

3/2023

# Aikuiskasvatus

– RAJOJA YLITTÄVÄ TIEDELEHTI



Teema:  
Toisen asteen  
ammattillinen  
aikuiskoulutus

TIEDEARTIKKELI:  
AMMATILISESTA KOULUTUKSESTA  
YLIOPISTO-OPINTOIHIN  
s. 148

NÄKÖKULMA:  
OSAAMINEN HALTUUN  
ENNAKOINNILLA  
s. 173



Ota sivistyksen  
podcastit kuunteluun!

Perhe maailmalla  
Sivistysremontti  
Sivistystä!



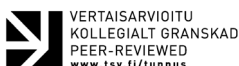
**Kvs**  
Säätiö  
Foundation



**PERHE**  
MAAILMALLA

**JULKAISIJAT** Kvs-säätiö (Kansanvalistusseura sr.) ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura **PÄÄTOIMITTAJA** Ulpukka Isopahkala-Bouret, KT, professori, Turun yliopisto, 050 501 7306, [ulpukka.isopahkala-bouret@utu.fi](mailto:ulpukka.isopahkala-bouret@utu.fi) **TOIMITUS** Terhi Kouvo, 0400 396 437, [terhi.kouvo@kvs.fi](mailto:terhi.kouvo@kvs.fi) **TOIMITUSKUNTA** Ulpukka Isopahkala-Bouret, Nina Haltia, Severi Hämäri, Päivi Hökkä, Anu Kajamaa, Heikki Kinnari, Toni Kosonen, Terhi Kouvo, Sami Paavola, Annika Pastuhov, Piia Silvennoinen ja Katja Vähäsantanen. **GRAAFINEN SUUNNITTELU** Johanna Höökkö, Viisto Design ISSN 0358-6197 (painettu), 2490-0427 (verkkojulkaisu <https://journal.fi/aikuis-kasvatus>) [www.aikuiskasvatus.fi](http://www.aikuiskasvatus.fi) **TIETOSUOJASELOSTE:** <https://kansanvalistusseura.fi/tietosuoja/ajeloste>.

# SISÄLLYS 3/2023



AIKUISKASVATUS-  
TIETEELLINEN  
AIKAKAUSLEHTI

3/2023, VOL. 43

Aikuiskasvatus ilmestyy neljä kertaa vuodessa. Se julkaisee tieteellisiä artikkeleita, näkökulmia tutkimukseen, näkökulmia käytäntöön, näkökulmia politiikkaan sekä alan uutuuskirja-arvioita. Lehden tavoitteena on luoda edellytyksiä vuorovaikutukselle tutkimuksen ja käytännön välillä ja käytännön eri toimikenttien kesken. Lehti edistää humanistisia sivistysihanteita ja ekologisesti kestävää kehitystä. Lehti edistää aikuiskasvatuksen uudistumista keskustelemalla aikuiskasvatuksen arvoperusteista, tavoitteista ja toimintaperiaatteista. Aikuiskasvatus saa tiedelehtitukea Tieteellisten Seurain Valtuuskunnalta. Artikkeleissa on refereekäytäntö.

Kansikuva:  
Tod S / Unsplash.com

## PÄÄKIRJOITUS

*Ulpukka Isopahkala-Bouret & Katja Vähäsantanen:*  
Ammatillisessa aikuiskoulutuksessa riittää tutkimatonta sarkaa 133

## TIEDEARTIKKELIT

✎ *Kaisa Rätty:*  
Aikuisopiskelijoiden kokemuksia yhteisten tutkinnon osien (YTO) opiskelusta 136

✎ *Ulpukka Isopahkala-Bouret & Nina Haltia:*  
Ammatillisen koulutuksen merkitykset ammattikoulustaustaisten yliopisto-opiskelijoiden näkökulmasta 148

✎ *Heta Rintala & Petri Nokelainen:*  
Oppisopimuskoulutus aikuiskoulutuksena  
– Laadullinen tutkimus oppisopimuskoulutukseen osallistumisesta ja subjektiivisista tehtäväkohtaisista arvoista 161

## NÄKÖKULMA KÄYTÄNTÖÖN

*Kristiina Ojala & Mauri Kantola:*  
Osaaminen haltuun ammatillisessa koulutuksessa  
– Osaamistarpeiden ennakoinnin profilointia tehdään verkostoyhteistyönä 173

*Anne-Maria Korhonen, Piia Kolho & Johanna Årling:*  
Ammatillista opettajankoulutusta kehittämässä  
– Ammatillinen opettaja nuorten ja aikuisten koulutuksen asiantuntijana 182

*Virve Murto & Jukka-Pekka Jänkälä:*  
Amisbarometri toisen asteen ammatillisten aikuisopiskelijoiden kuvaajana 191

## NÄKÖKULMA TUTKIMUKSEEN

*Kristiina Ojala & Mauri Kantola:*  
Osaaminen haltuun ammatillisessa koulutuksessa  
– Osaamistarpeiden ennakoinnin profilointia tehdään verkostoyhteistyönä 173

## PUHEENVUORO

*Sari Iinattiniemi, Annina Laaksonen & Kalle Ojanen:*  
Ammatillisesta koulutuksesta väylät auki korkea-asteelle 198

## VERTAISKOKEMUS

Aikuisena uuteen ammattiin	201
<i>Ella Mustamo</i> : ”Lähihoitajaopiskelijana liityin humanismin arvoja vaalivaan jatkumoon”	201
<i>Paula Launonen</i> : ”Yhden kalan fileointi pätevöitti kokiksi”	202
<i>Maarit Luukkonen</i> : ”Hierojana teen ihmisläheistä työtä käsilläni”	203

## KOMMENTTI

<i>Mirva Heikkilä</i> : Aikuisopiskelijat olennaisen äärellä	205
--	-----

## KIRJA-ARVIOT

<i>Elonheimo, Aino-Maija, Miettinen, Sari, Ojala, Hanna &amp; Saresma, Tuija (toim.) (2022)</i> : Maailman muuttamisen pedagogiikkaa (Riikka Suhonen)	208
<i>Hall, Richard (2018)</i> : Kuinka selvitä kasvun ja kestävyiden ristipaineessa? (Satu Heimo)	211

## KIRJAESSEE

<i>Richard Hall (2018)</i> : Vieraannuttavat, toivottomat yliopistot? (Mikko Poutanen)	214
Tutkija liikkeessä	218
Summaries	220



## PÄÄKIRJOITUS

### AMMATILISESSA AIKUISKOULUTUKSESSA RIITTÄÄ TUTKIMATONTA SARKAA

Ammatilliset oppilaitokset ovat aikuisten oppimisympäristöjä siinä, missä nuorten: lähes puolet opiskelijoista on opinnot aloittaessaan yli 25-vuotiaita. Aikuisten ammatillisia opintoja on kuitenkin yllättävän vähän tutkittu aikuiskasvatuksen tarjoamien näkökulmien, käsitteiden ja menetelmien avulla. *Aikuiskasvatuksessakin* on aiemmin julkaistu vain yksittäisiä tutkimusartikkeleita ja näkökulmia.

NIINPÄ TARTUIMME haasteeseen ja kokosimme teemanumeron verran ajankohtaista tutkimusta ammatillisesta koulutuksesta. Tutkitulle tiedolle ammatillisesta aikuiskoulutuksesta on tarvetta, sillä sekä ammatillinen koulutus että erityisesti ammatillinen aikuisopiskelu ovat viime vuosina olleet monenlaisten uudistusten ja ristipaineiden alla. Tuore koulutuspoliittinen ja julkinen keskustelu aiheesta vain korostaa tutkimustiedon tarvetta päätöksenteon tukena.

Aikuisten ammatillisen kouluttautuminen tavoitteeksi nähdään ennen kaikkea työelämään palvelevan ammattitaidon saavuttaminen ja jatkuva oppiminen. Kiinnostavaa onkin silloin kysyä, minkälaisia potentiaalisia pullonkauloja tavoitteen saavuttamisen tiellä on. Aikuisten kokemat vaikeudet suunnitella ja ohjata

opintojaan kohti tutkintoa sekä potentiaaliset esteet siirtymässä korkeakouluopintoihin ammattikoulupohjalta ovat esimerkkejä teemanumerossa käsiteltävistä aiheista.

Toistaiseksi vain vähän tutkituista, vaihtoehtoisista ammatillisen koulutuksen suoritusmuodoista teemassa tarkastellaan aikuisten oppisopimuskoulutusta ja polkuopintoja. Lehdessä esitelty tutkimus sivuaa lisäksi julkiseen keskusteluun nostettua tavoitetta kouluttaa osaavaa työvoimaa maahan muuttaneista aikuisista aloille, joille ennustetaan työvoimapulaa.

TULEVAISUUDESSA AMMATILLISTA aikuiskoulutusta olisi kiinnostavaa tutkia yhä vahvemmin aikuispedagogiikan näkökulmasta. Monet nykyään valtavirtaa olevat oppimisen ja kouluttamisen mallit, kuten osaamisen näytöt, on alkuaan kehitetty aikuisten oppimisen tarpeisiin. Itseohjautuvuuden periaatteet ovat samoin jalkautuneet aikuisten oppimisesta ja koulutuksesta muihin koulutus- ja oppimisympäristöihin.

Aikuiset ja nuoret opiskelevat rinta rinnan ammatillisessa koulutuksessa, joten ammatillinen opettaja kohtaa ja ohjaa samanaikaisesti hyvin eri ikäisiä ja elämäntilanteissa olevia opiskelijoita. Tämä edellyttää ikäsensitiivistä pedagogiikkaa. Aikuiskasvatuksen

# AIKUISKASVATUKSEN TUTKIMUS EDISTÄÄ TOIMIVIEN PEDAGOGISTEN RATKAISUJEN LÖYTÄMISTÄ, JOTTA NUORET JA AIKUISET VOIVAT TUKEA TOISTENSA KEHITTYMISTÄ AMMATILAISIKSI.

tutkimus edistää toimivien pedagogisten ratkaisujen löytämistä, jotta nuoret ja aikuiset voivat tukea toistensa kehittymistä ammatillisiksi. Ammatillista opettajuutta ja opettajankoulutuksen tulevia kehittämistarpeita sivutaan myös tässä numerossa.

AIKUISOPISKELIJAT TUOVAT ammatilliseen koulutukseen myös kysymyksen työssäkävien aikuisten työmarkkina-aseman vahvistamisesta muodollisen koulutuksen avulla. Useimmat ammatillisten oppilaitosten aikuisopiskelijat ovat aiemmin suorittaneet toisen asteen tai korkea-asteen opintoja, vaikka eivät välttämättä tutkintoa. Näin osoittavat tässä numerossa esitettävät ammattiin opiskelevia kuvaavat Amisbarometrin tilastot. Opintoja edeltäneet koulutuspolut saattavat olla mutkikkaita, ja niihin on voinut kuulua niin vääriä valintoja kuin viivästyneitä opintoja ja keskeyttämistä. Ymmärrystä aikuisopiskelijoiden taustoista ja elämäntilanteista on tarpeen vahvistaa jatkotutkimuksen avulla.

Joidenkin kiinnostus ammatillisiin opintoihin herää usean työelämässä vietetyn vuoden jälkeen, kun vanha ura ja ammatti eivät enää houkuta. Alanvaihtamisen teemaa pohtivat aikuisopintojen kokemusasiantuntijat sekä aihetta tutkinut Mirva Heikkilä. Kiinnostava vähemmistö ovat ne aikuisopiskelijat, joilla on taustallaan toinen tutkinto ja jotka eivät varsinaisesti harkitse ammatinvaihtoa, ainakaan kokonaan. He opiskelevat uuden ammatillisen tutkinnon seuratakseen omaa unelmaansa – ehkä vahvistaakseen harrastuneisuuttaan, tehdäkseen jotain

käsillään tai auttaakseen toisia ihmisiä. Uusi tutkinto mahdollistaa kenties sivutoimisen työn, toimintamien perustamisen tai jonkin muun tavan toteuttaa omia unelmia.

Euroopan komission aloitteesta nimetty Euroopan osaamisen teemavuosi kannustaa aikuisväestöä päivittämään osaamistaan (EU 2023). Ammatillinen aikuiskoulutus tarjoaa mahdollisuuden jatkuvaan oppimiseen, osaamisen kehittämiseen ja käytännön kautta saavutetun pätevyyden näkyväksi tekemiseen. Ammattiin opiskelu voi auttaa sopeutumaan muuttuviin työmarkkinaoloihin tai vaihtamaan alaa, tai se voi edistää urakehitystä. Työurien pidentyessä ja moninaistuessa aikuiset kouluttautuvat yhä enemmän, joten aiheesta riittää tutkittavaa.

LISÄÄ TUTKITTUA TIETOA tarvitaan niin aikuisten motiiveista kuin siitä, miten ammatilliset oppilaitokset kohtaavat aikuisopiskelijoiden yksilölliset toiveet, tavoitteet ja elämäntilanteet. Aikuisnäkökulma tuo oman lisänsä oppilaitosten ja työelämätoimijoiden yhteistyön tutkimukseen ja kehittämiseen. Aikuisten osallistumisesta ammatilliseen koulutukseen on olemassa Amisbarometrin kaltaisia valmiita aineistoja, joiden uskoisi kiinnostavan tutkijoita ja oppinnäytetyön tekijöitä.

Ammatillinen osaaminen ja -toimijuus sekä jatkuva oppiminen työelämässä ovat läpileikkaavia teemoja Aikuiskasvatuksen tutkimuspäivillä, jotka pidetään Helsingissä helmikuussa 2024. Tutkimus-

päivien esiseminaari, Sivistyksen kentät liikkeessä, kuuluu Sivistyksen teemavuoden ohjelmaan. Keskustelu ja tutkimus ammatillisesta koulutuksesta aikuiskasvatuksen kenttänä jatkukoot vireinä!

Ulpukka Isopahkala-Bouret & Katja Vähäsantanen

#### LISÄÄ AIHEESTA

Isopahkala-Bouret, U. (2015). Graduation at age 50+. Aikuiskasvatuksen tutkimuspäivät, 8.–9.2.2024. <https://tinyurl.com/Aitu2024>

European Union, EU (2023). European Year of Skills. [https://year-of-skills.europa.eu/index\\_en](https://year-of-skills.europa.eu/index_en)

Sivistyksen kentät liikkeessä -esiseminaari 7.2.2024. <https://tinyurl.com/SivistyksenKentat>

## Sivistyksen teemavuosi kutsuu mukaan

Vuosi 2024 on opetus- ja kulttuuriministeriön (OKM) nimeämä Sivistyksen teemavuosi. Sen innoittaja on Suomen vanhimman sivistystyön ja elinikäisen oppimisen säätiön, Kvs-säätiön (Kansanvalistusseura sr.), 150-vuotisjuhluvuosi.

Eri toimijoiden, yhteisöjen ja verkostojen on mahdollista saada oma tapahtumansa osaksi Sivistyksen teemavuoden 2024 tapahtumakalenteria. Sivistyksen teemavuoden toimikuntaan osallistuu mittava joukko edustajia yhteiskunnan eri sektoreilta. Sen puheenjohtaja on europarlamentaarikko Sirpa Pietikäinen.

Tutustu teemavuoden kalenteriin: [sivistys.fi](https://sivistys.fi).

Osallistu teemavuoden infowebinaareihin:

[tinyurl.com/SivistysInfowebinaarit](https://tinyurl.com/SivistysInfowebinaarit)

Seuraa teemavuotta somessa:

#sivistys2024, #bildning2024, #arkisivistys



# Aikuisopiskelijoiden kokemuksia yhteisten tutkinnon osien (YTO) opiskelusta



Ammatillisen aikuiskoulutuksen uudistuksessa aikuisten perustutkintoihin liitettiin yhteiset tutkinnon osat, niin sanotut YTO-opinnot. Oppimisvaikeudet, tutkintokielen heikko taito ja itseohjautuvuuden puute sekä sekavat tutkinto- ja tietojärjestelmät hankaloittavat niiden suorittamista. Miten YTO-pajojen tarjoama tuki on auttanut opintojen suorittamisessa?

**TYÖ MUUTTUU JATKUVASTI** niin sisällöltään kuin tekemisen muodoiltaan. Automaation ja teknologian kehitys on vähentänyt suorittavan työvoiman tarvetta, ja tarjolla on yhä enemmän tietotyötä, jossa korostuvat suunnittelu, ongelmanratkaisutaito sekä joustava tietotekniikan hyödyntäminen (Pyöriä ym. 2019). Yhteiskunnallinen tavoite on kuitenkin tarjota työtä mahdollisimman monelle, ja osatyökykyisille on kehitetty palveluja ja tukitoimia helpottamaan työelämään siirtymistä (esim. Oivo & Kerätär 2018).

Jatkuvasti muuttuvat vaatimukset edellyttävät joustavuutta, mahdollisuuksia opiskella ja kehittyä työelämän haasteiden mukana (OECD 2021). Ammatillisessa koulutuksessa näihin vastataan perustutkintoon sisältyvillä yhteisillä tutkinnon osilla, YTO-opinnoilla. Niillä tarkoitetaan ammattitaitoa tukevia, yleissivistäviä opintoja, joilla vahvistetaan työssä ja elämässä tarvittavia perustaitoja sekä valmiuksia jatko-opintoihin ja elinikäiseen oppimiseen (OPH 2022).

Vuoden 2018 laki ammatillisesta koulutuksesta (531/2017) yhdisti nuorisoasteen ja aikuiskoulutuksen lainsäädännön, ja samalla YTO-opinnot liitettiin aikuisten ammatillisiin perustutkintoihin. Pääministeri Juha Sipilän (kesk.) hallitus perusteli muutosta sillä, että se lisäsi yhdenvertaisuutta ja toi tarvittavat perustaidot aikuisille (HE 39/2017). YTO-opintojen sisällyttäminen aikuisten ammatilliseen koulutukseen ei herättänyt sen suurempaa julkista keskustelua.

Suomessa ammatilliseen aikuiskoulutukseen osallistuu vuosittain noin 150 000 opiskelijaa, joista kuutisenkymmentä prosenttia suorittaa ammatillista perustutkintoa (Vipunen.fi). Koulutuksessa opiskelijan osaaminen, sivistys ja hyvinvointi lisääntyvät (esim. Haltia ym. 2018). Yksilön sivistykselliset oikeudet ovat kuitenkin jääneet usein taka-alalle ammatillista koulutusta koskevassa koulutuspoliittisessa keskustelussa, kun elinikäisen ja jatkuvan oppimisen merkitystä on perusteltu valtion kilpailukyvyyn ja talouskasvun näkökulmista (Biesta 2006; Raivola ym. 2006; Kajamaa & Tuunainen 2021). Keskustelu



## VAIKEUDET YTO-OPINNOISSA SAATTOIVAT VIIVÄSTYTTÄÄ AIKUISTEN VALMISTUMISTA TAI JOPA ESTÄÄ SEN.

ammattillisen koulutuksen sivistävästä merkityksestä on vahvistunut 2020-luvulla (esim. Heikkinen & Kukkonen 2019; Kontio ym. 2019; Laukia & Karjalainen 2019; Moilanen ym. 2021).

Aikuiskoulutus kasautuu niille, joilla on entuudestaan toisen asteen tutkinto (OECD 2020). Koulutuksen ulkopuolelle jäävillä on usein taustallaan oppimisen haasteita, jotka monesti ovat sidoksissa oppimisvaikeuksiin, terveydellisiin esteisiin, puutteisiin perustaidoissa tai aiempiin kielteisiin koulukokemuksiin (Moore 2004; Malin ym. 2013; Korkeamäki 2011). Ammatillisessa koulutuksessa on myös yhä enemmän maahanmuuttotilaisia opiskelijoita, joista osalla on heikko tutkintokielen taito. Lisäksi joillakin heistä on heikot perustaidot ja mahdollisesti oppimisvaikeuksia. (Arola 2015; Vakimo 2013)

Kiinnostukseni YTO-opintoja koskevaan tutkimukseen syntyi, kun jotkut aikuiskoulutuksen toimijat ilmaisivat huolensa siitä, että vaikeudet YTO-opinnoissa saattoivat viivästyttää kohtuuttomasti aikuisten valmistumista tai jopa estää tutkinnon suorittamisen (ks. Ratia ym. 2019; Mäkinen & Sihvonen 2020). Tutkimuksessani kuvaan tukea tarvitsevien aikuisopiskelijoiden kokemuksia yhteisten tutkinnon osien suorittamisesta ja niissä ilmenevistä haasteista. Sen kohteena olevat opiskelijat tarvitsevat ja hakevat aktiivisesti tukea YTO-opintoihinsa.

Koulutusta kehitetään usein opettajien ja muiden asiantuntijoiden kokemusten pohjalta, mutta opiskelijoiden kokemukset jäävät kuulematta (esim. Billet 2014). Kuullakseni opiskelijoiden äänen hakeudu in havainnoimaan autenttisia opetus- ja ohjaustilanteita kohdeoppilaitoksessa järjestettävään YTO-pajaan, jossa opiskelijat saivat tukea. Tutkimuskysymykset ovat, 1) miten YTO-pajaan osallistuvat opiskelijat kokivat YTO-opintojen opiskelun ja 2) millaisia haasteita he kokivat niiden opiskelussa.

Tutkimukseni tavoite on lisätä ymmärrystä siitä, miten aikuisten oppimiseen liittyvät vaikeudet vaikuttavat opintoihin kuuluvien yleissivistävien opintojen oppimiseen ja opiskeluun. Samalla tuotetaan tietoa ammatillisen aikuiskoulutuksen kehittämiseksi, jotta se on yhä saavutettavampaa niille, jotka tarvitsevat muita enemmän tukea ja ohjausta.

### SIVISTYS OSANA AMMATTIKASVATUSTA

Ammattillisen koulutuksen yhtenä tavoitteena on tukea opiskelijoiden kehitystä sivistyneiksi ihmisiksi ja yhteiskunnan jäseniksi (531/2017). Suomen kielessä 'sivistys' viittaa yksilön henkiseen kehittyneisyyteen, olemukseen, käytöstapoihin ja kansalliseen kulttuuriin (Kokko 2010, 7). Sivistys voidaan nähdä demokratian edellytyksenä, sillä siihen kuuluvat osallisuus ja aktiivinen toimiminen yhteiskunnan jäsenenä (Moilanen ym. 2021). Sivistyskäsitystä haastavat 2000-luvulla tulevaisuuden tuntemattomien ongelmien ratkaisu (Kontio ym. 2019) sekä talous ja kilpailukykyretoriikka (Miettinen 2016). Toisenlaisen näkymän tarjoaa ekososiaalinen sivistys, jossa sivistynyt ihminen tavoittelee henkisiä elämäntapoja materiaalistien sijaan (Salonen & Bardy 2015). Sivistys sisältää mahdollisuuden erilaisten perusolelutusten kriittiseen tarkasteluun ja arvoreflektioon (Tomperi & Belt 2019). Siten se antaa ihmiselle mahdollisuuksia osallistua monimutkaistuvaan työelämään ja maailmaan.

Suomessa toisen asteen koulutus on perinteisesti jaettu yleissivistävään ja ammatilliseen koulutukseen. Sivistyneeksi kasvamisen on usein katsottu tapahtuvan akateemisissa opinnoissa lukiossa ja yliopistossa. Ammatillisessa koulutuksessa yleissivistävän opetuksen sisällöt on erotettu ammatillisista vaatimuksista (Moilanen ym. 2021), jolloin yleissivistyksellä viitataan sivistyneisyyteen, joka ei koske ammatin harjoittamista (Hakoniemi 2018). Kuitenkin ammattaineiden opetus tähtää monipuoliseen kykyjen kehitykseen, siis ammattisivistykseen. Ammattisivistys on koulutuksen tutkijan ja kehittäjän Seppo Helakorven (2010, 36) mukaan teoreettisten ja käytännöllisten tietojen soveltavaa hallintaa ja ymmärtämistä sekä sisäistettyä ammattietiikkaa.

## AMMATILLISEN KOULUTUKSEN UUDISTUSTA ON ARVOSTELTU KESKITTÄMISESTÄ TUOTTAVUUDEN EDISTÄMISEEN KOULUTUKSEN SIVISTÄVIEN PUOLTEN KUSTANNUKSELLA.

Sivistys ammatillisen koulutuksen osana voidaan nähdä vain yhteisten aineiden tuottamana yleissivistyksenä tai jatko-opintokelpoisuutena tai laajemmin mahdollisuutena toimia ammattilaisena ja yhteiskunnan jäsenenä. Kasvatustieteen tutkija Leila Pehkonen (2013) toteaa, että ammatillisessa koulutuksessa sivistys nähdään yhä paljolti yleissivistävien aineiden kautta. Samalla näiden aineiden opettajat kokevat olevansa sivussa ammattikasvatuksesta. Siten työntekijäkansalaisen sivistäminen saa oikeutuksensa ainoastaan ammattiosaamisen kautta ja ammatille alisteisena. Ammattikorkeakouluopetusta tutkineet Hannu L. T. Heikkinen ja Harri Kukkonen (2019) huomauttavat, että sivistyksen merkitystä ammatillisessa koulutuksessa tulisi laajentaa pelkästä työtehtävien osaamista koskevasta sivistyksestä kohti laajempaa sivistyksellistä ja ihmisenä kasvamisen näkökulmaa.

Ammatillisen koulutuksen reformia on arvosteltu keskittymisestä tuottavuuden edistämiseen koulutuksen sivistävien puolten kustannuksella (Kontio ym. 2019; Laukia & Karjalainen 2019). Ammatillisessa aikuiskoulutuksessa YTO-opintojen sisällyttäminen perustutkintoihin oli kuitenkin askel kohti laajempaa yleissivistystä.

Opetushallituksen (2022) mukaan YTO-opintojen tavoitteena on vahvistaa työssä ja elämässä tarvittavia perustaitoja sekä valmiuksia jatko-opintoihin. Ammatillisissa perustutkinnoissa opintoihin kuuluvien yhteisten tutkinnon osien laajuus on 35 osaamispistettä (osp), kun koko tutkinto on laajuudeltaan 180 osaamispistettä. Yhteiset eli pakolliset tutkinnon osat koostuvat viestintä- ja vuorovaikutusosaamisesta (11 osp), matemaattis-luonnontieteellisestä osaamisesta (6 osp) ja yhteiskunta- ja työelämäosaamisesta (9 osp). Lisäksi

opiskelija voi valita yhdeksän osaamispisteen verran valinnaisia opintoja. Yhteiset tutkinnon osat jakautuvat osa-alueisiin, joita kohdeoppilaitoksessa ja tässä artikkelissa kutsutaan kursseiksi.

### AIKUISTEN OPPIMISEN HAASTEET

Ammatillisessa koulutuksessa opiskelee moninainen joukko aikuisia (esim. Raivola ym. 2006). Jotkut ovat pitkälle koulutettuja ammatinvaihtajia tai osaamistaan täydentäviä ammattilaisia, toiset ilman aiempaa toisen asteen koulutusta olevia ja matalasti koulutettuja. Aikuisoppijoilla on nuorten tavoin erilaisia oppimisen haasteita, jotka voivat johtua oppimisvaikeuksista, vammoista, sairauksista tai tutkintokielen heikosta osaamisesta. Erityisen vaikea elämäntilannekin saattaa vaikeuttaa oppimista.

Talousjärjestö OECD hallinnoi aikuisväestön eli 16–65-vuotiaiden tiedon käsittelyn ja hallinnan perustaitoja ja niiden käyttöä arvioivaa kansainvälistä aikuistutkimusta (PIAAC). Tutkimuksessa arvioidaan aikuisten luku-, numero- sekä ongelmanratkaisutaitoja (ks. esim. Desjardis 2020; Malin ym. 2013). Ensimmäisen arviointikierroksen tulokset nostivat esiin huolen siitä, että Suomessa on merkittävä joukko aikuisia, joilla on niin heikot perustaidot, että se haittaa heidän arkeaan. Vaikka suomalaisten aikuisten perustaidot olivat keskimäärin hyvät, erityisesti matalasti koulutettujen, työelämän ulkopuolella olevien perustaidot eivät vastaa työelämässä tarvittavaa osaamista (Kivinen ym. 2016). Puutteelliset perustaidot saattavat johtua oppimisen haasteista tai vaillinaisesta tutkintokielen osaamisesta (vrt. Moore 2004).

Aikuisten oppimisvaikeuksien esiintyvyydestä on vaikea löytää tarkkaa arvioita, ja arviot vaihtelevat oppimisvaikeuksien määritelmän mukaan (Korkeamäki 2010). Oppimisvaikeudet näyttäytyvät eri tavalla aikuisuudessa kuin lapsuudessa. Aikuisuudessa ne voivat ilmetä primääreinä lukemisen ja kirjoittamisen, vieraiden kielten tai matematiikan oppimisen vaikeuksina, tai oppimiseen voi aikuisella vaikuttaa vahvemmin käsitys itsestä oppijana tai joustavuus opiskelustrategioiden valinnassa. (Tops ym. 2020; Nalavany ym. 2017; Korkeamäki 2011; 2021). Ne aikuiset, joilla on oppimisvaikeuksia, eivät useinkaan opiskele

yhtä pitkälle kuin verrokkiryhmäläiset (Hakkarainen ym. 2016).

Ammatillisen koulutuksen opiskelijoista vajaa kuudennes puhuu äidinkielenään muuta kuin suomea, ruotsia tai saamea (Vipunen.fi). Osalla maahanmuuttotaustaisista opiskelijoista on ongelmia kielitaidon, puutteellisen peruskoulutuksen ja oppimisvaikeuksien takia. Kielen oppiminen etenee eritahtisesti, ja kielenoppijat ovat erilaisia. Jotkut luovat aktiivisesti kielenoppimisympäristöjä, kun taas toiset kokevat kielen oppimisen vaikeaksi ja stressaavaksi (Pöyhönen ym. 2019). Oppimista voi vaikeuttaa se, että opinnoissa käytetään usein enemmän kieleen sidoksissa olevia tekoja, kuten lukemista ja kirjoittamista, kuin ammatissa toimiessa (Arola 2015). Maahanmuuttotaustainen opiskelija saattaa tarvita tukea muissakin kuin kielen oppimista koskevissa asioissa, esimerkiksi opintoihin kiinnittymisessä ja vuorovaikutustilanteisiin osallistumisessa (Mustonen & Puranen 2021). Maahanmuuttotaustaisten oppimisvaikeudet tunnustetaan harvoin (Vakimo 2013).

Aikuiskoulutuksessa on käyty koko 2000-luvun keskustelua koulutuksen vaatimasta itseohjautuvuudesta, jolla viitataan opiskelijan kykyyn ottaa vastuu omasta oppimisestaan ja toimia aktiivisesti oppimistavoitteidensa saavuttamiseksi (Pasanen 2001). Opiskelijan resurssit ja aiemmat kokemukset vaikuttavat kuitenkin hänen mahdollisuuksiinsa toimia itseohjautuvasti (Ojala ym. 2009), ja itseohjautuvuutta tulisi harjoitella aikuiskoulutuksessa (esim. Pasanen 2001; Front 2003). Ammatillista erityisopetusta tutkineet Anna-Maija Niemi ja Markku Jahnukainen (2018) tuovatkin esille, että ammatillisen koulutuksen reformin tuottama itseohjautuvuuden vaatimus on liian suuri erityisesti tukea tarvitseville opiskelijoille. Itseohjautuvuutta tarkasteltaessa tulee huomioida, miten tilanne- ja organisaatiokohtaiset tekijät mahdollistavat ja rajoittavat itseohjautuvuutta (Lemmetty 2020).

Aikuisten oppimisen haasteisiin on pyritty vastaamaan erilaisilla hankkeilla, joissa on kehitetty aikuisille suunnattuja tukitoimia (Räty 2016). Aikuisten erityisen tuen tarpeet huomioitiin henkilökohtaistamismääräyksessä oikeutena saada tarvittua tukea (Opetushallitus 2006) ja ammatillisesta koulutuksesta

annetussa laissa (531/2017) yhtäläisinä oikeuksina saada erityistä tukea. Lainkirjauksista huolimatta aikuisten tuen tarpeeseen vastataan vaihtelevasti riippuen koulutuksen järjestäjästä (Goman ym. 2021).

## TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tutkimus toteutettiin Etelä-Suomessa sijaitsevassa ammatillisessa oppilaitoksessa, joka kouluttaa laajalti aikuisväestöä useassa tutkinnossa. Oppilaitoksessa oli vuonna 2020 lähes 1 800 ammatillista perustutkintoa suorittavaa aikuisopiskelijaa. Heistä lähes joka neljäs puhui äidinkielenään muuta kuin suomea, ruotsia tai saamea (Vipunen.fi).

Aineistonhankinta tapahtui kouluetnografian keinoin (esim. Lappalainen 2007). Osallistuin kohdeoppilaitoksessa järjestettyyn YTO-pajaan kerran viikossa helmikuusta huhtikuuhun keväällä 2022, yhteensä 10 kertaa, kolme tuntia kerrallaan. Havainnoinnin tarkoituksena oli päästä mukaan autenttisiin tilanteisiin kuulemaan opiskelijoiden kokemuksia opiskelusta (vrt. Paalumäki & Vähämäki 2020).

Opintojen aluksi järjestettiin informaatiotilaisuus verkossa. Tämän jälkeen opiskelija sai valita, halusiko hän suorittaa opinnot itsenäisesti verkossa, osallistua lähi- tai etäopetukseen tai hakea osaamisen tunnustamista aiemmin hankitun osaamisen perusteella.

YTO-paja järjestettiin yhtenä iltapäivänä kerran viikossa kolmen tunnin ajan. Siihen ohjautuivat ne opiskelijat, joilla oli haasteita yhteisten tutkintojen osien suorittamisessa. Osallistujia oli paikalla kahdesta viiteen, ja kevään aikana pajaan osallistui yhteensä 30–40 opiskelijaa. Useimmat heistä kävivät vain yhtenä päivänä, mutta muutama osallistui pajaan kaksi kertaa tai useammin. Iältään opiskelijat olivat 25–60-vuotiaita – noin puolet puhui äidinkielenään suomea ja puolet muuta kieltä. Äidinkielenään suomea puhuvat opiskelijat olivat kaikki naisia, kun maahanmuuttotaustaisissa oli sekä naisia että miehiä.

Pajassa oli läsnä joka kerta yhteisistä tutkinnon osista vastaava opinto-ohjaaja eli YTO-ohjaaja. Joka toinen viikko paikalla oli lisäksi matematiikan opettaja ja muutaman kerran tietotekniikan opettaja. Tutkimuksen toteuttaminen osui covid19-pandemian loppuvaiheeseen, jolloin opiskelijat olivat

Taulukko 1. Aineiston analyysi: pää-, ylä- ja alaluokat.

Opiskelijoiden kokemukset YTO-opintojen opiskelusta	Opiskelijoiden kokemat haasteet YTO-opintojen opiskelussa	
	Opiskelijaa koskevat haasteet	Toimintaympäristöä koskevat haasteet
Suhtautuminen YTO-opintoihin	Erityisen tuen tarve	Niukka ja sekava opintotarjotin
YTO-opintojen välillinen merkitys	Heikko tutkintokielen osaaminen	Sekavat IT-järjestelmät
Halu oppia	Heikot perustaidot	Sekava tutkintojärjestelmä
	Itseohjautuvuus	Hitaat tunnustamiskäytännöt
		YTO-pajan tunnettuus

palaamassa lähiopetukseen pitkän etäopetusjakson jälkeen. YTO-paja järjestettiin ATK-luokassa, lähellä pääsisäänkäyntiä. YTO-ohjaaja toivotti tulijan tervetulleeksi ja kysyi, millaista ohjausta tai tukea tämä tarvitsi.

Jokaisen YTO-pajan alussa esittelin itseni osallistujille: kerroin, mistä tulin ja sanoin tekeväni tutkimusta aikuisten kokemuksista YTO-opintojen suorittamisesta ja niissä esiintyneistä haasteista. Samalla kerroin, etten kerännyt opiskelijoiden nimiä tai muita taustatietoja sekä pyysin opiskelijoilta suullisesti luvan seurata keskustelua ja kirjata muistiin YTO-opintoja koskevia keskusteluja.

Aineisto koostuu pääosin oppimis- ja ohjaustilanteissa tekemistäni havainnoineista. Lisäksi muutama opiskelija kertoi suoraan minulle kokemuksiaan YTO-opintoihin opiskelusta odottaessamme ohjaajan saapumista paikalle ja keskustelin yhteisiin tutkinnon osien opiskelusta oppilaitoksen tukipalveluista vastaavan päällikön sekä YTO-ohjaajan kanssa. Kirjasin muistiin YTO-opintoja koskevat keskustelut – muut keskustelut kirjasin yleisellä tasolla, esimerkiksi ”ohjaaja kyseli opintojen etenemisestä”.

### TUTKIMUSAINEISTON ANALYYSI

Tutkimusaineisto koostuu muistiinpanoistani, joissa kuvaan yleisellä tasolla YTO-pajojen tapahtumia ja sanatarkasti yhteisten tutkinnon osien opiskelusta käytyjä keskusteluja. Muistiinpanoja kertyi noin

20 sivua. Toiminnan kuvauksen kirjoitin suoraan artikkelipohjaan. Vaikka toimin ulkopuolisena havainnoijana (Paalumäki & Vähämäki 2020), tempauduin muutamana kertana mukaan opettamaan, kun YTO-ohjaajan kädet eivät tuntuneet riittävän vastaamaan osallistujien tarpeisiin. Tällöin tein kirjalliset muistiinpanot heti YTO-pajan jälkeen muistinvaraisesti, ja sanatarkat keskustelut jäivät puuttumaan. Näissä tilanteissa erityisopettajan ja tutkijan roolit risteytyivät, mikä muutti rooliani havainnoijasta osallistujaksi, ja keskustelua koskevat muistiinpanot ovat ylimalkaisempia.

Aloitin analyysin kirjoittamisen havainnointien aikana ja palasin muistiinpanoihini tehdessäni analyysia ja kirjoittaessani artikkeleita. Näin aineiston hankinta ja analysointi kytkeytyivät tiiviisti toisiinsa (Puusa 2020). Analyysi oli aineistolähtöistä (Elo ym. 2022). Jaottelin *Word*-muotoista aineistoa siirrellen ajatuskokonaisuuksia ensin pääluokittain ja tarkentaen niitä alaluokkiin. Ensimmäinen jaottelu muodostui tutkimuskysymysten mukaisesti kahteen pääluokkaan: 1) kokemukset YTO-opintojen opiskelusta ja 2) opiskelijoiden kokemat haasteet YTO-opinnoissa.

Analyysiyksikkönä toimi ajatuskokonaisuus (vrt. Elo ym. 2022), joka oli opiskelijan tuottamaa puhetta tai tekemäni muistiinpano. Analyysin alkusi jaottelin aineiston kahden pääluokan mukaisesti, minkä jälkeen tarkastelin sitä pääluokka kerrallaan. Analyysin edetessä toinen pääluokka, opiskelijoiden

## OPPIMISEN HAASTEISTA LUKEMISEN JA KIRJOITTAMISEN VAIKEUDET JA MATEMAATTISET VAIKEUDET NÄKYIVÄT USEIMMIN.

kokemat haasteet YTO-opinnoissa, jakautui opiskelijaa koskeviin ja opetuksen järjestämisestä koskeviin yläluokkiin. Tarkastelin aineistoa yläluokka kerrallaan ja muodostin analyysiyksiköistä alaluokkia esiin nousseiden teemojen mukaisesti (3–5 / yläluokka). Nimesin syntyneet alaluokat kuvaamaan kyseessä olevaa ilmiötä (vrt. Elo ym. 2022).

### TUTKIMUKSEN TULOKSET

Kuva opiskelijoiden kokemuksista ja haasteista YTO-opinnoissaan tarkentui aineistoa työstäessä. Opiskelijoiden kokemat haasteet jakautuivat analyysivaiheessa opiskelijaan ja toimintaympäristöön liittyviin haasteisiin.

#### Opiskelijoiden kokemuksia YTO-opinnoista

Koulutuksen järjestäjien ja ohjaajan käyttämien motivoivien ilmaisujen perusteella oletin, että aikuisopiskelijoita olisi vaikea motivoida opiskelemaan YTO-opintoja. Motivaatioon liittyvät keskustelut eivät kuitenkaan nousseet esille opiskelijoiden puheessa, vaan he kuvasivat opintoja suhteellisen neutraalisti, ikään kuin välttämättömänä pahana, josta parhaimmillaan voi oppia jotain. ”On siitä varmasti hyötyä, mutta siellä on varmaan sellaista, mistä ei oo hyötyä. Mutta pakkohan on ne tehdä.” (N13) Jotkut opiskelijat näkivät YTO-opintojen merkityksen välillisenä. Ne pitää tehdä, jotta saa tutkinnon suoritettua: ”Opettaja sanoo, että YTO-aineet pitää olla tai muuten ei saa mitään todistus.” (N4) tai pääsee jatko-opintoihin: ”Aion hakea jatko-opiskelemaan, tulen tarvitsemaan matikkaa, jos pääsen opiskelemaan. Niin sit mä tarviin matikkaa.” (N1)

Moni valitsi mieluummin lähiopetuksen etäopetuksen sijaan, sillä ”[s]e on hyvä, jos on koulussa, voi

kysyä, jos on jotain.” (N3) Opiskelijat kritisoivat sitä, että opetusta oli hyvin vähän, ja keskeiseksi nousi suorituksen saaminen, eikä aidolle oppimiselle jäänyt aikaa. Yksi opiskelija valitti matematiikan opinnoista:

”Mua kyllä kiinnostaisi opiskella yhtälöitä vähän enemmän kuin neljä tuntia. Siinä ei ole fyysisesti mahdollista oppia. Mä ottaisin mieluummin vaikka kaksi päivää, missä saisi opetusta. Ei tossa oo mitään järkeä. Ei mitään järkeä. Se tuntuu siltä, että se on tehty sen takia, että se on siellä, ei siksi, että ihmiset oppisi siellä.” (N11)

Opiskelijat tuntuivat olevan kiinnostuneita oppimaan käsitellyt asiat, ja moni toi esille, ettei opetusta ollut tarpeeksi tarjolla. Tällöin keskeiseksi nousivat suoritukset, ei oppiminen. Ammatillisen koulutuksen osaamisperustaisuuden onkin arvosteltu korostuvan oppimisen kustannuksella (Pietilä ym. 2022). YTO-aineiden liittäminen aikuisten perustutkintoihin liittyy keskusteluihin työelämän uusista osaamisvaateista (OECD 2021) ja aikuisten perustaitojen puutteista (esim. Malin ym. 2013; Mäkinen & Sihvonen 2020). Ne opiskelijat, jotka olivat vapaaehtoisesti hakeneet tukea YTO-opintojen suorittamiseen, eivät kyseenlaistaneet opintojen merkitystä vaan keskittyivät niiden suorittamiseen.

#### Opiskelijaa koskevat haasteet

YTO-pajan osallistujissa oli kaksi ryhmää: suomea äidinkielenään puhuvat opiskelijat, joilla oli oppimisen vaikeuksia sekä maahanmuuttotaustaiset opiskelijat, joiden kielitaito oli vielä heikko. Molemmilla ryhmillä ilmeni saman tyyppisiä haasteita, esimerkiksi välttämiskäyttäytymistä ja haasteita tietotekniikassa.

Oppimisvaikeuksista lukemisen ja kirjoittamisen vaikeudet ja matemaattiset vaikeudet näkyivät useimmin: ”Kirjoittaminen on vaikeaa. Luku-häiriö on paha.” (N5) Opiskelijat kuvasivat usein jo lyhyessä kohtaamisessa, kuinka oppiminen oli aina ollut haasteellista. Perinteiset erityisopetuksen keinot tuntuivat vievän heidän oppimistaan eteenpäin. Opiskelijat saivat oppimisen kokemuksia, kun ohjaaja tai opettaja kävi uuden asian läpi rauhallisesti. ”Hitto. Mä

## JOTKUT OPISKELIJAT OLIVAT JÄTTÄNEET YTO- AINEET SUORITTAMATTA JA VÄLTELLEET NIITÄ.

opin, ei olis kukaan uskonut”, yksi (N2) totesi. Kyneliltäkään ei vältytty. Oppimisvaikeuksien tiedetään vaikuttavan yhä aikuisuudessaakin, ja usein niillä on vaikutusta opiskelijan käsitykseen itsestään oppijana (Korkeamäki 2010; 2011; 2021). YTO-pajassa aikuiset saavat tukea, ja monelle voi olla merkityksellinen hetki, kun opettajan rauhallisessa ohjauksessa kokee oppivansa.

YTO-pajan maahanmuuttotaustaisilla opiskelijoilla oli heikko tai joissain tapauksissa hyvin heikko tutkintokielen taito. Kirjasin kenttämuistiinpanoihini seuraavasti: ”Opiskelijalla (N7) elämäntilanne on haastava, kieli heikko, mutta saamme tehtävän tehtyä.” Jotkut maahanmuuttotaustaiset opiskelijat toivat itse esiin heikon kielitaitonsa: ”Jos opettaja puhuu liikaa, minä en ymmärrä.” (M6) Tiedon etsiminen tai tuottaminen suomen kielellä oli haasteellista, ja yhteisten tutkinnon osien opiskelussa esimerkiksi ohjeiden lukeminen tai tarvittavan tiedon tuottaminen oli vaikeaa. YTO-ohjaaja tuki maahanmuuttaneita oppijoita puhumalla selkeästi, kertaamalla asioita ja varmistamalla, oliko opiskelija ymmärtänyt käsitellyn asian. Kielitietoisuutta pidetäänkin usein ammatillisessa koulutuksessa tukikeinona niille opiskelijoille, joiden tutkintokieli vasta kehittyvä (Mustonen & Puranen 2021).

Vaikka aikuisten perustaitojen puutteista kirjoitetaan paljon (esim. Malin ym. 2013), aihe nousi esille lähinnä tietotekniikan osaamisessa. Jotkut opiskelijat olivat aiemmin tehneet työtä, jossa tietotekniikkaa ei tarvittu. Opiskelijat tarvitsivat apua ja tukea tietotekniikan perusasioissa, kuten tehtävien tallentamisessa oppimisalustalle tai sähköpostin lähettämisessä: ”Pitääkää tääkin tallentaa ennen lähettämistä?” (N12) Toinen kaipasi apua liittyäkseen Teams-kokoukseen: ”Mutta kun on etäopetus, niin miten mä pääsen? Mistä mä pääsen sisälle tämä?” (N4). YTO-pajassa oli

mahdollista saada yksilöllistä ohjausta ja tukea tietotekniikan käyttöön.

Jotkut opiskelijat olivat jättäneet YTO-aineet suorittamatta ja vältelleet niitä tarkoituksella tai tiedostamattaan. Pahimmillaan opiskelija oli suorittanut kaiken muun, mutta yhteisistä tutkinnon osista puuttivat ne aineet, jotka olivat hänelle vaikeita: ”Mä en oo koskaan löytänyt näitä [matematiikan kursseja], kun mä oon pelännyt näitä.” (N1)

Maahanmuuttotaustaiset opiskelijat olivat saattaneet jättää yhteiset tutkinnon osat kokonaan suorittamatta: he eivät olleet ymmärtäneet tai olivat aktiivisesti jättäneet ymmärtämättä, että ne vaadittiin tutkintoon. Yksi opiskelija kuvasi tilannetta: ”Miten mä edes edistyn, kun yhtäkään YTO-ainetta mä en ole tehnyt. Opettaja sanoo, että YTO-aineet pitää olla tai muuten ei saa mitään todistus.” (N4)

Vältämiskäyttäytymistä on todettu myös korkeakouluopiskelijoilla: kun tekeminen on sidoksissa vaikeisiin tunteisiin, on joskus helpompi jättää asia kokonaan tekemättä (Poutanen & Nieminen 2012). Opiskelijan vapaus valita opintoja linkittyy aikuiskoulutukseen liitettävään itseohjautuvuuteen (Pasanen 2001; Niemi & Jahnukainen 2018): opiskelijan odotetaan itse suunnittelevan opintonsa. Jo YTO-pajalle hakeutuminen vaatii aikuisopiskelijoilta itseohjautuvuutta, sillä paikalle pitää löytää ja tulla itse, eikä kukaan soita perään, jos jättää tulematta.

### Toimintaympäristöä koskevat haasteet

YTO-pajassa nousi esille opetuksen järjestämistä koskevia asioita, jotka vaikeuttivat YTO-opintojen opiskelua ja suorittamista. Lähiopetusta oli tarjolla kysyntään nähden niukasti, ja lähiopetuspäivät olivat usein täynnä. YTO-ohjaaja soitteli YTO-aineiden opettajille ja anoi opiskelijalle lupaa osallistua täysille lähipäiville edistääkseen opintojaan. Lähiopetukseen osallistumisen saattoi estää sekin, että opiskelijalla oli samaan aikaan ammattiopintoja: ”En halua olla niistä [ammattiopinnot] poissa mistään nimessä.” (N5)

Moni osallistuja koki oppilaitoksen tietojärjestelmät sekaviksi. Opiskelijan tuli löytää opiskelija-intраста perustiedot yhteisistä tutkinnon osista ja niiden opetuksesta, ilmoittautua kursseille opiskelijahallinta-

järjestelmässä ja suorittaa niitä oppimisalustalla. Yksi opiskelija totesi: ”Uskon, että olen jo ilmoittautunut englannin tenttiin.” (M7) Hän ei itsenäisesti löytänyt tekemäänsä ilmoittautumista voidakseen tarkastaa tenttipäivänsä. Toinen kuvasi tiedon löytämistä eri järjestelmistä haastavaksi: ”Sieltä mä meen tänne, sieltä meen tänne, sit katon täältä et miten mä suoritan tän [--] Tätä ei tehty mitenkään käyttäjystävälliseksi.” (N11) Oppilaitoksen erilaiset järjestelmät eivät keskustelleet keskenään.

