

# Ammattikasvatuksen aikakauskirja

1.24  
.....



AMMATILLINEN OPETTAJUUS  
JA OPETTAJANKOULUTUS SUOMESSA



Ammattikasvatuksen  
aikakauskirja  
2024



**Päätoimittaja**

PETRI NOKELAINEN  
puh. 040 557 4994

**Toimittajat**

KAISA HYTÖNEN  
puh. 050 331 6583

EIJA LEHTONEN  
puh. 050 388 9428

SONJA NIIRANEN  
puh. 050 463 6788

MAIKKI POUTA  
puh. 050 512 0197

Toimituksen sähköposti: akakk@ottu.fi

**Toimitussihteeri**

SARI NYRHINEN  
puh. 050 355 1303  
okka-saatio@oaj.fi

**Toimituskunta**

Puheenjohtaja  
PETRI NOKELAINEN, FT, professori  
Tampereen yliopisto

**Sihteeri**

TUULIKKI SIMILÄ, KL, säätiönjohtaja  
OKKA-säätiö sr

**Jäsenet**

SANNA BRAUER, KT, AmO, projektijohtaja  
Koulutuskuntayhtymä OSAO

RAIJA HÄMÄLÄINEN, KT, professori  
Jyväskylän yliopisto/Kasvatustieteiden tiede-  
kunta

PETRI IHANTOLA, TkT, professori  
Jyväskylän yliopisto

TIMO LUOPAJÄRVI, KT, dosentti  
Helsingin yliopisto

SEIJA MAHLAMÄKI-KULTANEN,  
FT, dosentti, johtaja, Hämeen ammatti-  
korkeakoulu

VESA TAATILA, FT, rehtori-toimitusjohtaja  
Turun ammattikorkeakoulu

SOLJA UPOLA, FT, lehtori, tutkija  
Lapin koulutuskeskus REDU

MAARIT VIROLAINEN, FT, tutkijatohtori  
Jyväskylän yliopisto/Koulutuksen tutkimuslaitos

**Julkaisija**

Ammatillisen koulutuksen tutkimusseura OTTU ry  
www.ottu.fi

Puheenjohtaja TARJA LANG  
Omnia  
tarja.lang@omnia.fi

Sihteeri SIRPA LAITINEN-VÄÄNÄNEN  
sirpa.laitinen-vaananen@jamk.fi

**Kustantaja**

Opetus-, kasvatus- ja koulutusalojen säätiö –  
OKKA-säätiö sr • www.okka-saatio.com

Tilaukset ja osoitteenmuutokset  
okka-saatio@oaj.fi

**Tilaushinta**

1–4/2024 kotimaahan yhteensä 30 €

**Ilmoitukset**

okka-saatio@oaj.fi

**Ilmoitushinnat/numero**

Koko sivu 370 €, 1/2 sivua 185 €, 1/4 sivua 93 €

**Ulkoasu ja taitto**

NALLE RITVOLA, Osakeyhtiö Nallellaan, Tampere

**Paino**

PunaMusta Oy

Ammattikasvatuksen aikakauskirjaa ilmestyy  
vuonna 2024 neljä painettua numeroa.

ISSN 1456-7989

© Opetus-, kasvatus- ja koulutus-  
alojen säätiö – OKKA-säätiö sr



VERTAISARVIOITU  
KOLLEGIALT GRANSKAC  
PEER-REVIEWED  
www.tsv.fi/tunnus



Painotuotteet  
4041-0619




## Ammatillinen opettajuus ja opettajankoulutus Suomessa

### SISÄLTÖ

#### Pääkirjoitus

Ammatillinen opettajuus ja opettajankoulutus Suomessa <i>Jani Siirilä, Sanna Ruhalahti, Sirpa Laitinen-Väänänen, Kati Korento &amp; Mika Tammilehto</i>	<b>4</b>
--	----------

#### Artikkelit

 Ammatillisen opettajan pedagogisen osaamisen kehittyminen ja sen dokumentointi ePortfolioon <i>Anne-Maria Korhonen, Sanna Brauer &amp; Sanna Ruhalahti</i>	<b>12</b>
 Ohjauksellinen tuki terveydenhuollon simulaatiokoulutuksessa <i>Aaron J. Peltoniemi, Kaisa Silvennoinen, Pauliina Rikala, Minna Ylönen, Hanna Soukka, Janne Kataja &amp; Raija Hämäläinen</i>	<b>30</b>
 Erityispedagogiset sisällöt ammatillisten opettajankoulutusten pedagogisissa opinnoissa <i>Minna Mäkihonko, Kaisa Rätty, Sonja Ojala, Päivi Pihlaja, Eija Honkanen, Anu Raudasoja, Eero Talonen &amp; Päivi Lehtonen</i>	<b>50</b>

Yhteisöllisyydestä pedagogista hyvinvointia oppilaitoksiin? Kaksi casea pedagogisen hyvinvoinnin valmennuspiloteista <i>Liisa Vanhanen-Nuutinen, Sirpa Laitinen-Väänänen, Riikka Michelsson &amp; Hanna Laitinen</i>	<b>68</b>
--	-----------

Ammatillisen opettajan planetaarinen toimijuus <i>Eveliina Asikainen, Erkkä Laininen &amp; Arto O. Salonen</i>	<b>78</b>
---	-----------

Opettajankoulutuksen vaikutus opetukseen ja koulutuksen laatuun. Osallistujien käsityksiä Haaga-Helian opettajankoulutuksesta Etelä-Afrikassa <i>Jari Laukia &amp; Liisa Vanhanen-Nuutinen</i>	<b>90</b>
--	-----------

Building VET systems to advance communities: beyond responsiveness <i>Stephen Billett</i>	<b>98</b>
--	-----------

#### Lektio

Learning domain-general competencies in upper-secondary initial vocational education and training: student, employer and teacher perspectives <i>Sami Löfgren</i>	<b>106</b>
--	------------

Ohjeita kirjoittajille	<b>114</b>
------------------------	------------



# Ammatillinen opettajuus ja opettajankoulutus Suomessa

---

## Jani Siirilä

FT, yliopettaja  
Haaga-Helia,  
Ammatillinen opettajakorkeakoulu  
jani.siirila@haaga-helia.fi

## Sanna Ruhalahti

FT, yliopettaja  
Tampereen ammattikorkeakoulu,  
Soveltavan tutkimuksen keskus  
sanna.ruhalahti@tuni.fi

## Sirpa Laitinen-Väänänen

TtT, johtava tutkija  
Jyväskylän ammattikorkeakoulu,  
Ammatillinen opettajakorkeakoulu  
sirpa.laitinen-vaananen@jamk.fi

## Kati Korento

KM, lehtori  
Oulun ammattikorkeakoulu,  
Ammatillinen opettajakorkeakoulu  
kati.korento@oamk.fi

## Mika Tammilehto

FT, tutkijayliopettaja  
Hämeen ammattikorkeakoulu,  
HAMK Edu -tutkimusyksikkö  
mika.tammilehto@hamk.fi

Suomessa on tavoitteena osaamistason nostaminen ja sen varmistaminen, että jokainen suorittaa vähintään toisen asteen tutkinnon ja yhä useampi nuori myös korkea-asteen tutkinnon. Tähän tarvitaan ammatillisia, osavia opettajia. Vaikka suomalaisten korkea-koulutettujen määrä on suhteellisesti kasvanut viime vuosikymmeninä, on Suomi jäänyt kansainvälisessä vertailussa jälkeen muista verrokkimaista (OECD, 2023). Hallitus onkin sitoutunut tekemään toimenpiteitä, joilla korkeakoulutettujen nuorten aikuisten määrä pyritään nostamaan mahdollisimman lähelle 50 prosenttia vuoteen 2030 mennessä (Valtioneuvosto, 2023). Tarvitsemmekin tulevaisuudessa lisää koulutettuja ammatillisia opettajia tämän tavoitteen saavuttamiseksi.

Ammatilliset opettajakorkeakoulut toimivat ammatillisesti suuntautuneen koulutuksen ja opettajuuden valtakunnallisina ja kansainvälisinä kehittäjinä laajoissa oppilaitosverkostoissaan, mikä tekee niistä kansallisesti vaikuttavia toimijoita. Vuonna 2022 ammatillisista opettajakorkeakouluista valmistui 1632 ammatillista opettajaa, opinto-ohjaajaa ja erityisopettajaa (Opetus- ja kulttuuriministeriö & Opetushallitus, 2023). Ammatillisilla opettajakorkeakouluilla on myös tärkeä merkitys opetushenkilöstön täydennyskoulutuksessa, sekä Suomessa että kansainvälisesti erilaisten TKI-projektien ja palvelutoiminnan kautta.

Maailmanlaajuinen yhteiskunnallinen muutos heijastuu myös ammatilliseen ja ammattikorkeakouluopettajuuteen, opettajan osaamiseen sekä ammatilliseen opettajankoulutukseen. Ammatillinen opettajakoulutus tähtää koulutuksessaan osaa-

viin asiantuntijoihin, jotka edistävät toiminnallaan ekologisesti, taloudellisesti, sosiaalisesti ja kulttuurisesti kestävä kehitystä oppilaitoksissa, työelämässä ja yhteiskunnassa. Ilmastonmuutos, teknologinen kehitys ja digitalisaatio, väestön ikääntyminen sekä geopoliittiset murrokset tulevat vaikuttamaan monin tavoin ammatillisten opettajien ja ammatillisen koulutuksen toimintaympäristöön ja tehtäväkenttään. Siksi tarvitsemme jatkuvaa keskustelua siitä, miten nämä ilmiöt kytkeytyvät toisiinsa. Koulutuksen sisällöillä, toteutuksella ja TKI-toiminnalla voidaan tuottaa sellaista osaamista, joka luo ratkaisuja yhteiskunnan kestävyyshaasteisiin.

Suomalaisen ammatillisen ja ammattikorkeakoulutuksen vahvuus on ollut korkeasti koulutetut opettajat ja laaja pedagoginen vapaus toteuttaa opetusta. Esimerkiksi ilmastonmuutoksen haasteeseen vastaaminen edellyttää opettajalta systemistä ymmärrystä, koska sen vaikutukset kytkeytyvät yhteiskunnan ja työelämän kaikille osa-alueille sekä muihin kehityskuluihin, kuten digitalisaatioon, teknologiseen kehitykseen ja työn murrokseen. Vihreä siirtymä ja digitalisaatio vaikuttavat opettajien muuttuviin osaamistarpeisiin ja jatkuva oppiminen koskettaa myös opettajakoulutuksen saaneita. Työssä olevat ammatilliset opettajat kokevat tärkeimmäksi tehtäväkseen opettaa alakohdista substassiosaamista ja työntekemiin liittyviä asenteita (Löfgren ja muut, 2022), kun puolestaan opiskelijat odottavat oman kehittymisen tueksi opettajalta ammattialan esimerkkinä toimimista sekä ohjausta ja oppimisen asiantuntijuutta (Tapani & Salonen, 2019). Pedagogisen osaamisen ja osaamisperustaisuuden vahvistamisen tarve laajenee yhä enemmän oppilaitosten ulkopuolelle. Ruha-lahti, Brauer ja Korhonen (2021) nostavat omien ammatillisen opettajakoulu-

tuksen väitöstutkimuksiansa valossa ammatillisten opettajien pedagogisen suunnitteluosaamisen tärkeyden, jotta voidaan vastata osaamisperustaisuuden, digitaalisuuden ja jatkuvan oppimisen vaateisiin entistä paremmin.

*Myös digitaalisuus ja sen monipuolinen hyödyntäminen on jo arkipäivää opettajan työssä.*

Myös digitaalisuus ja sen monipuolinen hyödyntäminen on jo arkipäivää opettajan työssä. Monipuoliset digitaaliset oppimisympäristöt ja niiden pedagogisesti perusteltu käyttö onkin jokaisen ammatillisen opettajan keskeistä osaamista (Ruhalahti ja muut, 2021). Toisaalta on todettava, että juuri kun on opittu toimimaan digitaalisissa ympäristöissä, olemme saaneet tekoälyavusteisia vaihtoehtoja haastamaan pedagogisia ratkaisuja (Alanko-Turunen, 2023). Esimerkiksi Rott ja muut (2022) ovat jo osoittaneet tekoälyn muuttavan ammatillisen opettajan työtä ja sen vaikutukset oppimiseen tulee huomioida moninäkökulmaisesti myös opettajankoulutuksessa. Myös oppilaitosten yhteisöllisyys on joutunut uudelleen määritellyksi, koska digitaalisuus on mahdollistunut opettajalle laajemmin monipaikkaisen työn ja kollegiaaliset kohtaamiset työpaikalla ovat vähentyneet (Burns ja muut, arvioinnissa).

Suomen väkiluvun ennustetaan kääntyvän laskuun jo 2030-luvulla (Tilastokeskus, 2021). Lisääntynyt työperäinen

maahanmuutto muuttaa eri ammatti- ja toimialat entistä monikulttuurisemmiksi ja samanaikaisesti heikentyvä huoltosuhte tekee näkyväksi rakenteelliset haasteet työikäisten ja työelämän ulkopuolella olevien välillä (Euroopan muuttoliikeverkosto 2023; Tilastokeskus, 2023). Käytännössä se tarkoittaa esimerkiksi yhdenvertaisuuden, tasa-arvon ja inklusion vahvempaa huomioimista sekä opettajan ennakointiosaamisen vahvistamista myös ammatillisen opettajankoulutuksen sisällöissä (Bernelius & Huilla, 2021; Siirilä, 2023). Nämäkin ilmiöt tulee mielestämme ottaa huomioon, jotta ammatillinen opettajankoulutus voi vastata muuttuvan yhteiskunnan tarpeisiin.

Tänään ammatillisesta koulutuksesta valmistuvat nuoret aikuiset ovat työelämässä vielä 2070-luvulla. Maailma heidän kokemanaan on tuolloin hyvin erilainen, kuin mitä se tällä hetkellä on. Ammatilliset opettajakorkeakoulut ja opetustyötä tekevät ammatilliset opettajat ovat merkittävässä roolissa vahvistaessaan opiskelijoita ja työssä jo olevia hankkimaan ja uudistamaan osaamista sekä omaksumaan yleisiä taitoja, joita tarvitaan muuttuvassa toimintaympäristössä kestävyysmurroksen laajamittaiseen toteuttamiseen yhteiskunnassa. Tällä hetkellä käynnissä olevat globaalit kehitystrendit ovat luonteeltaan ylisukupolvisia, siksi tulevaisuudessa selviytymisen ja uudistumisen taidot ovat tärkeitä oppia.

Opettajankoulutusta on kehitetty valtakunnallisesti aiemmin korkeakoulutuksen kärkihankkeiden kautta. Vuodesta 2016 lähtien toimineella Opettajankoulutusfoorumilla on ollut merkittävä rooli opettajankoulutuksen kehittämishankkeiden koordinoinnissa, yhteistyössä, seurannassa ja tulosten levittämisessä. Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen (2023)



mukaan kehittymishankkeissa erityisesti henkilöstön osaaminen kehittyi ja verkostoyhteistyö vahvistui. Verkostoyhteistyön merkitys tulee näkyväksi myös ammatillisten opettajakorkeakoulujen vuonna 2021 muodostamassa tutkija- ja tutkimusverkostossa, jonka tavoitteena on edistää ja vahvistaa ammattikorkeakoulutuksen, ammatillisen koulutuksen, työelämässä oppimisen sekä ammatillisen opettajankoulutuksen monitieteistä tutkimusperusteista kehittämistä ja uudistamista. Verkosto pyrkii näin yhteistyössä kehittämään työelämälähtöisen oppimisen ja ammatikasvatuksen tutkimustoimintaa, vahvistamaan tulosten näkyvyyttä ja hyödynnettävyyttä sekä varmistamaan näin, että ammatilliset opettajakorkeakoulut ovat tulevaisuudessa aktiivisia ja arvostettuja tutkimus- ja kehittämiskumppaneita niin kansallisesti kuin kansainvälisestikin.

Ammatillinen opettajuus ja opettajankoulutus elää yhteiskunnan muutoksessa. Lyytinen ja muut (2019, ss. 66–67) ennakoivat, että ammatillinen opettajankoulutus tulee säilymään nykyisellään, mutta sen rakenne ja painopisteet voivat muuttua 2030-luvulle tultaessa. Vertailtaessa Suomea muihin Euroopan maihin, nousee yhtenä keskeisenä kehittämisen kohteena riittävien taloudellisten resurssien turvaaminen opettajan ammatin laadun varmistamiseksi (Ostinelli & Crescentini, 2021). Osaamisperusteisuus ja yksilöllisyys osana opettajankoulutusta tulevat jatkossa kasvamaan ja ne lisäävät tarvetta joustaville toteutusmalleille, joissa digitaalisilla osaamisen kehittämisen ratkaisuilla on suuri merkitys. Ammatillinen opettajankoulutus on avainasemassa osaamisperustaisen ajattelun edistäjänä ja suunnan näyttäjänä (Susimetsä ja muut, 2020).

Tulevien ja ammatissa toimivien opettajien henkilökohtaista kasvua ja amma-

tillista kehittymistä sekä myös kriittisen ja systeemisen ajattelun vahvistumista kompleksisuuden ja monien näkemysten ja arvojen värittämässä maailmassa voidaan eittämättä tukea opettajan- ja täydennyskoulutuksen keinoin. Tarvitaan rohkeutta, resilienssiä, luovuutta ja optimismia sekä periksiantamattomuutta. Voimmekin yhdessä pyrkiä aikaansaamaan sellaista sisäistä muutosta, joka kasvaa käytännön toiminnaksi ja viisaudeksi vihreämmän, kestävämmän ja inhimillisemmän huomisen mahdollistamiseksi (Inner Development Goals, 2023; Wikström, 2023).

## Teemanumeron sisältö

Tässä Ammatikasvatuksen aikakauskirjan teemanumerossa tarkastellaan ammatilliseen opettajuuteen ja opettajankoulutukseen liittyviä teemoja pääkirjoituksen lisäksi kolmen vertaisarvioidun ja neljän vertaisarvioimattoman artikkelin voimin. Näiden lisäksi aiheita käsitellään *Lectio Praecursoriassa*.

Anne-Maria Korhonen, Sanna Brauer ja Sanna Ruhalahti (2024) tarkastelevat tutkimuksessaan *Ammatillisen opettajan pedagogisen osaamisen kehittyminen ja sen dokumentointi ePortfolioon* sitä, miten opetustoimen henkilöstökoulutukseen osallistuneet ammatilliset opettajat (n=14) tekivät näkyväksi pedagogista osaamistaan digitaalisissa ePortfolioissa. Osaamista arvioitiin valtakunnallisen Pedagoginen kehittyminen -osaamismerkin kriteerien perusteella, jonka lisäksi tarkasteltiin, miten osallistujat arvioivat omia opetuksen toteutussuunnitelmiaan. Johtopäätöksenä he toteavat, että koulutukseen osallistuvilla ammatillisilla opettajilla on paljon pedagogista osaamista ja he ovat kokeneita työssään. Heillä on realistinen käsitys

pedagogisesta osaamisestaan, mutta sen näkyväksi tekemisessä tarvitaan lisää ohjausta.

Aaron J. Peltoniemi, Kaisa Silvennoinen, Pauliina Rikala, Minna Ylönen, Hanna Soukka, Janne Kataja ja Raija Hämäläinen (2024) keskittyvät tutkimuksessaan *Ohjauksellinen tuki terveydenhuollon simulaatiokoulutuksessa* lisäämään ymmärrystä siitä, millaisena ohjauksellinen tuki työn lomassa toteutuvassa simulaatio-oppimisessä näyttäytyy. He tarkastelivat simulaatiokoulutuksiin osallistuneiden (n=27) ja simulaatio-ohjaajien (n=8) yhteisöllisiä ja vuorovaikutuksellisia tilanteita, joista muodostettiin ohjauksellisen tuen episoodeja (n=221). Tulosten perusteella he toteavat, että ohjauksellinen tuki simulaatiokoulutuksessa tapahtuu pääasiassa jälkipuintivaiheessa ja simulaatio-ohjaajien toimesta, mutta myös vertaisoppijoiden toisilleen antamana ohjauksellisena tukena etenkin simulaatioharjoituksen aikana. Tutkimus osoitti, että simulaatiokoulutuksen ohjauksellinen tuki ilmenee ohjaavana puheena, tilanteen aikaisena tukena ja ohjauksena sekä reflektoitavana puheena.

Minna Mäkihonko, Kaisa Rätty, Sonja Ojala, Päivi Pihlaja, Eija Honkanen, Anu Raudasoja, Eero Talonen ja Päivi Lehtonen (2024) kohdentavat huomionsa tutkimuksessaan *Erytispedagogiset sisällöt ammatillisten opettajankoulutusten pedagogisissa opinnoissa* ammattikorkeakoulujen opetussuunnitelmateksteihin ja tarkastelevat erityisesti ammatillisten opettajankoulutusten pedagogisten opintojen erityispedagogisia sisältöjä. Tutkimuksen aineisto koostui viiden ammattikorkeakoulun 60 opintopisteen laajuisten ammatillisen opettajankoulutuksen opettajan pedagogisten opintojen opetussuunnitelmateksteistä lukuvuodelta 2021–2022. Tulosten mukaan näiden kaikkien viiden opetta-

jakorkeakoulun opetussuunnitelmissa oli opintojaksoja, jotka olivat joko kokonaan tai osittain erityispedagogisia. Erytispedagogiset sisällöt painottuivat erityisen tuen tarpeen tunnistamiseen ja erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden tukemiseen. He toteavat, että erityispedagogisten sisältöjen tasalaatuisuuden lisääminen opettajankoulutusten opetussuunnitelmissa edellyttäisi koulutusten järjestäjien välistä opetussuunnitelmayhteistyötä.

Liisa Vanhanen-Nuutinen, Sirpa Laitinen-Väänänen, Riikka Michelsson ja Hanna Laitinen (2024) tarkastelevat artikkelissaan *Yhteisöllisyydestä pedagogista hyvinvointia oppilaitoksiin? Kaksi casea pedagogisen hyvinvoinnin valmennuspiloteista* yhteisöllisyyttä oppilaitoksissa pedagogisen hyvinvoinnin näkökulmasta. Valmennuspilotit toteutettiin HyPe-hankkeessa, jonka valmennuspilottien tavoitteet ja valmentava työote olivat yhteiset, mutta lähtökohdissa ja valmennusryhmän koamisessa oli eroja. Näissä valmennuspiloteissa tunnistettiin yhteisöllisyyttä ja hyvinvointia edistäviä tekijöitä, mutta myös haasteita yksilö-, esihenkilö-, yhteisö- ja oppilaitostasolla.

Eveliina Asikainen, Erkka Laininen ja Arto O. Salonen (2024) avaavat artikkelissaan *Ammatillisen opettajan planetaarinen toimijuus* sitä, miten työelämän tilallisten, ajallisten ja eettisten kytkösten tiedostaminen voi auttaa ammatillista opettajaa omaksumaan työelämää uudistavaa planeetaarista toimijuutta. He esittävät ammatillisen opettajuuden systeemisen tulkinnan planetaarisessa kontekstissa tapahtuvana professiona ja luonnostelevat määritelmän opettajan planetaariselle toimijuudelle. Lisäksi he ovat pohtineet myös, kuinka ammatillinen opettajankoulutus voi vahvistaa planetaarisen toimijuuden sisäistymistä osaksi opettajan ammatti-identiteettiä.

Jari Laukia ja Liisa Vanhanen-Nuutinen (2024) arvioivat artikkelissaan *Opettajankoulutuksen vaikutus opetukseen ja koulutuksen laatuun. Osallistujien käsityksiä Haaga-Helian opettajankoulutuksesta Etelä-Afrikassa* Haaga-Helia ammattikorkeakoulun vuosien 2016–2022 aikana toteuttamien seitsemän opettajankoulutusjakson vaikuttavuutta Kirkpatrickin (Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2006) koulutuksen vaikuttavuuden arvioinnin neljän tason arviointimallia hyödyntäen. Osallistujapalaute on osoittanut, että osallistujat ovat kokeneet opinnot oman työnsä kannalta tarpeellisiksi ja motivoiviksi.

Stephen Billett (2024) tarkastelee artikkelissaan *Building VET systems to advance communities: beyond responsiveness* ammatillisen koulutuksen tarkoitusta viiden näkökulman kautta, jotka haastavat koulutusta luoden sille moninaisia tehtäviä. Hän täsmentää, että näiden tavoitteiden saavuttamiseksi tarvitaan kuitenkin kansallisten toimeksiantojen, ammattinormien asettamisen, sääntelyn ja lainsäädännön lisäksi paikallistason hallinnollisia, sosiaalisia ja koulutuksellisia rakenteita.

Sami Löfgrenin Lectio Praecursoria perustuu hänen vuonna 2023 julkaistuun väitöskirjaansa *Learning domain-general competencies in upper-secondary initial vocational education and training: student, employer and teacher perspectives*. Väitöskirjatutkimuksen tavoitteena oli tarkastella, mitä ammattialarajat ylittävää, laaja-alaista osaamista toisen asteen tekniikan alan ammattiopinnoista valmistuvat nuoret tarvitsevat, mitä he tosiasiaassa oppivat ja kuinka osaamisen kehittymistä voidaan tukea. Hänen tutkimuksensa mukaan oppimisympäristö voi suuresti edistää opiskelijoiden kompetenssien oppimista. Kun ammattiopettajat koululla ja työpaikko-ohjaajat työpaikoilla yhdessä sopivat op-

pimistavoitteista ja koordinoivat, mitä sisältöjä, miten ja missä koulutetaan, voivat he tarjota opiskelijoille kokemuksen asetteittain vaikeutuvasta mutta ehyestä opintiestä.

## Lähteet

- Alanko-Turunen, M. (2023). Kohti kestäviä korkeakoulupedagogisia tekoilyratkaisuja – kartoittava kirjallisuuskatsaus. *Signals Research*, 4(2). <http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe20230915127158>
- Asikainen, E., Laininen, E., & Salonen, A. O. (2024). Ammatillisen opettajan planetaarinen toimijuus. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 26(1), 78–88.
- Bernelius, V., & Huilla, H. (2021). *Koulutuksellinen tasa-arvo, alueellinen ja sosiaalinen eriytyminen ja myönteisen erityiskohtelun mahdollisuudet*. Valtioneuvoston julkaisuja 2021:7. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-383-761-4>
- Billett, S. (2024). Building VET systems to advance communities: beyond responsiveness. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 26(1), 98–104.
- Burns, E., Michelsson, R., & Laitinen-Väänänen, S. *Yhteisöllisyys ja verkkovuorovaikutus monipaikkaisessa ammattioppilaitostyössä*. (Arvioinnissa).
- Euroopan muuttoliikeverkosto. (2023). *Maahanmuuton tunnusluvut 2022*. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-7427-38-5>
- Inner Development Goals [IDG]. (2023). *Inner Development Goals - Transformational Skills for Sustainable Development*. <https://www.innerdevelopmentgoals.org/>
- Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. (2023). *Korkeakoulutuksen kärkihankkeiden 2017–2022 arviointi*. Julkaisu 23:2023.
- Kirkpatrick, D., & Kirkpatrick, J. (2006). *Evaluating training programs: The Four levels* (Third edition). Berrett – Koehler publisher INC.
- Korhonen, A.-M., Brauer, S., & Ruhalahti, S. (2024). Ammatillisen opettajan pedagogisen osaamisen kehittyminen ja sen dokumentointi ePortfolioon. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 26(1), 12–29.
- Laukia, J., & Vanhanen-Nuutinen, L. (2024). Opettajankoulutuksen vaikutus opetukseen ja koulutuksen laatuun. Osallistujien käsityksiä Haaga-Helian opettajankoulutuksesta Etelä-Afrikassa. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 26(1), 90–97.
- Lyytinen, A., Liljeroos, J., Pekkola, E., Kosonen, J., Mykkänen, M., & Kivistö, J. (2019). *Ammatillinen opettajankoulutus Suomessa: reunaehdot*,



*rakenteet ja profiilit*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2019:10. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-626-3>

Löfgren, S. (2024). Learning domain-general competencies in upper-secondary initial vocational education and training: student, employer and teacher perspectives. *Lectio praecursoria. Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 26(1), 106–110.

Löfgren, S., Ilomäki, L., & Toom, A. (2022). Teachers' perceptions on relevant upper-secondary vocational graduate competencies and their development. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 12(2), 98–125. <https://doi.org/10.3384/njvet.2242-458X.2212298>

Mäkihonko, M., Rätty, K., Ojala, S., Pihlaja, P., Honkanen, E., Raudasoja, A., Talonen, E., & Lehtonen, P. (2024). Erityispedagogiset sisällöt ammatillisien opettajankoulutusten pedagogisissa opinnoissa. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 26(1), 50–67.

OECD. (2023). *Education at a Glance 2023. OECD Indicators*. <https://doi.org/10.1787/19991487>

Opetus- ja kulttuuriministeriö [OKM] & Opetushallitus [OPH]. (2023). *Opetushallinnon tilastopalvelu*. <https://vipunen.fi/fi-fi/>

Ostinelli, G., & Crescentini, A. (2021). "Policy, culture and practice in teacher professional development in five European countries. A comparative analysis". Professional Development in Education. Teoksessa K. Jones, G. Ostinelli, & A. Crescentini (toim.), *Innovation in Teacher Professional Learning in Europe: Research, Policy and Practice* (ss. 74–90). London: Routledge.

Peltoniemi, A. J., Silvennoinen, K., Rikala, P., Ylönen, M., Soukka, H., Kataja, J., & Hämäläinen, R. (2024). Ohjauksellinen tuki terveydenhuollon simulaatiokoulutuksessa. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 26(1), 30–48.

Rott, K. J., Lao, L., Petridou, E., & Schmidt-Hertha, B. (2022). Needs and requirements for an additional AI qualification during dual vocational training: Results from studies of apprentices and teachers. *Computers and education: Artificial intelligence* 3, 2022, 100102. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2022.100102>

Ruhalhti, S., Brauer, S., & Korhonen, A-M. (2021). Kolme väitöstutkimusta uudistamassa ammatillista opettajuutta: Pedagoginen suunnittelu ja osaamisen kehittäminen digitaalisissa oppimisympäristöissä. *HAMK Unlimited Journal*. <https://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2021061738294>

Siirilä, J. (2023). Foresight expertise through green transition and digitalisation. Teoksessa L. Unkari-Virtanen, H. Kuusisto-Ek, & T. Brandt (toim.), *Tulevaisuudenkestävä business - ratkaisuja kompleksisuuden haasteisiin*. Konferenssi 27.4. 2023. TAITO-sarja 117. Helsinki: Metropolia Ammattikorkeakoulu. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-328-396-1>

Susimetsä, M., Tapani, A., Lehtonen, H., Ruhalhti, S., & Brauer, S. (2020). "Loistavaa, kun opittavat asiat piti löytää omasta työstä". *HAMK Unlimited Scientific*. <http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2020060540806>

Tapani, A., & Salonen, A. O. (2019). Myönteisten oppimiskokemusten tekijät ja uudistuva opettajuus ammatillisessa koulutuksessa. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 21(2), 42–57. <https://journal.fi/akakk/article/view/86933>

Tilastokeskus. (2021). *Syntyvyys ei ole Suomessa ikärakenteen kannalta riittävällä tasolla*. [https://stat.fi/til/vaenn/2021/vaenn\\_2021\\_09-30\\_tie\\_001\\_fi.html](https://stat.fi/til/vaenn/2021/vaenn_2021_09-30_tie_001_fi.html)

Tilastokeskus. (2023). *Taloudellinen huoltosuhde oli 130 vuonna 2022*. <https://www.stat.fi/julkaisul/cl819wmx5uis0dvxyu3my5ad>

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

Vanhanen-Nuutinen, L., Laitinen-Väänänen, S., Michelsson, R., & Laitinen, H. (2024). Yhteisöllisyydestä pedagogista hyvinvointia oppilaitoksiin? Kaksi casea pedagogisen hyvinvoinnin valmennuspiloteista. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 26(1), 68–77.

Wikström, T. (2023). Vihreän työn juurilta kohti ulkoista ja sisäistä muutosta. Teoksessa J. Siirilä (toim.), *Vihreä siirtymä & Digitalisaatio - Työkirja asiantuntijoille ja opettajille* (ss. 20–28). Haaga-Heliana julkaisut 7/2023. Haaga-Heliana ammattikorkeakoulu. <https://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2023033033950>



1



# Ammatillisen opettajan pedagogisen osaamisen kehittyminen ja sen dokumentointi ePortfolioon

---

Anne-Maria Korhonen

FT, tutkijayliopettaja

Hämeen ammattikorkeakoulu Oy, HAMK Edu

[anne-maria.korhonen@hamk.fi](mailto:anne-maria.korhonen@hamk.fi)

Sanna Ruhalhti

FT, yliopettaja

Tampereen ammattikorkeakoulu,

Soveltavan tutkimuksen keskus

[sanna.ruhalhti@tuni.fi](mailto:sanna.ruhalhti@tuni.fi)

Sanna Brauer

KT, tutkijatohtori<sup>1</sup>, lehtori<sup>2</sup>

1) Oulun yliopisto,

Kasvatustieteiden ja psykologian tiedekunta

2) Tampereen ammattikorkeakoulu,

Pedagogiset ratkaisut ja kulttuuri

[sanna.brauer@oulu.fi](mailto:sanna.brauer@oulu.fi)



VERTAISARVIOITU  
KOLLEGIALT GRANSKAD  
PEER-REVIEWED  
[www.tsv.fi/tunnus](http://www.tsv.fi/tunnus)

---



## Tiivistelmä

Osaamisen kuvaaminen ja dokumentointi haastaa eri alojen ammattilaiset. Opettajien pedagogisen osaamisen näkyväksi tekeminen digitaalisessa muodossa erilaisille yleisöille on tärkeää esimerkiksi työnhaussa, opintojen yhteydessä, aikaisemmin hankitun osaamisen osoittamisessa tai organisaation osaamisesta kerrottaessa. Ammatillisen opettajan osaaminen kytkeytyy substanssialaan ja pedagogiseen osaamiseen. Pedagogista osaamista voi tehdä digitaalisesti näkyväksi esimerkiksi asiakirjoilla opetuksen suunnittelusta, video- ja äänitallenteilla opetuksen toteutuksesta sekä todentaa arvioilla muun muassa opiskelijapalautteiden ja osaamismerkkien kautta. Tällaista aineistoa voi kerätä henkilökohtaiseen ePortfolioon. Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin, miten opetustoimen henkilöstökoulutukseen osallistuneet ammatilliset opettajat (n=14) tekivät näkyväksi pedagogista osaamistaan digitaalisissa ePortfolioissa. Osaaminen arvioitiin valtakunnallisen Pedagoginen kehittyminen -osaamismerkkin kriteerien perusteella. Lisäksi tarkasteltiin, miten osallistujat arvioivat omia opetuksen toteutus suunnitelmiaan. Johtopäätöksenä todetaan, että koulutukseen osallistuvilla ammatillisilla opettajilla on paljon pedagogista osaamista ja he ovat kokeneita työssään. Heillä on realistinen käsitys pedagogisesta osaamisestaan, mutta sen näkyväksi tekemisessä tarvitaan lisää ohjausta. Tämä on tärkeää opettajan oman osaamisen kehittämisen ja näkyväksi tekemisen kannalta, mutta myös ePortfolioiden käyttöönottamiseksi osana omaa ammatillista opetusta.

