

1.2026 PÄÄKIRJOITUS

Tapausopetus siltana ammatillisen koulutuksen ja työelämän välillä

Petri Nokelainen

FT, professori
Tampereen yliopisto
petri.nokelainen@tuni.fi

Ilmari Puhakka

PsM, tutkija
Tampereen yliopisto
ilmari.puhakka@tuni.fi

Eija Lehtonen

KM, tutkija
Tampereen yliopisto
eija.lehtonen@tuni.fi



Vuosi on taas onnistuneesti vaihtunut, ja käsisssäsi on Ammatikasvatuksen aikakauskirjan vuoden 2026 ensimmäinen ajankohtaisnumero. Kuluva vuosi tulee olemaan erityinen, koska julkaisemme vain yhden teemanumeron ”Koulutuksen laatu ja vaikuttavuus”. Ajankohtaisnumeroiden määrän lisääminen helpottaa toimituksen työtä, sillä ne tarjoavat luontevan julkaisupaikan artikkeleille, jotka eivät liity teemanumeroihin. Samalla teemanumerot voidaan rakentaa aiempaa ehyemmiksi kokonaisuuksiksi ilman tarvetta sijoittaa niihin teeman ulkopuolisia artikkeleita.

Lehden ensimmäinen numero ilmestyi vuonna 1999, joten nyt on menossa 28. toimintavuosi. Mikä on uutta ja merkityksellistä tässä vuodessa 2026? Ainakin se, että lehden *ensimmäinen ja tähän mennessä ainoa* taittaja, Nalle Ritvola, on jäänyt vuoden 2025 lopussa eläkkeelle tärkeästä tehtävästään. Haluamme lämpimästi kiittää Nallea arvokkaasta panoksesta Ammatikasvatuksen aikakauskirjan kehittymiselle lähes kolmen vuosikymmenen aikana. Käsillä olevan lehden taitosta ja kansigrafiikasta on vastannut graafinen suunnittelija Johanna Häkkinen (JGS Bros Ky). Toivotamme Johannalle pitkää ja menestyksellistä uraa lehtemmen taiton ja kansigrafiikan parissa!

Toinen merkittävä muutos lehden toimintaan liittyy on se, että toimituskunta teki syksyllä 2025 päätöksen, jonka mukaan julkaisemme jatkossa vain vertaisarvioituja artikkeleita (ml. empiiriset artikkelit ja katsaukset). Emme siten enää julkaise lyhyempiä, vertaisarvioimattomia kirjoituk-

sia, poikkeuksena kirja-arviot ja väitösten lehtiöt.

Tämä pääkirjoitus esittelee aluksi tapausopetukseen perustuvan ongelma-keskeisen oppimisen mahdollisuuksia ammatillisessa koulutuksessa ja kuvailee sen jälkeen numeroon valikoituneita vertaisarvioituja artikkeleita.

Tapausopetus ammatillisessa koulutuksessa

Ammatillisen koulutuksen tavoite on jo pitkään, voisi sanoa jopa ”ikuisuuden”, ollut yhdistää opiskelu ja työelämä siten, että opiskelijat kehittävät opintojensa aikana osaamista, jota voi soveltaa aidoissa työprosesseissa ja muuttuvissa tilanteissa työelämään siirryttäessä (esim. Rauner, 2024). Suomalaisessa, vuoden 2018 reformin jälkeisessä ammatillisessa koulutuksessa (Rintala & Nokelainen, 2018) tämä näkyy erityisesti siinä, miten oppimisympäristöjä rakennetaan ja miten ammatillisissa oppilaitoksissa tapahtuva oppiminen kytetään työpaikkojen käytäntöihin (Rintala & Nokelainen, 2020, 2022). Kun tavoitteena on menestyksellinen työelämässä toimiminen opintojen jälkeen, pelkkä sisältöjen läpikäynti opinnoissa ei enää riitä, vaan opiskelijoiden pitää saada harjoitella tiedon tulkitusta, päätöksentekoa ja ratkaisujen perustelua (Rauner, 2024).