Monella opiskelijalla oli vaikeuksia hahmottaa tutkinnon rakennetta ja esimerkiksi perus- ja ammattitutkinnon eroja. Yksi kysyi: ”Mitä tarkoittaa toi [Osoittaa taulukkoa, jossa on lueteltuna kaikki YTO-aineet ja pakollisten tai valinnaisten opintojen määrä]?” (N4). Ohjaaja selitti opiskelijoille tutkinnon rakentumista ja osaamisen osoittamista ammatillisissa tutkinnon osissa ja yhteisissä tutkinnon osissa. Kun YTO-ohjaaja kysyi opiskelijalta, suorittiko tämä perustutkintoa, opiskelija vastasi: ”En tiä teenkö [perustutkintoa].” (N5)

Opiskelijoiden oli myös vaikea hahmottaa, järjestettiin kö yksittäinen kurssi lähi- vai etäopetuksena ja mitä heidän odotettiin tekevän ennen kurssin alkua: ”[e]t kun mä meen tonne [lähiopetukseen], niin opetetaanko mua, vai pitääkö mun tehdä jotain etukäteen?” (N5) Suuri osa YTO-ohjaajan ajasta kului tutkinnon rakenteen ja koulutuksen etenemisen selkiyttämässä.

Jos opiskelijalla on aiempia toisen asteen opintoja, niitä voidaan tunnustaa osaksi suoritusta (Haltia 2011; HE 39/2017). Tunnustamisen prosessi näyttäytyi kohdeoppilaitoksessa haastavana ja hitaana. Kahdeksan viikon mittaisen prosessin aikana opiskelija saattoi olla ikään kuin välitilassa eikä tiennyt, oliko opinnot tunnustettu vai pitäisikö niitä lähteä suorittamaan: ”Nämä YTOt mietityttää, mitä täytyy tehdä ja mitä voidaan hyväksilukea. Äikät tuli ja siten on vielä jotain mitä en tiedä, voiko hyväksilukea yleensä ottaen.” (N1)

Itseohjautuvuutta koskevassa keskustelussa on tullut ilmi, että koulutuksen rakenteet saattavat olla itseohjautuvuuden esteenä (Lemmetty 2020). Kohdeoppilaitoksessa itseohjautuvuuden esteiksi osoittautuivat yhtäältä hankalat järjestelmät ja liian

vähäiset mahdollisuudet osallistua kursseille ja toisaalta IT-järjestelmien ja koko koulutusjärjestelmän monimutkaisuus. Opiskelijoiden oli vaikea hahmottaa koulutusmuotojen eroja.

YTO-pajan tunnettuus oli heikkoa, ja joku opiskelija kysyikin ovensuussa: ”Autatteko te YTO-aineissa täällä, vai mikä tää on?” (M8) Jos opiskelijoita olisi ollut paljon enemmän, yhden ohjaajan aika ei olisi riittänyt. Vähäistä osallistumista saattaa osaksi selittää se, että YTO-paja oli päällekkäin muiden opintojen kanssa, ja etäopetuksesta oli juuri luovuttu covid-19-pandemian päättyessä. Aikuiskoulutuksessa erilaiset tukijärjestelmät ovat usein olleet riippuvaisia hankerahoituksesta (esim. Rätty 2016), ja ovat siksi olleet usein määräaikaista. Tukitoimien tunnetuksi tekeminen on siksi ollut haasteellista, sillä toiminta saattaa päättyä jo ennen kuin se tulee tutuksi opiskelijoille.

## POHDINTA

Tutkimuksen tavoite oli kuvata tukea tarvitsevien aikuisopiskelijoiden kokemuksia yhteisten tutkinnon osien (YTO) suorittamisesta ja niissä ilmenevistä haasteista. Elinikäisen oppimisen yksi tavoite on aikuisten osaamisen kohentaminen ja siten kansakunnan kilpailukyvyyn vahvistaminen (esim. Biesta 2006; Raivola ym. 2006; Kajamaa & Tuunainen 2021). YTO-opintojen lisääminen aikuisten ammatilliseen peruskoulutukseen kasvattaa aikuisten osaamista ja sivistystä. Osa aikuiskouluttajista on kuitenkin ilmaissut huolensa siitä, hidastavatko YTO-opinnot aikuisten tutkinnon suorittamista tai voivatko ne jopa estää sen (vrt. Ratia ym. 2019; Mäkinen & Sihvonon 2020).

Ammatillisen koulutuksen sivistävästä tehtävästä on käyty julkista keskustelua viime vuosina (Kontio ym. 2019; Laukia & Karjalainen 2019). Keväällä 2023 valtiovarainministeriö ehdotti YTO-opintojen muuttamista vapaaehtoisiksi ja ammatillisen koulutuksen lyhentämistä kahteen vuoteen (Paananen 2023). Hyvät perustaidot ja laaja sivistys ovat kuitenkin tärkeitä työelämässä pärjäämiselle (OECD 2021) sekä osallistumiselle laaja-alaisesti erilaisiin työtehtäviin (esim. Heikkinen & Kukkonen 2019).

## OHJAUKSELLA AUTETAAN OPISKELIJOITA SELVIYTYMÄÄN VAIKEIKSI KOETUISTA YTO-OPINNOISTA.

Kansalaisyhteiskunta vaatii sivistyneitä kansalaisia, jotka pystyvät seuraamaan ja osallistumaan käytävään yhteiskunnalliseen keskusteluun (Moilanen ym. 2021). YTO-opinnot vahvistavat ammatilliseen koulutukseen osallistuvien sivistyspääomaa ja mahdollistavat sekä korkeakoulutukseen siirtymisen että osallistumisen täysipainoisesti yhteiskuntaan.

Opiskelijat keskittyivät opintojensa edistämiseen, eivätkä pohtineet YTO-opintojen sivistyksellistä merkitystä. Moni kaipasi mahdollisuutta pysähtyä opintojen äärelle ja saada rauhallisesti etenevää lähiopetusta. Oppimisen vaikeudet ja maahanmuuttotaustaisten opiskelijoiden kielitaidon riittämättömyys vaikeuttivat oppimista, mikä vastaa aiemmissa tutkimuksissa todettuja tukea tarvitsevia ryhmiä (Arola 2015; Rätty 2016; Selkivuori 2015). Joillakin oli lisäksi hankaluuksia tietotekniikan perustaidoissa, mikä linkittyy PIAAC-tutkimuksessa esille nousseisiin puutteellisiin perustaitoihin (Malin ym. 2013). Opiskelijoiden oli vaikea hahmottaa tarvittavia suorituksia ja opintojen suorittamistapoja sekä sitä, mistä tarvittavat tiedot löytyvät koulutuksen järjestäjän tietojärjestelmissä.

Ammatillisen koulutuksen lainsäädäntö (531/2017) antaa monenlaisia mahdollisuuksia järjestää tukea opiskelijoille. Opiskeluvalmiuksia tukevien opintojen avulla aikuisopiskelijoiden on mahdollista vahvistaa perustaitoja ja tarvittaessa oikeus saada erityistä tai vaativaa erityistä tukea. Erityinen tuki ja toisaalta suomi toisena kielen - eli S2-opintojen ja S2-tuen järjestäminen on tärkeää, jotta YTO-opinnot ovat mahdollisia kaikille (vrt. Rätty 2016). Opettajien erityispedagogisia valmiuksia

sekä kielitietoisuusaamista tulisi lisätä, jotta he pystyvät paremmin vastaamaan erilaisten opiskelijoiden tarpeisiin (vrt. Goman ym. 2021; Rätty 2016). Aikuis-koulutuksessa tulee lisäksi yhä kiinnittää huomiota itseohjautuvuuden ja sisäisen johtamisen kehittämiseen koulutuksen aikana (Pasanen 2001; Lemmetty 2020).

Koulutus suunnitellaan usein niille opiskelijoille, joilla on hyvät oppimisen taidot ja aiemmin hankittua osaamista, jolloin huomioimatta voivat jäädä ne opiskelijat, joille oppiminen on haastavaa (vrt. Moore 2004; Billet 2014). Koulutuksen rakenteen selkeyttäminen edellyttää lakimuutoksia, mutta jokaisen koulutuksen järjestäjän tulisi pitää huolta omien IT-järjestelmiensä sekä kurssirakenteidensa ja kurssiensa suorittamistavan selkeydestä.


Tutkimuksen osallistujat edustavat pientä osaa ammatillisen koulutuksen aikuisopiskelijoista. Tutkimusjoukon ulkopuolelle jää se suuri joukko, joka oli jo aiemmin suorittanut yleissivistävät opinnot tai suoriutui YTO-aineista itsenäisesti sekä ne, jotka eivät hae tukea, vaikka sitä tarvitsisivat. Havainnointien ajanjakso oli lyhyt ja opiskelijoiden määrä sen vuoksi pieni. Havainnot vastaavat kuitenkin aiempia tutkimusten havaintoja aikuisten tukitarpeista ja aikuis-koulutuksen tuesta tehtyjä tutkimuksia (Selkivuori 2015; Rätty 2016).

Koulutuksella on katsottu olevan hyötyä aikuisen hyvinvoinnille, itseluottamukselle ja sosiaaliselle osallistumiselle. Havainnointi YTO-pajassa osoitti, että ohjauksella autetaan opiskelijoita selviytymään vaikeiksi kokemistaan YTO-opinnoista. Tuki ja ohjaus mahdollistivat tutkinnon suorittamisen ja yleissivistävän osaamisen hankkimisen.



KAISA RÄTTY  
KT, yliopettaja

Jyväskylän ammattikorkeakoulun (Jamk) ammatillinen opettajakorkeakoulu

 <https://orcid.org/0000-0001-8711-8789>



## LÄHTEET

- Arola, T. (2015). *Maahanmuuttajataustaisen tutkinnon suorittajan henkilökohtaistaminen näyttötutkinnossa*. Acta Universitatis Tamperensis 2032.
- Biesta, G. (2006). What's the point of lifelong learning if lifelong learning has no point? On the democratic deficit of policies for lifelong learning. *European Educational Research Journal*, 5(2 & 3), 169–180. <https://doi.org/10.2304/eeerj.2006.5.3.169>
- Billet, S. (2014). The standing of vocational education: sources of its societal esteem and implications for its enactment. *Journal of Vocational Education & Training*, 66(1), 1–21. <https://doi.org/10.1080/13636820.2013.867525>.
- Desjardis, R. (2020). *PIAAC Thematic Review on Adult Learning*. OECD Education Working Papers No. 223. <https://escholarship.org/content/qt7z897522/qt7z897522.pdf>
- Elo, S., Kajula, O., Tohmola, A. & Kääriäinen, M. (2022). Laadullisen sisällönanalyysin vaiheet ja etenemisen. *Hoitotiede*, 34(4), 215–225. <https://urn.fi/URN:NBN:fi-fe202301203939>
- Front, T. (2003). Itseohjautuvuus ja oppijan autonomia elämänlaajuisen oppimisen haasteena. Teoksessa P. Sallila (toim.) *Elämänlaajuisen oppiminen ja aikuiskasvatus*. Aikuiskasvatuksen 44. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura, 125–151.
- Goman, J., Hievanen, R., Kiesi, J., Huhtanen, M., Vuojus, T., Eskola, S., Karvonen, S., Kullas-Norrgård, K., Lahtinen, T., Majanen, A. & Ristolainen, J. (2021). *Erityinen tuki voimavaraksi – Arviointi ammatillisen koulutuksen erityisestä tuesta*. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus, Julkaisut 17:2021.
- Hakkarainen, A. M., Holopainen, L. K. & Savolainen, H. K. (2016). The impact of learning difficulties and socioemotional and behavioural problems on transition to postsecondary education or work life in Finland: a five-year follow-up study. *European Journal of Special Needs Education*, 31(2), 171–186. <https://doi.org/10.1080/08856257.2015.1125688>
- Hakoniemi, E. (2018). Sivistys yhteiskunnallisena voimana: työväen sivistystyön sivistyskäsite. *Koulu ja menneisyys*, 56, 155–179. <https://journal.fi/kouluja-menneisyys/article/view/77695/38698>
- Haltia, N., Rahiala, E. & Leskinen, L. (2018). Osaamista, sivistystä, hyvinvointia – Aikuiskoulutuksen koetut hyödyt. *Kasvatus*, 49(1), 82–88.
- Haltia, P. (2011). Toimivaan osaamisperustaisuuteen. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 13(4), 57–67. <https://journal.fi/akakk/article/view/114572>
- HE 39/2017. Hallituksen esitys eduskunnalle laiksi ammatillisesta koulutuksesta ja eräksi siihen liittyviksi laeiksi. <https://www.finlex.fi/fi/esitykset/he/2017/20170039#idm45237815890992>
- Heikkinen, H. L. T. & Kukkonen, H. (2019). Ammattikorkeakoulu toisin ajateltuna: Osaaminen sivistys ja tiedon intressit. *Aikuiskasvatus*, 39(4), 262–275. <https://doi.org/10.33336/aik.88096>
- Helakorpi, S. (2010). Ammattikasvatuksen perustaa. Teoksessa S. Helakorpi, H. Aarnio & M. Majuri (toim.) *Ammattipedagogiikkaa uuteen oppimiskulttuuriin*. HAMK Ammatillisen opettajakorkeakoulun julkaisuja 1/2010, 31–54.
- Kajamaa, A. & Tuunainen, J. (2021). Snellmanin sivistyskäsitteiden jatkuvan oppimisen ja työorganisaatioiden kehittämisen lähtökohdista ja haasteista. *Aikuiskasvatus*, 41(3), 278–282. <https://doi.org/10.33336/aik.111586>
- Kivinen, O., Hedman, J. & Nurmi, J. (2016). Suomalaisaikuisten osaaminen väitettyä parempaa. *Janus Sosiaalipolitiikan ja sosiaalityön Tutkimuksen Aikakauslehti*, 24(2), 172–184. <https://journal.fi/janus/article/view/58699>
- Kokko, H. (2010). Sivistyksen varhaista käsitehistoriaa. *Kasvatus & Aika*, 4(4), 7–23. <https://journal.fi/kasvatusjaaika/article/view/68237>
- Kontio, K., Pikkarainen, E., & Mathlin, V.-M. (2019). Sivistys, talous ja ammattikasvatuksen uudistus. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 21(3), 9–24. <https://journal.fi/akakk/article/view/87498>
- Korkeamäki, J. (2010). *Aikuisten oppimisvaikeudet. Näkökulmia selviytymiseen*. Kuntoutussäätiön tutkimuksia 83/2010. Kuntoutussäätiö. [https://oppimisvaikeus.fi/assets/files/2017/05/Aikuisten\\_oppimisvaikeudet\\_Nakokulmia\\_selviytymiseen.pdf](https://oppimisvaikeus.fi/assets/files/2017/05/Aikuisten_oppimisvaikeudet_Nakokulmia_selviytymiseen.pdf)
- Korkeamäki, J. (2011). Myös aikuiset tarvitsevat tukea oppimisvaikeuksiin. *Aikuiskasvatus*, 31(2), 128–135. <https://doi.org/10.33336/aik.93924>
- Korkeamäki, J. (2021). Oppimisvaikeudet, toimintavalmiudet ja toimijuus elämäntilussa. Tapaustutkimus aikuisten oppimisvaikeuksista. *Aikuiskasvatus*, 41(1), 6–17. <https://doi.org/10.33336/aik.107384>
- Laki ammatillisesta koulutuksesta 531/2017. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2017/20170531>
- Laukia, J. & Karjalainen, A. (2019). Ammatillinen koulutus ja yhteiskunta. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 21(3), 4–7. <https://journal.fi/akakk/article/view/87496>
- Lemmetty, S. (2020). *“Self-learning is present every day – in fact, it’s my job”. Self-directed workplace learning in technology based work*. JYU dissertations 243. University of Jyväskylä. [https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/171221/1/978-951-39-8196-9\\_vaitos04092020.pdf](https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/171221/1/978-951-39-8196-9_vaitos04092020.pdf)


- Malin, A., Sulkunen, S. & Laine, K. (2013). PIAAC 2012. *Kansainvälisen aikuistutkimuksen ensituloksia*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2013:19. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-237-1>
- Manninen, J. & Meriläinen, M. (2015). Monimenetelmällinen näkökulma omaehtoisen opiskelun hyötyihin. *Aikuiskasvatus*, 35(2), 84–98. <https://doi.org/10.33336/aik.94128>
- Miettinen, R. (2016). Sivistys kilpailuyhteiskunnassa - Mitä annettavaa Hegelillä on tänään. *Kasvatus & Aika*, 10(3), 57–75. [http://www.kasvatus-ja-aika.fi/dokumentit/a4\\_1610162108.pdf](http://www.kasvatus-ja-aika.fi/dokumentit/a4_1610162108.pdf)
- Moilanen, A., Kaarttinen, J. & Taneli, M. (2021). Sivistys ja demokratia. *Kasvatus & Aika*, 15(3–4), 28–44. <https://doi.org/10.33350/ka.108971>
- Moore, E. (2004). Aikuiskoulutukseen osallistumattomuus on myös rationaalista. *Aikuiskasvatus*, 24(3), 206–213. <https://doi.org.10.33336/aik.93566>
- Mustonen, S., & Puranen, P. (2021). Kielitieteiset käytännöt tukemassa maahanmuuttotaustaisten opiskelijoiden kiinnittymistä ammatilliseen koulutukseen. *Kasvatus*, 52(1), 65–78. <https://journal.fi/kasvatus/article/view/107965>
- Mäkinen, M. & Sihvonen, M. (2020). Testeistä oppimisen olohuoneeseen ja digituutorointiin: Aikuisten perustaidot paremmiksi uusilla käytännöillä ja koulutusmalleilla. *Aikuiskasvatus*, 40(4), 341–350. <https://doi.org/10.33336/aik.100542>
- Nalavany, B. A., Logan, J. M. & Carawan, L. W. (2017). The relationship between emotional experience with dyslexia and work self-efficacy among adults with dyslexia. *Dyslexia*, 24(1), 17–32. <https://doi.org/10.1002/dys.1575>
- Niemi, A.-M., & Jahnukainen, M. (2018). Tuen tarve, työelämäpainotteisuus ja itsenäisyyden vaatimus ammatillisen koulutuksen kontekstissa. *Aikakauskirja*, 20(1), 9–25.
- OECD. (2020). *Continuous Learning in Working Life in Finland*. <https://www.oecd-ilibrary.org/sites/2ffcfe6-en/index.html?itemId=/content/publication/2ffcfe6-en>
- OECD. (2021). *OECD Skills Outlook 2021: Learning for Life*. Pariisi: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/0ae365b4-en>
- Oivo, T. & Kerätär, R. (2018). *Osatyökykyisten reitit työelämyksen – etuudet, palvelut, tukitoimet*. Sosiaali- ja terveysministeriön raportteja ja muistioita 43/2018. <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/161151/STM%20rap%2043%202018%20Osatyökykyisten%20reitit%20työllisyyteen.pdf>
- Ojala, H., Palmu, T. & Saarinen, J. (2009). Paikalla pysyvä ja liikkeessä olevaa – Feministisiä avauksia toimijuuteen ja sukupuoleen. Teoksessa H. Ojala, T. Palmu & J. Saarinen (toim.) *Sukupuoli ja toimijuus koulutuksessa*. Tampere: Vastapaino, 13–38.
- Opetushallitus. (2006.) Henkilökohtaistamääräys. Määräys 43/011/2006.
- Opetushallitus. (2022). Yhteiset tutkinnon osat ammatillisissa perustutkinnoissa. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/tutkintojen-perusteet> (4.7.2022).
- Paalumäki, A. & Vähämäki, M. (2020). Havainnointi organisaatiotutkimuksessa. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Gaudeamus, 131–140.
- Paananen, V. (2023). *Budjettipäällikkö ehdotti ammattikoulutusta kaksivuotiseksi, perussuomalaisilta vihreää valoa*. Helsingin sanomat 21.4.2023.
- Pasanen, H. (2001). Itseohjautuvuus aikuiskoulutuksessa. *Aikuiskasvatus*, 21(1), 46–55. <https://doi.org/10.33336/aik.93338>
- Pehkonen, L. (2013). Saako työelämäkansalaista sivistää. Teoksessa K. Brunila, K. Hakala, E. Lahelma & A. Teittinen (toim.) *Ammatillinen koulutus ja yhteiskunnalliset eronteot*. Helsinki: Gaudeamus, 31–46.
- Pietilä, P., Niemi, A.-M., & Kauppila, A. (2022). Mitään ei saisi enää opettaa – osaamisen tunnustaminen ammatillisessa äidinkielen ja suomen opetuksessa. *Kasvatus*, 52(4), 414–425. <https://doi.org/10.33348/kvt.112375>
- Poutanen, K. & Nieminen, J. (2012). Hyväksyen kohti arvojen mukaista opiskelua? Hyväksymis- ja omistautumisterapian menetelmien soveltaminen opinnoissaan viivästyneiden ryhmäohjauksessa. Teoksessa M. Mäkinen, J. Annala, V. Korhonen, S. Vehviläinen, A.-M. Norrgrann, P. Kalli & Svärd, P. (toim.) *Osallistava korkeakoulutus*. Tampere University Press, 230–261. [https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/66366/osallistava\\_korkeakoulutus\\_2012.pdf](https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/66366/osallistava_korkeakoulutus_2012.pdf)
- Puusa, A. (2020). Näkökulmia laadullisen aineiston analysointiin. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Helsinki: Gaudeamus, 145–156.
- Pyöriä, P., Ojala, S. & Nätti, J. (2019) Työelämän muutokset ajassamme. Teoksessa T. Heiskanen, S. Syvänen & T. Rissanen (toim.) *Mihin työelämä on menossa? Tutkimuksen näkökulmia*. Tampere University Press, 139–170. <https://library.oopen.org/bitstream/handle/20.500.12657/23643/978-952-359-006-9.pdf#page=140>
- Pöyhönen, S., Suni, M. & Tarnanen, M. (2019). Kieli kotoittamispolitiikan ytimessä: aikuiset maahanmuuttajat matkalla työelämään. Teoksessa T. Saarinen, P. Nuolijärvi, S. Pöyhönen, & T. Kangasvieri (toim.) *Kieli, koulutus, politiikka: monipaikkaisia käytänteitä ja tulkintoja*. Tampere: Vastapaino, 257–285.
- Raivola, R., Heikkinen, A., Kauppi, A., Nuotio, P., Oulasvirta, L., Rinne, R., Kamppi, P. & Silvennoinen, H. (2006). *Aikuisten opiskelumahdollisuudet ja järjestäjäverkko toisen asteen ammatillisessa koulutuksessa*. Koulutuksen arviointineuvosto, julkaisu nro 15. <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/84029>

- Ratia, A.-M., Mölsä, E., Niemi, P., Oksanen, T. & Seppä, M. (2019). Perustaitojen tukeminen ammatillisessa koulutuksessa. Kieliverkosto. <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/66022/1/Perustaitojen%20tukeminen%20ammatillisessa%20koulutuksessa%20%E2%80%94%20Suomi.pdf>
- Räty, K. (2016). *Erityinen tuki elinikäisen oppimisen mahdollistajana ammatillisessa aikuiskoulutuksessa*. Helsingin yliopiston tutkimuksia 383. Helsinki: Yliopistopaino. <https://helda.helsinki.fi/handle/10138/160325>
- Salonen, A. O. & Bardy, M. (2015). Ekososiaalinen sivistys herättää luottamusta tulevaisuuteen. *Aikuiskasvatus*, 35(1), 4–15. <https://doi.org/10.33336/aik.94118>
- Selkivuori, L. (2015). *”Ei näihin vaikeuksiin työelämässä törmää”*. *Oppimisen tuki ja erityiselle tuelle annetut merkitykset ammatillisessa aikuiskoulutuksessa opiskelijan näkökulmasta*. Jyväskylä studies in education, psychology, and social research 522. <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/45611>
- Tomperi, T. & Belt, J. (2019). Johdatukseksi sivistyksen ajattelemiseen. *Niin & näin*, 1/2019, 40–43. <https://netn.fi/sites/www.netn.fi/files/netn191-08.pdf>
- Tops, W., Glatz, T. Premchand, A., Callens M. & Brysbaert, M. (2020). Study strategies of first year undergraduates with and without dyslexia and the effect of gender. *European Journal of Special Needs Education*, 35(3), 398–413. <http://doi.org/10.1080/08856257.2019.1703580>
- Vakimo, T. (2013). Aikuisten maahanmuuttajien oppimisvaikeudet. Teoksessa A. Alitolppa-Niitamo, S. Fågel & M. Säävälä (toim.) *Olemme muuttaneet ja kotoudumme: Maahan muuttaneen kohtaaminen ammatillisessa työssä*. Helsinki: Väestöliitto, 74–90.
- Vipunen.fi. Opetushallituksen tilastopalvelu. <https://vipunen.fi/fi-fi/ammattillinen-koulutus> (23.7.2022).

# Ammatillisen koulutuksen merkitykset ammattikoulutaustaisten yliopisto-opiskelijoiden näkökulmasta



Ammattikoulutaustaiset yliopisto-opiskelijat näkevät ammatillisen koulutuksen eri tavoin: joillekuille se on tavoitteellinen askel kohti omia päämääriä, toisille väärä valinta, itsestäänselvyys tai välttämätön paha. Ammatilliselle koulutukselle annetut merkitykset luovat kuvaa siitä, kenelle koulutus on tarkoitettu ja millaiset jatkokoulutusvalinnat ovat kullekin mahdollisia. Tutkimus osallistuu keskusteluun koulutuspolitiikan linjauksista ja avartaa käsityksiä ammatillisen tutkinnon suorittaneiden jatko-opintomahdollisuuksista.

 "[Ammatillisten erikoistumisopintojen lisäksi] tutkinnon jo suorittaneita on ohjattava koulutustasoa nostavaan korkeakoulutukseen. [--] Nuorten korkeakoulutusasteen nostaminen edellyttää myös [amatillisen] toisen asteen päättävien nuorten korkeakouluvalmiuksien parantamista." (OKM 2023, 17)

OPETUS- JA KULTTUURIMINISTERIÖ julkaisi helmikuussa 2023 kannanoton tulevan hallituskauden keskeisiin koulutuspoliittisiin kysymyksiin. Siinä korostuvat tavoitteet moninkertaisen samantasaisen tutkintokoulutuksen vähentämisestä ja nuorten aikuisten koulutustason nostosta. Tavoite on, että vuoteen 2035 mennessä puolet ikäryhmästä suorittaa korkeakoulututkinnon. Sen saavuttaminen edellyttää, että

nykyistä suurempi osa myös ammatillisen tutkinnon suorittaneista jatkaa opintojaan ammattikorkeakoulussa tai yliopistossa.

Toisen asteen koulutusvalinnalla on yhteys yksilön myöhempiin koulutuspolkuihin. Suomessa ammatillisen toisen asteen tutkinnon suorittaneilla on vuodesta 1998 alkaen ollut yleinen jatko-opintokelpoisuus, mutta vuonna 2017 vain neljä prosenttia nuorista tutkinnon suorittaneista jatkoi välittömästi korkeakouluopinnoissa (Loukkola 2019). Vuonna 2017 noin viidenneksellä ammattikorkeakoulun päivätoteutuksessa aloittaneista oli ammatillinen tutkinto ilman ylioppilastodistusta. Tutkinto- ja monimuotokoulutuksessa vastaava tausta oli joka kolmannella (Loukkola 2019). Yliopistoihin valituista vuonna 2017 vain kolmella prosentilla oli

pohjakoulutuksenaan ammatillinen tutkinto (Haltia ym. 2018).

Ammatillista koulutusta voidaan tarkastella instituutiona ja sosiologi Pierre Bourdieun (1986) teoreettiseen käsitteistöön viitaten kenttänä, jolla on suhde muihin koulutuksen muotoihin ja muuhun yhteiskuntaan (ks. Naidoo 2004). Instituutiot määrittelevät asemansa ja identifioituvat suhteessa toisiinsa erilaisten kategorioiden kautta, jolloin ne samalla tuottavat sosiaalista järjestystä (Jokinen ym. 2012).

Kategorisoinneilla määritellään kunkin instituution erityisiä tehtäviä, oikeuksia ja vastuita, jotka ilmenevät esimerkiksi lainsäädännössä, normeissa ja oppilaitosten toimintatavoissa. Ne tuottavat myös kulttuurisesti jaettuja käsityksiä siitä, millaisia ammatillisen oppilaitoksen opiskelijat ovat suhteessa vaikkapa lukiolaisiin tai korkeakouluopiskelijoihin. Kategoriset eronteot heijastuvat opiskelijoiden tulkitoihin siitä, millaisia he itse ovat tai millainen joku muu on. Opiskelijoita määrittelevät vihjeet vahvistavat samalla ammatillisen oppilaitoksen opiskelijoiden kokemusta siitä, että ammatillinen koulutus on tai ei ole tarkoitettu sellaisille ihmisille kuin he, sekä suuntaavat jatkokoulutusvalintoja.

Siirtymiä ammatillisesta koulutuksesta korkeakoulutukseen on tutkittu aikaisemmin koulutuspolkujen ja opintourien näkökulmista, usein tilastollisia menetelmiä hyödyntäen (Haltia ym. 2022; Virolainen & Tønder 2018; Stenström yms. 2012). Siitä on kuitenkin vain vähän tutkittua tietoa, miten ammatillista polkua yliopistoon jatkaneet opiskelijat refleктоivat jälkikäteen kokemuksiaan ammatillisista opinnoista (ks. kuitenkin Lindell ym. 2022; Pesonen 2020; Piesanen 2005). Tutkimuksemme paikkaa tätä tutkimusaukkoa tarkastelemalla yliopisto-opiskelijoiden edeltäville ammatillisille opinnoilleen antamia merkityksiä. Samalla analysoimme sitä, millaisia institutionaalisia rajoja näissä merkityksenannoissa rakentuu kategorisointien avulla (Jokinen ym. 2012). Tarkemmat tutkimuskysymyksemme ovat,

- 1) millaisia merkityksiä ammattikoulustaistaiset yliopisto-opiskelijat antavat aiemmalle ammatilliselle koulutukselleen
- 2) millaisiksi ammatillisen koulutuksen rajat rakentuvat näissä merkityksenannoissa.

Ammatillista koulutusta koskevat merkityksenannot rakentuvat tässä tutkimuksessa suhteessa haastattelvien nykyisiin opintoihin yliopistossa. Emme kuitenkaan tarkastele koulutuspolkua ammatillisesta koulutuksesta yliopistoon tai sitä, miten yksilöt ovat tehneet siirtymiä koskevaa rajatyötä eli kohdanneet ja ylittäneet institutionaalisia rajoja (O'Shea 2020).

Yliopisto-opiskelijoiden edeltäville ammatillisille opinnoilleen antamia merkityksiä tutkimalla lisäämme ymmärrystä ammatillisesta koulutuksesta instituutiona sekä kategorisoinneista, joilla instituution rajoja määritellään. Tulokset täydentävät siten koulutusvalintojen, koulutusmahdollisuuksien ja koulutuksellisen tasa-arvon tutkimusta. Samalla osallistumme keskusteluun koulutuspolitiikan linjauksista ja avaramme käsityksiä ammatillisen tutkinnon suorittaneiden jatko-opintomahdollisuuksista.

#### AMMATILLISEN KOULUTUKSEN KONTEKSTI JA KOULUTUSINSTITUUTIOIDEN RAJAT

Ammatillinen koulutus on lisännyt suosiotaan nuorten keskuudessa 2000-luvulla. Vuonna 2023 sen valitsi peruskoulun jälkeisessä yhteishaussa 40 prosenttia hakijoista (OPH 2023). Vaikka ammatillinen koulutus erityisesti suosituimmilla aloilla on joillekin nuorille tavoitteellinen ja kunnianhimoinen valinta (Herranen & Souto 2016), elää edelleen myös puhetapoja, joissa ammatillisia oppilaitoksia pidetään peruskoulussa huonommin menestyneiden ja kouluttautumiseen vähemmän panostavien opiskelupaikkana (Snellman 2016; Niemi & Kurki 2013). Ammatillisen koulutuksen merkityksiä tarkasteltaessa uusinnetaan helposti kulttuurisia kategorioita, jotka erottavat toisistaan käytännön ja teorian sekä käden ja pään taidot (Nylund ym. 2018).

Koulutusvalintoihin sisältyy sosiaalista valikoitumista ja eriarvoisuutta. Matalasti koulutettujen vanhempien lapset, maahanmuuttaneet ja erityisopetusta tarvitsevat nuoret valitsevat todennäköisemmin lukion sijasta ammatillisen koulutuksen (Kalalahti ym. 2020; Stenström ym. 2012). Ammatillisen koulutuksen alat ovat myös vahvasti sukupuolittain eriytyneitä (Nylund ym. 2018; Lappalainen ym. 2013). Opiskelijoiden sosioekonomiset taustat ovat yhteydessä

# TYÖVÄENLUOKKAISESTA JA AMMATTIKOULUTAUSTASTA TULEVALLE KORKEAKOULUTUS SAATTAVAT NÄYTTÄÄ KAUKAISelta JA VIERAALTA.

koulutuksellisten siirtymien sujuvuuteen, opintojen etenemiseen tavoiteajassa, keskeytyksiin ja koulutusalan vaihtamiseen (Stenström ym. 2012).

Kulttuurisia arvostuksia uusinnetaan paitsi perheissä, myös koulutusinstituutioissa. Oppilaitoskulttuurit sosiaalistavat oppijaa odotuksiin ja tottumuksiin, jotka osaltaan rajaavat sitä, millainen käsitys hänelle muodostuu itsestään mahdollisena tulevana korkeakouluopiskelijana (Reay ym. 2001; Haltia ym. 2022; ks. myös Laaksonen & Niemi 2022). Ammatillisen tutkinnon suorittaneesta ajatus yliopisto-opiskelusta voi tuntua hyvin kaukaiselta, eikä hän välttämättä pidä sitä itselleen kiinnostavana tai mahdollisena vaihtoehtona (Haltia ym. 2022). Opiskeluvaihtoja rajaavat lisäksi olennaisesti yksilön opintomenestys ja opiskeluhistorian myötä syntynyt käsitys omasta kyvykkyydestä ja potentiaalista (Tolonen & Aapola-Kari 2021).

Siirtymää ammatillisesta koulutuksesta yliopistoon voidaan tarkastella eräänlaisena rajojen ylittämisenä (*boundary crossing*), jolla tarkoitetaan institutionaalisten, sosiaaliseen taustaan ja elämäntilanteeseen sidoksissa olevien haasteiden kohtaamista ja ylittämistä (O'Shea 2020). Aikuiskasvatuksen tutkimuksessa 'rajojen ylittämisellä' on usein viitattu opimiseen, jota tapahtuu liikuttaessa erilaisten professionaalisten kontekstien välillä, sekä oppilaitosten ja työelämän kehittäessä uudenlaisia yhteistyön muotoja (Akkerman & Bakker 2011). Tässä tutkimuksessa viittaamme käsitteellä kuitenkin korkeakoulutuksen tasa-arvoa tutkineen Sarah O'Shean (2020) tavoin bourdieulaisesta teoretisoinnista kumpuavaan institutionaalisten ja sosiaalisten kenttien välisten rajojen tarkasteluun. Tällöin korostuu se, miten erilaiset pääomat muovaavat toimintaa erilaisilla kentillä. Näihin kuuluvat ensinnäkin taloudelliset resurssit,

verkostot sekä konkreettiset tiedot ja taidot. Pääomiin luetaan lisäksi kasvatuksessa ja koulutuksessa omaksutut tavat, ajattelumallit ja ymmärrys omasta paikasta maailmassa. Rajoilla tarkoitetaan myös opiskelijoiden perhe- ja koulutustaustoista omaksuttuja käsityksiä ja odotuksia siitä, millainen koulutus on itselle mahdollista ja sopivaa (Haltia & Isopahkala-Bouret 2023; O'Shea 2020; Reay ym. 2001).

Työväenluokkaisesta ja ammattikoulutaustasta tuleville opiskelijoille korkeakoulutus ja varsinkin yliopistomaailma saattavat näyttää kaukaisilta ja vierailta (Käyhkö 2014; Lindell ym. 2022; Pesonen 2020). Korkeakouluopintojen aloittaminen voikin merkitä aiemmin omaksuttujen käsitysten uudelleen asettamista ja irrottautumista omaan taustaan kytkeytyvistä odotuksista (O'Shea 2020; Piesanen 2005).

Suomessa ammatillisen tutkinnon suorittaneilla ei ole muodollista estettä siirtyä korkeakoulutukseen, mutta käytännössä opiskelijaksi pääsyä rajoittavat yliopistojen opiskelijavalinnat (Isopahkala-Bouret ym. 2021). Ne määrittävät, mitä hakijoilta vaaditaan ja minkä perusteella heidät asetetaan järjestykseen. Yliopistojen opiskelijavalinnassa todistuksina huomioidaan ainoastaan ylioppilastutkinnon arvosanat, joten ammatillisen tutkinnon suorittaneet eivät voi kilpailla opiskelupaikoista todistusvalinnoissa. He voivat hakea yliopistoon ainoastaan niissä väylissä, joissa todistusta ei huomioida, kuten pääsykokeissa tai avoimen väylällä. Ammattikorkeakoulujen opiskelijavalinnoissa ammatillisen perustutkinnon todistukset sen sijaan huomioidaan. Hakukelpoisuus todistusvalinnoissa viestii hakijoille, keitä oletetut hakijat ja tulevat opiskelijat ovat. Huomattava osa ammattikoulutaustaisista yliopisto-opiskelijoista on hankkinut ensin ammattikorkeakoulututkinnon tai suorittanut opintoja avoimessa yliopistossa (Lahtomaa 2023; Haltia ym. 2022; Haltia ym. 2018; Nori & Vanttaja 2018; Piesanen 2005).

Aikuisopiskelijoiden opiskelumahdollisuuksia saattavat rajata lisäksi elämäntilanteen määrittämät reunaehdot. Opiskeluaikaita kehystäviä reunaehtoja ovat esimerkiksi toimeentulo ja perhettä koskevat hoivavelvollisuudet sekä niiden vaatima ajankäyttö ja jaksaminen (Laakkonen ym. 2017). Institutionaalisisista tekijöistä joustavuus sekä sisäänpääsyssä,

opiskelumuodoissa että opintoajoissa edesauttaa aikuisopiskelua (Lahtomaa 2023; Nori & Vanttaja 2018).

## TUTKIMUSAINEISTO JA ANALYYSIN KULKU

Tutkimusta varten haastateltiin 33 eri alojen yliopisto-opiskelijaa, jotka olivat suorittaneet aikaisemmin vähintään yhden ammatillisen toisen asteen tutkinnon, mutta eivät olleet käyneet lukiota eivätkä kirjoittaneet ylioppilaaksi. Haastateltavia oli kahdesta yliopistosta, ja he olivat kuuden eri tiedekunnan pääaineopiskelijoita 17 oppiaineessa. Haastattelurunko rakentui koulutuksellisen elämänkulun vaiheiden ja siirtymien ympärille: opiskelu peruskoulussa, toisen asteen koulutusvalinta, ammatillisessa oppilaitoksessa opiskelu, mahdolliset muut opinnot, työhön siirtyminen sekä hakeutuminen yliopisto-opiskelijaksi.

Teemahaastatteluista 22 toteutettiin keväällä 2019 ja 11 keväällä 2022 viiden tutkijan voimin<sup>1</sup>. Haastateltavat hankittiin opiskelijoiden sähköpostilistan, suorien kontaktien sekä opiskelijoiden suosiman Jodel-viestisovelluksen avulla. Jotkin haastatellut toteutettiin kasvokkain ja toiset etäyhteydellä, ja ne kestivät puolesta tunnista kahteen tuntiin. Haastattelut litteroitiin sanatarkasti. Kiinnitimme tutkimusprosessin aikana erityistä huomiota siihen, että haastateltavia ei voinut tunnistaa, sillä joissain yliopiston koulutusohjelmissa he saattoivat olla ainoita ammattikoulustaustaisia opiskelijoita.

Tutkimukseen osallistuneiden taustat ja kokemukset ammatillisesta koulutuksesta vaihtelivat suuresti, mikä oli tutkimuksemme kannalta toivottavaa. Mukana oli 20 miestä ja 13 naista, iältään he olivat 20–47-vuotiaita. Haastateltavien vanhemmista useimmilla oli ammatillinen koulutus. Seitsemän haastatellun vanhemmista toisella oli ammattikorkeakoulututkinto. Neljän vanhemmista toisella tai molemmilla oli yliopistotutkinto. Haastateltavista 15 oli suorittanut ainoastaan ammatillisen perustutkinnon, kun taas 18 oli suorittanut lisäksi avoimen yliopiston opintoja tai ammattikorkeakouluopintoja tai kumpiakin. Kahdeksan haastateltua oli suorittanut ammattikorkeakoulututkinnon. Ainoastaan yksi oli aloittanut yliopisto-opinnot heti ammatillisen perustutkinnon

suoritettuaan, kun taas valtaosalla oli näiden opintojen välillä usea vuosi. Useimmat haastatellut olivat päässeet sisään päävalinnassa, 11 oli hyväksytty avoimen väylässä ja neljä oli päässyt erillisväylän kautta maisteriohjelmaan. Kaksi haastateltua suoritti kahta yliopistotutkintoa samanaikaisesti. Haastateltavien nimet on muutettu pseudonyymeiksi.

Analysoimme haastatteluaineistoa sekä teematisesti että kategoria-analyysia soveltaen (Jokinen ym. 2012). Sosiaalityeilijöiden Arja Jokisen, Kirsi Juhilan ja Eero Suominen (2012) mukaan kategoria-analyysi on ihmisiä itseään, muita ihmisiä ja asioita koskevien luokittelujen ja erontekojen tutkimista. Kategorisointi on osa jokapäiväistä vuorovaikutusta ja toimintaa, jonka avulla teemme ympärivävyä yhteiskuntaa ja kulttuuria ymmärrettäviksi ja pidämme yllä sosiaalista järjestystä. Kategoria-analyysin avulla on mahdollista paneutua myös koulutusinstituutioiden erityisiin luokittelutapoihin, kuten oppilasarvioinnin tuottamiin käsitteisiin akateemisesti lahjakkaista ja vähemmän lahjakkaista opiskelijoista (ks. myös Tolonen & Aapola-Kari 2021). Erityisen kiinnostavaa on tarkastella sitä, miten toimintaan osallistuvat itse orientoituvat erilaisiin institutionaalisiiin kategorioihin ja käyttävät niitä omissa merkityksenannoissaan. Osalliset voivat itse aktiivisesti sekä uusintaa että haastaa vallitsevia kategorisointeja.

Analyysin kulku eteni siten, että ensin teemoitelimme haastattelut ja luokittelimme aineistosta ammatillista koulutusvalintaa kehystäneitä tekijöitä seuraavasti: 1) perhetausta kattoi perheen sosioekonomiset ja kulttuuriset resurssit eli vanhempien mahdollisuudet tukea lastaan koulutusvalinnoissa, 2) koulumenestys ja asenne opiskeluun, 3) kaverit ja sosiaalinen mukaan kuuluminen koulutuksessa, 4) opintojen eteneminen ja 5) työelämää koskevat tavoitteet. Helpottaaksemme aineiston systemaattista läpikäyntiä laadimme taulukon, johon koostimme kunkin haastatellun koulutusvalintoja kehystäneet tekijät luokitteliemme teemojen mukaisesti. Tämän jälkeen analysoimme kuhunkin näistä tekijöistä liittyviä kategorisointeja, kuten vanhempien runsaat / niukat resurssit tukea lastaan, opiskelijan hyvä / keskinkertainen / huono koulumenestys. Tällaiset yleisesti jaetut kategoriat heijastelivat samalla sitä,

## TUTKIMUSTEHTÄVÄN MUKAISESTI ANALYYSIN FOKUS OLI AMMATILLISTA KOULUTUSTA KOSKEVISSA MERKITYKSENANNOISSA.

mitä pidetään normaalina ja arvostettuna ammatillisen koulutuksen kontekstissa (ks. Jokinen ym. 2012). Kulttuuriset kategoriat olivat tunnistettavissa aineistosta huolimatta siitä, näyttäytyikö tietty teema yksittäisen opiskelijan kohdalla valintoja mahdollistavana vai rajoittavana tekijänä.

Analyysin kolmannessa vaiheessa muodostimme neljä kattavaa kuvauskategoriaa siitä, millaiseksi ammatillisen koulutuksen merkitys haastateltaville rakentui. Samalla teimme näkyväksi niitä rajoja ja rajoituksia, joita ammatilliseen koulutukseen kytkeytyi suhteessa haastateltavien nykyiseen eli yliopisto-opiskelijan positioon. Tutkimustehtävän mukaisesti analyysin fokus oli ammatillista koulutusta koskeviissa merkityksenannoissa. Jaottelimme haastatellut lisäksi löyhästi kuvauskategorioiden mukaisesti ryhmiin.

### AMMATILISELLE KOULUTUKSELLE ANNETUT MERKITYKSET

Haastateltujen ammatilliselle koulutukselle yliopisto-opintojen edeltäjänä antamat merkitykset jakautuivat neljään kuvauskategoriaan. Ammatillinen koulutus voitiin nähdä 1) tavoitteellisena askeleena kohti omia päämääriä, 2) vääränä valintana, 3) itsestäänselvyytenä tai 4) välttämättömänä pahana. Kuhunkin kategoriaan sisältyi omanlaisiaan kokemuksia ammatillisen koulutuksen reunaehdoista. Merkitysten sisällöllinen vaihtelu näkyi siinä, millaisiin rajoihin haastatellut olivat henkilökohtaisesti törmänneet ja arvioivatko he ammatillisia opintojaan myönteiseen vai kielteiseen sävyyn kategorisointien pohjalta. Ammatilliselle koulutukselle annetut merkitykset orientoivat eri tavoin jatko-opintoihin, mutta kielteisetkään opiskelukokemukset eivät olleet estäneet yliopisto-opintoja myöhemmin elämässä.

### Tavoitteellinen askel

Ammatillisen koulutuksen rakentuminen tavoitteelliseksi askeleeksi kohti korkeakoulua erottui kategorioista siinä, että se sisälsi vähiten kokemuksia opiskelua estävistä rajoista. Sen sijaan siinä korostui tasa-arvoisia kouluttautumismahdollisuuksia korostavan koulutuspolitiikan mukainen lupaus korkeakoulukelpoisuudesta ja -valmiuksista: ammatillinen koulutus näyttäytyi ennen kaikkea jatkokouluttutumisen mahdollistajana. Opintoihin ei hakeuduttu ensisijaisesti siksi, että saataisiin ammatti ja pätevyys toimia alalla, vaan ammatilliset opinnot olivat vain yksi vaihe matkalla kohti seuraavaa tavoitetta.

”Mä olin varmaan ehkä joku 17 tai 18, kun mä olin siellä ammattiopistossa ja mä unelmoin siitä jo silloin, että ’voi että kun mulla olis joku [mahdollisuus] [--]. Oliskohan mulla joku väylä tästä päästä tonne lukee kauppiukseen kauppatieteitä?’ Ja kyl mä unelmoin siitä jo silloin. Ja mä olin jo päättänyt että mä aion mennä ammattikorkeakouluun sen [amatillisen] tutkinnon jälkeen. Ja kyllä mä unelmoin yliopistosta jo silloin. Kyl mä muistan sen selvästi, että mä kattelin niitä kaikkia yliopistoesitteitä.” (Soili)

Ammatillinen koulutus oli käytännöllinen ja järkevä valinta, joka näyttäytyi jo ennen opintojen alkua olemassa olleiden tulevaisuuden suunnitelmien mahdollistajana. Perhetausta näyttäytyi voimavarana silloin, kun vanhemmilla oli runsaasti sekä koulutus-pääomaa eli korkeakoulututkinto että taloudellisia resursseja tukea lastensa koulutusvalintoja ja opiskelua. Vanhemmilla oli tietoa vaihtoehtoisista opiskeluväylistä, ja he osasivat suositella lapsilleen ammatillista koulutusta väylänä korkeakoulutukseen silloin, jos peruskoulun päättötodistus ei riittänyt lukion sisäänpääsyyn.

Opiskelu ammatillisessa koulutuksessa sujui hyvin. Sitä ei koettu erityisen kielteisenä, vaikka se ei ollut myöskään myönteisessä mielessä omaa identiteettiä muovaava ja vahvistava kokemus. Kiinnittyminen opiskelijayhteisöön näyttäytyikin ristiriitaisena: yhtäältä koulussa viihdyttiin hyvin ja opiskelukavereiden kanssa tultiin toimeen, toisaalta asemoiduttiin erilaisiksi kuin muut ammatillisen oppilaitoksen



## KAIKILLA AMMATTI- KOULUTAUSTALLA JATKO- OPINTOIHIN TÄHTÄÄVILLÄ EI OLLUT RIITTÄVÄSTI TIETOA VAIHTOEHDOSTA.

opiskelijat. Erilaisuuden kokemusta vahvasti ajatus siitä, ettei kiinnittynyt siihen ammattiin, johon oli opiskelemassa eikä nähnyt itseään ammatillisen tutkinnon mahdollistamassa työssä. Ne haastatellut, joiden vanhemmilla oli korkea koulutus, paikansivat eron omaan keskiluokkaiseen perhetaustaansa, jonka vuoksi he kokivat tulevansa eri maailmasta kuin useimmat muut opiskelijat.

”Kyllä mä tunsin et mä oon aika erilainen, mutta mä myös aattelin että se on niinku myös semmonen hyvä asia, mutta niinku, että kyllä tuntu välillä sillee ulkopuoliselta jotenki että, onko tää ihan niinku mun porukka [--] heidän mielestä mä oon jotenki, olin ihan erilaisesta maailmasta ku he, ja sitte kyllä niinku sen ymmärsin pikkuhiljaa siinä sitten ollessa mutta, en tiää, jotenki niinku tuntu semmoselta että en ehkä samaistu samalla tavalla heihin mitä he samaistu toisiinsa.” (Henna)

Lisäksi monella vapaa-ajan sosiaalinen yhteisö oli toisaalla, kun esimerkiksi vanhat kaverit olivat jatkaneet lukioon. Lukiossa opiskelevien kavereiden vaikutusta oli osin se, että katse pysyi suunnattuna jatko-opintoihin. Kun mielessä oli vahvasti korkeakouluun pääsy, erityiseksi haasteeksi nousivatkin ne institutionaaliset tekijät, jotka määrittävät opiskelijavalintoja. Kaikilla ammattikoulutaustalla jatko-opintoihin tähtäävillä ei ollut riittävästi tietoa vaihtoehtoista, ja opinto-ohjaus koettiin puutteelliseksi.

