

---

## 1.2019 Pääkirjoitus

# Kohti itseohjautuvaa oppimista ammatillisessa koulutuksessa

---

Petri Nokelainen

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

**V**uosi 2018 jäänee historiaan uuden ammatillisen koulutuksen lain (2017/531) voimaantulosta. Uuden lain henkeä on haiseltu ahkerasti sen toimeenpanon alkumetreillä asiakkaiden (lähinnä oppilaiden vanhempien), toimittajien, ammatillisen koulutuksen toimijoiden, työelämän, ammatijärjestöjen ja tutkijoiden toimesta. Tutkijat ovat esittäneet ajatuksiaan siitä, mitä odotuksia uudenlainen ammatillisen kou-

lutuksen toteutusmalli asettaa ensimmäistä ammattiaan opiskeleville nuorille ja uudenlaista osaamista hankkiville tai sitä täydentäville aikuisille. Näissä tarkasteluissa huomio on kiinnittynyt mm. asiakasläh-töisyyteen ja työpaikoilla tapahtuvan oppimisen pedagogiikkaan (esim. Nokelainen, Asplund, Juujärvi, & Kovalainen, 2018; Nokelainen & Rintala, 2017; Rintala & Nokelainen, 2018). Osa tutkijoista on ollut erityisen huolissaan ensimmäistä ammattitutkintoaan hankkivien nuorten kyvystä *itseohjautuvaan oppimiseen* työpaikkojen oppimisympäristöissä (esim.

Pylväs, Nokelainen, & Rintala, 2018). Nämä tarkastelut ovat pääasiassa keskittyneet oppimiseen liittyvän säätelyn vaikutusten tarkasteluun (esim. Pylväs, 2018; Pylväs, Nokelainen, & Rintala, 2019). Ennen kuin etenen syvemmälle itseohjautuvuuden problematiikkaan itsemääräämisteorian valossa (Deci & Ryan, 1985; Ryan & Deci, 2017), tarkastelen lyhyesti, millaisia tavoitteita lakiteksteissä on asetettu ammatilliselle koulutukselle ennen ”amisreformia” (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2019) ja sen jälkeen.

## Ammatillisen koulutuksen tavoitteet

Tänä päivänä voimassa olevalla ammatillisen koulutuksen lailla oli kaksi edeltäjää: laki ammatillisesta peruskoulutuksesta (1998/630) ja laki ammatillisesta aikuiskoulutuksesta (1998/631). Kuten seuraavista *koulutukselle asetetuista tavoitteista* voi päätellä, ensimmäinen laki koski nuorten ja jälkimmäinen aikuisten ammatillista koulutusta.

– – koulutuksen tarkoituksena on kohottaa väestön ammatillista osaamista, kehittää työelämää ja vastata sen osaamistarpeisiin sekä edistää työllisyyttä ja yrittäjyyttä sekä tukea elinikäistä oppimista. (2 §, 1998/630)

– – aikuiskoulutuksen tarkoituksena on ylläpitää ja kohottaa väestön ammatillista osaamista, antaa opiskelijoille valmiuksia yrittäjyyteen, kehittää työelämää ja vastata sen osaamistarpeisiin sekä edistää työllisyyttä ja tukea elinikäistä oppimista. (2 §, 1998/631)

Näissä laeissa tavoitteet kohdentuivat selkeästi mikrotason (ammatillinen osaaminen, yrittäjyysvalmiudet, elinikäi-

nen oppiminen) ja makrotason (työelämä, osaamistarpeet, työllisyys) tekijöihin. Vuoden 2018 alusta lähtien nämä 19 vuotta voimassa olleet lait kumottiin ja yhdistettiin yhdeksi kokonaisuudeksi. Kuten edeltävistä lainauksista huomataan, aiemmissa laeissa koulutukselle asetetut tavoitteet on kuvattu melko identtisesti ja säästeliäästi (alle 30 sanalla). Uuden lain tavoitteita kirjatessa käytössä on selvästi ollut suurempi sivellin (91 sanaa):

– – tutkintojen ja koulutuksen tarkoituksena on kohottaa ja ylläpitää väestön ammatillista osaamista, antaa mahdollisuus ammattitaidon osoittamiseen sen hankkimistavasta riippumatta, kehittää työ- ja elinkeinoelämää ja vastata sen osaamistarpeisiin, edistää työllisyyttä, antaa valmiuksia yrittäjyyteen ja työ- ja toimintakyvyn jatkuvaan ylläpitoon sekä tukea elinikäistä oppimista ja ammatillista kasvua. Tässä laissa tarkoitettuna koulutuksen tarkoituksena on lisäksi edistää tutkintojen tai niiden osien suorittamista. *Tässä laissa tarkoitettuna koulutuksen tavoitteena on lisäksi tukea opiskelijoiden kehitystä hyväksi, tasapainoisiksi ja sivistyneiksi ihmisiksi ja yhteiskunnan jäseniksi sekä antaa opiskelijoille jatko-opintovalmiuksien, ammatillisen kehittymisen, harrastusten sekä persoonallisuuden monipuolisen kehittämisen kannalta tarpeellisia tietoja ja taitoja.* (2 §, 2017/531)