**Avainsanat:** *pedagoginen osaaminen, ammatillinen opettaja, ePortfolio, opetuksen suunnittelu*

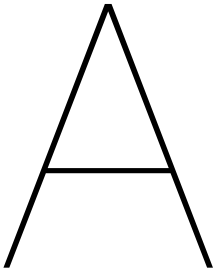
## Vocational teacher's pedagogical competence development and documentation in ePortfolio

### Abstract

A need to describe achieved competence challenges professionals in various disciplines. Teachers make their pedagogical competence visible for various audiences such as labor markets, studies demonstrating earlier knowledge and describing organisations' competences. Vocational teachers' competence is related to their substance field and pedagogical competence that can be made visible in digital format, for example by documentation of learning designs and videos of conducted teaching activities, and by students' feedback and assessed open badges. This study explored how vocational teachers who participated in-service training made their pedagogical competence visible in digital ePortfolios. Competence was assessed based on the criteria of the national Pedagogical Development badge. As a conclusion it might be said that in-service vocational teachers have an extensive pedagogical competence and realistic understanding of it, however, they need more guidance to make it visible. This is important for teachers' personal development, visibility, and utilizing these in their own teaching practices.

**Keywords:** *pedagogical competence, vocational teacher, ePortfolio, designing learning*

## Johdanto



mmatillisen opettajan osaaminen on yhdistelmä monenlaisista osaamista ja sen sanotaan muodostuvan pedagogisesta sisältöosaamisesta ja opetusosaamisesta, substans-

siosaamisesta ja tilannekohtaisesta suoriutumisesta (Oser ja muut, 2009; Papier, 2019). Lisäksi erikseen mainitaan yleensä, että ammatillisella opettajalla edellytetään olevan hyvät työelämäyhteistyön taidot (Lehtonen ja muut, 2018; Airila ja muut, 2019; Vilppola ja muut, 2020) ja nykyään myös digitaaliset taidot mainitaan erikseen, sillä ne nähdään tärkeänä osana ammatillisen opettajan osaamista (Veermand ja muut, 2018; Korhonen ja muut, 2019; Harju ja muut, 2020). Ammatillisen opettajan työ on merkittävää, sillä se kytkeytyy hyvinvointiin ja yhteiskunnan kehittymiseen sen lisäksi, että ammatillinen opettaja välittää opiskelijoilleen osaamistaan muun muassa ammattialansa teknisestä kehityksestä ja tuotantoprosesseissa työskentelystä (Grollmann, 2008). Ammatin opettamisen lisäksi ammatillinen opettaja ohjaa opiskelijoitaan sosiaaliseen kanssakäymiseen sekä yhteiskunnan jäseniksi, ja nämä vaatimukset muovaavat ammatillisen opettajan identiteettiä (Köpsén, 2014; Maunu, 2018). Maunun (2018) tutkimuksen mukaan ammatilliset opettajat pyrkivät yhdistämään ammatti-identiteettiinsä sekä käytännön opetustyön että kasvattamisen. Kun pohditaan, miten tällaista varsin kompleksista osaamista tehdään näkyväksi, haasteet ovat moninaiset. Käytännön osaamisen kuvaaminen digitaaliseen muotoon siten, että lukija hahmottaa ja ymmärtää sen, tuo oman haasteensa; on pohdittava, miten lukija havaitsee tärkeimmät osaamista kuvaavat seikat, kuka

tällaista osaamista ylipäättään voi arvioida ja mitkä sen arvioinnin kriteerit ovat (Brauer, 2021). Osaamiseen liittyvän käsitteistön ja osaamisperustaisten käytänteiden ymmärtäminen onkin entistä tärkeämpää myös korkeakoulutuksessa, sillä jatkuva oppiminen sitoo yhteen niin kouluasteet kuin työelämän toiveet saavutettavasta osaamisesta (Brauer, 2021).

Pedagogista osaamista on pyritty tarkastelemaan aikaisemmassa tutkimuksessa muun muassa oppimisprosessien toteutussuunnitelmakehuvausten, kehittämistyöraporttien ja digitaalisen osaamisen kautta (Korhonen ja muut, 2019). Korhosen ja muiden (2019) tutkimuksessa tarkasteltiin ammatillisten opettajien pedagogista osaamista ePortfolioiden kautta ja havaittiin, että tulokset osaamisen näkyväksi tekemisessä hajautuivat paljon; toisissa ePortfolioissa näkyi korkeatasoinen pedagoginen osaaminen ja toisissa sitä ei näkynyt lainkaan. Sen ei arvella välttämättä johtuvan siitä, että pedagogista osaamista ei olisi. Enemmän se kertoo siitä, että tuota osaamista ei osata tehdä näkyväksi digitaaliseen muotoon. Pedagogisen osaamisen näkyväksi tekemistä digitaalisissa ympäristöissä on tutkittu varsin vähän. Se kytkeytyy vahvasti opintojen jälkeen tapahtuvaan jatkuvan oppimisen vaatimukseen, jonka menetelmiä ei niin ikään ole laadittu tai tutkittu (Korhonen, 2020). Opintojen aikana opettajalla on mahdollisuus auttaa opiskelijoita alkuun muun muassa laatimalla oppimistehtäviä, jotka kytkeytyvät osaamisen näkyväksi tekemiseen suoraan ePortfolioihin (Terkowsky ja muut, 2013). Jotta osaamisen näkyväksi tekeminen ja ePortfoliojen käyttö kytkeytyvät oppimisen prosesseihin kiinteästi, suositellaan tähän erillisten arviointikriteereiden tekemistä niin ammatilliseen opettajankoulutukseen kuin muihinkin koulutusohjelmiin (Korhonen ja muut, 2020; Korhonen, 2022).

Digitaalisten osaamismerkkien hyödyntäminen on yhä suosituimpi vaihtoehtoinen tapa ura- ja ammatilliselle kehitykselle (Ghasia ja muut, 2019). Osaamismerkkit toimivat oppimisprosessien polkujen rakentajina ja osaamisen osoittamisen välineinä. Niiden avulla kerrotaan yksityiskohtaisemmin osaamisesta, jota on arvioitu muutoin kuin perinteisten todistusten avulla (Wolz ja muut, 2021). Uusia tapoja oppimiseen, ohjaamiseen ja arviointiin osaamisperusteisissa oppimisprosesseissa voidaan lisätä ammatillisen kehittymisen kontekstissa osaamismerkkien avulla (Brauer, 2019). Digitaaliset osaamismerkit nähdäänkin potentiaalisena työvälineenä miniportfolioiden rakentamisessa tai osana laajempia ePortfolioita osaamisen tunnustamisen välineenä (Brauer & Korhonen, 2022). Tässä tutkimuksessa tarkastellaan osaamisperustaisia osaamismerkkejä, jotka nähdään usein synonyyminä englanninkieliselle “micro credentials” -käsitteelle (Lim ja muut, 2018; Rimland & Raish, 2019). Suomenkielisessä tekstissä ilmaisu “micro credentials” on kuitenkin käännetty muotoon “todistus piensuoritukselta” (Opetus- ja koulutussanasto, 2021 ks. c1816) ja “piensuoritus; pieni osaamiskonaisuus” (Opetus- ja koulutussanasto, 2021 ks. c1795), joten asia ei ole aivan yksioikoinen. Euroopan unioni (2022) on laatinut strategian, jossa on määritelty tällaisen piensuorituksen edellytykset ja tiedot. Osaamismerkkit noudattavat tätä suositusta tarkkaan, tosin näkökulmaksi on oppimisen tilalle otettu osaaminen. Osaamismerkkiin ei ole välttämättä määritelty tutkintojen viitekehystä, opetuksen laajuutta opintopistemäärin, määrää opetukseen osallistumisesta eikä oppimistuloksia, jotka Euroopan unionin määrittelemään piensuoritteeseen (micro credentials) suositellaan kuvattavan. Hyvin usein kuitenkin edellä luetellut asiat on osaamismerkissä määritelty.

Suomalaiset ammatilliset opettajakorkeakoulut ovat laatineet ammatillisten opettajien pedagogiselle osaamiselle ja siinä kehittymiselle osaamismerkkin arviointikriteerit osana Open merit -hanketta (2017–2020). Tarkastelemme näiden arviointikriteerien avulla ammatillisen opettajan pedagogisen osaamisen näkyväksi tekemistä. Tutkimusasetelma perustuu kolmeen ammatillisen opettajankoulutuksen kontekstissa tehtyyn väitöskirjaan ja niiden tuloksiin. Kukin väitöskirja tuo kontribuutionsa tutkimukseen eri näkökulmista: ePortfoliot pedagogisen osaamisen näkyväksi tekemisessä (Korhonen, 2020), osaamismerkkit osaamisen tunnustamisessa ja tunnustamisessa (Brauer, 2019) ja syväoppimisen edistäminen ammatillisessa opettajankoulutuksessa (Ruhalahti, 2019).

### **Ammatillisen opettajan pedagoginen kehittyminen**

**A**mmatillisen opettajan kompetensseja on pyritty määrittelemään usealla tavalla ja nähdäksemme vielä ei ole yhtä ainutta ja oikeaa tapaa löytynyt. Ammatillisen opettajan osaamisvaatimuksia ovat tutkijoiden Tapani ja Salonen (2019) mukaan kompetenssit liittyen innovatiivisiin opetusmenetelmiin, opetussuunnitelmatyöhön, ohjaukseen, opiskelijan elämän ymmärtämiseen, koulutukselliseen osaamiseen, yksilölliseen oppimiseen, innovatiiviseen fasilitointiin ja sisältöosaamiseen. Ammatillisen opettajan kompetensseja on pyritty määrittelemään myös Le Deistin ja Wintertonin (2005) kompetenssimallin mukaan kognitiiviseen, toiminnalliseen, sosiaaliseen ja metakompetenssiin. Näistä käsitteelliset kompetenssit liittyvät Lehtosen ja muiden mukaan (2018) ammatillisesti kognitiiviseen kompetenssiin, kuten koulutusjärjestelmään ja ammattialaan

sekä persoonaan liittyvään metakompetenssiin, kuten muutoksensietokykyyn ja tiedonhankintataitoihin. Operationaaliset kompetenssit liittyvät toiminnallisesti muun muassa teknologisiin valmiuksiin sekä sosiaalinen kompetenssi yhteistyöhön eri tahojen kanssa ja vuorovaikutukseen (Lehtonen ja muut, 2018). Osa ammatillisen opettajan pedagogista osaamista on pedagogisten mallien ja opetusmenetelmien soveltaminen opetuksen prosesseihin. Näitä on kehitetty tutkimuserustaisesti suunnitteluperiaatteiksi, joiden tavoite on syväoppiminen (Ruhalahti, 2019). Ruhalahti (2019), Brauer (2019) ja Korhonen (2020) ovat väitöskirjatutkimuksissaan koonneet tuloksia ammatillisten opettajien pedagogisista kehittymistarpeista ja osaamisperustaisia menetelmiä niiden kehittämiseksi niin opettajaopintojen, jatkuvan oppimisen kuin opettajan uran aikaisen kehittymisen näkökulmista. Näkökulmat liittyvät osaamisperusteisuuden toteuttamiseen opettajankoulutuksessa, digitaalisuuteen oppimisessa, pedagogiseen suunnitteluosaamiseen ja jatkuvaan oppimiseen sekä työelämän muutosvaatimukseen (Ruhalahti ja muut, 2021).

Jos ammatillisen opettajan osaamista on haastavaa määrittellä, myös sen näkyväksi tekeminen digitaalisessa muodossa eri yleisöille on haastavaa. Pedagogisen osaamisen näkyväksi tekemistä ePortfolioiden kautta tarkasteltuna on tutkittu ammatillisen opettajankoulutuksen opiskelijoiden keskuudessa. Tutkimuksessa on käytetty muun muassa teknologiaa hyödyntävän pedagogisen infrastruktuurin viitekehystä (Lakkala ja muut, 2010), joka toimi pohjana käytännöllisemmässä pedagogisen osaamisen tarkastelussa (Korhonen ja muut, 2019). Lakkala ja muut (2010) ovat määrittelleet viitekehukseensä neljä komponenttia, joiden avulla voi suunnitella tai arvioida pedagogisia toteutus-

suunnitelmia: teknologinen, sosiaalinen, epistemologinen ja kognitiivinen. Kun tarkasteltiin opettajaopiskelijoiden opetuksen toteutussuunnitelmia Lakkalan ja muiden viitekehysten (2010) kautta, havaittiin, että ne sijoittuivat kolmelle eritasolle kunkin komponentin osalta. Tämän pohjalta syntyi käytännönläheinen arviointikehys pedagogisen osaamisen tunnistamiselle (Korhonen ja muut, 2019). Arviointikehystä käytettiin tässä tutkimuksessa yhtenä menetelmänä ammatillisten opettajien pedagogisen osaamisen tunnistamisessa.

## **ePortfoliot ja osaamismerkkit osaamisen osoittamisessa**

**eP**ortfolioiden avulla tehdään osaamista näkyväksi digitaalisten tuotosten kautta, kuten erilaisten tekstien, kuvien, valokuvien, kuvioiden, videoiden ja näiden yhdistelmien avulla (Korhonen ja muut, 2019). Parhaimmillaan ePortfolio-työskentely motivoi, sillä sen on nähty edistävän työmarkkinoilla menestymistä (Korhonen ja muut, 2020; Mobarhan ja muut, 2015). ePortfolioon laatiminen ei ole opiskelijalle helppo tehtävä (Korhonen ja muut, 2019; Parker ja muut, 2012; Plaisir ja muut, 2011) ja opettajan on syytä ohjata opiskelijoita näkemään, millainen dokumentaatio tekee heidän ammatillista osaamistaan näkyväksi parhaiten erilaisille yleisöille (Korhonen ja muut, 2019). Opettajan työtä opitaan koko opetusuran ajan (Toom, 2017), joten portfoliot rakennetaan tulevaisuuteen suuntavina ja jatkuvaan oppimista edistäviksi digitaalisiksi tuotoksiksi (Korhonen, 2020) sekä reflektiivisyyttä tukeviksi ympäristöiksi (Mickelsson ja muut, 2023).

Teknologisia ratkaisuja ePortfolioalustaksi on useita. Mikäli oppilaitos ei ole hankkinut erityistä teknologista työväli-

nettä opiskelijoilleen ePortfolion laatimiseen, ilmaiset ja maksulliset avoimet sovellukset toimivat hyvin. Tällaisia ovat esimerkiksi blogialustat ja verkkosivustojen tekemiseen tarkoitettut alustat. ePortfolioalustan vaatimuksena on, että se on yksilön omassa hallinnassa, myös opintojen jälkeen, mikäli ePortfolio perustetaan vasta opintojen aikana (Korhonen, 2020). Digitaalisten ympäristöjen, kuten tässä tapauksessa ePortfoliot, tietoturvaan liittyvät seikat tulee selvittää opiskelijoille, jotta he tiedostavat ammattimaisen ilmaisuuden merkityksen valitsemisessaan avoimissa digitaalisissa ympäristöissä (Kirby ja muut, 2022). Yksilön tietosuojasta ja digitaalisen ympäristön tietoturvasta vastaavat oppilaitokset siinä tapauksessa, jos he tarjoavat oppilaitokseen hankittuja ympäristöjä opiskelijoidensa käyttöön. Sen sijaan kolmannen osapuolen tarjoamat digitaaliset ympäristöt eivät automaattisesti takaa sitä, että sinne tallennettavat tiedot ovat tietoturvallisessa paikassa ja että ne säilyttävät yksilön tietosuojan (Lee ja muut, 2018; Kirby ja muut, 2022). Opettajan on syytä perehdyttää opiskelijat erilaisten digitaalisten ympäristöjen tietosuoja- ja tietoturva-asioihin esimerkiksi kunkin ympäristön käyttöehtojen kautta.

ePortfolioon voidaan tuoda osaamisen tunnustamista edustavia elementtejä eli jonkun ulkopuolisen tahon merkintä arvioidusta osaamisesta. Tällainen digitaalinen tunnustus kertoo yksilön osaamisesta vaihtoehtoisten dokumentaatioiden avulla kuten sähköinen tutkintotodistus (Wolz ja muut, 2021). Osaamismerkissä näkyy todistuksia laajempi kuvaus osaamisesta, osaamismerkkin myöntäjä, osaamisen arviointikriteerit ja todiste osaamisesta. Todiste linkittyy merkin saajan dokumentaatioon, joka on usein tallennettu ePortfolioon. Näyteportfolioissa osaamista validoivat osaamismerkit, jotka antavat

mahdollisuuden arviointiin usealla tavalla (Brauer ja Korhonen, 2022).

## **Konteksti, aineisto ja menetelmät**

**T**utkimuksen tarkoituksena oli selvittää ammatillisten opettajien pedagogista osaamista ja sen kehittymistä opetustoimen henkilöstökoulutuksen aikana. Tutkimuskysymyksiksi asetettiin seuraavat:

1. Miten ammatilliset opettajat osoittavat pedagogista kehittymistään ja osaamistaan ePortfolioissaan opetustoimen henkilöstökoulutuksen aikana?
2. Millaiseksi ammatilliset opettajat arvioivat omaa pedagogista suunnitteluosaamistaan ennen opetustoimen henkilöstökoulutusta ja sen jälkeen?

Tutkimuksen aineisto kerättiin opetustoimen henkilöstökoulutuksen aikana vuonna 2022. Opetushallituksen rahoittama opetustoimen henkilöstökoulutus perustui kolmeen väitöskirjatutkimukseen (Korhonen, 2020; Brauer, 2019; Ruhalahdi, 2019) ja se painottui kehittämään ammatillisten opettajien pedagogista suunnitteluosaamista. Koulutuksen laajuus oli 15 opintopistettä. Koulutukseen osallistui 40 ammatillista opettajaa, joista 20:n osaaminen tunnustettiin osaamismerkillä. Tutkimuksen osallistujiksi valikoituivat ne (n=14), jotka olivat vastanneet ennen opintokokonaisuutta itsearviointin alkukyselyyn, koulutuksen päättävään loppukyselyyn ja jotka olivat avanneet ePortfolionsa tarkasteltavaksi osaamismerkkihakemuksen yhteydessä. Osallistujat antoivat suostumuksensa tutkimuksen tekemiseen itsearviointin alkukyselyyn ja koulutuksen päättävään loppukyselyyn vastatessaan. Suostumus koski sekä kyse-

lyaineistoja että ePortfolioita ja muita oppimistuotoksia tutkimusaineistoina. Luvan pyytämisen yhteydessä annettiin tietoa tutkimuksesta, tietosuojailmoitus ja tutkimuksen tekemiseen liittyvät yhteyshenkilöt. Osallistujille kerrottiin samassa yhteydessä, että tutkimuksesta voi jäädä pois missä vaiheessa tahansa ottamalla yhteyttä tutkimuksen yhteyshenkilöihin. Osallistujista yhdeksällä opettajalla oli ammatillisen opettajan työkokemusta vähintään 11 vuotta tai yli, yhdellä näistä yli 20 vuotta ja neljällä oli kokemusta alle 10 vuotta. Opettajat edustivat seuraavia ammattialoja: turvallisuusala, sosiaali- ja terveysala, liiketalousala ja ravitsemisala. Lisäksi osallistujia työskenteli organisaatioiden tietohallinnossa ja henkilöstön sisäisessä kehittämistyössä. 13 osallistujalla oli ammatillisen opettajan pedagoginen pätevyys. Maantieteellisesti opettajat työskentelevät ympäri Suomea. Tutkimusaineisto perustuu suostumuksen antaneiden aineiston analyysiin.

Opetustoimen henkilöstökoulutus toteutettiin verkossa perjantai-iltaisina ja lauantai-päivisin, jolloin järjestettiin yhteensä seitsemän tapaamista. Sen lisäksi osallistujat tapasivat pienryhmissä opettajan johdolla sekä työstivät itsenäisesti ja ryhmänä oppimistehtäviä haluamallaan tavalla. Yhteisöllisessä oppimisessä hyödynnettiin Howspace-ympäristöä, johon osallistujat myös tallensivat oppimistuotoksiaan. Kukaan perusti ePortfolion itse valitsemaansa ympäristöön, ja kuvasi sinne henkilökohtaiset osaamistavoitteensa, opetuksen toteutussuunnitelmansa sekä osaamisen osoittamiseen liittyvät todisteet opettajan ohjeistuksen mukaisesti. Osallistujat osoittivat koulutuksen lopuksi osaamistaan Pedagoginen kehittyminen -osaamismerkkin kriteereihin vastaten. Pedagoginen kehittyminen -osaamismerkki otettiin käyttöön opetustoimen henkilöstökou-

lutuksessa päättävänä laajana osaamisen osoittamisen ja tunnustamisen merkinä. Osaamismerkkin kriteeristö ja esittelyteksti on kuviossa 1 sivulla 19.

Aineistona tutkimuksessa käytettiin osallistujien alussa tekemää itsearviointikyselyä, osallistujien ePortfolioita ja osallistujien lopussa tekemää itsearviointikyselyä. Vastaajia ohjattiin erityisin kysymyksin arvioimaan omia pedagogisia lähestymistapoja opetukseen. Itsearvioinnin kysymykset kohdistuivat molemmissa kyselyissä pedagogiseen suunnitteluun, jota tarkasteltiin teknologiaa hyödyntävän pedagogisen infrastruktuurin viitekehyyseen (Lakkala ja muut, 2010) perustuen. Viitekehyyseen on määritelty neljä komponenttia; tekninen, sosiaalinen, epistemologinen ja kognitiivinen. Näitä komponentteja hyödyntäen voidaan suunnitella ja analysoida opetuksen prosesseja (Lakkala ja muut, 2010). Tätä viitekehystä on hyödynnetty tarkemman kriteeristön (analyysikehikon) laatimisessa Korhosen ja muiden (2019) tutkimuksessa, jossa viitekehyyksen kussakin komponentissa (tekninen, sosiaalinen, epistemologinen, kognitiivinen) on havaittu opetuksen toteutussuunnitelmien asettuvan kolmelle eri tasolle. Tekninen komponentti tarkastelee, miten monipuolisesti fyysisiä ja digitaalisia oppimisympäristöjä hyödynnetään. Sosiaalinen komponentti tarkastelee, ovatko laaditut oppimisaktiviteetit yksilöinä, pareina tai monipuolisesti yhteisöllisesti tehtäviä. Epistemologinen komponentti tarkastelee oppimisaktiviteetteja siinä suunnassa, ovatko ne toistavia teoreettisia tarkasteluja, autenttisia ja soveltavia vai uutta tietoa tuottavia. Kognitiivinen komponentti jakautuu kahteen näkökulmaan. Ensinnäkin se tarkastelee oppimisaktiviteetteja: onko osaamistavoitteet selvitetty, opinnot henkilökohtaistettu, tukevatko aktiviteetit itseohjautuvuutta,



tehdäänkö itsearviointeja ja vertaisarvioiteja. Toiseksi kognitiivinen komponentti tarkastelee, miten opettajan ohjaustoimenpiteitä on kuvattu toteutussuunnitelmassa: onko kuvausta vain vähän, annetaanko palautetta ja arvioita vain välis-

sä ja/tai lopussa vai onko ohjaus jatkuvina toimenpiteinä kytketty oppimisprosessiin. Paitsi kyselyissä, ePortfolioihin tallennettujen opetuksen toteutussuunnitelmien analysoinnissa käytettiin edellä kuvatulla tavalla Korhosen ja muiden (2019) tarkempaa arviointikehystä. ePortfoliot ko-



## PEDAGOGINEN KEHITTÄMINEN

Jatkuvan oppimisen periaatteiden mukaisesti omaa osaamista kuvataan digitaalisiin dokumentein ePortfolioihin. Osaaminen kertyy elämän eri vaiheissa kasvattaen ePortfoliota. Jatkuvaa oppimista ja oman osaamisen kehittymistä varten laaditaan henkilökohtainen kehityssuunnitelma, jota on tarkoitus päivittää jatkuvasti.

#ePortfolio, #jatkuva, #kehityssuunnitelma, #oppiminen, #osaamismerkki, #pedagogiikka

### Osaamistavoite

Merkin saaja osaa

- laatia henkilökohtaisen ePortfolion pedagogisen osaamisensa osoittamiseksi
- kerätä ePortfolioon osaamista osoittavia dokumentteja
- jatkuvasti päivittää henkilökohtaista kehityssuunnitelmaa ePortfolioonsa

### Arviointikriteerit

Merkin saaja

- perustaa johonkin itse valitsemaansa digitaaliseen palveluun tai alustaan portfolion
- tekee pedagogista osaamistaan näkyväksi digitaalisessa muodossa monipuolisin tavoin liittäen myös todisteita osaamisensa arvioinnista (opettaja-, asiantuntija-, vertais- ja/tai itsearviointi mm. osaamismerkkiä tai muilla digitaalisilla todisteilla)
- laatii ja päivittää jatkuvasti henkilökohtaisen osaamisen kehittymisen suunnitelman jatkuvan oppimisen ja ammatillisen kehittymisen näkökulmasta.

### Osaamisen osoittaminen

Liitä osaamismerkkihakemukseen linkki ePortfolioosi. Varmista, että ePortfoliossasi on kuvailtu pedagogista osaamista useasta näkökulmasta. Pedagoginen osaaminen käsittää mm. seuraavia osaamisia: opetuksen ja ohjauksen menetelmät, oppimisympäristöt, opetussuunnitelmat ja niiden soveltaminen, toteutussuunnitelmat, opetuksen toteuttaminen. ePortfolioon tallennetaan myös oma pedagogisen osaamisen kehityssuunnitelma tavoitteineen. Osaamista itsearvioidaan ja reflektoidaan tavoiteasetannan suunnassa.

Merkki on suunniteltu osana Opetushallituksen rahoittamaa opetustoimen henkilöstökoulutusta TRIPEDA - laatua pedagogiseen suunnitteluun.

*Tämä osaamismerkki on osa ammatillisen opettajan osaamisen valtakunnallista osaamismerkistää. Merkkejä myöntävät Haaga-Helia, Hamk, Jamk, Oamk, Tamk, sekä YA ja ÅÅ.*

**Kuvio 1.** Pedagogisen kehittymisen osaamistavoitteiden ja arviointikriteereiden kuvaus (Open merkit, 2023).

konaisuudessaan analysoitiin laadullisin menetelmin tarkastelemalla digitaalisia pedagogiseen osaamiseen liittyviä tuotoksia edellä mainittujen osaamismerkkin kriteereiden suunnassa Taulukossa 1. esitettyjen tuotosten kautta.

ePortfoliot olivat merkittävä aineisto tässä tutkimuksessa. Sen vahvuus aineis-

tona on Yin (2009, s. 102) mukaan siinä, että aineisto voidaan lukea useaan kertaan, siinä on tarkka sisältö ja se on kattava. Toisaalta Yin (2009, s. 102) toteaa heikkoutena tällaisessa aineistossa olevan sen, että sitä ei ole tuotettu tutkimustarkoitukseen ja tarvittava tieto saattaa olla hankala löytää.

**Taulukko 1.** Tutkimuksen aineisto ja analyysin viitekehys / Pedagoginen kehittyminen -osaamismerkkin kriteerit.

Kriteeri	Tarkasteltavat tuotokset	Analyyysi
Merkin saaja perustaa johonkin itse valitsemaansa digitaaliseen palveluun tai alustaan portfolion	ePortfolioympäristöt	Digitaalisten alustojen kirjo
Merkin saaja tekee pedagogista osaamistaan näkyväksi digitaalisessa muodossa monipuolisin tavoin liittäen myös todisteita osaamisensa arvioinnista (opettaja-, asiantuntija-, vertais- ja/tai itsearviointi mm. osaamismerkkein tai muilla digitaalisilla todisteilla)	Opetuksen toteutussuunnitelmat: <ul style="list-style-type: none"> <li>itsearviointi ennen koulutusta (vanha toteutussuunnitelma)</li> <li>ulkopuolinen arviointi koulutuksen jälkeen (koulutuksessa laadittu toteutussuunnitelma)</li> <li>itsearviointi koulutuksen jälkeen (koulutuksessa laadittu toteutussuunnitelma)</li> </ul>	Teknologiaa hyödyntävä pedagoginen infrastruktuuri (Lakkala ja muut, 2010)  Käytännön arviointi- ja suunnittelukehys pohjautuen edellä mainittuun Lakkala ja muut, 2010
	Osaamismerkkit ja muut ulkopuoliset osaamisen arviot	<ul style="list-style-type: none"> <li>Osaamismerkkien määrä ePortfolioissa</li> <li>Vertaisarviointien määrä ePortfolioissa</li> <li>Opettajan opiskelijoiden palautteiden määrä ePortfolioissa</li> </ul>
Merkin saaja laatii ja päivittää jatkuvasti henkilökohtaisen osaamisen kehittämisen suunnitelman jatkuvan oppimisen ja ammatillisen kehittämisen näkökulmasta.	<p>Idut (oppimistehtävä suunnitelma-aihioista)</p> <p>Osaamisen kehittämisen suunnitelma ja päivitetty suunnitelma</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Suunnitelma-aihiot ja ideat</li> <li>Oma osaamistavoite</li> <li>Jatkuvan oppimisen ja ammatillisen osaamisen kehittämistavoite</li> <li>Päivitetyt suunnitelmat (jatkuva oppiminen ja kehittämistavoite)</li> <li>Osaamisen kuvaaminen ulkopuolisilla linkeillä</li> </ul>

ePortfolioanalyysissä luettiin ePortfolioita useaan kertaan kaikkien arviointikriteereiden suunnassa pyrkien löytämään vain siinä olevista kuvauksista vastauksia. Laadullinen deduktiivinen sisällönanalyysi tehtiin etsimällä suhteita aineiston ja teorian välillä (Johnson & Christensen, 2008) ja havainnot teksteistä luokiteltiin opetuksen toteutussuunnitelmien osalta valittuun Korhosen ja muiden (2019) arviointikehykseen. Itsearviointien kysymykset noudattivat samaa arviointikehystä ja tulokset saatiin suoraan otettua kyselyiden vastauksista, joista suodatettiin pois ne, jotka eivät olleet osallistuneet kaikkien kolmen aineiston, alkukyselyn, ePortfolioin ja loppukyselyn, tuottamiseen. Kyselyt tehtiin Microsoft Forms -työvälineellä. Havainnot ePortfolioista tallennettiin Microsoft Excel -taulukkoon.

## Tulokset

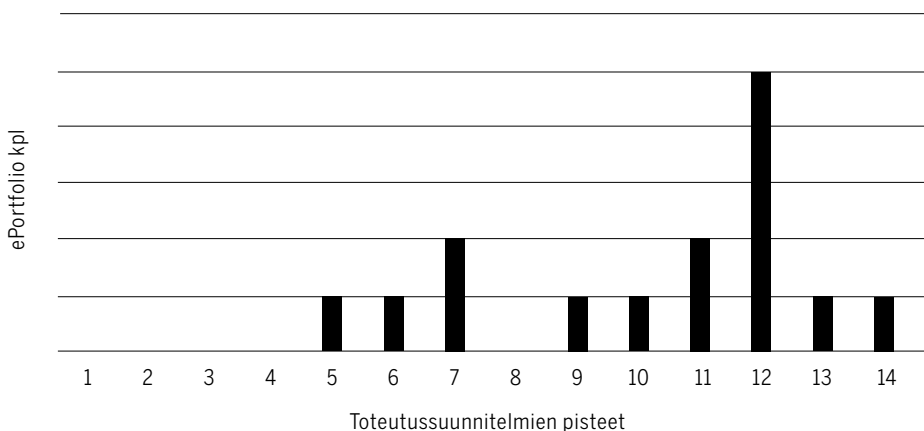
Pedagogista osaamista tarkasteltiin osaamismerkkihakemuksiin liitettyistä ePortfolioista kolmeen arviointikriteeriin peilaten.

*1. kriteeri: Merkin saaja perustaa johonkin itse valitsemaansa digitaaliseen palveluun tai alustaan portfolion.*

14 portfoliosta neljä oli tehty Google Sivusto -palveluun, neljä Google Blogger -palveluun ja neljä Microsoft Sway -palveluun. Yksittäisiä ePortfoliota oli tehty eri palveluilla kuten Mural, Bloggaaja ja Webnode.

*2. kriteeri: Merkin saaja tekee pedagogista osaamistaan näkyväksi digitaalisessa muodossa monipuolisin tavoin liittäen myös todisteita osaamisensa arvioinnista (opettaja-, asiantuntija-, vertais- ja tai itsearviointi mm. osaamismerkein tai muilla digitaalisilla todisteilla).*

Pedagogista osaamista tarkasteltiin ePortfolioihin liitettyjen opetuksen toteutussuunnitelmien kautta. Toteutussuunnitelman komponentit pisteytettiin kolmelle tasolle Lakkalan ja muiden (2010) ja Korhosen ja muiden (2019) teknologiaa hyödyntävän pedagogisen infrastruktuurin viitekehykseen liittyvien tutkimusten perusteella. Toteutussuunnitelmasta oli mahdollista saada enintään 15 pistettä. Kuviossa 2 on esitetty 14 portfoliossa olevien toteutussuunnitelmien pistejakauma. Toteutussuunnitelmista 11 sai pisteitä yhdeksän tai yli ja näistä seitsemän toteutussuunnitelmaa saivat 12 pistettä tai yli.