Institutionaaliset rajat olivat ammatillisten opintojen tavoitteellisuutta korostavan kuvauskategorian näkökulmasta läsnä kahtalaisesti: Yhtäältä ammatillinen koulutus oli nimenomaan mahdollistaja antaessaan korkeakoulukelpoisuuden ja toimiessaan askeleena kohti korkeakoulua. Toisaalta opiskelijat kuitenkin törmäsivät ammatillisen koulutuksen

institutionaaliin reunaehtoihin, kuten korkeakoulutuksen duaalimallin eli ammattikorkeakoulun ja yliopiston erilaisiin tutkinto-ohjelmiin ja opiskelijavalintojen asettamiin vaatimuksiin. Monelle ammatikorkeakouluopinnot ammatillisten opintojen jatkona oli ainoa koulutusvaihtoehto, jonka he tunsivat. Yliopistoa osattiin ajatella varteenotettavana valintana vasta aikuisuudessa. Kun tuli aika hakea yliopistoon, pääsykokeet osoittautuivat monille haastaviksi. Jotkut löysivät avoimen yliopiston väylästä vaihtoehdon ja keinon ylittää rajoja kokeiltuaan ensin muutaman kerran turhaan päästä pääsykokeilla sisään. Toiset puolestaan suorittivat ensin ammattikorkeakoulututkinnon ja hakivat sitten erillisväylän kautta yliopiston maisteriopintoihin.

### Väärä valinta

Ammatillisen koulutuksen määrittäminen vääräksi valinnaksi erottui omaksi kuvauskategoriakseen. Koulutus oli opiskelijoiden mielestä ensin saattanut tuntua kiinnostavilta, mutta kun opintoihin ja opiskeltavaan alaan oli paremmin tutustuttu, ne eivät tuntuneetkaan itselle sopivilta. Kuten tavoitteellisen askelen kategoriassa jatkokoulutus suunnitelmat olivat tunnistettavissa jo toisen asteen koulutuksen aikana. Joillakin väärä valinta kytkeytyi siihen, että ammatillinen koulutus ei ollut ollut aito valinta, vaan sitä oli ohjannut esimerkiksi halu välttää joutuminen samaan kouluun kiusaajien kanssa.

”Mä en sit laittanu sitä [lukiota vaihtoehdoksi] koska sinne meni kaikki ne mun kiusaajat. [--] [Amiksessa] meil oli hyvä porukka, mut sit jotenki koin myös olevani vähän erilainen sillee, et mä olin just ehkä vähän enemmän teoriapainotteinen kuin ne muut.” (Emilia)

Ammatillisen koulutuksen vääränä valintana kokeet törmäsivät institutionaaliin rajoihin jo opintojensa aikana. Kiinnittyminen ammatillisen koulutuksen kulttuuriin tuntui hankalalta. Opiskelukokemusta väritti pettymys omiin valintoihin ja tunne siitä, että oli opiskelemassa paikassa, johon ei oikeasti kuulunut ja josta oli vaikeampi päästä jatkamaan siihen suuntaan, johon olisi halunnut koulutuspolkuaan

suunnata. Kielteinen tulkinta ja katumus nuoruuden valintoja kohtaan korostui erityisesti siinä vaiheessa, kun toive yliopistoon pääsystä heräsi: "[o]n vähän katunu sitä et kui ei menny sinne lukioon" (Laura). Kokemusta väärästä valinnasta vahvisti joillakin akateeminen perhetaustaista, jolloin ammatillinen koulutus oli ristiriidassa vanhempien odotusten kanssa.

Kokemus väärästä valinnasta linkittyi siihen, että opiskelijat olivat pettyneitä kokemaansa opintojen matalaan vaatimustasoon ja siihen, että ammatillisten opintojen sisällöt ja toteutustapa eivät mahdollistaneet oman potentiaalain täyttä hyödyntämistä: "[t]uli semmonen alisuorittajaolo." (Niko) Jälkikäteen he arvioivat, että lukio-opinnot olisivat antaneet enemmän valmiuksia yliopisto-opintoihin, eikä heidän olisi tarvinnut itsenäisesti nähdä yhtä paljon vaiava pääsykokeisiin valmistautuessaan tai kuroessaan tiedollisia aukkoja kiinni.

"[Mulle sanottiin] että 'hae lukioon, et sä kadut sitä vielä, jos sä et hae'. [--] Mä jotenki myös ajattelin että eihän sillä ole mitään merkitystä et käynkö mä lukion vai ammattikoulun, ammattikoulus mä saan ammatin, lukiost mä en saa mitään. Et ku molemmista voi hakee jatko-opiskelemaan. Mä en ehkä myöskään täysin tiedostanu sitä, että se toisaalta voi olla tosi iso este se, että ei oo käynny lukiota. Niinku esimerkiks jos haluis lääkkiseen niin siinä joutuis tekee todella paljon lisää duunia. Ja muutenkin lukio nyt on aika paljon sivistävämpi ku ammattikoulu niinku siin mieles, että siis ammattikoulun vaikka nyt matematiikka ni ei siel mennä lukion matematiikan tasolle ja tämmöstä. Et tota, kyl voin myöntää, et oon sitä jonkun verran katunu kyl myöhemmin. Et ois, vois ehkä et, jos näkisin itteni 16-vuotiaana nyt niin voisin kyllä läimäistä pari kertaa, et 'Nainen, ajattele vähän!'" (Johanna)

Johannan keskiarvo peruskoulutodistuksessa oli yhdeksän, ja hän oli kiinnostunut yleissivistävistä opinnoista, joita olisi jälkikäteen ajatellen voinut opiskella monipuolisemmin lukiossa kuin ammatillisessa koulutuksessa. Opintojen käytännönläheisyys ei syyttänyt niitä, jotka kokivat ammatillisen koulutuksen vääräksi valinnaksi: "Mä oisin viihtyny vaik niinku monta päivää niis teoriaopinnois ja sit ollu niis käytännöis

vähä sillee et 'blaa'." (Johanna) Opiskelun esteenä oli kokemus siitä, että vaikka sinänsä viihtyi koulussa, ja opiskelukaverit koettiin mukaviksi, ei kuitenkaan koettu kuulumista joukkoon, sillä ammatillisessa koulutuksessa valtavirtaa eivät olleet kiitettävä peruskoulun päättötodistus ja lukuaineista nauttiminen.

"Mut kyl yllätti siel täysin et ku, tää kuulostaa tosi ylimieliselt kyl nyt, mut tota tää on totta. Ni en mä tiää, jotenki se mut yllätti tosi paljon, et miten niinku joillekki pysty olee ne jotkut asiat niinku niin hirveen vaikeita. Et sit ku just ite se saa sen parhaan arvosanan siitä ja sitte jotkut ei niinku millään meinaa ymmärtää sitä asiaa." (Petteri)

Muiden opiskelijoiden joukossa ei viihdytty hyvin myöskään siksi, että ei haluttu osallistua koulun normien haastamiseen, mikä joissain koulutusohjelmisissa, varsinkin poikien osalta, tuntui olevan valtavirtaa: "Mä olin aluks vähän messis tos niinku, tollases keppostelus ja muussa [--] mut emmä siel kyl ihan sillee superhyvin viihtyny et, et se oli just, vaikutti siihen et mä en halunnu jäädä sille alalle." (Kristian). Vallitsevan koulukulttuurin nähtiin myös heijastuvan alan työkulttuuriin, eivätkä kokemukset työssäoppimisen jaksoilta lisänneet opiskeluhalukkuutta, päinvastoin. Se, että ei pystynyt näkemään itseään tulevaisuudessa alan töissä, sai harkitsemaan opintojen keskeyttämistä.

Opintojen päättyessä ei edes yritetty työllistyä alan töihin, vaan joko hakeuduttiin ammattikorkeakouluun jatkamaan opintoja usein aivan uudella alalla tai otettiin aikalisä ja vietettiin välivuosia matkustellen ja koulutusta vastaamattomia väliaikaisia töitä tehden ennen kuin ajatus yliopisto-opinnoista tuli näköpiiriin. Yliopisto-opintojen näkökulmasta harmitti, että ei ollut saanut kaikilta osin yhtä hyviä opiskelunvalmiuksia kuin lukiosta:

"[t]avallaa oli semmonen olo just et ois päässy nii pal helpommal ja ois löytäny ehkä sen oman reittinsä paljon nopeemmin jos ois käynny lukion mut sit tota ei nyt enää sillee et joo okei ois se kiva et ois se kaikki tavallaa yleissivistys mitä, mis on edelleenki aukkoj mut sit toisaalta se on kaikki semmost mitä mä voin itekki opiskella et ei paljoo tarvii ku avalla wikipediaa ja rupee selaillemaa suurinpiirtein." (Niko)

## JO PERUSKOULUSSA OLII SYNTYNYT KÄSITYS SIITÄ, MIKÄ OLII OIKEANLAINEN KOULUTUS SELLAISILLE ”TYYPEILLE”, JOLLAINEN ITSE OLII.

Myös väärän valinnan tehneille rajaksi muodostuivat erityisesti opiskelijavalintoja koskevat institutionaaliset rajoitteet. Yliopisto-opintoihin siirtyminen edellytti omaehtoista opiskeluvaihtoehtojen ja tiedollisen pääoman vahvistamista esimerkiksi yliopiston pääsykokeisiin valmistauttaessa ja yliopisto-opintoja suoritettaessa. Väärän valinnan kuvauskategoriassa toinen merkittävä raja oli opintoja värittänyt kokemus lukion ja ammatillisen koulutuksen, akateemisuuden ja ammatillisuuden välisestä kategorisesta vastakkainasettelusta, joka rajoitti omia opiskelumahdollisuuksia.

### Itsestäänselvyys

Itsestäänselvyyden kuvauskategoriassa suhde ammatilliseen koulutukseen oli myönteinen, ja se koettiin itselle luonnollisena valintana. Vaikka jatko-opintojen näkökulmasta perheen vähäiset resurssit tarjota tukea koulutuspolulla oli rajoittava tekijä, nämä rajat eivät tulleet vastaan vielä varsinaisesti ammatillisten opintojen aikana. Toisin kuin opintojen tavoitteellisuutta korostavassa kuvauskategoriassa, syy ammatillisen koulutuksen valintaan oli nimenomaan halu työllistyä alalle ja toimia siinä ammatissa, johon koulutus valmistui.

Jo peruskoulussa oli syntynyt käsitys siitä, mikä käläiseen porukkaan kuului ja mikä oli oikeanlainen koulutus sellaisille ”tyypeille” kuin mitä itse oli:

”No joo, kaverit meni [amikseen] ja ehkä siel yläasteel aikalail jakautuu se porukka, [--] niinku vähä vastakkainasettelu, lukio vastaan amis tyyppinen. Ja sit oli ite sitä amisporukkaa. Ja sit nauruskeltiin niil ketkä menee lukioon ja toisin päin. Ehkä siit oli sit vaikeeta irtautuu muutenki.” (Niko)

Itsestäänselvyyden kokemuksesta vahvistivat itsekkin ammatillisen koulutuksen saaneiden vanhempien, sisarusten ja muiden sukulaisten esimerkit, jotka olivat kannustaneet opiskelemaan ja hankkimaan hyvän ammatin. Jos lähipiiriin kuuluvilla ei ollut itsellään kokemusta lukioista tai korkeakoulutuksesta, he tahtomattaankin rajasivat valintaa ammatillisten opintojen suuntaan: ”Mun perhees on ammatillisesti koulutettuja [--] ni mul oli kyl semmonen malliki et sinne tavallaan vähän niinku kuuluu myös mennä.” (Noora). Samalla juuri vanhempien hyvä tuntemus ammatillisen koulutuksen vaihtoehtoista auttoi nuorta löytämään hyvän opiskelupaikan:

”Mä podin aika suurta tuskaa siinä, että mitä mä oikeesti nyt niinku meinaan tehdä. Mut sitte mun isä ties sitten tämän tota, [tietyn] ammattikoulun. Hän oli kato aiemmin käynyt sen [samassa] ammattikoulussa sen [amatillisen] linjan. Ja sen [tietyn] linjan vieressä oli [tää toinen] koulu. Isä tiesi, et mä tykkään luonnontieteist ja oon niis hyvä. Niin se sitten ehdotti, et mites tommonen sitte. [--] Ja tota, isä sit järjesti sen sillai, että järjesti tapaamisen opettajan kanssa, ja sit siit se lähti. [--] mä voin oikeestaan vaan kiittää isää, et se oli melkeen pelkästään sen [ansiota], koska mä olin semmonen nuori kloppi, en mä tienny mistään mitään ollenkaan.” (Mika)

Ammatillisissa opinnoissa asenne opiskeluun oli työelämäorientoitunutta. Opiskelu ei tuntunut vaikealta, ja varsinkin työssäoppimisen jaksoista pidettiin paljon. Opiskelijoilla oli vahva halu kehittää omaa osaamistaan ja ammatitaitoaan, ja vaikka kaikki koulutyö ei olisikaan kiinnostanut, päämäärä valmistumisen jälkeisestä työllistymisestä motivoi.

”Mä halusin [amatillisissa opinnoissa] niin ku lähteä heti erikoistumaan johonkin työtehtävään, [--] niin en halunnu siihen niin ku kolmea semmosta turhaa lisävuotta [lukiossa] niin sanotusti. Että sittenhän mä [amatillisten opintojen] jälkeen pääsin suoraan niinku oman alan työtehtäviin.” (Kim)

Ammatillista koulutusta itsestäänselvyytenä pitäneet kokivat vahvasti kuuluvansa opiskelijajayhteisöön.

## AMMATILLISEN KOULUTUKSEN MERKITYKSEN VÄLTÄMÄTTÖMÄNÄ PAHANA KOKENEILLE KAIKKI KOULUUN LIITTYVÄ OLI VASTENMIELISTÄ.

Koulussa ja kaveriporukoissa viihdyttiin hyvin, ja opinnot etenivät samassa tahdissa muiden mukana. Oman mukavan vertaisryhmänsä löysivät nekin, joiden lukio-opinnot olivat keskeytyneet ja jotka olivat vaihtaneet ammatilliseen koulutukseen.

”Viihdyin ja oli et siel oli niinku heti erilainen ilmapiiri ja mukavat kaverit ja tota, meilläki oli sellanen luokka et se oli koottu tämmösisistä ketkä ei tullu suoraan peruskoulusta et suurin osa oli vähä vanhempaa ni sit kyl sopeutu tosi hyvin sinne ja kaikil oli vähä erilainen elämäntilanne ja näin ni siel oli kyl mukavaa.” (Sanna)

Vaikka oma sosiaalinen ympäristö arvosti ammatillista koulutusta, se ei luonut painetta hyvään opintomenestykseen. Vanhempien odotukset ohjasivat pikemminkin siihen, että tavoitteita arvosanojen suhteen ei asetettu kovin korkealle.

”No siis vaik se kuulostaa tosi hurjalta niin äitini sanoi ihan kaikella rakkaudella, että tee koulussa vaan parhaas, mutta niinku ei kannata silleen elätellä toiveita, että sinusta tulis koskaan mitään tai että olisit hyvä koulussa, koska vanhempasikaan eivät olleet hyviä koulussa.” (Maria)

Korkeakoulutukseen hakeutuminen ei vielä ammatillisten opintojen aikana tuntunutkaan ollenkaan omalta asialta. Ammatillinen koulutus oli nimenomaan positiivinen valinta, ja opintojen jälkeen hakeuduttiin työelämään. Työllistymisessä ei ollut ongelmia, ja useimmat viihtyivät työssään. Jatkokoulutusaiheet heräsivät vasta usean työvuoden jälkeen, kun esimerkiksi alan huonot työehdot, matala palkka, työsuhteiden epävarmuus ja puuduttavat rutiinit

nousivat omaa työuraa rajoittaviksi tekijöiksi ja saivat pohtimaan omaa tulevaisuutta koskevia vaihtoehtoja. Institutionaaliseksi rajaksi osoittautui tällöin ammatillisen koulutuksen mahdollistama asema työmarkkinoilla ja yhteiskunnassa.

Ammatillisia opintoja itsestään selvinä pitäneiden kuvauskategoriassa oman ammatillisen alan korkeakouluopintoja tai alanvaihtoa haettiin ensisijaisesti parempien työehtojen toivossa. Muutokset suhteessa työelämään siis toimivat usein kimmokkeena jatko-opintoihin. Nimenomaan vahva kiinnittyminen ammatilliseen koulutukseen ja alan työhön toimi niin, että jatkokouluttautuminen ei heti ammatillisen koulutuksen jälkeen tuntunut itselle sopivalta.

”[Ammatillisista opinnoista valmistumisen jälkeen] mul oli semmone fiilis kyl koko ajan, et ei must niinku [--] Et tähä mä jään. Et eihä must nyt niinku ikinä vois tulla jotenki mitenkää enempää. Jotenki semmone hassu ajatus, et [--] No, et se oli semmone tyhmä idea, et mä halusin niinku ekonomiks. Mutta mä ajattelin, et ei siin ole mitään järkee [naurahdus]. Ni sit, no mä tein muutaman vuoden töitä. Ja sitte tota mä en oikei tiä mist se idea tuli, mut sit ku mä aattelin, et 'ei helvetti!' Et voimma kokeilla kuitenkin. Ni sitte kokeilin ja pääsin [yliopistoon].” (Sari)

Jatko-opintoihin orientoituminen tarkoitti kuitenkin usein lapsuusperheen asettamien odotusten ja mallien muuttamista sekä erilaisten kulttuuristen, sosiaalisten ja omaa luokkataustaa koskevien rajojen tunnistamista ja kohtaamista. Se edellytti samalla aiemmassa koulutus- ja työhistoriassa omaksuttujen, omaa kyvykkyyttä koskevien käsitysten päivittämistä.

### Välttämätön paha

Kun kaikissa edellä mainituissa kategorioissa koulutus itsessään näyttäytyi mielekkäänä asiana, ammatillisen koulutuksen merkityksen välttämättömänä pahana kokeneiden kuvauskategoriassa kaikki kouluun liittyvä oli vastenmielistä. Ammatillisen koulutuksen aloittaminen oli ollut pakko, johon oli ollut sopeuduttava.

Kielteinen asenne koulunkäyntiä kohtaan oli seurannut toisen asteen koulutukseen jo peruskoulu-

## HUONO KOULUVIIHTYVYYS VAIKUTTI SOSIAALISIIN SUHTEISIIN JA MUKAAN KUULUMISEN TUNTEeseen.

ajoilta: ”Olin siellä ku siel oli pakko olla, että olisin mieluummin ollut missä tahansa muualla. [--] Se oli oikeestaan semmonen välttämätön paha se koulunkäynti” (Henri). Kouluvalintaa ei ohjannut halu opiskella, vaan ”vähiten huonon” vaihtoehdon löytäminen:

”Mä en ikinä oo haaveillu mistään ammattikoulututkinnosta ja mulle se oli semmonen välttämätön paha. Mä ajattelin, ihan rehellisesti sanottuna, ajattelin silloin elämässä, et mul ei oo mitään muuta mahdollisuutta ku lähteä ammattikouluun. Ja yritin valita semmosen alan mikä ois vähiten huono tai vähiten epäkiinnostava, et mä sain mut motivoituu opiskelemaan.” (Heidi)

Kielteisten opiskelukokemusten taustalla oli monenlaisia tekijöitä. Yksi koulutusvalintoja ja opiskelua hankaloittava asia oli perhetausta. Vanhemmilla oli useimmiten ammatillinen tai pelkkä perusasteen koulutus ja rajallisesti tietoa koulutusvaihtoehdoista. Heille oli melko samantekevää, mitä heidän lapsensa opiskelisivat, kunhan ”jonnekki pitää mennä” (Tero). Vanhemmilla ei liioin ollut muiden velvollisuuksiensa ja kiireidensä vuoksi mahdollisuuksia tukea yksilöllisesti lastensa koulunkäyntiä.

”Itel on mielikuva jääny et siit [lasten koulukäynnistä] ei niinku silleen oltu mitenkään niin kiinnostuneita, ku vois vaikka olettaa, kuin nykyään ollaan mones perhees. Tai ainaki sellasis niinku et jos vanhemmat on kouluttautunu pitemmälle. Et vanhemmat oli aika kiireisii silloin ku mä oon niinku vaikka ala-asteikänen, et heil ei varmaan ollu hirveest aikaa. Ja sitte niinkun yläasteen kohal ne varmaan luopu mun kohal toivosta.” (Tero)

Konkreettisesti sujuvaa etenemistä koulutuspolulla rajoitti huono koulumenestys, johon viittaa myös edellä sitaatissa mainittu ”luopuminen toivosta”. Arvosanat ja peruskoulun päättötodistus rajasivat jatkokoulutusmahdollisuuksia. Kielteiset arviot omasta kyvykkyydestä eivät kuitenkaan korostuneet, sillä nähtiin, ettei omaa potentiaalia ja osaamista vain ollut otettu peruskouluaikoina käyttöön. Kiinnostus ja huomio menivät ”väärin” asioihin, kuten koulun normien ja auktoriteettien vastustamiseen:

”Hauska silleen itse ajatella, et oisin voinut olla ihan hyvä mutta olin kyllä aika huono. [Olin] lähinnä semmonen näsäviisas ja ärsyttävä, todennäköisesti. Et meni aika helposti sukset ristiin opettajien kanssa. Ja en sit tosiaan hirveesti tehny niit läksyjä tai keskittyny asioihin.” (Joonas)

Ammatillisissa opinnoissa opintomenestystä koskevat tavoitteet eivät olleet sen korkeammalla kuin peruskoulussakaan, eikä panostus läksyjen lukuun kasvanut. ”En mä siel amiks ni en, en, sen voin sanoo varmasti et en kertaakaan oo avannu niitä kirjoja, koulukirjoja tai mitään et ne meni nyt, meni kuitenkin sit sillai ihan omalla painolla et pääs läpi.” (Henri)

Koulunkäynnin vaikeuksia selittivät joillakin oppimis- ja keskittymisvaikeudet, jotka vasta myöhemmin aikuisuudessa tunnistettiin ja ymmärrettiin paremmin. Huono kouluviihtyvyys vaikutti sosiaalisiin suhteisiin ja mukaan kuulumisen tunteeseen. Läheisiä ystävyys-suhteita ei syntynyt opiskelukavereiden kanssa. ”Siis oli siel varmasti hyviä puolia ja tietty, tietty viihtyvyyttä mutta en kyllä niinkun hetkeekään kaivannu sitä sen jälkeen ku se oli ohi” (Henri).

Vaikka opiskelu ei sinänsä kiinnostanut, pyrittiin ammatillinen tutkinto saamaan nopeasti valmiiksi, mahdollisimman vähällä opiskelulla, jotta päästäisiin työelämään ja itsenäistymään. Haasteena olivat kuitenkin runsaat poissaolot, rästiin jääneet suoritukset ja keskeyttämisen riski. Opintoja välttämättömänä pahan korostavassa kuvauskategoriassa erityinen raja on ylipäättään koulutuksellisen kiinnostuksen löytyminen ja oman itsen näkeminen koulutukseen osallistuvana yhteiskunnan jäsenenä. Lisäksi myös kaikki muissa kuvauskategoriassa tunnistetut rajat ja rajoitukset olivat samanaikaisesti läsnä tässä kategoriassa.

## POHDINTA

Ammattikoulutustaistaiset yliopisto-opiskelijat ovat marginaalinen ryhmä, mutta heidän kokemuksensa avaavat ammatillisen koulutuksen merkitystä ja institutionaalisia rajoja yleisemmin. Ammatillinen koulutus oli heille tulostemme mukaan 1) tavoitteellinen askel kohti omia päämääriä, 2) itsestänselvyys, 3) väärä valinta tai 4) pakollinen paha. Merkityksenantoja rakentavia teemoja olivat muun muassa opiskelijoiden perhetausta ja kotoa omaksutut koulutuspolun mallit, aikaisempi koulumenestys ja opintojen eteneminen sekä sosiaaliset suhteet (vrt. Haltia ym. 2018; Haltia ym. 2022; Laaksonen & Niemi 2022; Tolonen & Aapola-Kari 2021). Lisäksi ammatilliselle koulutukselle annettuja merkityksiä erottivat toisistaan orientaatio tulevaan työhön ja jatkokoulutukseen.

Opiskelijoiden merkityksenannot tekivät näkyviksi ammatillisen koulutuksen institutionaalisia rajoja suhteessa muihin koulutusmuotoihin ja yhteiskuntaan. Kuvauskategorioiden tarkastelussa piirtyy esiin toisiinsa kytkeytyvien ja kumuloituvien rajoitusten sarja, joka muovasi eri tavoin erilaisista taustoista tulevien opiskelijoiden kokemuksia ja koulutusmahdollisuuksia (ks. Laaksonen & Niemi 2022; O'Shea 2020; Reay ym. 2001). Institutionaalisia rajoja olivat myös erilaisissa kategorisoinneissa ilmenevät sosiaaliset ja kulttuuriset arvostukset, jotka synnyttävät opiskelijoille omaan taustaan sidoksissa olevia kuuluminen tai kuulumattomuuden tunteita (vrt. Juhila ym. 2012).

Tavoitteellisen askeleen kuvauskategoriassa korostuivat ammatillisen koulutuksen ja korkeakoulu-instituution välinen kategorisaatio ja opiskelijavalintoja koskevat rajat. Väärän valinnan kuvauskategoriassa rajana näyttäytyi lisäksi toisen asteen jakautuminen yleissivistävään lukioon ja käytännölliseen ammattikouluun ja näihin eri instituutioihin kytkeytyvät oletukset opiskelusta ja taidoista, erityisesti niiden suhteesta teoriaan *versus* käytäntöön. Analyysimme tekee näkyväksi sitä, miten eri koulutusinstituutiot ovat olemassa suhteessa toinen toisiinsa ja miten eri koulun antamat todistukset, tutkinnot ja osaaminen mielletään hyödyllisiksi toisten koulutus-

instituutioiden konteksteissa (Tolonen & Aapola-Kari 2021).

Ammatilliselle koulutukselle annetuissa merkityksissä näyttäytyivät myös laajemmin yhteiskunnan luokkarakennetta ja identiteettejä koskevat kategoriat. Työväenluokkaisesta taustasta tuleville ammatillinen koulutus oli usein itsestään selvä valinta, ja eroa eri oppilaitosten välille tehtiin kategorisoimalla lukion ja ”amiksen” valinneita kavereita. Tällöin ammatillisen koulutuksen institutionaalsiin rajoihin törmättiin usein vasta työelämässä, jolloin ne liittyivät ammatillisen tutkinnon mahdollistamaan työmarkkina-asemaan eli työsuhteen ja työtehtävien laatuun. Välttämättömän pahan kuvauskategoriassa minkä tahansa koulutuksen hankkimista pidettiin vastenmielisenä, ja opiskelijoiden kokemuksissa olivat läsnä monenlaiset institutionaaliset rajat. Lisäksi omaa koulutettavuutta koskevat tulkinnat rajoittivat ajatuksia jatkokoulutusmahdollisuuksista.

Tulokset auttavat pohtimaan keskeisiä koulutuspoliittisia tavoitteita suomalaisnuorten koulutustason nostamisesta (OKM 2023). Tulevaisuudessa tarvitaan lisää tutkimusta muun muassa oppilaitosrajat ylittävien lukio- ja korkeakoulukurssien tarjoamisesta niille opiskelijoille, joille ammatillinen koulutus on tavoitteellinen askel omalla polulla ja niille, jotka ovat pettyneet ammatillisiin opintoihin ja haluavat myös myöhemmin jatkaa korkeakoulussa. Välttämättömän pahan kuvauskategoria on ajankohtaisen koulutuspolitiikan kannalta kiinnostava. Se liittyy sekä oppivelvollisuuden pidentämistä koskevaan uudistukseen että keskusteluun kolmivuotisen ammatillisen koulutuksen yleissivistävistä opinnoista ja yleisten jatkokoulutusvalmiuksien kehittämisestä. Muodollinen korkeakoulukelpoisuus on rajojen ylittämisen kannalta tärkeä institutionaalinen tekijä, sillä se mahdollistaa myöhemmin suunnanmuutokset ja korkeakoulutukseen pääsyn nuoruudenaikaisista epäilyistä ja jopa koulukielteisyydestä huolimatta.

Tutkimustuloksia voidaan hyödyntää myös opintojen kehittämisessä ja opiskelijoiden urahjauksessa. Eri kuvauskategoriat viestivät tarpeesta pohtia jatko-opintoihin orientoivan ohjauksen ja tuen oikea-aikaisuutta. Siinä, missä ammatillisen koulutuksen tavoitteelliseksi askeleeksi mieltäneet olivat tienneet alusta

asti jatkavansa opintoja korkeakoulutuksessa, ammatillisen koulutuksen vääränä valintana kokeneille jatkokoulutus tuli mieleen vasta opintojen aikana. Omaa ammatillista koulutustaan itsestäänselvyytenä tai välttämättömänä pahana pitäneille työelämään siirtyminen oli ensisijainen tavoite, mutta jatkokoulutus tuli ajankohtaiseksi työelämässä koettujen haasteiden kautta. Näissä tapauksissa tutkinnon suorittaneet hyötyisivät jatko-opintoihin orientoivasta ohjauksesta ja valmennuksesta myös silloin, kun ovat ehtineet jo olla työelämässä (ks. Vehviläinen 2020).


Tutkimuksemme perusteella opiskelijoiden ammatilliselle koulutukselle antamat merkitykset tulee huomioida, jotta nuorten siirtymiä koskevaa politiikkaa ja koulutuksen käytäntöjä voidaan kehittää tarkoituksenmukaisesti. Institutionaalisten ja kulttuuristen rajojen tunnistaminen silloittaa siirtymää ammatillisesta koulutuksesta kohti yliopistoa.

<sup>1</sup>Kirjoittajien lisäksi haastatteluja tekivät Annukka Jauhiainen, Niina Pesonen ja Piret Kinnunen Turun yliopistosta.



ULPUKKA ISOPAHKALA-BOURET


KT, professori  
Elinikäisen oppimisen ja  
koulutuksen tutkimuskeskus  
(CELE)  
Turun yliopisto

 <https://orcid.org/0000-0002-8535-8874>



NINA HALTIA

KT, yliopistotutkija  
Elinikäisen oppimisen ja  
koulutuksen tutkimuskeskus  
(CELE)  
Turun yliopisto

 <https://orcid.org/0000-0003-3521-4802>

## LÄHTEET .....

- Akkerman, S. & Bakker, A. (2011). Boundary Crossing and Boundary Objects. *Review of Educational Research*, 81(2), 132–169.
- Bourdieu, P. (1986). *Distinction: A Social Critique of the Judgement of Taste*. London: Roudledge.
- Haltia, N., Isopahkala-Bouret, U., & Jauhiainen, A. (2022). The Vocational Route to Higher Education in Finland: Students' Backgrounds, Choices and Study Experiences. *European Educational Research Journal*, 21(3), 541–558. <https://doi.org/10.1177/1474904121996265>
- Haltia, N. & Isopahkala-Bouret, U. (2023). A Visit to Another Class? Working-Class Graduates Entering University and the Graduate Labour Market in Finland. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 45(2), 192–205. <https://doi.org/10.1080/1360080X.2023.2180166>
- Haltia, N., Jauhiainen A. & Isopahkala-Bouret, U. (2018). Epätavallista reittiä yliopistoon. Ilman ylioppilastutkintoa yliopistoon hakeneiden taustat ja sisäänpääsy koulutukseen. Teoksessa R. Rinne, N. Haltia, S. Lempinen & T. Kaunisto (toim.) *Eriarvoistuva maailma – tasa-arvoistava koulu?* Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 223–244.
- Herranen, J. & Souto, A.-M. (2016). Vapaus valita toisin? Ammatillinen koulutus koulutusmyönteisten nuorten kunnianhimoisena valintana. Teoksessa H. Silvennoinen, M. Kalalahti & J. Varjo (toim.) *Koulutuksen tasa-arvon muuttuvat merkitykset*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 195–227.
- Isopahkala-Bouret, U., Haltia, N. & Peura, M. (2021). Valintamekanismit, oikeudenmukaisuus ja korkeakoulujen autonomia. Analyysi toimijoiden välisistä merkityskamppailuista opiskelijavalintauudistuksessa. Teoksessa J. Varjo, J. Kauko & H. Silvennoinen (toim.) *Koulutuksen politiikat*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 345–380.
- Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen, E. (2012). *Kategoriat, kulttuuri & moraalit*. Tampere: Vastapaino.
- Kalalahti, M., Niemi, A.-M., Varjo, J. & Jahnukainen, M. (2020). Diversified Transitions and Educational Equality? Negotiating the Transitions of Young People with Immigrant Backgrounds and/or Special Educational Needs. *Nordic Studies in Education*, 40(1), 36–54.
- Käyhkö, M. (2014). Kelpaanko? Riitänkö? Kuulunko? Työläistaustaiset naiset, yliopisto-opiskelu ja luokan kokemukset. *Sosiologia*, 51(1), 4–20.

- Laakkonen, E., Manninen, J. & Kauppila, J. (2017). Nuoret aikuiset naiset elinikäisinä oppijoina: Notkeaa toimijuutta työn, perheen ja opiskelun rajapinnoilla? *Aikuiskasvatus*, 37(1), 4–18. <https://doi.org/10.33336/aik.88393>
- Laaksonen, L.M. & Niemi, A.-M. (2022). "It is not all about studying". General Upper Secondary Schools' Institutional Habitus Shaping Students' Educational Choice Making. Teoksessa A. Rasmussen & M. Dovemark (toim.) *Governance and Choice of Upper Secondary Education in the Nordic Countries*, 155–174.
- Lahtomaa, M. (2023). "Sithän mul on mahdollisuus päteväenä hakea mihinkä tahansa": Avoimen väylän kautta valittujen aikuisopiskelijoiden neuvottelua koulutettavuudestaan ja työllistettävyydestään. *Aikuiskasvatus*, 43(1–2), 42–54. <https://doi.org/10.33336/aik.127922>
- Lappalainen, S., Mietola, R. & Lahelma, E. (2013). Gendered Divisions on Classed routes to vocational education. *Gender & Education*, 25(2), 189–205.
- Lindell, K., Mankki, V., & Rähkä, P. (2022). Erilaisen koulutustaustan haava: Ei-yliooppilaiden kokemuksia luokanopettajakoulutuksesta. Teoksessa E. Laakkonen, T. Sotkasiira, I. Lehto & M. Heikkilä (toim.) *Haavoilla – käsite ja kokemus. Aikuiskasvatuksen näkökulmia rikkoviin elämäntilanteisiin*, 31–52.
- Loukkola, A. (2019). Ammatillisen tutkinnon suorittaneiden osuus ammattikorkeakoulujen aloittaneissa on kasvanut. Tieto & Trendit -blogikirjoitus 13.5.2019. <https://www.stat.fi/tietotrendit/artikkelit/2019/ammattillisen-tutkinnon-suorittaneiden-osuus-ammattikorkeakoulujen-aloittaneissa-on-kasvanut> (11.5.2023).
- Naidoo, R. (2004). Fields and institutional strategy: Bourdieu on the relationship between higher education, inequality and society. *British Journal of Sociology of Education*, 25(4), 457–471.
- Niemi, A.-M. & Kurki, T. (2013). Amislaiseksi valmistettu, valmennettu, kuntoutettu ja ohjattu? Teoksessa K. Brunila, K. Hakala, E. Lahelma & A. Teittinen (toim.) *Ammatillinen koulutus ja yhteiskunnalliset eronteot*. Helsinki: Gaudeamus, 201–215.
- Nori, H. & Vanttaja, M. (2018). Pitkä tie yliopistoon: Toisen mahdollisuuden käyttäjät. *Aikuiskasvatus*, 38(4), 276–290. <https://doi.org/10.33336/aik.88373>
- Nylund, M., Rosvall, P.-Å., Eiriksdóttir, E., Holm, A.-S., Isopahkala-Bouret, U., Niemi, A.-M. & Ragnarsdóttir, G. (2018). The Academic–Vocational Divide in Three Nordic Countries: Implications For Social Class And Gender. *Education Inquiry*, 9(1), 97–121. <https://doi.org/10.1080/20004508.2018.1424490>
- Opetus- ja kulttuuriministeriö, OKM (2023). Opetus- ja kulttuuriministeriön virkanäkemyksen tulevan hallituskauden valinnoista. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. <https://www.oph.fi/fi/uutiset/2023/perusopetuksen-jälkeisen-koulutuksen-yhteishaussa-lahes-77-000-hakijaa> (27.3.2023).
- Opetushallitus, OPH (23.3.2023). Perusopetuksen jälkeisen koulutuksen yhteishaussa lähes 77 000 hakijaa. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-927-1> (11.5.2023).
- O'Shea, S. (2020). Crossing Boundaries: Rethinking the Ways that First-in-Family Students Navigate 'Barriers' to Higher Education. *British Journal of Sociology of Education*, 41(1), 95–110.
- Pesonen, N. (2020). "Se oli samanlainen asia mulle ku et menis kuuhun": ei-yliooppilastaustaisten opiskelijoiden koulutuspolkuja ammatillisesta koulutuksesta yliopistoon. Pro gradu –tutkielma. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/71390>
- Piesanen, E. (2005). *Yliopisto-opiskelijaksi vaihtoehtoisin poluin: näkökulmia ammatillisten ja avoimen yliopiston opintojen kautta yliopisto-opiskelijaksi siirtymisestä*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Reay, D., Davies, J., David, M., & Ball, S. J. (2001). Choices of Degree or Degrees of Choice? *Class, 'Race' and the Higher Education Choice Process*. *Sociology*, 35(4), 855–874.
- Snellman, K. (2016). "Mulle ei ois tullut ammattikoulu niinkun kuuloonkaan. Ihan selvä." – Nuorten ja vanhempien tuottama puhe ammatillisesta koulutuksesta. Teoksessa M. Tuononen & M. Vanhalakka-Ruoho (toim.) *Ammatilliseen vai lukioon: Nuoren suunnantoja perheen kehystämänä*. Joensuu: Itä-Suomen yliopisto, 69–94.
- Stenström, M.-L., Virolainen, M., Vuorinen-Lampila, P. & Valkonen, S. (2012). *Ammatillisen koulutuksen ja korkeakoulutuksen opintourat*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Tolonen, T. & Aapola-Kari, S. (2021). Nuorten toisen asteen koulutusvalinnat: pääomat, strategiat ja koulutuksellisen arvon muotoutuminen. *Sosiologia*, 58(2), 103–118.
- Vehviläinen, J. (2020). *Kohti jatko-opintoja ja työelämää. Siirtymät ammatillisen koulutuksen jälkeen*. Helsinki: Opetushallitus. [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/kohti\\_jatko-opintoja\\_ja\\_tyoelamaa\\_1.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/kohti_jatko-opintoja_ja_tyoelamaa_1.pdf) (12.5.2023).
- Virolainen, M., & Tønder, A. H. (2018). Progression to higher education from VET in Nordic countries: Mixed policies and pathways. Teoksessa C. H. Jørgensen, O. J. Olsen, & D. P. Thunqvist (toim.) *Vocational Education in the Nordic Countries: Learning from Diversity*. London: Routledge, 51–73.



HETA RINTALA &amp; PETRI NOKELAINEN

# Oppisopimuskoulutus aikuiskoulutuksena

## Laadullinen tutkimus oppisopimuskoulutukseen osallistumisesta ja subjektiivisista tehtäväkohtaisista arvoista



Haastatteluaineistoon perustuva tutkimus jäsentää tietoa aikuisopiskelijoiden systä osallistua oppisopimuskoulutukseen. Koulutuksen hyödyksi aikuisopiskelijat kokevat oppimismuodon kiinnostavuuden, ammatillisen kasvun ja työmarkkina-arvon paranemisen. Kustannuksiin he lukevat ajankäytön, emotionaalisen ja psykologisen kuormituksen, tukitoimien ja turvaverkkojen puutteellisuuden sekä kuilun opintojen jatkamiseen esimerkiksi korkeakoulussa. Hyötyjen ja kustannusten punnitseminen voi olla tärkeä osa koulutusvalintaa.

**J**JATKUVAAN OPPIMISEEN linkittyvässä poliittisessa ja yhteiskunnallisessa keskustelussa on 2020-luvun alusta lähtien korostettu työikäisen väestön tarvetta osaamisen kehittämiseen (ks. esim. Kinari 2020; Valtioneuvosto 2023). Sen on odotettu tapahtuvan koulutusjärjestelmässä mutta myös sen ulkopuolella, esimerkiksi työyhteisöissä (ks. Lemmetty & Collin 2022; Valtioneuvosto 2023). Toisen asteen ammatillisessa koulutuksessa koulutusjärjestelmässä ja työyhteisössä oppiminen kohtaavat erityisesti oppisopimuskoulutuksessa. Laki ammatillisesta koulutuksesta (531/2017, 70 §) määrittelee sen pääosin työpaikalla käytännön työtehtävien yhteydessä

järjestettäväksi koulutukseksi, jota tarvittaessa täydentää opiskelu muissa oppimisympäristöissä.

Oppisopimuskoulutusta ei kuitenkaan aina mielletä työikäisten koulutusmuodoksi ja aikuiskoulutuksen osaksi, onhan sitä perinteisesti pidetty nuoria ammattiin valmistavana koulutusmuotona. Siihen on vahvasti liitetty perinteinen oppipoika–kisälli–mestari-pedagogiikka, jossa vanhemman ja kokeneemman tehtävänä on ollut kouluttaa nuorempi ammattiin (Billett 2016; Gessler 2019).

Suomessa oppisopimuskoulutus on kuitenkin saavuttanut kansainvälisessäkin vertailussa erityisen aseman koulutusjärjestelmän osana, sillä se

## SUOMESSA AMMATILLISEN KOULUTUKSEN JÄRJESTELMÄ ON JOUSTAVA KOKONAISUUS.

on tarjonnut myös aikuisille väylän ammatilliseen perus- ja lisäkoulutukseen (Kivinen & Peltomäki 1999; Stenström & Virolainen 2018). Koulutus-sosiologit Heikki Silvennoinen ja Joel Kivirauma (1992) toivat esiin jo 1990-luvun alussa, että oppisopimuskoulutus voi olla erityisesti vanhemmille ikäluokille tärkeä tapa oppia ammattiin ja hankkia lisäpätevyyttä.

Tässä tutkimuksessa tarkastelemme oppisopimuskoulutuksen valintaa ja oppisopimuskoulutukseen osallistumista aikuisten näkökulmasta. Suomen ammatillisen koulutuksen järjestelmä on mielenkiintoinen tarkastelukohde, sillä etenkin aikuisten oppisopimuskoulutus kiinnostaa yhä enemmän kansainvälisesti. Euroopan ammatillisen koulutuksen kehittämiskeskus Cedefop, talousjärjestö OECD ja kansainvälinen työjärjestö ILO ovatkin kartoittaneet laajasti aikuisten oppisopimuskoulutuksen mahdollisuuksia, sillä osaamistarpeiden muuttuessa ja väestön ikääntyessä koulutusmuoto on noussut uudella tapaa esiin (ks. Cedefop 2019; Cedefop/OECD 2021; ILO 2022). Oppisopimuskoulutusta ei enää pidetä yksinomaan nuorten väylänä työelämään, vaikka sitä on Suomessakin tarkasteltu ja kehitetty pääosin nuorten näkökulmasta (ks. esim. Jauhola 2015; Mazenod 2017; Opetus- ja kulttuuriministeriö & Työ- ja elinkeinoministeriö 2020).

Eurooppalaisessa koulutuspoliittisessa keskustelussa on korostettu, että laadukkaan ja tehokkaan oppisopimuskoulutuksen tulisi edistää myös aikuisten koulutusta ja urakehitystä (Euroopan unionin neuvosto 2018). Suomessa esimerkiksi pääministeri Sanna Marinin (sd.) hallitusohjelmassa (Valtioneuvosto 2019, 140) sen tehtäväksi nähtiin tuki ensimmäisen työpaikan saamisessa mutta myös ammatillinen uudelleen koulutus ja aikuiskoulutus. Perinteiset käsitykset oppisopimuksesta näyttävätkin olevan murtumassa, kun käsite kattaa yhä uusia kohderyhmiä ja yhä laajempia tavoitteita. Samanaikaisesti työ-

elämä ja koulutusalat muuttuvat ja käsityöammatit vähenevät (Cedefop/OECD 2021; Markowitsch & Wittig 2020; Smith 2023).

Kansainvälisissä tarkasteluissa ei ole jaettua näkemystä siitä, onko aikuisten oppisopimuskoulutus erottamaton osa muuta oppisopimuskoulutusta (Cedefop 2019). Esimerkiksi Suomessa ammatillisen koulutuksen järjestelmä on joustava kokonaisuus, jossa aikuiskoulutuksen tai oppisopimuskoulutuksen erittely on haastavaa. Kansainvälisissä raporteissa on silti tuotu esiin tarve tarkastella oppisopimuskoulutusta erityisesti aikuisten näkökulmasta: Aikuisilla on nuoriin verrattuna usein aiempaa työkokemusta ja osaamista sekä moninaisia osaamistarpeita. Lisäksi heidän elämässään korostuvat rahalliset ja käytännölliset velvoitteet (Cedefop 2019). Oppisopimuskoulutukseen osallistuvien työpaikkojenkin näkökulmasta aikuisuus voi olla merkittävä tekijä, sillä usein työnantajat saattavat pyrkiä kouluttamaan palkallisella oppisopimuksella aikuisia, joilla on elämäkokemusta, työkokemusta ja mahdollisuus sitoutua työhön ja opiskeluun (Norontaus 2016). Vaikka oppisopimuskoulutus edellyttää työnantajaa, sen elinvoimaisuus perustuu siihen, että koulutusmuoto on oppijalle houkutteleva ja kannattava (ks. myös ILO 2022).

### OPPISOPIMUSKOULUTUS KOULUTUSVALINTANA

Oppisopimuskoulutusta koskevissa selvityksissä ja tutkimuksissa on pureuduttu yhä tarkemmin aikuisten syihin hakeutua oppisopimuskoulutukseen. Kansainvälisesti tutkimuksen edelläkävijöihin kuuluu ammatillisen koulutuksen tutkija Alison Fuller kollegoineen (2015). Aikuisten kokemuksia laajasti kartoittavassa raportissa tutkijat toivat esiin, kuinka oppisopimuskoulutuksen hyötyinä korostuivat mahdollisuus uran vaihtamiseen, urakehitys, tutkinnon saavuttaminen, koulutuksen joustavuus sekä uuden oppiminen. Oppimisessa painottuivat myös yleissivistävä osaaminen, kuten IT-taidot, kielet ja matematiikka.

Kansainvälistä vertailevaa tutkimusta tehneet Jörg Markowitsch ja kumppanit (ILO 2022, 47) vertasivat aikuisten syitä sitoutua oppisopimuskoulutukseen erityisesti muihin työssäoppimisen muotoihin. Oppisopimuskoulutuksen hyödyiksi tunnistettiin kestävä

uramuutokset, työsuhdeturva ja tulot, ammatillisen itsetunnon ja identiteetin kehittyminen sekä parantuneet pääsymahdollisuudet korkeakoulutukseen. Erityisesti korkea-asteen oppisopimuskoulutusta tutkineet Sally Smith ja kollegat (2023) havaitsivat, että aikuiset oppisopimusopiskelijat korostivat koulutusvalinnan tavoitteina ja syinä ammatillista kasvua, työnantajaorganisaation hyötymistä koulutuksesta sekä nykyisen työpaikan säilymistä.

Hyötyjen ja mahdollisuuksien lisäksi aikuisten kokemuksissa ovat korostuneet haasteet. Suomen oppisopimuskoulutuksen riskeiksi on tunnistettu usein kapea, jopa yrityskohtainen osaaminen, hetkittäisten työvoimatarpeiden tyydyttäminen ja oppimisen mielekäs rakentuminen eri toimintalogiikkoihin perustuvissa oppimisympäristöissä (Haapakorpi 2017; Leino 2011; Silvennoinen & Kivirauma 1992). Fuller tutkijakollegoineen (2015) on tunnistanut erityisesti aikuisten kokemiksi haasteiksi oppisopimuskoulutuksen jälkeiset työuran haasteet sekä teorian ja käytännön väliset jännitteet. Aikuisten oppisopimusopiskelijoiden kokemuksissa ovat lisäksi painottuneet erityisesti ajankäyttö suhteessa arvioitaviin tavoitteisiin (Fuller ym. 2015) sekä työn, koulutuksen ja yksityiselämän yhteensovittaminen (Smith ym. 2023). Aikuisten oppisopimusopiskelijoiden kokemia motivaatioita ja huolia (ks. Smith ym. 2023) sekä koulutusvalintaa koskevia hyötyjä ja haasteita (ks. Fuller ym. 2015) on tarkasteltu aiemmin, mutta niitä ei ole vahvasti kytketty teoreettisiin viitekehyksiin.

Elinikäiseen oppimiseen osallistumista voidaan pitää moniulotteisena, yksilötasolta politiikkatasolle ulottuvana kokonaisuutena (Boeren 2017). Ilmiön laajuuden vuoksi tarkastelussa voidaan hyödyntää useita näkökulmia, mutta yksilötasolla motivaation merkitys on laajasti tunnistettu aiemmassa tutkimuksessa. Motivaatio on laaja käsite, mutta esimerkiksi kasvatuspsykologian tutkijat Andrew J. Martin ja Martin Dowson (2009, 328) määrittelevät sen toisiinsa liittyvien uskomusten ja emootioiden kokonaisuudeksi, joka ohjaa käyttäytymistä ja vaikuttaa siihen. Jyväskylän yliopistossa oppimisen ja motivaation huippuyksikköä johtaneen Jari-Erik Nurmen (2013) koonti motivaation merkityksestä oppimisessa osoittaa, että sitä voidaan tarkastella useiden erilaisten teorioiden kautta.

Kasvatuspsykologian tutkija Jacquelynne Ecclesin ja kollegoiden (ks. Eccles ym. 1983; Eccles & Wigfield 2002; 2020) odotusarvoteoria on laaja psykologinen ja sosiokulttuurinen viitekehys, joka tarkastelee motivaation ja valintojen yhteyksiä. Sen näkökulmasta motivaatio syntyy sekä suoriutumisosdotuksista (*expectancies for success*) että subjektiivisista tehtäväkohtaisista arvoista (*subjective task values*) (Eccles ym. 1983; Eccles & Wigfield 2002; 2020).

