammatillinen opettajuus kuitenkin näyttää muutamassa vuosikymmenessä suuresti muuttuneen suhtautumisessaan opiskelijaan: opettajajohtoisesta, koulumaisesta ja suoritekeskeisestä opettamisesta on siirrytty opiskelijalähtöisempään, vuorovaikutteisempaan tekemiseen ja oppimisen ohjaamiseen. Pidän hyvin mahdollisena, että opettajuus on muuttumassa myös suhteessa toisiin opettajiin ja vuorovaikutteiseen tiimityöhön. Tämä tutkimus antaa viitteitä senkaltaisesta muutoksesta. Muutos edellyttää kuitenkin, että arjen toimintatavat ja johtaminen antavat riittävästi mahdollisuuksia ja palkitsevat uusien toimintamallien kehittämisestä.

Koulutusuudistuksen toimeenpanon yhteydessä on syytä pohtia myös ammatillisten opettajien työnkuvaa. Asiakaslähtöisyyden ja osaamisperusteisuuden kannalta tärkeintä on opiskelijan kanssa vietetty aika, opettaminen ja ohjaaminen. Toki opettajien on osaltaan huolehdittava työnsä taloudellisista ja hallinnollisista puitteista ja toimintaedellytyksistä, mutta mitä enemmän opettajien työ kohdistuu muualle kuin opiskelijoiden ohjaamiseen ja valmentamiseen, sitä vähemmän työtä voidaan perustella asiakaslähtöisyydellä. Siksi opettajan työnkuvaa voi olla syytä rajata suoraviivaisesti opiskelijan ohjaamiseen ilman, että työnkuvaan sisällytetään muita tehtäviä, jotka vaikeuttavat opiskelijalähtöisen perustehtävän tekemistä. Jos opettajien työhön kuitenkin sisällytetään puhtaasti hallintolähtöisiä tehtäviä, sitä on syytä perustella realistisesti esimerkiksi taloudellisilla tai poliittisilla syillä. Samalla on hyväksyttävä, että tämä voi viedä ammatillista koulutusta käytännössä aivan muualle kuin aitoon asiakaslähtöisyyteen ja todelliseen osaamisperusteisuuteen.

Kirjallisuus

- AMKE 2017. Ammatillisen koulutuksen rahoituksessa 14-22 prosentin leikkauksia [www-lähde]. < <https://www.amke.fi/ajankohtaista/uutiset/uutinen/ammatillisen-koulutuksen-rahoituksessa-14-22-prosentin-leikkauksia.html> > (Luettu 17.5.2019).
- Compton, Mary & Weiner, Lois (toim.) 2008. *The global assault on teaching, teachers, and their unions: Stories for resistance*. New York: Palgrave & Macmillan.