**Kuvio 2.** ePortfolioissa olevien toteutussuunnitelmien määrä pisteiden mukaan jaoteltuna.

**Taulukko 2.** ePortfolioissa olevien opetuksen toteutussuunnitelmien määrä kolmella eri tasolla.

Taso	Tekninen komponentti	Sosiaalinen komponentti	Epistemologinen komponentti	Kognitiivinen komponentti 1.	Kognitiivinen komponentti 2.
1	6	5	1	2	3
2	0	6	11	5	3
3	8	2	2	6	8
<b>Yhteensä</b>	14	13	14	13	14

Opetuksen toteutussuunnitelmia tarkasteltiin komponentti- ja tasokohtaisesti. Tulokset on esitetty taulukossa 2. Toteutussuunnitelmista 11:ssä oppijoille suunnitellut aktiviteetit olivat käytäntöön soveltavia, autenttisia oppimistilanteita. Kahdeksassa toteutussuunnitelmassa oli kuvattu useita oppimisympäristöjä ja niissä tapahtuvia monipuolisia oppimisaktiviteetteja. Niin ikään kahdeksassa toteutussuunnitelmassa oli opettajan ohjaus- ja arviointiprosessi kuvattu jatkuvana toimintona läpi oppimisprosessin.

Toteutussuunnitelmien ääripäät, parhaat ja heikoimmat pisteet saaneet opetuksen toteutussuunnitelmat sisälsivät seuraavia asioita:

#### 14 pistettä saanut pedagoginen toteutussuunnitelma

Suunnitelmassa oli käytössä digitaalisia oppimisympäristöjä kaksi ja molempiin oli laadittu monipuolisia tehtäviä opiskelijoille. Oppimistehtävät oli suunniteltu tehtäväksi yhteisöllisesti pienissä ryhmissä, ja niitä tarkasteltiin yhdessä koko ryhmän kanssa. Oppimistehtävät kytkeytyivät todellisiin työtehtäviin ja teoriaa pyydettiin soveltamaan autenttisiin työtilanteisiin monin eri menetelmin. Opintojakson alussa opiskelijalle kerrottiin osaamis-

tavoitteet ja he suunnittelivat oman oppimisprosessinsa. Oppimistehtäviä vertaisarvioitiin usein. Opettaja ohjasi erityisellä tavalla jokaisessa prosessin vaiheessa ja päätteeksi osaamista tunnustettiin osaa-mismerkillä.

Portfolion laatija itse arvioi, että hän ylsi korkeimmalle tasolle kaikkien komponenttien osalta ja antoi 15 pistettä portfolioissa kuvaamalleen opetuksen toteutussuunnitelmalle. Ainoa eroavaisuus ulkopuolisen arvioinnin ja portfolion omistajan välillä koskee epistemologista komponenttia; ulkopuolinen arvioija arvioi, että oppimistehtävät olivat autenttisia ja teoriaa tarkasteltiin käytäntöön soveltaen; portfolion laatija arvioi, että oppimistehtävät olivat uutta tietoa luovia.

#### 5 pistettä saanut pedagoginen toteutussuunnitelma

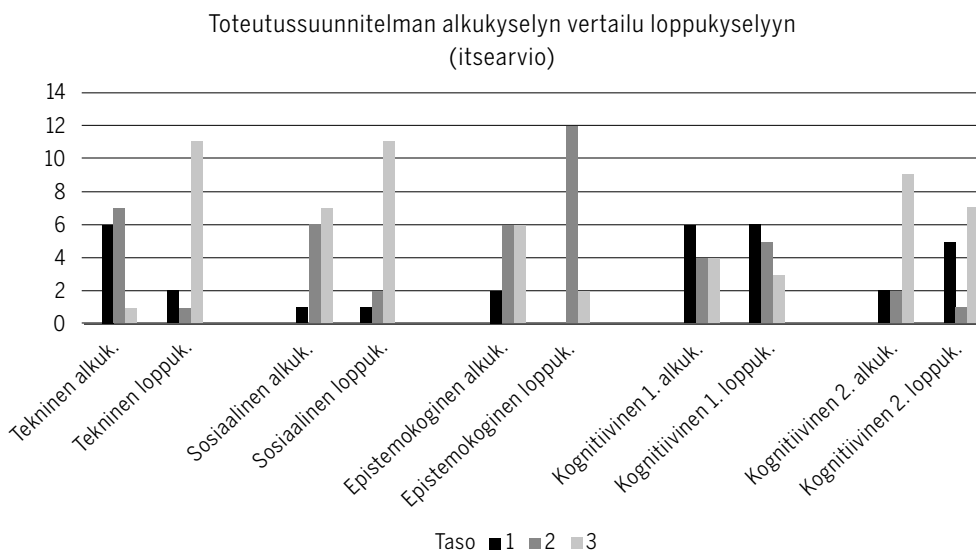
Opetus tapahtui pelkästään luokassa. Oppimistehtäviä ei oltu toteutussuunnitelmassa kuvattu lainkaan, joten sosiaalisen toiminnan taso ei ole tiedossa, ei myöskään tiedon soveltamisen tapa. Toteutussuunnitelmaan oli kirjattu oppimistavoitteet. Opettaja teki kurssin päätteeksi lopuarvioinnin.

Portfolion laatija itse arvioi toteutus- suunnitelmansa esitystavassa ilmenevän pedagogista osaamista korkeammalla tasolla kuin ulkopuolinen arvioija. Portfolion laatija on antanut 12 pistettä portfoliossa kuvaamalleen opetuksen toteutus- suunnitelmalle. Hän arvioi itse käyttävän- sä useaa oppimisympäristöä monipuoli- sesti, laativansa yhteisöllisiä ja monipuoli- sia oppimistehtäviä, laativansa teoriaa käy- täntöön soveltavia oppimistehtäviä, teet- tävänsä itsearviointia tai vertaisarviointia sisältäviä oppimistehtäviä ja antavansa itse ohjausta ja/tai arviointia läpi koko oppi- misprosessin.

Osallistujat arvioivat tekemiään opetus- suunnitelmia ennen koulutusta ja kou- lutuksen päätteeksi. Kyselyiden tulokset osoittavat, (Kuvio 3) että osallistujat hyö- dynsivät oman arvionsa mukaan koulu- tuksen jälkeen huomattavasti monipuoli- semmin erilaisia oppimisympäristöjä (erityisesti digitaalisia) ja teettivät hieman enemmän monipuolisia sosiaalisia oppi- mistehtäviä. Osallistujat arvioivat teettä-

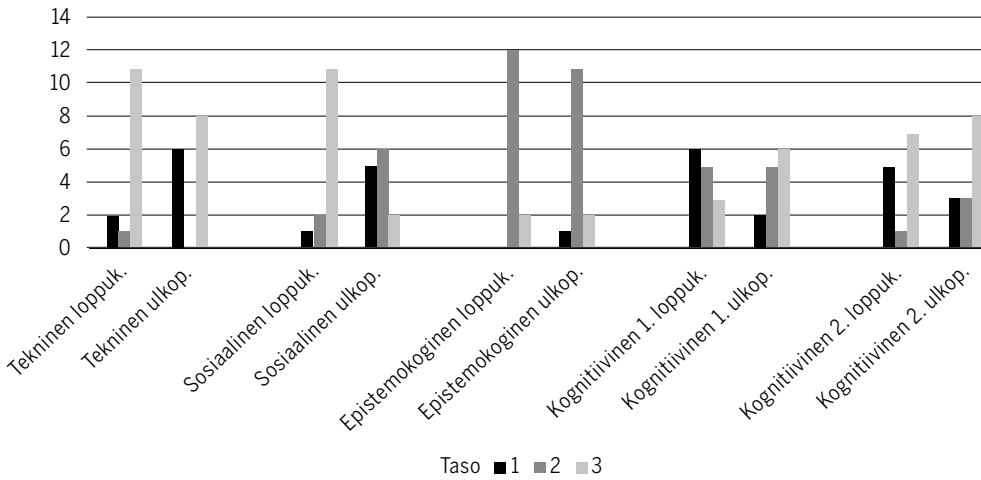
vänsä enemmänkin autenttisia ja teoriaa soveltavia oppimistehtäviä koulutuksen jälkeen, kun taas ennen sitä he arvioivat teettävänsä oppimistehtäviä, jotka luo- vat uutta tietoa. Opettajan ohjausproses- sin osalta he arvioivat, että ohjaus ei ollut niin jatkuvaa, kuin se on ollut aikaisem- missä heidän opetuksen toteutussuunni- telmissaan.

Edellä kuvattua koulutuksen jälkeistä itsearviointin tulosta verrattiin myös ul- kopuolisen arvioijan arviointiin samasta toteutussuunnitelmasta (Kuvio 4 sivulla 24). Tulos kuvaa siis osallistujan omaa kä- sitystä osaamisestaan suhteessa asiantun- tijan arviointiin siitä. Teknisen komponen- tin osalta osallistujat arvioivat osaamisensa olevan korkeammalla tasolla, kuin ulko- puolinen arvioija arvioi sen olevan. Sama koskee sosiaalista komponenttia; osallis- tujat arvioivat teettävänsä monipuolisia ja yhteisöllisiä oppimistehtäviä opiskelijoil- laan, vaikka ulkopuolinen arvioija ei tä- tä havaitse näiden toteutussuunnitelmien perusteella. Opettajan ohjaustoimenpiteet



**Kuvio 3.** Opetuksen toteutussuunnitelman itsearvio ennen ja jälkeen koulutuksen.

## Toteutussuunnitelman itsearvio lopussa ja ulkopuolinen arvio



**Kuvio 4.** Koulutuksen aikana tehdyn opetuksen toteutussuunnitelman itsearvio verrattuna ulkopuoliseen arviointiin.

(kognitiivinen komponentti 2.) näyttävät olevan korkeammalla tasolla ulkopuolisen arvioijan näkemän perusteella, kuin osallistujat ovat itse arvioineet.

Pedagogista osaamista pyydettiin todentamaan myös ulkopuolisten tekemien arviointien kautta. Tämän osalta todettiin, että osaamista oli tunnistettu seuraavien roolien ja menetelmien kautta: opettajilta (6) saatu tunnustus osaamisesta osaamismerkkien avulla, koulutukseen osallistuneet vertaiset (1) antoivat palautetta oppimisprosessin aikana oppimistehtäviin kytkeytyen ja opiskelijoilta (1) saatu palaute opetuksesta. Osaamismerkit kertovat parhaimmillaan henkilön osaamisesta, kun siihen on liitetty todiste osaamisen osoittamisesta ja osaamisen arvioinnin kriteerit. Osallistujien ePortfolioihin oli kuitenkin pääasiassa tuotu kuvakaappauksina osaamismerkkien ikonit (4), jotka eivät toimineet linkkinä varsinaiseen osaamismerkin metatekstiin. Näin ollen ne eivät täydellisesti kuvaa osaamista lukijalle.

*3. kriteeri: Merkin saa ja päivittää jatkuvasti henkilökohtaisen osaamisen kehittämisen suunnitelman jatkuvan oppimisen ja ammatillisen kehittämisen näkökulmasta.*

Koulutuksen oppimistehtäviin kytkeytyen osaamisen kehittämistä tarkasteltiin ePortfolioista tarkastelemalla tehtyjä oppimistuotoksia. Kahteentoista ePortfolioon oli tallennettu koulutuksen alkuvaiheessa suunnitelma-aiheita omaa kehittämistyötä ajatellen. Kahdeksaan ePortfolioon oli kirjattu tekstimuotoon erikseen oma vapaamuotoinen osaamistavoite pedagogiselle kehittymiselle. Kriteerin mukaan etsittiin erikseen vielä laadittuja kehittämissuunnitelmia jatkuvan oppimisen (10) ja ammatillisen kehittämisen (9) näkökulmista, sekä päivitettyjä kehittämissuunnitelmia jatkuvan oppimisen (6) ja ammatillisen kehittämisen (5) näkökulmista niin ikään. Oman osaamisen kuvaamista laajennettiin ulkopuolisilla linkeillä (8) mm. LinkedIn-palveluun (2) tai muuhun digitaaliseen sivustoon (6).



## Johtopäätökset

Tässä tutkimuksessa ammatillisten opettajien pedagogista osaamista arvioitiin monin eri tavoin. Laajin analyysi tehtiin ePortfolioihin tallennetuista opetuksen toteutussuunnitelmista, joita arvioitiin Lakkalan ja muiden (2010) laatimaa teknologiaa hyödyntävää pedagogista infrastruktuurin viitekehystä hyödyntäen sekä siitä Korhosen ja muiden (2019) laatimaan arviointikehikkoon peilaten. Havainnot noudattivat aikaisemmassa tutkimuksessa (Korhonen ja muut, 2019) havaittua: niissä ei ollut suunniteltu oppimisprosessia monipuolisesti teknologisesta, sosiaalisesta, epistemologisesta ja kognitiivisesta näkökulmasta. Joukossa oli kuitenkin useita korkeatasoisia opetuksen toteutussuunnitelmia kaikki edellä luetellut komponentit huomioituina. Eniten toteutussuunnitelmissa oli kuvattu epistemologista komponenttia tasolla kaksi, sillä opettajat olivat laatineet oppimistehtäviä, joissa teoriaa sovellettiin autenttisiin työtehtäviin. Ammatillisen koulutuksen kontekstissa tämän voi sanoa olevan toivottu tulos. Puolet toteutussuunnitelmista sisälsi kuvauksen ohjausprosessista jatkuvana prosessina. Puolet toteutussuunnitelmista sisälsi myös kuvauksen monipuolisesti hyödynnetyistä oppimisympäristöistä. Aikaisemmassa tutkimuksessa (Korhonen ja muut, 2019) korostui opettajaopiskelijoiden sosiaalisen komponentin korkea taso; monipuolisia yhteisöllisiä oppimistehtäviä laadittiin, kun taas tässä tutkimuksessa oppimistehtävät olivat alemman toiminnan tason kuvauksia: oppimisaktiiviteetit olivat selkeästi yksilöaktiiviteeteissa tai vain joitakin yhteisöllisiä aktiiviteetteja hyödynnettiin oppimisprosessissa. Johtopäätöksenä opetuksen toteutussuunnitelmien osalta voidaan kuitenkin sanoa, että ne noudattivat Fawnsin (2022) pedagogista ajattelua, jossa teknologiaa ja pedago-

giikkaa käsitellään tasavertaisesti ja yhdessä huomioiden konteksti ja opetuksen tarkoitus.

Osallistujat arvioivat omaa opetuksen suunnitteluosaamistaan samalla kyselylomakkeella ennen koulutusta ja koulutuksen jälkeen. Tulosten vertailuun perustuen voidaan todeta, että he arvioivat pedagogisen osaamisensa kehittyneen teknologisen komponentin, sosiaalisen komponentin ja epistemologisen komponentin kohdalla. Kognitiivisen komponentin (sekä 1. ja 2.) osalta osaaminen vaikuttaa pysyneen melko samalla tasolla. Kehittymistä voidaan sanoa tapahtuneen opetuksen suunnitteluosaamisessa koulutuksen aikana siten, että oppimisympäristöjä hyödynnetään nyt monipuolisemmin, samoin kuin yhteisöllisiä monipuolisia oppimisaktiiviteetteja. Kun lopussa tehtyjä itsearvioita verrattiin ulkopuolisen arvioijan havaintoihin, voidaan todeta, että osallistujat arvelivat teknisten oppimisympäristöjen hyödyntämisen tavat korkeammalle kuin ulkopuolinen arvioija. Sama tulos on sosiaalisen komponentin osalta. Muuten tulokset olivat melko samalla tasolla, paitsi opettajan ohjausaktiiviteettien kuvauksen suhteen; osallistujat ajattelivat ohjausaktiiviteettiensä kuvaamista opetussuunnitelmaansa vähäisemmäksi kuin ulkopuolinen arvioija. Voidaan todeta, että osallistujilla on melko realistinen käsitys omasta osaamisestaan yleisesti ja osaaminen on siis kasvanut opetustoimen henkilöstökoulutuksen aikana. Kun tarkasteltiin eniten ja vähiten pisteitä saaneita toteutussuunnitelmia, havaittiin niiden välillä suuri ero (14–5). Itsearviointi osoitti, että opettaja, joka sai korkeat pisteet pedagogisesta osaamisesta toteutussuunnitelman perusteella, osaa arvioida pedagogista osaamistaan. Sen sijaan matalat pisteet toteutussuunnitelmasta ulkopuoliselta arvioijalta saanut henkilö arvioi omaa

osaamistaan huomattavasti korkeammalle tasolle. Tämä saattaa johtua siitä, että henkilö osaa kyllä tehdä monipuolisia oppimista tukevia ratkaisuja, mutta ei osaa kuvata sitä portfolioissaan. Tulos ei välttämättä tarkoita sitä, että opettajalla ei olisi pedagogista osaamista.

ePortfolioissa oli varsin niukasti todisteita muiden tekemistä osaamisen arvioinneista henkilön pedagogiseen osaamiseen liittyen. Tällaisia olivat esimerkiksi ansaitut osaamismerkkit. Niitä oli kuitenkin liitetty portfolioon kuvakaappauksina, joka ei mahdollista merkin metatietojen tarkastelua. Kuvana liitetyt osaamismerkkit eivät esimerkiksi aukotta kuvaa sitä, onko niiden käyttäjä itse ansainnut osaamismerkkin vai ottanut kuvan käyttöönsä muualta. Osaamismerkkien on kuitenkin todettu tekevän näkyväksi hyvin ansaitsijansa osaamista, joten niiden hyödyntämistä osaamisen validoinnin välineenä suositellaan (Braxton, 2023). Opettajat hyödynsivät varsin vähän opiskelijoiden ja vertaisten antamaa palautetta osaamisen dokumentaatioissa. ePortfolioiden hyödyntämisestä ammatillisen osaamisen kehittämisen dokumentoinnissa on todettu vaativan lisää ohjausta opettajankoulutuksen kontekstissa (Kirby ja muut, 2022; Korhonen ja muut, 2019) ja samaan johtopäätökseen tullaan tässä tutkimuksessamme. Kirby ja muut (2022) esittävät tutkimuksessaan käsitteen ”eProfessionalism”, joka laajemmin kuvaa osaamisen näkyväksi tekemistä digitaalisessa muodossa eri puolilla sosiaalista mediaa, ei vain yhdellä alustalla. Vaikka tutkimuksemme vain sivuaa tätä käsitettä, voidaan suositella sen liittämistä vahvemmin ammatillisen osaamisen dokumentointiin digitaalisissa ympäristöissä ja ePortfolioiden kautta tapahtuviin oppimisprosesseihin.

Pedagogisen osaamisen kehittymistä kuvaa parhaiten edellä mainittu itsearviointi. Sen perusteella koulutuksen voidaan todeta lisänneen osallistujien pedagogista osaamista. Lisäksi ePortfolioista tarkasteltiin osallistujien vapaamuotoisempia henkilökohtaisia kehityssuunnitelmia. Lähes kaikki olivat kuvanneet koulutuksen alussa opintojaksoa ja ideaansa, jota lähtevät kehittämään koulutuksen aikana. Vapaamuotoiset kehityssuunnitelmat kuvasivat oman osaamisen kehittämistä ammatillisesti ja jatkuvan oppimisen näkökulmista. Yleisinä havaintoina pedagogisen osaamisen kuvaamisesta portfolioissa voidaan todeta, että se oli vaihtelevaa, mutta sisälsi opetustoimen henkilöstökoulutuksessa annettujen oppimisaktiiviteettien tuotoksia. Näiden lisäksi osallistujat olivat tallentaneet runsaasti koulutuksessa jaettua opetusmateriaalia portfolioihinsa, erityisesti Ruhalahden (2019) pedagogisia syväoppimisen suunnitteluperiaatteita kuvaavia kaavioita, joka oli yksi koulutuksen sisällöistä.

Suurin puute pedagogisen osaamisen kuvaamisessa nähtiin tavassa kertoa opetuksen suunnitteluosaamisesta. Suunnitelmista puuttui pääosin looginen jatkumo oppimisaktiiviteetista toiseen ja tarkka sanointu oppimisaktiiviteeteille, jotka avaisivat tarkemmin opettajan ajattelua käytännön oppimisprosessin kulusta. Näin ollen lukija ei voi tietää, millainen pedagoginen osaaminen suunnitelman laatijalla on, kun hän ei sitä tarkasti kuvaile. Koulutuksen päätteeksi kehittymistä ei ole portfolioon kuvattu muutoin, kun tallentamalla sinne opetuksen toteutussuunnitelma. Kehityssuunnitelman laatiminen vaatisi tarkempaa ohjeistusta ja ohjausta. Tutkimuksessamme havaittiin myös, että kukaan ei ollut tallentanut ePortfolioonsa opetuksen toteutukseen liittyvää aineistoa. Tällaista on esiintynyt esimerkiksi vi-

## *Pedagogisen kehittymisen osaamismerkki tarjoaa hyvän kriteeristön osaamisen arvioinnille.*

deotallenteiden ja luentoesitysten muodossa aikaisemmassa tutkimuksessa (Korhonen ja muut, 2019). Tällainen dokumentaatio on tärkeää paitsi osaamisen näkyväksi tekemisessä, myös oman työn reflektiivisen tarkastelun ja kehittymisen kannalta, kuten Kirby ja muut (2022) ovat niin ikään todenneet. ePortfolioiden käyttö oppimisprosesseissa tukee reflektiivisiä aktiviteetteja ja osaamisen arviointia muun muassa juuri opettajankoulutuksessa (Kirby ja muut, 2022).

Pedagogisen kehittymisen osaamismerkki tarjoaa hyvän kriteeristön osaamisen arvioinnille. Se ei kuitenkaan yksinään riitä, vaan vaatii käsityksen siitä, millaisella arviointikehikolla tai tuotoksella pedagogista osaamista voi osoittaa ja osaamista arvioida. Suosituksena onkin osaamismerkkin tarkempi sanoitus ja ohje arviointiin. Brauer (2021) korostaa myös edelleen tarvetta kehittää ja tarjota opetushenkilöstölle täydennyskoulutusta, joka edistää vuoropuhelua osaamisperusteisista tavoista kuvata ja saavuttaa toivottu osaaminen. Lehtosen ja muiden (2018) hyödyntämää Le Deistin ja Wintertonin (2005) holistista kompetenssimallia ammatillisen opettajan osaamisen määrittelyssä ovat juuri julkaistussa tutkimuksessa hyödyntäneet myös Mickelsson ja muut (2023). Molempien määritelmät vaikuttavat potentiaalisilta ja erityisesti Mickelsson ja muut (2023) ovat ratkaisseet aikaisemmista tutkimuksista puuttuneen reflektiivisyyden menetelmät osaamisen kehittymisessä. Heidän tutkimuksensa ottaa kantaa myös ePortfolioiden teknologiseen

ratkaisuun. Jatkotutkimuksena on kiinnostavaa lähteä tarkastelemaan tässä tutkimuksessamme esitettyä aineiston keruun tapaa ennen koulutusta, sen aikana ja koulutuksen jälkeen Mickelssonin ja muiden (2023) reflektion laatimisen muotoihin ja ulottuvuuksiin kytkeytyen (Modes of reflection and dimensions of competence). Yhtäläisyyksiä on havaittavissa jo tällaisenaan, mutta ammatillisen opettajan on mahdollista tehdä vielä syvempää reflektiota pedagogisen osaamisensa kehittämiseksi ammatillisen opettajan työuralla.

Ammatillisen opettajankoulutuksen näkökulmasta tutkimus antoi syvempää ymmärrystä opetustoimen henkilöstökoulutukseen osallistuvien ammatillisten opettajien pedagogisesta osaamisesta ja sen aikana tapahtuvasta osaamisen kehittymisestä ja muutoksesta sekä heidän taidoistaan reflektoida osaamistaan. Sisällöltään tutkimukseen perustuva ja tarkasti kohdennettu opetustoimen henkilöstökoulutus tukee ammatillisen opettajan osaamisen kehittymistä. Parhaimmillaan osallistuja havaitsee itse osaamisensa kapeikot ja kehittymisen niiden suunnassa. Ammatillinen opettajakorkeakoulu toimii ajanmukaisena täydennyskouluttajana ammatillisille opettajille. Tutkimuksen rajoitteena voidaan kuitenkin nähdä pieni otoskoko, joten tulosten yleistettävyyteen ei päästä.

### **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>

Brauer, S. (2019). *Digital open badge-driven learning – Competence-based professional development for vocational teachers* [Väitöskirja, Lapin yliopisto]. Lapin yliopistopaino. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-337-110-1>

- Brauer, S. (2021). Towards competence-oriented higher education: a systematic literature review of the different perspectives on successful exit profiles. *Education + Training*, 63(9), 1376–1390. <https://doi.org/10.1108/ET-07-2020-0216>
- Brauer, S., & Korhonen, A.-M. (2022). 360-Degree View of Digital Open Badge-Driven Learning. Teoksessa D. Piedra (toim.), *IGI Global Handbook / Innovations in the Design and Application of Alternative Digital Credentials* (ss. 95–130). <https://doi.org/10.4018/978-1-7998-7697-7.ch005>
- Braxton, S. N. (2023). Competency frameworks, alternative credentials and the evolving relationship of higher education and employers in recognizing skills and achievements. *International Journal of Information and Learning Technology*, 40(5), 373–387. <https://doi.org/10.1108/IJILT-10-2022-0206>
- European Unioni (2022). *Proposal for a Council Recommendation on a European approach to micro-credentials for lifelong learning and employability*. <https://www.consilium.europa.eu/en/press/press-releases/2022/06/16/council-recommends-european-approach-to-micro-credentials/>
- Fawns, T. (2022). An Entangled Pedagogy: Looking Beyond the Pedagogy—Technology Dichotomy. *Postdigital Science and Education* 4, 711–728. <https://doi.org/10.1007/s42438-022-00302-7>
- Ghasia, M., Machumu, H., & de Smet, E. (2019). Micro-credentials in higher education institutions: An exploratory study of its place in Tanzania. *International Journal of Education and Development Using Information and Communication Technology*, 15, 219–230. <http://hdl.handle.net/1854/LU-8622229>
- Grollmann, P. (2008). The quality of vocational teachers: Teacher education, institutional roles and professional reality. *European Educational Research Journal*, 7(4), 535–547. <https://doi.org/10.2304/ee-rj.2008.7.4.535>
- Harju, V., Pehkonen, L., Niemi, H., & Niu, J. (2020). Ammatillisissa opettajakorkeakouluisa opettajaksi opiskelevien kokemuksia digitaitojen osaamisesta ja opiskelusta. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 22(1), 26–43. <https://journal.fi/akakk/article/view/91031>
- Johnson, B., & Christensen, L. (2008). *Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches*. Sage.
- Kirby, M., Downer, T., Slade, C., Fisher, M., Isabel, S., Siddiqui, Z., McAllister, L., Miller, A., & Willson, C. (2022). A call to action for eProfessionalism: developing the use of ePortfolio with emerging health and education practitioners. *Journal of Computing in Higher Education*, 35, 413–415. <https://doi.org/10.1007/s12528-022-09326-1>
- Korhonen, A.-M. (2020). *Designing scaffolding for personal learning environments: Continuous learning perspective in vocational teacher education context* [Väitöskirja, Turun yliopisto]. Painsalama Oy. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-29-8124-3>
- Korhonen, A.-M. (2022). *Scaffolding vocational student teachers' competence demonstration on their ePortfolios*. EDULEARN22 Proceedings 14th International Conference on Education and New Learning Technologies. Palma, Spain. 4–6 July 2022. <https://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2022080352583>
- 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>
- Korhonen, A.-M., Ruhalahiti, S., Lakkala, M., & Veermans, M. (2020). Vocational student teachers' self-reported experiences in creating ePortfolios. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 7(3), 278–301. <https://doi.org/10.13152/IJRVET.7.3.2>
- Köpsén, S. (2014). How vocational teachers describe their vocational teacher identity. *Journal of Vocational Education and Training*, 66(2), 194–211. <https://doi.org/10.1080/13636820.2014.894554>
- Lakkala, M., Ilomäki, L., & Kosonen, K. (2010). From instructional design to setting up pedagogical infrastructures: designing technology-enhanced knowledge creation. Teoksessa B. Ertl (toim.), *Technologies and practices for constructing knowledge in online environments: Advancements in learning* (ss. 169–185). Information Science Reference.
- Le Deist, F. D., & Winterton, J. (2005). What is competence? *Human Resource Development International*, 8(1), 27–46. <https://doi.org/10.1080/1367886042000338227>
- Lee, E., Carberry, A., Diefes-Dux, H., Atwood, S., & Siniawski, M. (2018). Faculty perception before and after implementation of standards-based grading. *Australasian Journal of Engineering Education*, 23(2), 53–61. <https://doi.org/10.1080/22054952.2018.1544685>
- 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>
- Lim, C. L., Nair, P. K., Keppell, M. J., Hassan, N., & Ayub, E. (2018). Developing a framework for the university-wide implementation of micro-credentials and digital badges: A case study from a Ma-

- laysian private university. Teoksessa *2018 IEEE 4th International Conference on Computer and Communications (ICCC)*, (ss. 1715–1719). 10.1109/CompComm.2018.8780706
- 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>
- Mickelsson, J., Nyström, A.-G., Wendelin, C., & Majors, J. (2023). Professional past, present, and future: Digital platform designs for reflecting on professional competence. *Digital Culture & Education*, 14(4), 70–91. <https://www.digitalcultureandeducation.com/volume-14-4-papers/professional-past-present-and-future-digital-platform-designs-for-reflecting-on-professional-competence>
- Mobarhan, R., Rahman, A., & Majidi, M. (2015). Electronic portfolio motivational factors from students' perspective: A qualitative study. *Knowledge Management & E-Learning*, 7(2), 265–279. <https://doi.org/10.34105/j.kmel.2015.07.017>
- Open merkit -hanke (2023). <https://www.hamk.fi/projektit/open-merkit/#osaamismerkit>
- Opetus- ja koulutussanasto (OKSA) 2. laitoks (2021). <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-908-0>
- Oser, F., Salzmann, P., & Heinzer, S. (2009). Measuring the competence-quality of vocational teachers: An advocacy approach. *Empirical Research in Vocational Education and Training*, 1, 65–83. <https://doi.org/10.1007/BF03546480>
- 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>
- Parker, M., Ndoye, A., & Ritzhaupt, A. (2012). Qualitative analysis of student perceptions of e-Portfolios in a teacher education program. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 28(3), 99–107. <https://doi.org/10.1080/21532974.2012.10784687>
- Plaisir, J., Hachey, A., & Theilheimer, R. (2011). Their portfolios, our role: Examining a community college teacher education digital portfolio program from the students' perspective. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 32(2), 159–175. <https://doi.org/10.1080/10901027.2011.572231>
- Rimland, E., & Raish, V. (2019). Micro-credentials and digital badges. *Library Technology Reports*, 55(3), 1–34. <https://doi.org/10.5860/ltr.55n3>
- Ruhalhti, S. (2019). *Redesigning a Pedagogical Model for Scaffolding Dialogical, Digital and Deep Learning in Vocational Teacher Education* [Väitöskirja, Lapin yliopisto]. Lapin yliopistopaino. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-337-145-3>
- Ruhalhti, S., Brauer, S., & Korhonen, A.-M. (2021). Kolme väitöstutkimusta uudistamassa ammatillista opettajuutta: Pedagoginen suunnittelu ja osaamisen kehittäminen digitaalisissa oppimisympäristöissä. *HAMK Unlimited Journal*. <https://unlimited.hamk.fi/amatillinen-osaaminen-ja-opetus/kolme-vaitostutkimusta-uudistamassa-amatillista-opettajuutta-pedagoginen-suunnittelu-ja-osaamisen-kehittaminen-digitaalisissa-oppimisymparistoissa/>
- Tapani, A., & Salonen, A. O. (2019). Identifying teacher's competencies in Finnish vocational teacher education. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 6(3), 243–260. <https://doi.org/10.13152/IJRVET.6.3.3>
- Terkowsky, C., May, D. Haertel, T., & Pleul, C. (2013). Integrating Remote Labs into Personal Learning Environments – Experiential Learning with Teleoperated Experiments and E-portfolios. *International Journal of Online and Biomedical Engineering*, 9(1). <https://doi.org/10.3991/ijoe.v9i1.2364>
- Toom, A. (2017). Teachers' professional and pedagogical competencies: A complex divide between teacher work, teacher knowledge and teacher education. Teoksessa D. J. Cladinin & J. Husu (toim.), *The SAGE handbook of research on teacher education*, Vol 2. (ss. 803–819). Sage.
- Veermans, M., Ryymin, E., Korhonen, A.-M., Lallimo, J., Airola, J., & Niinimäki, J. (2018). Jäetut haasteet ja ratkaisut - digipedagogisten erikoistutkimuskoulutusten 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 opettajan koulutus. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 22(2), 32–51. <https://journal.fi/akakk/article/view/95962>
- Wolz, E., Gottlieb, M., & Pongratz, H. (2021). Digital credentials in higher education institutions: A literature review. *Wirtschaftsinformatik 2021 Proceedings*, 5. <https://aisel.aisnet.org/wi2021/KDi-digitalEducation15/Track15/5>
- Yin, R. (2009). *Case study research: Design and methods*. Sage.