Kiinnostuksemme kohteena ovat erityisesti subjektiiviset tehtäväkohtaiset arvot, jotka voidaan määritellä tekemiseen liittyvänä haluna eli pohdintana siitä, haluanko tehdä tehtävän (Eccles ym. 1983; Eccles & Wigfield 2002), tai kannustimina (Gråstén 2016). Subjektiivisia tehtäväkohtaisia arvoja – kiinnostumisen, hyödyllisyyden ja tärkeyden kokemuksia – on peilattu erityisesti oppiaineisiin (ks. Viljaranta & Tuominen 2018). Niiden tarkastelun on kuitenkin ehdotettu soveltuvan laajemminkin koulutukseen osallistumisen ja sitoutumisen tutkimukseen, mutta aikuisten motivaation ja koulutukseen osallistumisen tutkimuksessa näkökulmaa on toistaiseksi hyödynnetty vähän (Gorges 2016; Gorges & Kandler 2012).

Teoreettisesta näkökulmasta tutkimuksemme vahvistaa oppisopimuskoulutuksen tutkimusta liittämällä aikuisten oppisopimuskoulutukseen osallistumisen motivaatioteorioihin ja subjektiivisten tehtäväkohtaisten arvojen viitekehukseen (ks. Eccles ym. 1983; Eccles & Wigfield 2002; 2020). Teorian tarjoama jäsenitys auttaa ymmärtämään, miksi aikuiset haluavat osallistua oppisopimuskoulutukseen ja millaisia hyötyjä ja haasteita he siihen yhdistävät. Tutkimuksemme tuo esiin oppisopimuskoulutuksen yhä laajenevan merkityksen aikuiskoulutuksessa.

#### SUBJEKTIIVISET TEHTÄVÄKOHTAISET ARVOT TEOREETTISENA VIITEKEHYKSENÄ

Odotusarvoteoriaan sisältyvät subjektiiviset tehtäväkohtaiset arvot voidaan jakaa edelleen 1) kiinnostusarvoon (*intrinsic / interest-enjoyment value*), 2) tärkeysarvoon (*attainment value*), 3) hyötyarvoon (*utility value*) ja 4) kustannuksiin (*cost*) (Eccles ym. 1983; Eccles & Wigfield 2020). Kiinnostusarvo on sidoksissa erityisesti tehtävään sisältyviin mielekkyyden

# MILLAISENA AIKUISTEN OPPISOPIMUSKOULUTUS JA SIIHEN OSALLISTUMINEN NÄYTTÄYTYY YKSILÖN KOKEMIEN HYÖTYJEN JA KUSTANNUSTEN NÄKÖKULMASTA?

kokemuksiin (Eccles & Wigfield 2020). Tärkeysarvo korostaa tehtävään osallistumisen tai siinä menestymisen henkilökohtaista tärkeyttä (Eccles ym. 1983). Lisäksi se on liitetty vahvasti identiteettiin: tehtävään osallistuminen koetaan tärkeäksi silloin, kun se tarjoaa mahdollisuuden ilmaista tai vahvistaa oman minäkäsityksen tai identiteetin piirteitä (Eccles 2005, 109). Hyötyarvo puolestaan korostaa tehtävän hyödyllisyyttä ja sopivuutta suhteessa omaan tulevaisuudensuunnitelmiin ja henkilökohtaisiin tavoitteisiin (Eccles 2005, 112).

Hyötyjen vastapainona ovat tehtävään sisältyvät kielteiset näkökulmat, niin sanotut kustannukset (Eccles & Wigfield 2002; 2020). Vaikka niiden arvioidaan usein vähentävän tehtävään sitoutumista, suuriksikaan koetut kustannukset eivät automaattisesti heikennä tehtäväkohtaista sitoutumista. Esimerkiksi koulutuksessa suuret vaatimukset ja vaivannäkö saatetaan yhdistää koulutuksen laatuun, maineeseen ja positiivisiin lopputulemiin (Gorges 2016). Eccles kollegoineen (1983; ks. myös Eccles & Wigfield 2020) kuvaa, kuinka yksilön tulee tehtävään osallistumisen nettoarvon tavoittaakseen punnita kiinnostus-, tärkeys- ja hyötyarvoja – niin sanottuja hyötyjä – suhteessa kielteisiin näkökulmiin – niin sanottuihin kustannuksiin.

Kustannuksia pidetään edelleen pääosin osana subjektiivista tehtäväkohtaista arvoa, vaikka tutkimuksessa on korostettu arvojen ja kustannusten tarkastelua itsenäisinä ja moniulotteisina rakenteina (Eccles & Wigfield 2020; Muenks ym. 2023). Tutkimuksessa on samalla kiinnitetty huomiota siihen, että kustan-

nukset on ylipäättään tärkeää huomioida arvojen ja valintojen osana (Flake ym. 2015). Eccles ja Wigfield (2020) eivät kuitenkaan jäsennä kustannuksia yhtä tarkasti kuin hyötyjä, joita ovat kiinnostus-, tärkeys- ja hyötyarvot. Eccles kollegoineen (ks. Eccles ym. 1983; Eccles & Wigfield 2020) on silti alun perin hahmotellut, kuinka kustannukset ovat sidoksissa vaivannäköön, muiden mahdollisuuksien sulkeutumiseen sekä emotionaalisiin ja psykologisiin seikkoihin, kuten ahdistukseen tai epäonnistumiseen pelkoon.

Julia Gorges (2016) tulkitsee Ecclesin ja kumppaneiden (1983) subjektiivisten tehtäväkohtaisten arvojen avulla aikuisten syitä osallistua aikuiskoulutukseen. Hänen tutkimuksessaan kiinnostus-, tärkeys- ja hyötyarvo näyttävät suhteessa sisältöön, osallistumiseen sekä tutkintoon. Kustannukset taas olivat sidoksissa vaadittuun vaivannäköön, aikaan, rahaan sekä kuormitukseen. Oppisopimus-koulutus kontekstissa Tim E. Powers (2020) tarkasteli subjektiivisia tehtäväkohtaisia arvoja suhteessa eri oppimisympäristöihin, joista työpaikan merkitys arvoissa korostui.

## AINEISTO JA MENETELMÄT

Hyödynämme tässä tutkimuksessa ammatillisen koulutuksen opiskelijoilta (N = 33) vuonna 2018 kerättyä haastatteluaineistoa, jonka pohjalta olemme aiemmissa tutkimuksissa (Pylväs ym. 2022; Rintala & Nokelainen 2020) tarkastelleet erityisesti työssä oppimista. Haastatteluaineistosta käytämme yli 25-vuotiaiden oppisopimusopiskelijoiden haastatteluja (n = 8). Haastatelluissa oppisopimusopiskelijoissa oli neljä naista ja neljä miestä, joista viisi suoritti sosiaali- ja terveysalan perustutkintoa, kaksi liiketalouden perustutkintoa ja yksi rakennusalan perustutkintoa. Haastattelut kestivät keskimäärin noin 70 minuuttia. Kysymykset koskivat laajasti oppisopimuskoulutusta, ammatillista osaamista ja oppimista sekä työssä oppimista. Haastattelut litteroitiin sanatakkasti analyysia varten. Artikkeliamme varten alkuperäisestä aineistosta erotettu aikuisten oppisopimusopiskelijoiden haastatteluaineisto kattoi 170 sivua, kun tekstin kirjainlaji oli Calibri, pistekoko 12 ja riviväli yksi.

Haastatteluaineiston järjestämisessä ja hallinnassa hyödynnettiin laadullisen aineiston käsittelyyn tarkoitettua QSR NVivo 12 -ohjelmistoa. Laadullisessa sisällönanalyyssissa edettiin Margrit Schreierin (2012, 6) kuvaamia vaiheita mukaillen. Ensimmäisessä vaiheessa täsmennettiin tutkimuskysymys: millaisena aikuisten oppisopimuskoulutus ja siihen osallistuminen näyttäytyy subjektiivisten tehtäväkohtaisten arvojen eli yksilön kokemien hyötyjen ja kustannusten näkökulmasta?

Toisessa vaiheessa rakennettiin alustava koodausrunko subjektiivisten tehtäväkohtaisten arvojen viitekehysten avulla (ks. Eccles ym. 1983; Eccles & Wigfield 2020). Sen muodostivat teoriasta nousevat pääluokat, niin sanotut hyödyt ja kustannukset. Laadullista sisällönanalyyssiä lähestyttiin aluksi teoria- lähtöisesti: haastatteluaineistosta etsittiin ilmaisuja, joissa oppisopimusopiskelijat kuvasivat koulutuksen hyötyjä ja kustannuksia.

Kolmannessa vaiheessa koodausrunkoa testattiin ja kehitettiin edelleen. Hyötyjen osalta teoria tarjosi kolme yläluokkaa: kiinnostusarvo, tärkeysarvo ja hyötyarvo. Niiden alle muodostettiin arvoja kuvaavia alaluokkia, esimerkiksi hyötyarvon alaluokaksi muodostui työsuhteen etujen ja palkan saavuttaminen. Kustannusten tarkastelun lähtökohdaksi teoria tarjosi ainoastaan pääluokan, kustannukset. Siksi kehittämisessä hyödynnettiin erityisesti aineistolähtöistä tarkastelutapaa. Aineiston analyysin avulla rakennettiin kustannuksia kuvaavia alaluokkia, jotka yhdisteltiin ja ryhmiteltiin yläluokiksi. Esimerkiksi kustannusten osalta alaluokat epäselvyys koulutuksen toteutuksesta, epävarmuus omasta osaamisesta sekä oppimisen epäjohtomukaisuus ja ristiriitaisuus yhdistettiin yläluokaksi emotionaalinen ja psykologinen kuormitus. Valittua sisällönanalyyssitapaa voidaan pitää konkreettisena, matalan abstraktiotason analyysinä, jonka fokus on ollut julkituoduissa sisällöissä (ks. Graneheim ym. 2017).

Kustannusten alle muodostettiin neljä yläluokkaa: 1) ajankäytön vaateet, 2) emotionaalinen ja psykologinen kuormitus, 3) tukitoimien ja turvaverkkojen puutteellisuus ja 4) tulevaisuuden näkymien rajoittuminen. Näin rakennettiin varsinainen täsmennetty koodausrunko, jota hyödynnettiin neljännessä, varsinaisen analyysin vaiheessa. Aineiston analyysi-

vaiheessa koodausrungon toimivuutta tarkasteltiin edelleen suhteessa koko aineistoon ja koodattuihin aineistokatkelmiin. Viidennessä vaiheessa luokkien nimeämistä täsmennettiin. Tulkinnan tueksi hyötyjä ja kustannuksia tarkasteltiin myös suhteessa toisiinsa, sillä teoriaan sitoen subjektiiviset tehtäväkohtaiset arvot sekä hyötyjen ja kustannusten punnitseminen muodostavat yhdessä valinnan subjektiivisen nettoarvon (ks. Eccles ym. 1983).

## OPPISOPIMUSKOULUTUKSEN HYÖDYT JA KUSTANNUKSET

Tutkimuksen tulokset rakentuvat suhteessa subjektiivisiin tehtäväkohtaisiin arvoihin, jotka kattavat sekä hyötyjä että kustannuksia (ks. esim. Eccles & Wigfield 2020). Tulososion aineistoesimerkit havainnollistavat analyysia sekä avaavat tuloksia ja tutkimuksen kontekstia. Aineistositaatit tuovat lisäksi esiin aikuisten oppisopimusopiskelijoiden äänen, vaikka esimerkkejä on kevyesti muokattu luettavuuden ja selkeyden parantamiseksi.

### Hyödyt

Kiinnostusarvossa painottui oppisopimuskoulutuksen kiinnostavuus oppimismuotona. Aikuiset painottivat työn ja koulutuksen yhdistämisen mahdollisuutta, tekemällä oppimista sekä koulutuksen yksilöllistä joustavuutta. Haastatellut halusivat päästä mahdollisimman nopeasti käsiksi konkreettisiin työtehtäviin tai ylipäätään saada mahdollisuuden kouluttautumiseen työn ohella (sitaatti 1). He kokivat tekemällä oppimisen tai työssä oppimisen mielekkääksi ja itselleen sopivaksi tavaksi oppia. Oppisopimuksen koettiin mahdollistavan aktiivinen toiminta, kun taas oppilaitoksessa oppimista kuvattiin hyvin perinteisellä tavalla opetuksen passiivisena seuraamisena (sitaatti 2). Oppisopimuskoulutuksen keskeiseksi vahvuudeksi tunnistettiin lisäksi aiemman osaamisen huomiointi sekä mahdollisuus koulutuksen räätälöintiin ja henkilökohtaistamiseen, joiden koettiin tukevan osaamisen kehittämisen mielekkyyttä. Koulutuksen yksilöllinen joustavuus näkyi erityisesti koulutuksen kestossa ja työtehtävien vaatavuudessa (sitaatti 3).

(sitaatti 1) ”Tämä oppisopimus oli sellainen, että mä hain muun alan oppisopimuskoulutuksia aikaisemmin, mutta sitten kun tähän mulle tarjottiin tätä työpaikkaa vuosi sitten kesällä, niin sitten saman tein mä rupesin kattoon että mikä vois olla semmoinen koulutus minkä mä voisoin käydä tässä kyljessä.” (lita3)

(sitaatti 2) ”Sinänsä varmaan ainakin näin aikuiselle, niin kyllä tää oppisopimus on varmaan parempi vaihtoehto, koska kuitenkin mielellään haluaisi tehdä töitä. Mua ainakin puuduttaisi istua siellä, kun kaikki arkipäivät maanantaista perjantaihin kasista neljään siellä koulussa.” (sote3)

(sitaatti 3) ”Mä teen suurimmaksi osaksi yksin työtä. Mulle on annettu kyllä tosi vastuullisia töitä ja, tavallaan että hän [työnantaja] haluaa ottaa mun ikäni ja elämäkokemukseni ja aikaisemman koulutukseni huomioon ja hyödyntää tavallaan sitä osaamista, että ei olisi vaan semmoinen että kulkee toisen mukana ja opettelee.” (sote4)

Tärkeisarvon ja siihen keskeisesti liittyvän identiteetin näkökulmasta haastatteluaineistossa korostuivat ammatillinen kasvu sekä osaamisen ja ammatillisen identiteetin kehittyminen kohti asiantuntijuutta. Jotkut haastatellut toivat esiin oppisopimuskoulutuksen tarjoamat mahdollisuudet työuran vaihtamiseen, sillä he olivat uskaltaneet vaihtaa alaa ja ammattia jopa melko radikaalisti (sitaatti 4). Asiantuntijuuden ja ammatillisen identiteetin koettiin kehittyvän erityisesti työyhteisöissä työtä tehdessä. Haastatteluissa tuotiin esiin myös laadukkaan ohjauksen merkitys ammatillisen kasvun tukena ja mahdollistajana (sitaatti 5).

(sitaatti 4) ”Mä oon päätenyt opiskelemaan tätä alaa, että mulla on noin kymmenen vuotta kasvanut tämä tämmöinen, humaanii ajattelu ja auttamisidea. [--] Se on se polku, tähän näin isoon alanvaihdokseen, että metallialan konepajasta hypätä hoiva-alalle.” (sote6)

(sitaatti 5) ”[Ohjaaja] on sanonut useamman kerran, että hän haluaa, että minusta tulee ammatillisesti hyvä ja osaava lähihoitaja elikkä myös keskityttäisiin tarkasti niihin osa-alueisiin mitä tässä talossa ei tule niin paljon.” (sote6)

Hyötyarvon näkökulmasta oppisopimuskoulutuksessa korostui lyhyen ja pitkän aikavälin tavoitteiden saavuttaminen. Nopeana hyötynä näyttäytyi asema työntekijänä sekä työsuhteen etujen ja erityisesti palkan saavuttaminen (sitaatti 6). Pidempiaikaisina tavoitteina korostuivat työkokemuksen kertyminen, tutkinnon saavuttaminen ja työllistymisen edistäminen. Vaikka myös ammatillisessa koulutuksessa on korostettu lyhyitä koulutuksia, tutkintotavoitteisuus näyttäytyi tärkeänä. Tutkinto koettiin tärkeäksi, koska ensinnäkin sen koettiin vahvistavan asemaa nykyisessä työssä ja toiseksi parantavan työllistymis- ja uramahdollisuuksia. Erityisesti sosiaali- ja terveystalalla tutkinnon koettiin olevan vahvasti yhteydessä työsuhteen laatuun ja pysyvyyteen (sitaatti 7).

(sitaatti 6) ”Tää on oikeen upea vaihtoehto kouluttautua alalle, että saa palkkaa samalla kun opiskelee. Mä oon hakenut tähän pitkän pitkän aikaa, että mä pääsisin oppisopimuksella opiskelemaan itselleni ammattia alalta.” (rak1)

(sitaatti 7) ”Sitten kun on tehnyt tätä hommaa ja sitten jotenki mä [--] niin monesta keikkatyöpäikasta sanottiin, että kannattaisi varmaan opiskella, tutkinto, että voisi saada jonkun vähän pidemmän [työsuhteen][--]” (sote3)

Aikuisten kokemuksissa erottui siten selkeästi subjektivisten tehtäväkohtaisten arvojen jaottelu: oppisopimuskoulutukseen osallistuminen koettiin kiinnostavana, itselle tärkeänä sekä hyödyllisenä.

## Kustannukset

Oppisopimuskoulutukseen sisältyviä kustannuksia voidaan tarkastella tarkemmin neljän yläluokan kautta. Ensinnäkin oppisopimuskoulutuksen haasteeksi koettiin työntekijäasemassa ajankäytön vaateet ja erityisesti opintojen, työn ja vapaa-ajan yhdistäminen. Vaikka hyötyjen näkökulmasta oppisopimuskoulutus nähtiin työn ja koulutuksen yhdistämisen välineenä, työ ja opinnot koettiin ajallisesti erillisinä (sitaatti 8).

(sitaatti 8) ”Opinnot on tietysti eri, että niihin pitäisi sitten omalla ajalla tehdä se työn ohessa.” (sote6)

Toisena keskeisenä kustannuksena tunnistettiin koulutukseen sisältyvä emotionaalinen ja psykologinen kuormitus. Henkilökohtaistaminen ja koulutuksen yksilöllinen toteutus koettiin merkittävänä hyötynä, mutta kuormitus yhdistettiin koulutuksen toteutusta koskevaan epäselvyyteen ja vaativuuteen (sitaatti 9). Osaamisen osalta vaativat tehtävät koettiin yhtäältä kiinnostavina ja motivoivina, toisaalta osaamisen ja työtehtävien ristiriidat sekä epävarmuus omasta osaamisesta kuormittivat (sitaatti 10). Kuormitukseen ja epävarmuuteen kuuluivat lisäksi oppimisen ja tiedon rakentumisen epäohjonmuokaisuus sekä havainnot teorian ja käytännön ristiriidoista (sitaatti 11).

(sitaatti 9) ”Eihän sitä nyt voida opiskelijaa jättää sinne työelämään vaan itsenäisesti, unohtaa sinne, että tuleehan siihen mutta mulla on vähän epäselvää itsekkin, että mitä tää oppisopimusopiskutus sitten tarkoittaa juuri, että miten sitä askeletaan eteenpäin.” (sote6)

(sitaatti 10) ”Mut on laitettu heti samaan riviin muitten kanssa ja sitten on ollut jänniä tilanteita, kun ei oikeen tiedä kuinka toimitaan mutta että, aina ne jotenkin selviää.” (sote6)

(sitaatti 11) ”[k]un teoria ja käytäntö ei kauheen usein kohtaa, että aina opetetaan toisella lailla ja sitten se kuitenkin tehdään ihan toisella lailla. Se on semmonen haitta siinä.” (rak1)

Kolmanneksi kustannukset yhdistyivät tukitoimien ja turvaverkkojen puutteellisuuteen koulutuksen järjestämisessä, vaikka aikuisten kokemuksissa painottui vahvasti itseohjautuvuus. Tuen näkökulmasta oppisopimusopiskelijat kokivat opiskelijayhteisön puuttumisen oppimismuodon kustannuksena (sitaatti 12). Työntekijäasemasta käsin lisätuen saataavuus tarvittaessa näyttäytyi haasteena (sitaatti 13). Oppisopimusopiskelijoiden näkemyksissä korostuikin kiinnittyminen erityisesti työpaikkaan, mikä kustannusten osalta näyttäytyi samalla riippuvuutena työpaikasta. Työpaikan tilaukset, toimeksiannot ja taloudellinen tilanne saivat oppisopimusopiskelijoiden näyttäytymään melko haavoittuvana koulutusmuotona (sitaatti 14).

(sitaatti 12) ”Kun tää alkaa nonstopina [koulutuksen järjestäjällä] tämä oppisopimusopiskutus, niin silloinkin kun mä aloitin niin oli yksi toinen ja minä, ja hänelläkin oli niin että hänellä oli sitten osa suoritettuna jo. [n]iin meillähän menee aivan eri polkuja, että ei me nähdä välttämättä enää kertaakaan.” (sote4)

(sitaatti 13) ”Tuolla tarjotaan kyllä koulussakin noita sellaisia [--], että sinne nyt jonain tiettyinä päivinä voi mennä tukiopetukseen tai johonkin muualle, mutta se on aika paha, että oppisopimus, että kun pitää olla töissä niin, sitten kun se tapahtuu työaikana niin se on vähä huono aika.” (sote7)

(sitaatti 14) ”Yleisesti ottaen, jos asiat ei mene nappiin, niin siihen liittyy se että, se ei läheskään aina ole a) omaa syytä, koska siis siihen liittyy muita tekijöitä, johon itse ei voi vaikuttaa, esimerkiksi tämän hetkinen työnantajan taloudellinen tilanne.” (lita4)

Neljänneksi oppisopimusopiskutuksen kustannukset korostuivat suhteessa tulevaisuusnäkymien rajoittamiseen. Ennen kaikkea kustannukseksi tunnistettiin riski pääosin työpaikkakohtaiseen, laajemmasta näkökulmasta tarkasteltuna puutteelliseen ammatilliseen osaamiseen (sitaatti 15). Vaikka käytännön painottuminen koettiin mielekkääksi, jatkokoulutusmahdollisuuksien osalta oppisopimusopiskelijat tunnistivat sen rakentavan kuilua suhteessa korkeakoulutukseen (sitaatti 16). Tämän kustannuksen vähentämiseksi haastateltavat toivat esiin kehittämisehdotuksia ammatilliseen koulutukseen. Yhtäältä ammatillisen koulutuksen toivottiin tukevan yleissivistävää, korkeakouluopintoja tukevaa osaamista ja toisaalta korkeakoulutuksen, erityisesti ammattikorkeakoulutuksen, toivottiin tulevan lähemmäs oppisopimustyyppistä koulutusta. Kuilua korkeakoulutukseen ei nähty yksinomaan kielteisenä vaan myös hyötynä, sillä kaikki eivät kokeneet korkeakoulutusta itselle sopivana sen koetun vaativuuden, teoreettisuuden tai omien toisaalle suuntautuvien uratavoitteiden vuoksi (sitaatti 16).

(sitaatti 15) ”Sehän [oppisopimus] valmistaa oikein hyvin siihen töihin mitä sä teet itse. Siis oppisopimuksen ongelma, jos sitä halutaan katsoa ongelmaksiksi on se, että se ei välttämättä, varsinkin

sillä tavalla miten monet yritykset toivoisi että sitä kehitetään niin sehän ei itse asiassa opeta-, siitä tulisi käytännössä työpaikkakohtainen osaaminen, joka ei yleisesti yhteiskunnan kokonaisedun kannalta ole toivottavaa.” (lita4)

(sitaatti 16) ”Kyllähän tämä on nimenomaan sitä tekemällä oppimista, oppisopimuskoulutus, eikä niinkään sitä teoreettista, joka sitten täytyy jossain vaiheessa soveltaa käytäntöön. Täähän on ihan erityyppinen koulutus kuin entä sitten, ammattikorkeakoulu tai yliopisto. Se on varmaan ihmisestä vähän kiinni. Mä en koe, että mä oon kauheesti semmoinen teorian opiskelija, että kyllä mä oon enemmän käytännön ihminen”. (lita3)

Kustannusten koonti osoittaa, että aikuisten kokemuksissa oppisopimuskoulutukseen yhdistyi myös useita haasteita. Ajankäyttö, itseohjautuvuus ja itsenäisyys, oppimisympäristöjen tarjoama tuki sekä jatkosuunnitelmat herättivät haastateltavissa ristiriitaisia tunteita.

### Hyöty- ja kustannusanalyysi

Koulutusvalinnan nettoarvo muodostuu hyötyjen ja kustannuksien suhteesta (ks. Eccles ym. 1983). Aineistosta tunnistettujen sekä oppisopimuskoulutuksen piirteiden ja osallistujien kokemien hyötyjen ja kustannusten tarkastelu (**kuvio 1**) osoittaa, että hyödyt ja kustannukset muodostavat vastinpareja. Esimerkiksi työn ja koulutuksen yhdistäminen voi motivoitua, mutta samalla haastaa ajankäyttöä. Osaamisen kehittämisen joustavuus ja henkilökohtaistaminen voi olla aikuiselle kiinnostavaa, mutta se voi myös näkyä kuormituksena tai epäselvyytenä koulutuksen toteutuksesta. Tavoitteiden saavuttamisen näkökulmasta työsuhde- ja työpaikkariippuvaisuus saattaa olla hyödyllistä, mutta samalla mahdollinen kielteinen seikka.

Hyötyjen ja kustannusten vertailu paljastaa kaksi vastinparitonta kohtaa. Ensimmäinen koskee ennen kaikkea koulutuksen järjestämistä ja tukitoimia. Aineiston ja jäsentelyn perusteella aikuiset oppisopimusopiskelijat eivät korostaneet oppilaitokseen tai opiskelijayhteisöön liittyviä hyötyjä (ks. myös Powers 2020; Smith 2023). Sen sijaan he tunnistivat opiskelijayhteisön puuttumisen ja oppilaitoksen tu-

kitoimien puutteet. Toinen kohta koskee tavoitteiden saavuttamista. Aineistossa tutkinnon merkitys tuli esiin ainoastaan hyötynä (ks. myös Norontaus 2016). Vaikka osaamisen puutteita pidettiin mahdollisena kustannuksena, tutkimuksemme laajan tutkinnon lyhyen koulutuksen sijaan ei nähty loitontavan osallistumisesta (ks. Smith 2023).

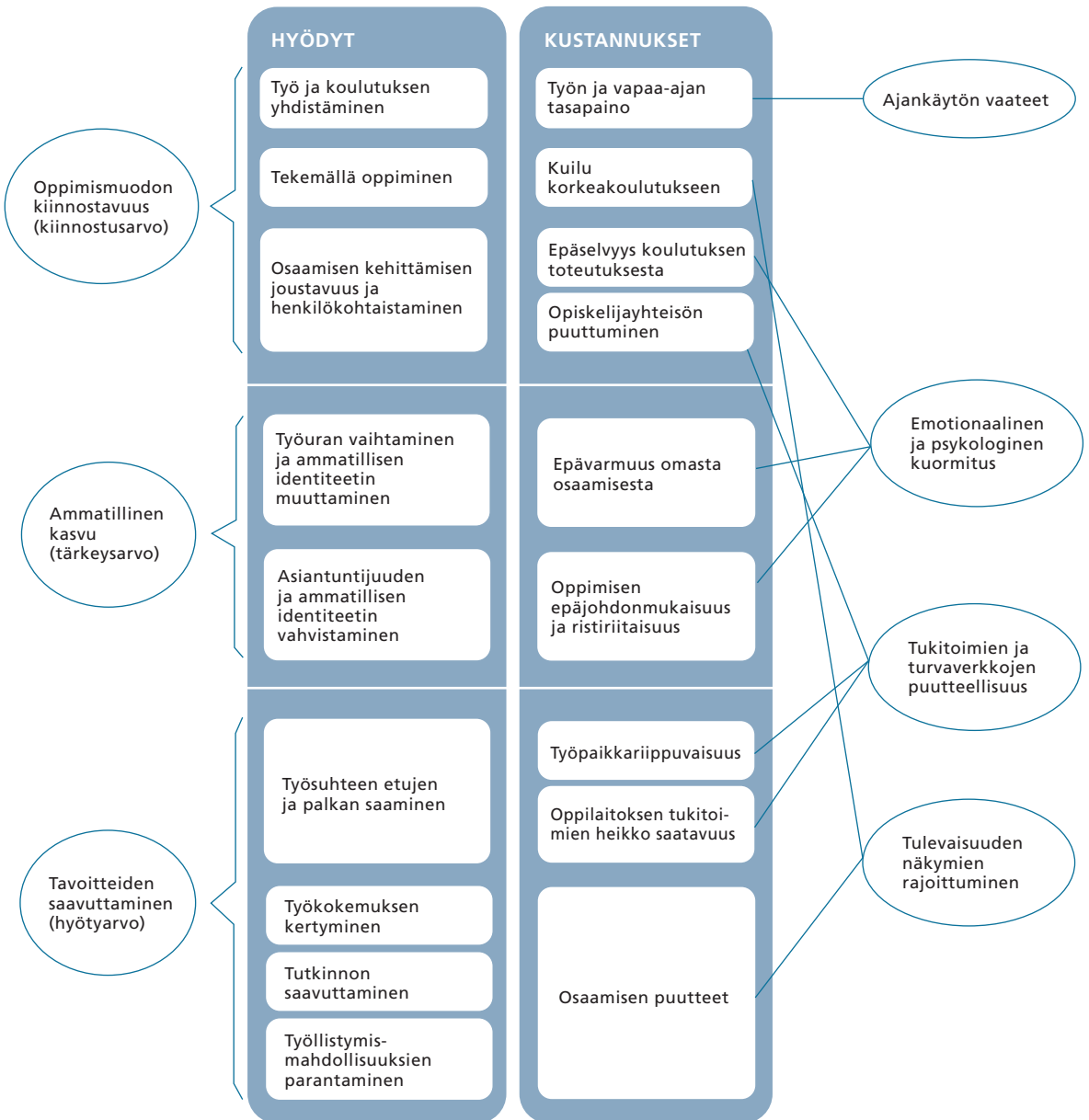
### POHDINTA

Tarkastelimme tässä tutkimuksessa sitä, millaisena oppisopimuskoulutukseen osallistuminen näyttää subjektiivisten tehtäväkohtaisten arvojen näkökulmasta. Tulostemme perusteella oppisopimukseen sisältyvät oppimismuodon kiinnostavuus, ammatillisen kasvun tärkeys ja hyödyllisyys tavoitteiden saavuttamisessa. Vastapainoksi koulutusmuotoon heijastuvat ajankäytön vaateet, kuormitus, tukitoimien ja turva- verkkojen puutteellisuus sekä tulevaisuusnäkymien rajoittuminen erityisesti suhteessa korkeakoulutukseen.

Hyötyjen näkökulmasta työuran kehitys, tutkinto ja joustavuus sekä tuki ammatilliselle kasvulle ja identiteetille on tunnistettu aiemmissakin tutkimuksissa ja selvityksissä (Fuller ym. 2015; ILO 2022; Norontaus 2016; Smith ym. 2023). Suhteessa aiempiin tarkasteluihin tutkimuksemme eivät tulleet vahvasti esiin puhdas halu uuden oppimiseen (vrt. Fuller ym. 2015), parantuneet pääsymahdollisuudet korkeakoulutukseen (vrt. ILO 2022) tai yksilöä motivoivana tekijänä työnantajaorganisaation hyötyminen koulutuksesta (vrt. Smith ym. 2023). Eroja voivat yhtäältä selittää valittu tarkastelunäkökulma, tehdyt jäsenyykset ja toisaalta kontekstien erot. Esimerkiksi ILO:n (2022) raportissa oppisopimuskoulutusta verrattiin muihin, myös nonformaaleihin työssäoppimisen muotoihin. Kustannusten osalta aiemmissa raporteissa on tutkimustamme vastaavasti tuotu esiin teorian ja käytännön yhdistämisen haasteet (Fuller ym. 2015), ajankäytön vaatimukset (Fuller ym. 2015) ja koulutuksen kuormittavuus (Gorges 2016) mutta myös työpaikan ensisijaisuus oppimisympäristönä (Powers 2020).

Tutkimuksemme keskeisiä havaintoja on se, että aikuiset oppisopimusopiskelijat eivät välttämättä tunnista oppilaitoksen ja opiskelijayhteisön tarjoamia





Kuvio 1. Oppisopimuskoulutuksen piirteet subjektiivisten tehtäväkohtaisten arvojen näkökulmasta.

hyötyjä. Havaintoa voi selittää se, että oppisopimus-koulutuksen ydinpiirteenä korostuu usein työyhteisöön ja ammattiin sosiaalistuminen (Smith 2023). Hyötyjen ja kustannusten rinnastuksen perusteella hyödyt ja kustannukset näyttävät kolikon kahtena eri puolena. Havaintoamme tukee Erica Smithin (2023) kansainvälinen tutkimuskatsaus: sen mukaan usein samat oppisopimuskoulutuksen ydinpiirteet voivat sekä lisätä että vähentää koulutuksen vetovoimaa.

Tutkimuksemme täydentää ja vahvistaa teoreettisesti aiempaa tutkimusta subjektiivisten tehtäväkohtaisten arvojen tarkastelun avulla (ks. Eccles ym. 1983; Eccles & Wigfield 2002; 2020). Tuloksemme osoittavat, että viitekehys kykenee kokoamaan kattavasti yhteen aiemmin tunnistettuja oppisopimuskoulutuksen taustalla olevia tavoitteita, syitä ja motivaatioita mutta myös haasteita (vrt. Fuller ym. 2015; Smith ym. 2023). Subjektiivisten tehtäväkohtaisten arvojen näkökulma voi tarjota tukea sekä välineitä myös koulutukseen osallistumisen laadulliseen tutkimukseen (ks. myös Gorges 2016).

Tutkimukseen sisältyvät rajoitukset on syytä huomioida tulosten tulkinnassa. Kuvaamamme laadullinen analyysi perustuu pieneen aikuisilta oppisopimusopiskelijoilta kerättyyn aineistoon. Aineistonhankintavaiheen keskeinen haaste oli se, että opiskelijoiden motivaatio oppisopimuskoulutukseen tai oppisopimuskoulutuksen valinta eivät olleet haastattelujen ydin, minkä vuoksi niitä ei käsitelty haastatteluissa kovin laajasti. Haastattelut myös kuvasivat oppisopimuskoulutuksen valintaa ja subjektiivisia tehtäväkohtaisia arvoja koulutuksessa ollessaan. Jatkotutkimuksissa subjektiivisia arvoja voitaisiinkin tarkastella opintojen eri vaiheissa.

Haastatteluaineiston rajallinen määrä vaikutti osaltaan aineiston analyysiin. Teoriasidonnaisessa analyysissä painottuu realistinen tarkastelutapa, jonka pääosassa on tulkinnan sijaan kuvaus haastateltavien kerronnasta. Jatkotutkimuksissa onkin mahdollista tarkastella aikuisten kokemuksia ja näkökulmia yhä kattavammin laadullisen tutkimuksen keinoin. Tutkimuksen luotettavuuden näkökulmasta on

tärkeää huomioida, että tutkimushaastattelut eivät välttämättä täysin kuvaa tämänhetkistä oppisopimuskoulutusta. Yhä joustavammista, usein lyhyistä oppisopimuskoulutuksen toteutuksista on toistaiseksi kansainvälisestikin vähän tutkimustietoa (ks. myös Cedefop 2019; Smith 2023).


Koulutuksen laatu ja pitkäjänteinen osaamisen kehittäminen ovat oppisopimuskoulutuksen ydintä, vaikka oppisopimuskoulutuksen tavoitteet ja kohde-ryhmät laajenevat sekä volyyymi kasvaa (ks. myös Cedefop/OECD 2021; Markowitsch & Wittig 2020). Koulutuksen laadun näkökulmasta tutkimuksemme kannustaa edelleen panostamaan osaamisen vahvistamiseen ja oppimisen tukeen eri oppimisympäristöissä (ks. myös esim. Haapakorpi 2017; Leino 2011; Silvennoinen & Kivirauma 1992).

Korostamme tutkimuksessamme yksilön näkökulmaa oppisopimuskoulutukseen osallistumiseen, mutta koulutuksen kehittäminen vaatii yhä laajempaa yhteiskunnallista tarkastelua ja keskustelua (vrt. Boeren 2017). Kun pääministeri Petteri Orpon (kok.) hallitus lakkauttaa aikuiskoulutustuen elokuussa 2024, oppisopimuskoulutus näyttättynee yhä houkuttelevampana vaihtoehtona toisen asteen ammatillisessa aikuiskoulutuksessa. Sen lisäksi, että oppisopimuskoulutusta pyritään kehittämään yhä paremmin nuorille soveltavaksi, sen asemaa ja tavoitteita tulee pohtia myös jatkuvan oppimisen väylänä ja osana aikuiskoulutusta.



HETA RINTALA


FT, KM, tutkijayliopettaja,  
tenure track  
HAMK Edu -tutkimusyksikkö  
Hämeen ammattikorkeakoulu

 <https://orcid.org/0000-0002-0500-4292>



PETRI NOKELAINEN

FT, professori  
kasvatustieteiden ja kulttuurin  
tiedekunta  
Tampereen yliopisto

 <https://orcid.org/0000-0002-8195-7001>

## LÄHTEET .....

- Billett, S. (2016). Apprenticeship as a mode of learning and model of education. *Education and Training*, 58(6), 613–628. <https://doi.org/10.1108/ET-01-2016-0001>
- Boeren, E. (2017). Understanding adult lifelong learning participation as a layered problem. *Studies in Continuing Education*, 39(2), 161–175. <https://doi.org/10.1080/0158037X.2017.1310096>
- Cedefop (2019). *Apprenticeships for Adults: Results of an Explorative Study*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. <http://data.europa.eu/doi/10.2801/24300>
- Cedefop/OECD (2021). *The Next Steps for Apprenticeship*. Cedefop reference series, 118. Luxembourg: Publications Office. <http://data.europa.eu/doi/10.2801/085907>
- Eccles, J. S. (2005). Subjective task value and the Eccles et al. model of achievement-related choices. Teoksessa A. J. Elliott & C. S. Dweck (toim.) *Handbook of Competence and Motivation*. New York, NY: The Guildford Press, 105–121.
- Eccles, J. S., Adler, T. F., Futterman, R., Goff, S. B., Kaczala, C. M., Meece, J. L. & Midgley, C. (1983). Expectancies, values, and academic behaviors. Teoksessa J. T. Spence (toim.) *Achievement and Achievement Motivation*. San Francisco: W. H. Freeman, 75–146.
- Eccles, J. S. & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53(1), 109–132. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135153>
- Eccles, J. S. & Wigfield, A. (2020). From expectancy-value theory to situated expectancy value theory: A developmental, social cognitive, and sociocultural perspective on motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 101859. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101859>
- Euroopan unionin neuvosto (2018). *Neuvoston suositus laadukkaan ja tehokkaan oppisopimuskoulutuksen eurooppalaisista puitteista 2018/C 153/01*.
- Flake, J. K., Barron, K. E., Hulleman, C., McCoach, B. D. & Welsh, M. E. (2015). Measuring cost: The forgotten component of expectancy-value theory. *Contemporary Educational Psychology*, 41, 232–244. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2015.03.002>
- Fuller, A., Leonard, P., Unwin, L. & Davey, G. (2015). *Does Apprenticeship Work for Adults? The Experiences of Adult Apprentices in England*. Project report. London: Nuffield Foundation. <https://www.nuffieldfoundation.org/sites/default/files/files/Adult%20Apprenticeship.pdf>
- Gessler, M. (2019). Concepts of apprenticeship: Strengths, weaknesses, and pitfalls. Teoksessa S. McGrath, M. Mulder, J. Papier, & R. Stuart (toim.) *Handbook of Vocational Education and Training*. Cham: Springer, 677–709. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-94532-3\\_94](https://doi.org/10.1007/978-3-319-94532-3_94)
- Gorges, J. (2016). Why adults learn: Interpreting adults' reasons to participate in education in terms of Eccles' subjective task value. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*, 3(1), 26–41. <http://iojet.org/index.php/IOJET/article/view/115/120>
- Gorges, J. & Kandler, C. (2012). Adults' learning motivation: Expectancy of success, value, and the role of affective memories. *Learning and Individual Differences*, 22(5), 610–617. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2011.09.016>
- Graneheim, U., Lindgren, B.-M. & Lundan, B. (2017). Methodological challenges in qualitative content analysis: a discussion paper. *Nurse Education Today*, 56, 29–34. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2017.06.002>
- Gråstén, A. (2016). Children's expectancy beliefs and subjective task values through two years of school-based program and associated links to physical education enjoyment and physical activity. *Journal of Sport and Health Science*, 5(4), 500–508. <https://doi.org/10.1016/j.jshs.2015.12.005>
- Haapakorpi, A. (2017). Oppisopimuskoulutuksen toteutuminen työpaikoilla – lähestymistapana institutionaalinen teoria. *Hallinnon Tutkimus*, 36(4), 226–241. <https://journal.fi/hallinnontutkimus/article/view/99086>
- ILO (2022). *Adapting Apprenticeships for the Reskilling and Upskilling of Adults*. [https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed\\_emp/---ifp\\_skills/documents/publication/wcms\\_861710.pdf](https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_emp/---ifp_skills/documents/publication/wcms_861710.pdf)
- Jauhola, L. (2015). Vauhtia, vaikkei vielä volyymiä, nuorten oppisopimuskoulutuksen kehittämiseen ja toteutukseen. Katsaus nuorten työssäoppimis- ja oppisopimusudistuksen toimenpideohjelman arvioinnin tuloksiin. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 17(4), 82–93. <https://journal.fi/akakk/issue/view/5793/671>
- Kinnari, H. (2020). Elinikäisestä kasvajasta kykypääomakoneeksi: Elinikäinen oppiminen yrittäjämäisen talouden aikakaudella. *Aikuiskasvatus*, 40(4), 305–319. <https://doi.org/10.33336/aik.100535>
- Kivinen, O. & Peltomäki, M. (1999). On the job or in the classroom? The apprenticeship in Finland from the 17th century to the 1990s. *Journal of Education and Work*, 12(1), 75–93. <https://doi.org/10.1080/1363908990120105>

- Laki ammatillisesta koulutuksesta 531/2017. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2017/20170531>
- Leino, O. (2011). *Oppisopimusopiskelijan oppimisen henkilökohtaistaminen ja oppimismahdollisuudet työpaikalla*. Publications of the University of Eastern Finland. Dissertations in Education, Humanities, and Theology, 20. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-61-0593-2>
- Lemmetty, S. & Collin, K. (toim.) (2022). *Jatkuva oppiminen ja aikuispedagogiikka työssä*. Jyväskylä: SoPhi. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-9443-3>
- Markowitsch, J. & Wittig, W. (2020). Understanding differences between apprenticeship programmes in Europe: Towards a new conceptual framework for the changing notion of apprenticeship. *Journal of Vocational Education & Training*, 74(4), 597–618. <https://doi.org/10.1080/13636820.2020.1796766>
- Martin, A. J. & Dowson, M. (2009). Interpersonal relationships, motivation, engagement, and achievement: yields for theory, current issues, and educational practice. *Review of Educational Research*, 79(1), 327–365. <https://doi.org/10.3102/0034654308325583>
- Mazenod, A. (2017). Oppisopimuskoulutus koulutuspolitiikan armoilla: oppisopimuskoulutus nuorten koulutuksena Englannissa. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 19(1), 56–63. <https://journal.fi/akakk/article/view/84809>
- Muenks, K., Miller, J. E., Schuetze, B. A. & Whittaker, T. A. (2023). Is cost separate from or part of subjective task value? An empirical examination of expectancy-value versus expectancy-value-cost perspectives. *Contemporary Educational Psychology*, 72(1), 102149. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2023.102149>
- Norontaus, A. (2016). *Oppisopimuskoulutus yritysten tuottamana koulutuspalveluna: tavoitteista vaikutuksiin*. Acta Universitatis Lappeenrantaensis 693. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-265-941-5>
- Nurmi, J.-E. (2013). Motivaation merkitys oppimisessa. *Kasvatus*, 44(5), 548–554.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö & Työ- ja elinkeinoministeriö (2020). *Oppisopimuskoulutuksen kehittämistyöryhmän toimenpide-ehdotukset*. <https://okm.fi/hanke?tunnus=OKM060:00/2020>
- Powers, T. E. (2020). Motivated apprentices: the value of workplace and trade school. *Journal of Education and Work*, 33(1), 81–97. <https://doi.org/10.1080/13639080.2020.1716309>
- Pylväs, L., Nokelainen, P. & Rintala, H. (2022). Vocational students' perceptions of self-regulated learning in work-based VET. *Vocations and Learning*, 15, 241–259. <https://doi.org/10.1007/s12186-022-09286-8>
- Rintala, H. & Nokelainen, P. (2020). Vocational education and learners' experienced workplace curriculum. *Vocations and Learning*, 13, 113–130. <https://doi.org/10.1007/s12186-019-09229-w>
- Schreier, M. (2012). *Qualitative Content Analysis in Practice*. London: Sage Publications.
- Silvennoinen, H. & Kivirauma, J. (1992). Oppisopimuskoulutus joustavassa koulutusjärjestelmässä. *Aikuiskasvatus*, 12(1), 24–32. <https://doi.org/10.33336/aik.96788>
- Smith, E. (2023). Apprenticeships: The problem of attractiveness and the hindrance of heterogeneity. *International Journal of Training and Development*, 27(4), 18–38. <https://doi.org/10.1111/ijtd.12281>
- Smith, S., Fabian, K., Taylor-Smith, E., Barr, M., Berg, T., Bratton, A., Kolberg, M., Paterson, J. & Zarb, M. (2023). 'They gave me an opportunity, and I took it': motivations and concerns of adult apprentices. *Journal of Vocational Education & Training*. <https://doi.org/10.1080/13636820.2023.2255576>
- Stenström, M.-L. & Virolainen, M. (2018). The development of Finnish vocational education and training from 1850 to 1945. Teoksessa S. Michelsen & M.-L. Stenström (toim.) *Vocational education in the Nordic countries: The historical evolution*. Oxon, UK: Routledge, 24–45.
- Valtioneuvosto (2019). Pääministeri Sanna Marinin hallituksen ohjelma 10.12.2019. *Osallistuva ja osaava Suomi – sosiaalisesti, taloudellisesti ja ekologisesti kestävä yhteiskunta*. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-287-808-3>
- Valtioneuvosto (2023). *Yhdessä jatkuvaa oppimista uudistamassa. Jatkuvan oppimisen uudistus-hankkeen loppuraportti*. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-383-950-2>
- Viljaranta J. & Tuominen, H. (2018). Oppiaineiden arvostukset: tärkeää, hyödyllistä, kiinnostavaa vai kuormittavaa. Teoksessa K. Salmela-Aro (toim.) *Motivaatio ja oppiminen*. Jyväskylä: PS-kustannus, 101–119.

# Osaaminen haltuun ammattillisessa koulutuksessa

## Osaamistarpeiden ennakoinnin profilointia tehdään verkostoyhteistyönä



Työelämän osaamisen kysynnän muutokset vaativat ammatillista koulutusta reagoimaan herkästi tuleviin osaamistarpeisiin. Osaamistarpeita ennakoimalla tuotetaan koulutuksia, joiden sisällöt vastaavat tulevaisuuden työelämän tarpeita. Samalla lisätään ammatillisen koulutuksen houkuttelevuutta.

TALOUS JA TYÖN TEKEMISEN käytännöt ovat muutoskessa, mikä uudistaa eri työtehtäviä koskevia ammattitaitovaatimuksia ja osaamistarpeita: millaista osaamista, työelämätaitoja ja ominaisuuksia tulevaisuuden työssä edellytetään (esim. Valtioneuvosto 2020; Brown 2020)? Osaamisen kysynnän muutokset vaativat ammatilliselta koulutukselta ja kouluttautujalta itseltään reagoitiherkkyttä ja toimeliaisuutta.

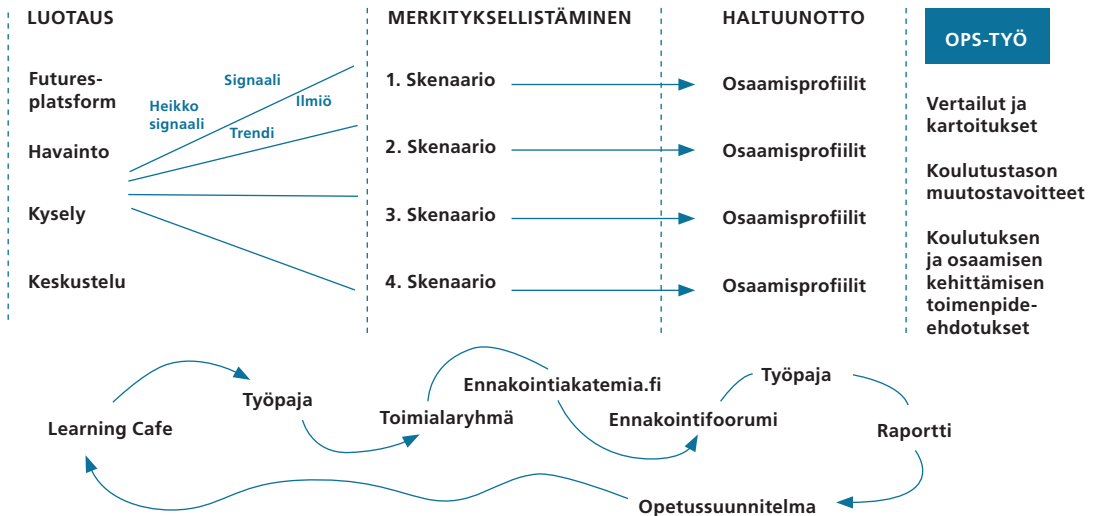
Osaamistarpeiden muutosten tunnistaminen ja niiden vaikutusten havaitseminen puolestaan vaativat ennakointiosaamista, mutta yhä monimutkaisempia, yllätyksellisempiä ja nopeasti muuttuva maailma on tehnyt tulevaisuuden ennakoinnin haastavaksi (ks. Mannermaa 1991). On entistä vaikeampaa varautua siihen, minkälaista osaamista kysytään, kuinka paljon eri osaajia ammatteihin tulee kouluttaa (Valtioneuvosto 2018) ja kuinka nykyiset työt uudistetaan tai siirretään pois vanhojen tieltä (Brown 2020).