Kursivoin ylläolevan uuden ammatillisen koulutuksen lain lainauksen loppuosan. Yhteneväistä toisen ”samalle ikäryhmälle” suunnatun lain (lukiolaki 2018/714) kanssa on se, että tavoitteeksi asetetaan *tasapainoisten ihmisten kasvattaminen* ja välineiden tarjoaminen *persoonallisuuden monipuolisen kehittämisen* tukemiseksi. Tätä nuorten opiskelijoiden

näkökulmasta kirjoitettua tekstiä voidaan verrata yliopistolakiin, jossa yli 19-vuotiaita opiskelijoita (yhteensä 147 684 vuonna 2017, ks. Opetushallinto, 2019a) kasvatetaan suoraviivaisesti ”palvelemaan isänmaata ja ihmiskuntaa” ja tarjotaan ”mahdollisuuksia jatkuvaan oppimiseen” (2 §, 2009/558). Eri koulutusasteiden parissa työtä tekevät lakitekstinikkarit ovat selvästi päätelleet, että yliopistoissa opiskelevat yli 19-vuotiaat ovat niin tasa- (tai epätasa-)painoisia kuin koskaan voivat olla ja että heidän persoonallisuutensa on kehittynyt niin monipuoliseksi kuin se voi ylipäänsä kehittyä. Uusi laki ammatillisesta koulutuksesta koskee kuitenkin nuorten (15–19-vuotiaiden) lisäksi myös suurta joukkoa 20 vuotta täyttäneitä tai vanhempia opiskelijoita. Vuonna 2017 ammatillisen koulutuksen opiskelijoita oli yhteensä 257 382, joista yli 19-vuotiaita oli 164 804 (64 %) (Opetushallinto, 2019b). Koska tämä yli 19-vuotiaiden ammatillisen koulutuksen opiskelijoiden joukko on merkittävän suuri (suurempi kuin yliopistokoulutuksessa olevien), voisi olettaa, että heille olisi ammatillisen koulutuksen lakiin kirjattu yliopistolakia vastaavia tavoitteita. Totean tässä vaiheessa, että kahden aiemman ammatillisen koulutuksen lain (nuoret, aikuiset) yhdistämisen yhdeksi ei ole ehkä mennyt lakitekstin standardisoinnin (tai kanonisoinnin) näkökulmasta ”putkeen”.

### **Itsemääräämisteoria ammatillisen koulutuksen kontekstissa**

**U**uden ammatillisen koulutuksen lain tavoitemäärityä tarkasteltaessa huomio kiinnittyy uusiin ilmuihin: *työ- ja elinkeinoelämän kehittäminen, työ- ja toimintakyvyn jatkuva ylläpitäminen ja ammatillisen kasvun tukeminen*. On hienoa, että näistä kaksi jäl-

## *Ovatko oppimiselle asetetut tavoitteet opiskelijasta itsestään lähtöisin vai ulkoisesti annettu?*

kimmäistä nostavat selkeästi esille sekä hyvinvoinnin että jatkuvan osaamisen kokonaisvaltaisen tavoitteellisen kehittämisen. Kuten kirjoituksen alussa mainitsin, tutkijat ovat olleet reformissa erityisen kiinnostuneita oppilaitosmuotoisen ammatillisen koulutuksen siirtymisestä kohti työelämälähtöistä koulutusta. Vuoden 2017 tilastojen perusteella tämä siirtymä koskee noin 200 000 oppilaitosmuotoisen koulutuksen opiskelijaa, joista noin 90 000 on 15–19-vuotiaita (Opetushallinto, 2019b).