# Ohjauksellinen tuki terveyden- huollon simulaatio- koulutuksessa

---

## Aaron J. Peltoniemi

KM, väitöskirjatutkija  
Jyväskylän yliopisto,  
Opettajankoulutuslaitos  
aaron.j.peltoniemi@jyu.fi

## Kaisa Silvennoinen

KM, projektitutkija  
Jyväskylän yliopisto,  
Koulutuksen tutkimuslaitos  
kaisa.l.j.silvennoinen@jyu.fi

## Pauliina Rikala

FT, tutkijatohtori  
Jyväskylän yliopisto,  
Kasvatustieteiden laitos  
pauliina.p.rikala@jyu.fi

## Minna Ylönen

KT, koulutusasiantuntija, tutkijatohtori  
Jyväskylän yliopisto, Kasvatustieteiden laitos  
Keski-Suomen hyvinvointialue  
minna.h.ylonen@jyu.fi

## Hanna Soukka

LT, dosentti, lastentautien erikoislääkäri,  
neonatologi  
Turun yliopistollinen keskussairaala,  
Lasten ja nuorten klinikka  
hanna.soukka@tyks.fi

## Janne Kataja

LT, dosentti, osastonylilääkäri,  
simulaatiokouluttaja  
Turun yliopistollinen keskussairaala,  
Lasten ja nuorten klinikka  
janne.kataja@tyks.fi

## Raija Hämäläinen

KT, professori  
Jyväskylän yliopisto,  
Kasvatustieteiden laitos  
raija.h.hamalainen@jyu.fi



VERTAISARVIOITU  
KOLLEGIALT GRANSKAD  
PEER-REVIEWED  
[www.tsv.fi/tunnus](http://www.tsv.fi/tunnus)



## Tiivistelmä

Terveydenhuollon jatkuvaan ammatillisen osaamisen kehittämiseen kytkeytyvissä simulaatiokoulutuksissa kehitetään työssä tarvittavaa osaamista moniammatillisissa tiimeissä autenttisen kaltaisissa ympäristöissä. Ohjauksellisuutta pidetään tärkeänä simulaatiokoulutuksessa. Simulaatioita on kuitenkin tähän asti tutkittu lähinnä yksittäisten taitojen oppimisen näkökulmasta. Tämä artikkeli keskittyy ohjauksellisen tuen näkökulmaan simulaatiokoulutuksissa. Tavoitteena on laadullisen aineiston analyysin kautta tuottaa parempaa ymmärrystä siitä, millaisena ohjauksellinen tuki työn lomassa toteutuvassa simulaatiooppimisessa näyttäytyy. Simulaatiokoulutusten osallistajat (n=27) ja simulaatio-ohjaajat (n=8) tekivät GoPro-kameralla tallennettujen simulaatiokoulutusten aikana tiimeissä erilaisia hoitopäätöksiä kulloisenkin potilastapauksen mukaisesti. Näistä yhteisöllisistä ja vuorovaikutuksellisista tilanteista muodostettiin simulaatiokoulutuksen ohjaukselliset tilanteet eli ohjauksellisen tuen episodit (n=221). Video- ja audioaineistojen analysointiin sovellettiin teoriasidonnaista sisällönanalyysiä. Tulosten perusteella ohjauksellinen tuki simulaatiokoulutuksessa tapahtuu pääasiassa jälkipuintivaiheessa ja simulaatio-ohjaajien toimesta, mutta myös vertaisoppijoiden toisilleen antamana ohjauksellisena tukena etenkin simulaatioharjoituksen aikana. Tutkimus osoitti, että simulaatiokoulutuksen ohjauksellinen tuki ilmenee ohjaavana puheena, tilanteen aikaisena tukena ja ohjauksena sekä reflektoivana puheena. Tulokset tarjoavat aineksia simulaatiokoulutusten ohjauksellisen tuen ja suunnittelun sekä simulaatio-ohjaajien pedagogisen osaamisen kehittämiseen.

**Avainsanat:** *simulaatiokoulutus, ohjauksellinen tuki, simulaatio-oppiminen, terveydenhuollon täydennyskoulutus*

## Abstract

In simulation training, connected to the continuous development of professional competence, the skills needed at work are practiced in multiprofessional teams in authentic-like environments. Guidance is considered vital in such simulation training; however, until recently, simulation training has been studied mainly from the perspective of learning individual skills. This article focuses on the perspective of scaffolding in simulation training. Through the analysis of the qualitative data, the aim is to produce a better understanding of what scaffolding entails in simulation training that takes place alongside work. Participants in simulation training (n=27) and simulation instructors (n=8) making different treatment decisions in teams in accordance with the case of the patient were recorded with a GoPro camera. From these collective and interactive situations, the guidance situations within simulation training were identified as scaffolding episodes (n=221). Theory-based content analysis was applied to the analysis of video and audio materials. Based on our results, scaffolding in simulation training mainly occurs in the debriefing phase by simulation instructors, as well as instructional support between participants, especially during the simulation exercise. Our study demonstrates that scaffolding in simulation training manifests itself as instructional communication, support, and guidance during the simulation exercise, and reflective interaction (i.e., debriefing). Our results provide the resources to develop simulation training and the pedagogical competence of simulation instructors.

**Keywords:** *simulation training, scaffolding, simulation learning, in-service training for healthcare professionals*

## Johdanto

Terveydenhuollon tutkimukseen ja henkilökunnan täydennyskoulutukseen kuuluu nykyään yhä enemmän simulaatio-oppimisympäristöissä opettamista ja harjoittelua. Simulaatiokoulutukset nähdään monipuolisena ammatillisen osaamisen ja taitojen oppimisen ja kehittämisen ohjauksellisena ympäristönä, jossa korostuu toimiminen aidoissa työelämän konteksteissa (Garnier ja muut, 2023). Parhaimmillaan autenttisen kaltaisissa tilanteissa tapahtuvaan kokemukselliseen ja yhteisölliseen oppimiseen perustuva simulaatiokoulutus tukee ura-aikaista ammatillisen asiantuntijuuden ja osaamisen kehittymistä työelämälähtöisesti ja joustavasti uran eri vaiheissa (Jowsey ja muut, 2020). Samalla saavutetaan lisäarvoa oppimiselle potilasturvallisuuden näkökulmasta (Rød ja muut, 2021; Soljanlahti & Nyström, 2020).

Terveydenhuollon jatkuvaan ammatillisen osaamisen kehittämiseen kytkeytyvässä simulaatiokoulutuksessa korostuvat oppijakeskeisyys sekä oppimisen ohjauksellisuus (Keskitalo, 2015; Kivinen & Karjalainen, 2016), jota pidetään simulaatiokoulutuksen keskeisenä lähtökohtana (esim. Heitzman ja muut, 2019; Herrington & Schneidereith, 2017). Tässä tutkimuksessa simulaatiokoulutuksen ohjauksellisella tuella viitataan englanninkieliseen käsitteeseen *scaffolding*, jolle ei ole olemassa vakiintunutta suomenkielistä vastinetta. Ohjauksellisen tuen tarkoitus on luoda oppijalle edellytykset suoriutua sellaisista tehtävistä, joista hän ei yksin kykenisi selviytymään. Asiantuntija (ohjaaja/vertaisoppija) tukee monimutkaista

tehtävää räätälöidysti siten, että oppija voi suoriutua siitä ensin avustettuna ja myöhemmin itsenäisesti (van de Pol ja muut, 2010). Simulaatioita on tähän asti tutkittu lähinnä yksittäisten taitojen oppimisen, kuten diagnostisen osaamisen näkökulmasta (Chernikova ja muut, 2022). Simulaatiokoulutusta ei ole systemaattisesti tutkittu koulutuksessa tarjottavan ohjauksellisen tuen näkökulmasta. Tämä tutkimus vastaa tähän haasteeseen. Tulokset tarjoavat aineksia simulaatiokoulutusten ohjauksellisen tuen ja suunnittelun sekä simulaatio-ohjaajien pedagogisen osaamisen kehittämiseen.

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan terveydenhuollon henkilöstölle suunnattuja simulaatiokoulutuksia ja niissä esiintyvää ohjauksellista tukea. Tutkimuksen tavoitteena on tuottaa ymmärrystä siitä, millaisena ohjauksellisuus ja erityisesti ohjauksellinen tuki näyttäytyy työn lomassa toteutuvassa simulaatio-oppimisessä. Tutkimus tuottaa uutta tietoa ohjauksellisesta tuesta terveydenhuollon simulaatiokoulutuksessa.

## Simulaatiokoulutuksen eteneminen ja ohjauksellinen tuki

Simulaatiokoulutus mahdollistaa todellisuutta vastaavissa työtilanteissa tapahtuvia toiminnallisia, kokemuksellisia, teoriaa ja käytäntöä integroivia oppimistilanteita, jotka toiston, arvioinnin ja reflektion kautta pyrkivät osallistamaan ja aktivoimaan oppijoita (El-Hussein & Harvey, 2023; Garnier ja muut, 2023). Todellisuutta jäljittelevän simulaatiokoulutuksen avulla havainnollistetaan asioita, joita on vaikea ymmärtää pelkän teoria-tiedon avulla sekä harjoitellaan haastavissa ja harvoin toistuvissa tilanteissa tarvittavia tietoja, taitoja ja välineitä (Saab ja muut,

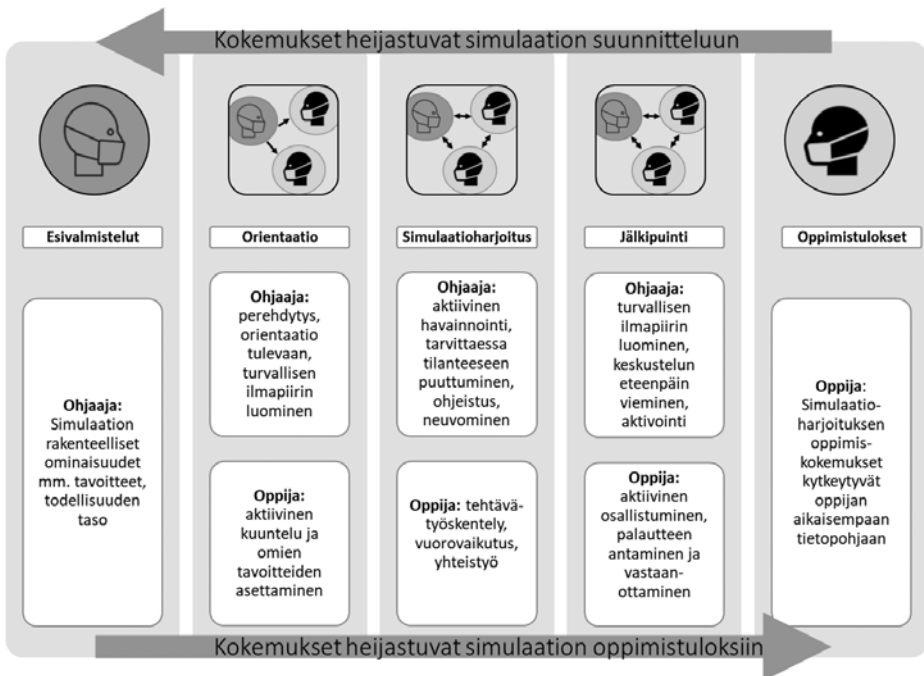
2023). Simulaatiokoulutus koostuu kolmesta päävaiheesta, jotka ovat orientoituminen, simulaatioharjoitus ja jälkipuinti (El-Hussein & Harvey, 2023).

Aiempi tutkimus on tuonut esiin, että tarvitaan parempaa ymmärrystä siitä millaisia ohjauksellisen tuen keinoja ohjaajat hyödyntävät terveydenhuollon koulutuksissa (Masava ja muut, 2023). Ohjauksellista tukea koskevan kirjallisuuden perusteella tuen voidaan katsoa ilmenevän neuvonnan, palautteen, keskustelun ja pohdinnan kautta (Kuva 1). Tuki on dynaamista, kohdistettua ja tilannesidonnaisista (Kneebone ja muut, 2004; Ruhalahti, 2019, s. 34). Tavoitteena on oppijoiden simulaatio-oppimiskokemusten tunnistaminen ja käsitteleminen sekä oppijoiden tietojen täydentäminen tai korjaaminen (Palominos ja muut, 2019). Palautteen ja tuen antaja voi tilanteen mukaan olla jo-

ko simulaatiokouluttaja/-ohjaaja tai vertaisoppija (Becker & Hermosura, 2019).

### Esivalmistelu- ja orientaatiovaihe

Esivalmisteluvaiheen aikana ohjaaja suunnittelee simulaation oppimistavoitteet, jotka ohjaavat vahvasti koko oppimisprosessia ja oppimistilanteita (Niemi ja muut, 2019; Rosqvist & Tuominen, 2016). Simulaatiokoulutuksen toteutus voi vaihdella yksinkertaisen roolinäyttelemisen ja monimutkaisemman ohjelmoitavan potilassimulaattorin välillä (Garnier ja muut, 2023). Tavoitteena voi olla esimerkiksi hengitysvaikeuksista kärsivän potilaan hoito poliklinikalla (Kokko, 2016) tai yksityiskohtaiset taidot, kuten laadukkaan ekg:n otto, infuusiopumppujen käyttö tai verenpaineen mittaaminen manuaalimitarilla (Jalonen, 2016). Simulaationukel-



Kuva 1. Simulaatiokoulutuksen eteneminen ja ohjauksellinen tuki (mukaillen Niemi ja muut, 2019)

le voidaan ohjelmoida ihmistä jäljitteleviä fysiologisia toimintoja, jolloin nukke ohjataan reagoimaan simulaatiotilanteen etenemisen kannalta mielekkäästi (Keskitalo, 2015; Oikarinen ja muut, 2013). Usein moniammatillisissa simulaatioissa tärkeintä ei ole pelkkä yksityiskohtien tarkka jäljittely, vaan laajemmat moniammatilliset taidot, kuten tiimityö, kommunikaatio, tilannetietoisuus ja johtaminen (Innocenti ja muut, 2022).

Simulaation tavoitteet käydään läpi simulaatiokoulutuksen orientaatiovaiheessa. Tyypillisesti orientaatiovaiheessa osallistujat ovat lähinnä aktiivisen kuuntelijan roolissa, kun ohjaaja kertoo ja selittää simulaatiokoulutuksesta, oppimistilanteesta, tavoitteista sekä oppimisympäristön tekniikasta ja toimintatavoista (Niemi ja muut, 2019). Ohjauksellisen tuen kannalta orientaatiovaiheen tärkeimpänä tavoitteena voidaan pitää turvallisen ilmapiiirin luomista (Niemi ja muut, 2019; Somerville ja muut, 2023). Parhaimmillaan orientaatiovaihe lievittää osallistujien stressiä ja ahdistusta (El-Hussein & Harvey, 2023; Somerville ja muut, 2023). Simulaatiokoulutukseen osallistuvien kesken sovitaan usein, että koulutuksessa koettuja ja käsiteltyjä asioita ei jaeta ulkopuolisille. Näin luodaan turvallista ilmapiiiriä oppimiselle.

## Simulaatioharjoitus

Simulaatioharjoituksen aikana ohjaaja havainnoi tilannetta aktiivisesti ja vaikuttaa harjoituksen kulkuun tarvittaessa, mikäli simulaatiotilanne lähtee eteneämään ei-toivottuun suuntaan (Niemi ja muut, 2019). Käytännössä ohjauksellinen tuki tehtävästä tai tilanteesta riippuen tarkoittaa sitä, että ohjaajat joko ikään kuin ”astuvat” tilanteeseen antaen konkreettista ohjausta ja tukea esimerkiksi

puuttamalla tilanteisiin, avustamalla ja antamalla ohjeita ja/tai neuvoja (Chernikova ja muut, 2022; van Lier, 2014; Perretta ja muut, 2020) tai vaihtoehtoisesti ohjaajat ”lähestyvät” tilannetta tukemalla ajattelu- ja oppimisprosesseja erilaisen kysymysten ja reflektion avulla (Chernikova ja muut, 2022; Perretta ja muut, 2020). Tuki voi myös olla ”lennosta tapahtuvaa” spontaania tukea, kuten erilaisia hienovaraisia vihjeitä (mm. katseet ja eleet) oppimistilanteen aikana (Perretta ja muut, 2020). Aikaisemmat tutkimukset ohjauksellisesta tuesta eri konteksteissa ovat osoittaneet, että parhaimmillaan ohjauksellinen tuki edistää oppijoiden ongelmanratkaisua (Tammeleht ja muut, 2021), jäsentää oppimistehtävää (Wilson & Devereux, 2014), tukee oppijoiden suoritusta (van de Pol ja muut, 2010), muokkaa oppijoiden käsitteellistä ymmärrystä tehtävästä ja sen sisällöistä (Tammeleht ja muut, 2021) sekä rohkaisee yhteistyöhön ja pohdintaan (Kukkonen ja muut, 2014).

Ohjauksellinen tuki voi olla myös vastavuoroista kokeneemilta vertaisoppijoilta saatavaa tukea tai oppijoiden välistä kollektiivista keskinäistä tukea, jossa vertaisoppijat jakavat yhteisen näkemyksen ja samanlaisen havainnon jostakin asiasta (Shin ja muut, 2020). Käytännössä toinen oppija voi tilapäisesti ottaa ohjaajan roolin esittämällä esimerkiksi vertaiselleen kysymyksiä, toimintaehdotuksia ja neuvoja suhteuttaen ja arvioiden niitä myös suhteessa omaan toimintaansa, jolloin parhaimmillaan syntyy itsereflektiota (Ahopelto ja muut, 2019). Simulaatiokoulutuksessa voidaankin hyödyntää sekä ohjaaja- että oppijälähtöistä lähestymistapaa. Ohjaajälähtöisessä lähestymistavassa ohjaaja hallinnoi tilannetta esimerkiksi antamalla ohjeita ja neuvoja oppijoiden noudatettavaksi. Oppijälähtöisessä lähes-

tymistavassa puolestaan oppimisprosessi perustuu yhteistyöhön, jossa sekä oppijat että ohjaaja oppivat yhdessä (ks. Cheng ja muut, 2016; Vehviläinen, 2014).

## Jälkipuinti

Jälkipuinti (debriefing) on keskeinen osa simulaatioharjoitusta, ja siinä korostuvat ohjaajan pedagogiset taidot (Kokko, 2016). Ohjaajan tehtävänä on jäsentää ja viedä keskustelua eteenpäin negatiivisesta positiiviseen erilaisten vihjeiden, kysymysten ja rakentavan palautteen avulla, joten ohjaajan rooli vaihtuu yleensä tiedon antajasta enemmän valmennukselliseen ja keskustelua ohjaavaan suuntaan (Niemi ja muut, 2019; Tammeleht ja muut, 2021; van de Pol ja muut, 2010; Zigmont ja muut, 2011). Yhteinen pohdinta jälkipuintitilanteissa antaa ohjaajalle mahdollisuuden nostaa esiin simulaatiotilanteissa havaittuja väärinkäsityksiä sekä mahdollisia virheitä (Wighus & Bjørk, 2018). Jälkipuinnin tavoitteena on tukea oppijoita havaitsemaan oppimistarpeitaan ja käsittelemään oppimiskokemuksiaan kannustavassa ja turvallisessa ilmapiirissä. Aloittelevien oppijoiden reflektiivisyyttä jälkipuintitilanteissa tukee ohjaajaohjoinen ja systemaattinen jälkipuinti. Sen sijaan kokeneempien opiskelijoiden ja työnteekijöiden simulaatiokoulutusten jälkipuintitilanteissa oppijat keskustelevat pääosin keskenään (Chernikova ja muut, 2022).

Oppimistavoitteiden sekä simulaatiossa syntyneiden oppimiskokemusten ja oivallusten käsittely simulaation jälkipuintitilanteissa edellyttää ohjauksellista tukea eri muodoissa (Eteläpelto ja muut, 2014). Parhaimmillaan ohjaajan kysymykset tukevat osallistujien keskustelua mahdollistaen itsetutkiskelun (van der Meij ja muut, 2013). Ohjauksella on merkittävä rooli siinä, mihin oppijat kiinnittävät

huomionsa; onko painopiste oppimiskokemuksessa sinänsä vai esimerkiksi simulaatiotekniikassa ja sen aiheuttamissa haasteissa (Karjalainen ja muut, 2022). Parhaimmillaan jälkipuintitilanteiden rakentavan palautteen, pohdinnan ja keskustelun tuloksena syntyy oman ja ryhmän toiminnan reflektointia, mikä on erityisen tärkeä osa oppimisprosessia ammatillisen osaamisen kehittymisen kannalta (Bland & Tobbell, 2016). Kokemusten jakaminen ja oppimistilanteiden yhdessä pohtiminen auttavat ymmärtämään omaa työtä ja työhön sisältyviä riskejä paremmin (Tieranta, 2013). Jälkipuintitilanteissa simulaatioharjoituksen oppimiskokemukset kytkeytyvät oppijoiden aikaisempaan tietopohjaan (Gardner, 2013) ja siirtyvät ammatilliseen toimintaan (Dawe ja muut, 2014).

## Tutkimuksen toteutus

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan suomalaisen sairaalakontekstin jatkuvaan ammatillisen osaamisen kehittämiseen kytkeytyvää simulaatiokoulutusta vähemmän tutkitun ohjauksellisen tuen näkökulman kautta. Tavoitteena on tuottaa ymmärrystä simulaatiokoulutuksen ohjauksellisesta tuesta. Tutkimuksessa vastataan tutkimuskysymykseen: *Millaisena ohjauksellinen tuki näyttääytyy terveydenhuollon simulaatiokoulutuksessa?* Tutkimusaineistoa tarkastellaan simulaatiokoulutuksen eri vaiheiden, oppija- ja ohjaajalähtöisyyden ja ohjauksellisen tuen sisältöjen näkökulmista.

## Tutkimuskontekstin ja aineiston kuvaus

Tutkimus on toteutettu suomalaisessa sairaalakontekstissa. Tutkimuksen kohdeorganisaatiossa simulaatiokoulutukset rakennetaan tapauskohtaisesti osallistuji-

en tietotaitotason mukaan. Simulaatiokoulutuksella harjoitellaan muun muassa tavallista potilaan vastaanottotilannetta osastolle, monimutkaista tehohoitopotilaan hoitoa, toimintaprosessin muutosta tai turvallisuusnäkökulman kehittämistä. Simulaation avulla harjoitellaan myös uusien ja harvoin käytettävien laitteiden käyttöä sekä poikkeuksellisissa tilanteissa toimimista. Simulaatiokoulutuksiin liitetään johdonmukaisesti ei-tekniisiä, moniammatillisia tavoitteita, kuten johtajuus, yhteistyötaidot tai viestintä. Simulaatioita järjestetään viikoittain ja ne eivät ole henkilöstölle vapaaehtoisia.

Tutkimusaineisto koostuu yhteensä kuuden simulaatiokoulutuksen video- ja audioaineistoista. Simulaatiot toteutettiin vuonna 2021 osana organisaation tavanomaista koulutustoimintaa työelämän asiantuntijoiden toimiessa simulaatioissa koulutuksen suunnittelijoina ja ohjaaji-

na. Käytössä olivat autenttiset hoitovälineet sekä kauko-ohjattava simulaationuke (SimNewB, Laerdal ja SimJunior, Laerdal, Stavanger, Norja). GoPro-kameralla tallennettiin varsinaisten simulaatioharjoitusten lisäksi orientaatio- ja jälkipuintitilaisuudet. Lisäksi simulaatiokoulutuksen osallistujilta ja ohjaajilta kerättiin taustatietoja erillisellä lomakkeella.

Tutkimusjoukon muodostivat simulaatiokoulutuksien osallistujat (n=27) sekä simulaatio-ohjaajat (n=8), jotka toimivat simulaatioissa moniammatillisissa tiimeissä. Sekä osallistujat että ohjaajat olivat sairaalan työntekijöitä. Simulaatiokoulutuksissa oli kerrallaan neljästä kuuteen osallistujaa sekä kahdesta neljään koulutettua simulaatio-ohjaajaa. Tiimit tekivät simulaatioissa hoitopäätöksiä erilaisissa simulaatioharjoituksen kohteena olevissa potilastapauksissa (Taulukko 1). Potilastapauksen harjoittelun lisäksi oppimista-

**Taulukko 1.**  
Simulaatiokoulutusten kesto ja sisältö

	Koulutuksen kesto videolla (min)	Simulaatioharjoituksen sisältö/tavoitteet
<b>Koulutus 1</b>	64	Päivystystilanne (lapsen hoito/tehoheitotilanne), ABCDE-protokolla, ISBAR-raportointimenetelmä, tiimityö, kommunikointi
<b>Koulutus 2</b>	43	Vastasyntynyt teholla, ABCDE-protokolla, ISBAR-raportointimenetelmä
<b>Koulutus 3</b>	49	Eristystilanne, potilaan vastaanottaminen, ryhmätyöskentely (eristystilanteessa)
<b>Koulutus 4</b>	51	Vastasyntynyt teholla, ABCDE-menetelmä, ISBAR-raportointimenetelmä, johtajuus, yhteistyö
<b>Koulutus 5</b>	54	Uuden lapsipotilaan vastaanottaminen osastolle, ABCDE-protokolla, ISBAR-raportointimenetelmä, uusien työntekijöiden ohjaaminen
<b>Koulutus 6</b>	58	Päivystystilanne (lapsen hoito/tehoheitotilanne), ABCDE-protokolla, ISBAR-raportointimenetelmä, tiimityö, kommunikointi

## Taulukko 2.

Aineistosta tunnistettujen ohjausepisodien määrät ja kestot simulaatiokoulutuksen eri vaiheissa

Video No.	Simulaatiokoulutuksen vaihe						Episodin keskimääräinen pituus sekunteina (per video)
	Orientaatio		Harjoitus		Jälkipuinti		
	Episodien määrä	Episodin keskimääräinen pituus sekunteina	Episodien määrä	Episodin keskimääräinen pituus sekunteina	Episodien määrä	Episodin keskimääräinen pituus sekunteina	
V1	2	421	6	40	28	36	58
V2	1	66	14	16	32	37	31
V3	4	76	5	66	20	35	46
V4	5	58	5	49	21	51	52
V5	2	244	27	28	22	49	46
V6	2	558	11	12	14	77	86

voitteena oli ei-teknisiä, moniammatillisia tavoitteita.

Simulaatiokoulutukseen osallistui lääkäreitä (n=5), erikoistuvia lääkäreitä (n=4), kättilöitä (n=4) ja sairaanhoitajia (n=14). Osallistujat olivat työuran eri vaiheissa. Työkokemuksta heillä oli vaihtelevasti, alle vuodesta jopa useampaan kymmeneen vuoteen. Osa ei ollut osallistunut aiemmin simulaatioihin ollenkaan, osa taas arvioi osallistuneensa niihin yhdestä useampaan kymmeneen kertaan. Jokaisessa simulaatiossa oli mukana eri ammattinimikkeitä (lääkäri n=4, sairaanhoitaja n=4) edustavia simulaatio-ohjaajia.

### Analyysimenetelmän kuvaus

Tutkimusaineiston analyysissa sovellettiin teoriasidonnaista sisällönanalyysiä (Hsieh & Shannon, 2005; Tuomi & Sarajärvi, 2009). Aineistoa analysoitiin sekä aineistolähtöisesti että esitetyn teoriataustan pohjalta (ks. esim. Cheng ja muut, 2016; Vehviläinen, 2014). Video- ja audiotallenteita oli yhteensä seitsemän kappaletta, mutta yksi jätettiin analyysistä pois

jälkipuintilaisuuden tallennuksen puuttumisen vuoksi. Video- ja audioaineistoa tallenteilla oli yhteensä 5 tuntia ja 20 minuuttia.

Aineiston analyysi aloitettiin aineistoon tutustumalla. Analyysin aluksi videoaineistosta tunnistettiin yksittäisiä ohjauksellisia, yhteisöllisiä ja vuorovaikutuksellisia tilanteita ja tekoja, joita voitiin pitää ohjauksellisen tuen episodeina eli analyysiyksikköinä. Ohjauksellisen tuen episodeja tunnistettiin aineistosta yhteensä 221 kappaletta. Episodien kesto vaihteli sekunneista useisiin minuutteihin. Episodien keskimääräinen pituus oli 50 sekuntia. Taulukossa 2 on kuvattu aineistosta tunnistettujen episodien vaihtelua.

Tämän jälkeen ohjauksellisen tuen episodeista tarkasteltiin videoittain, mihin simulaatiokoulutuksen vaiheeseen episodi sijoittui (orientaatio, harjoitus, jälkipuinti), millaisia ohjaustilanteiden ympäristöt olivat eli kuka ohjasi ja ketä, millaista ohjaustoimintaa tilanteeseen sisältyi sekä kuvailtiin sanallisesti episodien ohjaustoiminnan laadullista luonnetta (Kuva 2). Jos

ohjauksellisen tuen episodeissa oli havaittavissa päällekkäisyyttä ja monia eri toimintoja, ratkaistiin tämä rajaamalla ohjauksellisen tuen episodit tietyn asiakokonaisuuden ympärille. Toisinaan ohjauksellisen tuen episodien erottaminen muusta työhön olennaisesti liittyvästä kommunikaatiosta, kuten työnjaosta, osoittautui haasteelliseksi.

Analyysin seuraavassa vaiheessa episodien sisällöllisiä asiakokonaisuuksia ana-

lysoitiin aineistolähtöisesti, jotta simulaatiokoulutuksissa esiintyvän ohjauksellisen tuen muodot ja variaatio saataisiin tuotua esiin. Ohjauksellisen tuen episodeissa ilmenevät samantyyppiset ohjauksellisen tuen kuvaukset ryhmiteltiin omiksi alakategorioikseen. Tämän jälkeen alakategoriat tiivistettiin edelleen yläkategorioiksi ja niistä aineistoa käsitteellistäviksi pääkategorioiksi (ks. Taulukko 3). Kategorioiden nimeämisessä ja jäsentämisessä hyödynnettiin myös aiempaa kirjallisuutta (ks.

 <b>Orientaatio</b>	<b>Episodin laadullinen luonne:</b> Ohjaajan/ohjaajien puhetta: välineistä (esim. nukke) ja simulaation toimintatavoista kertominen; roolien jakaminen osallistujille; esittäytyminen; turvallisen ilmapiirin luominen (kyse oppimistilanteesta, turvallisesta tilanteesta), luottamuksellisuudesta <b>Episodin kesto:</b> 446 sekuntia <b>Ohjaajalähtöinen vs. oppijalähtöinen:</b> Ohjaajalähtöinen										
	<b>Pääkategoria</b> Ohjaava puhe ennen simulaatioharjoitusta										
	<b>Yläkategoria</b> Orientoiva puhe										
	<b>Alakategoria</b> Pehdytys      Rohkaiseminen <div style="display: flex; justify-content: space-around; width: 100%;"> <span>x</span> <span>x</span> </div>										
 <b>Simulaatioharjoitus</b>	<b>Episodin laadullinen luonne:</b> Oppija kysyy toiselta oppijalta (kokeneemalta) apua; kokeneempi ohjeistaa tilanteessa, mitä (välineitä) tarvitaan ja miten toimitaan <b>Episodin kesto:</b> 38 sekuntia <b>Ohjaajalähtöinen vs. oppijalähtöinen:</b> Oppijalähtöinen										
	<b>Pääkategoria</b> Tilanteen aikainen tuki ja ohjaus										
	<b>Yläkategoria</b> Ohjeistus										
	<b>Alakategoria</b> <table border="1" style="width: 100%; text-align: center;"> <thead> <tr> <th>Toiminnan tuki</th> <th>Toiminnan varmistaminen</th> <th>Toiminnan johtaminen</th> <th></th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>x</td> <td></td> <td></td> <td>x</td> </tr> </tbody> </table>				Toiminnan tuki	Toiminnan varmistaminen	Toiminnan johtaminen		x		
Toiminnan tuki	Toiminnan varmistaminen	Toiminnan johtaminen									
x			x								
 <b>Jälkipuinti</b>	<b>Episodin laadullinen luonne:</b> Ohjaaja kertoo simulaatioharjoituksen ideasta/tarkoituksesta ja simulaatiossa hyödynnettyjen apuvälineiden käyttämisestä (millaisia tavoitteita osallistujien työn näkökulmasta); kertoo tilannetta, miten oppijat toimivat ja mitä harjoituksen kohteena olevassa tapauksessa kuuluu tehdä; antaa osallistujille positiivista palautetta; myös -- toinen ohjaaja antaa yhdelle osallistujista positiivista palautetta -- tämän toiminnasta <b>Episodin kesto:</b> 130 sekuntia <b>Ohjaajalähtöinen vs. oppijalähtöinen:</b> Ohjaajalähtöinen										
	<b>Pääkategoria</b> Reflektioiva puhe simulaatioharjoituksen jälkeen										
	<b>Yläkategoria</b> Oppijoiden aktivointi										
	<b>Alakategoria</b> <table border="1" style="width: 100%; text-align: center;"> <thead> <tr> <th>Kysymysten esittäminen</th> <th>Oppijoiden kokemusten käsittely</th> <th>Palautteen antaminen</th> <th>Tiedon jakaminen</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td></td> <td>x</td> <td>x</td> <td>x</td> </tr> </tbody> </table>				Kysymysten esittäminen	Oppijoiden kokemusten käsittely	Palautteen antaminen	Tiedon jakaminen		x	x
Kysymysten esittäminen	Oppijoiden kokemusten käsittely	Palautteen antaminen	Tiedon jakaminen								
	x	x	x								

Kuva 2. Esimerkki analyysimatriisista



Kuva 1). Aineistosta litteroitiin keskusteluesimerkkejä tulosten havainnollistamiseksi. Aineistokatkelmat muutettiin luettavuuden lisäämiseksi yleiskielisemmiksi, kuitenkin sisällöllistä merkitystä muuttamatta. Lisäksi aineistosta laskettiin, kuinka monta kertaa kukin ohjauksellisen tuen osa-alue esiintyi episodeissa (n=385). Yhdessä episodissa saattoi olla useamman eri alakategorian sisälle meneviä koodeja, mikä selittää ohjauksellisen tuen episodeja suuremman havaintojen määrän.

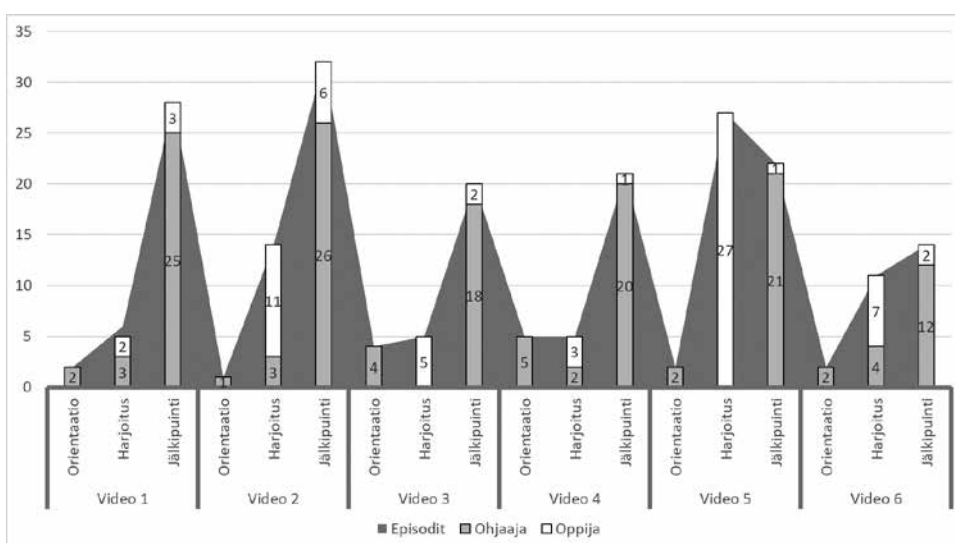
## Tulokset

Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin sitä, millaisena ohjauksellinen tuki näyttäytyy terveydenhuollon simulaatiokoulutuksessa. Aineistoa analysoitiin simulaatiokoulutuksen eri vaiheiden, oppija- ja ohjaajälähtöisyyden sekä ohjauksellisen tuen sisältöjen näkökulmista. Kuvassa 3 esitetään keskeiset tulokset ohjauksellisen tuen jakautumisesta simulaatiokoulutuksen eri vaiheisiin ja oppija-/ohjaajälähtöisyyteen. Taulukossa 3 esitetään keskeiset tulokset ohjauksellisen tuen

sisällöllisestä analyysistä. Seuraavaksi avataan tuloksia tarkemmin.