Ennakoimalla osaamistarpeita pyritään ymmärtämään erityisesti toimintaympäristön ja työn tekemisen muutoksen synnyttämiä tarpeita osaamiselle (esim. Ojala ym. 2022). On myös luotava uusia käsitteitä kuvaamaan tulevaisuuden osaamista. Yhteisen

ymmärryksen ja käsitteistön rakentaminen on keskeistä erityisesti uusien osaamisten ja osaamistarpeiden sanoituksessa. (Sitra 2022.)

Jotta voidaan ennakoida tulevaisuuden työmarkkinoilla tarvittavaa osaamista, on kyettävä luomaan vaihtoehtoisia tulevaisuuskuvia. Alueellisesti osaamistarpeita on ennakoitu Varsinais-Suomen Ennakointiakatemiassa (<https://ennakointiakatemia.fi>). Sen luoman toimintamallin avulla osaamis- ja koulutustarpeita ennakoidaan ammatti- ja toimialojen rajoja ylittävässä yhteistyöverkostossa. Verkosto yhdistää maakunnan osaamis- ja koulutustarpeen ennakointiin käytettäviä voimavaroja sopimusperusteisesti. Ennakointihorisontiksi on valittu osaamisen sisällölliset tarpeet keskipitkällä aikavälillä, ja työskentelymuotoina on käytetty skenaariotyötä, osaamisen profilointia ja oppilaitostyöskentelyä. Ennakointityö käsittää maakunnan kärkialat, joita ovat kauppa, logistiikka, luovat alat, lääkekehitys, matkailu, meriklusteri, rakennus- ja kiinteistöala, ruokaketju, sosiaali- ja terveys- ja hyvinvointiala, terveysteknologia, tieto- ja viestintäteknologia (ICT) sekä valmistava teknologiateollisuus (ks. Varsinais-Suomen liitto 2021).





Kuvio 1. Varsinais-Suomen Ennakointiakatemian osaamis- ja koulustarpeiden ennakointiprosessikaavio.

Ennakointiakatemian ennakointityö ja osaamistarpeiden ennakoinnin toimintamalli pohjautuvat Opetushallituksen (ks. Taipale-Lehto 2012) tuottamaan, tulevaisuuden osaamistarpeita käsittelevään toimintamalliin. Mallia on hyödynnetty aiemmin esimerkiksi Opetushallituksen toteuttamassa sosiaalialan työn alakohtaisessa osaamistarpeiden ennakointihankkeessa (ks. Nikander ym. 2017; myös OPH 2018). Siinä osaamiskvalifikaatioluokittelun viitekehystenä käytettiin tutkija Taina Hanhisen (2010) osaamistarpeiden ryhmittelyä. Ennakointiakatemian työryhmissä työelämäosaamisen profilointi jäsenyksi Hanhisen (2010) tutkimuksen pohjalta: osaaminen muodostuu kvalifikaatioista, kompetensseista ja ammattitaidosta.

Kvalifikaatiot ovat kelpoisuuksia ja osaamisia, jotka työntekijän kuuluu työssään hallita. Ne uusiutuvat nopeasti työelämän muutoksessa, esimerkiksi teknologian kehittyessä. Kompetensseilla taas viitataan henkilön kognitiivisiin ja affektis-konatiivisiin kykyihin. (Hanhinen 2010.) Ammattikasvatuksen professori Pekka Ruohotien (2005) mukaan kogni-

tiiviset kyvyt kuvaavat yksilön tietoja ja taitoja, kun taas affektiiviset ja konatiiviset valmiudet koostuvat motivaatiosta, persoonallisuuden piirteistä ja minäkäsityksestä. Konaatiolla viitataan aktiiviseen motivaatioon, aikomuksiin selvittää asioita ja ryhtymistä motivaation kohteeseen liittyvään käyttäytymiseen. Ammattitaito muodostuu siten sekä yksilön kvalifikaatioista että kompetensseista ja sijoittuu näiden leikkauspisteeseen. Työelämässä kompetenssit kehittyvät, kun työntekijä saa työssään soveltaa tietoaan luovasti aktiivisena toimijana. (Hanhinen 2010.)

Osaamistarpeiden muutoksia arvioidessaan ja keskustelujensa tukena työryhmät hyödynsivät lisäksi aiemmissa tutkimuksissa (esim. OPH 2019; Mäkinen ym. 2020; <https://osaamispulssi.fi>) tunnistettuja osaamistarpeiden ennakointituloksia. Lähtökohdana oli se, että eri toimialojen osaamisrakenteessa on paljon osaamisia, joiden luonne ja merkitys muuttuvat tulevaisuudessa (Leveälähti ym. 2019; Nyssölä 2022). Niiden rinnalla on hitaasti muuttuvia perusosaamisia, jotka ovat tärkeitä tarkasteluhetkellä ja merkityksellisiä tulevaisuudessa.

Avain työelämän vaatimaan jatkuvaan oppimiseen ovat geneeriset taidot, joita kutsutaan myös pehmeiksi, yleisiksi tai siirrettäviksi taidoiksi (Hyytinen ym. 2021). Ne turvaavat sopeutumisen tulevien vuosikymmenien työelämään ja yhteiskuntaan (Miettinen ym. 2021; Heinonen 2018; Succi & Canovi 2020). Oppilaitosten ja työelämän tulisikin tehdä yhä enemmän yhteistyötä opiskelijoiden geneeristen taitojen vahvistamiseksi, ja opiskelijoiden itsensä tulisi tietää oma vastuunsa pehmeiden taitojen kehittämisessä (Succi & Canovi 2020). Merkitystään lisäävät erityisesti muutoksen hallintaa edistävät osaamiset, kuten ongelmanratkaisutaidot ja itseohjautuvuus (Nyyssölä 2021). Monimutkaistuvassa maailmassa korostuvat lisäksi yhdessä tekeminen ja vuorovaikutus, ajanhallinta ja ennakointi sekä systeemi-, ympäristö- ja teknologiaosaaminen (Sitra 2022; Heinonen 2018).

Tulevaisuuden osaajat ovat varsinaisia superosajia: koulutettuja, päteviä, itsenäisiä, joustavia, ketteriä, mukautumiskykyisiä, luovia, aloite- ja riskinotto-kykyisiä, vastuuta ottavia, ongelmanratkaisijoita, päätöksentekijöitä, liikkuvia, innovatiivisia yrittäjiä, uusia haasteita etsiviä sekä intohimoa ja omistautumista työlleen osoittavia (Nilsson & Nyström 2013; Siivonen ym. 2023). Niin ikään osaavat ja luovat ihmiset ovat Suomelle – ja Varsinais-Suomelle – tärkeä voimavara ja kilpailutekijä, ja heidän merkityksensä globaalissa kilpailussa kasvaa entisestään (Valtioneuvosto 2022). Tulevaisuuden osaajien kouluttamisessa korostuu osaamistarpeiden ennakoitityön merkitys, kun suunnitellaan ammatillisen ja muun koulutuksen sisältöjä ja koulutustarjontaa.

#### OSAAMISEN PROFILOINTI VAIHTOEHTOISISSA SKENAARIOISSA

Varsinais-Suomen Ennakointiakatemian työryhmien työstämät neljä skenaariota – toivottava, uhka, nykytilan jatkumo ja mullistus (ks. <https://ennakointiakatemia.fi/tyoryhmat/>; Ojala ym. 2022) – ovat tulevaisuuden käsikirjoituksia. Ne kuvaavat tarkasteltavan kohteen kehitystä erilaisissa tapahtumien ketjuissa, jotka johtavat tietynlaiseen tulevaisuuden tilanteeseen (Rubin 2004). Skenaariot toimivat osaamistarpeiden ennakoitiprosessissa tulevaisuuden osaamis-

tarpeiden määrittelyn apuna (Nikander ym. 2017).

Skenaariotyöskentelyn jälkeen työryhmät siis johtivat tulevaisuuden osaamistarpeita toimialakohtaisista skenaarioistaan Hanhisen (2010) osaamislukittelua mukaillen: millaista osaamista eli millaisia geneerisiä taitoja, erityistaitoja ja kvalifikaatioita eri skenaarioissa edellytetään vuonna 2030 ja sen jälkeisessä lähitulevaisuudessa? Tarkastelussa hyödynnettiin skenaariotyöskentelyssä käytettyä, toimintaympäristössä tapahtuvien muutosten tiedonkeruun ja jäsentelyn menetelmää eli PESTE-kategorisointia (ks. Ojala ym. 2022; Chermack 2011). Näin pyrittiin varmistamaan poliittisen, ekonomisen, sosiaalisen, teknologisen ja ekologisen näkökulman välinen tasapaino.

Kun työryhmät olivat skenaariotyössään työstäneet vaihtoehtoisia tulevaisuuskuvia ja niihin johtavia polkuja, ne tarkensivat katseensa osaamiseen. Millaista osaamista eri tulevaisuuskuvat ja niihin johtavat reitit edellyttävät, jotta osaaminen tukee ja pitää yllä parhaalla mahdollisella tavalla kunkin skenaarion tulevaisuuskuvassa toteutuvaa toimintaa?

Skenaarioiden osaamistarpeita johdettiin niiden omista näkökulmista. Toivottavassa skenaariossa pohdittiin osaamistarpeita, jotka tukevat myönteistä kehitystä eli kasvua ja kukoistusta ja ehkäisevät eipysähtymistä. Uhkaavassa skenaariossa tarkasteltiin osaamistarpeita, jotka edesauttavat pääsyn vaikeista oloista tai joilla toimintakykyä pystytään uhkaavassa tilanteessa ylläpitämään. Nykytilan jatkumosenaariossa pohdittiin osaamistarpeita nykytilan aktiivisen jatkamisen näkökulmasta. Mullistavassa skenaariossa haettiin osaamisia, jotka ovat keskeisiä jossain uudessa erikoistilanteessa tai olosuhteessa. Skenaariot eivät toteudu sellaisenaan, mutta jokaisessa voidaan arvioida olevan olennaisia merkityksiä, jotka on huomioitava, kun ennakoidaan tulevaisuuden osaamistarpeita ja varaudutaan tulevaisuuksiin.

Koska osaamisen edellytykset eroavat työtehtävittäin, osaamisen tarkastelu kohdistettiin työtehtävätaoisesti (vrt. Nikander 2017 ym.). Ennakointiryhmät laativat useiden työryhmätapaamisten näkemysellisten keskustelukertojen ja dialogien pohjalta skenaariokohtaisia osaamisprofifeleja (ks. esimerkki rakennetusta osaamisprofifilista, **taulukko 1**), joissa keskeiset osaamiset eriteltiin johtoryhmä-, esimies-,



**Taulukko 1.** Esimerkki valmistavan teknologiateollisuuden työryhmän jäsenyyksestä toimialan toivottavaan skenaarioon sisältyvästä eri työtehtävätasoisesta osaamisesta.

"Taidolla teknologiaa" osaamisprofiili / Toivottava skenaario vuoteen 2030 ja sen jälkeen			
Työtehtävä-taso	Geneeriset taidot (siirrettävät)	Eryitystaidot (tehtäväkohtaiset)	Kvalifikaatiot (tutkinnot, sertifikaatit)
Johtoryhmä	Ajanhallinta- ja priorisointi Muutosjohtaminen ja -kyvykkyys Tietoturva-, kyber- ja turvallisuus-osaaminen Erilaisuuden sietäminen, resilienssi Kunnianhimo ja menestymisen nälkä Valistunut riskinotto- ja Yrityksen oman kompetenssin ja bisneksen ytimen tunnistaminen ja kumppanien löytämistä Innovaatiokyky Tiedon jakamistaito ja kokonaiskuvan ymmärtäminen Yhteiskuntaosaaminen Luova ajattelu Joustavuus henkilöstön yksilöllisissä tilanteissa Psykologisesti turvallisen ilmapiirin luominen Markkinointi Tekoälyn hyödyntäminen Etätyön johtaminen Viestintä-, vuorovaikutus-, yhteistyö- ja tiimityötaidot Liiketoiminnan analysointi Päätöksenteko	Projektiosaaminen: kustannukset, logistiikka, laatu, riskienhallinta Yhteisen kuvan luominen, tavoitteiden jalkauttaminen ja pilkkominen arjen tekemiseksi Kestävä kehitys-, kierrätys-, materiaali- ja elinkaarimalliosaaminen Moduuliosaaminen Visionäärisuus Verkosto-osaaminen Koulutusjärjestelmän hyödyntäminen Huoltovarmuusosaaminen Tuotesertifikaattiosaaminen Investointiosaaminen Kasvuosaaminen	Omiin työtehtäviin liittyvät tietoturvasertifikaatit Strateginen osaaminen Lainsäädäntö, sen ylläpito ja soveltaminen käytäntöön Hyväksytyt hallituksen jäsen, HHJ
Esimies	Motivointi- ja sitouttaminen Horisontaalisen uran kehittämistä Ihmisten johtaminen Viestintä ja vuorovaikutus sekä sosiaaliset taidot Priorisointi Kokonaisuuksien hahmottaminen Tietoturva-, kyber- ja turvallisuus-osaaminen Luova ajattelu Joustavuus henkilöstön yksilöllisissä tilanteissa Psykologisesti turvallisen ilmapiirin luominen Tekoälyn hyödyntäminen Osaamisen johtaminen Datan hyödyntäminen	Ennakointi- ja suunnittelu Laatutyö: prosessin tuntemus ja ohjeiden noudattaminen Palautteiden ja mittareiden hyödyntäminen kehittämisessä Projektiosaaminen: kustannukset, logistiikka, laatu, riskienhallinta	Perehdytysosaaminen Omiin työtehtäviin liittyvät tietoturvasertifikaatit Ammatilliset sertifikaatit
Asiantuntija	Itseohjautuvuus Itsensä johtaminen Teknisten työ- ja apuvälineiden käyttötaito Tietoturva-, kyber- ja turvallisuus-osaaminen Suodatustaito Kompleksisuuden hallinta Motivointi Luova ajattelu Opitun soveltaminen Tekoälyn hyödyntäminen Viestintä, vuorovaikutus, yhteistyö ja tiimityö Datan hyödyntäminen	Kouluttamistaidot Investointiosaaminen Projektiosaaminen: kustannukset, logistiikka, laatu, riskien hallinta	Henkilöstökurssitus-sertifikaatit Spesifisertifikaatit Tuotannonohjaus-sertifikaatit (esim. SAP) Tietojärjestelmäsertifikaatit (esim. Cisco) Omiin työtehtäviin liittyvät tietoturvasertifikaatit Ohjelmisto-osaaminen

Taulukko jatkuu seuraavalla sivulla 

"Taidolla teknologiaa" osaamisprofiili / Toivottava skenaario vuoteen 2030 ja sen jälkeen			
Työtehtävä-taso	Geneeriset taidot (siirrettävät)	Erytistaidot (tehtäväkohtaiset)	Kvalifikaatiot (tutkinnot, sertifikaatit)
Suoritus	Kielitaito, media- ja datalukutaito Digitaaliset ongelmanratkaisut Kyky ja motivaatio jatkuvaan oppimiseen Ohjelmointi Etähallinta- ja datalukutaito Luova ajattelu Tekoälyn hyödyntäminen Datan hyödyntäminen	Konekielitaito Kunnossapito-osaaminen Sähkö- ja automaatio-osaaminen Materiaaliosaaminen Tietoturva-, kyber- ja turvallisuusosaaminen Opitun soveltaminen Robottiikkateknologian käyttötaidot	Valmistajien tai yritysten sertifikaatit Hitsausluokat Näyttösertifikaatit Kansainvälinen hitsausneuvoja (IWS) ja muut vastaavat Omiin työtehtäviin liittyvät tietoturvasertifikaatit Ammatilliset sertifikaatit

asiantuntijatehtävä- ja suoritustason työtehtäviin. Työtehtävätasoiset osaamiset jaoteltiin edelleen geneerisiin taitoihin, erityistaitoihin ja kvalifikaatioihin. Osaamiset saattoivat painottua eri työtehtävätasolla eri tavoin: Esimerkiksi ympäristöosaaminen näyttäytyi jollakin tasolla lähes itsestään selvänä geneerisenä taitona. Toisella tasolla se nähtiin erikseen hankittavana erityistaitona.

Jäsenyykset ovat kuitenkin vain työkaluja, joilla hahmotetaan tulevaisuuden osaamista, eivät todellisuuden vastine. Osaamistarveluokituksiin sisältyykin mahdollisuus tarkastella osaamisia keskinäisten riippuvuussuhteiden mukaan. Näin voidaan muodostaa osaamiskimppuja tai -klustereita, jotka sisältävät erilaisia osaamisia eri tasojen ja ulottuvuuksien mukaisesti: esimerkiksi tietyillä ammattiryhmillä voi olla samantyyppisiä osaamisklustereita. Osaaminen ei siten jäsenny hierarkkisesti tai tiettyjen toimialojen tai ammattialojen mukaan vaan näiden erilaisina kombinaatioina. (Nyysölä 2022.)

Työryhmät päivittävät säännöllisesti toimialakohtaisia osaamisprofileja. Osaamistarpeiden luokittelu onkin dynaaminen prosessi, jossa uusia osaamisia lisätään, nykyisiä täydennetään tai tarkennetaan sekä tunnustetaan merkitysarvoltaan poistuvia osaamisia (ks. OPH 2018). Ennakointiryhmissä on myös usein käyty pedagogisia keskusteluja siitä, miten erilaisia taitoja voidaan oppia niin oppilaitoksissa, käytännön työelämässä, virtuaaliympäristöissä kuin muualla yhteiskunnassa. Esimerkiksi erilaiset todellisuusrajapinoille rakentuvat simulaatiomaiset tulevaisuuden oppimismahdollisuudet ovat herättäneet mielenkiintoa.

Työskentely ennakointiryhmässä on avannut

jäsenilleen uuden yhteistyömuodon, jonka on koettu rikastavan omia ennakointitaitoja ja -näkömynkiä. Eri alojen asiantuntijat ovat verkottuneet yli organisaatio-rajojen ja toimintakenttien. Työskentely on virittänyt työelämän ja yhteiskunnan tulevaisuuksien pohdintaa niin toimialoilla kuin niiden rajapinnoilla. Toiminta on tuottanut uudenlaisia yhteistyön henkilö- ja organisaatioyhdistelmiä. Esimerkistä käyvät rahoitushankemukset, ammatillisten opettajien koulutukset ja asiantuntijawebinaarit. Lisäksi on muodostunut uudenlaisia epävirallisempia, hankalia ongelmia ratkovia käytäntöryhmiä (Wenger ym. 2002).

## POHDINTA

Varsinais-Suomen Ennakointiakatemian yhteistyöverkoston tarkoitus on ollut tuottaa osaamis- ja koulutustarpeiden ennakointitietoa ammatillisen koulutuksen ja korkeakoulutuksen sisältöjen kehittämiseen ja opetussuunnittelun tueksi. Osaamisen profiloinnin kuvauksessa toimialakohtaiset työryhmät tuottivat näkömynkiä vaihtoehtoisissa tulevaisuuksissa tarvittavista keskeisistä osaamistarpeista, jotka tulee ottaa huomioon tulevaisuuden osaamistarpeita ennakoitaessa.

Tarkkojen tavoitevisioiden tai ennustusten sijasta yhteistyöverkosto on edistänyt oppilaitosten ja työelämäyhteisöjen mahdollisuuksia hyödyntää Ennakointiakatemiassa tehtyä työtä. Sen pohjalta ne voivat pohdita, mitä toimialakohtaiset osaamistarpeet tarkoittavat ja millaisia vaikutuksia niillä on oppilaitoksen omalle toiminnalle, opetussisällöille ja opiskelijoiden osaamistarpeille. Millaista opetusta ammatillisen koulutuksen tulee aikuisopiskelijoille sisältää, jotta tunnistettuihin,

## OPETUSTARJONTAA VOIDAAN LAAJENTAA ESIMERKIKSI OPPILAITOSTEN YHTEISTYÖLLÄ.

ja ehkä keskenään ristiriitaisiinkin, toimialakohtaisiin osaamistarpeisiin voidaan varautua?

Ammatillisten koulutusten opettajien on myös syytä pohtia, miten omaa osaamista on kehitettävä muuttuviin opetus- ja osaamistarpeisiin vastaamiseksi. Opettajien oman työn ja osaamisen kehittämistä tukevat esimerkiksi Turun ammatti-instituutin ennakointipajat (ks. <https://www.turkuai.fi/turun-ammatti-instituutti/tyo-ja-yrityselama/tai-ennakoi>), jotka on käynnistetty Ennakointiakatemian työn virittäminä. Ne ovat esimerkki siitä, miten Varsinais-Suomen Ennakointiakatemian työryhmien tuottamaa ennakointitietoa hyödynnetään ja sovelletaan oppilaitosten käytännöissä.

Tulevaisuustiedolla avarretaan opettajien näkemystä heidän oman koulutusalan tulevista muutoksista, muuttuvista osaamistarpeista ja niiden vaikutuksesta opetukseen. Työvälineinä käytetään keskusteluita, ryhmätehtäviä ja mahdollista skenaariotyöskentelyä. Ennakointiakatemian työryhmien tuottamaa ennakointitietoa hyödynnetään oppilaitoksissa monin tavoin. Se on mukana koulutuksen sisältöjen ja tarjonnan suunnittelussa, pedagogisissa ratkaisuisissa, uusien koulutustuotteiden kehittämisessä, opettajatarpeiden ennakoinnissa, tilojen ja laitehankintojen suunnittelussa sekä tiimipalaverien tulevaisuuskeskusteluissa.

Opetustarjonnan laajentamiseksi voidaan lisätä yhdessä tekemistä opetuksessa ja oppilaitosten välisen yhteistyön vahvistamista. Opetus voi tulevaisuudessa olla esimerkiksi moduuli- tai projektipohjaista, jolloin opiskelijan on mahdollista rakentaa ammatillista osaamistaan yhä vapaammin ja monipuolisemmin oman alansa osa-alueita ja muiden alojen rajoja hyödyntäen. (Pylväs & Roisko 2012.)


Osaamista voidaan kerryttää myös mikrotutkinnoilla, osaamismerkeillä ja muilla pienillä osaamiskonaisuuksilla (ks. Tuomi & Varmola 2022; [https://education.ec.europa.eu/fi/education-levels/higher-](https://education.ec.europa.eu/fi/education-levels/higher-education/micro-credentials)

education/micro-credentials), joiden merkitys ei-tutkintomuotoisen koulutuksen kehittämisessä vaatiikin laajempaa keskustelua. Suomessa on välttämätöntä arvioida tutkintokeskeisen koulutusjärjestelmän tulevaisuutta, mikäli jatkuvaa oppimista halutaan toteuttaa laajasti koko aikuisväestölle. (Tuomi & Varmola 2022.)


Samanaikaisesti edellytetään enenevästi korkea-koulutasoista osaamista. Vaadittava korkea koulutustaso signaloi siitä, että osaamisvaatimusten kasvaessa myös työssä olevien koulutustaso on parannettava merkittävästi (Hanhijoki 2020). Ammatillisen koulutuksen opiskelijoille on markkinoitava reittejä ammatikorkeakoulu- ja yliopistokoulutukseen (ks. Haltia ym. 2022), jotta opiskelijoiden osaamistasoa voidaan nostaa. Samanaikaisesti työvoimassa ja työvoiman ulkopuolella on paljon aikuisia, joilta puuttuu perusopetuksen tai lukion jälkeinen koulutus tai tutkinto. Heidän kouluttamisellaan voidaan vaikuttaa väestön koulutustason kehittymiseen ja sen myötä vastata tulevaisuuden osaamiseen. Ammatillinen koulutus on tässä keskeinen toimija. (Hanhijoki 2020.)

Koulutus hakee paikkaansa maailmassa, jossa on paljon oppimisen, osaamisen, tiedon ja informaation lähteitä. Ammatillisen koulutuksen kuten formaalin koulutuksen yleensäkin täytyy yhä enemmän osoittaa omaa vaikuttavuuttaan sekä vakuuttaa opiskelijoita siitä, että tietyllä tutkinnolla tai opintokokonaisuudella on painoarvoa työelämässä. Osaamistarpeita ennakoimalla tuotetaan koulutuksia, jotka vastaavat tulevaisuuden työelämän vaatimuksiin. Näin myös lisätään ammatillisen koulutuksen vetovoimaa.



KRISTIINA OJALA  
KT, koulutussuunnittelija  
Turun ammatti-instituutti  
 <https://orcid.org/0000-0003-1145-1942>



MAURI KANTOLA  
VTM, erityisasiantuntija  
Turun ammattikorkeakoulu  
 <https://orcid.org/0000-0003-4174-4535>

LÄHTEET.....

- Aaltonen, M. & Wilenius, M. (2002). *Osaamisen ennakointi – Pidemmälle tulevaisuuteen, syvemmälle osaamiseen*. Johtamistaito. Kauppakamarisarja. Helsinki: Edita Publishing Oy.
- Ahvenharju, S. (2022). *Futures Consciousness as a Human Anticipatory Capacity – Definition and measurement*. Turun yliopiston julkaisuja, sarja E, osa 90. Turun yliopisto. <https://www.utupub.fi/bitstream/handle/10024/154023/Annales%20E%2090%20Ahvenharju%20DISS.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Aufferman, B., Minkkinen, M., Pouru, L., Neuvonen, A., Rowley, C., Malho, M. (2020). *Kansallinen ennakointi 2020*. Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminta. Policy Brief 8/20. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-287-948-6>
- Brown, P. (2020) Some observations on the race to higher education, digital technologies and the future of work. *Journal of education and work* 33,(7–8), 491–499. <https://doi.org/10.1080/13639080.2020.1852500>
- Chermack, T. J. (2011). *Scenario Planning in Organizations. How to create, use and assess scenarios*. Berret-Koehler Publishers, Inc.
- Hanhinen, T. (2010). *Työelämäosaaminen. Kvalifikaatioiden luokitusjärjestelmän konstruointi*. Kasvatustieteiden laitos. Tampereen yliopisto. <https://urn.fi/urn:isbn:978-951-44-8290-8>
- Hanhijoki, I. (2020). *Koulutus ja työvoiman kysyntä 2035. Osaamisen ennakointifoorumin ennakoititulosia tulevaisuuden osaamistarpeista*. Raportit ja selvitykset 6. Opetushallitus. [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/koulutus\\_ja\\_tyovoiman\\_kysynta\\_2035.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/koulutus_ja_tyovoiman_kysynta_2035.pdf)
- Haltia, N., Isopahkala-Bouret, U. & Jauhiainen, A. (2022). The vocational route to higher education in Finland: Students' backgrounds, choices and study experiences. *European Educational Resources Journal*, 21(3), 541–558. <https://doi.org/10.1177/1474904121996265>
- Heinonen, S. (2018). Tulevaisuusajattelu voimistaa tulevaisuuksien tekemiseen. *Rihveli* 2, 16–25. <https://hoay.fi/wp-content/uploads/2018/10/Tulevaisuusajattelu.pdf>
- Hyytinen, H., Kleemola, K. & Toom, A. (2021). Geneeriset taidot ja niiden arviointi korkeakoulutuksessa. Teoksessa J. Ursin, H. Hyytinen & K. Silvennoinen (toim.) *Korkeakouluopiskelijoiden geneeristen taitojen arviointi. Kappas! – hankkeen tuloksia*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 6. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö, 14–18. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-892-2>
- Isopahkala-Bouret, U. (2008). Asiantuntijuus kokemuksena. *Aikuiskasvatus*, 28(2), 84–93. <https://doi.org/10.33336/aik.93808>
- Jalonen, H., Lehti, M., Tonteri, A., Koskelo, M., Nousiainen, A. K., & Jäppinen, T. (2017). *Signaaleista tulevaisuustarinoihin. Ennakoinnin lyhyt käsikirja*. Turun ammattikorkeakoulun oppimateriaaleja 109. Turun ammattikorkeakoulu. Suomen Kuntaliitto.
- Ketamo, H., Ollila, J. & Paaso, L. (2022). *Miten huomata yhä moninaisempaa osaamista?* Muistio. Helsinki: Sitra. <https://www.sitra.fi/app/uploads/2022/02/sitra-miten-huomata-yha-moninaisempaa-osaamista.pdf>
- Kuusi, O. (2008). Miten tulevaisuutta voi tutkia tieteellisesti? *Tieteessä tapahtuu*, 5, 40–42.
- Leveälähti, S., Nieminen, J., Nyyssölä, K., Suominen, V. & Kotipelto, S. (2019). *Osaamisrakenne 2035. Alakohtaiset tulevaisuuden osaamistarpeet ja koulutuksen kehittämishaasteet – Osaamisen ennakointifoorumin ennakoititulosia*. Raportit ja selvitykset 14. Opetushallitus. [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/osaamisrakenne\\_2035.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/osaamisrakenne_2035.pdf)
- Mannermaa, M. (1991). *Evolutionaarinen tulevaisuudentutkimus. Tulevaisuudentutkimuksen paradigmojen ja niiden metodologisten ominaisuuksien tarkastelua*. Helsinki: Tulevaisuuden tutkimuksen seura.
- Mäkinen, P., Kilpi, V., Karvonen, T., Solakivi, T. & Hänninen, M. (2020). *Meriklusterin osaamiskeskittymät: Nykytilanne ja ratkaisukeskeinen kehittäminen* (Meros). Turun yliopisto & Aalto yliopisto / Merikotka ry. [https://www.utu.fi/sites/default/files/media/MKK/Raportit/MEROS\\_tutkimusraportti\\_2020.pdf](https://www.utu.fi/sites/default/files/media/MKK/Raportit/MEROS_tutkimusraportti_2020.pdf)
- Miettinen, R., Pehkonen, L., Lang, T. & Pihlainen, K. (2021). Euroopan unionin elinikäisen oppimisen avaintaidot, Eurooppalainen tutkintoviitekehys ja oppilaitosten opetussuunnitelmien kehittäminen. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 23(2), 13–31. <https://journal.fi/akakk/article/view/109875/65014>
- Nikander, J., Juntunen, E. Holmberg, A. & Tuominen-Thuesen, M. (2017). *Aikuisten parissa tehtävän sosiaalialan työn osaamistarpeet*. Raportit ja selvitykset 13. Opetushallitus. [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/aikuisten\\_parissa\\_tehtavan\\_sosiaalialan\\_tyon\\_osaamistarpeet.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/aikuisten_parissa_tehtavan_sosiaalialan_tyon_osaamistarpeet.pdf)
- Nilsson, S. & Nyström, S. (2013). Adult learning, education, and the labour market in the employability regime. *The European journal for Research on the Education and Learning of Adults* (RELA), 4(2), 171–187. <https://doi.org/10.3384/rela.2000-7426.rela9007>

- Nysssölä, K. (2022). *Koulutus tulevaisuudessa. Ennakointinäkökulmia koulunkäyntiin, kehittämiseen ja osaamiseen*. Raportit ja selvitykset 2022:1. Opetushallitus. [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Koulutus\\_tulevaisuudessa.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Koulutus_tulevaisuudessa.pdf)
- Ojala, K., Kantola, M., Höglblom, E., Frantti A. & Ollila, J. (2022). Ilmiöavaruuksista skenaarioihin – Kuinka alueellisia osaamis- ja koulutustarpeita ennakoidaan verkostoyhteistyönä. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 24 (2), 60–70. <https://journal.fi/akakk/article/view/120732/71805>
- OPH. (2019). *Osaamisen ennakointifoorumi – Osaamiskorttipakka*. Opetushallitus. [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/osaamiskortit\\_verkkoversio\\_1.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/osaamiskortit_verkkoversio_1.pdf)
- OPH. (2018). *Liikenne- ja logistiikka-alan osaamis- ja koulutustarpeiden kehitysnäkymiä. Valtakunnallisen aikuiskoulutuksen ennakointi -projektin Dynamo-mallin valtakunnallinen ja alueellinen pilotointi*. Raportit ja selvitykset 5. Opetushallitus. <https://www.oph.fi/fi/tilastot-ja-julkaisut/julkaisut/liikenne-ja-logistiikka-alan-osaamis-ja-koulutustarpeiden>
- Pylväs, L. & Roisko, H. (2012). Kauneudenhoitoalan tulevaisuuden osaamistarpeet. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 14 (3), 26–39. <https://journal.fi/akakk/article/view/114472/67585>
- Rubin, A. (2004). *Tulevaisuudentutkimus tiedonalana. TOPI – Tulevaisuuden tutkimuksen oppimateriaalit*. Tulevaisuuden tutkimuskeskus. Turun yliopisto. <https://tulevaisuus.fi/perusteet/tulevaisuudentutkimus-tiedonalana>
- Ruohotie, P. (2005). Ammatillinen kompetenssi ja sen kehittäminen. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 7(3), 4–18. <https://journal.fi/akakk/article/view/115036/67897>
- Siivonen, P., Korhonen, M., Komulainen, K., Mutanen, H. & Haltia, N. (2023). Negotiating (employable) graduate identity – Small story approach in qualitative follow-up research. In P. Siivonen, U. Isopahkala-Bouret, M. Tomlinson, M. Korhonen & N. Haltia (Eds.), *Rethinking graduate employability in context: Discourse, policy and practice*. London: Palgrave Macmillan.
- Sitra (2022). *Tulevaisuuden osaaminen syntyy ekosysteemeissä*. Uuden osaamisjärjestelmän kuvaus. Sitran selvityksiä 204. <https://www.sitra.fi/app/uploads/2022/03/sitra-tulevaisuuden-osaaminen-syntyy-ekosysteemeissa.pdf>
- Succi, C. & Canovi, M. (2020). Soft skills to enhance graduate employability: comparing students and employers' perspectives. *Studies in Higher Education*, 45(9), 1834–1847. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1585420>
- Taipale-Lehto, U. (2012). VOSE-projektista toimintamalli osaamistarpeiden ennakointiin. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 14(3), 72–82. <https://journal.fi/akakk/article/view/114484/67589>
- Tuomi, L. & Varmola, T. (2022). Keskustelu taidoista ja osaamisesta kaipaavien sivistyksen näkökulmaa. *Aikuiskasvatus*, 42(4), 316–321. <https://doi.org/10.33336/aik.125302>
- Valtioneuvosto (2022). *Ministeriöiden tulevaisuuskatso 2022*. Yhteiskunnan tila ja päätöksiä vaativat kysymykset. Valtioneuvoston julkaisuja 58/2022. Helsinki. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-383-780-5>
- Valtioneuvosto (2020). *Osaaminen turvaa tulevaisuuden. Jatkuvan oppimisen parlamentaarisen uudistuksen linjaukset*. Valtioneuvoston julkaisuja 38/2020. Helsinki. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-383-610-5>
- Valtioneuvosto (2018). *Ratkaisuja työn murroksessa. Valtioneuvoston tulevaisuusselonteon 2. osa*. Valtioneuvoston julkaisusarja 30/2018. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-287-674-4>
- Varsinais-Suomen liitto (2021). *Kestävien kumppanuuksien Varsinais-Suomi. Varsinais-Suomen maakuntastrategia 2040+*. Turku. Kestävien kumppanuuksien Varsinais-Suomi, Varsinais-Suomen maakuntastrategia 2040.
- Wenger, E., McDermott, R. & Snyder, W. M. (2002). *Cultivating Communities of Practice: A guide to managing knowledge*. Boston, Massachusetts: Harvard Business School Press.

# Ammatillista opettajankoulutusta kehittämässä

## Ammatillinen opettaja nuorten ja aikuisten koulutuksen asiantuntijana



Ammatillisen opettajan työ, toimintaympäristö ja osaaminen ovat jatkuvassa muutoksessa. Hämeen ammattikorkeakoulun (HAMK) ammatillisessa opettajakorkeakoulussa on uudistettu ammatillisen opettajankoulutuksen opetussuunnitelmaa havaittujen opettajan osaamisen muutostarpeiden pohjalta. Uudistamisessa on tarkasteltu laajasti tutkimuksia ja selvityksiä sekä kuultu valmistuneita opiskelijoita. Samalla on uudistettu opettajankoulutuksen opetussuunnitelman painotuksia ja sisältöjä.

AMMATILLINEN KOULUTUS pyrkii vastaamaan ammattien uudistumiseen kouluttamalla ajanmukaisia ammattitaitovaatimuksia. Tämän hetken keskustelunaiheita ammatillisen koulutuksen kentällä ja yrityksissä ovat erityisesti työelämävastaavuus ja digitaalinen murros sekä niiden vaikutus ammattiin astuvien osaamisessa.

Eri työtehtävien ammattitaitovaatimukset vaikuttavat väistämättä ammatillisen opettajan osaamisvaatimuksiin. Ammatillisen opettajan osaaminen koostuu tyypillisesti pedagogisesta osaamisesta ja oman alan substanssiosaamisesta (Oser ym. 2009; Guerriero 2017; Papier 2019). Kun oppiminen siirtyy yhä enemmän työpaikoille, pedagogisen osaamisen sisällöistä mainitaan erikseen vielä työelämäyhteistyön vaatimat taidot (Lehtonen ym. 2018; Airila ym. 2019; Vilppola ym. 2020) ja työelämän digimurroksen vuoksi digitaalinen osaaminen (Veermans ym. 2018; Korhonen ym. 2019; Harju ym. 2022). Ammatilliset

opettajat voivat toimia sekä aikuisten että nuorten opettajina toisen asteen ammatillisessa oppilaitoksessa ja korkeakoulussa.

Millaisia näkökulmia ammatillisen opettajankoulutuksen uudistamistarpeeseen avautuu suhteessa toimintaympäristön ja opettajan osaamisen muutokseen? Entä miten ammatillisen opettajakorkeakoulun – tässä tapauksessa – Hämeen ammattikorkeakoulun (HAMK) ammatillisen opettajakorkeakoulun opetussuunnitelman muutostyö vastaa muutostarpeisiin? Sen pohjaksi opettajankouluttajista valittu ryhmä on tehnyt toimintaympäristöanalyysin ammatillisen opettajan tulevaisuuden osaamisvaatimuksista. Uusi opetussuunnitelma otetaan käyttöön vuonna 2024.

### AMMATILLINEN OPETTAJANKOULUTUS

Ammatillista opettajankoulutusta järjestetään viidessä suomenkielisessä ja yhdessä ruotsinkielisessä amma-

## KUN OPPIMINEN SIIRTYY YHÄ ENEMMÄN TYÖPAIKOILLE, AMMATILLISEN OPETTAJAN TYÖELÄMÄYHTEISTYÖTAIDOT OVAT YKSI KESKEISIÄ PEDAGOGIIKAN OSAAMISALUEITA.

tillisessä opettajakorkeakoulussa. Näitä ovat Haaga-Helia sekä Hämeen, Jyväskylän, Oulun ja Tampereen ammattikorkeakoulut ja Yrkesakademi i Österbotten. Osaamisperustainen ammatillinen opettajankoulutus on laajuudeltaan 60 opintopistettä. Ammattikorkeakoulua koskevan asetuksen mukaan koulutus sisältää kasvatustieteellisiä perusopintoja, ammattipedagogisia opintoja, opetusharjoittelua ja muita opintoja (Asetus ammattikorkeakouluista 1129/2014). Asetuksen raameissa opettajakorkeakoulut voivat itsenäisesti päättää koulutusohjelmistaan ja valita sopivimmaksi katsomansa pedagogiset menetelmät ja toteutustavat.

Useimmat ammatilliset opettajaopiskelijat työlistyvät ammatilliselle toiselle asteelle ja ammattikorkeakouluun (HAMK 2023a). Opettajankoulutuksen sisällöissä pyritään ottamaan huomioon näiden koulutusasteiden erityispiirteet, muun muassa opiskelijoiden ikä. Koulutus antaa pedagogisia valmiuksia toimia sekä nuorten että aikuisten opiskelijoiden kanssa ja tarjoaa yleisiä valmiuksia toimia opettajana. Lisäksi tavoite on tarjota kaikille opettajaopiskelijoille näkökulma kumpaankin koulutusasteeseen. Tämä on tärkeää osaamista myös liittyen opiskelijan sujuvaan siirtymiseen kouluasteelta toiselle.

Ammatillinen opettajankoulutus seuraa toimintaympäristön muutoksia ja on mukana kehittämässä opettajan osaamisvaatimuksia yhdessä alan toimijoiden kanssa. Vuonna 2022 laadittiin yhdessä opettajankoulutusfoorumien toimijoiden kanssa yleiset opettajan osaamiskuvaukset, joissa opettajan osaaminen jaetaan kolmeen kategoriaan: 1) laaja-alainen perusosaaminen, 2) uutta luova asiantuntijuus ja toimijuus sekä 3) oman osaamisen ja oppilaitoksen kehittäminen.

Laaja-alainen perusosaaminen sisältää opettajan osaamiseen perinteisesti kuuluvia osaamisalueita,

kuten ohjaus-, opetus- ja arviointitaitoja. Uutta luova asiantuntijuus ja toimijuus kattaa esimerkiksi luovuuden, innovatiivisuuden, yritteliäisyyden, verkostoyhteistyötaitojen sekä ongelmanratkaisu- ja resilienssitaitojen kaltaisia osaamisalueita, joita on kuvattu myös tulevaisuuden työelämätaidoina (ks. Binkley ym. 2012). Oman osaamisen ja oppilaitoksen kehittäminen tuo esille muun muassa opettajan oman osaamisen ja työyhteisön kehittämisen taitoja (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2022).

### AMMATILLISEN OPETTAJAN TOIMINTAYMPÄRISTÖN MUUTOKSET JA OPETTAJANKOULUTUKSEN KEHITTÄMISTARPEET

Ammatillisen opettajan toimintaympäristössä on tapahtunut muutoksia, jotka vaikuttavat opettajan osaamiseen. Näitä ovat muun muassa lainsäädännölliset, kohderyhmässä ja yhteiskunnassa tapahtuneet muutokset. Ammatillinen opettaja on saanut vastuulleen osan opiskelijoiden kasvatustehtävästä, oli kyse nuorista tai aikuisista oppijoista. Ammatillisesta opettajasta on tullut tärkeä linkki opiskelijan, oppilaitoksen ja työelämän välille, ja hänen ohjauksellinen otteensa ulottuu kaikkiin näihin koulutukseen liittyviin osa-alueisiin. Digitaalisten oppimis- ja työympäristöjen hallinta on niin ikään kiinteä osa ammatillisen opettajan osaamista. Nämä osaamiset kuuluvat ammattipedagogiikkaan, joka on keskeinen osaamisalue ammatillisessa opettajankoulutuksessa.

#### Ammatillisen opettajan kasvatustehtävä

Toisen asteen ammatillisen koulutuksen reformi astui voimaan vuoden 2018 alussa. Se muutti lainsäädäntöä ja erityisesti nuorten ja aikuisten koulutuksen järjestämistä, kun aiemmin nuoria ja aikuisia koskeneet erilliset säädökset yhdistettiin (Laki ammatillisesta koulutuksesta 531/2017; Asetus ammatillisesta koulutuksesta 673/2017). Tämä puolestaan vaikutti ammatillisen opettajan toimintaympäristöön ja osaamisvaatimuksiin. Uudistuksen myötä opetusryhmässä on usein peruskoulunsa juuri päättäneitä nuoria, aikuisia ammatinvaihtajia ja niitä, jotka ovat olleet pitkään työelämässä ilman tutkintoa.

# YRITYKSET TIEDOSTAVAT KOULUTUKSENJÄRJESTÄJIEN VASTUUN TYÖVOIMAN OSAAMISEN KEHITTÄMISESTÄ JA OMAN ROOLINSA TYÖSSÄOPPIMISEN OHJAAMISESSA.

Opiskelijoiden laaja ikäjakauma ulottuu 16 vuodesta 60 vuoteen.

Muutoksen myötä opettajalta odotetaan pedagogisia ratkaisuja, jotka tukevat sekä ammattialalle tulevia nuoria että työssä olevia aikuisia, joilla on työ- ja elämäkokemusta (Kolho 2019). Ammatin opettamisen lisäksi ammatillisen opettajan tehtävänä on ohjata erityisesti nuoria opiskelijoita sosiaaliseen kanssakäymiseen ja yhteiskunnan jäseniksi (Maunu 2018). Aikuisten opetuksessa puolestaan on mahdollista kehittää enemmän ammatillista osaamista ja tarkastella sen merkitystä koko työuran kannalta. Aikuisilta voidaan odottaa opinnoissaan nuoria enemmän itseohjautuvuutta, motivaatiota ja itsetuntemusta. (Harva 1981; Fogarty & Pete 2004)

Toisen asteen ammatillisen koulutuksen opiskelijoista noin puolet on aikuisia (Tilastokeskus 2021), joten ammatillisen koulutuksen pedagogisia ratkaisuja on syytä pohtia myös opiskelijan iän perusteella, vaikka lain nojalla kaikki opiskelevat saman järjestelmän piirissä. Työelämästä osaamistaan päivittämään tulevissa työikäisissä opiskelijoissa on työttömiä, maahanmuuttajia, kuntoutujia ja alan vaihtajia.

Toisen asteen ammatillinen opettajankoulutus valmistaa opettajia ammatillisen toisen asteen lisäksi ammattikorkeakouluihin. Ammattikorkeakouluopettajien osaamishaasteita ovat työelämäyhteistyö ja työelämässä vaadittavien taitojen kehittäminen, verkostomainen opettajuus ja työelämään sopivien pedagogisten menetelmien uudistaminen (Töytäri ym. 2019). Myös ammattikorkeakouluopettajan työn haasteena on kasvatus tehtävä, vaikka opiskelijat ovat aikuisia (Töytäri ym. 2019). Ylemmän ammattikorkeakoulun

opettajien osaamistarpeet koskevat erityisesti fasilitointia ja verkostoitumista. Lisäksi heidän oletetaan olevan kannustaja opiskelijoilleen, kollegoilleen ja työelämäkumppaneilleen (Tapani & Sinkkonen 2017).

## Opettajien ammattipedagogiset osaamistarpeet

Opettajan ja työelämän edustajan yhteistyö on aina ollut merkittävä osa ammatillista koulutusta, jonka vaatimus ilmenee muun muassa Opetushallituksen määräämistä tutkinnon perusteista (Opetushallitus n. d.). Se koskee erityisesti opettajan ammattiosaamisen ylläpitämistä ja kehittämistä sekä ammatillisten opiskelijoiden oppimisjaksoja työpaikoilla. Työelämäläheinen oppiminen on ammatillisen koulutuksen perusta toisella asteella ja ammattikorkeakoulussa. Sen odotetaan yhä syventyvän, sillä yritykset peräänkuuluttavat erityisesti relevanttia ammatillista koulutusta täyttämään työntekijöilleen asetetut osaamisvaatimukset. Yritykset tiedostavat yhtäältä aiempaa selvemmin koulutuksenjärjestäjien vastuun työvoiman osaamisen kehittämisestä, ja toisaalta ne tiedostavat roolinsa työssäoppimisen ohjaamisessa (ks. mm. Hievanen ym. 2022; Heino 2015). Työpaikoilla olevat ohjaajat kaipaavat erityisesti pedagogisia taitoja ymmärtääkseen erilaisia oppijoita ja kyetäkseen tarjoamaan henkilökohtaista ohjausta (Airila ym. 2019). Ammatillisen koulutuksen opettajat kokevat työpaikat myönteisinä oppimisympäristöinä, mutta kohtaavat vuorovaikutuksellisia haasteita työpaikan ja opiskelijan välissä olemisessa, ammattien ja oman substanssialansa muutoksen seuraamisessa ja tiedonhankintataidoissa (Lehtonen ym. 2018).

Työelämäyhteistyössä kriittisiä, huomiota vaativia asioita ja kehittämiskohteita ovat lisäksi ajankäytön haasteet ja vuorovaikutusosaaminen (Airila ym. 2019; Lehtonen ym. 2018). Ammatilliset opettajat ovat myös korostaneet ennakoitiossaamista työelämäyhteistyön ja koulutuksen työelämävastaavuuden vahvistamisessa (Paaso 2012). Ammatilliset oppilaitokset ovat vastanneet näihin haasteisiin kehittämällä uusia yhteistyömuotoja. Esimerkiksi koulutuskuntayhtymä Tavastian pintakäsittelyalan perustutkinnon toteutuksessa opettaja menee opiskelijaryhmänsä kanssa useaksi päiväksi tai viikoksi työpaikalle oppimaan ja



ohjaamaan alan uusia menetelmiä (Tavastia 2023). Yhteistyön syvenemistä kuvaa Varsinais-Suomen Ennakointiakatemian toiminta: maakunnan yritykset ja kolmen eri kouluasteen toimijaa – ammatillinen toinen aste, ammattikorkeakoulu ja yliopisto – etsivät yhdessä valituilta ammattialoilta tulevaisuuden osaamiskapeikkoja (Varsinais-Suomen Ennakointiakatemia 2023).

### Työelämän digitaalisuuden vaade

Ammatilliset opiskelijat ja työelämä näkevät digitaalisuuden merkittävänä (Ruhalahti & Kenttä 2017). Yrityksissä käytetään omia digitaalisia ratkaisuja, jotka opitaan usein vasta työtehtävissä. Digitaaliseen kulttuuriin perehdytään jo opiskeluvaiheessa integroituneena opetuksen pedagogisiin toteutuksiin (Ilomäki ym. 2016). Ammatillisilta opettajilta vaaditaan osaamista pedagogisiin tarpeisiin sovellettujen digitaalisten työvälineiden käytöstä ja pedagogisten prosessien suunnittelusta ja toteuttamisesta. Parhaimmillaan he osaavat hyödyntää digitaalisia oppimisympäristöjä monipuolisesti siten, että opiskelijat oppivat perusdigitaalitojen lisäksi toimimaan erilaisissa digitaalisissa ja immersivisissä oppimisympäristöissä. Sanna Ruhalahden ja Virve Kentan (2017) laatima selvitys ammatillisen koulutuksen digitalisaatiosta ja työelämäyhteistyöstä osoittaa, että ammatillisilla opettajilla on perustaidot digitaaliseen opetus- ja ohjausosaamiseen, mutta osaaminen vaatii syventämistä.