Tapausesimerkkeihin perustuva ongelma-keskeinen opetus (engl. *case study*; Herreid, 1994), *tapausopetus*, tarjoaa yhden mahdollisen ratkaisun tähän ongelmaan. Se on opetusmenetelmä, jossa opiskelijat työskentelevät tapaustutkimuksen parissa, joka tyypillisesti on todelliseen työelämän tilanteeseen perustuva tapahtumaku-

vaus tai tarina, joka sisältää riittävän taustoituksen sekä keskeisen ongelman tai päätöksentekotilanteen. Opiskelijan tehtävänä on analysoida tilanne ja tehdä perusteltu päätös siitä, miten tulisi toimia (Wood ja muut, 2018). Woodin ja kollegoiden (2018) mukaan keskiössä on nimenomaan päätöksenteko: mitä tekisit ja miksi? Tämä lähestymistapa soveltuu erityisen hyvin ammatillisiin opintoihin, joissa aidot työelämän tilanteet ovat usein moninäkökulmaisista ja vaihtoehtoisista ratkaisuja on useita, minkä lisäksi valitut ratkaisut on pystyttävä perustelevaan.

Tapausopetus on joustava, induktiiviseen lähestymistapaan perustuva opetusmuoto, jossa painopiste siirtyy opettajan tietämyksen välittämisestä opiskelijoiden yhteiseen työskentelyyn, analyysiin ja keskusteluun (Herreid, 1994). Toisin sanoen, opiskelijat eivät vain etsi oikeaa vastausta opettajan esittämään ongelmaan, vaan harjoittelevat ammattimaista päättelyä: tilanteen jäsentämistä, perustelujen rakentamista ja ratkaisujen seurausten pohtimista (Harling & Akridge, 1998). Alla on lyhyt esimerkki tapausotkimuksesta, joka on suunnattu liiketoiminnan ammatilliseen koulutukseen.

Kuvaus: Verkkokauppa myy urheilutarvikkeita ja sen myynti on kasvanut kolmen viime kuukauden aikana. Samalla asiakaspalautusten määrä on noussut ja asiakaspalautteissa toistuvat “epäselvät toimitusajat” ja “vaihteleva asiakaspalvelu”. Yrittäjä huomaa myös, että varastosaldo ei aina pidä paikkaansa ja osa tilauksista joudutaan perumaan. Samalla kassavirta on kiristynyt: varastoon on sitoutunut rahaa ja vaikka myynti kasvaa, se ei kasva odotetusti. Yrityksellä on kaksi työntekijää, ja käytössä on edullinen verkkokauppa-alusta sekä erillinen varastohallinta Excelissä.

Yrittäjä pohtii kolmea vaihtoehtoa: 1) luovutaan Excelin käytöstä ja hankitaan integroidumpi järjestelmä (verkkokauppa–varasto–tilausten käsittely), 2) ulkoistetaan osa logistiikasta ja palautusten käsittelystä, 3) muutetaan toimintatapoja ilman uusia järjestelmiä (toimituslupaus, palautusprosessi, työnjako asiakaspalvelussa, varaston inventointirytmi).

Tehtävä: Tee ehdotus seuraavan kolmen kuukauden toimintasuunnitelmaksi. Valitse 1–2 ensisijaista ratkaisua, perustele valintasi ja arvioi riskit ja vaikutukset asiakaskokemukseen, kustannuksiin ja työmäärään.

Tapausopetus tukee oppimista – mutta toteutus ratkaisee

Bayonan ja Duránin (2024) tekemän meta-analyysin perusteella tapaustutkimuksen käyttö opetuksessa tuotti parempia mitattavissa olevia oppimistuloksia kuin luento-opetus. He päättelivät, että tapausopetus vahvisti opiskelijoiden ajattelua ja soveltamiskykyä. Samanaikaisesti kuitenkin laaja katsaus (Mu & Hatch, 2024) tapaustutkimuksen käytöstä liikelatouden koulutuksessa osoitti, että vaikka menetelmää käytetään laajasti, tutkimusnäyttöä sen vaikutuksista on heikonlaisesti ja siten yksiselitteisiä johtopäätöksiä sen tehokkuudesta opetusmenetelmänä on vaikea vetää. Nämä tulokset viittaavat siihen, että opetusmenetelmän käytännön kehittämisen painopisteen tulisi olla siinä, *miten* tapaustutkimus suunnitellaan ja toteutetaan, eli millaiset rakenne- ja ohjausratkaisut tuottavat luotettavasti hyviä oppimistuloksia (Mu & Hatch, 2024).