Tulosten mukaan ohjauksellinen tuki simulaatiokoulutuksessa jakautuu joko simulaatio-ohjaajan ja oppijan väliseen ohjaukselliseen tukeen tai oppijoiden väliseen vertaistukeen/kollektiiviseen tukeen. Ohjauksellisen tuen episodit painoutuivat pääosin jälkipuintitilanteisiin (Kuva 3). Ohjauksellisesta tuesta 62 % tapahtui jälkipuintitilanteissa, 31 % simulaatioharjoituksen aikana ja 7 % orientaatioissa. Ohjauksellinen tuki simulaatiokoulutuksessa näytti myös tapahtuvan valtaosin ohjaajien toimesta. Varsinaisen simulaatioharjoituksen aikana ohjaajat olivat sivuroolissa, mutta jälkipuintitilanteessa ohjaajan rooli korostui.

Ohjauksellinen tuki jakautuu kolmeen sen luonnetta kuvaavaan pääkategoriaan: 1) ohjaava puhe ennen simulaatioharjoitusta, 2) tilanteen aikainen tuki ja ohjaus ja 3) refleктоiva puhe simulaatioharjoituksen jälkeen (Taulukko 3).



Kuva 3. Ohjauksellinen tuki simulaatiokoulutuksen eri vaiheissa (n=221)

**Taulukko 3.** Tulostaulukko simulaatiokoulutuksissa tapahtuvasta ohjauksellisesta tuesta (n=385)

Simulaatiokoulutuksen vaihe	Pääkategoria	Yläkategoria	Alakategoria
<b>Orientaatio</b>	Ohjaava puhe ennen simulaatioharjoitusta	Orientoiva puhe (n=25)	Perehdytys Rohkaiseminen
<b>Simulaatioharjoitus</b>	Tilanteen aikainen tuki ja ohjaus	Neuvominen (n=36)  Ohjeistus (n=72)	Kannustus Ehdotus/neuvo  Toiminnan tuki Toiminnan varmistaminen Toiminnan johtaminen
<b>Jälkipuinti</b>	Reflektioiva puhe simulaatioharjoituksen jälkeen	Oppijoiden aktivointi (n=252)	Kysymysten esittäminen Oppijoiden kokemusten käsittely Palautteen antaminen Tiedon jakaminen

Simulaatiokoulutusten alussa ohjauksellista tukea antoivat simulaatio-ohjaajat, joiden orientoiva puhe piti sisällään sekä perehdyttämistä että rohkaisemista. Ohjaajat kävivät tilaisuuden alussa läpi simulaatiokoulutuksen oppimistavoitteita ja periaatteita sekä perehdyttivät oppijat toimintaympäristöön, kuten koulutustilaan, simulaationukkeeseen ja sen toimintoihin, käytettävissä oleviin välineisiin ja harjoiteltaviin toimintatapoihin. Lisäksi simulaatio-ohjaajat pyrkivät luomaan turvallisen ilmapiirin rohkaisemalla oppijoita ennen simulaatioharjoitusta. Ohjaajat esimerkiksi korostivat puheessaan sitä, että simulaatiossa on tarkoitus oppia, ketään ei arvioida ja siten myös mahdolliset virheet ovat sallittuja. Lisäksi ohjaajat kannustivat oppijoita kysymiseen ja avoimeen kommunikointiin simulaatioharjoituksen aikana. Tähän liittyen simulaatio-ohjaajan tavoitteena saattoi olla myös eri ammattiryhmien välisten hierarkioiden hälventäminen: *“Kerrotaan heti, jos ei osata tehdä jotain nimettyä tehtävää -- vaikka [simulaatiossa] on se johtaja, ei ole hierarkioita*

*eli jokaisella on oikeus, velvollisuus ja vastuu tuoda se joku huomaamansa epäkohta esille --”* (Simulaatio-ohjaaja, V1). Kaikkiaan orientaatiovaihe näyttäytyi varsin ohjaajalähtöisenä ja oppijoilla ei ollut siinä kovinakaan aktiivista roolia.

Varsinaisen simulaatioharjoituksen aikana ohjauksellisessa tuessa korostui neuvominen ja ohjeistusten antaminen. Neuvomisella tarkoitetaan tässä etenkin kognitiivisen tuen ja avun sekä vihjeiden antamista erilaisissa ongelmatilanteissa. Ehdotuksia ja neuvoja annettiin erityisen paljon oppijoiden välisen vertaistuen muodossa, varsinkin silloin, kun simulaatioharjoituksessa oli mukana kokeneempia oppijoita, jotka auttoivat tarpeen tullen – ammattiryhmästä riippumatta – vähemmän kokeneita kollegoitaan. Ehdotukset ja neuvot saattoivat olla suorina, esimerkiksi oppijoiden välistä työpaikan toimintatapoihin tai erilaisten hoitotoimenpiteiden suorittamiseen liittyvien kysymysten esittämistä ja niihin vastaamista. Toisaalta neuvot ja ehdo-

tukset saattoivat olla varsin hienovaraisia ja toimintaa ohjaaviin kysymyksiin verhoiltuja. Seuraava sitaatti havainnollistaa oppijoiden simulaatioharjoituksessa käymää keskustelua, jossa toinen oppijoista kysyy toiselta, miten tämä haluaisi suorittaa tietyn toimenpiteen. Samaan tilanteeseen palataan myöhemmin jälkipuinissa, jossa ohjaaja osoittaa edellä mainitun kysymyksen toimineen epäsuorana, tilannetta oikeaan suuntaan ohjanneena ehdotuksena.

Simulaatioharjoitus (V2), suonikanyylin laittoa

Oppija A (hoitaja): *Täällä ainakin kädessä näyttäisi olevan [verisuonia].*

Oppija D (erikoistuva lääkäri): *Joo. Minä voisin tähän laittaa -- sitten tuota kanyylyä -- Ja tuota onnistuisiko [verenäytteiden otto samalla]?*

Oppija A: *Kyllä.*

Oppija D: *Joo, otetaan sekin sitten samalla.*

Oppija A: *Joo. Kummalta puolelta tykkäät pistää? --*

Jälkipuinti (V2)

Ohjaaja A (puhuu oppija A:lle): *Mitähän sinä huomautit? Sinä vähän niin kuin ehdottelit [oppija D:lle], mitäs sinä ehdottelit?*

Oppija A: *Mihin... mihin hän haluaisi tippaa [suonikanyylin] laittaa.*

Ohjaaja A: *Se oli hyvin kauniisti kysytty -- se ei ollut, että laita tämä tippa, vaan mihinkähän haluaisit laittaa [kanyylin] -- sinulla oli aika tuollainen vieno kausi ehdotus, mikä vei sitten toimintaa sinne tippaan päin. --*

Ohjeistuksella puolestaan tarkoitetaan enemmän konkreettista tuen ja avun antamista simulaatioharjoituksen aikana. Op-

pijat esimerkiksi pyysivät kollegoilta tukea omaan toimintaansa harjoituksen aikana sekä auttoivat kädestä pitäen toisiaan laitteiden käytössä tai simuloitavien toimenpiteiden suorittamisessa. Lisäksi oppijat varmistivat simulaatioharjoituksessa toisiltaan ja joissain tapauksissa myös päivystävän lääkärin roolissa toimineelta simulaatio-ohjaajalta, miten erilaisissa tilanteissa tulisi toimia. Eräs oppijoista esimerkiksi kysyi simulaatioharjoituksen aikana haastavalta vaikuttavassa tilanteessa muilta tiimin jäseniltä: *“Oliko meillä yhtään ylimääräistä [henkilöä], joka voisi vaikka soittaa tälle meidän takapäivystäjällemme?”* (V4). Oman toimintansa lisäksi oppijat varmistivat myös tiimin muiden jäsenten toimintaa, kuten heidän antamia määräyksiä. Esimerkiksi eräs simulaatio-ohjaaja nosti jälkipuintitilaisuudessa esiin tekemänsä huomion tällaisesta simulaatioharjoituksen aikaisesta toiminnan varmistamisesta kahden oppijan (hoitaja ja lääkäri) välillä:

Ohjaaja A: *Lääkärillä oli hirveä työkuorma, hän antoi vähän erikoisen määräyksen -- eikö niin, että sinä [hoitaja] koetit vaihtaa sen [määräyksen] -- eli tämä on yksi esimerkki siitä, että lääkäri on vastuussa ja päättää, mutta hänellä oli aika paljon [mietittävää] -- sinä [lääkäri] varmaan ymmärrät -- kokenut hoitaja sanoi, että oletko sinä ihan varma tästä määräyksestä. --* (V1)

Kokeneet oppijat ottivat joissakin simulaatioharjoituksissa selkeästi aktiivisen ohjaajan ja perehdyttäjän roolin, mikä näytti vaikuttavan koko tiimin yhteiseen toimintaan. Kokeneemman oppijan aktiivinen tuki tilanteeseen näkyi esimerkiksi siten, että yhden oppijan rinnalla muut tiimin jäsenet eivät puhuneet paljoa vaan enemmänkin odottivat ohjeita ja apua. Toisaalta tämä on ymmärrettävää, sillä tällaisissa

tilanteissa oli mukana vasta vähän työkokemusta omaavia oppijoita, joita oli tarpeen muutenkin perehdyttää toimintaympäristöön ja työkäytäntöihin. Tiimin yhteiseen toimintaan simulaatioharjoituksessa saattoi vaikuttaa myös sairaalakontekstin johtamiskulttuuri. Moniammatillisessa tiimissä lääkärillä on johtamisvastuu, jolloin on luonnollista, että häneltä odotetaan aktiivista roolia ja ohjausta.

Edellä kuvattu ohjauksellinen tuki toteutui siis pitkälti oppijoiden välisenä vertaistukena tai kollektiivisena tukena. Simulaatioharjoituksen aikana ohjaajien toimesta tapahtuva neuvominen ja ohjeistus näkyivät lähinnä käytännöllisissä ongelmatilanteissa, esimerkiksi simulaationuken tai laitteiden käytössä avustamisena, hyvään tai toivottuun toimintaan kannustamisena sekä vihjeiden tai neuvojen antamisena simuloitavan potilastapauksen ratkaisemisessa.

Simulaatiokoulutusten jälkipuintilanteet näyttäytyivät aineiston valossa varsin ohjaajalähtöisinä. Simulaatio-ohjaajat fasilitoivat keskustelua ja aktivoivat oppijoita erilaisin kysymyksin, pyynnöin ja vihjein. Usein jälkipuintitilaisuuksien alussa ohjaajat pyysivät oppijoita kertaamaan omin sanoin simulaatioharjoituksen sisältöä ja kulkua ja/tai kysyivät yleisesti oppijoiden tunteita ja kokemuksia simulaatiosta. Oppijoiden kokemusten käsittely oli pääosassa jälkipuinnissa. Simulaatio-ohjaajat pyysivät oppijoita reflektimaan niin omaa kuin muiden oppijoiden toimintaa simulaatioharjoituksen aikana (esimerkiksi mikä meni hyvin, mitä olisi voinut tehdä toisin) sekä kertomaan havainnoistaan simulaatiossa harjoitelluista asioista, kuten tiimityöstä, johtajuudesta tai kommunikaatiosta. Reflektion lomassa ohjaajat saattoivat muistuttaa simulaation oppimistavoitteista ja kerrata niihin liit-

tyvää teoriatietoa. Simulaatiokoulutuksen oppimistavoitteisiin liittyvien reflektiivisten kysymysten esittäminen tuli aineistossa esille varsin epäsuorasti.

Simulaatio-ohjaajat huomioivat jälkipuinnissa jonkin verran myös oppijoiden aiemmat kokemukset ja osaamisen vastaavista tilanteista, esimerkiksi kysymällä työyhteisössä vähemmän aikaa työskennelleiltä, miten he ovat aiemmin toisaalla oppineet tekemään jonkin asian tai toimimaan tietyssä tilanteessa. Ohjaajat myös kommentoivat ja peilasivat oppijoiden kokemuksia ja (itse)reflektiota esimerkiksi omiin ammatillisiin kokemuksiinsa sekä simulaatioharjoituksen aikana tekemiinsä havaintoihin. Seuraava aineistositaahti havainnollistaa tällaista oppijoiden kokemusten käsittelyä simulaatio-ohjaajien ja oppijoiden välisessä, tiimin jäsenten keskinäiseen tiedonkulkuun ja informointiin liittyvässä vuoropuhelussa. Esimerkin keskustelua edelsi oppijoiden reflektio omasta toiminnastaan simulaatioharjoituksen aikana. Sitaatista on nähtävissä, kuinka keskustelu etenee ohjaajan palautteenomaisten kommenttien ja havaintojen myötä aiheesta toiseen, huomioiden myös yhdelle oppijoista uutena tulleen asian.

#### Jälkipuinti (V3)

Ohjaaja B: *Mitäs keinoja teillä olisi informoida toisianne tällaisissa tilanteissa?*

Oppija B: *No ihan vaikka ääneen sanoa, että mitä on tekemässä -- tämäkin on aika hankalaa, kun meilläkin on aika hyvin roolittunut se, että tiedämme, kuka on missäkin roolissa ja -- kuka tekee mitäkin, että se on meillä ehkä semmoinen automaatio, mikä ei välttämättä näy sitten ulospäin.*

Ohjaaja A: *No kyllä se nimenomaan näkyy ulospäin -- se näkyi kyllä erittäin efektiivisenä toimintana -- Välillä mi-*

*nä huomasi, että itse asiassa Oppija D käytti paljon sitä, että (simulaatio-ohjaaja oppija D:lle) sinä sanoit mitä sinä teet, mutta sitten minä ehkä huomasi, että kuunteliko joku sinua (Oppija D: Niin, joo) vai millainen olo sinulle tuli? Oppija D: Niin, ei välttämättä, koska he olivat keskittyneet tuohon [muuhun asiaan], mutta kyllä minä Oppija E:n kanssa sitten, että joo, tähän tulevat nämä näytteenottovälineet. (Puhuu oppija E:lle) Ja en olisi sitä [laitetta] -- kuitenkin hoksannut hakea, jos et olisi sanonut.*

Ohjaaja A: *Joo, joo.* (Puhuu puolestaan oppija A:lle) *Se [em. laite] oli sinulle uusi asia?*

Oppija A: *Joo, ainakin se, että missä se sijaitsee.*

Ohjaaja A: *Joo -- se sijaitsee siellä [tilan nimi], että kaikilla on oma paikkansa mistä sitten löytyy välineet.*

Edellä kuvattu oppijoiden kokemusten käsittely ohjaajan toimesta tapahtui osin päällekkäin varsinaisen palautteen antamisen kanssa. Simulaatio-ohjaajat antoivat oppijoiden toiminnasta myös suoraa palautetta, tuoden esiin niin hyvin menneet asiat kuin myös ne, joissa olisi tullut toimia toisin. Oppijat antoivat itsereflektion lomassa vertaispalautetta muille sekä arvioivat omaa toimintaansa suhteessa muihin. Simulaatio-ohjaajat eivät juuri reflektoineet tai arvioineet omaa tai toistensa toimintaa simulaatiokoulutuksen aikana. Myös tiedon jakamista tapahtui oppijoiden kokemusten käsittelyn ja palautteen antamisen yhteydessä. Ohjaajat esimerkiksi kertoivat itse tai yhdessä oppijoiden kanssa teoretietoa ja käytännön toimintatapoja, kertoivat työpaikan toimintatavoista ja kytkivät simulaatioharjoituksen sisällöt ja tavoitteet arkityöhön. Joskus tiedon jakamisella pyrittiin herättämään uusia kysymyksiä ja oivalluksia.

## Pohdinta

Tässä tutkimuksessa vastattiin kysymykseen, millaisena ohjauksellinen tuki näyttäytyy terveydenhuollon simulaatiokoulutuksessa. Tutkimusaineistoa tarkasteltiin simulaatiokoulutuksen eri vaiheiden, oppija- ja ohjaajalähtöisyyden sekä ohjauksellisen tuen sisältöjen näkökulmista. Tutkimustulokset tuottivat uutta tietoa simulaatiokoulutuksen ohjauksellisesta tuesta terveydenhuollon kontekstissa, jota ei juurikaan ole systemaattisesti tutkittu (Masava ja muut, 2023).

Tämän tutkimuksen tulosten pohjalta ohjauksellinen tuki terveydenhuollon simulaatiokoulutuksessa näyttäytyy hyvin rikkaana ja monipuolisena, mikä korostaa aiempaa tutkimusta ohjauksellisen tuen luonteesta (esim. Ruhalahti, 2019). Ohjauksellinen tuki simulaatiokoulutuksessa näyttää jakautuvan joko simulaatio-ohjaajan ja oppijan väliseen ohjaukselliseen tukeen tai oppijoiden väliseen vertaistukeen/kollektiiviseen tukeen, mikä on tyyppillistä simulaatiokoulutukselle (Becker & Hermosura, 2019). Ohjauksellista tukea annettiin eniten simulaatiokoulutuksen jälkipuintivaiheessa ja ohjaajien toimesta. Vertaistukea annettiin puolestaan eniten simulaatioharjoitusvaiheessa. Huomionarvoista on myös se, että ohjauksellista tukea tarjottiin eri tavoin simulaatiokoulutuksen eri vaiheissa. Tulosten valossa simulaatiokoulutukset ovat siis ohjattuja ja johdettuja koulutustilanteita paitsi ohjaajan toimesta, myös vertaisoppijoiden toisilleen antaman ohjauksellisen tuen kautta.

Tulokset osoittavat, että ohjauksellinen tuki simulaatiokoulutuksissa ilmenee *ohjaavana puheena, tilanteen aikaisena tukena ja ohjauksena sekä reflektoivana pu-*

*Ohjaavalla puheella ennen simulaatioharjoitusta voi kuitenkin olla iso merkitys muun muassa oppijoiden tunteisiin ja motivaatioon.*

heena. Simulaatiokoulutuksen ohjauksellisen tuen nähdään luovan pohjaa työssä tarvittavan osaamisen kehittymiselle. Ohjauksellisen tuen rooli ajattelu- ja oppimisprosessien tukijana on keskeinen. Simulaatioharjoituksen aikainen tuki ja ohjaus piti sisällään etenkin neuvomista ja erilaisten ohjeistusten antamista. Aiemmassa tutkimuksessa ohjauksellista tukea onkin sanoitettu esimerkiksi ”tilanteeseen astumisena” tai ”lähestymisenä” (esim. van Lier, 2014). Oppijat myös kannustivat ja neuvoivat toisiaan sekä varmistivat ja auttoivat käytännön tasolla toistensa toimintaa. Simulaation tarjoamien käytännön kokemusten aikana oppijat pystyvät tunnistamaan tietonsa, taitonsa sekä mahdolliset puutteet omassa osaamisessaan (Zigmont ja muut, 2011). Simulaatiokoulutuksen jälkipuintivaiheessa refleктоiva puhe toimi oppijoiden simulaatioharjoitukseen liittyvien kokemusten sekä simulaatiokoulutukselle asetettujen oppimistavoitteiden käsittelyn keinona. Jälkipuintitilanteissa simulaatioharjoituksen oppimiskokemukset kytkeytyvät oppijoiden aikaisempaan tietopohjaan (Gardner, 2013) ja siirtyvät ammatilliseen toimintaan (Dawe ja muut, 2014).

Aiemmissa tutkimuksissa ei juurikaan ole kiinnitetty huomiota ohjaavaan puheeseen ennen simulaatioharjoitusta. On esimerkiksi tutkittu simulaatiokoulutusten

tehokkuutta (Innocenti ja muut, 2022), simuloidun tilanteen realistisuutta ja kokemuksia harjoittelun hyödyllisyydestä (Rosqvist & Lauritsalo, 2013), simulaatioiden oppimiskokemuksia (Karjalainen ja muut, 2022) sekä kiinnitetty huomiota simulaatioiden tavoitteisiin, jälkipuinnin merkitykseen sekä tekniikan toimivuuteen (Kokko, 2016). Ohjaavalla puheella ennen simulaatioharjoitusta voi kuitenkin olla iso merkitys muun muassa oppijoiden tunteisiin ja motivaatioon. Parhaimmillaan orientaatiovaihe voi lievittää osallistujien stressiä ja ahdistusta (El-Hussein & Harvey, 2023; Somerville ja muut, 2023). Tämän tutkimuksen tulosten mukaan ohjaava puhe ennen simulaatioharjoitusta oli käytännössä sekä simulaatiokoulutuksen puitteisiin ja tavoitteisiin perehdyttämistä että oppijoiden rohkaisemista kysymiseen, oppimiseen ja avoimeen vuorovaikutukseen. Tästä näkökulmasta ohjaajan on syytä kiinnittää huomiota ohjaukselliseen tukeen simulaation eri vaiheissa, myös ennen simulaatioharjoitusta.

Tulosten perusteella ohjaajan antama ohjauksellinen tuki oli suunnitelmallista ja strukturoitua, mikä varmisti koulutuksen tasalaatuisuutta. Ohjauksellinen tuki näyttää tapahtuvan valtaosin ohjaajien toimesta (ks. Kuva 3), mikä herättää kysymyksen siitä, missä määrin simulaatioharjoituksessa on tilaa spontaaneille oppijoiden omille kysymyksille, oppijoiden oppimistarpeille ja yhteisölliselle oppimiselle. Miten ohjaajan tulisi räätälöidä simulaatioharjoitusta ja ohjauksellista tukea oppijoiden tarpeiden mukaan (ks. esim. Kneebone ja muut, 2004), entä kuinka tukea yhteisöllisen oppimisen piirteitä simulaatiokoulutuksessa, jotta se voisi entistä enemmän edistää monitoimijais- ta yhteistyötä ja jaetun työn ideaa (Collin ja muut, 2011; Mönkkönen & Kekoni, 2020)? Fasilitointitaitojen lisäksi ohjaajien

tulee pitää jatkuvan kehittymisen tavoite selkeänä mielessä. Ohjauksessa korostuvat ohjaajan ammattitaito sekä pedagogiset taidot (Kokko, 2016). Tulosten perusteella pedagogisen taitavuuden lisäksi simulaatiokoulutuksen ohjaus edellyttää myös kokeilu- ja kehittämisrohkeutta, tunne- ja vuorovaikutustaitoja, yhteistyötaitoja ja -osaamista sekä kykyä arvioida ja muuttaa omaa toimintaa. Optimaalisen etukäteissuunnittelun ja spontaanin ohjaamisen varmistamiseksi simulaatio-ohjaajien on keskeistä pitää omaa osaamistaan ajan tasalla.

Tutkimuksessa noudatettiin hyvää tieteellistä käytäntöä. Tutkimussuunnitelma on arvioitu eettisten käytänteiden mukaisesti. Aineisto kerättiin osana organisaation tavanomaista koulutustoimintaa. Tutkijat eivät vaikuttaneet organisaation arkipäiväiseen työhön tai koulutustoimintaan millään tavalla. Organisaatiossa simulaatioita järjestetään viikoittain ja ne eivät ole henkilöstölle vapaaehtoisia. Sen sijaan tutkimukseen osallistuminen oli vapaaehtoista. Osallistujat saivat tietoa tutkimuksesta, henkilötietojen käsittelystä sekä antoivat suostumuksensa osallistumiseen kirjallisena. Henkilötietojen käsittelystä ja eettisissä kysymyksissä noudatettiin voimassa olevia sääntöjä, säädöksiä sekä suosituksia kaikissa tutkimuksen vaiheissa. Analyysien raportoinnissa varmistettiin, että osallistujia ei ole mahdollista tunnistaa. Tutkimuksessa ei käsitelty erityisiin henkilötietoryhmiin kuuluvia tietoja, kuten terveyttä koskevia tietoja. Simulaatiosalaisuuden säilyttämiseksi simulaatioharjoitusten tapaukset on tutkimuksessa kuvattu hyvin pintapuolisesti.

Tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa tulee huomioida, että tässä tutkimuksessa käytetty aineisto oli varsin pieni, yhteensä kuusi audiovisuaalista tallennetta. Lisäksi

tutkimuksessa tarkastelun kohteena olivat vain tietynlaiset terveydenhuollon simulaatiot. Taustatiedoissa olisi pitänyt huomioida myös simulaatio-ohjaajien ammatillinen ja pedagoginen kokemus. Lisäksi simulaatiokoulutusten tallentaminen tutkimuskäyttöön erillisellä GoPro-kameralla on saattanut vaikuttaa vuorovaikutuksen kulkuun. Tutkimuksen aineisto oli kuitenkin rikas ja monipuolinen. Aineiston analyysikehikko ja aineistosta laadittu havaintomatriisi mahdollistivat aineiston monipuolisen, myös määrällisen, tarkastelun. Tutkimusryhmä työskenteli moniammatillisesti hyödyntäen ryhmän lääketieteellistä ja kasvatustieteellistä osaamista. Aineiston analyysiin osallistui useampi tutkija, mikä lisäsi tutkimuksen luotettavuutta. Tulkinnoista keskusteltiin analyysin eri vaiheissa tutkimusryhmässä.

Simulaatiotilanteet olivat erityyppisiä keskenään, ja havaintojen perusteella vaihtelu osallistujien työkokemuksen määrässä ja osaamistasossa määritteli myös osallistujien kulkua ja vuorovaikutusta. Osallistujien työkokemuksen määrän ja osaamistason vaikutukset simulaatiokoulutuksen ohjaukselliseen tukeen olisivatkin mielenkiintoinen jatkotutkimusaihe. Tulisiko simulaatiokoulutuksissa pyrkiä mahdollisimman samankaltaisiin ryhmiin kokemuksen ja osaamisen suhteen vai tuoko ryhmän heterogeenisuus oppimiseen ja ohjaukseen lisämausteita? Jatkossa olisi myös mielenkiintoista perehtyä tarkemmin moniammatillisen simulaatiokoulutuksen työskentelyyn ja tarkastella, tavoitellaanko simulaatiokoulutuksessa ammattilaisten rinnakaistyöskentelyä vai moniammatillista yhteistyötä (Collin ja muut, 2011). Lisäksi tulisi pohtia, miten simulaatio-ohjaajien osaamista moniammatillisen yhteistyön osa-alueista ja teki-joistä voisi tukea.

Vaikka tässä tutkimuksessa tutkittiin työelämän asiantuntijoiden tavanomaisista simulaatiokoulutusta ja sen ohjauksellisuutta, tuloksia voidaan peilata myös ammatillisen opettajakoulutuksen simulaatiopedagogiseen kehittämiseen. Simulaatiopedagogiikka sopii moniin oppimistilanteisiin. Tämä tutkimus valotti erityisesti ohjauksellisuuden merkitystä simulaatiokoulutuksen kaikissa vaiheissa. Tulevaisuudessa olisi keskeistä selvittää, mikä osa perinteisestä simulaatiokoulutuksesta ja ohjauksesta olisi korvattavissa virtuaalisella oppimisympäristöllä. Digitaalisten menetelmien kehittyessä moniammatillisia simulaatiokoulutuksia on mahdollista kuvata esimerkiksi 360-kameralla virtuaaliseksi oppimisympäristöksi, jolloin harjoittelu voi olla ajasta ja paikasta riippumatonta.

## Kiitokset

Tämä artikkeli on toteutettu osana Työsuojelurahaston rahoittamaa *Digitaaliset työympäristöt: Parempaa yhteisöllistä ongelmanratkaisua ja hyvinvointia (Well@DigiWork, 190154)* -hanketta ja Keski-Suomen liiton rahoittamaa *Monialainen simulaatioiden harjoitus-, koulutus- ja tutkimuskeskus virtuaalisissa ja reaali maailman toimintaympäristöissä (SimO, KSL/200/04.03.04.00/2021)* -hanketta. Kiitämme kaikkia yhteistyökumppaneitamme ja hankkeiden toimintaan osallistuneita.

## Lähteet

- Ahopelto, T., Ilomäki, S., Logren, A., Ristimäki, H.-L., Tiitinen, S., & Ruusuvaari, J. (2019). Työelämän Vuorovaikutuksen Tutkimus. Teoksessa T. Heiskanen, S. Syvänen, & T. Rissanen (toim.), *Mihin Työelämä on Menossa?: Tutkimuksen Näkökulmia* (ss. 245–266). Tampere University Press. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-359-006-9>
- Becker, L. R., & Hermosura, B. A. (2019). Simulation Education Theory. Teoksessa S. Deering, T. C. Auguste, & D. Goffman (toim.), *Comprehensive Healthcare Simulation: Obstetrics and Gynecology* (ss. 11–24). Springer International Publishing. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-98995-2\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-319-98995-2_2)
- Bland, A. J., & Tobbell, J. (2016). Towards an understanding of the attributes of simulation that enable learning in undergraduate nurse education: A grounded theory study. *Nurse Education Today*, 44, 8–13. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2016.05.011>
- Cheng, A., Morse, K. J., Rudolph, J., Arab, A. A., Runnacles, J., & Eppich, W. (2016). Learner-centered debriefing for health care simulation education: Lessons for faculty development. *Simulation in Healthcare: The Journal of the Society for Simulation in Healthcare*, 11(1), 32–40. <https://doi.org/10.1097/SIH.0000000000000136>
- Chernikova, O., Heitzmann, N., Opitz, A., Seidel, T., & Fischer, F. (2022). A Theoretical Framework for Fostering Diagnostic Competences with Simulations in Higher Education. Teoksessa F. Fischer, & A. Opitz (toim.), *Learning to Diagnose with Simulations*. Springer, Cham. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-89147-3\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-030-89147-3_2)
- Collin, K., Sintonen, T., Paloniemi, S., & Auvinen, T. (2011). Work, power and learning in a risk filled occupation. *Management Learning*, 42(3), 301–318. <https://doi.org/10.1177/1350507610394411>
- Dawe, S. R., Pena, G. N., Windsor, J. A., Broeders, J. A. J. L., Cregan, P. C., Hewett, P. J., & Madern, G. J. (2014). Systematic review of skills transfer after surgical simulation-based training. *British Journal of Surgery*, 101(9), 1063–1076. <https://doi.org/10.1002/bjs.9482>
- El-Hussein, M. T., & Harvey, G. (2023). Scaffolding safety in nursing simulation: A grounded theory. *Journal of Professional Nursing*, 45, 14–20. <https://doi.org/10.1016/j.profnurs.2023.01.003>
- Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K., Hökkä, P., & Paloniemi, S. (2014). Identity and Agency in Professional Learning. Teoksessa S. Billett, C. Harteis, & H. Gruber (toim.), *International Handbook of Research in Professional and Practice-Based Learning* (ss.



- 645–672). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-94-017-8902-8>
- Gardner, R. (2013). Introduction to debriefing. *Seminars in Perinatology*, 37(3), 166–174. <https://doi.org/10.1053/j.semperi.2013.02.008>
- Garnier, A., Vanherp, R., Bonnabry, P., & Bouchoud, L. (2023). Use of simulation for education in hospital pharmaceutical technologies: A systematic review. *European Journal of Hospital Pharmacy*, 30(2), 70–76. <https://doi.org/10.1136/ejh-pharm-2021-003034>
- Heitzman, N., Seidel, T., Opitz, A., Hetmanek, A., Wecker, C., Fischer, M. R., Ufer, S., Schmidmaier, R., Neuhaus, B., Siebeck, M., Stürmer, K., Obersteiner, A., Reiss, K., Girwidz, R., & Fischer, F. (2019). Facilitating diagnostic competences in simulations in higher education: A framework and a research agenda. *Frontline Learning Research*, 7(4), 1–24. <https://doi.org/10.14786/flr.v7i4.384>
- Herrington, A., & Schneidereith, T. (2017). Scaffolding and sequencing core concepts to develop a simulation-integrated nursing curriculum. *Nurse Educator*, 42(4), 204–207. <https://doi.org/10.1097/NNE.0000000000000358>
- Hsieh, H.-F., & Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277–1288. <https://doi.org/10.1177/1049732305276687>
- Innocenti, F., Tassinari, I., Ralli, M. L., Bona, A., Stefanone, V. T., Audisio, R., Meo, F., Grifoni, C., & Pini, R. (2022). Improving technical and non-technical skills of emergency medicine residents through a program based on high-fidelity simulation. *Internal and Emergency Medicine*, 17(5), 1471–1480. <https://doi.org/10.1007/s11739-022-02940-y>
- Jalonen, J. (2016). eSimulaatiokäsikirja opiskelijoille Satakunnan ammattikorkeakoulussa. Teoksessa O. Tieranta, & P. Poikela (toim.), *Helmiä hoitotyön simulaatioissa: Hyviä käytänteitä ammattikorkeakouluista* (ss. 45–49). Lapin ammattikorkeakoulu. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-316-147-4>
- Jowsey, T., Petersen, L., Mysko, C., Cooper-Ioelu, P., Herbst, P., Webster, C. S., Wearn, A., Marshall, D., Torrie, J., Lin, M.-J. P., Beaver, P., Egan, J., Bacal, K., O’Callaghan, A., & Weller, J. (2020). Performativity, identity formation and professionalism: Ethnographic research to explore student experiences of clinical simulation training. *PLOS ONE*, 15(7), e0236085. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0236085>
- Karjalainen, S., Silvennoinen, M., Manu, M., Malinen, A., Parviainen, T., & Vesisenaho, M. (2022). How can learning experiences be explored in simulation-based learning situations? *EAPRIL 2021 Conference Proceedings*, 231–243. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-202304052402>
- Keskitalo, T. (2015). *Developing a pedagogical model for simulation-based healthcare education* [Väitöskirja, Lapin yliopisto]. Lauda. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-484-812-1>
- Kivinen, E., & Karjalainen, J. (2016). Valmistuvien sairaanhoitajien simulaatioharjoitus – akuuttien harvinaisten tilanteiden harjoittelua vai sairaanhoitajan normipäivä? Teoksessa O. Tieranta, & P. Poikela (toim.), *Helmiä hoitotyön simulaatioissa: Hyviä käytänteitä ammattikorkeakouluista* (ss. 55–58). Lapin ammattikorkeakoulu. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-316-147-4>
- Kneebone, R. L., Scott, W., Darzi, A., & Horrocks, M. (2004). Simulation and clinical practice: Strengthening the relationship. *Medical Education*, 38(10), 1095–1102. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2929.2004.01959.x>
- Kokko, R. (2016). Mistä on hyvät simulaatiot tehty? Ajatuksia edellytyksistä ja kehittämisideoita. Teoksessa O. Tieranta, & P. Poikela (toim.), *Helmiä hoitotyön simulaatioissa: Hyviä käytänteitä ammattikorkeakouluista* (ss. 15–18). Lapin ammattikorkeakoulu. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-316-147-4>
- Kukkonen, J. E., Kärkkäinen, S., Dillon, P., & Keinonen, T. (2014). The effects of scaffolded simulation-based inquiry learning on fifth-graders’ representations of the greenhouse effect. *International Journal of Science Education*, 36(3), 406–424. <https://doi.org/10.1080/09500693.2013.782452>
- Masava, B., Nyoni, C. N., & Botma, Y. (2023). Standards for scaffolding in health sciences programmes: A Delphi consensus study. *Journal of Medical Education and Curricular Development*, 10. <https://doi.org/10.1177/23821205231184045>
- Mönkkönen, K., & Kekoni, T. (2020). Monitoimijaisuus työntekijän voimavarana ja haasteena. Teoksessa A. Hujala, & H. Taskinen (toim.), *Uudistuva sosiaali- ja terveystyö* (ss. 215–240). Tampere University Press. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-359-022-9>
- Niemi, S., Takaluoma, M., Kräkin, M., & Pukarinen, E. (2019). *Effective learning and development through simulation: Arranging a simulation-based learning experience at LAMK’s SimuLti Simulation Centre*. Lahti University of Applied Sciences, part 52. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-827-325-0>
- Oikarinen, K., Poikela, P., & Tieranta, O. (2013). Rovaniemen ammattikorkeakoulun simulaatio- ja virtuaalikeskus alkutaipaleella. Teoksessa K. Oikarinen, H. Kangastie, & O. Tieranta (toim.), *ENVI Hyvinvointialojen simulaatio- ja virtuaalikeskuksesta*

oppimis- ja kehittämissympäristö (ss. 11–17). Rovaniemen ammattikorkeakoulu.