Pedagogiikan soveltamista digitaalisessa ympäristössä on tutkittu paljon ammatillisen opettajakoulutuksen kontekstissa. Tutkimuksen kohteina ovat olleet muun muassa syväoppimisen arvioinnin viitekehys (Ruhalahti 2019), henkilökohtaiset oppimisympäristöt ja niihin kuuluva osaamisen ohjaaminen (Korhonen 2020) sekä osaamisperustaiset digitaaliset osaamismerkkit (Brauer 2019). Tutkimuksilla on etsitty ensinnäkin käytännönläheisiä malleja digitaalisuuden hyödyntämiseen oppimisessa niin ammatillisessa koulutuksessa kuin opettajakoulutuksessakin. Toiseksi on haettu toimintatapoja madaltaa opiskelijoiden kynnystä hyödyntää digitaalisuutta oppimisessa ja ammatillisessa kehittämisessä.

### Ammatillisen opettajakoulutuksen hyvät ja kehitettävät osaamisalueet

Ammatillista opettajakoulutusta tutkineiden Antti Maunun ja Annukka Tapanin (2018) mukaan opettajakoulutus on hyvää, jos se antaa valmiuksia käytännön opetustyöhön ja vuorovaikutukseen opiskelijan kanssa. Toteutuksen tasalaatuisuudessa on kuitenkin parantamisen varaa. Ammatillisen opettajakoulutuksen on todettu kehittävänsä käsitteellistä ajattelua ja reflektiota sekä opetusmenetelmien soveltamista yhä ohjauksellisemmaksi ja oppijalähtöisemmäksi, toteavat Jiri Vilppola ja kollegat (2020). He suosittelivat kuitenkin, että ammatillisen opettajakoulutuksen tulisi vielä paremmin vastata tulevaisuuden työelämässä tarvittavaan monimuotoiseen ja alati muuttuvaan osaamiseen.

Ammatilliset opettajaopiskelijat arvioivat digitaalisen osaamisensa kasvavan hyvin opettajaopintojensa yhteistyöskentelyssä mutta kokivat monilukutaidon opettamisen vaikeaksi (Harju ym. 2020). HAMKista valmistuneet opettajaopiskelijat ovat tyytyväisiä koulutuksensa monipuolisuuteen, etenkin erityisen tuen opintojaksoon. He painottavat opetusharjoittelun merkitystä ja tärkeyttä. Opettajaopintoihin kaivataan lisää tietoa työn moninaisuudesta eli siitä, mitä muuta kuin opetusta opettajan työ on käytännössä (HAMK 2023a).

Oman työn kehittäminen kuuluu opettajan työn moninaisuuteen. Joidenkin opiskelijoiden on kuitenkin ollut vaikea ymmärtää opettajaopintojen tutkimus-, kehittämis- ja innovaatiotyön (TKI) merkitys (HAMK 2023b). Paitsi korkeakoulutuksesta valmistuville myös ammatillisesta koulutuksesta työelämään siirtyneille tutkimus-, kehittämis- ja innovaatio- eli TKI-osaaminen on keskeistä työssä menestymiselle ja yritysten kehittymiselle. Parhaimmillaan ammatillinen opettaja osaa ohjata opiskelijoitaan TKI-työskentelyyn mutta myös tutkia ja kehittää omaa työtään.

### AMMATILLISEN OPETTAJANKOULUTUKSEN OPETUSSUUNNITELMAN MUUTOSTYÖ

HAMK ammatillisen opettajakorkeakoulun opettajakouluttajat ryhtyivät aiemmin kuvattujen tutki-

Taulukko 1. Koulutus osana yhteiskuntaa. Ammatillisen opettajankoulutuksen uudet sisältövaatimukset (Hannula ym. 2022).

Osaamisalue	Teema	Tarkennettu aihe
Työelämässä oppiminen ja toimiminen	työelämässä oppiminen (muun muassa oppisopimus)	
	verkostotyö ja verkostoriippuvuus työelämässä	
	yrittäjyyskasvatus	
	teknologia työn muutostekijänä	
	innovaatiot uuden työn luoja	
Jatkuva oppiminen ja oppimaan oppiminen (systeminen ajattelu)	jatkuvan oppimisen reformi	työelämälähtöisyys
		joustavat opintopolut
		tutkintojen modulaarisuus
		täydennys- ja täsmäkoulutukset
		osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen
	oppimaan oppimisen ja aktiivisen kansalaisvalmiuksien kehittäminen	uudistava oppiminen
		resilienssi oppimisessa
		portfolioajattelu
		oman osaamisen kehittäminen
Kestävä kehitys	demografiset tekijät (muun muassa väestönkasvu)	
	ekologinen ja taloudellinen kestävä kehitys	
	kulttuurinen ja sosiaalinen kestävä kehitys	demokratiakasvatus
		mediakasvatus
Etiikka	eettisiä ongelmakysymyksiä	talouskasvun rajat ja koulutus
		polarisaatio ja demokratian kriisi
		yksilöllisen ja yhteisöllisen oppimisen suhde
	ammattietiikka	opettaja kasvattajana
		opettajan työnkuva käytännössä
Kansainvälisyys ja monikulttuurisuus	monikulttuurisuus ja interkulttuurinen kompetenssi	
	maahanmuuttajien integrointi ja interkulttuurisen herkkyyden kehittäminen	
	kansainvälinen verkostoyhteistyö	
	kansainvälinen liikkuvuus	
	koulutuksen ja osaamisen vienti	
Ennakoiva kehittäminen	koulutuksen ennakointityö	
	tutkimus-, kehittämis- ja innovaatiotoiminta	
	tutkimuksen metodologia ja -etiikka	

musten ja selvitysten pohjalta laatimaan ammatillisen opettajankoulutuksen uutta opetussuunnitelmaa. Työn aluksi opettajankouluttajat tutustuivat olemassa oleviin opettajan osaamista kuvaaviin aineistoihin ja kirjoituksiin, joiden pohjalta he laativat opettajan osaamisalueista rungon toimintaympäristöanalyysin pohjaksi. Toimintaympäristöanalyysissä opettajankouluttajat perehtyivät ammatillisen opettajan työn, toimintaympäristön ja osaamisen muutoksiin ja näkymiin vuoteen 2030 saakka. Rungon mukaisesti opettajankouluttajat analysoivat aineistoa kolmessa ryhmässä: 1) opettajan perustaidot – opettaja pedagogina ja kasvattajana, 2) koulutus osana yhteiskuntaa ja 3) opettaja oman työnsä kehittäjänä ja tutkijana.

Työryhmät toteuttivat syksyllä 2022 toimintaympäristöanalyysin, jota käsiteltiin yhteisesti ammatillisen opettajakorkeakoulun henkilöstön kanssa marraskuussa 2022. Analyysin keskeiset tulokset (**taulukko 1**) osoittivat, että opetussuunnitelmauudistukselle on tarve ja opettajan osaamiseen tulee sisällyttää uusia alueita ja sisältöjä sekä tarkastella koulutuksen nykyisiä painotuksia. Analyysin mukaan ammatillisen opettajankoulutuksen osaamisvaatimukset ovat moninaiset. Niistä monia on jo aikaisemminkin käytetty opintojen sisältönä, mutta uudenlainen ilmaisu ja uudet näkökulmat tulevat muokkaamaan lähestymistapaa.

Toimintaympäristöanalyysistä nousi havaintoja ja uusia sisältöjä sekä painotuksia. Kestävä kehitys nostettiin aiempaa isommaksi kokonaisuudeksi, joka sisältää Agenda 2030 -toimintaohjelman kestävän kehityksen tavoitteita. Kansainvälisyys ja monikulttuurisuus sai sisällökseen aiemman monikulttuurisuuden näkökulmien lisäksi kansainvälisen verkostoyhteistyön ja liikkuvuuden sekä koulutusviennin näkökulmat. Etiikassa oli aikaisemmin käsitelty opettajan ammattieettisiä näkökulmia, joiden lisäksi ehdotettiin uusina aiheina eettisiä ongelmakysymyksiä laajemmin. Esimerkiksi talouskasvu, polarisaatio, demokration kriisi sekä yksilöllisen ja yhteisöllisen oppimisen suhde nousivat uusiksi näkökulmiksi.

Suurin aihekokonaisuus oli työelämässä toimiminen. Siinä keskeisiä olivat työelämän jatkuva muutos ja koulutus, työelämässä oppiminen, innovaatiot uuden työn luojana, teknologian aiheuttamat muu-

tokset työssä, verkostoyhteistyö ja yrittäjyyskasvatus. Jatkuvaa oppimista monine näkökulmineen ehdotettiin uutena kokonaisuutena mukaan: työelämälähtöisyys, joustavat oppimispolut, tutkintojen modulaarisuus, täydennyskoulutukset, osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen sekä oppimaan oppimisen valmiuksien kehittäminen. Lopuksi haluttiin keskittyä myös opettajan ennakoivaan kehittämiseen ja tarjota muun muassa osaamista ennakkointityöhön, tutkimus-, kehittämis- ja innovaatiotoimintaan sekä tutkimuksen metodologiaan ja tutkimusetiikkaan.

## POHDINTA

Ammatillisen opettajan työ on konkreettista ja käytännönläheistä (Maunu & Tapani 2018). Opettajalta vaaditaan kykyä olla vuorovaikutuksessa ja toimia opiskelijoiden kanssa oman ammattiaineen parissa. Työ ei ole pelkästään opetusta ja ohjausta luokassa tai digitaalisessa oppimisympäristössä, vaan oppiminen sulautuu muihinkin ympäristöihin, kuten työpaikoille ja yhteiskunnan eri toimintoihin. Opettajan ohjaustyö ulottuu myös työpaikkaohjajiin, joiden pedagogista osaamista opettaja kehittää. Työpaikkaohjaajat ohjaavat opiskelijoita työpaikoilla näiden työssä oppimisen jaksoilla.

Ammatillisen opettajan tehtävänä on kasvattaa opiskelija ammattiin jollakin valitulla alalla. Se täytyy tehdä huolehtienkin, ja innostaen alan pariin, jotta tuetaan opiskelijaa kasvamaan yhteiskunnan jäseneksi (Ammattikorkeakoululaki 932/2014; Laki ammatillisesta koulutuksesta 531/2017). Jotta opettaja voi vastata yhteiskunnan asettamaan tarpeeseen, hänen tulee tuntea ammattialansa ja koulutuksen toimintaympäristöt, näiden vaatimukset ja opetusta ohjaava lainsäädäntö. Opiskelijoiden opintojen henkilökohdistaminen, yksilölliset polut, tuen ja ohjauksen tarpeen tunnistaminen sekä moniammatillinen yhteistyö ovat kiinteä osa ammatillisen opettajan työtä. Kaikkien näiden seikkojen tuntemus ohjaa opettajan työtä, jotta hän pystyy vastaamaan opiskelijoiden oppimiseen ja työllistymiseen liittyviin tarpeisiin.

Opetussuunnitelman laatimisen lisäksi huolellinen toteutussuunnitelma ja toteutus ovat tärkeitä osia HAMKin ammatillista opettajankoulutusta. Millaisiin

oppimisaktiiviteetin ja vuorovaikutuksen keinoin tarumme toteutukseen? Millaisia verkostoja opettaja-opiskelijamme luovat? Millaisia oppimisympäristöjä käytämme, jotta opettajaopiskelijoille muodostuu käsitys opittavan sisällön lisäksi erilaisista pedagogisista opetuksen toteutuksen tavoista?

Pedagogisessa suunnittelussa hyödynnämme sellaisia viitekehyksiä, jotka varmistavat teknologian mielekkään kytkemisen oppimisen prosesseihin, yhteisöllisen ja konstruktivistisen oppimisen, oppijakeskeiset ja aktiiviset opetusmenetelmät, yhdenvertaisuuden, autenttisen oppimisen ja työelämälähtöisyyden sekä opettajaidentiteetin ja tulevaisuuden opettajan osaamisen kehittymistä. Opettajankouluttajat soveltavat pedagogisia malleja ja opetusmenetelmiä eri opintojaksoilla monipuolisesti sen mukaan, mitä pitävät tarkoituksenmukaisena. Digitaalisuuden hyödyntämistä oppimisessa ja työuralla pitäisi edelleen pyrkiä nostamaan menetelmällisesti ammatillisessa koulutuksessa, joten se huomioidaan erityisesti opettajankoulutuksen toteutuksessa.

Koska ammatillisen opettajan osaamisvaatimukset ovat moninaiset, eikä kaikkia aiheita saada mahtumaan 60 opintopisteen laajuiseen koulutusohjelmaan, ohjelman toteutukseen on lisättävä valinnaisuuden mahdollisuus. Näin opettajaopiskelijat voivat valita erityisesti heitä kiinnostavia teemoja koulutuksensa sisällöksi. Toivomme, että opettajankoulutuksestamme valmistuneet ammatilliset opettajat muistavat ensinnäkin koulutuksen merkityksen yhteiskunnassa laajemmin, kun he kohtaavat samaan aikaan nuoria ja aikuisia erilaisine opiskeluun vaikuttavine haasteineen. Toiseksi toivomme heidän muistavan yksityiskohtaisesti tukea tarjoavat pedagogiset lähestymistavat opiskelijan oppimisprosessien ohjauksessa.

Opettajat kulkevat niin nuorten kuin aikuisten opiskelijoidensa rinnalla opintojen ajan ja tekevät moniammatillista yhteistyötä eri tahojen kanssa.


Ammattiin ohjaaminen sekä ura- ja osaamisen kehittymisen ohjaaminen ovat yhä olennaisempia osaamisalueita. Moni opettaja on lisäksi mukana hanke- ja kehittämissryhmissä, verkostoyhteistyössä ja kansainvälisessä toiminnassa, jotka vaativat opettajilta sisältöosaamisen lisäksi vahvaa taitoa johtaa ja suunnitella omaa työtään. Ammatillisen opettajankoulutuksen tehtävä on tarjota välineitä näiden jatkuvien yhteiskunnallisten ja siitä aiheutuvien opettajan työn muutoksen tuomiin haasteisiin.

Opettajaan kohdistuvista moninaisista osaamisvaatimuksista huolimatta opettajankoulutuksessa tärkeintä on, että opettaja löytää ja vahvistaa omaa opettajuuttaan. Ammatilliseksi opettajaksi opiskeleva etsii ja löytää vastauksia siihen, kuka hän on opettajana ja mikä hänelle on luontaista opettamisessa ja oppimisen ohjaamisessa.



ANNE-MARIA KORHONEN


FT, KTM, tutkijayliopettaja  
Hämeen ammattikorkeakoulu

 <https://orcid.org/0000-0002-7704-4277>



PIIA KOLHO

KM, tohtorikoulutettava,  
opettajankoulutuksen  
koulutuspäällikkö  
Hämeen ammattikorkeakoulu

 <https://orcid.org/0000-0001-8222-526X>



JOHANNA ÄRLING

YAMK-tradenomi,  
erityisopettajankoulutuksen ja  
opinto-ohjaajankoulutuksen  
koulutuspäällikkö  
Hämeen ammattikorkeakoulu

 <https://orcid.org/0009-0002-2805-9410>

## LÄHTEET.....

- Airila, A., Mattila-Holappa, P., Kurki, A.-L., & Nykänen, M. (2019). Työelämässä oppiminen, ohjaus ja oppilaitosyhteistyö työpaikkojen näkökulmasta. *Ammattikasvatuksen Aikakauskirja*, 21(2), 24–41. <https://journal.fi/akakk/article/view/86932>
- Ammattikorkeakoululaki 932/2014. Finlex. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2014/20140932>
- Asetus ammattikorkeakouluista 1129/2014. Finlex. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2014/20141129>
- Asetus ammatillisesta koulutuksesta 673/2017. Finlex. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2017/20170673>
- Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M., Miller-Ricci, M. & Rumble, M. (2012). Defining Twenty-First Century Skills. Teoksessa P. Griffin, B. McGaw & E. Care (toim.) *Assessment and Teaching of 21st Century Skills*. Dordrecht: Springer. [https://doi.org/10.1007/978-94-007-2324-5\\_2](https://doi.org/10.1007/978-94-007-2324-5_2)
- Brauer, S. (2019). *Digital Open Badge-driven Learning – Competence-based Professional Development for Vocational Teachers*. Acta Universitatis Lapponiensis 380. Väitöskirja, Lapin yliopisto. Lauda. <https://lauda.ulapland.fi/handle/10024/63609>
- Burns, E. & Kolho, P. (2022). Digital and Social-emotional Competences Needed in the Teaching Profession. *HAMK Unlimited Journal*. <https://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2022121972532>
- Euroopan unioni (2022). *A European Approach to Micro-credentials*. <https://education.ec.europa.eu/education-levels/higher-education/micro-credentials>
- Fogarty, R. J. & Pete, B. M. (2004). *The Adult Learner: Some Things We Know*. ePub. Corwin Press.
- Guerriero, S. (toim.) (2017). *Pedagogical Knowledge and the Changing Nature of the Teaching Profession*. Paris: OECD Publishing.
- HAMK (2023a). *Ammatillisen opettajankoulutuksen uraseurantakyselyn tuloksia*. Käsikirjoitus. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu.
- HAMK (2023b). *Ammatillisen opettajankoulutuksen valmistumispalautteen tuloksia*. Käsikirjoitus. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu.
- Hannula, H., Hakala, K., Kolho, P., Korhonen, A.-M., Korkealehto, K., Lemechkova-Toivanen, A., Lindholm, H., Lignell, I., Lumme, M., Isokorpi, T., Niinimäki, J., Parkkonen, V., Pesonen, A., Puustinen, A., Raitanen, T., Sappala, M.-L., Salminen, L. & Susimetsä, M. (2022). *Ammatillisen opettajan uudet osaamisalueet – toimintaympäristöanalyysin tuloksia*. Käsikirjoitus. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu.
- Harju, V., Pehkonen, L., Niemi, H. & Niu, J. (2020). Ammatillisissa opettajakorkeakouluissa opettajaksi opiskeluvien kokemuksia digitaitojen osaamisesta ja opiskelusta. *Ammattikasvatuksen Aikakauskirja*, 22(1), 26–42. <https://journal.fi/akakk/article/view/91031>
- Harva, U. (1981). Pedagogiikka, andragogiikka ja kasvatus. *Aikuiskasvatus*, 1(2), 44–45. <https://doi.org/10.33336/aik.96180>
- Heino, M. (2015). *Kohti työelämäläheistä oppimista*. Lappeenranta: Saimaan ammattikorkeakoulu.
- Hievanen, R., Kilpeläinen, P., Huhtanen, M., Tuurnas, A., Loukusa, V., Pylväs, L., Rasinaho, K., Taakala, J., Tujula, M. & Vieltojärvi, M. (2022). *Kumppanina työelämä – Arviointi työelämässä oppimisesta ja työelämäyhteistyöstä ammatillisessa koulutuksessa*. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.
- Ilomäki, L., Paavola, S., Lakkala, M. & Kantosalo, A. (2016). Digital Competence. An Emergent Boundary Concept for Policy and Educational Research. *Education and Information Technologies*, 21(3), 655–679. <https://doi.org/10.1007/s10639-014-9346-4>
- Kolho, P. (2019). Pedagoginen johtaminen muutoksessa. Teoksessa H. Keurulainen, M.-L. Siitari & R. Ylittervo (toim.) *Kokemuksia ja näkemyksiä uudistuvasta ammatillisesta oppimisesta*. Jyväskylän ammattikorkeakoulu. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-830-517-3>
- Korhonen, A.-M. (2020). Designing Scaffolding for Personal Learning Environments: Continuous Learning Perspective in Vocational Teacher Education Context. *Annales Universitatis Turkuensis B* 516. Väitöskirja. Turun yliopisto. UTUPub. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-29-8124-3>
- Korhonen, A.-M., Lakkala, M. & Veermans, M. (2019). Identifying Vocational Student Teachers' Competence Using an ePortfolio. *European Journal of Workplace Innovation*, 5(1), 41–60. <https://doi.org/10.46364/ejwi.v5i1.512>
- Laki ammatillisesta koulutuksesta 531/2017. Finlex. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2017/20170531>
- Laurila, E., Kortessalmi, M. & Lamberg, A.-R. (2022). *Ohjausta ja tukea jatkuvaan oppimiseen työpaikoilla*. *Laurea Journal*. <https://journal.laurea.fi/wp-content/uploads/sites/14/2022/01/ohjausta-ja-tukea-jatkuvaan-oppimiseen-tyopaikoilla-2.pdf>
- Lehtonen, E., Rintala, H., Pylväs, L. & Nokelainen, P. (2018). Ammatillisten opettajien näkemyksiä opettajan työssä tarvittavasta kompetenssista ja työelämäyhteistyöstä. *Ammattikasvatuksen Aikakauskirja*, 20(4), 10–26. <https://journal.fi/akakk/article/view/84558/43597>
- Maunu, A. (2018). Opettaja, kasvattaja ja jotain muuta. Ammatillisten opettajien ammatti-identiteetti arjen käytäntöjen näkökulmasta. *Ammattikasvatuksen Aikakauskirja*, 20(4), 70–87. <https://journal.fi/akakk/article/view/84613>

- Maunu, A. & Tapani, A. (2018). Käytännön ja vuorovaikutuksen tarve. Kuinka ammatilliset opettajat arvioivat omaa opettajankoulustaan? *Ammattikasvatuksen Aikakauskirja*, 20(4), 27–50. <https://journal.fi/akakk/article/view/84571>
- Opetushallitus (N. d.). *Tutkintojen perusteet*. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/tutkintojen-perusteet>
- Opetus- ja koulutussanasto c1795 (OKSA) 2. laitos (2021). <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/handle/10024/162845>
- Opetus- ja kulttuuriministeriö (2022). *Opettajan koulutuksen kehittämissuunnitelma 2022–2026*. <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/handle/10024/164087>
- Oser, F., Salzmänn, P. & Heinzer, S. (2009). Measuring the Competence-quality of Vocational Teachers: An Advocatory Approach. *Empirical Research in Vocational Education and Training*, 1(1), 65–83. <https://doi.org/10.25656/01:5158>
- Paaso, A. (2012). Osaava ammatillinen opettaja 2020. *Ammattikasvatuksen Aikakauskirja*, 14(3), 46–56. <https://journal.fi/akakk/article/view/114481/67587>
- Papier, J. (2019). Book Review: Teachers and Teaching in Vocational and Professional Education. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 6(1), 97–101. <https://doi.org/10.13152/IJRVET.6.1.5>
- Ruhalhti, S. (2019). Redesigning a Pedagogical Model for Scaffolding Dialogical, Digital and Deep Learning in Vocational Teacher Education. Väitöskirja. Lapin yliopisto. Acta electronica Universitatis Lapponiensis 257. Rovaniemi: Lapin yliopistopaino. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-337-145-3>
- Ruhalhti, S. & Kenttä, V. (2017). *Ammatillisen koulutuksen digitalisaatio ja työelämäyhteistyö: "Opeilta ja ohjaajilta löytyy intoa uusille poluille"*. Opetushallituksen raportit ja selvitykset 2017:18. [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/ammattillisen\\_koulutuksen\\_digitalisaatio\\_ja\\_tyuelamayhteistyö.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/ammattillisen_koulutuksen_digitalisaatio_ja_tyuelamayhteistyö.pdf)
- Tapani, A. & Sinkkonen, M. (2017). Uudenlainen YAMK-opettaja – sanansaattaja vai innovaatioevankelista. *Ammattikasvatuksen Aikakauskirja*, 19(4), 32–47. <https://journal.fi/akakk/article/view/84739>
- Tavastia (2023). *Pintakilta*. <http://pintakilta.weebly.com/?fbclid=IwAR1AI9ZaBqwhDDQhcsnOFXETzefQBW3UWFCAWY-jWWIX84UR0wBBRQ8VCiw>
- Tilastokeskus (2021). *Ammatillisen koulutuksen opiskelijat ja tutkinnot, 2019–2021*. [https://pxdata.stat.fi/PxWeb/pxweb/fi/StatFin/StatFin\\_\\_opisk/staffin\\_opisk\\_tpxt\\_135r.px/](https://pxdata.stat.fi/PxWeb/pxweb/fi/StatFin/StatFin__opisk/staffin_opisk_tpxt_135r.px/)
- Töytäri, A., Tynjälä, P., Vanhanen-Nuutinen, L., Virtanen, A. & Piirainen, A. (2019). Työelämäyhteistyö ammattikorkeakouluopettajan osaamishaasteena. *Ammattikasvatuksen Aikakauskirja*, 21(1), 14–30. <https://journal.fi/akakk/article/view/84452>
- Varsinais-Suomen Ennakointiakatemia (2023). <https://ennakointiakatemia.fi>
- Veermans, M., Ryymin, E., Korhonen, A.-M., Lallimo, J., Airola, J. & Niinimäki J. (2018). Jaetut haasteet ja ratkaisut – opettajien digipedagogisten erikoistumiskoulutusten koulutusasteet ylittävä yhteistyöpaja. *Ammattikasvatuksen Aikakauskirja*, 20(4), 51–69. <https://journal.fi/akakk/article/view/84578>
- Vilppola, J., Hämäläinen, R., Vähäsantanen, K. & Salo, P. (2020). Opettajana jo toimivan opettajaopiskelijan osaamisen kehittyminen – osaamisperustainen ja työelämälähtöinen ammatillinen opettajankoulutus. *Ammattikasvatuksen Aikakauskirja*, 22(2), 32–51. <https://journal.fi/akakk/article/view/95962>

# Amisbarometri toisen asteen ammatillisten aikuisopiskelijoiden kuvaajana



Aikuisopiskelijat ovat jääneet toisen asteen koulutuksen tarkastelussa nuorempien varjoon, vaikka heistä on saatavilla tietoa. Verkkokyselyyn perustuvasta Amisbarometristä saadaan esiin tietoa ammatillisella toisella asteella opiskelevien taustoista ja hakumotiiveista.

AMISBAROMETRI ON ammatillisen koulutuksen arkea kuvaava tietoaaineisto, jonka tuottavat yhdessä Suomen Ammattiin Opiskelevien Liitto – SAKKI ry ja Opiskelun ja koulutuksen tutkimussäätiö Otus. Se kattoi vuosina 2019 ja 2022 lähes 6 500 vähintään 25 vuotta täyttäneitä vastaajaa. Millaisen kuvan tuoreimmat Amisbarometrit piirtävät aikuisopiskelijoista, joiden tähtäimessä oli ammatillinen tutkinto toisella asteella? Haemme vastausta kysymykseen tarkastelemalla vanhempien ammatillisella toisella asteella opiskelevien taustoja ja hakumotiiveja.

Tarkastelumme pohjautuu siihen ajatukseen, että jatkuvalla oppimisella ja kouluttautumisella voidaan vastata muuttuvan työelämän ja yhteiskunnan vaatimuksiin (mm. Siivonen & Isopahkala-Bouret 2016; Isopahkala-Bouret & Siivonen 2016). Aikuisopiskelun myötä omaa osaamista on mahdollista päivittää, ja uudelleen kouluttautumisella kilpailukyky työelämässä säilyy. Muun muassa taloudellisen yhteistyön ja kehityksen järjestö OECD on korostanut, että suomalainen aikuisväestö tarvitsee mahdollisuuksia lisätä osaamistaan tai suunnata sitä uudelleen (OECD 2020, 14). Toisaalta yhteiskunnassa ihannoidaan

tehokkuutta. Kouluttautumisen etenkin korkeasteella tulisi tapahtua mahdollisimman nuorena ja nopeasti, minkä muun muassa tutkijat Ulpukka Isopahkala-Bouret ja Päivi Siivonen ovat todenneet (Isopahkala-Bouret & Siivonen 2016, 246).

Nuoren ja aikuisen opiskelijan välinen raja on monilta osin häilyvä: omista tarkasteluissamme rajasimme aikuisopiskelijoiksi 25 vuotta täyttäneet. Määrityksemme aikuisopiskelijasta poikkeaa näin esimerkiksi sosiologi Erja Mooren (2003, 64) väitöskirjassaan käyttämästä noin 30 vuoden ikärajauksesta ja selkeästä katkoksesta opinnoissa perusasteen jälkeisten opintojen jälkeen. Halusimme tarkastella kattavasti ammatillisella toisella asteella opiskelevia, joiden siirtymistä peruskoulusta suoraan toiselle asteelle voidaan ajatella olevan useita vuosia, eikä keskittyminen vain 30 vuotta täyttäneisiin olisi mahdollistanut yhtä kattavia ikäryhmittäisiä analyysejä. Tilastoista nähdään, että lähes puolet (46 %) toisen asteen opiskelijoista oli määrityksemme mukaisia aikuisopiskelijoita (Vipunen 2023). Aikuisopiskelijoiden joukko on siten merkittävä. Samalla ammatillisen toisen asteen koulutustarjonta mahdollistaa

muodollisen osaamisen päivittämisen korkeakouluopintojen tapaan.

## TOISTUVA POIKKILEIKKAUSTUTKIMUS AMMATILLISEN KOULUTUKSEN ARJESTA

Amisbarometri on toteutettu neljä kertaa. Sen ydin-tehtävänä on ensimmäisestä kierroksestaan, vuodesta 2015 lähtien ollut tiedon tuottaminen ammatillisen koulutuksen tilasta opiskelijänäkökulmasta. Tietoa on haluttu tuottaa erityisesti koulutuksen kehittämisen tueksi. Keskeisiä teemoja ovat olleet ammatillisiin opintoihin hakeutuminen ja aiemmat opinnot, kokemukset opiskelusta ja opetuksesta sekä opintojen edistyminen ja kiinnittyminen opintoihin. Kyselyssä on pidetty mukana opintojen ulkopuolisen elämä ja opiskelijan arkeen muutoin vaikuttavat tekijät, joten barometrissa kysytään muun muassa työssäkäynnistä, toimeentulosta ja asumisesta sekä hyvinvoinnista ja vapaa-ajasta. Tulevaisuutta on tarkasteltu kysymällä opiskelijoiden ajatuksia tulevan työuransa vaiheista ja muutoksista, jatko-opintohaluista ja toiveista työtä kohtaan.

Amisbarometrin kohderyhmään kuuluvat kaikki nuoret ja aikuisopiskelijat, jotka opiskelevat tiedonkeruuhetkellä Suomessa toisen asteen ammatillista koulutusta tarjoavassa oppilaitoksessa. Mukaan on valittu myös muissa oppilaitoksissa kuin lukiossa opivelvollisuuttaan suorittavia. Vastaajia on ollut joka kerta vähintään lähes 10 000. Vuoden 2015 vastaajamäärä oli lähes 21 000, vuosina 2017 ja 2019 vastaajia oli yli 9 500. Tuoreimpaan, vuoden 2022 kyselyyn vastasi lähes 14 500 opiskelijaa.

Kaikki koulutuksen järjestäjät kutsuttiin osallistumaan tutkimukseen. Ne järjestivät vastaamistilanteen tai jakoivat kyselylinkin. Koulutuksen järjestäjien osallisuusaktiivisuus on vaihdellut vuosittain: esimerkiksi vuoden 2022 kyselyyn osallistui 74 koulutuksen järjestäjää ja 84 oppilaitosta, noin puolet Manner-Suomen näistä organisaatioista. Koulutuksen järjestäjien kokonaisotannasta huolimatta osa opiskelijaryhmistä voi olla aliedustettuja, eli otantaan on jäänyt alipeittoa. Tämä johtuu siitä, että oppilaitosten, toimipaikkojen ja opiskeluryhmien osallisuusaktiivisuus on muokannut sitä opiskelijajoukkoa, jolle yli-

päänsä on tarjoutunut mahdollisuus vastaamiseen.

Amisbarometrin verkkoraportissa (Amisbarometri 2022) vastaajakatoa ja tiedonkeruuasetelmasta syntynyttä alipeittoa on korjattua jälkiosituksella. Verkkoraportin painotuksen vertailukohtana on käytetty Opetushallinnon tilastopalvelu Vipusesta saatavaa tilastotietoa. Näkökulmatekstimme aineiston kuvailussa ja aikuisopiskelijoiden tarkastelussa käytämme painottamatonta aineistoa. Näin kykenemme esittelemään aineiston käyttömahdollisuuksia peittävästä vastaajajoukkoon sisältyviä poikkeamia perusjoukosta. Tuloksemme ovat täten kuvailevia.

## AMISREFORMI TOI AIKUISOPISKELIJAT AMISBAROMETRIIN

Vuonna 2018 valmistunut ammatillisen koulutuksen reformi yhdisti nuorten ja aikuisten ammatillisen koulutuksen (VTV 2021, 11). Se näkyy Amisbarometrin vastaajissa: vuosien 2019 ja 2022 tiedonkeruissa vastaajiksi tavoiteltiin erityisesti aikuisopiskelijoita. Tavoitteessa onnistuttiin. Kun yli 24-vuotiaita vastaajia oli vuonna 2015 kuusi prosenttia ja vuonna 2017 kymmenen prosenttia, vuonna 2019 heitä oli 23 prosenttia. Vuonna 2022 aikuisopiskelijoita oli 30 prosenttia vastaajista.

Vuosien 2019 ja 2022 aineistoissa (**taulukko 1**) aikuisopiskelijoiden selkeä enemmistö oli vähintään 30-vuotiaita. Kaikkiaan vastaajia oli yli 6 000, mikä mahdollistaa esimerkiksi vain 40 vuotta täyttäneiden tarkastelun ja ikäryhmittäiset vertailut. Lähes kaksi kolmesta vastaajasta ilmoitti sukupuolekseen nainen ja joka kolmas mies. Muunsukupuolisia ja niitä, jotka jättivät sukupuolensa kertomatta, oli noin neljä prosenttia. Miehet olivat aavistuksen naisia nuorempia: miehissä oli neljä prosenttiyksikköä enemmän 25–29-vuotiaita ja kolme prosenttiyksikköä vähemmän 40 vuotta täyttäneitä.

Perusasteen tutkinnon suorittaminen oli yleisintä nuoremmilla aikuisopiskelijoilla. Kolme neljästä (75–79 %) aikuisopiskelijasta suoritti ammatillista perustutkintoa ja noin joka kuudes ammattitutkintoa (13–15 %) vuosina 2019 ja 2022. Erikoisammattitutkintoa suorittavien osuus kasvoi vuonna 2022 yhdestä viiteen prosenttiin eli 213 vastaajaan, mikä



Taulukko 1. Aikuisopiskelijoiden ikäryhmä ja sukupuoli.

Ikä	Nainen	Mies	Yhteensä
25–29	22 %	26 %	23 %
30–39	37 %	36 %	37 %
40–	41 %	38 %	40 %
<b>Yhteensä (100 %)</b>	<b>4 002</b>	<b>2 167</b>	<b>6 169</b>

Taulukko 2. Aikuisopiskelijoiden koulutusajakauma sukupuolittain ja koko vuosien 2019 ja 2022 yhteisestä aineistosta.

Tilastokeskuksen koulutusala 1	Koulutusalan osuus aineistosta	Naisten osuus koulutusalaista
Kasvatusalat	< 1 %	10 %
Humanistiset ja taidealat	10 %	68 %
Yhteiskunnalliset alat	< 1 %	87 %
Kauppa ja hallinto	11 %	81 %
Luonnontieteet	1 %	74 %
Tietojenkäsittely ja tietoliikenne (ICT)	5 %	32 %
Tekniikan alat	29 %	46 %
Maa- ja metsätalousalat	4 %	73 %
Terveys- ja hyvinvointialat	24 %	85 %
Palvelualat	16 %	63 %
<b>Yhteensä N</b>	<b>5 915</b>	

ensimmäistä kertaa mahdollistaa yksinkertaiset ryhmää koskevat analyysit. Lisäksi kyselyyn vastasi molempina vuosina noin prosentin verran ammatillisiin opintoihin tai työhön ja itsenäiseen elämään valmistavassa koulutuksessa opiskelevia aikuisopiskelijoita. Tutkinnon osia tai pienempiä kokonaisuuksia suorittaneiden osuus on ollut kolmesta neljään prosenttia.

Ikä oli yhteydessä suoritettaviin opintoihin. Useampi kuin neljä viidestä 25–29-vuotiaasta suoritti ammatillista perustutkintoa, ja vanhemmilla osuus hieman pieneni. Esimerkiksi vuonna 2022 vain kaksi kolmesta vähintään 40-vuotiaasta vastaajasta suoritti ammatillista perustutkintoa. Sen sijaan heistä yli neljännes (26 %) opiskeli ammatti- tai erikoisammattitutkintoa. Sukupuolten välillä ei havaittu merkittäviä eroja tutkinnon tai tutkinnon ja iän osalta.

Koulutusalat osoittautuvat vahvasti sukupuolittuneiksi myös ammatillisilla aikuisopiskelijoilla (ks. Lahtinen 2019). Eniten vastaajia oli odotetusti tekniikan aloilta sekä ja terveys- ja hyvinvointialoilta (**taulukko 2**). Koulutusalojen suhteellisissa osuuksissa oli havaittavissa pientä eroa vuosien 2019 ja 2022 aineistojen välillä. Vuonna 2022 humanististen ja taidealojen vastaajien osuus oli neljä prosenttiyksikköä suurempi, tekniikan alojen osuus viisi prosenttiyksikköä pienempi ja kaupan ja hallinnon alojen osuus kaksi prosenttiyksikköä pienempi. Koulutusaloilla näkyvät tutkintojen luokittelujen tuottamat vinoumat. Esimerkiksi kasvatusalalla naisten vähäistä osuutta selittää se, että kasvatus- ja ohjausalan ammattitutkinnot määrittellään terveys- ja hyvinvointialalle, eli kaikkien kasvatuksellisten tutkintojen tarkastelu edellyttää aineiston muokkaamista.

## SIIRTYMÄ TOISELTA ASTEELTA KORKEAKOULUIHIN ON SUOMALAISEN KOULUTUSPOLITIIKAN YDINTÄ.

Vastaajilta kysyttiin alun perin taustatietona tutkintonimikettä, ja verkkokyselyn kirjautumistunnusten perusteella voidaan muodostaa tarkempia alue- ja oppilaitostietoja. Vastaajien ja oppilaitosten anonymiteetin suojelemiseksi yksityiskohtaiset tiedot jätettiin pois avoimeen käyttöön julkaistusta aineistosta. Kaikkien tutkijoiden käytössä oleva aineisto mahdollistaa silti taulukossa esitettyjen koulutusalojen mukaisia ja oppilaitoksen maakuntatason analyyseja.

### AIKUISOPISKELIJOIDEN TAUSTA JA HAKEUTUMINEN SYYT TOISEN ASTEEN AMMATILLISEEN KOULUTUKSEEN

Siirtymä toiselta asteelta korkeakouluihin on ollut suomalaisen koulutuspolitiikan ydintä vuosikymmeniä. Poliitikassa ja tutkimuksissa huomio on kohdistunut juuri toisen asteen opintonsa päättäneisiin (esim. Valtioneuvoston koulutuspoliittinen selonteko 2021). Viime vuosina tutkimuksissa on tarkasteltu muun muassa aikuisopiskelijoiden mahdollisuuksia yliopisto-opintoihin ja ammattikorkeakouluihin (mm. Haltia ym. 2019; Haltia & Lahtomaa 2019). Samoin tutkimusta ovat kiinnostaneet korkeakoulutuksen motiivit (mm. Ojala & Haltia 2018). Sen sijaan erityisesti aikuisopiskelijoiden siirtymä toisen asteen sisällä on jäänyt vähäiselle huomiolle. Tämän vuoksi selvitämme, korostuuko aikuisopiskelijoilla osaamisen päivittäminen työelämän tarpeisiin tarkastelemalla vastaajien aiempaa koulutustaustaa ja heidän valitsemiaan syitä hakeutua toisen asteen ammatilliseen koulutukseen.

Aiemmistä opinnoista kysyttiin, ”oletko ennen nykyisiä opintojasi opiskellut jollain muulla opiskeleasteella kuin peruskoulussa”. Vastaajista ei eroteltu toisistaan niitä, jotka olivat keskeyttäneet aiemmat opintonsa ja niitä, jotka olivat suorittaneet muita tutkintoja. Vuonna 2019 opiskeluun hakeutumisen syytä kysyttiin kolme vaihtoehtoa sisältäneellä

monivalintakysymyksellä. Vuonna 2022 kysymyksen lisättiin avovastausmahdollisuus.

Aineistomme osoittaa, että aikuisopiskelijoilla siirtymä ammatillisista opinnoista toisiin oli selvästi yleisempi kuin lukio-opinnoista ammatillisiin opintoihin. Lähes kaksi kolmesta aikuisopiskelijasta oli opiskellut toisessa toisen asteen ammatillisessa koulutuksessa ennen nykyisiä opintojaan, kun lukio-opintoja oli suorittanut vain joka kolmas. Korkeasteen opinnot olivat aikuisopiskelijoilla harvinaisia ja ammattikorkeakouluopinnot yliopisto-opintoja yleisempiä. Lisäksi usealle vastaajalle nykyiset opinnot olivat ensimmäiset perusasteen jälkeiset opinnot.

Naisten ja miesten yleisesti erilaiset koulutusvalinnat (mm. Vipunen 2023) heijastuivat Amisbarometrin aineistosta. Sen sijaan tiedonkeruuvuosien väliset erot eivät olleet tilastollisesti merkitseviä, ja ikäryhmittäiset erot olivat marginaalisia. Naisilla oli hieman miehiä useammin toisen asteen tai korkeaasteen opintoja (**taulukko 3**). Miehet taas opiskelivat naisia useammin vasta ensimmäistä kertaa perusasteen opintojen jälkeen. Vastaajilla oli vähän korkeakouluopintoja, joten aineistosta ei voi luotettavasti päätellä yliopisto-opintojen ja ylempään ammattikorkeakoulun opintojen jakautumista sukupuolittain.

Alanvaihto ja osaamisen kehittäminen olivat työttömyyttä yleisempiä syitä hakeutua opiskelemaan. Vuonna 2022 alanvaihto motivoi neljää viidestä vastaajasta, mutta vuonna 2022 sen mainitsi syyksi enää reilu puolet. Vuonna 2019 osaamisen kehittämisen mainitsi useampi kuin kolme neljästä vastaajasta, mutta vuonna 2022 sen kertoi syyksi vain reilu kolmannes. Työttömyyden nimesi vuonna 2019 opiskelun syyksi reilu puolet vastaajista, ja vuonna 2022 vajaa kolmannes. Vuonna 2022 joka kymmenes kertoi opiskelevansa muusta syystä. Osuuksien muutoksia voivat selittää aikuisvastaajien kokonaismäärän lisääntyminen ja erot koulutusalojen suhteellisissa osuuksissa.

Hakeutumissyöt vaihtelivat vastaajien aiempien opiskeluasteiden mukaisesti (**taulukko 4**). Vuosien 2019 ja 2022 yhteisessä aineistossa sekä peruskoulu- että yliopistotaustaisten yleisin syy oli osaamisen kehittäminen, tosin kandidaatintutkintoa opiskelleilla alanvaihto oli lähes yhtä yleinen motivaattori. Alanvaihto korostui useaa toisen asteen tutkintoa

**Taulukko 3.** Edelliset opiskeluasteet sukupuolen mukaan, % mainitsi.

Ikä	Nainen	Mies	Yhteensä
Peruskoulu	11 %	17 %	13 %
Lukiossa	33 %	28 %	32 %
Ammatillinen toinen aste	64 %	57 %	61 %
Ammattikorkeakoulu, alempi	16 %	13 %	15 %
Ammattikorkeakoulu, ylempi (2022)	2 %	2 %	2 %
Yliopisto, alempi	17 %	14 %	7 %
Yliopisto, ylempi	6 %	7 %	5 %
Yhteensä N	3 801	2 039	6 126

**Taulukko 4.** Mainittu syy hakeutua ammatilliseen koulutukseen sen mukaan, mitä on opiskellut aiemmin. (N = 5 614).

	Peruskoulu	Lukio	Toisen asteen ammatillinen	Ammatti-korkeakoulu	Yliopisto, alempi	Yliopisto, ylempi
Alanvaihto	38 %	63 %	70 %	64 %	56 %	51 %
Työttömyys	49 %	37 %	36 %	33 %	47 %	37 %
Osaamisen kehittäminen	56 %	55 %	48 %	56 %	58 %	62 %
Muu, mikä? (2022)	14 %	14 %	11 %	12 %	10 %	13 %
Yhteensä N	676	1 829	3 470	904	383	312

opiskelleilla ja ammattikorkeakoulutaustaisilla, mutta peruskoulupohjalta opiskelevat mainitsivat sen harvemmin. Työttömyys ei ollut keskeisin syy missään ryhmässä, vaikka sen mainitsi syyksi vähintään kolmannes eri ryhmien vastaajista. Useimmiten työttömyyden mainitsivat peruskoulupohjalta opiskelevat ja yliopiston alemmasta tutkinnosta vaihtaneet.

Hakeutumissyöt vaihtelivat myös ikäryhmittäin ja sukupuolittain, mutta vuoden 2019 ja 2022 välillä oli pieniä eroja. Vuonna 2019 alanvaihto oli tärkeämpi syy 30 vuotta täyttäneille kuin nuoremmille (81 % vs. 70 %), mutta vuonna 2022 vastaavaa eroa ei havaittu. Vuonna 2022 alanvaihdossa korostui sukupuoli, sillä naiset valitsivat vaihtoehdon hieman miehiä useammin (56 % vs. 53 %). Vuoden 2019 aineistossa ero oli samansuuntainen, mutta heikompi.

Työttömyyden mainitseminen oli molempina vuosina yleisempää nuoremmilla ikäryhmillä, mutta trendi oli selkeämpi vuonna 2022: tuolloin 25–29-vuotiaista työttömyyden mainitsi 37 prosenttia 30–39-vuotiaista 31 prosenttia ja 40-vuotta täyttäneistä enää 26 prosenttia. Vuonna 2019 eroa löytyi vain 25–29-vuotiaiden ja tätä vanhempien väliltä (59 % vs. 47 %).

Työttömyyden mainitsemisessa ei havaittu tilastollisesti merkitsevää eroa naisten ja miesten välillä vuonna 2019. Sen sijaan vuonna 2022 miehet mainitsivat sen naisia useammin tärkeäksi syyksi (38 % vs. 26 %). Osaamisen kehittämisen mainitseminen ei vaihdellut iän eikä sukupuolen mukaan. Se ei lähtökohdiltaan samalla tavoin suoraan kytkeydykään halun muuttaa omaa positiota työmarkkinoilla kuin alanvaihto tai työttömyys.

## AMISBAROMETRIN HYÖDYNTÄMISMAHDOLLISUUDET AIKUISKOULUTUKSEN KENTÄLLÄ

Kuvaileva tarkastelumme osoittaa, että ammatillisella toisella asteella opiskelevien aikuisten tutkintotausta oli kirjava ja syyt hakeutua koulutukseen moninaisia sekä erityisen riippuvaisia koulutustaustasta. Tuloksia olisi tärkeää syventää uusilla analyyseillä. Amisbarometristä voitaisiin hyödyntää yhä kattavammin erilaisia taustamuuttujia sekä vertailemalla erilaisista koulutuksellisista taustoista tulevien hakumotiiveja. Samoin havaittuja eroja olisi mahdollista tarkentaa vielä hienosyisemmällä koulutusalohtaisella tarkastelulla hyödyntämällä useaa Amisbarometrin aineistokierrosta yhdessä. Tarkastelua rajoittaa monivalintakysymyksen vähäinen vastausvaihtoehtojen määrä, ja analyysia voisikin vankistaa luokittelemalla avovastauksessa annettuja syitä. Näin määrälliseen tarkasteluun saataisiin laadullisen tutkimuksen näkökulmaa. Toisaalta suurella vastaajajoukolla lyhyiden avovastauksen analyysi voi jäädä helposti vain numeeriseksi.

Amisbarometrin kahden viime kierroksen aikuisopiskelijoiden vastaajamäärät mahdollistavat muunkinlaisia analyysejä eri aihepiireistä, sillä barometrin teemat kytkeytyvät monella tavalla opiskelijoiden arkeen. Jatko-opintoja koskevat ajatukset voivat olla erityisen kiinnostavia, koska korkeakoulutettujen osuutta pyritään lisäämään. Lisäksi aineistolla voidaan analysoida esimerkiksi alanvaihtajien kokemusta opiskelusta, syitä hakeutua koulutukseen, työelämää koskevia uskomuksia ja integroitumista opiskeluyhteisöön.

Temaattisten hyödyntämismahdollisuuksien lisäksi Amisbarometrin toistuva aineistonkeruu mahdollistaa syvällisen menetelmällisen ja ajallisen hyödyntämisen. Barometrityyppisen tiedonkeruun vahvuus on kattavan mielipideaineiston kerääminen kohderyhmältä. Tuhannet vastaajat mahdollistavat muun muassa monimuuttuja-analyytit ja toistuvien kysymysten ajallisen vertailun.

Aikasarjoissa tulee kuitenkin huomioida eri vuosien hieman erilaiset vastaajajoukot, aineiston edustavuus ja kyselylomakkeeseen tehdyt muutokset. Esimerkiksi vertailu opiskelijatilastoihin (Vipunen 2023)

toi esiin koulutusalohtaisia eroja. Eniten ylläditettuinä vuosien 2019 ja 2022 yhteisessä aineistossa olivat kaupan ja hallinnon alojen aikuisopiskelijat (+13 %-yks.). Aliedustus oli suurinta tekniikan aloilla (-8 %-yks.). Avoimeen käyttöön julkaistavassa aineistossa edustavuusongelmaa on korjattu painokertoimin. Aineistoa on kuitenkin mahdollista korjata myös itse laskemalla uusia painokertoimia. Tämä lisää valmiin aineiston käyttömahdollisuuksia erilaisissa tutkimusasetelmissä.


Tieteellisissä julkaisuissa Amisbarometrin käyttö on jäänyt vähäiseksi. Muun muassa Outi Lietzén ja Heikki Silvennoinen hyödynsivät vuoden 2015 aineistoa tarkastellessaan jatkokoulutussuunnitelmien ja perheen kannustuksen merkitystä yhdistelmätkinon valinnassa (Lietzén & Silvennoinen 2020). Lisäksi Amisbarometrin aineistoa on hyödynnetty esimerkiksi nuorten koulutusvalintojen taustoja selvittäneessä valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan (VN-Teas) Purkutalkoot-hankkeessa (Lahminen 2019). Hakijan ikä oli yksi sukupuolelle epätyypillistä alavalintaa selittävä tekijä. Kun ennakoidaan tulevaisuuden koulutustarpeita, Amisbarometristä saadaan tietoa eri-ikäisten vastaajien motiiveista.

Seuraava Amisbarometri kerätään vuosien 2023 ja 2024 vaihteessa. Aineiston monet käyttömahdollisuudet ja ajankohtaisuus aikuisopiskelijoiden ja aikuiskasvatuksen näkökulmista ovat näin taattuina tulevaisuudessakin.