Työpaikkojen tarjoamissa oppimisympäristöissä opiskelijoiden odotetaan olevan itseohjautuvia ja kykeneviä säätelemään oppimistaan. Tämä tarkoittaa jatkuvaa päätöksentekoa koskien esimerkiksi omia oppimistavoitteita, opiskeluun varattavaa aikaa ja hakeutumista tilanteisiin, joissa voi oppia uusia asioita. Tällaisia päätöksiä on mielekästä tarkastella itsemääräämisteorian (SDT, Self-Determination Theory, ks. Deci & Ryan, 1985, 2000; Ryan & Deci, 2000, 2017) viitekehyksessä: ovatko oppimiselle asetetut tavoitteet opiskelijasta itsestään lähtöisin vai ulkoisesti annettu? Onko opiskelu opiskelijan itsensä kontrolloitavissa oleva tapahtuma vai ulkoisen tahon hallinnassa? Itsemääräämisteoria koostuu kuudesta ”miniteoriasta” (Deci & Ryan, 1985; Ryan & Deci, 2017), joista tässä kirjoituksessa tarkastelen *psykologisten perustarpeiden teoriaa* (Basic Psychological Needs Theory,

BPNT), *kognitiivisen arvioinnin teoriaa* (Cognitive Evaluation Theory, CET), *organismisen integraation teoriaa* (Organismic Integration Theory, OIT) ja *kausaalisten orientaatioiden teoriaa* (Causality Orientations Theory, COT).

*Psykologisten perustarpeiden teorian* (Deci & Ryan, 1985) keskeiset tarpeet ovat autonomia (autonomy), kompetenssi (competence) ja yhteenkuuluvuus (relatedness). Ryan & Deci (2000, s. 74) määrittelevät perustarpeen (basic need) seuraavasti: *Perustarve on voimaannuttava tila, joka täytyessään johtaa kohti terveyttä ja hyvinvointia, mutta täyttämättä jäädessään aiheuttaa terveyden heikentymistä ja pahoinvointia.* Itsemääräämisteorian viitekehyksessä näkemys *autonomiasta* perustuu ajatukselle siitä, että yksilö vastaa itse vapaasta tahdostaan toimintansa säätelystä (Deci & Ryan, 1985; Ryan & Deci, 2017). Useista muista autonomisuuden määritelmistä poiketen siihen ei tässä yhteydessä liitetä oletusta riippumattomuudesta muista ihmisistä (Ryan & Deci, 2017). *Kompetenssi* (tai pätevyys) pohjautuu Whiten (1959) ”effectance motivation” -käsitteeseen, jonka mukaan yksilöllä on sisäiseen tyytyväisyyteen tähtäävä luontainen tarve tuntea olevansa pätevä ja kokea, että hänellä on mahdollisuus vaikuttaa ympäristöönsä. Pätevyyden kokemus edellyttää autonomiaa (omistajuus), jolloin siihen johtanut toiminta on ollut itsestä lähtöisin ja itseorganisoitua (Deci & Ryan, 1985; Ryan & Deci, 2017). Itsemääräämisteorian kolmas perustarve *yhteenkuuluvuus* (tai yhteys toisiin ihmisiin) perustuu ajatukselle siitä, että käyttäytyminen tapahtuu sosiaalisissa konteksteissa (Ryan & Deci, 2017). Yhteenkuuluvuuden tunteen säilyttämiseksi (hyväksyntä, osallistuminen) yksilö on kiinnostunut muiden uskomuksista ja teoista sekä hän-

tä itseään kohtaan asetettavista odotuksista (Baumeister & Leary, 1995). Pelkkä ihailu tai arvostus ei kuitenkaan riitä, vaan yksilön tulee kokea, että hänestä välitetään pyyteettömästi (Ryan & Deci, 2017). Uudessa ammatillisen koulutuksen lain tavoitteissa mainittu työ- ja toimintakyvyn ylläpitäminen on yhteydessä hyvinvointiin: itsemääräämisteoriaan liittyvien tutkimusten mukaan yksilöt voivat hyvin, kun edellä kuvattujen perustarpeiden tyydytyksen aste on korkea (Ryan & Deci, 2000, 2017).

Itsemääräämisteoria tunnistaa kolme eri motivaatiolajia: sisäinen motivaatio (intrinsic motivation), ulkoinen motivaatio (extrinsic motivation) ja motivaation puute (amotivation). *Kognitiivisen arvioinnin teoria* (Deci & Ryan, 1985), käsittelee edellä kuvattujen kolmen perustarpeen ja sisäisen motivaation välistä suhdetta. Sisäinen motivaatio syntyy, kun opiskeltavalla asialla on opiskelijalle sisäistä merkitystä, esimerkiksi sen tuoman uudenlaisen osaamisen, omien taitojen haastamisen tai esteettisten arvojen vuoksi. Tutkimus on osoittanut, että kaikkien kolmen perustarpeen tyydyttäminen (erityisesti autonomia ja kompetenssi) on yhteydessä sisäisen motivaation syntymiseen ja ylläpitämiseen (Ryan & Deci, 2000).