Yksi menetelmän soveltamisen haaste on se, että kaikki arkielämän tilannekuvaukset eli tapaukset eivät ole opetuksellisesti yhtä toimivia. Miten valita opiskelijoiden pähmittäviksi tapaukset, jotka edistävät oppimista? Tehtävä ei ole helppo. Hofmeisterin ja Pilzin (2024) tekemä analyysi liiketoiminnan alalla käytetyistä ulkoisesti arvioituista ja parhaiksi palkituista tapaustutkimuksista osoitti, että myös niissä voi olla puutteita esimerkiksi ongelmakeskeisyydessä ja kompleksisuudessa sekä heikkouksia oppijan autonomian ja aiemman tiedon huomioimisessa.

Tapausopetuksen käyttö ei siis automaattisesti tuota toivottua syväoppimista, vaan oppiminen edellyttää huolellisesti suunniteltua ohjausta, joka ohjaa opiskelijaa ana-

lysoimaan, punnitsemaan vaihtoehtoja ja perustelemaan johtopäätöksiään (Hofmeister & Pilz, 2024). Woodin ja kollegoiden (2018) kuvaama perusajatus – tapaus on sekä todellinen tilanne että päätöksentekotehtävä – tarjoaa hyvän lähtökohdan: jos tapaus ei johda päätöksentekoon ja perusteluun, se jää helposti pelkäksi tarinaksi tai mielipiteiden vaihdoksi. Lisäksi Wood ja kollegat (2018) korostavat, että tapaus tulee sovittaa oppimistavoitteisiin ja opiskelijaryhmään; tapaus ei ole itsessään hyvä tai huono, vaan sen sopivuus opiskelijoille ja oppimistilanteen toteutus ovat ratkaisevassa roolissa.

Tapausopetuksen käyttö opetuksessa

Tapauksen käyttö opetuksessa on monille opettajille entuudestaan tuttua, mutta sitä hyödynnetään usein osana kokonaisuutta, ei *pääasiallisena* menetelmänä. Laajassa, pääosin yhdysvaltalaisille opettajille kohdistetussa kyselyssä ($n = 1634$) valtaosa vastaajista (71.0 %) ilmoitti käyttävänsä tapausopetusta lukuvuodessa yhdestä neljään kertaa (Herreid ja muut, 2011). Vastajien mielestä ihanteellinen tapausopetuskertojen määrä oppilasryhmää kohden lukuvuodessa oli kolmesta neljään. Tapauksia käytettiin pääasiassa ongelmaperustaisen oppimisen kehyksessä (50.7 %). Lisäksi noin kolmannes vastaajista (30.0 %) käytti ongelmaperustaista oppimista muistuttavaa ”katkottua tapaustutkimusta”, jossa tapaus etenee vaiheittain ja opettaja paljastaa uutta tietoa tapauksesta opetuksen edetessä (Herreid ja muut, 2011). Vaikka valtaosa vastaajista edusti korkeakouluopetuksen kenttää, yli kolmannes ($n = 588$, 36.0 %) opetti toisella asteella. Ammatillisen koulutuksen näkökulmasta tapausopetus onkin realistisinta nähdä toistettavana ja jaksotet-

tavana menetelmänä, joka on yhteensopiva muun opetuksen sekä työelämässä oppimisen kanssa.