- Connell, Raewyn 2009. Good teachers on dangerous ground: Towards a new view of teacher quality and professionalism. *Critical studies in education* 50 (3), 213–229. <https://doi.org/10.1080/17508480902998421>
- Davies, Bronwyn & Bansel, Peter 2007. Neoliberalism and education. *International journal of qualitative studies in education* 20 (3), 247–259. <https://doi.org/10.1080/09518390701281751>
- Ekola, Jorma 1991. Miten onnistui ammatillisen keskiasteen koulunuudistuksen toimeenpano. Teoksessa Ekola, Jorma & Vuorinen, Pentti & Kämäräinen, Pekka (toim.), *Ammatillisen koulutuksen uudistaminen 1980-luvulla. Selvitys uudistuksen toteutumisesta ja toteutusympäristöistä*. Helsinki: Ammattikasvatustieteiden tutkimuskeskus. Tutkimuksia ja selosteita 30/1991, 6–64.
- Eskola, Jari & Suoranta, Juha 2014. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Finlex 531/2017. *Laki ammatillisesta koulutuksesta* [www-lähde]. < <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2017/20170531> > (Luettu 17.5.2019).
- Hakala, Raili 2005. *Ammattiosaamisen näyttöjen vaikutus opetusjärjestelyihin ja opetusmenetelmiin – vain hyviä ajatuksia vai todellista toiminnan muutosta?* Helsinki: Opetushallitus.
- Heinilä, Henna & Uronen, Ilkka & Potinkara, Heli 2017. *Osaamisperusteisuuden moninaiset todellisuudet. Ammatillisen koulutuksen muutoksen vaikutukset ammatillisen opettajan työhön*. Helsinki: Haaga-Helia ammattikorkeakoulu.
- Isopahkala-Bouret, Ulpu 2013. Hyvä suoritus. Osaamislähtöisten arviointikäytäntöjen soveltaminen ja seuraukset. Teoksessa Brunila, Kristiina & Hakala, Katariina & Lahelma, Elina & Teittinen, Antti (toim.), *Ammatillinen koulutus ja yhteiskunnalliset eronteot*. Helsinki: Gaudeamus, 47–62.
- Jalava, Marja & Simola, Hannu & Varjo, Janne 2012. Hallinnosta hallintaan. Teoksessa Kettunen, Pauli & Simola, Hannu (toim.), *Tiedon ja osaamisen Suomi. Kasvatus ja koulutus Suomessa 1960-luvulta 2000-luvulle*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 70–101.
- Kember, David 1997. A reconceptualisation of the research into university academics' conceptions of teaching. *Learning and instruction* 7 (3), 255–275. [https://doi.org/10.1016/s0959-4752\(96\)00028-x](https://doi.org/10.1016/s0959-4752(96)00028-x)
- Klemelä, Kirsi & Vanttaja, Markku 2012. Ammatillinen koulutus. Teoksessa Kettunen, Pauli & Simola, Hannu (toim.), *Tiedon ja osaamisen Suomi. Kasvatus ja koulutus Suomessa 1960-luvulta 2000-luvulle*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 182–202. <https://doi.org/10.33354/smst.76462>
- Klemelä, Kirsi 1999. Yhden alan järjestelmistä valtiojohtoiseksi instituutioksi: ammatillisen koulutuksen järjestelmäkehitys Suomessa. *Kasvatus* 31 (5), 456–469.
- Koski-Heikkinen, Anne 2014. *Ammatillisen opettajan identiteetti ja auktoriteetti. Ammatilliset opettajat ja opiskelijat ideaalia ammatillista opettajuutta etsimässä*. Rovaniemi: Lapin yliopisto. Acta Universitatis Lapponiensis 271.
- Kuulusa-Kuoppala, Reija 2006. *Vitsasta ohjaukseen. Ammatillisen opettajan matka nykyaikaan*. Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulu, Ammatillinen opettajakorkeakoulu.
- Lindén, Jyri & Annala, Johanna & Mäkinen, Marita 2016. Tieteenalakohtainen tieto ja opetussuunnitelman kriisi korkeakoulutuksessa. *Tiedepolitiikka* 1/2016, 19–28.