*Organismisen integraation teoria* (Deci & Ryan, 1985) keskittyy erityisesti ulkoiseen motivaatioon ja siihen liittyvän säätelyn neljään tyyppiin: integroitu (integrated), tunnistettu (identified), sisäistetty (introjected) ja ulkoinen (external) (Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2000). *Sisäistäminen* (internalization) viittaa siihen, kuinka opiskelija kykenee omaksumaan ulkoisia tavoitteita osaksi omaa toimintaansa (Ryan & Deci, 2000). Sisäistämisen aste on korkeimmillaan silloin, kun

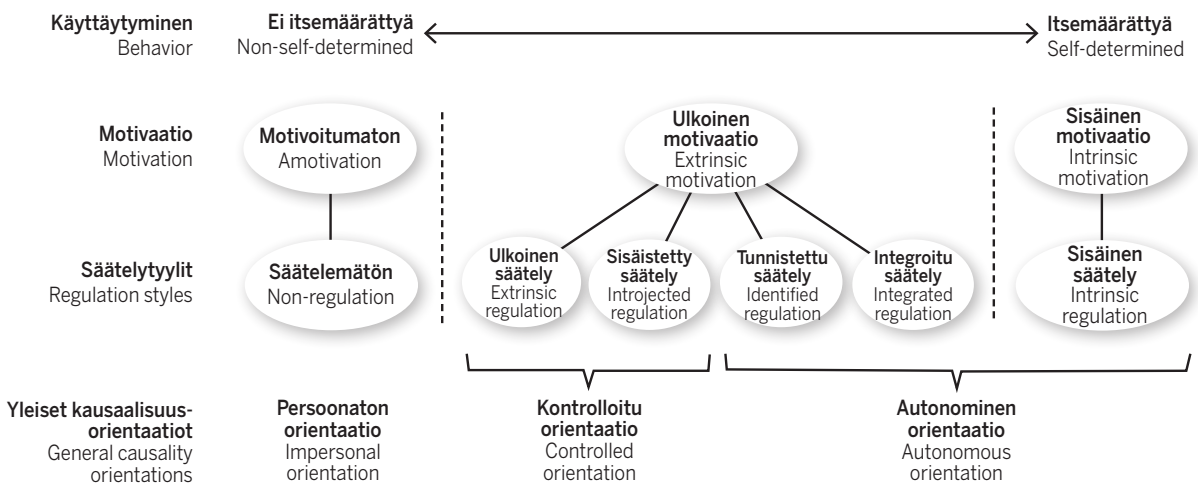
säätely on integroitua: opiskelija kykenee liittämään ulkoapäin tulevat arvot tai määräykset täydellisesti osaksi omia sisäisiä arvojaan. Tunnistetun säätelyn tapauksessa opiskelija näkee sisäistämisen kautta ulkoisesti motivoidulla toiminnalla olevan hänelle henkilökohtaista merkitystä. Näihin kahteen säätelyyn tyyppeihin liittyen sisäistäminen on tärkeä tekijä perustarpeiden tyydyttämiselle (Ryan & Deci, 2017): toiminnan taustalla oleva vapaa tahto lisää autonomisuutta, mikä puolestaan vaikuttaa kompetenssiin (omistajuuden tunne). Kolmas perustarve, yhteys toisiin ihmisiin, tyydyttyy, kun yksilö omaksuu osallistumisen ja yhteenkuuluvuuden tunteen sisäistämällä toiminnan taustalla olevat kulttuuriset arvot ja käytännöt.

taatioon (ulkoinen motivaatio ja sisäistetty tai ulkoinen toiminnan säätely) (Deci & Ryan, 2008). Ryan ja Deci (2017) käyttävät autonomian/kontrollin (autonomy), itsemääräämisen/ei-itsemääräämisen (self-determination) ja sisäisen/ulkoisen koetun syykäsitteen (perceived locus of causality, ks. Ryan & Connell, 1989) käsitteitä kuvaamaan samaa asiaa: autonominen/itsemäärätty/sisäisen syyn ohjaama toiminnan säätely on täysin sisäistä (tai ulkoista, mutta hyvin integroitua) ja toiminta perustuu vapaaseen tahtoon. Kuvio 1 sisältää yhteenvedon autonomiseen (itsemäärättyyn), kontrolloituun (ei itsemäärättyyn) ja persoonattomaan (ei itsemäärättyyn) käyttäytymiseen vaikuttavista tekijöistä.