Toisessa tapausopetuksen käyttöä tarkastelleessa tutkimuksessa vastaajina oli 101 luonnontieteiden opettajaa eri korkeakouluista Yhdysvalloista ja Kanadasta (Yadav ja muut, 2007). Tulokset kuvasivat opettajien vahvasti myönteisiä kokemuksia tapausopetuksen käytöstä: opiskelijoiden koettiin olevan aktiivisempia (95.1 %) ja sitoutuneempia (93.8 %), ja lisäksi etuna pidettiin moninäkökulmaisuu-den korostumista (91.3 %). Samalla esiin nousivat aiemmissa tutkimuksissa havaitut käytännön haasteet: opiskelijaryhmälle sopivien ”resonoivien” ja riittävän kompleksisten tapausten löytäminen ja opetustilanteen suunnittelu vievät aikaa, ja produktiivisen keskustelun ohjaaminen sekä oppimisen arviointi koettiin vaativaksi (Herreid ja muut, 2011; Yadav ja muut, 2007). Afsouranin ja kumppaneiden (2018) katsaus toteaaakin, että tapausopetus sisältää sekä hyötyjä (esim. opiskelijan kyky tehdä päätöksiä kompleksisissa tilanteissa) että rajoitteita (esim. menetelmän vaativuus opiskelijalle sekä opetuksen suunnittelun ja toteutuksen vaatimat resurssit opettajalle). Ammatillisen koulutuksen kontekstissa tämä merkitsee sitä, että opettajille on annettava riittävästi aikaa toteutukseen, sekä tarjottava valmiita esimerkkejä ja materiaaleja, toimivaa digitaalista infrastruktuuria ja tukea oppimistilanteiden suunnitteluun.

Tapausopetus on fasilitointia

Tapausopetuksen ydin, ja samalla sen suurin haaste, on keskustelun ja päättelyn ohjaaminen: opiskelijoita tulee tukea etenemään havainnoista tulkintoihin ja perusteltuihin johtopäätöksiin (Harling

& Akridge, 1998). Tämä korostuu myös käytännön ohjeistuksissa. Opetustuokio onnistuu, kun opettaja ylläpitää ja vaatii opiskelijoilta analyttistä otetta, mutta samalla mahdollistaa osallistumisen ja yhteisen ajattelun rakentumisen (Harling & Akridge, 1998). Guessin (2014) mukaan keskeinen opettajan taito on kysymysten rakentaminen: eteneminen helpommista kysymyksistä (mitkä faktat ovat olennaisia?) kohti vaativampia (mitkä oletukset ohjaavat ratkaisua, mikä on vahvin perustelu, mikä riski jää analysoimatta?). Guess (2014) nostaa esiin myös sen, että tapausten käyttö opetuksessa on joillekin opettajille haasteellista. Opettajan tulee olla hyvin valmistautunut, mutta samalla kyetä luopumaan ”selittämisen refleksistä”, eli antaa opiskelijoiden kannatella oppimistilanteen aikaista keskustelua.

Tapausopetuksen hyödyt opiskelijoille

Rhodesin ja kollegoiden (2020) yhdysvaltalaisen korkeakoulun opiskelijoihin ($n = 122$) kohdistuvassa tutkimuksessa havaittiin, että tapausopetus ei tuottanut kaikille opiskelijoille parempia oppimistuloksia kuin luentomuotoinen opetus. Erityisesti ne opiskelijat, joilla oli oppimisvalmiuksia mittaavan testin (*American College Testing, ACT*) perusteella heikoimmat akateemiset valmiudet, menestyivät opinnoissaan muita huonommin. Tutkimus suosittelee, että opetuksessa käytettävä tapaus pilkotaan osiin, tehtävät muotoiltaan selkeiksi, ja opiskelijoiden päättelyä tuetaan opettajan tarjoamalla rakenteilla ja ohjauksella. Ammatillisessa koulutuksessa tämä kytkeytyy luontevasti oppimisen itesäätelyyn ja sosiaaliseen tukeen. Suomalaisiin ammatillisiin opiskelijoihin kohdistunut tutkimus (Pylväs ja muut, 2022)

osoitti, että opiskelijat kuvasivat vahvuuksina useita itsesäätelystrategioita, kuten tavoitteenasettelua, strategista suunnittelua ja suoriutumisen seuranta. Samalla he toivat esiin puutteita oppimisen säätelyssä sekä korostivat opettajien ja työpaikkaohjaajien palautteen ja tuen merkitystä sekä oppimiselle että minäpystyvyydelle (Pylväs ja muut, 2022). Hyvin toteutettu tapausopetus voi tarjota turvallisen ja jäsennetyn tavan harjoitella opettajan johdolla tavoitteen asettamista, suunnitelmallista analyysiä, päätösten perustelua sekä palautteen ja reflektiivisen tarkastelun rutiineja (Guess, 2014; Harling & Akridge, 1998).