VIRVE MURTO  
KT, tutkija  
Opiskelun ja koulutuksen  
tutkimussäätiö Otus sr.

vieraileva tutkija  
kasvatustieteiden laitos, CELE  
Turun yliopisto

 <https://orcid.org/0009-0000-8075-2189>



JUKKA-PEKKA JÄNKÄLÄ  
VTM, tutkija  
Opiskelun ja koulutuksen  
tutkimussäätiö Otus sr.

 <https://orcid.org/0009-0003-5551-9045>

## LÄHTEET.....

- Amisbarometri (2022). <http://amisbarometri.fi>
- Haltia, N. Isopahkala-Bouret, U. & Jauhiainen, A. (2019). Korkeakoulujen opiskelijavalintauudistus ja aikuisopiskelijoiden opiskelumahdollisuudet. *Aikuiskasvatus*, 39(4), 276–289. <https://doi.org/10.33336/aik.88081>
- Haltia, N. & Lahtomaa, M. (2019). Toinen reitti yliopistoon. Millaisia polkuja aikuisille? *Aikuiskasvatus*, 39(3), 229–237. <https://doi.org/10.33336/aik.85714>
- Isopahkala-Bouret, U. & Siivonen, P. (2016). Viisikymppisten naisten neuvottelua korkeakoulutuksesta, ikääntymisestä ja työllistettävyydestä. *Aikuiskasvatus*, 36(4), 246–257. <https://doi.org/10.33336/aik.88510>
- Lahtinen, J. (toim.) (2019). *”Mikä ois mun juttu” – nuorten koulutusvalinnat sosiaalisaatiomaisemien kehyksissä: Purkutalkoot-hankkeen loppuraportti*. Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 2019:68. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-287-805-2>
- Lietzén, O. & Silvennoinen, H. (2020). Jatkokoulutussuunnitelmien ja perheen kannustuksen merkitys yhdistelmäutkimuksen valinnassa. *Kasvatus*, 51(3), 286–301.
- Moore, E. (2003). *Pitkä opintie: aikuisiällä suoritettu yliopistotutkinto ja kouluksellisen elämänkulun muutos*. Joensuun yliopisto. <https://erepo.uef.fi/handle/123456789/8639>
- OECD (2020). *Continuous Learning in Working Life in Finland*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/2ffcffe6-en>
- Ojala, K. & Haltia, N. (2018). Ammatillista osaamista ja verkostoitumista – Aikuisopiskelijoiden kokemat hyödyt ammattikorkeakoulutuksessa. Teoksessa A. Jauhiainen, J. Kivirauma & H. Kinnari (toim.) *Koulutus hallinnassa. Juhlakirja professori Heikki Silvennoisen täyttäessä 60 vuotta* 23.2.2018. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisu A:216,251–277.
- Siivonen, P. & Isopahkala-Bouret, U. (2016). Adult graduates’ negotiations of age(ing) and employability. *Journal of Education and Work*, 29(3), 352–372. <https://doi.org/10.1080/13639080.2014.939161>
- Valtioneuvoston koulutuspoliittinen selonteko. (2021). Valtioneuvoston julkaisuja 2021:24. Helsinki: Valtioneuvosto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-383-622-8>.
- Vipunen – Opetushallinnon tilastopalvelu (2023). *Opiskelijat ja tutkinnot*. <https://vipunen.fi> (23.5.2023).
- VTV (2021). *Tarkastuskertomus 2/2021: Ammatillisen koulutuksen reformi*. Valtiontalouden tarkastusviraston tarkastuskertomukset 2/2021. <http://urn.fi/urn:isbn:978-952-499-501-6>

# Ammatillisesta koulutuksesta väylät auki korkea-asteelle



Toisen asteen ammatillisen koulutuksen väylä tunnetaan yhä huonosti, vaikka siihen on tarjolla useita malleja. Yhdenvertaisuuden vuoksi mahdollisuuksia väyläopintoihin on lisättävä kaikissa ammatillisissa tutkinnoissa.

PÄÄMINISTERI PETTERI ORPON (KOK.) hallitusohjelmaan sisältyy tavoite, että puolella nuorten aikuisten ikäluokasta on korkeakoulututkinto. Lisäksi esitetään, että vuoteen 2030 mennessä Suomi ylittää korkeakoulututkintojen määrässä talousjärjestö OECD:n kärkimaiden tasolle (Valtioneuvosto 2023). Aloituspaiikkojen lisääminen ei kuitenkaan yksin riitä tavoitteiden saavuttamiseksi, vaan tarvitaan malleja, joilla mahdollistetaan sujuvat siirtymät ammatillisista opinnoista korkea-asteelle.

Alueellisia siirtymäväyliä tähän on kehitetty muun muassa Nopea ammatillinen väylä työelämään -hankkeessa (NOPSA 2019) ja Oikeus osata -kehittämishjelmassa (2020). Toinen reitti yliopistoon (TRY) -hankkeessa (Haltia 2019; Joutsen 2020) esiteltiin puolestaan kolme väylämallia: aikataulutettu, joustava ja työelämälähtöinen väylä.

## VÄYLÄOPISKELIJASTA KORKEAKOULUOPISKELIJAKSI

Kaikki väyläopiskelijat voivat lunastaa korkeakoulun opiskeluoikeuden, mikäli laadulliset ja määrälliset kriteerit täyttyvät. Laadullisiin kriteereihin kuuluvat vähintään hyvät tiedot korkeakouluopinnoissa,

määrällisiin taas korkeakoulun asettama opintopistemäärä.

Väyliä kautta korkeakoulut haluavat varmistaa saavansa opiskeluvaihtumensa ja motivaationsa osoittaneita opiskelijoita. He voivat tulla valituksi korkeakoulun erillisvalinnassa tai yhteishaussa valintakokeen tai todistusvalinnan kautta. Väyläopintoprosessi ei vaikuta ensikertalaisuuskiintiöön. Kiintiöiden tavoite on parantaa niiden asemaa, jotka hakevat ensimmäistä opiskelupaikkaansa.

TRY-hankkeessa esitellyt väylämallit eroavat toisistaan joiltain osin. Aikataulutetussa väylässä opiskelun avoimen korkeakouluopinnot suunnitellaan opiskelijan henkilökohtaisen osaamisen kehittämissuunnitelman mukaisesti osaksi ammatillista tutkintoa. Opiskelija hankkii ammatillisen tutkinnon ja suorittaa samanaikaisesti tavoitteellisesti ja maksuttomasti korkeakoulu- eli väyläopintoja 15–60 opintopistettä. Hänellä on kotiopiskeluoikeus toisella asteella ja ei-tutkintoon johtava opiskeluoikeus korkea-asteella. Väyläopintojen maksuttomuudesta, opintotarjonnasta ja aikatauluista sovitaan koulutuksen järjestäjien – korkeakoulun ja ammattiopilaitoksen – välisissä puite- ja opintotarjontasopimuksissa.

## ALOITUSPAIKKOJEN LISÄÄMINEN EI RIITÄ, VAAN TARVITAAN MALLEJA, JOILLA MAHDOLLISTETAAN SUJUVAT SIIRTYMÄT AMMATILLISISTA OPINNOISTA KORKEA- ASTEELLE.

Jos aikataulutetun väylän opiskelija on alle 18-vuotias, hän saa oppivelvollisuuslain nojalla myös korkeakoulussa ilmaiset oppimateriaalit ja ilmaisen opiskelijalounaan. Sen sijaan joustavan tai työelämälähtöisen väyläopiskelijan opinnot ovat pääsääntöisesti maksullisia.

### TURUN AMMATTI-INSTITUUTIN VÄYLÄMALLI

Turun ammatti-instituutissa (TAI) käynnistyi uuden puitesopimuksen mukainen aikataulutettu toiminta vuonna 2022, ja ensimmäiset väylän opiskelijat aloittavat korkea-asteella tutkinto-opiskelun lukuvuonna 2024–25. Opintojen alusta alkavaa ja niiden loppuvaiheen väylämallia on kehitetty usealle alalle, esimerkiksi Turun ammatti-instituutin ruotsinkieliselle *handel och data* -opintolinjalle, tieto- ja viestintätekniikkaan, kone- ja tuotantotekniikkaan, autoalalle sekä sosiaali- ja terveysalalle. Opinnot ovat laajuudeltaan 15–60 opintopistettä.

Sosiaali- ja terveysalan yhteishaun opiskelijoista muodostetaan oma ryhmänsä, joka tähtää ammattikorkeakouluopintoihin. He aloittavat väyläopintonsa opintojen alkuvaiheessa. Korkeakouluvalmiuksien lisäksi opinnoissa paneudutaan sisältöihin: jos opiskelija jatkaa perustutkinnon jälkeen opintojaan korkeakoulussa, väyläopinnot lyhentävät tutkintoon käytettävää aikaa. Opintojen henkilökohtaistamisella voidaan päästä jopa 60 opintopisteen suorituksiin ammattikorkeakoulututkinnosta.

Tekniikan alan ammatillinen väylä sisältää kone- ja tuotantotekniikan, tieto- ja viestintätekniikan sekä autoalan perustutkinnot. Sen ammatillisen perus-

tutkintokoulutuksen loppuvaiheessa yksi periodi varataan ammatillisiin valinnaisiin tutkinnon osiin. Periodin aikana opiskelija suorittaa valmistavia korkeakouluopintoja, kuten johdanto korkeakouluopintoihin, matemaattisiin ja kielten opintoihin.

Sosiaali- ja terveysalalle kehitellään ammatillista väylää, jolla voi edetä lastenhoitajasta varhaiskasvatuksen opettajaksi. Näin kyetään vastaamaan yhä paremmin työelämän akuutteihin tarpeisiin.

### JOUSTAVUUTTA JA YHDENVERTAISUUTTA OPINTOIHIN

Vuoden 2023 hallitusohjelmassa pyritään vahvistamaan avointa korkeakouluopetusta osaamisen kehittämisen väylänä sekä lisäämään koulutuksen läpäisyä. Hallitusohjelmaan on kirjattu ammatillisen koulutuksen vaikuttavuusrahoitus, jonka yksi mittari on siirtyminen jatko-opintoihin.

Ristiinopiskelu ammatillisessa ja korkeakoulussa on vaihtoehto opiskelijalle, joka ei ole kiinnostunut kolmen vuoden lukiourakasta mutta tavoittelee korkeakoulututkintoa. Toisin kuin ylioppilaaksi valmistuneella, ammattiin valmistuneella väyläopiskelijalla ei ole välitöntä työvoimapolitiittista velvoitetta hakea jatko-opintoihin, vaan hän voi siirtyä ammattiinsa. Opiskelija voi hyödyntää väyläopintoja hakeutessaan osaavampana ja työelämälähtöisempänä tutkinto-opiskelijaksi korkeakouluun. Tällöinkin opinnot lyhentävät korkeakouluopintoihin käytettävää aikaa. Väyläopinnoissa opiskelija tutustuu tulevaan tieteenalaansa ja ammatillisessa koulutuksessa työelämään.

Ammatillisessa koulutuksessa opiskelee oppivelvollisten lisäksi aikuisopiskelijoita ja työvoimakoulutettavia. Yleisimmin ammatillisen koulutuksen väyläopiskelija on valittu toisen asteen yhteishaussa perustutkintoon. Ammatti- ja erikoisammattitutkinnot aikuisopiskelijat eivät ole löytäneet väyläopiskelua. Eri aloilla opiskelevien yhdenvertaisuutta ja tasa-arvoa lisäisi se, jos kaikki ammatti- ja erikoisammattitutkinnot sisältäisivät mahdollisuuden korkeakouluopintoihin. Samalla vastattaisiin työvoimapolitiittisten tarpeisiin.

Oikeus osata -kehittämissuunnitelmalla (2020) edistettiin tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta ammatillisessa

## AMMATTI- JA ERIKOISAMMATTITUTKINTOJEN AIKUISOPISKELIJAT EIVÄT OLE LÖYTÄNEET VÄYLÄOPISKELUA.

koulutuksessa. Siinä havaittiin erityisesti, että väylät ammatillisesta koulutuksesta korkeakouluopintoihin ovat paikallisesti rakennettuja, ja avoimen hakuväylän vaatima pistemäärä vaihtelee ammattikorkeakouluitain. (Pilkahduksia 2022.)

Ammatillisella väyläopiskelijalla on toisen asteen tutkinto kesken, joten opintojen eteneminen vaatii ohjausta, urasuunnittelua ja oppilaitosten välistä ristiprosessin koordinoitua (Hyvän ohjauksen kriteerit 2023). Tarvitsemme valtakunnallista koulutuksen järjestäjien suunnittelu- ja kehitystyötä, jotta ammatillinen väylä on tasa-arvoinen ja kestävä valintatapa korkeasteelle ja uskottava osaamisen hankintamuoto.



SARI IINATTINIEMI  
FT, kehittäjäopinto-ohjaaja  
Turun ammatti-instituutti  
Turun kaupunki



ANNINA LAAKSONEN  
KM, hankepäällikkö ja  
amatillisen koulutuksen  
kehittämisen salkkupäällikkö  
kehittämispalvelut,  
projektitoimisto  
Turun kaupunki



KALLE OJANEN  
FM, sosiaali- ja terveysalan  
koulutuspäällikkö  
Turun ammatti-instituutti  
Turun kaupunki

### LÄHTEET.....

Haltia, N. & Lahtomaa, M. (2019). Toinen reitti yliopistoon: Millaisia polkuja aikuisille? *Aikuiskasvatus*, 39(3), 229–237. <https://doi.org/10.33336/aik.85714>

Hyvän ohjauksen kriteerit (2023). Opetushallitus. <https://www.oph.fi/fi/tilastot-ja-julkaisut/julkaisut/hyvan-ohjauksen-kriteerit-0>

Joutsen, H., Kuivalainen, T., Haltia, N., Lahtomaa, M., Patja, P., Krapu, J., Ellfolk, A.-K., Kekäläinen, U., Savela, P. & Vuori, S. (2020). *Marginaalista vakiintuneeksi valintatavaksi. Ideoita avoimen väylän kehittämiseen*. Jyväskylän yliopiston avoimen yliopiston verkkojulkaisu 10, 28–29. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-8423-6>

Nopsa (2019). *Nopsa. Nopea ammatillinen väylä työelämään*. Toinen painos. Hämeen ammattikorkeakoulu. [https://www.hamk.fi/wp-content/uploads/2019/10/Nopsa\\_opas\\_laajennettu\\_2019.pdf](https://www.hamk.fi/wp-content/uploads/2019/10/Nopsa_opas_laajennettu_2019.pdf)

Oikeus osata -ohjelma (2020). Opetus- ja kulttuuriministeriö. <https://okm.fi/oikeusosata#1>

Pilkahduksia (2022). <https://www.koulutustakuu.fi/pilkahduksia/yhteenveto-vaylaopinnot-ammattillisesta-koulutuksesta-ammattikorkeakouluun-kehittamisiltapaiva/>

Valtioneuvosto (2023). *Vahva ja välittävä Suomi: Pääministeri Petteri Orpon hallituksen ohjelma 20.6.2023*. Valtioneuvoston julkaisu 58, 89–90. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-383-763-8>



# Aikuisena uuteen ammattiin



Ammatillinen aikuiskoulutus on yhdelle mahdollisuus ansaita elanto uudessa elämäntilanteessa, toiselle pitkäaikaisen haaveen toteutuma. Kolme uuden ammatin opiskellutta naista jakaa kokemuksensa.

## “LÄHIHOITAJAOPIKELIJANA LIITYIN HUMANISMIN ARVOJA VAALIVAAN JATKUMOON”

KUTEN ELÄMÄSSÄ USEIN TAPAHTUU, yksi asia johdtaa toiseen. Olin kymmenisen vuotta sitten vuorotelluvapaalla, jonka aikana tapasin nykyisen puolisoni ja muutin Turusta Helsinkiin. Päätös oli selvä: nyt annan tapahtua jotain uutta.

Tarvitsin ammatillisen aikalisän. Työ Turun kaupunginkirjaston hakeutuvien palveluiden informaatikkona oli ollut erittäin kivaa, mutta tiesin, että pääkaupunkiseudulla ei ollut helppoa saada vakituisia kirjastoalan töitä.

OLI SIIS AJATELTAVA asiaa puhtaalta pöydältä. Mitä voisoin tehdä elantoni eteen? Millä alalla olisi varmasti töitä? Turun-vuosina olin toiminut kirjastossa erilaisen ryhmien, myös mielenterveyskuntoutujien, kanssa. Hoitoala tuntui luontevalta ja järkevältä askeleelta yhteen suuntaan eteenpäin.

Saatuani virkavapaata Turun-virasta kartoitin koulutuksia. Pyrin ja pääsin sairaanhoitaja-terveydenhoitajakoulutukseen, mutta peruin paikan, koska en halunnut enää lähteä opiskelemaan neljää vuotta ja suuntautumaan somaattiselle puolelle. Sen sijaan kahden vuoden mittainen lähihoitajakoulutus olisi hyvä kompromissi.

Näin jossain Diakoniopiston logon ja aloin miettiä Diakonissalaitosta ja sen perustajaa Aurora Karazinia. Olen aina ollut kiinnostunut historiasta, ja tuntui hienolta liittyä pitkään jatkumoon, opiskella perinteikkäässä paikassa, jossa vaalitaan myös tanskalaistyypisiä humanismin ja kansalaisyhteiskunnan arvoja, jossa opiskelijat, opettajat sekä asumisyksiköiden ihmiset kohtaavat. Onneksi pääsin opiskelemaan juuri Diakoniaopistoon, tutummin Diekkariin, koska kortteli on edelleen minulle läheinen.

LIITYIN DIEKKARIN aikuisopiskelijaryhmään. Olen opiskellut elämäni aikana ensin akateemiset yleisivistävät opinnot ja sitten käytännöllisempiä juttuja, kuten tiedotusta, kasvatustiedettä, kirjastoalaa, musiikkia ja mediaa. Lähihoitajan opinnoissani sain lukea hyväksi aiemmat kieliopinnot. Monet hoitoalan eettiset keskustelut olivat minulle helppoja, samoin harjoittelut, joissa sain hyödyntää kulttuuripuolen taitojani. Suuntauduin opinnoissa mielenterveys- ja päihdealaan, jossa ihminen kohdataan kokonaisvaltaisesti, ja tässäkin elämäkokemus lienee avuksi.

Yllättävää kyllä, opintoihin kuuluvien muodollisten harjoittelusuunnitelmien täyttö ja niiden logiikka ei ollut aivan helppoa ja selkeää. Mikä käytännön hoitotoiminto syötetään tavoitteeseen, mikä toimintaan?

## MIELENTERVEYS- JA PÄIHDEALALLA IHMINEN KOHDATAAN KOKONAISVALTAISESTI.

Byrokratiajargon oli paikoin hieman turhauttavaa. Mutta vastapainona mielenterveys- ja päihdealan opettajat olivat todella fiksuja ja positiivisia, yhteiskunnallisesti tiedostavia hoitomenetelmien ja esimerkiksi päihdepoliitikan suhteen.

ERIKOISTUMISRYHMÄMME oli kiinteä, keskustele-  
va ja hauska – päättäjäisjuhlissa menimme laulamaan  
karaokea. Opintoala auttoi näkemään ihmisiä, tapoja  
ja yhteiskuntaa uudella tavalla. Suoritin yhden pitkän

---

### ”YHDEN KALAN FILEOINTI PÄTEVÖITTI KOKIKSI”

KOLMISENKYMMENTÄ VUOTTA toimittajana työ-  
kenneltyäni päätin vaihtaa alaa. Rekrytointiportaaleja  
surffatessani havaitsin, että ravintola-ala potee kroo-  
nista tekijäpulaa. Aloitin kokin perustutkinto-opin-  
not syksyllä 2019.

LÄHDIN KOULUTIELLE mielessäni Opetushallituk-  
sen Opintopolku.fi-sivustolta löytämäni kannustus:

”Koulutukset ja tutkinnot on suunniteltu aikuisille  
sopiviksi. Aikaisempi koulutuksesi sekä työssä ja har-  
rastuksissa hankkimasi osaaminen otetaan koulutuk-  
sessa ja tutkinnon suorittamisessa huomioon.”

Alkoi orientaatiokurssi koulun keittiössä. Meitä oli  
viitisentoista opiskelijaa – valtaosa peruskoulusta toi-  
selle asteelle siirtyneitä teinejä – ja minun lisäksi yksi  
keski-ikäinen alanvaihtaja. Ihailin opettajaa, joka kärsi-  
väisesti maanitteli teinejä taukokuoneesta lieden vie-  
reen, kännykän ruudulta patojen ja kattiloiden ääreen.

”Työpaikalla ammatin oppii parhaiten.” Tällä  
mantralla tammikuussa 2018 voimaan tullutta amma-  
tillisen koulutuksen reformia on perusteltu. Kokkien  
kohdalla se tarkoittaa, että kädentaitoja ei harjoitella

harjoittelun espanjalaisessa psykiatrisessa sairaalas-  
sa, ja kulttuuriero oli kiinnostava: siellä halattiin ja  
tanssittiin yhdessä potilaiden kanssa.

Olen palannut kirjastotöihin, mutta koska mie-  
lenhyvinvointiosaamiselle on nykyään tilausta, olen  
voinut hyödyntää toista koulutusta. Teen keikkatöi-  
tä mielenterveys- ja päihdealan asumisyksiköissä.  
Niissä olen halunnut oppia lisää siitä, että olemme  
kaikki elämässä samalla viivalla.



ELLA MUSTAMO  
FM, kirjastonhoitaja  
Merimiespalvelutoimisto

koulun opetuskeittiössä, vaan lyhyen orientaation jäl-  
keen lähdetään oikeisiin töihin.

PERHOSIA VATSASSA ja veitset teroitettuina siirryin  
kuuluisan ruokaravintolan keittiöön.

Siellä sitten pyörin kiireisten mestareiden jalois-  
sa – mieluiten keskityin purkamaan jatkuvasti kor-  
keana keikkuvaa tiskivuorta ollakseni edes joten-  
kin hyödyksi. Konkarit suhtautuivat keltanokkaan  
ymmärtäväisesti ja ystävällisesti, mutta eihän heillä  
tietenkään ollut aikaa opettamiseen, sillä keittiön  
ykköstavoite oli tasokas gastronomia ja positiivinen  
kassavirta.

Marraskuussa 2021 kännykkä soi. Linjoilla oli  
opettajani, joka huomautti, että lähes valmiista tut-  
kinnosta puuttui vain jokunen rasti. Hän ehdotti  
parin kuukauden mittaista loppurutistusta, jonka jäl-  
keen saisin paperin käteeni.

Ynnäilin käyttämäni aikaresurssia panos–tuotos-  
näkökulmasta. Yhden kalan olin parin vuoden aikana  
fileoinut, kerran olin tehnyt majoneesia. No, veitset  
olin kuitenkin oppinut teroittamaan.

Päätin, etten jatka vaan keskityn töihini vapaana  
kirjoittajana.

JONKIN AJAN KULUTTUA opettaja otti uudestaan yhteyttä ja kertoi, että moniviikkoisen opiskelun ja työssäoppimisjakson asemesta voisit kuitata jäljellä olevat opinnot kirjallisella kokeella, tai vaihtoehtoisesti vartin mittaisella haastattelulla.

Valitsin haastattelun, ja joulukuussa 2021 valmistuin kokiksi.

Olen jälkepäin pohdiskellut aikuisille suunnatun ammatillisen koulutuksen merkitystä sekä privaattitasollani että yhteiskunnan näkökulmasta. Minulle amis avasi ikkunan uusiin todellisuuksiin. Olin luokkaretkellä, jossa pääsin kurkistamaan syrjäytymisuhanalaisten nuorten, maahanmuuttajien ja ravintolatyöntekijöiden ajatuksiin ja arkeen. Sain tuntumaa opettajien työhön, jonka keskiössä ei ollut ammattiin perehdyttäminen vaan erilaisien sosiaalisten haasteiden ratkominen.

---

#### ”HIEROJANA TEEN IHMISLÄHEISTÄ TYÖTÄ KÄSILLÄNI”

Käsillä tekeminen ja toisten ilahduttaminen on aina ollut mukana kaikessa, mitä teen. Ajatus hierojaopinnoista on siksi ollut haaveeni pitkään. Alkusyksystä 2021 mietin pitäväni taukoa työelämästä, ja ajankohta opinnoille tuntui oikealta, joten hakeuduin opintovapaalle.

TUTKIN VERKOSSA hierojakoulujen tarjontaa. Selasin vanhojen opiskelijoiden kommentteja keskustelupalstoilla ja yritin muodostaa kuvan tarjonnasta. Lopullisen valinnan tein perinteisen koulumuotoisen opiskelun hyväksi ja päädyin kahdesta oppilaitoksesta siihen, jonka opintojen aloitusajankohta sopi minulle parhaiten.

Aikuisopiskelijana minulla oli työkokemusta ja opiskeluvaihtoehtoja, joita koin opettajieni arvostavan. Elämäkokemukseni auttoi asiakaspalvelussa, jota muutenkin olen tehnyt koko työurani ajan. Toki olen myös käynyt läpi monia vaivoja, joiden takia asiakkaat hakeutuvat hierojan pöydälle. Elämän myötä kehkeytnyt itsetuntemus on työssä eduksi: hierojalle pitää olla empatiaa ja ihmistuntemusta.

Sain runsaasti mielenkiintoisia virikkeitä parivuotiselta yhteiskuntaopin kurssilta, mutta ruoanvalmistuksen ammattilaista minusta ei tullut.

Haluan nyt lähettää terveisiä päättäjille. Samalla innokkuudella, jolla kannustatte kansalaisia pitkille työurille ja alanvaihtoon, teidän pitää huolehtia koulutuksen laadusta: antakaa ammattikouluille mahdollisuus opettaa meitä motivoituneita aikuisia, jotka haluamme työllistyä työvoimapulaa poteville aloille.



PAULA LAUNONEN  
FM, vapaa toimittaja

Anatomian opinnot tuottivat aluksi hankaluuksia, mutta latinankielisen sanaston omaksumisessa auttoivat vähäinen ranskan kielen taitoni ja hyvä kieli-pää. Henkistä tukea ja kannustusta kaipasin silloin, kun motivaatiota koeteltiin teorian ja hieronnan käytännön yhdistämisen ristipaineissa. Kun ne yhdistyivät omassa päässäni, löysin hieromisen punaisen langan. Ohjaus oli välittävää ja ammattitaitoista: opettajamme olivat valmiita auttamaan nopeastikin, enkä kokenut jääväni ilman tukea. Minusta tuntui, että opiskelijoista välitetään, heistä ollaan kiinnostuneita, ja asioita halutaan kehittää.

RYHMÄSSÄMME OLI kolme kantasuomalaista ja viisi maahanmuuttajataustaista opiskelijaa. Yritimme auttaa opiskelutovereitamme, joiden suomen taidot olivat heikot, jotta heidänkin opintonsa etenisivät tenttien ja näyttöjen tahdissa. Kielitaito on olennainen hierojan opinnoissa, sillä teoria opiskellaan luitteen ja lihaksineen suomeksi ja latinaksi. Onneksi opiskelun henkilökohtaistaminen mahdollistaa eri taustoista tulevien opiskelijoiden etenemisen.

Vaikka ryhmäläistemme ikähaitari ulottui 23-vuotiaasta 58-vuotiaaseen, meistä tuli lyhyessä ajassa

## KUN TEORIA JA KÄYTÄNTÖ YHDISTYIVÄT PÄÄSSÄNI, LÖYSIN HIEROMISEN PUNAISEN LANGAN.

yhtenäinen ja kaikkien onnistumisista iloitseva joukko: autoimme toisiamme ja jaoimme omaa osaamistamme toisillemme. Pidämme yhä yhteyttä.

Koulutukseen kuului työharjoitteluita, joista yksi vei minut Espanjan Fuengirolassa toimivaan suomalaisen urheiluhierojaopistoon. Tunnen olevani etuoikeutettu, kun sain mahdollisuuden avartaa vielä 58-vuotiaana kokemuksia oman elämänpiiriin ulkopuolelle. Sain rohkeutta tehdä uusia asioita ja mennä oman mukavuusalueeni ulkopuolelle.

OPINTOVAPAANI PÄÄTTEEKSI, hierojaksi valmistuttuani palasin vanhaan työpaikkaani toimistovastaavaksi. Kotonani on hierontapöytä, ja teenkin hierontaa vapaa-ajallani. Päätoimena hierojayrittäjyys

vaatii isot markkinointiponnistelut, laajan asiakaskunnan ja verkoston, jotta työ jossain vaiheessa on kannattavaa. Osa-aikaisena hierojana saan tehdä ihmisläheistä työtä käsilläni ja auttaa ihmisiä.

Hierojaopinnot ammatillisessa aikuiskoulutuksessa merkitsivät totaalista irtiottoa pitkästä asiakaspalvelu- ja toimistotyöurasta. Löysin itsestäni muutoksen vaatiman rohkeuden. Lähimmäiseni ja ystäväni kannustivat minua ja olivat tukenani opiskelumatkallani.

Uusi ammatti takaporttini uskalsin ottaa vastaan uuden haasteen työelämässä: vaihdoin vakituisesta työstä vuorotteluvapaan sijaiseksi uudelle alalle. Työskentelen koulutussuunnittelijana työelämälähtöiseen aikuiskoulutukseen erikoistuneessa Taitotalossa. Tuoreet kokemukset aikuisopiskelusta ovat avuksi työssäni: tunnen opiskelijan maailman.



MAARIT LUUKKONEN

yo-merkonomi, koulutettu hieroja (näyttötutkintomestari)  
koulutussuunnittelija  
Taitotalo AEL-Amiedu Oy

## Sivistys kantaa

Sivistyksen pelottomat on Kvs-säätiön blogi. Se lataa rohkeita ajatuksia arjesta ja sivistyksestä, analyttisesti ja asenteella. Esimerkiksi näin.

” Yhteiskuntaan on syytä luoda sivistysturva, jolla voidaan nähdä väljästi yhteyksiä sosiaaliturvan ideaan. En kuitenkaan tarkoita vain sitä, että yhteiskunnan tulee turvata kansalaisille sivistyspalvelut ja oikeudet sivistykseen, vaan sitä, että yhteiskunnan suuren vision tulee olla sivistyksen turvaaminen ja ylläpito kaiken kaikkiaan.”

tietokirjailija, filosofi Eero Ojanen

Liity sivistyksen pelottomiin puolustajiin → [kansanvalistusseura.fi/blogi](https://kansanvalistusseura.fi/blogi).

SIVITYKSEN  
PELOTTOMAT  
BLOGI

” Snellman piti kansainvälistä keskustelua välttämättömänä. Vaikka hän kehitti sivistyskäsitettään osana Suomen 1800-luvun kansallista heräämistä ja puhui paljon kansallishengestä, liittyi tähän pyrkimykseen vahva kosmopoliittinen ulottuvuus.”

professori emeritus Reijo Miettinen

MIRVA HEIKKILÄ

# Aikuisopiskelijat olennaisen äärellä



”Työura nähdään nykyään monimutkaisena kehkeytymisenä, johon vaikuttaa niin sattuma kuin jatkuva oppiminen. Uuden ammatin opiskelu avaa mahdollisuuksia uudistaa ja päivittää ammatillista identiteettiä”, kommentoi alanvaihtajia tutkiva Mirva Heikkilä aikuisten uratarinoita.

TYÖURA ON ARVAAMATON ILMIÖ. Tämä korostuu aikuisopiskelijoiden uratarinoissa. Se ei sinällään ole nykypäivänä kovinkaan yllättävää, että kirjastonhoitaja haluaa opiskella lähihoitajaksi, tiedetoimittaja kokiksi tai talouspäällikkö hierojaksi. Mielenkiintoinen ja yhdistävä piirre naisten uratarinoissa (Mustamo ym. 2023) on sen sijaan se, miten kukaan kirjoittaja ei täysin päätenyt opiskelemalleen uudelle alalle. Olisi mukavaa kertoa sankaritarinoita siitä, kuinka uusi suunta työuralle ja koko elämälle löytyi aikuisena kouluttautumisen kautta. Tällaisten tarinoiden myötä aikuiskoulutukseen voitaisiin poliittisessa päätöksenteossa varata lisää rahoitusta eikä leikata siitä.

Työelämä tai ylipäätään elämä ei kuitenkaan aina mene niin kuin on itse suunnitellut, eikä työntekijän keho aina suostu mukautumaan niihin vaatimuksiin, joita hänelle asetetaan tai joita hän itse itselleen asettaa. Työ vie ajallisestikin suuren osan ihmisen elämästä, jolloin sen koettu mielekkyys vaikuttaa huomattavalla tavalla koko elämän merkityksellisyyteen.

## AIKUISTEN URAMUUTOSTEN MOTIIVIT VAIhtelevat

Työurien tutkimuksessa työura nähtiin aikoinaan melko suoraviivaisena polkuna, jolla kaikki työntekijät rationaalisesti tavoittelivat yhä parempaa

asemaa ja palkkaa. Poikkeuksia tai katkoksia työuralla on perinteisesti pidetty epäonnistumisina, joita monet ovat joutuneet selittelemään. Työelämän muuttuessa työuria on alettu tarkastella aiempaa monipuolisemmasta näkökulmasta.

Nykyään työura nähdäänkin pikemminkin monimutkaisena kehkeytymisenä kuin yksilön suoraviivaisina valintoina (Järvensivu & Pulkki 2019). Motiivit uramuutoksiin toki vaihtelevat. Tutkimuksissa on löydetty niin kokeilijoita, alanvaihtajia, etsijöitä kuin etenijöitä (Alifrosti ym. 2022). Sattuma kuitenkin ohjailee työuria yllättävän paljon. Työuran logiikkaan sisältyy usein myös uratoiveita- ja suunnitelmia, jotka eivät välttämättä edes realisoitu (Alifrosti ym. 2022), puhumattakaan niistä kaikista työelämässä koetuista kehollisista tuntemuksista, jotka usein jäävät sanallistamatta ja piiloon.

Tästä lähtökohdasta avautuu aikuiskoulutukseen uudenlainen näkymä. Jos oletetaan, että ihminen ei voi etukäteen tietää ja suunnitella työelämäänsä ja uraansa, jokainen koulutus tulee tarpeeseen. Tällöin on tärkeää, että erilaisia kouluttautumismahdollisuuksia on tarjolla myös aikuisena. Lisäksi tarvitaan tukea ja ohjausta aikuisille. Esimerkiksi hierojaksi kouluttanutun toimistovastaava puhuu yhtäältä rohkeudesta, jota koulutukseen lähteminen vaati, ja toisaalta rohkeudesta, jota rohkaistuminen itsessään toi tullessaan.

## JOS OLETETAAN, ETTÄ IHMINEN EI VOI ETUKÄTEEN SUUNNITELLA TYÖURAANSA, JOKAINEN KOULUTUS TULEE TARPEESEEN.

Kaikki kuitenkin eivät ole yhtä rohkeita. Aikuisopiskelijan kohtaamista monenlaisista haasteista ensimmäinen saattaa olla pääsy koulutukseen (Haltia ym. 2019). Ammatilliseen aikuiskoulutukseen osallistuminen ei liioin välttämättä ole mieluisia itsensä kehittämistä, vaan koulutuspakko ja koulutusinflaatio ohjaavat pyrkimyksiä (Isopahkala-Bouret 2019). Sitä vapaaehtoisesti kouluttautuneiden naisten pyrkimykset näyttäytyvät erityisen arvokkaina.

### TYÖELÄMÄ ON OSA ELÄMÄN KOKONAISUUTTA

Itse aloitin kasvatustieteen opinnot aikoinaan harastusmielessä avoimessa yliopistossa juristin uran ohella. Vasta pikkuhiljaa uusien tietojen ja taitojen karttuessa ja uutta ammatillista identiteettiä sovitelllessani päädyin vaihtamaan alaa. Kolmen naisen uratarinoista käy ilmi, kuinka monet seikat vaikuttavat siihen, päätykö ihminen kouluttautumaan uudelle alalle ja millaisiin työtehtäviin hän sen jälkeen päätyy. Työelämä on osa muuta elämää: terveystilannetta, ihmissuhteita, asumisjärjestelyjä, kiinnostuksen kohteita, arvoja ja kaikenlaisia elämänvaiheita.

Samoin jokaisesta uratarinasta huokuu se, miten koulutus laajentaa elämänpiiriä – muutenkin kuin opiskeltavien sisältöjen osalta. Kirjastonhoitaja osaa nykyään huomioida mielen hyvinvoinnin, ja toimistovastaava sai hierojan tutkinnon myötä itselleen mielekkään sivutoimen. Vaikka kokiksi opiskellut tiedetoimittaja koki ammatillisen osaamisensa jääneen ohueksi, yhteiskunnallinen lukutaito kehittyi, mikä lienee hyödyksi toimittajan työssä.

Uratarinat kuvaavat näin ollen tarvetta ja mahdollisuuksia ammatillisen identiteetin uudistamiselle. Vaikka aikuisena suoritetun tutkinnon jälkeen palaisi aiempaan ammattiinsa, se voi tuntua aikaisempaa mielekkäämmältä, sillä paluu on usein harkittu.

### ALANVAIHTAJAA OHJAA PYRKIMYS MIELEKKÄÄSEEN TYÖELÄMÄÄN

Aikuisten kouluttautumismahdollisuuksia pohdittaessa on syytä ottaa huomioon se, miten työelämä on muuttunut luonteeltaan: se kiinnittyy entistä tiukemmin tekijänsä persoonaan (Koivunen 2016; Ylöstalo ym. 2018). Työtä ei voi enää vain mekaanisesti suorittaa, vaan siihen halutaan liittää henkilökohtaisia toiveita ja intohimon tunteita. Nuoren polven sanastoon vakiintunut termi *quiet quitting*, hiljaiset loparit, kuvastaa aikaamme: Töissä otetaan tietoisesti rennommin, tehdään vain pakolliset työtehtävät. Työtahti ja -orientaatio, joka ennen vanhaan oli normaalia, onkin nykyään harvinaisuus, jolla on oma nimi. Hiljaisten loparien tyyppiset pohdinnat lienevät yleisempiä korkeakoulutettujen, asiantuntijatyötä tekevien kuin työntekijäammateissa työskentelevien keskuudessa, sillä asiantuntijatehtävät eivät ole luonteeltaan tarkkarajaisia, ja työ valuu entistä enemmän vapaa-ajalle.


Tutkiessani korkeakoulutettuja alanvaihtajia huomasin kehollisten tuntemusten merkityksen ammatilliselle identiteetille ja sen muutoksille (Heikkilä 2019). Jokaisesta uratarinasta huokuu tarve päästä pois toimistosta ja päätteen äärestä kokemaan jotain, missä voi olla konkreettisesti hyödyksi toisille ihmisille, koska se sitten kehonhuoltoa hierojana, ihmisestä välittämistä lähihoitajana tai ravintoa kokkina. Tämän voi ajatella ikään kuin kritiikiksi aiempaa asiantuntijatyötä ja sen olosuhteita kohtaan. Kyseessä voi myös olla työuupumuksen ennaltaehkäisy ja työn henkilökohtaisen mielekkyyden etsintä.

Työn mielekkyyden etsintä voi osaltaan selittää sitä, että koulutuksen suomen tauon jälkeen jatkaankin aikaisemmassa työssä. Ehkäpä ammatilliset opinnot ovat antaneet riittävästi aikaa hengähtää ja löytää etäisyyttä aiempaan työhön. Samalla niiden avulla voi saada muutosta siihen, mikä aiemmassa työssä alun alkaen sai hakeutumaan pois alalta. Käsitys ja kokemus omasta kehollisuudesta, niin sanotusti työruumiista, saa uusien taitojen myötä uusia ulottuvuuksia ja vahvistuu, vaikka ihminen palaisi aiempaan työhönsä.

Ammatillista identiteettiä onkin syytä varjella. Uudistamalla ja päivittämällä sitä tarpeen mukaan esimerkiksi ammatillisessa aikuiskoulutuksessa on mahdollista pitää yllä työhyvinvointia ja työkykyä hektisessä työelämässä.



MIRVA HEIKKILÄ  
KT, OTM, erikoistutkija  
opettajankoulutuslaitos &  
Oppimisen ja opetuksen  
tutkimuskeskus CERLI  
Turun yliopisto

 <https://orcid.org/0000-0002-6873-3943>

## LÄHTEET.....

- Alifrosti, B., Andersson, E., Heikkilä M. & Iiskala, T. (2022). Kokeilijoita, alanvaihtajia, etsijöitä ja etenijöitä – Uraisiirtymät luokanopettajan työstä muille aloille. *Työelämän tutkimus*, 20(2), 211–235. <http://dx.doi.org/10.37455/tt.103030>
- Haltia, N., Isopahkala-Bouret, U. & Jauhiainen, A. (2019). Korkeakoulujen opiskelijavalintauudistus ja aikuisopiskelijan opiskelumahdollisuudet. *Aikuiskasvatus*, 39(4), 276–289. <https://doi.org/10.33336/aik.88081>
- Heikkilä, M. (2019). Alanvaihto ja ammatillisen identiteetin muutos ruumiillisina tiloina ja tuntemuksina. *Aikuiskasvatus*, 39(1), 19–33. <https://doi.org/10.33336/aik.80228>
- Isopahkala-Bouret, I. (2019). Aikuiskoulutukseen kohdistuvat odotukset eivät synny tyhjästä. *Aikuiskasvatus*, 39(4), 260–261. <https://doi.org/10.33336/aik.88077>
- Järvensivu, A. & Pulkki, J. (2019). Työura: yksilön valintoja vai monimutkaista kehkeytymistä? *Janus*, 27(1), 38–54. <https://doi.org/10.30668/janus.64170>
- Koivunen, T. (2016). Täyttä päivää työttömänä: Työn ja ei-työn rajalla. *Aikuiskasvatus*, 36(4), 270–278. <https://doi.org/10.33336/aik.88512>
- Mustamo, E., Launonen, P. & Luukkonen, M. (2023). Aikuisena uuteen ammattiin. *Aikuiskasvatus*, 43(3), 201–204. <https://doi.org/10.33336/aik.13400>
- Ylöstalo, H., Anttila, A.-H., Berg, P. & Härmä, V. (2018). Uuden työn joustavat ruumiit. *Työelämän tutkimus*, 16(2), 113–125.

## Maailman muuttamisen pedagogiikkaa

Elonheimo, Aino-Maija, Miettinen, Sari, Ojala, Hanna & Saresma, Tuija (toim.) (2022). Intersektionaalinen feministinen pedagogiikka. Vastapaino. 272 sivua.

VUODEN 2022 LOPULLA ilmestynyt teos ei voisi olla ajankohtaisempi. Toimittajat kuvaavat kirjaa pysäytyskuvaksi ”intersektionaalista feministisen opettamisen ja ohjaamisen todellisuudesta tässä hetkessä”, ja sitä se toden totta on.

Kirja havainnollistaa käytännön esimerkkien ja kokemusten avulla sitä, mitä intersektionaalinen feministinen pedagogiikka tarkoittaa. Kyse on opetustilanteiden valtasuhteiden tunnistamisesta, purkamisesta ja muuttamisesta. Vallan ja risteävien erojen lisäksi kirjan keskeisiä käsitteitä ovat muun muassa turvallisempi tila, tuottava hämmennys, dialogi, utopiointi ja tulevaisuuskuvat sekä konfliktit. Antirasismia käsitellään useassa luvussa.

Teos on yhtä aikaa tiivis ja rönsyilevä: siinä on 24 lukua, joita on ollut kirjoittamassa 38 ihmistä. Määrä antaa vaikutelman moniäänisyydestä, mutta esipuheessa tekijät myös tunnistavat, että kirjoittajat lähestyvät aihetta pääosin hyvin akateemisista näkökulmista. Kansalaisjärjestöt ja aikuiskasvatus ovat pienessä määrin mukana, sen sijaan esimerkiksi ammatillinen koulutus, ammatillinen opettajankoulutus tai asiantuntijoiden täydennyskoulutus puuttuvat konteksteina lähes täysin.

### LUE VAIKKA LUKU KERRALLAAN

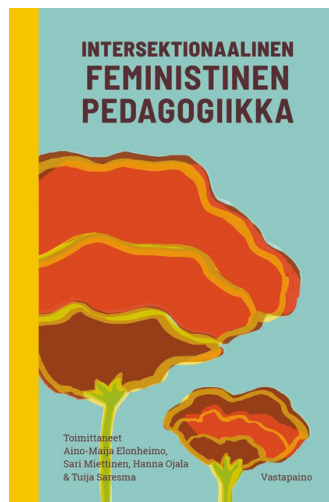
Kirja jakautuu viiteen osaan. Ensin käsitellään feministisiä jatkumoa ja pitkiä kaaria, joissa kuvataan muun muassa feministisen opetusajattelun eroa perinteiseen opetussuunnitelmatyöhön nähden.

Humanisti–valtiotiede-akselilla opiskelleena kuvaus feministisestä pedagogiikasta kuulostaa paljolti siltä, mitä ainakin yliopisto-opiskelun pitäisi joka tapauksessa olla: erilaisten näkökulmien kyseenalaistamista, yhteiskunnallisten rakenteiden ymmärrystä ja kriittistä reflektointia. Kasvatustieteilijän linssien läpi taas tiedon vuorovaikutteinen ja yhteistoinnallinen rakentaminen kuulostaa yhtä lailla tutulta.

Lisäksi kirjassa esitetty kritiikki yhdenvertaisuuskysymysten sivuuttamisesta opettajankoulutuksessa on osittain ehtinyt jo vanhentua. Nykyisin opettajankoulutuksessa käsitellään – ainakin jossakin määrin – tasa-arvoa, yhdenvertaisuutta, antirasismia sekä etuoikeuksia ja syrjintää. Muutos-ta siis tapahtuu!

### ”RADIKAALEINTA ON KESKUSTELU”

Kirjan ensimmäisestä osiosta mieleeni jäi se, että ”radikaaleinta on



keskustelu”: keskustelu itsessään voi olla feminististä vastarintaa ja tiedon tuottamisen menetelmä. Hanna Ojala, Kristiina Brunila ja Päivi Naskali olivatkin kirjoittaneet tämän 2020-luvun koulutuspolitiikkaa käsittelevän lukunsa ilahduttavasti keskustelun muotoon. Julian Honkasalo ja Sanna Karhu tarkastelevat puolestaan kiinnostavasti feminististä argumentaatio-oppia, jonka avulla voi paljastaa esimerkiksi äärioikeiston levittämien väitteiden virheellistä ja vääristelevää argumentointia.

Kirjan toinen ja kolmas osio käsittelevät opetuksen käytäntöjä sekä säröjä ja hämmennystä opetuksessa. Tässä kohtaa myönnän, että en lukenut kirjaa järjestyksessä alusta loppuun. Teoksen vahvuus on näet siinä, että kukin luku toimii omana kokonaisuutenaan, jonka ehtii lukea vaikka lyhyellä bussimatalla.

Kirjaan tekee mieli palata aina uudelleen, jolloin jo kerran luettu teksti saattaakin näyttäytyä toisessa valossa ja antaa uuden-



## OPETTAJANKOULUTUKSESSA KÄSITELLÄN NYKYÄN MYÖS TASA-ARVOA, YHDENVERTAISUUTTA, ANTIRASISMIÄ SEKÄ ETUOIKEUKSIA JA SYRJINTÄÄ.

laista reflektiopintaa. Esimerkiksi Susanna Itäkareen ja Outi Ojan sukupuolensensitiivistä kirjallisuuskasvatusta käsittelevän luvun kohdalla mietin, mitä voin tehdä vanhempana lukiessani kirjaa lapselle: entä jos prinsessan pelastaisikin toinen prinsessa?

### PYRKIMYS EMPATIAAN JA DIALOGIIN

Neljännessä osiossa syvennyttään feministisen pedagogiikan ydin-käsitteisiin, yhteisöihin ja kohtamisiin. Viides osio päättyy siihen, mitä on sivuttu lähes jokaisessa luvussa: mielikuvitteluun ja toisin ajatteluun. Kirjoittajat tuovat upealla tavalla esiin feministisen pedagogiikan keskeisinä arvoina empatian, rakkauden, yhteisöllisyyden ja dialogiin pyrkimisen.

Kyynisyyden ja negatiivisuuden sijaan kirja hehkuu toivoa, kurottautumista kohti toisia ihmisiä, muunlaisia ja parempia tulevaisuuksia. Kantava ajatus on keskusteluyhteyden rakentaminen ja erilaisten näkemysten yhteen sovittaminen myös poliittisen polarisoitumisen aikana.

Kirjoittajat tuovat toki toivon lisäksi esiin vaaroja. Yhteiskunnallinen muutos voi tapahtua hyvinkin nopeasti. Hyökkäykset esimerkiksi naisten tai seksuaalivähemmistöjen oikeuksia vastaan

sekä pyrkimykset kontrolloida tiedontuotantoa tai opetuksen sisältöjä ovat arkipäivää Suomessakin, eivät vain maailmalla.

### KIRJOITTAJA PALJASTAA EPÄVARMUUTENSA

Parhaimmillaan teos on silloin, kun kirjoittaja paljastaa lukijalle oman epävarmuutensa, ehkä epäonnistumisensakin, tunteensa ja hämmennyksensä, kun mennään teoriasta käytäntöön. Näitä hetkiä on onneksi usein.

Itselleni kohokohtia oli Tuula Juvosen kuvaus vaikean häirintätilanteen käsittelystä yliopiston opetustilanteessa *Zoom*-alustalla – tapaus, joka on saattanut tulla monelle tutuksi sosiaalisen median kautta. Miten toimia, jos opiskelijalla ei ole halua dialogiin, vaan hän tarkoituksellisesti rikkoo feministiselle pedagogiikalle keskeisen turvallisemman tilan? Miten tulee suhtautua opiskelijoihin, jotka vaativat esimerkiksi opetussisältöjen poistamista tai muuttamista uhkaillen opettajaa valituksen tekemisellä? Kumpaa-kin kysymystä olen joutunut pohtimaan omassa työssäni, ja siinäkin kirja on ollut tukena.