*Kausaalisten orientaatioiden teoria* tarjoaa mahdollisuuden ryhmitellä nämä edellä kuvatut motivaation ja säätelyn tyypit itsemääräämisen asteen mukaan 1) *autonomiseen orientaatioon* (sisäinen motivaatio ja toiminnan säätely, ulkoinen motivaatio ja integroitu tai tunnistettu toiminnan säätely) ja 2) *kontrolloituun orien-*

Autonomisesti orientoitunut ammatillinen opiskelija

Täysin *autonomisesti orientoitunut opiskelija* (sisäinen motivaatio ja toiminnan säätely) pitää opiskelun tavoitteita sisäisesti mielekkäinä, koska hän näkee niiden hyödyn osaamisen kehittymisen kannalta. Hä-



Kuvio 1. Opiskelun itseohjautuvuus autonomisen, kontrolloidun ja persoonattoman orientaation mukaan (muokattu Ryan & Deci, 2000, s. 72)

nellä on myös toiminnan säätely omassa hallinnassaan: hän päättää itse, mitä, milloin ja miten opiskelee. Esimerkkinä voisi olla hiusmuotoilijaksi opiskeleva henkilö, joka on sosiaalisen median kautta löytänyt uudenlaisen hiustenmuotoilutyylin. Näin on tapahtunut, koska hänellä on sisäinen motivaatio osaamisen kehittämiseen ja siten jatkuva ”skannaus” päällä uusien hiustyylien suhteen. Uusi tyyli kiinnittää opiskelijan huomion, koska se näyttää hyvältä, ja hän haluaa oppia sen tekemisen sekä itselle että myöhemmin myös asiakkaille. Opiskelija allokoi kalenteristaan itselleen opiskelu- tai vapaa-aikaa hiustyylin tekemisen opetteluun. Hän analysoi oman tämänhetkisen osaamisensa ja vertailee sitä uuden hiustyylin tekemisessä vaadittavaan osaamiseen. Hän täydentää tämän perusteella mahdolliset aukot teoreettisessa tietämyksessään (oppilaitoksen tarjoama tai muu oppimateriaali), hankkii tarvittavat aineet ja työvälineet (oppilaitoksen tai omat) ja opiskelee uuden hiustyylin tekemisen mallipään, ystävän tai omien hiustensa avulla.

Edellä kuvattuun autonomisesti orientoituneeseen opiskeluun lukeutuu myös toimintaa, jonka tavoitteet on asetettu ulkoisesti (esim. opettajan, työnantajan tai asiakkaan toimesta). Toiminta on ulkoisista tavoitteista huolimatta autonomista, jos sen säätely on edes jossakin määrin sisäistä eli opiskelijan itsensä hallinnassa. Edellä kuvattiin täydellinen sisäinen säätely, mutta myös kaksi muuta säätelyn muotoa, integroitu ja tunnistettu, ovat sisäisiä. *Tunnistetun sisäisen säätelyn* kehittymisen mahdollistaa ulkoisen motivaation tapauksessa se, että opiskelija näkee sisäistämisen avulla toiminnan johtavan uusien, hyödyllisten ja itselle tärkeiden ammatillisten valmiuksien kehittymiseen. Tunnistamista korkeampi aste sisäisessä säätelyssä

on *integraatio*, jolloin alun perin ulkoisin perustein motivoitu toiminta lähestyy sisäisesti motivoitunutta toimintaa prosessin kuluessa. Opiskelun myötä kehittyvästä osaamisesta tulee paljon enemmän kuin pakollinen työväline työkalupakissa. Opettaja on kyllä alun perin esitellyt uuden hiusmuotoilutyylin, mutta opiskelija huomaakin ajan kuluessa pitävänsä tyyliä ja sen luomiseen tarvittavista työmenetelmistä. Hän saattaa myös löytää aiheeseen perehdyttyään uuden, hänelle aiemmin tuntemattoman perheen muotoilutyylejä, joista opettajan esittelemä tyyli on vain yksi esimerkki. Hän perehtyy tämän jälkeen tähän uuteen alakulttuuriin ja lähtee kehittämään sen suhteen omaa osaamistaan.