Jos asiaa tarkastellaan laajemmin, ammatillisen kasvun ja työssä oppimisen tutkimus korostaa, että ammatillisen osaamisen kehittyminen rakentuu ajan myötä ja kietoutuu kontekstiin, käytäntöihin ja sosiaalisiin suhteisiin. Tällaista kehitystä voi tarkastella erilaisten oppimisen jatkumoiden kautta (esim. formaali-informaali, tilannesidonnainen-tilanteista irrotettu, yksilöllinen-sosiaalinen; Pylväs ja muut, 2022). Tämä tarjoaa tapausopetukselle vahvan perustan ammatillisessa koulutuksessa, sillä se voi toimia siltana formaalin opetuksen ja työelämässä tarvittavan päättelyn välillä, edellyttäen, että se rakennetaan aidosti työprosessimaisen ajattelun harjoittelutilanteeksi.

TeC@ses – opettajille suunnattu verkkopohjainen työkalu

TeC@ses (*Teaching case studies online: How to design and teach case studies in vocational schools*) on Euroopan komission Erasmus+ -rahoittama hanke (01.12.2023–30.11.2026), jossa kehitetään työkalu tapausopetuksen suunnittelun ja toteutuksen tueksi. Mukana ovat Kölnin yliopisto

(koordinaattori), Antwerpenin yliopisto, Tampereen yliopisto sekä Prahan kauppakorkeakoulu. Tampereen yliopiston kumppaneina hankkeessa ovat Oulun seudun ammattiopisto OSAO, Tampereen seudun ammattiopisto TREDU sekä Lapin koulutuskeskus REDU. Näiden ammatillisten oppilaitosten opettajat ovat aktiivisesti osallistuneet TeC@ses-hankkeen tuloksena syntyvän verkkotyökalun pilotointiin.

Hankkeen ydinajatus on, että tapausopetus voi tukea oppimista, mutta toteutuksen laatu ja käytännönläheisyys ratkaisevat. Haasteena on, että menetelmä on ammatilliselle opettajalle usein työläs, jos käytössä ei ole esimerkkimateriaalia, valmiita rakenteita ja helposti käyttöönotettavia työkaluja oppimisympäristön luomiseen (Afsouran ja muut, 2018; Hofmeister & Pilz, 2024; Mu & Hatch, 2024; Yadav ja muut, 2007). Tämän vuoksi TeC@ses-hanke kohdistuu kirjallisuudessa toistuvasti esiin nouseviin haasteisiin: 1) tapausten pedagoginen laatu ja sopivuus (Hofmeister & Pilz, 2024; Wood ja muut, 2018); 2) ohjauksen ja fasilitoinnin “käsityötaito” (ts. miten keskustelu viedään perusteluihin johtopäätöksiin, Guess, 2014; Harling & Akridge, 1998; Herreid, 1994); 3) toteutettavuus arjessa (ts. ajankäyttö, materiaalien saatavuus ja digitaalinen tuki, Afsouran ja muut, 2018; Herreid ja muut, 2011).

Hanke tuottaa vuoden 2026 aikana opettajien käyttöön verkossa saatavilla olevan materiaalin (esiversio katsottavissa osoitteessa: <https://tecases.uni-koeln.de/en/tecses-tool>), joka sisältää työvälineitä tapausopetuksen suunnitteluun ja toteutukseen sekä kasvokkaisissa etäopetus-tilanteissa. TeC@ses-työkalun avulla opettaja voi kehittää osaamistaan kahdessa eri vaiheessa: 1) tapausten pedagogisesti laa-

dukas suunnittelu ja käyttö opetuksessa sekä 2) digitaalisten ratkaisujen hyödyntäminen opetuksen toteuttamisessa digitaalisissa oppimisympäristöissä. Työkalun tavoitteet on ilmaistu konkreettisina osaamistuloksina. Kun opettaja on suorittanut kaikki osiot, hän pystyy kuvaamaan tapauspohjaisen opetuksen suunnittelun periaatteet, tunnistamaan erilaisia suunnitteluvaihtoehtoja, ottamaan digitaalisia työvälineitä osaksi toteutusta ja suunnittelemaan pedagogisesti mielekkäitä opetustilanteita.