Palominos, E., Levett-Jones, T., Power, T., & Martínez-Maldonado, R. (2019). Healthcare students' perceptions and experiences of making errors in simulation: An integrative review. *Nurse Education Today*, 77, 32–39. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2019.02.013>

Perretta, J. S., Duval-Arnould, J., Poling, S., Sullivan, N., Jeffers, J. M., Farrow, L., Shilkofski, N. A., Brown, K. M., & Hunt, E. A. (2020). Best practices and theoretical foundations for simulation instruction using rapid-cycle deliberate practice. *Simulation in Healthcare*, 15(5), 356–362. <https://doi.org/10.1097/SIH.0000000000000433>

Rød, I., Kynø, N. M., & Solevåg, A. L. (2021). From simulation room to clinical practice: Postgraduate neonatal nursing students' transfer of learning from in-situ resuscitation simulation with interprofessional team to clinical practice. *Nurse Education in Practice*, 52, 102994. <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2021.102994>

Rosqvist, E., & Lauritsalo, S. (2013). Traumatii-min simulaatiokoulutuksesta myönteisiä kokemuksia. *Suomen Lääkärilehti*, 68, 414–418.

Rosqvist, K., & Tuominen, R. (2016). Kotisairaanhoidon simulaatio simulaatiokodissa. Teoksessa O. Tieranta, & P. Poikela (toim.), *Helmiä hoitotyön simulaatioissa: Hyviä käytänteitä ammattikorkeakouluista* (ss. 31–38). Lapin ammattikorkeakoulu. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-316-147-4>

Ruhalahti, S. (2019). *Redesigning a pedagogical model for scaffolding dialogical, digital and deep learning in vocational teacher education* [Väitöskirja, Lapin yliopisto]. Lauda. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-337-145-3>

Saab, M. M., McCarthy, M., O'Mahony, B., Cooke, E., Hegarty, J., Murphy, D., Walshe, N., & Noonan, B. (2023). Virtual reality simulation in nursing and midwifery education: A usability study. *CIN: Computers, Informatics, Nursing*, 41(10), 815–824. <https://doi.org/10.1097/cin.0000000000001010>

Shin, S., Brush, T. A., & Glazewski, K. D. (2020). Examining the hard, peer, and teacher scaffolding framework in inquiry-based technology-enhanced learning environments: Impact on academic achievement and group performance. *Educational Technology Research and Development*, 68, 2423–2447. <https://doi.org/10.1007/s11423-020-09763-8>

Soljanlahti, S., & Nyström, P. (2020). Simulaatio ja potilasturvallisuus. *Finnanest*, 53(5), 423–426.

Somerville, S. G., Harrison, N. M., & Lewis, S. A. (2023). Twelve tips for the pre-brief to promote

psychological safety in simulation-based education. *Medical Teacher*. <https://doi.org/10.1080/0142159X.2023.2214305>

Tammeleht, A., Rodríguez-Triana, M. J., Koort, K., & Löfström, E. (2021). Scaffolding collaborative case-based learning during research ethics training. *Journal of Academic Ethics*, 19(2), 229–252. <https://doi.org/10.1007/s10805-020-09378-x>

Tieranta, O. (2013). Simulaatio- ja virtuaaliopetus ENVIssä hoitotyön ammatillisen kasvun edistäjänä ja vahvistajana. Teoksessa K. Oikarinen, H. Kangastie, & O. Tieranta (toim.), *ENVI Hyvinvointialojen simulaatio- ja virtuaalikeskuksesta oppimis- ja kehittämissympäristö* (ss. 48–57). Rovaniemen ammattikorkeakoulu.

Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2009). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Tammi.

van de Pol, J., Volman, M., & Beishuizen, J. (2010). Scaffolding in teacher–student interaction: A decade of research. *Educational Psychology Review*, 22(3), 271–296. <https://doi.org/10.1007/s10648-010-9127-6>

van der Meij, H., Leemkuil, H., & Li, J.-L. (2013). Does individual or collaborative self-debriefing better enhance learning from games? *Computers in Human Behavior*, 29(6), 2471–2479. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2013.06.001>

van Lier, L. (2014). *Interaction in the language curriculum: Awareness, autonomy and authenticity*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315843223>

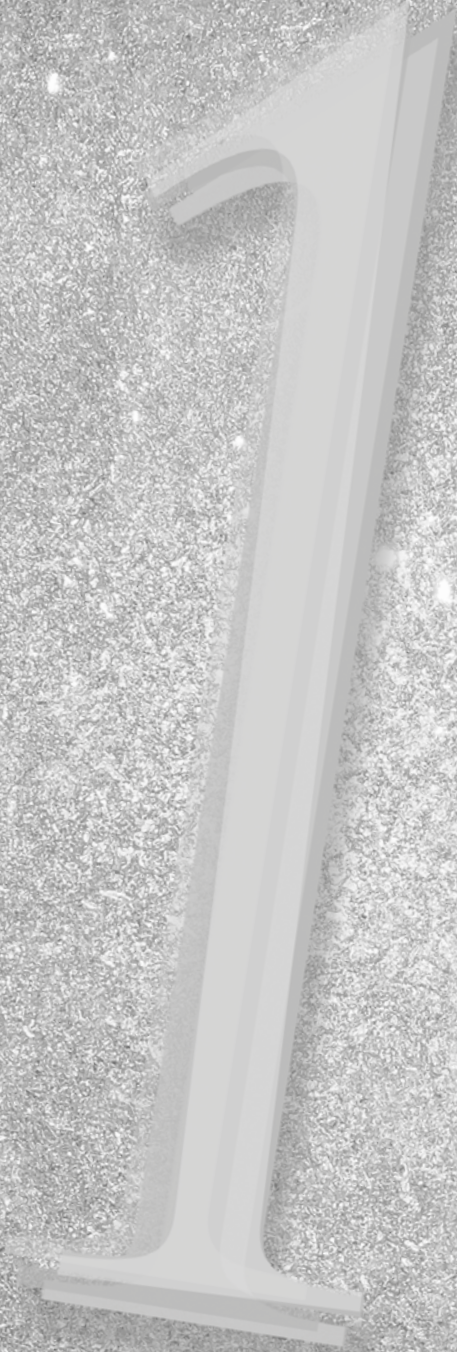
Vehviläinen, S. (2014). *Ohjaustyön opas: Yhteistyössä kohti toimijuutta*. Gaudeamus.

Wighus, M., & Bjørk, I. T. (2018). An educational intervention to enhance clinical skills learning: Experiences of nursing students and teachers. *Nurse Education in Practice*, 29, 143–149. <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2018.01.004>

Wilson, K., & Devereux, L. (2014). Scaffolding theory: High challenge, high support in Academic Language and Learning (ALL) contexts. *Journal of Academic Language and Learning*, 8(3), A91–A100. <https://journal.aall.org.au/index.php/jall/article/view/353>

Zigmont, J. J., Kappus, L. J., & Sudikoff, S. N. (2011). Theoretical foundations of learning through simulation. *Seminars in Perinatology*, 35(2), 47–51. <https://doi.org/10.1053/j.semperi.2011.01.002>







# Erityispedagogiset sisällöt ammatillisten opettajankoulutusten pedagogisissa opinnoissa

---

## Minna Mäkihonko

KT, yliopistonlehtori  
Tampereen yliopisto  
minna.makihonko@tuni.fi

## Sonja Ojala

KM, projektisuunnittelija  
Helsingin yliopisto  
sonja\_ojala@hotmail.com

## Eija Honkanen

FT, yliopettaja  
Haaga-Helia ammatillinen opettaja-  
korkeakoulu  
eija.honkanen@haaga-helia.fi

## Eero Talonen

FM, lehtori  
Oulun ammattikorkeakoulu,  
Ammatillinen opettajakorkeakoulu  
eero.talonen@oamk.fi

## Kaisa Rätty

KT, yliopettaja  
Jyväskylän ammattikorkeakoulu,  
Ammatillinen opettajakorkeakoulu  
kaisa.ratty@jamk.fi

## Päivi Pihlaja

KT, professori  
Itä-Suomen yliopisto  
paivi.pihlaja@uef.fi

## Anu Raudasoja

KT, kuntayhtymän johtaja  
Järviseudun koulutuskuntayhtymä  
anu.raudasoja@jamin.fi

## Päivi Lehtonen

KT, yliopettaja  
Tampereen ammattikorkeakoulu,  
Ammatillinen opettajakorkeakoulu  
paivi.lehtonen@tuni.fi



VERTAISARVIOITU  
KOLLEGIALT GRANSKAD  
PEER-REVIEWED  
www.tsv.fi/tunnus

---

## Tiivistelmä

Artikkelissa tarkastellaan ammattikorkeakoulujen opetussuunnitelmateksteihin perustuen ammatillisten opettajankoulutusten pedagogisten opintojen erityispedagogisia sisältöjä. Ammattikorkeakouluista annetun asetuksen (1129/2014) mukaan ammatillisen opettajankoulutuksen tavoitteena on, että koulutuksesta valmistuneilla on valmiudet ohjata kaikkien opiskelijoiden oppimista ja kehittää opetusalaansa ottaen huomioon työelämän ja ammattien kehittymisen. Tutkimuksen aineisto koostui viiden ammattikorkeakoulun 60 opintopisteen laajuisten ammatillisen opettajankoulutuksen opettajan pedagogisten opintojen opetussuunnitelmateksteistä lukuvuodelta 2021–2022. Tutkimusaineisto analysoitiin teoriaohjaavalla sisällönanalyysillä tarkastellen erityispedagogiikkaa sisältävien pakollisten opintojaksojen määrää ja sisältöä. Kaikkien viiden opettajakorkeakoulun opetussuunnitelmissa oli opintojaksoja, jotka olivat joko kokonaan tai osittain erityispedagogisia. Erityispedagogiset sisällöt sijoittuivat ammattipedagogisiin opintoihin ja harjoitteluun. Erityispedagogiset sisällöt painottuivat erityisen tuen tarpeen tunnistamiseen ja erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden tukemiseen.

Erityispedagogisten sisältöjen tasalaatuisuuden lisääminen opettajankoulutusten opetussuunnitelmissa edellyttäisi koulutusten järjestäjien välistä opetussuunnitelmayhteistyötä.

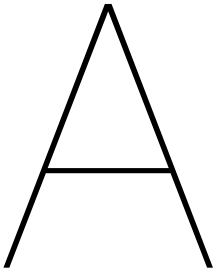
**Avainsanat:** *amatillinen opettajankoulutus, opettajan pedagogiset opinnot, erityispedagogiset sisällöt*

## Abstract

The article aims to identify the special education contents of the pedagogical studies of vocational teacher education based on the curriculum texts of the universities of applied sciences. According to the decree on universities of applied sciences (1129/2014), the goal of vocational teacher education is to give the graduates of the program the skills to guide the learning of all students and develop their respective field while taking into account the development of professions and working life. The research data consisted of curriculum texts of 60-credit pedagogical studies of vocational teacher education of five universities of applied sciences from the academic year 2021–2022. The data was analyzed using theory-based content analysis by examining the number and content of compulsory courses containing special education. The curricula of all five teacher education universities included courses that were either fully or partially special educational. Special education studies were placed in professional pedagogic studies and training. Special educational content focused on identifying the need for special support and supporting learners in need of special support. Co-operation between teacher education institutions in curriculum work would decrease variation in special education contents of curriculums.

**Keywords:** *professional teacher education, teacher's pedagogical studies, special education contents*

## Johdanto



mmatillinen opettajankoulutus valmistaa opettajia ammatilliseen koulutukseen, ammattikorkeakouluihin, taiteen perusopetukseen, vapaaseen sivistystyöhön ja moniin muihin kasvatus-, opetus- ja koulutusalan tehtäviin (Jyrhämä, 2021). Henkilön taustakoulutus ja ammatillisessa koulutuksessa työkokemus määrittävät sen, mitä pedagogiset opinnot suorittanut on kelpoinen opettamaan. Ammatillisen koulutuksen opettajalla tulee pääsääntöisesti olla pedagogisten opintojen lisäksi opetustehtävän kannalta soveltuva korkeakoulututkinto sekä vähintään kolmen vuoden työkokemus alan työtehtävissä (Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 986/1998).

Koska opettajankoulutus tuottaa yleisen opettajankelpoisuuden, on tärkeää, että pedagoginen osaaminen on tasalaatuisista riippumatta siitä, missä pedagogiset opinnot on suoritettu (ks. esim. Jyrhämä, 2021). Opetus- ja kulttuuriministeriön asettaman kansallisen Opettajankoulutusfoorumin strategisissa linjauksissa korostuu tavoite kehittää opettajan osaamista pedagogisia opintoja järjestävien instituutioiden yhteistyönä (Jyrhämä, 2021; Opetus- ja kulttuuriministeriö [OKM], 2016).

Opettajien erityispedagogisen osaamisen tarve on tunnistettu laajasti (Goman ja muut, 2021; Husu & Toom, 2016; Mäki ja muut, 2015; Opettajankoulutusfoorumin kannanotto, 2023). Erityispedagogisen osaamisen tarve nousee niin kansainvälisestä inklusion periaatteesta, johon Suomi on sitoutunut (Eu-

ropean Agency for Development in Special Needs Education [EADSNE] 2012; ks. myös UNESCO, 1994), kuin suomalaisesta koulutusjärjestelmästä, jonka strategisena tavoitteena on koko ikäluokan kouluttaminen inklusion periaatteisiin sitoutuen (Valtioneuvosto, 2021).

Tässä tutkimuksessa tarkastelemme, miten erityispedagogisen osaamisen kehittäminen näkyy ammatillisten opettajakorkeakoulujen opettajan pedagogisten opintojen opetussuunnitelmissa. Mukana ovat opetussuunnitelmat kaikista viidestä suomenkielisestä ammattikorkeakoulusta, joissa järjestetään opettajan pedagogisia opintoja.

### **Erityispedagogisen osaamisen tarve ammatillisen opettajan työssä**

**K**äsitteitä erityispedagogiikka ja erityisopetus käytetään yleisesti synonyymeinä, vaikka kyse on eri asioista. Erityispedagogiikka viittaa lähinnä tieteenalaan ja akateemiseen oppiaineeseen, jonka pedagoginen soveltaminen oppilaitoksissa on erityisopetusta. Moberg (1990) pohtii erityispedagogiikan erityisyyttä ja viittaa yhtäältä erityisopetuksen tavoitteisiin ja sisältöihin yleisopetuksessa ja toisaalta yksilöön, jonka tarpeet eroavat yleisistä oppilaiden tarpeista. Kivirauma (2015, s.12) tuo samaa asiaa esiin hieman eri näkökulmasta tarkastellessaan erityispedagogiikkaa tieteenä, jossa “tutkitaan niiden yksilöiden ja ryhmien oppimista, kasvatusta ja koulutusta, joiden tarpeisiin enemmistölle suunnatut järjestelyt eivät sovi”. Tällä tavoin ymmärrettynä painottuu erityispedagogiikan sosiaalinen luonne, jolloin pyritään yksilöiden auttamisen ja muuttamisen sijaan muokkaamaan ympäristöä niin, että yksilöllisiin järjestelyihin ei ole tarvetta (Simplican ja muut,

2015; Wilson ja muut, 2017). Tämänkaltaisen erityispedagogiikan määritelmä läheneekin inklusion periaatteita.

## *Tavoitteena on kaikille saavutettava koulutus.*

Koulutusta käsittelevä tutkimus todentaa maailmanlaajuisista pyrkimystä yhdenvertaiseen, inklusiiviseen koulutukseen (Barabasch & Watt-Malcolm, 2013; Hirvonen, 2012; Kinsella & Senior, 2008). Inklusiivinen arvopohja on nähtävissä kansainvälisissä, myös Suomessa ratifoiduissa sopimusasiakirjoissa, kuten YK:n ihmisoikeuksien julistuksessa (1948), Lapsen oikeuksien sopimuksessa (1989), UNESCO:n Salamancan julistuksessa (1994) ja YK:n yleissopimuksessa vammaisten henkilöiden oikeuksista (2006), joissa pyritään lisäämään osallisuutta sekä vähentämään vertikaalista ja horisontaalista segregatiota (Ainscow, 2020). Perusopetuksen tavoin ammatillista koulutusta kehitetään inklusiiviseen suuntaan, ja tavoitteena on kaikille saavutettava koulutus (ks. esim. EADSNE, 2013; Ryökkynen ja muut, 2022; Ryökkynen & Raudasoja, 2022). Göransson ja Nilholm (2014) jakavat inklusion määritelmät neljään kategoriaan, joista kapeimmassa inklusio ymmärretään tukea tarvitsevien oppilaiden sijoittamiseksi yleisopetuksen luokkiin, ja laiveimmillaan se on yhteisöjen rakentamista.

Inklusiivinen periaate vaikuttaa opettajan työhön, ja tämä aiheuttaa osalle opettajista huolta uusista ja erilaisista tehtävistä. Oppimisen edistäminen ja tukeminen suurissa opetusryhmissä voi haastaa

opettajaa ammatillisen osaamisen ja asenteiden näkökulmasta (de Boer ja muut, 2011; Lakkala, 2008; Paaso, 2010; Niemi & Jahnukainen, 2020). Mäkinen (2018) kuvaa inklusiivisen pedagogiikan kaksinkertaista vaatimusta, kun opettajan tulisi yhtäältä huomioida yksilölliset tarpeet ja toisaalta samaan aikaan osallistaa kaikki oppijat. Myös Niemi ja Jahnukainen (2020) tuovat inklusiivisen koulutuksen toteuttamisessa esille sellaisten pedagogisten ratkaisujen merkityksen, joissa jokainen opiskelija otetaan huomioon yksilöllisesti. Alajoki (2021) on väitöksessään tarkastellut inklusiivisen yläkoulun kehittymistä ja toteaa, että ne opettajat, joilla oli kokemusta tai koulutusta heterogeenisten ryhmien opettamisesta, suhtautuivat kaikille yhteiseen opetukseen myönteisemmin kuin muut opettajat. Pirttimaa ja Hirvonen (2016) korostavat opettajien yhteistyö- ja verkosto-osaamisen lisäämistä inklusiivisemmän koulutuksen toteuttamisessa.

Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus EADSNE (2012) on julkaissut inklusiivisen opettajan profiilin, jonka mukaan inklusiivisen opettajan perusosaamista on opiskelijoiden moninaisuuden arvostaminen, kaikkien opiskelijoiden tukeminen, yhteistyö muiden kanssa ja henkilökohtainen ammatillinen kehittyminen. Opettajan käsitykseen inklusiivisesta kasvatuksesta sisältyy opiskelijoiden moninaisuuden arvostaminen. Kaikkien opiskelijoiden tukeminen kattaa niin akateemisen, sosiaalisen, emotionaalisen kuin käytännön taitojen oppimisen alueet sekä heterogeenisten ryhmien opettamiseen tarvittavan osaamisen. Profiilin mukaisesti inklusiivinen opettaja hallitsee yhteistyön perheiden ja eri ammattilaisten kanssa sekä kykenee refleктоimaan toimintaansa ja kehittämään osaamistaan jatkuvan oppimisen keinoin (EADSNE, 2012).

Tässä artikkelissa käytämme käsitteitä erityispedagogiikka ja erityispedagoginen osaaminen yläkäsitteinä. Tarkoitamme niillä erityispedagogista tietopohjaa ja inklusiivisen koulutuksen periaatteiden mukaisia tutkimusperustaisia opetus- ja arviointimenetelmiä, joita käytetään opiskelijoiden tukemiseen silloin, kun tuen tarpeet johtuvat oppimisen vaikeudesta, sairaudesta tai vammasta (Ainscow ja muut, 2006; Booth, 2017).

### **Ammatillinen koulutus ammattillisen opettajan työkenttänä**

**A**mmatillisesta opettajakorkeakoulusta valmistuneet opettajat työskentelevät pääosin ammatillisessa koulutuksessa ja ammattikorkeakouluissa (Vipunen – opetushallinnon tilastopalvelu, 2023). Ammatillisen opettajan työnkuva on ollut jatkuvassa muutoksessa työelämässä ja ammatillisessa koulutuksessa tapahtuneiden muutosten johdosta (ks. Laukia, 2013; Maunu, 2020). Tapanin ja Salosen (2019) tekemän meta-analyysin mukaan ammatilliselta opettajalta vaaditaan osaamista pedagogiikasta, ohjauksesta, pedagogisesta johtamisesta, kehittämisestä ja arvioinnista. Paaso (2010) ennakoii väitöskirjassaan, että vuonna 2020 ammatillisen opettajan työssä painottuvat opiskelijan kohtaaminen ja kuunteleminen, joita Lehtonen ja muut (2018) kutsuvat opettajan sosiaalseksi kompetenssiksi. Ammatillisen opettajan työ painottuu oppimisen ohjaamisen lisäksi kasvattamiseen, opiskelijoiden hyvinvoinnin tukemiseen ja erilaisten oppijoiden ohjaamiseen (esim. Husu & Toom, 2016; Maunu, 2018, 2019; Mäki ja muut, 2015).

Ammatillisen opettajan erityispedagogisen osaamisen tarve on kasvanut. Yh-

*On hyvin todennäköistä,  
että jokainen ammatillinen  
opettaja kohtaa työssään  
erityistä tukea tarvitsevia  
opiskelijoita.*

tenä syynä tähän on oppivelvollisuuden laajentuminen (Oppivelvollisuuslaki L1214/2020), jolloin toisen asteen opinnot tulivat koko ikäluokan oikeudeksi myös tukitoimien osalta (Jahnukainen, 2021). Laki ammatillisesta koulutuksesta (L531/2017) edellyttää, että opiskelijan tulee saada tarvitsemansa yksilöllinen tuki riippumatta koulutusta tarjoavasta oppilaitoksesta, tutkinnosta tai opetusryhmästä. Ammatillinen koulutus perustuu henkilökohtaistamiseen (L531/2017) sekä yksilöllisten opintopolkujen rakentamiseen. Jokaiselle opiskelijalle tehdään opintojen alkuvaiheessa henkilökohtainen osaamisen kehittämissuunnitelma, jossa suunnitellaan opintojen eteneminen ja arvioidaan mahdolliset tuen tarpeet (Valtioneuvoston asetus ammatillisesta koulutuksesta 673/2017). Opiskelijan on mahdollista suorittaa vain tutkinnon osia, jos koko tutkinnon suorittaminen ei ole mahdollista. Kepanen (2018) esittääkin, että ammatillisen koulutuksen yksilölliset opintopolut edistävät osaltaan inklusiivisuuden toteutumista.

On hyvin todennäköistä, että jokainen ammatillinen opettaja kohtaa työssään erityistä tukea tarvitsevia opiskelijoita. Vuonna 2021 noin 11 % kaikista ammatillisen koulutuksen opiskelijoista sai erityistä tukea (Suomen virallinen tilasto,



2022). Jos tarkastellaan pelkästään suoraan peruskoulusta tulleita opiskelijoita eli 15–19-vuotiaiden ikäryhmää, erityistä tukea sai 23 % opiskelijoista (Vipunen – opetushallinnon tilastopalvelu, 2022). Erityistä tukea saaneista ei ammattikorkeakouluissa kerätä tilastotietoa, mutta korkeakouluopiskelijoiden terveys- ja hyvinvointitutkimuksen mukaan noin 14 % ammattikorkeakoulun opiskelijoista (N = 2078) ilmoitti jonkin oppimisen vaikeuden, sairauden tai vamman vaikuttavan opiskeluunsa merkittävästi (Korkeamäki & Vuorento, 2021).

### **Ammattikorkeakouluissa järjestettävä opettajankoulutus**

Suomessa ammatillisilla opettajakorkeakouluilla on ammatillisen opettajankoulutuksen koulutusvastuu. Ammatillista opettajankoulutusta järjestetään Suomessa viidessä ammatillisessa opettajakorkeakoulussa. Koulutus on 60 opintopisteen laajuinen, ja opintojen tavoitteellinen valmistumisaika on yksi vuosi tai enintään kolme vuotta (Ammattikorkeakoululaki 932/2014, 14 §, 30 §). Ammattikorkeakouluasetuksen (1129/2014) mukaan ammatilliset opettajankoulutuksen opinnot sisältävät 1) kasvatustieteellisiä perusopintoja, 2) ammattipedagogisia opintoja, 3) opetusharjoittelua ja 4) muita opintoja. Ammatillisen opettajankoulutuksen opintojen tavoitteena on, että opettajankoulutuksesta valmistuneella on valmiudet ohjata erilaisten opiskelijoiden oppimista ja kehittää opetusalaansa ottaen huomioon työelämän ja ammattien kehittymisen (Valtioneuvoston asetus ammattikorkeakouluista 1129/2014, 6 §).

Ammattikorkeakoulut päättävät opetussuunnitelmistaan itsenäisesti (Ammattikorkeakoululaki 2014/932), toisin kuin perusopetuksessa ja toisella asteella, jois-

sa koulutuksia ohjataan kansallisten opetussuunnitelman perusteiden kautta (Autio, 2017). Opetussuunnitelma nähdään usein pedagogisena, organisatorisena ja hallinnollisbyrokraattisena järjestelyasiakirjana, joka arkiajattelussa näyttäytyy arvoneutraalina ja suhteellisen ongelmattomana (Autio, 2017; Autio & Ropo, 2004; Hakala ja muut, 2017). Opetussuunnitelmien käytäntöä kuvaava teksti pohjautuu teoreettisiin näkemyksiin (Autio, 2017; Mahlamäki-Kultanen & Nokelainen, 2014) ja niitä rakennetaan yhdessä korkeakouluuyhteisön, opiskelijoiden ja sidosryhmien kanssa (esim. Laajala, 2015, 2019).

Kaikkien viiden ammatillisten opettajakorkeakoulun opetussuunnitelmat ovat osaamisperustaisia, jolloin tavoitteet kuvaavat osaamista toimintana (Laajala, 2015). Osaamisperustaisen opetussuunnitelman lähtökohtana on 1990-luvun Bolognan prosessi (Ministerial Conference Bologna, 1999), jonka yhtenä tavoitteena oli EU:n eri maiden koulutusjärjestelmien vertailtavuus sekä työvoiman liikkumisen mahdollistaminen (Ammattikorkeakoulujen rehtorineuvosto [Arene], 2007). Osaamisperustaisuus pohjautuu systeemiseen viitekehykseen (Guttorm ja muut, 2018) sekä konstruktivismiin (Kepanen, 2018), ja se on ajattelu- ja toimintatapa, jossa opiskelijan aiempi osaaminen tunnustetaan ja tarvittavaa osaamista kehitetään siten, että opiskelijan ammatillinen kasvu ja osaamisidentiteetin kehittyminen ovat keskiössä (Kepanen, 2018; Kepanen & Länsitie, 2014). Ammattikorkeakouluissa osaamisperustaisuus on luonteeltaan dynaamista, jolloin opiskelijaa ohjataan tunnistamaan oma kehityspotentiaalinsa ja kehittämään luovuuttaan ja ammatillista identiteettiään suhteessa opetussuunnitelmissa kuvattuihin oppimistuloksiin ja pääteikäyttämiseen (Mäkinen &

Annala, 2010; Vilppola ja muut, 2020). Osaamisperustaisuus on saanut osakseen myös kritiikkiä esimerkiksi siitä, että se kohdistaa huomion opiskelijan taitoihin ja kokemusperäiseen tietoon teoreettisen tiedon kustannuksella. Pahimmillaan tämä kaventaa opiskelijan mahdollisuuksia osallistua oman työn kehittämiseen ja yhteiskunnalliseen keskusteluun (Laajala, 2019; Vilppola ja muut, 2020). Parhaimmillaan osaamisperustainen ammatillinen opettajankoulutus tarjoaa opiskelijoille henkilökohtaisen kokemuksen osaamisperustaisesta koulutuksesta, mikä syventää ymmärrystä ammatillisen koulutuksen osaamisperusteisesta toteuttamisesta ja antaa tuleville opettajille ymmärrystä opiskelijan näkökulmasta (esim. Kepanen, 2018; Kilja 2018).

Ammatillista opettajankoulutusta on arvioitu useissa selvitys- ja tutkimushankkeissa (Heikkinen ja muut, 2015; Husu & Toom, 2016; Lehtonen ja muut, 2018; Levo-Aaltonen ja muut, 2018; Lyytinen ja muut, 2019; Mahlamäki-Kultanen & Nokelainen, 2014; Maunu & Tapani, 2018; OKM, 2016). Selvityksissä todetaan, että ammatillinen opettajankoulutus on organisoitu tutkimusperustaisesti ja suhteellisen yhdenmukaisesti kaikissa ammattikorkeakouluissa. Kehittämiskohteeksi nousee opettajaksi opiskelevien osaaminen toimia yhä moninaisemmissa toimintaympäristöissä ja yhä moninaisempien opiskelijoiden kanssa. Maunu ja Tapani (2018) esittävät, että opettajankoulutuksen tulisi tämän lisäksi tukea opettajaksi opiskelevien vuorovaikutus- ja kohtaamisosaamista sekä huomioida entistä vahvemmin opiskelijoiden ja opiskelijaryhmien erityispiirteitä ja -tarpeita (ks. myös Lehtonen ja muut, 2018; Paaso, 2010). Opettajankoulutusfoorumi (OKM, 2016) korostaa, että opettajuudessa nostetaan opiskelija keskiöön ja kehitetään opettajien

luovuutta vastata erilaisten opiskelijoiden tarpeisiin. Ammatillisen opettajan erityispedagogiset taidot ja kyky toimia moninaisten opiskelijoiden kanssa yksilöllisesti ja ryhmässä nousevat esille myös Valtioneuvoston koulutuspoliittisessa selonteossa (2021, s.47, s.51) sekä useissa tutkimuksissa ja selvityksissä (esim. Goman ja muut, 2021; Husu & Toom, 2016; Jyrhämä, 2021; Mäki ja muut, 2015).

## **Tutkimuskysymys**

**T**utkimuksen tavoitteena on selvittää ammatillisen opettajankoulutuksen opetussuunnitelmateksteissä esiintyvät erityispedagogiset sisällöt. Tutkimuskysymykseksi muodostui: Millaisia erityispedagogisia sisältöjä on opettajan pedagogisten opintojen opetussuunnitelmissa ammatillisessa opettajankoulutuksessa? Analysoitava tutkimusaineisto koottiin tutkimuskysymyksen perustuen.

## **Tutkimusaineisto ja analyysi**

**T**utkimuksen aineisto koostuu 60 opintopisteen laajuisten ammatillisen opettajankoulutuksen opettajan pedagogisten opintojen opetussuunnitelmateksteistä. Aineisto on kerätty Haaga-Helian (HH), Hämeen (HAMK), Jyväskylän (JAMK), Oulun (OAMK) ja Tampereen (TAMK) ammattikorkeakoulujen verkkosivuilta. Tutkimuksessa tarkasteltiin lukuvuoden 2021–2022 opetussuunnitelmia suomenkielisten koulutusten osalta. Englanninkieliset opettajopinnot rajattiin tutkimuksen ulkopuolelle, sillä niiden opetussuunnitelmat olivat yhtenäiset suomenkielisten opetussuunnitelmien kanssa. Tutkimusaineisto analysoitiin teoriaohjaavalla sisällönanalyysillä, jossa erityispedagogiset sisällöt ohjasivat analyysiä (Elo ja muut, 2022; Kuckartz, 2014; Puusa, 2020).

Analyysin ensimmäisessä vaiheessa aineisto luettiin useaan kertaan ja opetussuunnitelmista erotettiin ne opintojaksot, jotka olivat sisällöltään joko kokonaisuudessaan tai osittain erityispedagogisia. Erityispedagogiikka sisältävät opintojaksot tunnistettiin opintojaksojen nimistä ja sisältökuvauksista. Kokonaan erityispedagogisten opintojaksojen nimissä esiintyi käsitteenä joko erityispedagogiikka tai erityinen tuki. Opintojaksojen, jotka olivat osittain erityispedagogisia, kuvauksessa mainittiin oppimisen haasteet tai tuen tarpeet, henkilökohtaistamisen periaatteet ja käytännöt, saavutettavuus tai oppijoiden moninaisuus.