Toivon, että kirjaan tarttuu avoimin mielin jokainen opetus- ja ohjaustyötä tekevä – sellainenkin lukija, joka ei ole aiemmin

perehtynyt feministiseen pedagogiikkaan. Kirja on nopealukuinen ja teksti pääosin helposti ymmärrettävää, varsinkin, jos hallitsee sukupuolentutkimuksen peruskäsitteet.

Jos termit tuntuvat hankalilta, voi olla hyvä lukea ensin esimerkiksi teoksen edeltäjä, *Feministisen pedagogiikan ABC – opas ohjaajille ja opettajille* (Laukkanen ym. 2018) tai Susi Nousiaisen *Intersektionaalisen feminismin ABC* (Nousiainen 2021). Ehkä jonkunlainen sanasto, hakemisto tai vinkkaus jo ole-massa oleviin sanastoihin (THLa; THLb) olisi ollut avuksi lukijalle tässäkin teoksessa.

### USKALLANKO MENNÄ KOHTI HÄMMENNYSTÄ?

Luin itse kirjaa ensisijaisesti yliopisto-opettajan näkökulmasta, mutta mietin menetelmien toimivuutta oppijoiden kanssa. Miten intersektionaalista feminististä pedagogiikkaa voisi soveltaa esimerkiksi luonnontieteellisillä aloilla, maahan muuttaneiden kotouttuskoulutuksessa tai miesvaltaisilla aloilla toisen asteen ammatillisessa koulutuksessa? Entä miten erilaisissa harrastusyhteisöissä ja yhdistyksissä jo toteutetaan feminististä pedagogiikkaa?

Monet teoksessa esitellyt toimintatavat ovat minulle tuttuja

etenkin kansalaisjärjestöjen koulutuksista ja työpajoista. Esimerkeistä käyvät rakentavaa vuorovai-  
kutusta tukevat turvallisemman  
tilan säännöt sekä horisontaalinen  
päätöksenteko ja itseorganisoitu-  
minen.

Osaanko kirjan luettuani ker-  
toa, mitä intersektionaalinen  
feministinen pedagogiikka on?  
Ainakin ymmärrykseni on laajen-  
nut. *Intersektionaalinen feministi-  
nen pedagogiikka* antaa oivalluksia  
omaan opettajuuteen ja toimin-  
taan laajemminkin.


Huomaan jo toteuttaneeni  
monia intersektionaalisen femi-  
nistisen pedagogiikan periaattei-  
ta opetuksessani: olen pyrkinyt  
moniperusteisen syrjinnän ja  
eriarvoisuuden tunnistamiseen  
ja vähentämiseen, kannustanut  
opiskelijoita jakamaan kokemuk-  
sellista tietoaan maailmasta, ja

halunnut rakentaa turvallisempaa  
yhteisöä luokkahuoneeseen. Sa-  
malla huomaan välttäneeni käyt-  
tämästä suoraan käsitettä inter-  
sektionaalinen feminismi, koska  
siihen sisältyy niin paljon tunteita  
ja voimakasta ideologista vastus-  
tusta.

Lukukokemus herättääkin  
kysymyksen: uskaltaisinko laka-  
ta väistelemästä ja mennä kohti  
tuottavaa hämmennystä, josta  
teoksessa puhutaan? Rohkeus  
tarttua epämukavuuteen ja kes-  
kustella yhdessä sanojen poliitti-  
suudesta ja niihin liittyvistä tar-  
koitusperistä on feministisen pe-  
dagogiikan ydintä.

RIIKKA SUHONEN

FM, väitöskirjatutkija  
kasvatustieteellinen tiedekunta  
Helsingin yliopisto

 <https://orcid.org/0000-0001-6167-6352>

## LÄHTEET

- Laukkanen, A. Miettinen, S.,  
Elonheimo, A.-M., Ojala, H.  
& Saresma, T. (toim.). (2018).  
*Feministisen pedagogiikan ABC*  
– opas ohjaajille ja opettajille.  
Tampere: Vastapaino.
- Nousiainen, S. (2021).  
*Intersektionaalisen feminismin*  
*ABC*. Helsinki: Ajatuspaja Visio.
- Terveuden ja hyvinvoinnin laitos  
(THLa). *Tasa-arvosanasto*. [https://  
thl.fi/fi/web/sukupuolten-tasa-  
arvo/sukupuoli/tasa-arvosanasto](https://thl.fi/fi/web/sukupuolten-tasa-arvo/sukupuoli/tasa-arvosanasto)
- Terveuden ja hyvinvoinnin laitos  
(THLb). *Intersektionaalisuus ja*  
*sukupuoli*. [https://thl.fi/fi/web/  
sukupuolten-tasa-arvo/sukupuoli/  
intersektionaalisuus-ja-sukupuoli](https://thl.fi/fi/web/sukupuolten-tasa-arvo/sukupuoli/intersektionaalisuus-ja-sukupuoli)

## Kuinka selvitä kasvun ja kestävyiden ristipaineessa?

Foster, Raisa, Heikkinen, Hannu L. T., Nyberg, Crister, Saari, Antti & Salonen, Arto (toim.) (2023). *Kertomuksia kestävästä elämästä*. Into Kustannus. 238 sivua.  
<https://erepo.uef.fi/handle/123456789/29756>



KESTÄVÄ ELÄMÄ on parempaa kuin kestämaton, sillä vaiivhkaa vuosien saatossa omaksutut kestävämmät ajatus- ja toimintatavat ovat johtaneet meitä sivuun siitä, mikä elämässä on arvokasta (Foster ym. 2023, 18).

Kysymys kestävästä kehityksestä on tuttu aihe aikuiskasvatuksen kentällä. Kestävyystutkija Veli-Matti Värrö muotoili vuonna 2011 ekologisen sivistyksen kasvusteoriaa, ja niin ikään Arto O. Salonen on kestävyystutkijan työssään tuonut esille yhteiskunnallista tarvetta ekososiaaliselle sivistykselle (esim. Salonen 2013). *Aikuiskasvatuksen* ekososiaalisen sivistyksen ja planetaaristen kriisien teemanumerossa vuonna 2021 käsiteltiin ekososiaaliseen sivistyksen kuuluvia jännitteitä muun muassa yksilön ja yhteiskunnan, radikaalien ja hienovaraisen toimien sekä yksilönvapauden ja yhteiskunnan ohjauksen näkökulmista.

*Kertomuksia kestävästä elämästä* vastaa yhteiskunnallisen vuoropuhelun tarpeeseen. Teos nostaa keskusteluun sen, miten yksilöt, yhteisöt ja yritykset voivat lisätä vastuullisia valintoja ja kestävää hyvinvointia. Tutkijoiden lisäksi äänessä ovat aktivistit, yritysjohtajat ja taiteilijat. Kirjassa on kaksi

taustoittavaa alkulukua, joissa kerrotaan kestävä kehityksen haasteista ja saavutuksista sekä hyveetiikan merkityksestä ekososiaalisten kriisien aikakaudella. Näitä seuraavat kuuden ekososiaalisen hyveen – oikeudenmukaisuuden, rohkeuden, viisauden, kohtuullisuuden, myötätunnon ja toivon – ympärille kietoutuvat asiantuntijoiden vuoropuhelut. Niissä ovat läsnä menneisyys, nykyhetki ja tulevaisuus.

### IHMISKUNTA ON RIIPPUVAINEN EKOSYSTEEMISTÄ

Keskustelut polveilevat kulttuuriperinteistä kaupunkisuunnitteluun, kupliutumisen yhteissuonoihin ja välinearvoista mahdollisiin maailmoihin. Vuoropuhelu tuntuu aidolta, on mielenkiintoista luettavaa ja tuo esille uusia näkökulmia. Lukija tutustutetaan siihen, miten tietoon perustuva päätöksenteko, eettiset valinnat, sääntely ja sertifikaatit liittyvät kestäväan kehitykseen.

Aikuiskasvatuksen käsitteistä esiin nousevat sivistyksen lisäksi itsekasvatus ja viisaus sekä – tietenkin – oppiminen. Kestävyystutkijat Jani Siirilä ja Arto O. Salonen toteavat, että siinä missä viime vuosikymmenten oppimisen

tavoite oli luonnon hallitseminen, nyt on opittava elämään tasapainossa ympäristön kanssa. Nöyryyttä on hyväksyä se, että ekosysteemi ei ole ihmistä varten vaan ihmiskunta on sen toiminnasta riippuvaista, kuten ympäristövaikeuttaja Ilkka Herlin (2023, 193) toteaa.

Kestävä kehitys ei kuitenkaan ole ainoa tulevaisuuden päämäärä, vaan oleellista on saada eri tavoin ajattelevat ihmiset vaihtamaan ajatuksia toivottavasta tulevaisuudesta. Siksi jäin pohtimaan, millaista vuoropuhelu olisi radikaalisti eri tavalla ajattelevien ihmisten kesken. Globaali kaivosjätti tai metsänomistaja olisivat tuoneet kirjan keskusteluun ristiiriitaisiakin sävyjä, mutta samalla ehkä edistäneet uusien lukijoiden tarttumista kirjaan.

Nyt kirjaan valitut asiantuntijat jakavat näkemyksen yhteiskunnallisen muutoksen tarpeesta, vaikka työskentelevätkin yhteiskunnan eri sektoreilla. Yksittäiset keskustelut yhteiskunnallisesta polarisaatiosta jäävät melko pinnallisiksi, eikä ongelmiin pohdita konkreettisia ratkaisuja. Onko yritysjohtajan helpompaa tehdä eettisiä valintoja kuin työttömän? Keitä ja miten keskusteluissa kuunnellaan?

# OLEELLISTA ON SAADA ERI TAVOIN AJATTELEVAT IHMISET VAIHTAMAAN AJATUKSIA TOIVOTTAVASTA TULEVAISUUDESTA.

## ONNI LÖYTYY YHTEISÖLLISYYDESTÄ

Jännitteet ovat suuria: globaali etelä ja globaali pohjoinen, yltykkylläisyys ja kohtuullisuus, planetaarinen oikeudenmukaisuus ja maapallon kantokyky. Ihmiset tavoittelevat kuluttamisella hyvää elämää, mutta kirjoittajien viesti on, että onni löytyy pikemminkin yhteisöllisyydestä ja solidaarisuudesta. He haluavat myös valaa toivoa: teknologisia innovaatioita syntyy, ja voimme vielä kääntää kaiken paremmaksi, vaikka muutokset veisivät paljon aikaa. Toivo syntyy tekemisestä, kuten yrittäjä Saara Kankaanrinta kuvaa.

Aktivistitutkija Katri Jurvakaisen ja aktivisti Anton Keskinen vuoropuhelu rohkeudesta imaisee minut mennessään, kun köröttelen kesälomalla kohti mökkiämme. He pohtivat ekologisuusharhaa: miten moni kuvittelee olevansa ekologinen, vaikka ei sitä todellisuudessa ole. Autossa istuessani kuvaus todellakin osuu ja uppoaa.

Kestävän kehityksen sanansaattajat pohtivat myös parlamentaarista demokratiaa. Jurvakainen toteaa, että niin kauan, kun meillä on ammattipoliitikkoja, ekokriisin vaatimien toimien toteuttaminen on poliittinen itsemurha. Kukaan jatkokautta toivo-va poliitikko ei voi lausua ääneen

sitä, että elämäämme kannattelevien ekologisten systeemien säilyttäminen edellyttää meiltä suomalaisiltakin materiaalsen elintason tuntuva laskua (Jurvakainen & Keskinen 2023, 98–99).

Pääministeri Petteri Orpon (kok.) hallituksen ohjelmassa puhutaan monessa kohtaa kestäväydestä, mutta päästötavoitteisiin pyritään lisäämättä arjen kustannuksia tai heikentämättä kilpailukykyä (Valtioneuvosto 2023, 145). Onko tämä realistista?

## KESTÄVYYSPYRKIMYSTEN RISTIVEDOSSA

Kirjassa esitellään toimituskunta ja tekijät – tutkijat ja asiantuntijat. Sivujen alareunan viitetiedot mahdollistivat lisätietojen etsimisen. Tutkijana minulle heräsi kuitenkin muutampia kysymyksiä: Miten ja ennen kaikkea milloin keskustelut on toteutettu? Miten keskustelut on purettu, ja kuinka paljon niitä on muokattu jälkikäteen? Näiden tietojen antaminen olisi lisännyt oman lukukokemukseni syvyyttä.

Lukijalta vaaditaan lisäksi pohjatietoja kirjan aihepiiristä, sillä kaikkia viittauksia ei avata. Toivo-osiossa tulisi esimerkiksi tietää, millaisiin asioihin Cargotec ja Rooman klubi kiinnittyvät. Samassa luvussa todetaan, että 'kestävä kehitys' on alkuaan

norjalainen keksintö. Googletamalla selviää, että termin lanseerasi Norjan pääministerin Gro Harlem Brundtlandin mukaan nimetty komitea. Toimituskunnalta olisin myös toivonut tarkkaa kielenhuoltoa, sillä sivuille on jäänyt joitakin ladontavirheitä.

Kirjan monipuolisuus ansaitsee kuitenkin erityisen kiitoksen, sillä siinä kuvataan kattavasti 2020-luvun keskeisiä kestävä kehityksen kysymyksiä. Yhteiskunnan ja yhteisöjen pitäisi samanaikaisesti pitää kiinni vanhasta ja uudistua, yhdistää kestävyteen liittyvä pysyvyys ja kehitykseen kuuluva muutos (Siirilä & Salonen 2023, 26–27).

Suosittelen kirjaa ekososiaalisen sivistyksen teemoista kiinnostuneille. *Kertomuksia kestävästä elämästä* sopii myös politiikan päättäjille ja niille, joista teemaan tarttuminen tuntuu haastavalta. Kirjasta saa käytännön vinkkejä aiheen käsittelyyn aikuisoppijoiden kanssa, ja sen lukemisen voi aloittaa mistä kohtaa itse haluaa. Voisiko esimerkiksi vapaa sivistystyö lähestyä kestävä elämää hyveiden näkökulmasta ja kutsua ihmisiä keskustelemaan oikeudenmukaisuudesta ja toivosta?

SATU HEIMO

KM, sosionomi (YAMK),  
väitöskirjatutkija  
Åbo Akademi

<https://orcid.org/0000-0003-4174-1318>

## LÄHTEET

Aikuiskasvatus (2021) Sivistystyö planetaaristen kriisien ajassa. Teemanumero. *Aikuiskasvatus* 41(2). [https://journal.fi/aikuiskasvatus/issue/view/2\\_2021/2\\_2021](https://journal.fi/aikuiskasvatus/issue/view/2_2021/2_2021)

Salonen, A. (2013). Ekososiaalinen sivistys kulttuurin kulmakiveksi. Teoksessa M. Laine & P. Toivanen (toim.) *Kestävä kasvatus – kulttuuria etsimässä*. Suomen Kulttuuriperintökasvatusten seuran julkaisuja 6, 40–69.

Valtioneuvosto (2023). *Vahva ja välittävä Suomi. Pääministeri Petteri Orpon hallituksen ohjelma 20.6.2023*. Valtioneuvoston julkaisuja 2023:58. <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/handle/10024/165042>

Värri, V.-M. (2011). Vastuu ihmisen mittana. Kasvatusteoreettisia ja filosofisia näköaloja ekologiselle sivistysprojektille. *Tiedepolitiikka* 4, 27–35.



#### JATKUVA OPPIMINEN, AIKUISKASVATUS 1/2025, MAALIS-HUHTIKUU

Jatkuvan oppimisen nimissä edistetään tasa-arvoisia osallistumismahdollisuuksia ja pyritään nostamaan väestön, etenkin työikäisten, koulutustasoa. Teemanumero tuo esiin tuoretta tutkimusta ja tuoreita lähestymistapoja aikuisten työelämälähtöiseen koulutukseen, ammatilliseen koulutukseen ja työssä oppimiseen. Jatkovaa oppimista tarkastellaan kriittisessä valossa aikuiskasvatustieteen ja tieteiden rajoja ylittävien tutkimusasetelmien avulla. Näkökulmat ulottuvat koulutuksen järjestäjistä ja työelämän edustajista koulutukseen osallistuviin.

Numeron toivotaan tiedeartikkeleja ja näkökulmia esimerkiksi seuraavista aiheista:

- aikuisten työelämälähtöinen oppiminen sen moninaisissa muodoissaan
- ammatillisen koulutuksen ja työelämän yhteistyö
- aiemmin hankitus osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen

Numeron toimittavat **Anu Kajamaa, Päivi Hökkä ja Katja Vähäsantanen.**

#### KRIITTINEN LUKUTAIDON ERIARVOISTUVASSA DIGITAALISESSA, YHTEISKUNNASSA, AIKUISKASVATUS 1/2024, MAALIS-HUHTIKUU

Digitalisaatio läpäisee yhteiskunnan, mutta osa kansalaisista jää digiosattomiksi. Teemanumero hakee vastauksia aikuiskasvatuksen tehtävään digiosallisuuden lisäämisessä. Digitalisaatiota tarkastellaan demokratian, osallisuuden ja geopolitiikan näkökulmista.

Numeron toimittavat **Piia Silvennoinen ja Severi Hämäri.**

## Vieraannuttavat, toivottomat yliopistot?

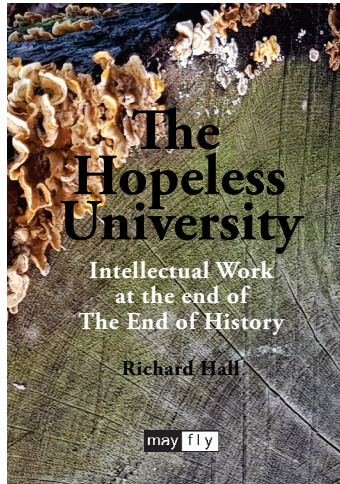
Hall, Richard (2018). *The Alienated academic – The struggle for autonomy inside the university*. London: Palgrave Macmillan. 273 sivua.

KORKEAKOULUTUKSEN kauppalistumisesta, ja siihen liitetystä ongelmista on kirjoitettu viime vuosien aikana lukuisia kirjoja ja arvioita (ks. esim. Poutanen 2021). Näitä tekstejä lukiessani olen pannut merkille, että pääasiassa akateemikkojen itsensä kirjoittamat kirjat toistavat jossain määrin samankaltaista rakennetta: ongelman kuvailu on syvää ja vakuuttavaa, mutta järjestelmä jatkaa entisellään, kenties vieläkin pahempaan.

Ongelmanratkaisuun löytyy yhä vähemmän paukkuja. Toisinaan korkeakoulutuksen uusliberalisoinniksi tai akateemiseksi kapitalismiksi määritelty kehitys on tunnetusti pidemmällä englanninkielisessä maailmassa, mikä näkyy näiden kirjojen määrässä. Yliopistot ja yliopistolaiset ovat olleet ahtaalla jo 1990-luvulta lähtien.

### KORKEAKOULUTUKSELLA ON VAIN VÄLINEARVOA

Professori Richard Hallin kaksi kirjaa viime vuosilta poikkeavat muista genrensä teksteistä ottamalla avoimen marxilaisen lähestymistavan. Etenkin Hallin (2018) ajatus yliopistotyön muutoksesta vieraannuttavaksi teki itseäni vaikutuksen mielenkiintoisena uutena avauksena, ja olen itsekin sitä soveltanut Tampereen yliopistofuusiota käsittelevässä



tutkimusartikkelissani (Poutanen 2023).

Hall argumentoi, että mitä suoremmin korkeakoulu liitetään osaksi pääoman yhteiskunnallista kerryttämistä, esimerkiksi valjastamalla korkeakoulu osaksi kansantaloudellista kansainvälistä kilpailukykyä niin korkeakoulutetun työvoiman kuin innovaatioidenkin tuottamisen osalta, sitä vieraannuttavammaksi se muuttuu. Korkeakoulutuksella tai sivistyksellä on Hallin mukaan vähenevässä määrin arvoa itsessään, pikemminkin sillä on ainoastaan taloudellista välinearvoa. Tuloksena on niin korkeakoulujen henkilöstön kuin opiskelijoidenkin mittavaa pahoinvointia. Yliopistotyön ajautuminen välinearvoiseen umpikujaan on väistämätön seuraus taloudellisten prioriteettien voimasta, joka vie



pohjaa yliopistotyön merkitykselliseltä itsemääräysvallalta ja asettaa sen managerialistisen tulosohjauksen piiriin. Niukoista resursseista kilpailtaessa pyrkimys on varmistaa menestys akateemisen kilpailun hierarkiassa, ei hierarkiasta vapautuminen (Hall 2021, 134).

### KAIKKIEN AIKOJEN KILPAILUTTAVIN MALLI

Suomalainen lukija voi havahtua pohtimaan opetus- ja kulttuuriministeriön (OKM) tulosohjauksellisia, josta on kannettu huolta 2000-luvun alusta lähtien. Malli on yksi kilpailuttavimmista eurooppalaisista yliopistolaisten tulosohjauksjärjestelmistä. Vaikka olemme armollisesti takamatkalla brittikollegoihimme nähden, myös suomalaiset yliopistot ovat kääntyneet

## MITÄ SUOREMMIN KORKEAKOULUTUS LIITETÄÄN OSAKSI PÄÄOMAN YHTEISKUNNALLISTA KERRYTTÄMISTÄ, SITÄ VIERAANNUTTAVAMMAKSI SE MUUTTUU.

viime vuosikymmeninä hyvinvointivaltion yhteiskunnallisen rakentamisen piiristä kohti talouden prioriteetteja: yliopistoa on muokattu kapitalismin logiikalle sopivaan muotoon (ks. esim. Kuusela ym. 2021; Siivonen 2019; Rinne ym. 2014). Hallia lukiessa ei voi välttyä ajatukselta, että brittiläisten akateemikkojen kirjojen lukeminen on kuin kurkitus tulevaan.

Hall kuvaa nykyistä brittiyliopistoa toivottomana paikkana, joka kuluttaa loppuun niin opiskelijat kuin henkilökunnankin. Yliopistosta on tullut älylliselle työlle vihamielinen paikka. Kapitalistinen ja ennen kaikkea kilpailullinen yliopisto kääntää rakkaudesta tehtävän yliopistotyön (*labour of love*) yliopistolaisia vastaan (Hall 2021, 25–26).

Hall lainaa rakkauden työn ilmaisun feministisestä teoriasta, nimenomaisesti Silvia Federiciltä (1975), joka kuvasi sillä markkinatalouden arvolaskelmissa sivuutettua ja siten vastikkeetonta kodinhoitotyötä. Hallin mukaan kapitalismissa yliopistoidentiteetti muuttuu vastavuorottomaksi sitoutumiseksi, joka synnyttää ahdistuneisuutta ja siten vieraantumista.

Toivo paremmasta kannattelee olosuhteita, joissa toiveikkaat asetetaan hyväksikäytön kohteiksi. Toivo kääntyy itseään vastaan – siksi nyky-yliopisto

täytyy tunnustaa ja tiedostaa toivottomaksi. Vasta, kun tämän rakennelman epäinhimillisyyttä tiedostetaan ja tunnustetaan, voidaan liikkua sen ulkopuolelle.

Epätoivoon ei ole tarkoitus jäädä, vaan se antaa kyvyn hahmottaa tilanne realistisesti ja keskittyä hyvinvointia parantaviin avauksiin, eikä jäädä riutumaan toivon positiivisista muutoksista. Hall pohtii esimerkiksi, että yliopistotyön elinvoimaisuuden kannalta on välttämätöntä luopua nostalgisesta kaipuusta romantisoituu yliopistoon tai itseuhrautumisen kautta saavutettavan uran ihailusta. Toisin tekemisen mahdollisuudet kapitalismin ehdoilla toimivan nyky-yliopiston sisällä ovat mitättömät.

### KÄYTÄNNÖN ASKELEILLE ON SUURIN KYSYNTÄ

Uuden vähemmän vieraannuttavan yliopistotyön avauksia ja mahdollisuuksia luotaava politiikka on väistämättä keskeneräistä tai epätäydellistä; tämä heijastaa nykyisen akateemisen kapitalismin ympärille rakentuneen asetelman valtaa. Mikäli sen haastaminen on mahdollista vain täydellisillä ja toteutusvalmiilla vaihtoehdoilla, olemme jumissa.

Hall (2021, 227, 250) korostaa, ettei hänkään voi tarjota suoria vastauksia tai suunnitelmaa keinoista,

joiden avulla yliopistolaiset voisivat vapautua sortavan yliopiston rakenteista. Seikkaperäisten suunnitelmien, aikataulujen ja määreiden kanssa työskentely on nimenomaisesti osa nykyisen kapitalismin valtaaman yliopiston toimintamallia. Hallinkin kritiikki tarjoaa lopulta vain ajatuksellisen lähtökohdan, eikä mallinnettavaa opasta.

Mielenkiintoisesti niin Hall kuin muutkin tämän genren kirjoittajat rohkaisevat hakemaan perspektiiviä feministisestä ja postkolonialistisesta tutkimusperinteistä, joissa kamppailu sortavia ja tukahduttavia rakenteita vastaan on tuttu asetelma (ks. myös Poutanen 2021, 190). Ajatuksellisesti lähdetään siis yliopistoiden ideologisesta dekolonisaatiosta. Mutta käytännön askeleet ovat silti ne, joita ongelman määrittelyyn yhtyvää ja akuutin muutoksen välttämättömyytenä näkevä lukija jää eniten kaipaamaan.

### KORJAUSSARJA HUKASSA

Uutta akateemista toimintakulttuuria tarvitaan siis kipeästi, mutta välineet sen rakentamiseen tuntuvat puuttuvan. Akateemisen kapitalismin ja muiden taloudellisten paineiden lisääntyminen korkeakoulutukseen muokkaa merkittävästi korkeakoulutuksen sisäistä logiikkaa ja yliopistolaisten

# KRIITIKOT ROHKASEVAT HAKEMAAN PERSPEKTIIVIÄ FEMINISTISESTÄ JA POSTKOLONIALISTISESTA TUTKIMUSPERINTEISTÄ.

subjektia. Jos ongelma määritellään Hallin tapaan markkinatalouteen ja kapitalismiin, ei liene ihme, että yliopistolaisten kannalta positiiviset muutokset jäävät tapahtumatta – nehan edellyttäisivät suorastaan yhteiskunnallista ja ideologista suunnanmuutosta.

Muuta aihepiiriin kirjallisuutta ja nimenomaan vieraantumista käsitteenä pohtimalla yliopiston korjaaminen voisi tarkoittaa esimerkiksi yliopistolaisten aitoa omistajuutta työstään, työpaikastaan ja sen sosiaalisista suhteista (Kociatkiewicz ym. 2020, 19; ks. myös Poutanen 2023). Suomalaisen nyky-yliopiston markkinaistumista voitaisiin haastaa myös demokraattisten käytäntöjen kautta. Tosin yliopistodemokratiakin on kärsinyt uusliberalistisesta ohjauksesta, siihen liitetystä managerialismista sekä suomalaisen akateemisen kapitalismin vahvistumisesta.

## AVATAAN KESKUSTELU SUOMEKSI


Käytännön ratkaisujen ohella toinen tekijä suomalaisesta näkökulmasta olisi näiden keskustelujen avaaminen suomeksi. Nykyisen vieraantumisen käsitettä luotaavan ja avoimen marxilaisen yhteiskunta-analyysin korkeakoulukenttään sovelletta-

van keskustelun näkyvin konteksti on englanninkielisissä maissa, englanniksi.

Vaikka vieraantumisen käsitteen teoriakeskustelua on pitkää aikaa avattu myös suomeksi (Salmenniemi 2021), käsitteen palauttaminen tieteelliseen keskusteluun nojaa kuin väistämättä englanninkieliseen lähteistöön ja kontekstiin. Tätä on tärkeää ennakkoluulottomasti laajentaa. Johtaakseen johonkin uuteen keskustelun täytyy lähteä ensisijaisesti tiedeyhteisöstä. Sen keskusteleviin alustoihin voivat lukeutua lukupiirit, podcastit tai muut vähemmän viralliset tiedejulkaisemisen muodot. Akateemisen kapitalismin vastahegemoninen liike on yhteisöllinen ja yhteiskuntaa kohti liikkuva.

MIKKO POUTANEN

VTT, erikoistutkija  
Turun yliopisto

 <https://orcid.org/0000-0002-1156-9820>

## LÄHTEET

Federici, S. (1975). *Wages Against Housework*. Power of Women Collective and Falling Wall Press.

Kociatkiewicz, J., Kostera, M. & Parker, M. (2021). The possibility of disalienated work: Being at home in alternative organizations. *Human Relations*, 74(7), 933–957. <https://doi.org/10.1177/0018726720916762>

Kuusela, H., Kaleva, V., Tomperi, T., Poutanen, M. & Tervasmäki, T. (2021). Korkeakoulupolitiikan muuttuvat valtasuhteet Suomessa: Säätiöyliopiston synty ja kamppailu yliopistodemokratiasta. *Politiikka*, 63(2), 158–187. <https://doi.org/10.37452/politiikka.101246>

Poutanen, M. (2021). Opas synkeän akatemian tunnistamiseen. *Poliittinen Talous*, 9(1), 184–191. <https://doi.org/10.51810/pt.110577>

Poutanen, M. (2023). 'I am done with that now.' Sense of alienations in Finnish academia. *Journal of Education Policy*, 38(4), 625–643. <https://doi.org/10.1080/02680939.2022.2067594>

Rinne, R., Jauhiainen, A. & Kankaanpää, J. (2014). Surviving in the ruins of the university? Lost autonomy and collapsed dreams in the Finnish transition of university policies. *Nordic Studies in Education*, 34(3), 213–232. <https://doi.org/10.18261/ISSN1891-5949-2014-03-06>

Salmenniemi, S. (2021). Kiinnittävät ja kuluttavat siteet: vieraantuminen ja vastarinta työssä. *Tiede & Edistys*, 46(1–2), 65–73. <https://doi.org/10.51809/te.109602>

Siivonen, P. (2019). "Akateeminen yrittäjyys ja yliopistojen murros." *Aikuiskasvatus*, 39(2), 90–91. <https://doi.org/10.33336/aik.82981>



# Liity keskusteluun Aikuiskasvatuksen tutkimuspäivillä!

Aikuiskasvatuksen tutkimuspäivät järjestetään 7.–9. helmikuuta 2024 Helsingin yliopistolla. Teema on mitä ajankohtaisin ”kestävä kehitys ja jatkuva oppiminen muuttuvassa maailmassa”. Tule mukaan pohtimaan, mitä annettavaa aikuiskasvatuksen teorioilla ja käytänteillä on lokaaleihin ja globaaleihin haasteisiin.

## **ESISEMINAARI: SIVISTYKSEN KENTÄT LIIKKEESSÄ**

Jatkuvan oppimisen nimissä edistetään yhdenvertaisia osallistumismahdollisuuksia ja vahvistetaan väestön koulutustasoa. Kestävyysmurros leikkaa läpi yhteiskunnan kaikki toiminnot asumisesta työntekoon, ruokatuotannosta liikkumiseen. Esiseminaarissa kysytään, miten sivistyksen kentillä voidaan tukea oppimista muutoksessa, jolla turvataan yhteisen planeettamme kantokyky. Tutkijan äänen keskusteluihin tuovat Aikuiskasvatuksen päätoimittaja, professori Ulpukka Isopahkala-Bouret sekä toimituskuntalaiset, professorit Anu Kajamaa ja Sami Paavola ja tutkijatohtori Annika Pastuhov. Vieraat vahvistetaan myöhemmin.

→ [tinyurl.com/SivistyksenKentat](https://tinyurl.com/SivistyksenKentat)

Tapahtuma kuuluu Sivistyksen teemavuoden ohjelmaan: [sivistys.fi](https://sivistys.fi)

## **KEY NOTE -LUENTO: HEIKKI KINNARI**

Aikuiskasvatuksen toimituskuntalainen, Turun yliopiston erikoistutkija Heikki Kinnari on mukana Suomen Akatemian rahoittamassa hankkeessa ”Elämää reunalla: elinikäinen oppiminen, hallintavalta ja neuroottinen kansalainen”. Siinä analysoidaan elinikäisen ja jatkuvan oppimisen politiikan aiheuttamia vaatimuksia ja paineita jatkuvaan itsen kehittämiseen.

## **TEEMARYHMÄ: AIKUISET KORKEAKOULUTUKSESSA JA KORKEAKOULUTETUT TYÖELÄMÄSSÄ**

Mervi Lahtomaa, Päivi Siivonen ja Nina Haltia virittävät keskustelun aikuisopiskelijoista korkeakoulutuksessa sekä korkeakoulusta valmistuneita muuttuvilla ja kilpailullisilla työmarkkinoilla.

## **TEEMARYHMÄ: ITSEKASVATUS, VIISAUSPERINTEET JA MERKITYKSELLISYYS KESTÄVYYSMURROKSESSA**

Antti Saari, Eeva K. Kallio, Severi Hämäri, Johanna Kallio, Terhi Kouvo, Aikuiskasvatus-lehti ja Jani Pulkki kutsuvat keskustelemaan itsekasvatuksesta ekologisten kriisien aikakaudella.

→ [tinyurl.com/Aitu2024TeematSymposiumit](https://tinyurl.com/Aitu2024TeematSymposiumit)

TEKSTI: MIRVA HEIKKILÄ  
 KUVA: EEMIL LEMMETTY

# ”Moninaisuus työyhteisöissä edistää luovuutta ja innovaatioita”

Aikuiskasvatustieteen tutkijatohtori, dosentti Soila Lemmetty, 32, selvittää, miten työpaikkoja voidaan kehittää innostaviksi oppimisympäristöiksi

MINUSTA TULI TUTKIJA todennäköisesti siksi, että olen todella huono purematta nielemään asioita eli hyväksymään sitä, että ”joku asia vain on näin”. Ajattelen, että on oltava jokin selitys, hyvä perustelu tai mekanismi, minkä vuoksi asiat ovat kuten ne ovat. Vielä selitystäkin kiinnostavampaa on kuitenkin matka, jonka aikana se saadaan esille.

TUTKIJAN TYÖ ei ollut missään nimessä lapsuuden haaveammattini. Suoritin peruskoulun jälkeen hotelli- ja ravintola-alan ammattitutkinnon ja työllistyin ravintola- ja suurtalousalalle. Havahduin silloin toden teolla työikäisille ihmisille tuttuihin pohdintoihin, kuten toimeentulon riittävyyden, työn asetamien ehtojen ja mahdollisuuksien sekä osaamisen kehittämisen kysymyksiin. Yliopisto-opintojen kautta työelämässä kokemiini ilmiöihin hahmottui ymmärrystä. Hyvä johtajuus ei ollutkaan vain ”hyvästä tyyppistä” riippuvaista vaan myös dialogiseen johtamisotteeseen perustuvaa. Työpaikan kehnoa ilmapiiriä voivat selittää inhimilliset tunteet, rooliristiriidat tai odotusten ja mahdollisuuksien epäsuhta. Esimerkiksi koulutustilaisuus ei epäonnistunut siksi, että aihe ei ollut tärkeä vaan koska vuorovaikutukselle ei ollut tilaa tai osallistujia ei löytänyt aiheeseen omakohtaista lähestymistapaa. Gradua tehdessäni minulle kirkastui, että haluan tehdä tutkimusta työkseni.

JOS EN TUTKISI, etsisin ehkä edelleen haaveammattiani. Ravintolassa työskennellessäni hapuilin monien koulutusten ja ammattivaihtoehtojen kanssa. Lopulta aloitin kasvatustieteen perusopinnot avoimessa yliopistossa, mistä päädyin avoimen väylän kautta tutkinto-opiskelijaksi.

Oppimisyhteiskunnassamme tarvitaan moninaisia mahdollisuuksia erilaisista taustoista tuleville tehdä urasiirtymiä ja kehittää osaamistaan. Näin edistetään diversiteettiä, mikä on erinomainen lähtökohta yhteisölliselle luovuudelle ja innovaatioille niin yliopistossa kuin muissa työyhteisöissä. Koulu- ja työkokemus ammatilliselta puolelta yhdessä työelämä-tutkimukseen painottuvan aikuiskasvatustieteellisen tarkastelun kanssa ovat tarjonneet hyvän perustan tutkimustyölleni. Teen tutkimusta etnografisella otteella ja vietän paljon aikaa tutkittavissa organisaatioissa, jolloin erilaisten työpaikkojen arki pysyy jatkuvasti työssäni läsnä.

AIKUISKASVATUSTIEDETTÄ TARVITAAN kestävästä yhteiskunnan rakentamisesta, missä aikuisten osaamisen, sivistyksen ja oppimismahdollisuuksien ymmärtäminen ja puolustaminen on ensiarvoista. Organisaatioissa on yhä enemmän tarvetta aikuiskasvatustieteelliselle osaamiselle, jotta työpaikkoja voidaan kehittää myös pedagogisesti tarkoituksen-

## TYÖPAIKALLA OPPIMINEN ON PARHAIMMILLAAN KOKO TYÖYHTEISÖÄ KEHITTÄVÄ JA INNOSTAVA PROSESSI.

mukaisiksi oppimisympäristöiksi. Sellaisissa oppiminen ei ole kuormittava hyvinvointiriski vaan koko työyhteisöä kehittävä ja innostava prosessi.

PARAIKAA SELVITÄN, mitä työntekijälähtöinen oppiminen ja innovaatiot tarkoittavat poliisi- ja teknologiatyössä. Syksyllä 2022 käynnistyneessä Suomen Akatemian tutkijatohtorihankkeessani minua kiinnostaa erityisesti se, millaisten roolien, käytäntöjen ja mahdollisuuksien myötä eri henkilöstöryhmiin kuuluvat osallistuvat innovointiin ja mikä on oppimisen merkitys kehittämistyössä.

ESIKUVANA PIDÄN kaikkia oman sukunsa ensimmäisen polven akateemisia tai ammatillisen taustan kautta tutkimustyöhön siirtyneitä, joihin olen saanut tutustua viime vuosina.

KOLLEGOILTANI SAAN tukea, turvaa ja inspiraatiota. Itä-Suomen yliopiston välitön ja rento ilmapiiri on henkireikä. Koen työyhteisökseeni kotiyliopistoa laajemman, niin kotimaisista kuin kansainvälisistä verkostoista muodostuvan kokonaisuuden.

KUN EN TUTKI, teen kaikkia niitä arkisia asioita, joita kouluikäisten vanhemmat tekevät. Sattuneesta syystä vastuu ruokahuollosta kallistuu usein minulle. Sen ajan, joka jää yli perheen kanssa viettämästäni ajasta, käytän hiihtoon, pyöräilyyn tai tapaan ystäviäni keikoilla, illanistujaisissa ja reissuilla. Yritän myös elvyttää soitto- ja laulutaitoani.



Kansainvälinen yhteistyö vie Soila Lemmetyn toisinaan tutkijavierailuille ulkomaille.

### Klassikko, johon palaan

on Eduard Lindemanin teos *The Meaning of Adult Education* (1920/1926/1989). Lindeman on ollut inspiraation lähde andragogiikan tutkimusalueen kehityksessä, vaikka sen tekikin tunnetuksi 1970-luvulla amerikkalainen Malcolm Knowles. Minua kiinnostaa Lindemaninkin pohdinta yksilön vapauden ja ympäristön välisestä suhteesta. Olen tutkinut sitä työelämän tilanteissa esimerkiksi Knowlesin itseohjautuvan oppimisen teoriaa ja Lev Vygotskyn sosiokulttuurista oppimisteoriaa toisiinsa peilaten.

---

Sarja vie aikuiskasvatuksen tutkijan arkeen ja verkostoihin. Sen tuottaa Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura.

KAISA RÄTY

## Aikuisopiskelijoiden kokemuksia yhteisten tutkinnon osien (YTO) opiskelusta

Artikkelissa tarkastellaan tukea tarvitsevien ja sitä hakevien aikuisopiskelijoidenkokemuksia yhteisten tutkinnon osien (YTO) opiskelusta. YTO-opinnoillaan aikuisopiskelijat vahvistavat sivistyksellistä osaamistaan ja mahdollisuuttaan osallistua monimutkaistuvaan maailmaan. Tutkimuskysymykset ovat, 1) miten tukea ja ohjausta tarjoavaan YTO-pajaan osallistuneet opiskelijat kokivat yhteisten tutkinnon osien opintonsa ja 2) millaisia haasteita he niissä kokivat. Tutkimusaineisto, havainnoiteihin pohjaavat muistiinpanot, koottiin havainnoimalla oppilaitoksen järjestämiä YTO-pajoja. Aineisto analysoitiin aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä. Opiskelijat keskittyivät YTO-pajassa opintojen suorittamiseen,

mutta toivoivat lisää lähiopetusta ja mahdollisuutta paneutua opetettuihin aiheisiin. Haasteita opintoihin toivat oppimisvaikeudet, heikko tutkintokielen taito, puutteelliset tietotekniset taidot ja itseohjautuvuuden haasteet. Opiskelijat kokivat tutkinnon rakentumisen ja oppilaitoksen tietojärjestelmät sekaviksi. YTO-pajalaiset kuitenkin selviytyivät YTO-opinnoistaan pienellä ohjauksella ja tuella.

Asiasanat: ammatillinen aikuiskoulutus, aikuisopiskelijat, sivistys, oppimisvaikeudet, ammatillinen erityisopetus

*Aikuiskasvatus* 43(3), 136

KAISA RÄTY

## Common units in degree studies as experienced by adult students

The article examines the experiences of adult students who need and seek support in studying for the common units included in their degree. Through the courses within common units, adult learners strengthen their cultural competences and their ability to participate in an increasingly complex world. The research questions are: 1) how students who participated in a workshop for support and guidance experienced their studies for common units, and 2) what challenges they encountered. The research data consists of observation notes that were collected through observation of common units' workshops organised by the institution. Data-driven content analysis was applied. In the workshop, the students focused on completing their studies, but wished

for more face-to-face teaching and opportunities to engage with the topics taught. Learning difficulties, poor language skills, lack of IT skills and poor self-direction were identified as challenges. Students found the structure of a degree and the institution's information systems confusing. However, with a little guidance and support, the workshop participants managed to cope with their common unit studies.

Keywords: vocational education and training, adult students, general knowledge, learning difficulties, vocational special education

*Aikuiskasvatus* 43(3), 136

ULPUKKA ISOPAHKALA-BOURET &amp; NINA HALTIA

## Ammatillisen koulutuksen merkitykset ammattikoulutaustaisten yliopisto-opiskelijoiden näkökulmasta

Artikkelissa tarkastellaan sitä, millaisia merkityksiä ammattikoulutaustaiset yliopisto-opiskelijat antavat aiemmille ammatillisille opinnoilleen ja millaisia institutionaalisia rajoja näissä merkityksenannoissa rakentuu. Lähestymme ammatillista koulutusta kenttänä, jonka suhdetta muihin koulutuksen muotoihin ja yhteiskuntaan määritellään erilaisten institutionaalisten kategorisointien avulla. Nämä tuottavat kulttuurisesti jaettuja käsityksiä ammatillisesta koulutuksesta, jotka heijastuvat opiskelijoiden tulkintoihin siitä, kenelle ammatillinen koulutus on tai ei ole tarkoitettu ja millaiset jatkokoulutusvalinnat ovat heille mahdollisia. Tutkimuksessa haastatettiin 33 ammattikoulutaustaista yliopisto-opiskelijaa. Analyysin perusteella ammatillinen koulutus voitiin nähdä 1) tavoitteellisena askeleena kohti omia pää-

määriä, 2) vääränä valintana, 3) itsestäänselvyytenä tai 4) välttämättömänä pahana. Opiskelijoiden merkityksenannot tekivät näkyviksi ammatillisen koulutuksen institutionaalisia rajoja. Ne orientoivat eri tavoin jatkokoulutukseen, mutta kielteisetkään opiskelukokemukset eivät olleet estäneet yliopisto-opintoja myöhemmin elämässä. Tutkimus osallistuu keskusteluun koulutuspolitiikan linjauksista ja avartaa käsityksiä ammatillisen tutkinnon suorittaneiden jatko-opintomahdollisuuksista.

Asiasanat: ammatillinen koulutus; ammatilliset tutkinnot; korkeakouluopiskelu; korkea-asteen koulutus; instituutiot; kategoria-analyysi; koulutusvalinnat

*Aikuiskasvatus* 43(3), 148

ULPUKKA ISOPAHKALA-BOURET &amp; NINA HALTIA

## Meanings of vocational education and training from the perspective of university students with a vocational background

The article examines the meanings that university students with a vocational education background give to their previous vocational studies and what kind of institutional boundaries are built into these meanings. We approach vocational education and training as a field whose relationship to other forms of education and society is defined through various institutional categorisations. These produce culturally shared understandings of VET that are reflected in students' interpretations of who VET is or is not for and what further education choices are possible for them. For the study, 33 university students with a vocational education background were interviewed. The analysis showed that vocational training could be seen as 1) a purposeful step towards personal goals, 2) a wrong choice, 3) a matter of course or 4) a necessary evil.

The students' meanings made the institutional limits of VET visible. They provided different orientations for further education, but even negative experiences had not become a barrier to university studies later in life. The study contributes to the debate on education policies and broadens the perception of further education opportunities for vocational education and training graduates.

Keywords: vocational education and training, vocational upper secondary qualifications, studies in an institution of higher education, tertiary education, institutions (social mechanisms), membership categorization device analysis, educational choices

*Aikuiskasvatus* 43(3), 148

## Oppisopimuskoulutus aikuiskoulutuksena – Laadullinen tutkimus oppisopimuskoulutukseen osallistumisesta ja subjektiivisista tehtäväkohtaisista arvoista

Yli 25-vuotiaat aikuiset ovat oppisopimuskoulutuksen tavoiteltava kohderyhmä kansainvälisessä koulutuspolitiikassa. Suomessa oppisopimuskoulutus on kuitenkin ollut poikkeuksellisesti pääosin aikuiskoulutusta. Artikkelissa tarkastellaan aikuisten oppisopimuskoulutukseen osallistumista odotusarvoteoriaan sisältyvien subjektiivisten tehtäväkohtaisten arvojen kautta. Ne voidaan jakaa kiinnostus-, tärkeys- ja hyötyarvoon sekä kustannuksiin. Näiden näkökulmien tarkastelu auttaa ymmärtämään, miksi aikuiset haluavat oppisopimuskoulutukseen ja millaisia hyötyjä ja kustannuksia he siihen yhdistävät. Tutkimusaineistona olivat aikuisten oppisopimusopiskelijoiden haastattelut (N = 8), jotka analysoitiin laadullisella sisällönanalysilla, teoriasidonnaista lähestymistapaa hyödyntäen. Tulosten perusteella aikuisopiskelijoiden kokemia hyötyjä olivat 1) oppimismuodon kiinnostavuus, esimerkiksi tekemällä oppiminen, 2) ammatillisen kasvun tärkeys, esimerkiksi

asiantuntijuuden vahvistaminen sekä 3) hyödyllisyys lyhyt- ja pitkäaikaisten tavoitteiden saavuttamisessa, esimerkiksi työsuhteen edut ja palkka ja tutkinto. Koetut kustannukset puolestaan liittyivät 1) ajankäytön vaateisiin, kuten paineeseen opiskella vapaaajalla, 2) emotionaaliseen ja psykologiseen kuormitukseen, esimerkiksi oppimisen ristiriitaisuuteen, 3) tukitoimien ja turvaverkkojen, kuten opiskelijayhteisön, puutteellisuuteen ja 4) tulevaisuuden näkymien rajoittumiseen, esimerkiksi kuiluun korkeakoulutukseen. Artikkelit tarjoaa yhtäältä aineksia oppisopimuskoulutuksen kehittämiseen, mutta tuo toisaalta esiin oppisopimuskoulutuksen merkityksen jatkuvan oppimisen väylänä ja aikuiskoulutuksen osana.

Asiasanat: ammatillinen koulutus, oppisopimus, aikuiskoulutus

*Aikuiskasvatus* 43(3), 161

HETA RINTALA & PETRI NOKELAINEN

## Apprenticeships as adult education and training – Qualitative study on apprenticeship participation and on subjective task values

Adults over 25 are the target group for apprenticeships in international education policy. In Finland, however, the apprenticeship training model has been used mainly in adult education. This article examines the participation of adults in apprenticeship training through the subjective task values embedded in expectancy-value theory. These can be divided into attainment, intrinsic, utility and cost values. Examining these perspectives helps to understand why adults want to participate in an apprenticeship, and the benefits and costs they associate with it. The research data consisted of interviews with adult apprentices (N = 8), and it was analysed using a qualitative content analysis, applying a theory-based approach. Based on the results, the benefits perceived by adult learners were 1) the attractiveness of the learning mode, such as learning by doing, 2) the importance of professional growth, such as strengthening one's expertise, and 3) usefulness in achieving short- and

long-term goals, such as employment benefits, salary and degree. Perceived costs, on the other hand, were related to 1) time demands, such as pressure to study in leisure time, 2) emotional and psychological strain, such as the conflicting nature of learning, 3) lack of support and safety nets, such as a student community, and 4) limited future prospects, such as the gap to higher education. On the one hand, the article provides input for the development of apprenticeships, but on the other hand, it highlights the importance of apprenticeships as a path to continuous learning and as part of adult education.

**Keywords:** vocational education and training, apprenticeship training, adult education, subjective task values

**Aikuiskasvatus 43(3), 161**



# Aikuiskasvatus

- on tieteenalansa ainoa kotimainen vertaisarvioitu tiedejulkaisu
- lisää tutkimuksen ja käytännön välistä vuoropuhelua yhteiskunnassa
- on ilmaiseksi luettavissa verkossa koko historialtaan: [journal.fi/aikuiskasvatus](https://journal.fi/aikuiskasvatus)
- tavoittaa tutkijoita, aikuiskoulutuksen ammattilaisia, opiskelijoita ja päättäjiä
- on opiskelijoiden palkitsema Vuoden 2019 Aikuiskouluttaja
- julkaisee blogia ja tiedeuutisia: [aikuiskasvatus.fi](https://aikuiskasvatus.fi)
- on Sivistystä!-podcastin kumppani: [anchor.fm/sivistysta](https://anchor.fm/sivistysta).



[twitter.com/aikuiskasvatus](https://twitter.com/aikuiskasvatus)



[facebook.com/kasvatuksentiedeledet](https://facebook.com/kasvatuksentiedeledet)



[instagram.com/ak\\_tiedeleti](https://instagram.com/ak_tiedeleti)

#AIKUISKASVATUS #ARKISIVISTYS #SIVISTYSTÄPODCAST