TeC@ses-työkalu on tarkoituksellisesti ei-lineaarinen, sillä opettajille halutaan tarjota mahdollisuus nähdä esimerkkejä siitä, miten opetussisältöjä voi jäsentää ja visualisoida eri tavoin. Työkalun modulaarinen toteutus ja itsenäiset osiokokonaisuudet mahdollistavat sen, että opettaja voi valita itselleen sopivimman oppimateriaalin.

Sisällöllisesti työkalu jakautuu kahteen päämoduuliin: *suunnitteluun ja opetukseen*

Suunnitteluun keskittyvä moduuli koostuu yhteen aiemmin tässä pääkirjoituksessa esitellyt tapausopetuksen laatuksenteerit, joihin kuuluvat muun muassa oppimistavoitteet, ongelmakeskeisyys, kompleksisuus, yhteys opiskelijoiden arkielämän kokemuksiin, itsenäinen työskentely ja yhteisöllinen oppiminen sekä johdonmukaisuus ja tapausten autenttisuus. Moduulin digitaalisia mahdollisuuksia käsittelevä osuus kohdentuu opettajan omaan käyttöön tarkoitettun opetusmuistion laadintaan sekä itse tapauksen vaiheittaiseen suunnitteluun (esim. johdanto -> tausta ja yrityskuvaus -> ydinhaaste/ongelma -> ryhmäkeskustelu -> oppimisen arviointi) digitaalisia työvälineitä hyödyntäen.

Opetukseen keskittyvä moduuli puolestaan kuvaa prosessin yleisen rakenteen ope-

tustilanteessa (esim. tapaukseen “konfrontoituminen” -> tapausmateriaalin ja lähteiden hyödyntäminen -> vaihtoehtojen tarkastelu ja keskustelu -> ryhmän tekemä päätös -> ratkaisun perusteleva -> ratkaisun vertaaminen arkielämässä toteutuneeseen ratkaisuun). Se jäsentyy neljään keskeiseen opetuksen toteuttamisen komponenttiin: 1) opettaja (oma asiantuntijuus ja kokemus); 2) opiskelija (opetuksen sovittaminen oppijoiden taustaan ja osaamistasoon); 3) opetuksen suunnittelu (kytkentä opetussuunnitelman tavoitteisiin); 4) vuorovaikutus (ohjaus- ja aktiivointistrategiat). Tässäkin moduulissa on verkkopohjaista opetusta tukeva osuus, joka tarjoaa esimerkkejä opetuksen digitaalisesta toteuttamisesta, keskittyen erityisesti ammatillisen koulutuksen tarpeeseen tehokkaaseen kommunikaatioon ja vuorovaikutukseen. Digitaalisia toteutusmahdollisuuksia jäsennetään keskeisten vuorovaikutustyyppien mukaan (opettaja–opiskelija; opiskelija–opiskelija pienryhmissä; opiskelijat–koontikeskustelu; sekä opiskelijat–ulkoiset asiantuntijat).

Kokonaisuutena TeC@ses-työkalu on siis rakennettu sekä pedagogisen laadun että digitaalisen toteutettavuuden tueksi siten, että opettaja voi edetä omaan tarpeeseensa sopivalla tavalla ja poimia työkalusta juuri ne osiot, jotka auttavat häntä tapausopetuksen suunnittelussa, toteutuksessa ja opiskelijoiden oppimisen arvioinnissa. Osaamisperustaisen ammatillisen koulutuksen näkökulmasta tapausten käytön mielekkyys osana opetusta on selkeä: tapaukset auttavat tuomaan työprosessiajattelun osaksi opetuksen arkea (Rautner, 2024), vahvistavat oppilaitoksessa tapahtuvan opiskelun ja työn välistä yhteyttä (Rintala & Nokelainen, 2020) sekä tukevat opiskelijoiden aktiivista, ohjattua oppimista ja itsesäätelyä (Pylväs ja muut, 2022).

Ajankohtaisnumeron artikkelit

Vuoden 2026 ensimmäinen numero muodostuu kolmesta vertaisarvioidusta artikkelista, kahdesta kirja-arviosta sekä lektiosta.