Kontrolloituneesti orientoitunut tai motivoitumaton ammatillinen opiskelija

Autonomisen orientaation lisäksi itsemääräämisteoriat kuvaavat *kontrolloidun orientaation* (Ryan & Deci, 2000, 2017). Toisin kuin autonomisessa, kontrolloidussa orientaatioissa oppimiselle asetetut tavoitteet ovat ainoastaan ulkoisesti motivoivia. Ulkoisen motivaation lisäksi oppimiseen vaikuttaa toiminnan säätely, joka voi olla epäonnistumisen tai onnistumisen seurausten tiedostamisen vuoksi sisäistettyä tai kokonaan ulkoista. *Sisäistetyn säätelyn* tapauksessa opiskelija opiskelee uutta hiusmuotoilutyylä, vaikka ei siitä pitäisikään tai näkisi sillä olevan merkitystä työelämän kannalta, koska hän haluaa esimerkiksi osoittaa itselleen, että voi sen oppia, miellyttää opettajaa tai olla näyttämättä osaamattomuuttaan opiskelutovereilleen. Täysin *ulkoisen säätelyn* varassa toimiva opiskelija opettelee myös hiusmuotoilutyylin tekemisen (vaikka se olisi hänen mielestään kammottava tai täy-

sin aikansa elänyt), koska hän haluaa saada korkean arvosanan kurssilta (palkkion odotus) tai suorittaa kurssin hyväksytysti (rangaistuksen välttäminen).

Sisäisen ja ulkoisen motivaation lisäksi voidaan puhua *täydellisestä motivaation puutteesta* (amotivation). Tällöin syy toiminnalle ei ole autonominen eikä kontrolloitu, vaan *persoonaton* tai pikemminkin olematon (impersonal, ks. Ryan & Deci, 2000). Jos opiskelija ei ryhdy lainkaan opiskelemaan uutta hiusmuotoilutyylä tai tekee sen täysin mekaanisesti, hänellä ei ole siihen liittyen sisäistä tai ulkoista motivaatiota ja säätelyä. Tämä voi johtua siitä, että hän ei arvosta uutta hiusmuotoilutyylä lainkaan, ei koe osaavansa tehdä sitä tai ei usko (oman ja/tai opettajan) toiminnan johtavan toivottuun lopputulokseen.

Autonomisen orientaation kehittämisen tukeminen ammatillisessa koulutuksessa

Ammatillisen koulutuksen uudessa laissa olevien tavoitteiden (tasapainoisten ihmisten kasvattaminen ja persoonallisuuden monipuolinen kehittäminen) toteutumisen kannalta on olennaista, että tutkimusten mukaan psykologisten perustarpeiden (autonomia, kompetenssi ja yhteenkuuluvuus) tyydyttyneisyys on yhteydessä hyvinvointiin (esim. Baard, Deci, & Ryan, 2004). Ammatillisen koulutuksen opiskelijoiden hyvinvointia voidaan edistää järjestämällä autonomisen orientaation syntymistä ja ylläpitämistä edistäviä oppimistilanteita, koska niiden nähdään edistävän kontrolloitua motivaatiota paremmin psykologisten perustarpeiden tyydyttymistä (Ryan & Deci, 2017).

Yksi autonomisesti orientoituneen opiskelijan tunnusmerkki on se, että hän ko-

*Mitä enemmän  
opiskelijoiden toiminta  
on ulkoisten tekijöiden  
ohjaamaa, sitä vähemmän  
he itse säätelevät omaa  
toimintaansa.*

kee omistajuutta tulossa olevaa toimintaa ja sen tavoitteita kohtaan. Opetuksen suunnittelussa tämä voidaan ottaa huomioon siten, että oppiaineen merkityksestä ja siihen liittyvän opintojakson tavoitteista keskustellaan opiskelijoiden kanssa ja ne suhteutetaan ammatillisen osaamisen kehittymiseen. On selvää, että suuri osa oppilaitoksen ja työelämän tarjoamista oppimistilanteista on ulkoisesti motivoituja. Näihinkin tilanteisiin liittyvä toiminta voi kuitenkin olla enemmän autonomista kuin kontrolloivaa, jos opiskelijoiden säätely on tunnistettua (oppimistilanteen tavoitteilla on henkilökohtaista merkitystä ja ne nähdään merkityksellisinä) tai integroitua (tavoitteet ovat yhteneväisiä omien ammatillisen kehittymisen tavoitteiden kanssa) ja opiskelija kokee voivansa vaikuttaa itse oppimisprosessiin ja sen lopputulokseen (sisäinen syykäsite).