Analyysin toisessa vaiheessa löydetyt erityispedagogiikka sisältävät opintojaksot ryhmiteltiin ammattikorkeakouluasetuksen (1129/2014, 2§) mukaisesti neljään sisältöalueeseen: 1) kasvatustieteellisiin perusopintoihin, 2) ammattipedagogisiin opintoihin, 3) opetusharjoitteluun ja 4) muihin opintoihin. Taulukossa 1 kuvataan ammatillisten opettajankoulutusten opetussuunnitelmissa esiintyneet erityispedagogiset sisällöt. Tässä toisessa analyysivaiheessa sisältöalue 4 (muut opinnot) jätettiin analyysin ulkopuolelle. Opiskelija voi valita valinnaiset opinnot joko oman tai muun oppilaitoksen tarjonnasta. Tämän vuoksi opetussuunnitelmien valinnaisten opintojen osalta analysointi opetussuunnitelmatekstien perusteella on käytännössä mahdotonta.

Kolmannessa analyysivaiheessa erityispedagogisia sisältöjä kuvaavat ilmaiset koodattiin ja luokiteltiin sisällön mukaan. Analysointityksikkönä käytettiin ajatuskonaisuutta, joka koostui yksittäisestä tavoitteesta tai sisällöstä opintojakson kuvauksessa. Tällainen analyysiyksikkö oli esimerkiksi ”*Hän ottaa huomioon opiskelijoiden yksilölliset erityisen tuen tarpeet oh-*

*jauksessa, opetuksessa ja arvioinnissa.*” Neljännessä vaiheessa koodatut analysointityksiköt jaoteltiin inklusiivisen opettajan profiilin (EADSNE, 2012) mukaisesti ydinarvoihin: 1) oppimisen moninaisuuden arvostaminen, 2) kaikkien oppijoiden tukeminen, 3) yhteistyö muiden kanssa sekä 4) henkilökohtainen ammatillinen kehittyminen. Tarkastelimme inklusiivisen opettajan profiilin ydinarvojen mukaisen jaottelun avulla, miten ensimmäisessä analyysivaiheissa tunnistetut opetussuunnitelmien erityispedagogiset sisällöt heijastavat EADSNE-profiilin ulottuvuuksia.

Analyysin reliabiliteetin varmistamiseksi koko aineiston analysoi kaksi tutkijaa. Tutkijat analysoivat aineiston itsenäisesti yhdessä sovitun analyysiprosessin mukaisesti. Kumpikin tutkija päätyi analyysissaan samaan lopputulokseen. Tehtyä analyysiä voidaan pitää yksiselitteisenä ja arvioitsijareliabiliteettia hyvänä.

## Tulokset

Tässä luvussa vastataan tutkimuskysymykseen ”Millaisia erityispedagogisia sisältöjä on opettajan pedagogisten opintojen opetussuunnitelmissa ammatillisessa opettajankoulutuksessa?”. Tutkimustulokset esitellään kahdessa alaluvussa: erityispedagogisten sisältöjen määrä ja erityispedagogisen sisältöjen laatu opetussuunnitelmissa EADSNE-luokittelun mukaan.

### Erityispedagogisten sisältöjen määrä

Opetussuunnitelmatekstien analyysissä tunnistettiin ammatillisten opettajankoulutusten opetussuunnitelmien erityispedagogiikka sisältävät opinnot. Opintojen erityispedagogisten sisältöjen määrät vaihtelivat eri ammattikorkeakouluissa. Varsi-

naisia erityispedagogiikan opintojaksoja oli vain kahden ammattikorkeakoulun opetussuunnitelmissa. Molemmat opintojaksot olivat laajuudeltaan kolme opintopistettä. Osittain erityispedagogiikkaa sisältäviä opintojaksoja oli kaikkien viiden ammattikorkeakoulun opetussuunnitelmissa. Kokonaan tai osin erityispedagogisia sisältöjä esiintyi opetussuunnitelma-teksteissä kahdesta kolmeen opintojaksossa. Erityispedagogiikkaa sisältävien pakollisten opintojaksojen yhteenlaskettu laajuus vaihteli 9–25 opintopisteen välillä, kun kokonaisuudessaan opintojen laajuus on 60 opintopistettä.

Tulokset esitellään erityispedagogisten sisältöjen määrää kuvaavana taulukkona ja sitä selittävänä tekstinä, minkä jälkeen erityispedagogisia sisältöjä tarkastellaan inklusiivisen opettajan profiilin (EADSNE, 2012) mukaisina ydinarvojen kuvauksina aineistolainauksin.

Kasvatustieteellisiin opintoihin ei sisällynyt erityispedagogisia sisältöjä yhdessäkään ammatillisen opettajankoulutuksen opetussuunnitelmassa.

Kahden ammattikorkeakoulun opetussuunnitelmien ammattipedagogisissa opinnoissa oli opintojaksoja, joissa oli kokonaan erityispedagoginen sisältö. Näitä olivat *Erityinen tuki* (HAMK) ja *Erityispedagoginen osaaminen* (OAMK) (taulukko 1). Opintojaksot olivat laajuudeltaan kolme opintopistettä. Kaikissa ammattikorkeakouluissa oli näiden lisäksi ammattipedagogisia opintojaksoja, joissa oli erityispedagogista sisältöä muun sisällön ohella.

Opetusharjoitteluihin sisältyi osin erityispedagogisia sisältöjä kolmessa opetussuunnitelmassa (HH, JAMK, OAMK) (taulukko 1). Näiden opintojaksojen laajuus vaihteli 10–15 opintopisteen välillä.

## Erityispedagogisen sisällön laatu opetussuunnitelmissa EADSNE-luokittelun mukaan

EADSNE:n (2012) mukaan inklusiivinen opettaja näkee *moninaisuuden* oppilaitoksen voimavarana. OAMK:n ja JAMK:n opetussuunnitelmissa lähdetään siitä, että opettajaopiskelija ymmärtää moninaisuuden ja erityisen tuen olemassaolon ja merkityksen osana ammatillista koulutusta. Opetussuunnitelmissa painotetaan ymmärtämistä ja tietoisuutta moninaisuudesta.

*“Ymmärrät opiskeluhuollon, erityisen tuen sekä esteettömyyden ja saavutettavuuden merkityksen ammatillisessa koulutuksessa / korkeakoulutuksessa.”* (OAMK)

*“Olet tietoinen oppijoiden yksilöllisistä tavoitteista, tuen tarpeista ja taustoista, ja ymmärrät niiden merkityksen oppimisprosessissa.”* (JAMK)

Se, että opettajaopiskelija hyväksyy moninaiset oppijat osaksi opiskeluryhmää, vaikuttaa vähitellen opettajien asenteisiin. Tähän viitataan useissa tutkimuksissa (de Boer ja muut, 2011; Lakkala, 2008; Paa-so, 2010). Pelkkä hyväksyminen ei esimerkiksi Boothin (2017) mukaan riitä, vaan ymmärrys ja tietoisuus ovat moninaisuuden arvostamisen edellytyksiä. Moninaisuuden arvostaminen ei suoraan tule teksteissä esille, mutta opettajaopiskelijoilla tietoisuuden kasvattaminen moninaisuudesta olisi keskeistä (Jyrhämä, 2021).

EADSNE:n (2012) mukaan inklusiivisen opettajan osaamista on *toimivan opetuksen järjestäminen heterogeenisissä ryhmissä* siten, että kaikkien oppijoiden oppiminen mahdollistuu. HAMK ja TAMK

**Taulukko 1.** Erityispedagogiset sisällöt ammatillisten opettajakorkeakoulujen opettajan pedagogisten opintojen opintojaksojen opetussuunnitelmissa

Ammatti- korkeakoulu	Opettajankoulutuksen sisältöalueet opetussuunnitelmassa	Opintojaksot, jotka ovat sisällöltään kokonaan erityispedagogisia	Opintojaksot, joiden sisällöt ovat osin erityispedagogisia
<b>Haaga-Helia ammatti- korkeakoulu (HH)</b>	Kasvatustieteelliset opinnot		
	Ammattipedagogiset opinnot		Opetuksen ja ohjaamisen havainnointi 5 op Uraohjaus 5 op
	Opetusharjoittelu		Opetus- ja ohjaus- toiminta oppilaitoksissa ja yrityksissä 15 op
<b>Hämeen ammatti- korkeakoulu (HAMK)</b>	Kasvatustieteelliset opinnot		
	Ammattipedagogiset opinnot	Erityinen tuki 3 op	Opetuksen suunnittelu ja henkilökohtaistami- nen 6 op
	Opetusharjoittelu		
<b>Jyväskylän ammatti- korkeakoulu (JAMK)</b>	Kasvatustieteelliset opinnot		
	Ammattipedagogiset opinnot		Yhdenvertaisuus opetuksessa ja ohjauksessa 5 op
	Opetusharjoittelu		Oppimisen ohjaaminen 14 op
<b>Oulun ammatti- korkeakoulu (OAMK)</b>	Kasvatustieteelliset opinnot		
	Ammattipedagogiset opinnot	Erityispedagoginen osaaminen 3 op	Pedagoginen osaaminen I 6 op
	Opetusharjoittelu		Pedagoginen osaaminen II (Opetusharjoittelu) 10 op
<b>Tampereen ammatti- korkeakoulu (TAMK)</b>	Kasvatustieteelliset opinnot		
	Ammattipedagogiset opinnot		Opiskelijoiden hyvinvointi ja oppimisen tuki 5 op Oppimisprosessin muotoilu 5 op Monipuoliset oppimis- ja toimintaympäristöt 5 op
	Opetusharjoittelu		

tuovat opetussuunnitelmissaan esille tuen tarpeen tunnistamisen osana opettajan osaamista. Opetussuunnitelmissa ei oteta kantaa siihen, millaisia opiskelijoita ja tuen tarpeita opettaja mahdollisesti kohottaa, vaan niissä puhutaan yleisesti tuen tai erityisen tuen tarpeista tai oppimisen haasteista.

*“Opettajaopiskelija tunnistaa opiskelijoiden yksilölliset lähtökohdat, oppimisedellytykset ja erityisen tuen tarpeet.”*  
(HAMK)

*“Opiskelija osaa tunnistaa erilaisia oppimisen haasteita.”* (TAMK)

Ammatillisessa koulutuksessa tuen tarpeen tunnistaminen ja tarvittavasta tuesta sopiminen ovat osa henkilökohtaistamista (L531/2017). Useissa opetussuunnitelmissa nostetaan esille henkilökohtaistamiseen liittyvä osaaminen. Henkilökohtaistamisen merkitystä tai prosessia ei ole avattu opetussuunnitelman perusteissa, mutta osana ammatillista koulutusta tulee arvioida mahdolliset tuen tarpeet ja suunnitella opiskelijan tukitoimet (L531/2017).

*“Hän hallitsee henkilökohtaistamisen ja ohjauksen käytänteitä ja menetelmiä.”*  
(HAMK)

Suurin osa opetussuunnitelmatekstien viittauksista liittyi opettajaopiskelijan pedagogisiin ratkaisuihin hänen suunnitellussaan ja toteuttaessaan opetusta erityistä tukea tarvitsevalle yksilölle tai ryhmälle. Pedagogiset ratkaisut liittyivät oppijoiden yksilöllisyyden ja moninaisuuden huomiointiin sekä arvioinnin suunnitteluun ja toteutukseen. OAMK nosti esille pedagogisten ratkaisujen lisäksi esteettömyyden ja saavutettavuuden.

*“Hän ottaa huomioon opiskelijoiden yksilölliset erityisen tuen tarpeet ohjauksessa, opetuksessa ja arvioinnissa.”*  
(HAMK)

*“Toimit saavutettavuutta edistäen kaikissa opetus- ja ohjaustilanteissa.”* (OAMK)

Opetusharjoitteluun kirjatut erityispedagogiset sisällöt kuuluvat pedagogisten ratkaisujen luokkaan. Opetusharjoittelun aikana opiskelijan odotetaan huomioivan moninaiset oppijat ja harjoittelevan oppimisen ohjaamista moninaisten oppijoiden kanssa. Opettajaopiskelijan odotetaan aktiivisesti arvioivan oppimisympäristöä ja sen saavutettavuutta opetusharjoittelun aikana.

*“Harjoittelu sisältää myös erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden ohjausta.”*  
(HH)

*“Opit oppimisen ohjaamista erilaisissa ammatillisen oppimisen ympäristöissä moninaisten oppijoiden kanssa.”*  
(JAMK)

*“Tavoitteena on tunnistaa ja edistää tarkoituksenmukaisia ja saavutettavia oppimis- ja toimintaympäristöjä oppimisen ja ammattiin kasvun näkökulmasta.”*  
(TAMK)

Opetusharjoittelun voi tehdä erilaisissa toimintaympäristöissä opettaen ja ohjaten opiskelijoita. Opettajaopiskelijan omat opetusharjoitteluympäristöön liittyvät valinnat vaikuttavat osaltaan opetusharjoitteluun sisältyviin erityispedagogisten sisältöjen määrään.

*Yhteistyö ja tiimityöskentely* ovat kaikkien opettajien olennaisia työvälineitä rakennettaessa inklusiivista koulua (EADs-NE, 2012). Opettajien keskinäisen ja mo-

niammatillisen yhteistyön tarve lisääntyy inklusiivisen koulutuksen toteuttamisessa (esim. Pirttimaa & Hirvonen, 2016). Opettajaopiskelijan yhteistyötaitojen kehittäminen näkyy kaikkien viiden ammatillisen opettajakorkeakoulun opetussuunnitelmissa, vaikka sitä ei kaikissa yhdistetään suoraan opiskelijoiden tuen tarpeisiin, henkilökohtaistamiseen, saavutettavuuteen tai oppijoiden moninaisuuteen.

*“Miten opettaja tukee oppijoiden oppimista, hyvinvointia ja turvallisuutta opetus-, ohjaus- ja verkostotyössään?”* (TAMK)

*“Perehdyt myös ohjauksen ja tuen yhteistyöverkostoihin oppilaitoksessa. Opintojaksolla edistät valmiuksiasi saavutettavan opiskelun ja opetuksen kehittäjänä yhdessä eri toimijoiden kanssa.”* (JAMK)

Yhdessäkään opetussuunnitelmassa ei ole viittausta huoltajien kanssa tehtävään yhteistyöhön ja siihen liittyvään osaamiseen (vrt. EADSNE, 2012). Noin puolet ammatillisen koulutuksen opiskelijoista on kuitenkin alaikäisiä, jolloin oppivelvollisuuslaki (1214/2020) velvoittaa yhteistyöhön huoltajien kanssa.

Opintojaksoihin, jotka ovat kokonaan tai osittain erityispedagogisia, linkittyy usein opiskeluhoito, opiskelijoiden hyvinvointi ja oppilaitoksen turvallisuus. Kyse on siis usein laajemmasta tukeen ja ohjaukseen liittyvästä kokonaisuudesta, josta erityinen tuki on vain osa. Tämän voi nähdä heijastavan laajimpia määritelmiä inklusiivisesta yhteisöjen rakentamisesta ja toimintakulttuurin muutoksena (Göransson & Nilholm, 2014).

EADSNE:n (2012) inklusiivisen opettajan kuvauksen mukaan yksi opettajan peruskoulutuksen tavoitteista on kehittää

*opettajan reflektointia osaamista. Reflektio-osaaminen painottuu kaikissa opetussuunnitelmissa. Suoraan erityispedagogisiin sisältöihin liittyen reflektio-osaaminen mainitaan JAMK:n ja OAMK:n opetussuunnitelmissa.*

*“Osaat myös arvioida omia lähtökohtiasi moninaisten oppijoiden ohjaajana ja tukea kaikkien oppijoiden oppimista.”* (JAMK)

*“Pohdit pedagogisen, psyykkisen, sosiaalisen ja fyysisen esteettömyyden ja saavutettavuuden toteutumista oman alasi koulutuksessa.”* (OAMK)

Reflektio-osaamiseen kuuluu tavoitteiden asettaminen opettajan omaan ammatilliseen kehittämiseen. Tällaisia tavoitteita on erityiseen tukeen liittyen JAMK:lla, mutta yleisiä omaan oppimiseen ja sen jatkuvaan kehittämiseen liittyviä tavoitteita on kaikissa opetussuunnitelmissa.

*“Asetat itsellesi uusia tavoitteita oppijoiden moninaisuutta kohtaavana opettajana.”* (JAMK)

*“Tunnista myös edelleen kehittämisen tarpeita ja mahdollisuuksia. Minkälaisia muutoksia havaitsit itsessäsi (ajattelussasi, toiminnassasi, tunteissasi, asenteissasi)?”* (HH)

Opetussuunnitelmissa kuvatut erityispedagogiset sisällöt vastaavat monin tavoin EADSNE:n (2012) kuvaamia inklusiivisen opettajan osaamisista.

## **Pohdinta**

Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin ammattikorkeakoulujen opettajan pedagogisten opintojen opetussuunnitelmien erityispedagogisia sisältöjä. Osaamisperus-

taisessa opetussuunnitelmassa sisällöt on kirjoitettu osaamistavoitemuotoon. Valtioneuvoston ammattikorkeakouluista antaman asetuksen (1129/2014, 2 §) mukaisesti sisällöt jakautuvat neljään ryhmään: kasvatustieteellisiin perusopintoihin, ammattipedagogisiin opintoihin, opetusharjoitteluun ja muihin opintoihin. Ammatillisten opettajakorkeakoulujen opetussuunnitelmissa erityispedagogiikka ja erityispedagoginen osaaminen on sisällytetty pääosin kahteen opetussuunnitelman sisältöryhmään: ammattipedagogisiin opintoihin ja opetusharjoitteluun. Erityispedagogisia sisältöjä opetussuunnitelmissa on sekä erillisinä opintojaksoina että integroituna osaksi opintojaksoja. Lisäksi opiskelijan on mahdollista opiskella erityispedagogisia sisältöjä valinnaisissa opinnoissa. Osaamisperustaisessa koulutuksessa aiemmin hankittu erityispedagoginen osaaminen voidaan tunnustaa osaksi opintoja.

Opettajan pedagogisissa opinnoissa erityispedagogiset sisällöt ovat erityisesti tukea tarvitsevien ja ylipäättään moninaisten oppijoiden tukemiseen liittyvää osaamista. Kiinnostava havainto oli, että opiskelijoiden tuen tarpeista puhutaan ainoastaan yleisellä tasolla nimeämättä tarkemmin, millaisia haasteita opettaja voi opiskelijoidensa oppimisessa kohdata. Havainnot laiveista ilmauksista tuen tarpeista ovat yhteisiä aiempien tutkimusten kanssa, jotka kohdistuivat yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen järjestämiin erityisopetuksen tehtäviin ammatillisia valmiuksia antavien opintojen opetussuunnitelmiin (Takala ja muut, 2021) ja varhaiskasvatuksen opettajaopintojen opetussuunnitelmiin (Pihlaja & Ojala, 2023). Tutkimuksen aineistona olivat opetussuunnitelmatekstit, joten tulokset perustuvat vain teksteihin, eivät toteutuneeseen eivätkä opittuun opetussuunnitelmaan. Erityispedagoginen osaaminen ammatillisen opettajan työssä edel-

## *Nopeasti muuttuva yhteiskunta ja opetuksen toimintaympäristö haastavat opettajuutta ja opettajan osaamista.*

lyttää myös saavutettavuuden ja henkilökohtaistamisen osaamista. Ammatillisen opettajan osaamisvaatimukset sisältävät laajan inklusiokäsityksen mukaisia tavoitteita kaikille sopivasta ja osallistavasta koulutuksesta, jossa tukitoimien järjestämisen lisäksi tavoitellaan kaikille yhteistä koulutusjärjestelmää (Ainscow, 2020).

Suomi on sitoutunut rakentamaan inklusiivista koulutusta, ja opettajien erityispedagogisen osaamisen tarve on tunnustettu kaikilla koulutusasteilla. Inklusiivisuus tuo erityispedagogisen osaamisen osaksi kaikkien opettajien työtä (Goman ja muut, 2021; Husu & Toom, 2016; Mäki ja muut, 2015). Tutkimuksen tulosten mukaan erityisen tuen tarpeen tunnistaminen, opetuksen eriyttäminen ja oppimisen tukeminen olivat osana opettajan pedagogisia opintoja kaikissa ammatillisissa opettajakorkeakouluissa. Näiden opintojen tavoitteena on varmistaa, että valmistuvilla opettajilla on edes kapea erityispedagoginen osaaminen. Kaikkien opettajien ymmärrys yhdenvertaisuudesta ja jokaisen opiskelijan oikeuksista muodostavat arvopohjan, jonka pohjalta mahdollistuu pyrkimys inklusiivisemmän koulutuksen ja yhteiskunnan rakentamiseen (vrt. Slee, 2006). Erityispedagoginen osaaminen mahdollistaa moninaisuuden ymmärtämisen sekä erilaisten tavoitteiden saavuttamisen yhä moninaisemmalle oppijajoukolle. Tätä väitettä tukee myös



Mintzin (2019) tutkimus, jossa opettajankoulutukseen sisällytetty erityispedagogiikka ja inklusiivinen pedagogiikka vahvistivat opettajien osaamista ja minäpystyvyyttä opettaa moninaista oppilasjoukkoa.

Erityispedagoginen osaaminen kilpailee muiden opettajankoulutukselle annettujen tavoitteiden kanssa. Nopeasti muuttuva yhteiskunta ja opetuksen toimintaympäristö haastavat opettajuutta ja opettajan osaamista (ks. Husu & Toom, 2016). Opettajankoulutuksen on toivottu ratkaisevan erilaisia haasteita yrittäjyyskasvatuksesta (Hannula, 2016) vihreään siirtymään (Raudasoja ja muut, 2022). Ammatilliseen opettajakoulutukseen tulisi sisällyttää ohjausosaamista, kohtaamisosaamista, dialogisuutta (Saranpää, 2023) ja digitaitoja (Harju ja muut, 2020) samalla kun moninaistuva ja monikulttuurinen yhteiskunta tuo jatkuvasti uusia osaamistarpeita opettajille (Paavola & Talib, 2010). Ammatillinen opettajankoulutus on ajallisesti lyhyt, usein yhden ja enimmilläänkin vain kolmen lukuvuoden pituinen opintokokonaisuus. Koulutuksen aikana opettajaopiskelijoiden tulee oppia myös pedagogiset perusasiat, kuten perustiedot oppimisesta, oppimisympäristöistä ja oppimisen ohjaamisesta.

Ammatillinen opettajan- ja erityisopettajankoulutus sekä opettajien täydennyskoulutus muodostavat jatkuvan oppimisen ketjun. Jatkuvan oppimisen huomiointi ja ymmärtäminen osana opetus suunnitelmatyötä olisi tärkeää, ja se tulisi tehdä oppilaitosten yhteistyössä, mikä varmistaisi osaamisen tasalaatuisuuden oppilaitoksesta riippumatta (ks. Jyrhämä, 2021). Opettajankoulutuksen järjestäjien olisi yhteistyössä pohdittava, mitä erityispedagogista osaamista sisällytetään tutkintoihin ja kelpoistaviin opintokokonaisuuksiin sekä mitä osaamista tarjo-

taan työelämään siirtymisen jälkeen täydennyskoulutuksena. Tällainen yhteistyö ja suunnittelu tukisivat jatkuvaa oppimista ja työelämälähtöisyyttä sekä opettajan ammatillista kehittymistä, jonka tavoitteena opettaa ja ohjata kaikkia opiskelijoita.

## Lähteet

- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7–16. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>
- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Routledge.
- Alajoki, J. (2021). "Miks tää systeemi ei toimi?" *Et-nografia inklusiivista kohti kulkevasta yläkoulusta* [Väitöskirja, Tampereen yliopisto]. Tampereen yliopiston väitöskirjat 504. Trepo. <https://urn.fi/URN:IS-BN:978-952-03-2176-5>
- Ammattikorkeakoulujen rehtorineuvosto [Arene]. (2007). *Ammattikorkeakoulut Bolognan tiellä. Ammattikorkeakoulujen osallistuminen eurooppalaiseen korkeakoulutukseen*. Projektin loppuraportti. Ammattikorkeakoulujen rehtorineuvosto. <https://docplayer.fi/4642303-Ammatti-korkeakoulut-bolognan-tiella.html>
- Ammattikorkeakoululaki 932/2014. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2014/20140932>
- Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 986/1998. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980986>
- Autio, T. (2017). Johdanto: Kansainvälistyvä opetussuunnitelmatutkimus kansallisen koulutuspolitiikan ja opetussuunnitelmareformien älyllisenä ja poliittisena resurssina. Teoksessa T. Autio, L. Hakala, & T. Kujala (toim.), *Opetussuunnitelmatutkimus. Keskustelunavauksia suomalaisen kouluun ja opettajankoulutukseen* (ss. 17–58). Tampere University Press. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-03-0635-9>
- Autio, T., & Ropo, E. (2004). Katkelmia opetussuunnitelma-ajattelun historiasta nykypäivään. Teoksessa R. Jaatinen, P. Kaikkonen, & J. Lehtovaa-ra (toim.), *Opettajuudesta ja kielikasvatuksesta* (ss. 234–250). Tampere University Press. <https://urn.fi/URN:NBN:fi:uta-201303131062>
- Barabasch, A., & Watt-Malcolm, B. (2013). Teacher preparation for vocational education and training in Germany: a potential model for Canada? *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 43(2), 155–183. <https://doi.org/10.1080/03057925.2012.661216>

- de Boer, A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2011). Regular primary school teachers' attitudes towards inclusive education: a review of the literature. *International Journal on Inclusive Education*, 15(3), 331–353. <https://doi.org/10.1080/13603110903030089>
- Booth, T. (2017). Promoting educational development led by inclusive values in England. Teoksessa F. Davigo (toim.), *Special Educational Needs and Inclusive Practices* (ss. 3–19). Brill.
- Elo, S., Kajula, O., Tohmola, A., & Kääriäinen, M. (2022). Laadullisen sisällönanalyysin vaiheet ja eteneminen. *Hoitotiede*, 34(4), 215–225. <https://urn.fi/URN:NBN:fi-fe202301203939>
- European Agency for Development in Special Needs Education [EADSNE]. (2012). *Teacher Education for Inclusion – Profile of Inclusive Teachers*. [https://www.european-agency.org/sites/default/files/profile\\_of\\_inclusive\\_teachers\\_en.pdf](https://www.european-agency.org/sites/default/files/profile_of_inclusive_teachers_en.pdf)
- European Agency for Development in Special Needs Education [EADSNE]. (2013). *European Patterns of Successful Practice in Vocational Education and Training – Participation of Learners with SEN/Disabilities in VET*. [https://www.european-agency.org/sites/default/files/european-patterns-of-successful-practice-in-vet\\_vet-report\\_en.pdf](https://www.european-agency.org/sites/default/files/european-patterns-of-successful-practice-in-vet_vet-report_en.pdf)
- 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*. Julkaisut 17:21. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus (KARVI). <https://www.karvi.fi/fi/julkaisut/erityinen-tuki-voimavaraksi-arviointi-ammattillisen-koulutuksen-erityisesta-tuesta>
- Guttorm, T., Erkkilä, R., Kiviniemi, K., & Korhonen, K. (2018). Osaamisperusteisuuden taustateoriaa. Teoksessa A. Karjalainen (toim.), *Osaamisen opettaja*. ePooki. Oulun ammattikorkeakoulun tutkimus- ja kehitystyön julkaisut 56. <http://www.oamk.fi/epooki/2018/osaamisperusteisuuden-taustateoriaa/>
- Göransson, K., & Nilholm, C. (2014). Conceptual diversities and empirical shortcomings – a critical analysis of research on inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), 265–280. <https://doi.org/10.1080/08856257.2014.933545>
- Hakala, L., Maaranen, K., & Riitaoja, A-L. (2017). Opetussuunnitelmatutkimus luokanopettajakoulutuksessa – yhdestä totuudesta moniin totuuksiin. Teoksessa T. Autio, L. Hakala, & T. Kujala (toim.), *Opetussuunnitelmatutkimus. Keskustelunavauksia suomalaisen kouluun ja opettajakoulutukseen* (ss. 161–190). Tampere University Press. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-03-0635-9>
- Hannula, H. (2016). Ammatillisen opettajakoulutuksen yrittäjyyskasvatusta tutkimassa ja kehittämässä YVI-hankkeen avulla. *Ammattikasvatuksen Aikakauskirja*, 18(4), 40–51. <https://journal.fi/akakk/article/view/84845>
- Harju, V., Pehkonen, L., Niemi, H., & Niu, J. (2020). Ammatillisissa opettajakorkeakoulussa opettajaksi opiskelevien kokemuksia digitaalisten osaamisesta ja opiskelusta. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 22(1), 26–42. <https://journal.fi/akakk/article/view/91031>
- Heikkinen, H. L. T., Aho, J., & Korhonen, H. (2015). *Ope (ei) saa oppia. Opettajakoulutuksen jatkumon kehittäminen*. Koulutuksen tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto.
- Hirvonen, M. (2012). Towards Inclusion? Vocational Special Needs Education from a Historical Perspective. Teoksessa S. Stolz, & P. Gonon (toim.), *Challenges and reforms in vocational education. Aspects of inclusion and exclusion* (ss. 165–178). Studies in Vocational and continuing education, vol. 11. Peter Lang.
- Husu, J., & Toom, A. (2016). *Opettajat ja opettajakoulutus – suuntia tulevaan. Selvitys ajankohtaisesta opettaja- ja opettajakoulutustutkimuksesta opettajakoulutuksen kehittämisohjelman laatimisen tueksi*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2016:33. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-425-2>
- Jahnukainen, M. (2021). *Erityisopetus ja oppivelvollisuus: Kansakoulun marginaalista yleisopetuksen yhteyteen*. Koulun ja menneisyys, 58, 38–65. <https://doi.org/10.51811/km.100380>
- Jyrhämä, R. (2021). *Opettajan pedagogiset opinnot 60 op. Laaja-alainen opettajakelpoisuus – tilannekuvaus 2021*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2021:41. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-866-3>
- Kepanen, P. (2018). *”Ymmärsin olevani jonkin täysin uuden opiskelutavan edessä”: narratiivinen tutkimus polusta ammatilliseksi erityisopettajaksi osaamisperusteisessa koulutuksessa* [Väitöskirja, Lapin yliopisto]. Acta Universitatis Lapponiensis 374. Lauda. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-337-088-3>
- Kepanen, P., & Lämsä, J. (2014). Osaamisperustainen opinpolku ammatillisen opettajan pedagogisissa opinnoissa. Teoksessa S. Mahlamäki-Kultanen, A. Lauriala, A. Karjalainen, A. Rautiainen, M. Rökköläinen, E. Helin, P. Pohjonen, & K. Nyyssölä (toim.), *Opettajakoulutuksen tilannekatsaus* (ss. 83–90). Muistiot 2014:4. Opetushallitus.
- Kinsella, W., & Senior, J. (2008). Developing inclusive schools: a systematic approach. *International Journal of Inclusive Education*, 12(5–6), 651–665. <https://doi.org/10.1080/13603110802377698>

- Kilja, P. (2018). *Opintojen henkilökohtaistaminen aikuisoppijoiden kokemana: Eksistentiaalis-fenomenologinen tutkimus näyttötutkintomestarikoulutuksen kontekstissa* [Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto]. JYX Digital Repository. <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/57742>
- Kivirauma, J. (2015). Erityispedagogiikka tieteenä. Teoksessa S. Moberg, J. Hautamäki, J. Kivirauma, U. Lahtinen, H. Savolainen, & S. Vehmas (toim.), *Erityispedagogiikan perusteet* (3. uudistettu painos) (ss. 11–24). PS-kustannus.
- Korkeamäki, J., & Vuorento, M. (2021). *Ilmoitettujen terveys- ja toimintarajoitteiden vaikutus korkeakouluopiskeluun*. Eurostudent VII -tutkimuksen artikkelisarja. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2021:16. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-841-0>
- Kuckartz, U. (2014). *Qualitative Text Analysis: A Guide to Methods, Practice & Using Software*. SAGE Publications Ltd.
- Laajala, T. (2015). *Diskurssianalyttinen tutkimus ammattikorkeakoulun opetussuunnitelman kehittämisprosessista* [Väitöskirja, Lapin yliopisto]. Acta Universitatis Lapponiensis 309. Lauda. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-484-849-7>
- Laajala, T. (2019). Osaamisperustaisuuden rakentuminen ammattikorkeakoulussa. Opetussuunnitelmateoreettista jäsentelyä. Teoksessa T. Autio, L. Hakala, & T. Kujala (toim.), *Siirtymiä ja ajan merkkejä koulutuksessa. Opetussuunnitelmatutkimuksen näkökulmia*. Tampere University Press, 439–467. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-359-008-3>
- Laki ammatillisesta koulutuksesta 531/2017. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2017/20170531>
- Lakkala, S. (2008). *Inklusiivinen opettajuus. Toimintatutkimus opettajankoulutuksessa* [Väitöskirja, Lapin yliopisto]. Acta Universitatis Lapponiensis 174. Lauda. <https://urn.fi/URN:NBN:fi:ula-201202281016>
- Laukia, J. (2013). *Tavoitteena sivistynyt kansalainen ja työntekijä. Ammatikoulu Suomessa 1899–1987* [Väitöskirja, Helsingin yliopisto]. Helda. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-10-9411-8>
- 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>
- Levo-Aaltonen, S., Vilkkä, H., Mäkinen, M., & Eskola, J. (2018). Substansiasiantuntijasta alan opettajaksi. Ammatillinen opettajankoulutus opiskelijoiden kertomana. Teoksessa J. Eskola, I. Nikanoto, & S. Virtanen (toim.), *Aikamme kasvatus: vain muutos on pysyvää? 14 eläytymismenetelmätutkimusta* (ss. 259–287). <https://urn.fi/URN:NBN:fi:tu-ni-201901161081>
- Lyytinen, A., Liljeroos, J., Pekkola, E., Kosonen, J., Mykkänen, M., & Kivistö, J. (2019). *Ammatillinen opettajankoulutus Suomessa: reunaehdot, rakenteet ja profilit*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2019:10. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-626-3>
- Mahlamäki-Kultanan, S. & Nokelainen, P. (2014). Onko suutarin lapsella kengät? Ammatillisten opettajien pedagogisen kelpoisuuden antavan koulutuksen opetussuunnitelmien analyysi. Teoksessa S. Mahlamäki-Kultanan, A. Lauriala, A. Karjalainen, A. Rautiainen, M. Rökköläinen, E. Helin, P. Pohjonen, & K. Nyyssölä (toim.), *Opettajankoulutuksen tilannekatsaus. Tilannekatsaus marraskuu 2014*. Muistiot 2014:4. Opetushallitus (ss. 23–35).
- 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. (2019). Opiskelijälähtöinen ja ohjaava. Hyvä ammatillinen opettaja opiskelijoiden näkökulmasta. *Kasvatus*, 50(4), 269–283.
- Maunu, A. (2020). Opiskelijälähtöisyyttä arjen paineissa: Ammattiopettajien käsitykset oman työnsä hyvistä ja huonoista puolista uudistusten kaudella. *Kasvatus & Aika*, 14(1), 44–66. <https://doi.org/10.33350/ka.76271>
- Maunu, A., & Tapani, A. (2018). Käytännön ja vuorovaikutuksen tarve. Kuinka ammatilliset opettajat arvioivat omaa opettajankoulutustaan? *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 20(4), 27–50. <https://journal.fi/akakk/article/view/84571>
- Ministerial Conference Bologna. (1999). <https://ehea.info/page/ministerial-conference-bologna-1999>
- Mintz, J. (2019). A comparative study of the impact of enhanced input on inclusion at pre-service and introduction phase on self-efficacy of beginning teachers to work effectively with children with special educational needs. *British Educational Research Journal*, 45(2), 254–274. <https://doi.org/10.1002/berj.3486>
- Moberg, S. (1990). Erityiskasvatuksen erityisyys. *Kasvatus*, 21(3), 241–245.
- Mäki, K., Vanhanen-Nuutinen, L., Guttorm, T., Mäntylä, R., Stenlund, A., & Weissmann, K. (2015). *Opettajankouluttajan osaaminen: Ammatillisen opettajankouluttajan työn tulevaisuus 2025*. Raportti 12.1.2015. <https://urn.fi/URN:NBN:fi:amk-2019082718002>