Sara Rönkkönen, Telle Hailikari ja Viivi Virtanen (2026) tarkastelevat artikkelissaan kolmannen vuoden ammattikorkeakouluopiskelijoiden kokemuksia yhdessä oppimisesta yhteissäätelyn käsitettä hyödyntäen: miten opiskelijat kokevat oppimisympäristön ja opetuksen roolin yhteissäätelyn tukena ja mikä haastaa esimerkiksi ryhmätyöskentelyn kaltaista yhdessä oppimista. Tutkimuksen aineisto koostuu puolistrukturoiduista haastatteluista ($N = 21$). Positiivisissa yhteissääteilykokemuksissa korostui yhteissäätelyn rooli yksilön oman oppimisen tukena ja erityisesti tiedollisen tuen saaminen muilta opiskelijoilta. Negatiivisissa kokemuksissa yhdessä oppimisen haasteet ilmenivät ryhmätyöskentelyn vaikeutena.

Sirpa Laitinen-Väänänen, Katja Vähäsantanen, Annukka Tapani, Merja Alanko-Turunen, Kati Korento, Päivi Kilja, Susanna Kanninen ja Irma Kunnari (2026) syventyvät siihen, millaisia tyyppitarinoita ammattikorkeakoulujen henkilöstön kerronnasta rakentuu tutkimus-, kehittämis- ja innovaatiotoiminnan yhdistämisestä opetukseen (TKIO). Aineistona on 343 kyselyvastausta. Tuloksina kuvattavissa tarinoissa TKIO hahmottuu henkilöstön omakohtaisena toimintana, opiskelijoiden oppimisen kenttänä, opetuksen työvälinaana, työelämäyhteistyönä ja rakenteiden ohjaamana toimintana.

Aleksi Fornaciari, Maaret Juutilainen, Mirva Heikkilä, Jiri Vilppola, Mika Saran-

pää ja Martina Roos-Salmi (2026) tarkastelevat kahdessa erilaisessa opettajankoulutuskontekstissa opiskelleiden opettajien ammatillista toimijuutta työelämäsiirtymässä. Tutkimuksen haastatteluaineisto on kerätty sekä luokanopettajakoulutuksesta ($n = 16$) että ammatillisesta opettajankoulutuksesta ($n = 15$) valmistuneilta opettajilta. Sekä ammatilliset että luokanopettajat kokevat jännitteitä työnsä toteuttamisessa resurssien riittävytydessä, ammatin tavoitteiden fokuoinnissa sekä työyhteisöön integroitumisessa.

Vertaisarvioitujen artikkelien lisäksi numerossa julkaistaan kaksi kirja-arviota, jotka ovat kirjoittaneet Annukka Tapani ja Minna Seppälä (2026) sekä Annukka Tapani ja Merja Sinkkonen (2026). Numero päättyy Piia Kolhon lektioon: Opettajan autonomia ja toimijuus – Yrittäjyyskasvatuksen avaimet (2026).

Lähteet

Afsouran, R. N., Charkhabi, M., Siadat, S. A., Hoveida, R., Oreyzi, H. R., & Thornton III, G. C. (2018). Case-method teaching: Advantages and disadvantages in organizational training. *Journal of Management Development*, 37(9–10), 711–720. <https://doi.org/10.1108/JMD-10-2017-0324>

Bayona, J. A., & Durán, W. F. (2024). A meta-analysis of the influence of case method and lecture teaching on cognitive and affective learning outcomes. *The International Journal of Management Education*, 22(1), 100935. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2024.100935>

Fornaciari, A., Juutilainen, M., Heikkilä, M., Vilppola, J., Saranpää, M., & Roos-Salmi, M. (2026). Opettajien ammatillisen toimijuuden jännitteet työelämäsiirtymässä. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 28(1), 49–68. <https://doi.org/10.54329/akakk.163759>

Guess, J. (2014). A methodology for case teaching: Becoming a guide on the side. *Journal of Accounting and Finance*, 14(6), 113–126.

Harling, K. F., & Akridge, J. (1998). Using the case method of teaching. *Agribusiness: An International Journal*, 14(1), 1–14. <https://doi.org/10.1002/>

(SICI)1520-6297(199801/02)14:1<1::AID-AGR1>3.0.CO;2-8

Herreid, C. F. (1994). Case studies in science: A novel method in science education. *Journal of College Science Teaching*, 23(4), 221–229.