- Mascolo, Michael F. 2009. Beyond student-centered and teacher-centered pedagogy: Teaching and learning as guided participation. *Pedagogy and the Human Sciences* 1 (1), 3–27.
- Maunu, Antti & Tapani, Annukka 2018. Käytännön ja vuorovaikutuksen tarve. Kuinka ammatilliset opettajat arvioivat omaa opettajankoulutustaan? *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 20 (4), 27–50.
- Maunu, Antti 2019a. Työelämä on ammattikoulutuksen ihailun kohde ja vaikea kumppani. Blogi-kirjoitus 27.3.2019. *Ilmiö. Sosiologinen media kaikille* [www-lähde]. < <https://ilmiomedija.fi/artikkelit/tyoelama-on-ammattikoulutuksen-ihailun-kohde-ja-vaikea-kumppani/> > (Luettu 17.5.2019).
- Maunu, Antti 2019b. Opiskelijälähtöinen ja ohjaava. Hyvä ammatillinen opettaja opiskelijoiden näkökulmasta. *Kasvatus* 50 (4), 269–283.
- Nuorisotutkimusseura 2016. *Nuorisotutkimusseuran lausunto hallituksen esityksestä laiksi ammatillisesta koulutuksesta ja eräksi siihen liittyviksi laeiksi* [www-lähde]. < https://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/Lausunnot%20ja%20kannaotot/nts_lausunto_he_laiksi_ammattillisesta_koulutuksesta_19122016.pdf > (Luettu 17.5.2019).
- O’Neill, Geraldine & McMahon, Tim 2005. Student-centered learning: What does it mean for students and lecturers? Teoksessa O’Neill, Geraldine & Moore, Sarah & McMullin, Barry (toim.), *Emerging issues in the practice of university learning and teaching*. Dublin: AISHE.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö 2018. Ammatillisen koulutuksen reformin toimeenpanoa tuetaan 60 miljoonan euron tukipaketilla [www-lähde]. < http://minedu.fi/artikkeli/-/asset_publisher/ammattillisen-koulutuksen-reformin-toimeenpanoa-tuetaan-60-miljoonan-euron-tukipaketilla > (Luettu 4.9.2018).
- Opetus- ja kulttuuriministeriö 2019. *Ammatillisen koulutuksen reformi* [www-lähde]. < <http://minedu.fi/amisreformi> > (Luettu 13.2.2020).
- OPH 2018. *Reformi tavoitteista toiminnaksi – kokemuksia ammatillisen koulutuksen johtamisesta*. Helsinki: Opetushallitus.
- Paaso Aila 2010. *Osaava ammatillinen opettaja 2020. Tutkimus ammatillisen opettajan tulevaisuuden työnkuvasta*. Rovaniemi: Lapin yliopisto. Acta Universitatis Lapponiensis 174.
- Paljakka, Mika & Montonen, Juha 1996. *50 vuotta ammattikoulutusta Pohjois-Karjalassa. Pohjois-Karjalan keskusammattikoulusta Joensuun oppimiskeskukseksi*. Jyväskylä: Gummerus.
- Rantanen, Helena 1991. Opettajan ammattisocialisaatio ja yhteistyö. Teoksessa Ekola, Jorma (toim.), *Ammatillisen keskiasteen koulunuudistus*. Jyväskylä, Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 56, 131–150.
- Ratkaisujen Suomi 2015. *Pääministeri Juha Sipilän hallituksen strateginen ohjelma* 29.5.2015. Helsinki: Edita Prima.
- Raudasoja, Anu & Norontaus, Annukka & Tapani, Annukka & Ylivero, Ritva (toim.) 2018. *Innokkaasti edelläkävijänä! Kohti opetus- ja ohjaushenkilöstön uudistuvia identiteetti-positioita*. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu ja Parasta osaamista -hanke.
- Salminen, Hannele 1999. Ammattikorkeakoulu-uudistuksen ja keskiasteen tutkinnonuudistuksen yhteneväisyyksiä ja eroja. *Kasvatus* 30 (5), 472–490.
- Tanner, Niina 2018. *Amis – yhteinen asia. Ratkaisuja ammatillisen koulutuksen rapautuvaan yhteisöllisyyteen*. Helsinki: Vasemmistofoorumi ry.

- Tervasmäki, Tuomas & Tomperi, Tuukka 2018. Koulutuspolitiikan arvovalinnat ja suunta satavuotiaassa Suomessa. *Niin & Näin* 2/2018, 164–200.
- Tiilikkala, Liisa 2004. *Mestarista tuutoriksi. Suomalaisen ammatillisen opettajuuden muutos ja jatkuvuus*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education Psychology and Social Research 236.
- Tiilikkala, Liisa 2014. Historiallinen ja kulttuurinen näkökulma ammatilliseen opettajuuteen. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 16 (4), 60–67.
- Törrönen, Jukka & Maunu, Antti 2004. Ravintola, sosiaalisuus ja kulttuuriset eronteot. *Sosiologia* 20 (4), 322–336.
- Varjo, Janne 2007. *Kilpailukykyvaltion koululainsäädännön rakentuminen. Suomen eduskunta ja 1990-luvun koulutuspoliittinen käänne*. Helsinki: Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 209.
- Wheelahan, Leesa 2009. The problem with CBT (and why constructivism makes things worse). *Journal of education and work* 22 (3), 227–242. <https://doi.org/10.1080/13639080902957913>
- Virtanen, Anne 2013. *Opiskelijoiden oppiminen ammatillisen peruskoulutuksen työssäoppimisen järjestelmässä*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education Psychology and Social Research 473.
- Volanen, Vesa Matti 1991. Yritys ja erehdys – keskiasteen koulunuudistuksen arviointia. Teoksessa Ekola, Jorma (toim.), *Ammatillisen keskiasteen koulunuudistus*. Jyväskylä, Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 56, 37–60.
- Vuorikoski, Marjo & Räisänen, Mirka 2010. Opettajan identiteetti ja identiteettipolitiikat hallintakulttuurin murroksissa. *Kasvatus & Aika* 4 (4), 63–81 [www-lähde]. < <https://journal.fi/kasvatusjaaika/article/view/68240/29196> > (Luettu 17.5.2019).

VTT Antti Maunu on helsinkiläinen tutkija, kehittäjä, kouluttaja ja konsultti. Tätä tutkimusta tehdessään hän toimi tutkijatohtorina Turun yliopiston Koulutussosiologian tutkimuskeskus RUSE:ssa.