Viimeaikainen tutkimus on vahvistanut itsemääräämisteorian selitysvoimaa opiskelutyytyväisyyteen ja opintomenestykseen liittyen. Yu, Zhang, Nunes ja Levesque-Bristol (2018) havaitsivat 146 yhdysvaltalaisen yliopisto-opiskelijan tutkimuksessa, että autonomisuutta tukevien vanhempien autonomiseen toimin-

taan suuntautuneet lapset sekä valitsivat opintosuuntansa että etenivät opinnoissaan muita opiskelijoita itseohjautuvammin (korkea itsemääräämisen aste). Myös heidän opiskeluaktiivisuutensa ja opintomenestyksensä oli muita opiskelijoita korkeammalla tasolla. Mitä enemmän opiskelijoiden toiminta on ulkoisten tekijöiden ohjaamaa, sitä vähemmän he itse säätelevät omaa toimintaansa (Ryan & Deci, 2017). Kärner ja Kögler (2016) havaitsivat 92 ammatillisen oppilaitoksen opiskelijaa koskevassa videoanalyysiin perustuvassa tutkimuksessa viitteitä siitä, että itsesäätelytaidoiltaan heikommat opiskelijat sopeutuivat muita huonommin opetustilanteen muutoksiin (esim. siirtyminen opiskelijakeskeisestä työskentelystä opettajajohtoiseen työskentelyyn) ja kokivat tunnetilansa kontrolloiduissa opetustilanteissa muita opiskelijoita epämiellyttävämpänä.

## **Vuoden 2019 ensimmäisen Ammattikasvatuksen aikakauskirjan sisältö**

**T**ämän numeron ensimmäinen referoitu artikkeli käsittelee suomalaisten ammattikorkeakouluopettajien kokemuksia työelämäyhteistyön tuomista osaamishaasteista. Aija Töytärin ja kollegoiden (2019) toteuttamaan haastattelututkimukseen osallistui 16 ammattikorkeakoulun työntekijää. Tulosten mukaan keskeisiä osaamishaasteita ovat muutos koulutuksen ja työelämän suhteissa, opettajan verkostomainen toiminta, monipuolisten taitojen hallinta ja pedagogiikan uudistaminen.

Toisessa referoidussa artikkelissa Julio Page de Castro kollegoineen (2019) tarkastelee vertaismentorointia brasilialaisessa ammattikoulussa. Tutkimukseen osal-

listui seitsemän aloittelevaa ja kolme kokenutta opettajaa, jotka toteuttivat tutkimusjakson aikana 11 kemian alan työpaikkaa. Tulosten mukaan vertaismentorointi kehitti uusien ja kokeneiden opettajien välistä tiedon jakamista ja rakentelua sekä vaikutti positiivisesti opetussuunnitelman ja opetustilojen kehittämiseen.

Ville Mankki ja Pekka Räihä (2019) tarkastelevat referoidussa artikkelissaan kyselylomaketutkimuksen kautta 92 soveltuvuuskoearvioitsijan näkemyksiä keskeisistä luokanopettajakoulutuksen opiskelijavalintakriteereistä. Kansallisen tason aineiston tulosten mukaan opettajankouluttajat pyrkivät edistämään sellaisten hakijoiden valintaa, jotka opettajina kykenevät henkilökohtaisen kehittämisprosessin sekä kompleksisten toimintaympäristöjen hallintaan ja ohjaamiseen.

Jorma Käyhkö ja Helinä Melkas (2019) käsittelevät referoidussa artikkelissaan oppisopimuskoulutuksen järjestäjien menetelmiä ja toimenpiteitä, joita käytetään työpaikoilla ja oppilaitoksissa erityisopetuksen sekä erityisten opetus- ja ohjausjärjestelyjen toteuttamisessa. Vuosien 2013 ja 2015 välillä toteutettuun monimennettelmätutkimukseen osallistui 151 erityisen tuen tarpeen tunnistamiseen tai tukitoimien toteuttamiseen perehtynyttä henkilöä 54 oppisopimusorganisaatiosta. Tulosten perusteella suurimmalta osalta oppisopimuskoulutuksen järjestäjiä puuttuu osaamista, rakenteita ja resursseja tunnistaa erityistä tukea tarvitseva oppisopimusopiskelija ja järjestää hänelle tarvittava opetus ja tuki.

Tämän lehden viimeinen artikkeli on Anneli Lehtisaloon (2019) kirjoittama. Hän pohtii teoreettisessa artikkelissaan sitä, miten tieteellistä tietoa ja käsitteitä



voisi opettaa ammattikorkeakoulutuksessa niin, että työelämään siirtyvät opiskelijat voisivat hyödyntää oppimaansa työelämässä. Lehtisalon suositus käsiteanalyysin jälkeen on se, että teoreettisen tiedon ja metakognitiivisen tietoisuuden harjoittamisen tulee olla käsikirjoitettuna opetus suunnitelmaan ja siten läsnä myös käytännön kursseilla ja projektiopinnoissa.

## Lähteet

.....  
Baard, P. P., Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2004). Intrinsic need satisfaction: A motivational basis of performance and well-being in two work settings. *Journal of Applied Social Psychology, 34*(10), 2045–2068.

Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). The Need to Belong: Desire for Interpersonal Attachments as a Fundamental Human Motivation. *Psychological Bulletin, 117*(3), 497–529.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry, 11*(4), 227–268.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Facilitating Optimal Motivation and Psychological Well-Being Across Life’s Domains. *Canadian Psychology, 49*(1), 14–34.

Kärner, T., & Kögler, K. (2016). Emotional states during learning situations and students’ self-regulation: process-oriented analysis of person-situation interactions in the vocational classroom. *Empirical Research in Vocational Education and Training, 8*(12).

Käyhkö, J., & Melkas, H. (2019). Erityisen tuen toimintaprosessit oppisopimuskoulutuksessa. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja, 21*(1), 64–85.

Laki ammatillisesta aikuiskoulutuksesta 1998/631. Luettu osoitteesta <https://www.finlex.fi/fi/laki/smur/1998/19980631>

Laki ammatillisesta koulutuksesta 2017/531. Luettu osoitteesta <https://www.finlex.fi/fi/laki/smur/2017/20170531>

Laki ammatillisesta peruskoulutuksesta 1998/630. Luettu osoitteesta <https://www.finlex.fi/fi/laki/smur/1998/19980630>

Lehtisalo, A. (2019). Mitä hyötyä mulle on tästä? Teoreettisen tiedon opettaminen ammattikorkeakoulutuksessa. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja, 21*(1), 86–95.

Lukiolaki 2018/714. Luettu osoitteesta <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180714>

Mankki, V., & Rähä, P. (2019). Valintakriteerien ydin ja opettajankouluttajien väliset erot luokanopettajakoulutuksen opiskelijavalinnassa. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja, 21*(1), 47–63.

Nokelainen, P., Asplund, R., Juujärvi, S., & Kovalainen, A. (2018). Muutokset haastavat ammatillisen koulutuksen. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja, 20*(1), 4–8.

Nokelainen, P., & Rintala, H. (2017). Ajankohdista ammattikasvatuksessa. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja, 19*(1), 4–8.

Opetushallinto. (2019a). *Vipunen - opetushallinnon tilastopalvelu: Yliopistokoulutuksen opiskelijat*. Luettu osoitteesta <https://vipunen.fi/fi-fi/yliopisto-koulutus>

Opetushallinto. (2019b). *Vipunen - opetushallinnon tilastopalvelu: Ammatillisen koulutuksen opiskelijat*. Luettu osoitteesta <https://vipunen.fi/fi-fi/ammattillinen-koulutus>

Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2019). *Ammatillisen koulutuksen reformi*. Luettu osoitteesta <https://minedu.fi/amisreformi>

Page de Castro, J., Mahlamäki-Kultanen, S., Luis Anjos da Silva, A., Maia de Almeida Bento, R., Costa da Silva, M., & Íris da Silva Júnior, A. (2019). Peer Group Mentoring for Teacher Development at a Brazilian Vocational Education Institute. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja, 21*(1), 31–46.

Pylväs, L. (2018). *The Development of Vocational Expertise and Excellence in Formal and Informal Learning Environments*. Academic Dissertation. Acta Universitatis Tamperensis, 2353. Tampere: University of Tampere.

Pylväs, L., Nokelainen, P., & Rintala, H. (2018). Finnish Apprenticeship Training Stakeholders’ Perceptions of Vocational Expertise and Experiences of Workplace Learning and Guidance. *Vocations and Learning, 11*(2), 223–243.

Pylväs, L., Nokelainen, P., & Rintala, H. (2019). Vocational Students’ Perspectives on Workplace Learning and Self-regulation. *Manuscript in preparation*.

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

Ryan, R. M., & Connell, J. P. (1989). Perceived Locus of Causality and Internalization: Examining Reasons for Acting in Two Domains. *Journal of Personality and Social Psychology, 57*(5), 749–761.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-Determination Theory. Basic Psychological Needs in Motivation, Development and Wellness*. New York: Guilford Press.

Töytäri, A., Tynjälä, P., Vanhanen-Nuutinen, L., Virtanen, A., & Piirainen, A. (2019). Työelämäyhteistyö ammattikorkeakouluopettajan osaamishaasteena. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 21(1), 14–30.

White, R. F. (1959). Motivation Reconsidered: The Concept of Competence. *Psychological Review*, 66(5), 297–333.

Yliopistolaki 2009/558. Luettu osoitteesta <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2009/20090558>

Yu, S., Zhang, F., Nunes, L. D., & Levesque-Bristol, C. (2018). Self-determined motivation to choose college majors, its antecedents, and outcomes: A cross-cultural investigation. *Journal of Vocational Behavior*, 108(2018), 132–150.