Herreid, C. F., & Schiller, N. A. (2011). In case you are interested: Results of a survey of case study teachers. *Journal of College Science Teaching*, 40(4), 76–80.

Hofmeister, C., & Pilz, M. (2024). Do cases always deliver what they promise? A quality analysis of business cases in higher education. *Education Sciences*, 14(1). <https://doi.org/10.3390/educsci14010007>

Kolho, P. (2025). Opettajan autonomia ja toimijuus – Yrittäjyyskasvatuksen avaimet: Lectio praecursoria. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 28(1), 76–84. <https://doi.org/10.54329/akakk.177122>

Laitinen-Väänänen, S., Vähäsantanen, K., Tapani, A., Alanko-Turunen, M., Korento, K., Kilja, P., Kanninen, S., & Kunnari, I. (2026). Tutkimus- kehittämis- ja innovaatiotoiminnan opetus- ja oppimisintegraatio – Kajastuksina ja karikkeina ammattikorkeakoulun henkilöstön kerronnassa. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 28(1), 30–48. <https://doi.org/10.54329/akakk.163758>

Mu, H., & Hatch, M. J. (2024). The efficacy of the case method in tertiary business education: A scoping review: 2000–2022. *The International Journal of Management Education*, 22(2), 100983. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2024.100983>

Pylväs, L., Li, J., & Nokelainen, P. (2022). Professional growth and workplace learning. Teoksessa C. Harteis, D. Gijbels, & E. Kyndt (toim.), *Research approaches on workplace learning*. Professional and practice-based learning (ss. 137–155). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-89582-2_6

Pylväs, L., Nokelainen, P., & Rintala, H. (2022). Vocational students' perceptions of self-regulated learning in work-based VET. *Vocations and Learning*, 15(2), 241–259. <https://doi.org/10.1007/s12186-022-09286-8>

Rauner, F. (2024). *Handbook of fundamentals of modern vocational education*. Springer Nature. <https://doi.org/10.1007/978-981-97-0987-8>

Rhodes, A., Wilson, A., & Rozell, T. (2020). Value of case-based learning within STEM courses: Is it the method or is it the student? *CBE - Life Sciences Education*, 19(3), 44. <https://doi.org/10.1187/cbe.19-10-0200>

Rintala, H., & Nokelainen, P. (2018). Työn murros haastaa ammatillisen koulutuksen. *Talous & yhteiskunta*, 46(2), 56–60.

Rintala, H., & Nokelainen, P. (2020). Standing and attractiveness of vocational education and training in Finland: Focus on learning environments. *Journal of Vocational Education & Training*, 72(2), 250–269. <https://doi.org/10.1080/13636820.2020.1744696>

Rintala, H., & Nokelainen, P. (2022). Promoting the standing of VET in Finland: Balancing the different aims of VET. Teoksessa S. Choy, A. H. Le, V. Aarkrog, S. Billett, B. E. Stalder, & S. Hodge (toim.), *The standing of vocational education and the occupations it serves* (ss. 159–175). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-96237-1_8

Rönkkönen, S., Hailikari, T., & Virtanen, V. (2026). Opetuksen ja oppimisympäristön merkitys yhteissääntelyn tukena: Ammattikorkeakouluopiskelijoiden kokemuksia yhdessä oppimisestä. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 28(1), 14–29. <https://doi.org/10.54329/akakk.163757>

Tapani, A., & Seppälä, M. (2026). Amis-opettajuus on valinta – ootko valmis mut kohtaamaan? *Ammattikasvatuksen Aikakauskirja*, 28(1), 69–71. <https://doi.org/10.54329/akakk.163761>

Tapani, A., & Sinkkonen, M. (2025). Heittäydettiin, irroteltiin, yllätyttiin. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 28(1), 72–75. <https://doi.org/10.54329/akakk.177127>

Wood, J. D. M., Leenders, M. R., Mauffette-Leenders, L. A., & Erskine, J. A. (2018). *Learning with cases* (5. painos). Ivey Publishing.

Yadav, A., Lundeberg, M. A., DeSchryver, M., Dirkin, K., Schiller, N. A., Maier, K., & Herreid, C. F. (2007). Teaching science with case studies: A national survey of faculty perceptions of the benefits and challenges of using cases. *Journal of College Science Teaching*, 37(1), 34–38.