- Mäkinen, M. (2018). Curriculum Ideologies Reflecting Pre-Service Teachers' Stances toward Inclusive Education. Teoksessa Y. Weinberger, & Z. Libman (toim.), *Contemporary Pedagogies in Teacher Education and Development* (ss. 37–50). <https://doi.org/10.5772/intechopen.76326>
- Mäkinen, M., & Annala, J. (2010). Osaamispe- rustaisen opetussuunnitelman monet merkitykset korkeakoulutuksessa. *Kasvatus & Aika*, 4(4), 41–61.
- Niemi, A.-M., & Jahnukainen, M. (2020). Edu- cating self-governing learners and employees: Stud- ying, learning and pedagogical practices in the con- text of vocational education and its reform. *Journal of Youth Studies*, 23(9), 1143–1160. <https://doi.org/10.1080/13676261.2019.1656329>
- Opettajankoulutusfoorumin kannanotto. (2023). Erityispedagoginen osaaminen kuuluu kaikille. [https://api.hankeikkuna.fi/asiakirjat/35d89ea5-f2e-41ae-89b6-950760056773/40d7ba9f-f0be-49c4-b4ea-848eb0fda995/TIEDOTE\\_20230413080752.pdf](https://api.hankeikkuna.fi/asiakirjat/35d89ea5-f2e-41ae-89b6-950760056773/40d7ba9f-f0be-49c4-b4ea-848eb0fda995/TIEDOTE_20230413080752.pdf)
- Opetus- ja kulttuuriministeriö [OKM]. (2016). *Opettajankoulutuksen kehittämisen suuntaviivo- ja. Opettajankoulutusfoorumin ideoita ja ehdotuksia*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2016:34. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-426-9>
- Oppivelvollisuuslaki 1214/2021. <https://www.fin- lex.fi/fi/laki/ajantasa/2020/20201214>
- Paaso, A. (2010). *Osaava ammatillinen opettaja. Tutkimus ammatillisen opettajan tulevaisuuden työn- kuvasta* [Väitöskirja, Lapin yliopisto]. Acta Universi- tatis Lapponiensis 174. Lapin yliopisto.
- Paavola, H., & Talib M.-T. (2010). Monimuo- toistuva yhteiskunta ja luokanopettajakoulutuksen haasteet. Teoksessa A. Kallioniemi, A. Toom, M. Ubani, & H. Linnansaari (toim.), *Akateeminen luo- kanopettajakoulutus: 30 vuotta teoriaa, käytäntöä ja maistereita* (ss. 349–366). Suomen kasvatustieteelli- nen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 52.
- Pihlaja, P., & Ojala, S. (2023). Erityispedagogiset sisällöt varhaiskasvatuksen opettajaopintojen opetus- suunnitelmissa. *Journal of Early Childhood Education Research*, 12(2), 179–200. <https://doi.org/10.58955/jecer.127311>
- Pirttimaa, R., & Hirvonen, M. (2016). From special tasks to extensive roles: The changing face of special needs teachers in Finnish vocation- al further education. *Journal of Research in Special Needs Education*, 16(4), 234–242. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12078>
- Puusa, A. (2020). Näkökulmia laadullisen aineis- ton analysointiin. Teoksessa A. Puusa, & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja me- netelmät* (ss. 145–146). Gaudeamus.
- Raudasoja, A., Kolho, P., & Laitinen-Väänänen, S. (2022). Kestävä tulevaisuus oppilaitosten ulko- puolella toimivien ammatillisten opettajaopiskelijoi- den näkökulmasta. *Evolving Pedagogy*. <https://verkko- lehdet.jamk.fi/ev-peda/2022/09/07/kestava-tulevai- suus-oppilaitosten-ulkopuolella-toimivien-ammattillis- ten-opettajaopiskelijoiden-nakokulmasta/>
- Ryökkynen, S., Maunu, A., Pirttimaa, R., & Kon- tu, E. (2022). Learning about students' receiving special educational support experiences of qualifi- cation, socialization and subjectification in Finnish vocational education and training: A narrative ap- proach. *Education Sciences*, 12(2), 66. <https://doi.org/10.3390/educsci12020066>
- Ryökkynen, S., & Raudasoja, A. (2022). Fin- nish VET representatives' interpretations of inclu- sion. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 12(3), 1–19. <https://doi.org/10.3384/nj- vet.2242-458X.221231>
- Saranpää, M. (2023). Ohjausosaaminen ja opetta- jankoulutus. *eSignals* 12.1.2023. <https://esignals.fi/kategoria/pedagogiikka/ohjausosaaminen-ja-opetta- jankoulutus/#f2cc128b>
- Simplican, S. C., Leader, G., Kosciulek, J., & Lea- hy, M. (2015). Defining social inclusion of people with intellectual and developmental disabilities: An ecological model of social networks and commu- nity participation. *Research in Developmental Di- sabilities*, 38, 18–29. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2014.10.008>
- Slee, R. (2006). Limits to and possibilities for educational reform. *International Journal of In- clusive Education*, 10(2–3), 109–119. <https://doi.org/10.1080/13603110600578372>
- Suomen virallinen tilasto. (2022). Oppimisen tu- ki 2021. Tilastokeskus. <https://stat.fi/julkaisu/ck- tyiw7xc2e8w0c586gqxm122>
- Takala, M., Mäkinen, M., Eskola, S., Saarinen, M. & Sutela, K. (2021). Mitä erityisopettajien koulutus- sissa opetetaan? – Havaintoja yliopistojen ja ammatil- listen opettajakorkeakoulujen opetussuunnitelmista. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 23(2), 32–49. <https://journal.fi/akakk/article/view/109876>
- Tapani, A., & Salonen, A. O. (2019). Identifying teacher's competencies in Finnish vocational educa- tion. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 6(3), 243–260. <https://doi.org/10.13152/IJRVET.6.3.3>
- UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>
- Valtioneuvosto. (2021). *Valtioneuvos- ton koulutuspoliittinen selonteko*. Valtioneuvos- ton julkaisuja 2021:24. <http://urn.fi/URN:IS- BN:978-952-383-622-8>

Valtioneuvoston asetus ammatillisesta koulutuksesta 673/2017. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2017/20170673>

Valtioneuvoston asetus ammattikorkeakouluisista 1129/2014. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2014/20141129>

Vilppola, J., Hämäläinen, R., Vähäsantanen, K. & Salo, P. (2020). Opettajana jo toimivan opettaja-opiskelijan osaamisen kehittyminen – osaamisperustainen ja työelämälähtöinen ammatillinen opettajan koulutus. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 22(2), 32–51. <https://journal.fi/akakk/article/view/95962>

Vipunen – opetushallinnon tilastopalvelu. (2022). *Ammatillinen koulutus: Erityisopetus*. Haettu 7.12.2022. <https://vipunen.fi/fi-fi/amatillinen/Sivut/Erityisopetus.aspx>

Vipunen – opetushallinnon tilastopalvelu. (2023). *Opettajatiedot. Ammatillinen kelpoisuus. Koulutusaste*. Haettu 2.10.2023. <https://vipunen.fi/fi-fi/amatillinen/Sivut/Henkil%C3%B6st%C3%B6.aspx>

Wilson, N. J., Jaques, H., Johnson, A., & Brotherton, M. L. (2017). From Social Exclusion to Supported Inclusion: Adults with Intellectual Disability Discuss Their Lived Experiences of a Structured Social Group. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 30(5), 847–858. <https://doi.org/10.1111/jar.12275>

YK. (1948). *Ihmisoikeuksien yleismaailmallinen julistus*.

YK. (1989). *Lapsen oikeuksien sopimus*.

YK. (2006). *Yleissopimus vammaisten henkilöiden oikeuksista*.



# Yhteisöllisyydestä pedagogista hyvin- vointia oppilaitoksiin? Kaksi casea pedago- gisen hyvinvoinnin valmennuspiloteista

---

**Liisa Vanhanen-Nuutinen**

TtT, yliopettaja

Haaga-Helia ammattikorkeakoulu,

Ammatillinen opettajakorkeakoulu

liisavanhanenuutinen@gmail.com

**Sirpa Laitinen-Väänänen**

TtT, johtava tutkija

Jyväskylän ammattikorkeakoulu,

Ammatillinen opettajakorkeakoulu

sirpa.laitinen-vaananen@jamk.fi

**Riikka Michelsson**

KTM, lehtori, väitöskirjatutkija

Jyväskylän ammattikorkeakoulu,

Ammatillinen opettajakorkeakoulu

riikka.michelsson@jamk.fi

**Hanna Laitinen**

YTT, lehtori

Jyväskylän ammattikorkeakoulu,

Ammatillinen opettajakorkeakoulu

hanna.laitinen@jamk.fi

## Tiivistelmä

Monessa oppilaitoksessa on huolestuttu yhteisöllisyyden heikkenemisestä ja sitä halutaan vahvistaa erilaisin toimenpitein. Tällä tavoitellaan myönteisiä vaikutuksia yksilöille, lähiyhteisöille ja organisaatioille. Tässä artikkelissa tarkastelemme yhteisöllisyyttä oppilaitoksissa pedagogisen hyvinvoinnin näkökulmasta kahdessa valmennuspilotissa, joista toinen toteutettiin ammatillisessa koulutuksessa ja toinen korkeakoulukentällä. Pedagoginen hyvinvointi käsitteenä antaa oppilaitosyhteisöille välineen jäsentää työ- ja opiskeluhyvinvoinnin suhdetta. Pedagoginen hyvinvointi yhdessä työhyvinvoinnin ja opiskeluhyvinvoinnin kanssa muodostaa 'hyvinvoinnin kehän', jossa oppilaitosyhteisön toimijoiden hyvinvointi kietoutuu yhteen. Valmennuspilotit toteutettiin HyPe-hankkeessa. Hanke on yksi TYÖ2030-ohjelman rahoittamista työpaikkojen toimintatapojen kehittämishankkeista. HyPe-hankkeen

valmennuspilottien tavoitteet ja valmentava työote olivat yhteiset, mutta lähtökohdissa ja valmennusryhmän kokoamisessa oli eroja. Korkeakoulujen pilotissa lähtökohta oli pedagogisen hyvinvoinnin avaintekijöissä (johtaminen, työorientaatio, rakenteet ja prosessit sekä yhteisöohjautuvuus), ja osallistuvat tiimit ja työryhmät olivat jo toiminnassa olevia ryhmiä. Ammatillisen koulutuksen pilotin lähtökohdista painottui yhteisölliseen vuorovaikutukseen verkossa, ja ryhmät muodostuivat henkilöistä oppilaitosten eri yksiköistä. Valmennuspiloteissa tunnistettiin yhteisöllisyyttä ja hyvinvointia edistäviä tekijöitä, mutta myös haasteita yksilö-, esihenkilö-, yhteisö- ja oppilaitostasolla. Valmennusprosessit vahvistivat pedagogista hyvinvointia luomalla foorumeita tarkastella työtä eri tasoilla ja näkökulmista.

**Avainsanat:** *pedagoginen hyvinvointi, yhteisöllisyys, valmennus*

## Johdanto

— ja hybridityön lisääntyä opetusalan organisaatioissa kokemuk-  
— kuulumisesta työyhteisöön tai monipaikkaiseen työorganisaatioon on muuttunut. Kun  
— työntekijät eivät enää  
kohtaa toisiaan epävirallisesti yhteisissä työtiloissa, käytävillä tai yhteisillä lounail-  
— la ja kahvitauoilla, työhön kuulumattomien asioiden jakaminen vähenee ja työ-  
— kavereiden tutustuminen toisiinsa saattaa jäädä aiempaa kapeammaksi. Myös suh-  
— de opiskelijoihin on muuttunut, kun yhä suurempi osa opinnoista tehdään verkossa, eikä kasvokkain kohtaamisia juurikaan ole. Tämä voi muuttaa ihmisten välisten suhteiden laatua ja suhdetta työ- ja opis-

kelupaikkaan ja -yhteisöön sekä sitä myö-  
— tä myös yhteisöllisyyden perustaa. Monessa oppilaitoksessa yhteisöllisyyden heik-  
— nemiseen suhtaudutaankin huolestuneina ja sitä halutaan vahvistaa erilaisin toimen-  
— pitein. Tällä tavoitellaan myönteisiä vai-  
— kutuksia niin yksilöiden, lähiyhteisöjen kuin organisaation kannalta laajemmin-  
— kin.

Työhyvinvointi ja opiskeluhyvinvoin-  
— ti koulutusorganisaatioissa muodostavat ”hyvinvoinnin kehän” yhdessä pedagogi-  
— sen hyvinvoinnin kanssa. Pedagogista hy-  
— vinvointia on määritelty ja tutkittu aiem-  
— missä tutkimuksissa opettajan ja opiskeli-  
— jan välisessä vuorovaikutuksessa (Soini ja muut, 2008; Soini ja muut, 2010). Näis-  
— sä tutkimuksissa oppiminen ja hyvinvoin-  
— ti nähdään toisiinsa kietoutuvina pedago-  
— gisissa ratkaisuisissa. Koko oppilaitosyhteisö-  
— n merkitys pedagogiselle hyvinvoinnille

on tunnustettu, ja siihen kohdistuvaa tutkimusta on tehty lähinnä positiivisen johtamisen näkökulmasta (Erkkilä & Peuranka, 2021). Pedagoginen hyvinvointi voidaan nähdä yhteisön systeemisenä ominaisuutena, jossa ”kaikki vaikuttaa kaikkeen”. Sitran määritelmän (Tulevaisuussanasto, n.d.) mukaan systeemillä muutoksella tarkoitetaan *”toimintamallien, rakenteiden ja näiden vuorovaikutusten samanaikaista muutosta, jolla luodaan edellytyksiä tulevaisuuden hyvinvoinnille ja kestäväälle kehitykselle”*. Siksi onkin tärkeää ymmärtää pedagogiseen hyvinvointiin vaikuttavia tekijöitä ja niiden välistä dynamiikkaa laajemmin oppilaitosorganisaation toiminnassa.

Hyvinvoivassa oppilaitosyhteisössä kaikkien oppilaitoksen toimijoiden toiminta ja osallistuminen on tärkeää. Yhteisöllisyys tuottaa paljon hyötyä työyhteisöihin: sitoutumista, työtyytyväisyyttä, työhyvinvointia ja työn laatua. (Lampinen ja muut, 2013.) Yhteisöllisyydellä tarkoitetaan tunnetta yhteisöön kuulumisesta (MOT, 2008), ja sillä on vastavuoroinen suhde työhyvinvointiin ja työtyytyväisyyteen: yhteisöllisyyden tunne edistää työhyvinvointia ja työtyytyväisyys lisää yhteisöllisyyden tunnetta (Lampinen ja muut, 2013). Yhteisöllisyyden on havaittu myös vähentävän kuormittuneisuuden kokemusta työssä (Viswesvaran ja muut, 1999; Väisänen, 2019). Yhteisöllisyys liittyy käsitykseen omasta ja muiden pystyvyydestä eli kyvystä saavuttaa tavoitteita työssä yhdessä. Kollektiivisella pystyvyydellä viitataan työyhteisön jaettuun kyvykkyyteen tai käsitykseen siitä, miten työyhteisö saavuttaa sille annetut tavoitteet. Mikäli käsitys kollektiivisesta pystyvyydestä on myönteinen, se lisää työyhteisön hyvinvointia (Meriläinen ja muut, 2016; Skaalvik & Skaalvik, 2010; Bandura, 1997).

## *Työn digitalisoituminen etä-, hybridi- ja lähitöineen on ravistellut yhteisöllisyyden käsitettä.*

Työn digitalisoituminen etä-, hybridi- ja lähitöineen on ravistellut yhteisöllisyyden käsitettä ja merkitystä opettajayhteisössä ja siten myös kollektiivisen pystyvyyden tunnetta (Burns ja muut, arvioinnissa). Yhteisöllisyyden suhteesta hyvinvointiin onkin viime aikoina tehty myös ristiriitaisia havaintoja. Ne ovat liittyneet lisääntyneeseen työskentelyyn verkossa. ”Collaboration overload/burnout”-käsitteillä (Cross, 2018; Razzetti, 2022) viitataan kuormittuneisuuteen, kun työskennellään tiiviisti, lähes taukoamatta yhteisöllisesti eri verkkoympäristöissä. ”Työperäinen teknostressi” -käsitteellä (Lainema ja muut, 2021) taas tarkoitetaan teknologiakeskeisen työn aiheuttamaa kuormitusta. Ammattikorkeakouluissa pandemia-aikana ne opettajat, joilla oli hyvät digitaaliset valmiudet, kokivat parempaa työssä jaksamista kuin opettajat, joiden luottamus omaan digitaaliseen osaamiseensa oli heikkoa (Mäki ja muut, 2021). Korkeakouluopettajat, jotka olivat pakotetussa etätyössä pandemian aikana raportoivat yksinäisyyden ja eristyneisyyden kokemuksia, kun yhteydet työyhteisöön puuttuivat tai olivat satunnaisia verkkokohtauksia. Tärkeiksi hyvinvoinnin voimavaroiksi pandemia-ajan etätyössä opettajat mainitsivat merkityksellisen ja myötätuntosen johtamisen ja säännöllisesti toistuvan, läheisen yhteisöllisyyden (Vanhanen-Nuutinen & Penttinen, 2022).



Tässä artikkelissa esittelemme kahta oppilaitoksille toteutettua pedagogisen hyvinvoinnin tukemiseen tähtäävää valmennuspilottia. Valmennuksen tavoitteet ja valmentava, fasilitoiva työote olivat yhteistä molemmille piloteille, mutta lähtökohdissa ja valmennusryhmän kokoamisessa oli eroja. Artikkelissa kuvataan pilottien lähtökohтия, valmennusten toteuttamista ja tuloksia sekä valmennuksesta tehtyjä havaintoja. Lopuksi pohditaan pilottien yhteistä antia pedagogisen hyvinvoinnin kehittämiseen oppilaitosyhteisöissä.

## **Oppilaitosyhteisöllisyyttä ja pedagogista hyvinvointia vahvistavat valmennukset**

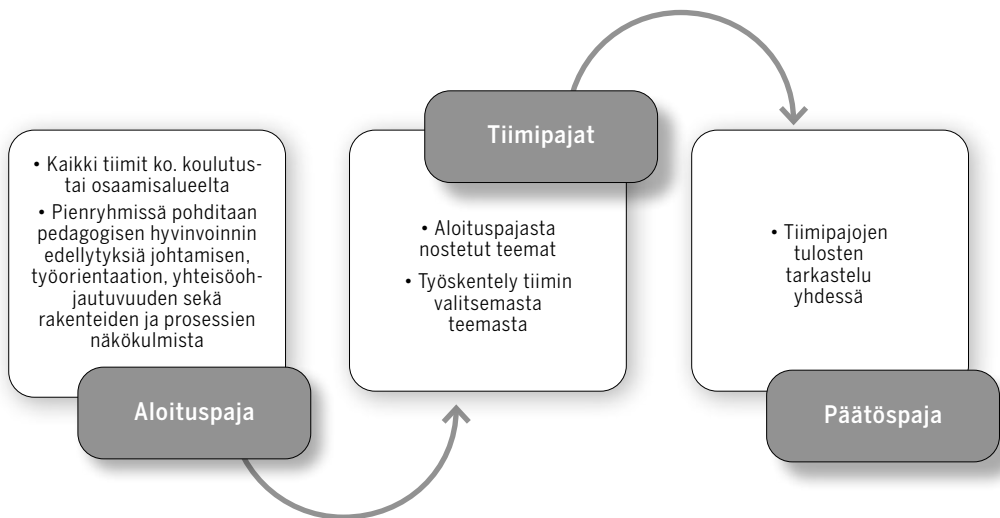
**O**ppilaitosyhteisöllisyyttä ja pedagogista hyvinvointia vahvistavia oppilaitostoimijoiden valmennuksia pilotoitiin TYÖ2030-kehittämishjelman rahoittamassa Pedagoginen hyvinvointi (HyPe) – työhyvinvoinnin ja tuottavuuden risteyksessä -projektissa, jonka tavoitteena oli yhteistyössä kahden ammatillisen opettajakorkeakoulun (Haa-ga-Helia ja Jamk), Opetusalan ammattijärjestön (OAJ) ja Sivistystyönantajat ry:n kanssa edistää toimintatapojen uudistamista ja uuden teknologian hyödyntämistä uudenlaisessa etä- ja lähityötä yhdistävässä työssä, vauhdittaa työhyvinvointiin panostamista, osaamisen kehittämistä ja digitalisaatiota sekä tukea johtamistyön kehittämistä. Hankkeen tavoitteena oli myös vahvistaa yhteistoimintaan ja luottamukseen perustuvaa sitoutunutta oppilaitoskulttuuria, jolle myös rakentui näkemys yhteisöllisyydestä valmennuspiloteissa. Valmennuspilottien tavoitteena oli rakentaa hyvinvointia vahvistavaa näkökulmaa yhteisöllisyyteen.

## **Case: korkeakoulujen valmennuspilotti**

Pedagoginen hyvinvointi -hankkeen korkeakouluihin kohdistuneessa toiminnassa tutkittiin ja kehitettiin korkeakoulujen hyvinvoinnin käytäntöjä ja paikkoja. Tavoitteena oli tunnistaa ja ymmärtää pedagogisen hyvinvoinnin edellytyksiä ja mahdollisuuksia omassa työyhteisössä. Pilotin aikana toteutettiin yhteensä 32 työpajaa, joihin osallistui yli 1200 henkilöä. Osa henkilöistä osallistui työpajoihin useammin kuin kerran.

Korkeakoulujen valmennuspilottit toteutettiin fasilitoiduissa tiimien ja työryhmien työpajoissa (Kuvio 1). Aloituspajassa tarkasteltiin pedagogisen hyvinvoinnin avaintekijöitä ja niiden merkitystä ko. osaamisalalla. Avaintekijät ovat pedagoginen johtaminen, opettajan työorientaatio, oppilaitoksen pedagogiset prosessit ja rakenteet sekä yhteisöohjautuvuuden toteutuminen. Ne perustuivat tutkimukseen korkeakouluopettajan työstä koronapandemian alkuvaiheessa vuonna 2020 (Mäki ja muut, 2021; Mäki & Vanhanen-Nuutinen, 2021; Vanhanen-Nuutinen & Penttinen, 2022).

Työpajojen teemoja kehitettiin yhdessä aloituspajan ryhmäkeskustelujen tuotos-ten sekä tiimien ja työryhmien tarpeiden mukaan. Teemoja olivat mm. tiimien toiminta ja tiimiopettajuus, tiimijoustavuus, ammatillinen kukoistus työssä, yhteisöllisyys ja tiimipääoma. Työpajoissa työskentelyä ohjattiin valmentavalla otteella, jossa keskeisinä tavoitteina olivat yhteistyön ja keskinäisen arvostuksen vahvistaminen ja yhteisen ymmärryksen rakentaminen. Siinä tunnistettiin työorientaation ja siitä johtuvien työtapojen suhteita työssä jakamiseen ja vahvistettiin mukana olevien korkeakoulu-yhteisöjen kykyä luoda peda-



**Kuvio 1.** HyPe-valmennuspilottiprosessi korkeakouluissa  
(HyPe TYÖ2030: Pedagoginen hyvinvointi -kehittämishanke Haaga-Heliassa)

gogisesti hyvinvoivaa toimintakulttuuria. Osa korkeakouluista keskittyi johtamistoiminnan kehittämiseen. Tällöin hankkeen toiminnan kohteena olivat opetuksesta vastaavat varadekaanit, osaamisaluejohtajat ja koulutusohjelmajohtajat. Osa korkeakouluista keskittyi koko henkilöstön hyvinvoinnin edistämiseen suoraan henkilöstölle suunnattujen työpajojen kautta (Kotila ja muut, 2023; Kivinen & Liikka, 2023; Niinistö-Sivuranta & Parpala, 2023).

Valmentava työote työpajoissa tarkoitti osallistujien välisen vuorovaikutuksen aktivointia, myönteisen ilmapiirin rakentamista ja suuntautumista yhteisten kysymysten käsittelyyn. Työtapoina käytettiin erilaisia fasilitoinnin menetelmiä (ks. Roos-Salmi, 2023). Työpajojen työskentelyn tuotokset dokumentoitiin ja palautettiin tiimille jatkotyöstämistä varten. Tämä oli tärkeää, koska työpajat oli aikataulutettu tiimien ja työryhmien omaan, normaalin työskentelyn aikatauluun ja ohjelmaan. Tämä toimintatapa kiinnitti tiimien ja työryhmien vastuuhenkilöt ja päälliköt yhteiseen kehittämisen prosessiin.

Työpajoissa tunnistettiin pedagogista hyvinvointia tukevia tekijöitä, jotka voidaan tiivistää kuvioon 2. Linjakkuus pedagogisen strategian toteutumisesta opetussuunnitelmatyössä sekä opetus- ja ohjaustyön johtamisessa korostui kaikissa tiimitapaamisissa. Opettajien tietoisuus omasta työorientaatiostaan ja luottamus omaan osaamiseen loi perustaa yksilö- ja myös tiimitason hyvinvoinnille. Erityisen tärkeää työorientaation tiedostaminen on opetuksen ja ohjauksen suunnittelussa ja toteutuksessa. Mahdollisuus osallistua ja vaikuttaa yhteisössä vahvistaa kiinnittymistä korkeakouluuyhteisöön ja motivaatiota työn kehittämiseen. Hyvinvoinnin pahimpia uhkia on siiloutuminen, mitä voidaan ehkäistä tekemällä aktiivisesti yhteistyötä yli tehtävä- ja työryhmärajojen. HyPe-työpajoissa testatut työskentelytavat rohkaisivat osallistujia työskentelemään kaikilla edellä mainituilla alueilla (Kuvio 2).

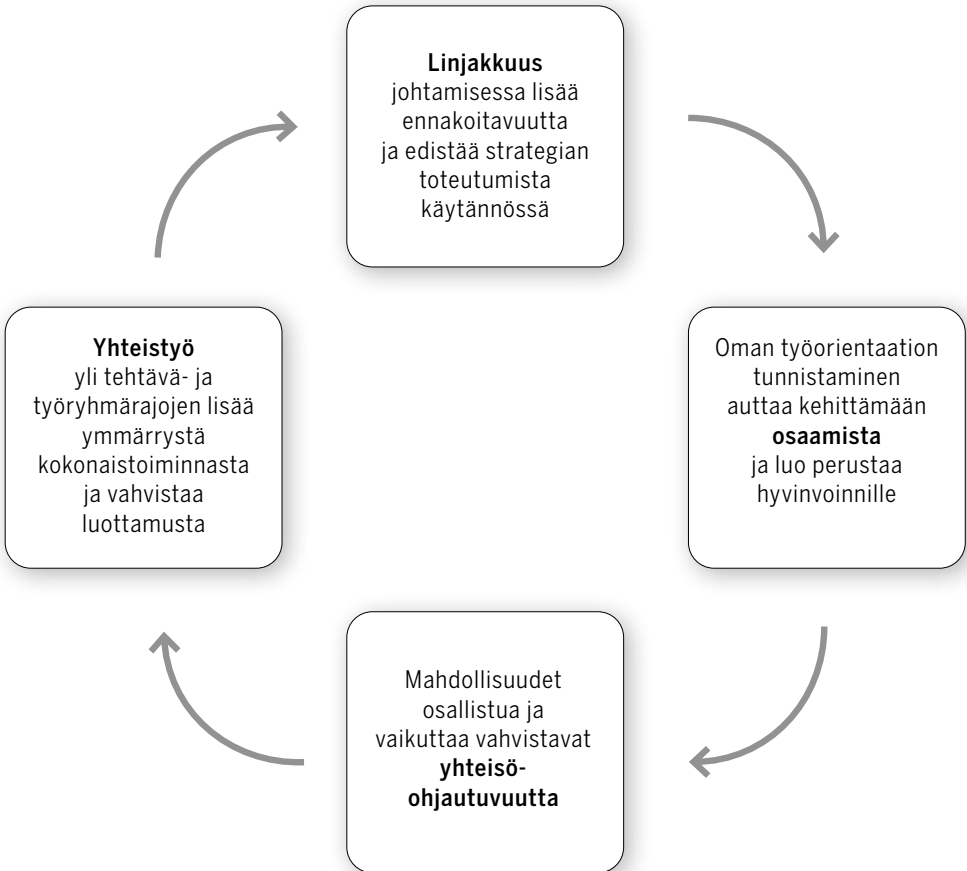
## Case: Ammatillisten oppilaitosten valmennuspilotti

HyPe-hankkeen toinen valmennuspilotti *Vuorovaikutus verkossa – hyvinvointia oppilaitokseen* kohdistui ammatillisiin oppilaitoksiin ja erityisesti työyhteisöjen ja työntekijöiden hyvinvointiin (Laitinen-Väänänen ja muut, 2022; Burns ja muut, 2023). Pilotissa tutkittiin ja kehitettiin yhdessä oppilaitososallistujien kanssa, millaista yhteisöllisyyttä vahvistava vuorovaikutus on verkkoympäristöissä. Valmennus myös toteutettiin kokonaan verkossa. Tavoitteena oli tukea osallistujia tunnistamaan

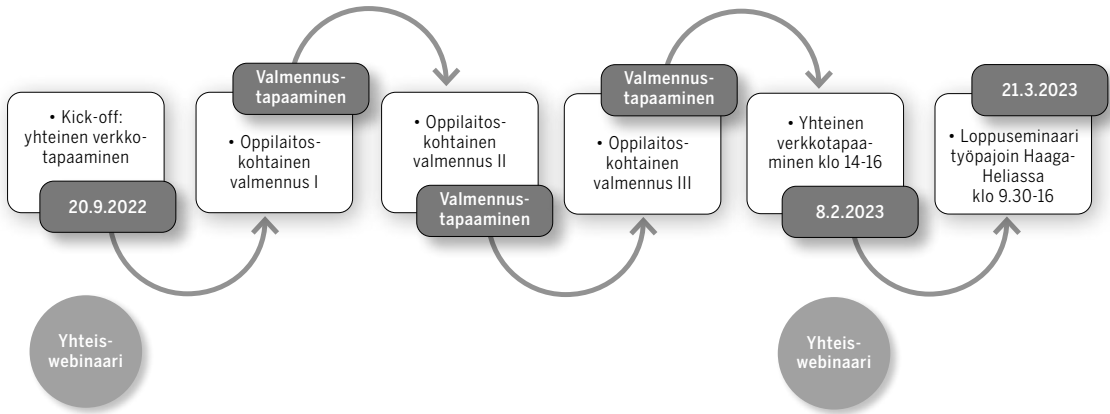
keinoja, jotka vahvistavat osallisuuden ja yhteisöllisyyden kautta myös hyvinvointia työyhteisössä.

Oppilaitoskohtaisiin pienryhmävalmennuksiin kutsuttiin mukaan ammatillisia ja erityisoppilaitoksia keväällä 2022. Mukaan lupautui kymmenen oppilaitosta, joista osallistujia oli yhteensä 59 henkilöä.

Valmennusprosessi alkoi yhteisellä kick-off-tilaisuudella syyskuussa 2022, jonka jälkeen aloitettiin oppilaitoskohtaiset valmennukset. Valmennuksissa oli kol-



**Kuvio 2.** Havainnot pedagogista hyvinvointia tukevista tekijöistä valmennusprosessissa (Vanhanen-Nuutinen, 2023)

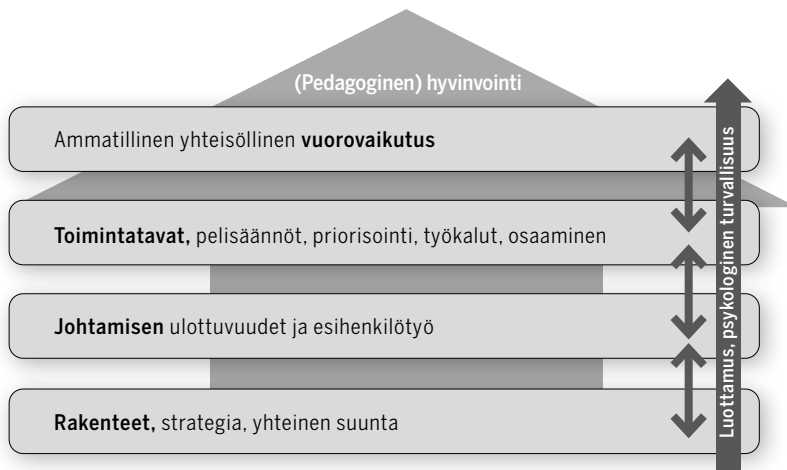


**Kuvio 3.** HyPe-valmennuspilottiprosessi ammatillisissa ja erityisoppilaitoksissa (Laitinen-Väänänen ja muut, 2022)

me noin kahden tunnin mittaista tapaamista omavalmentajan johdolla. Valmennusprosessi päättyi kaikkien valmennuksiin osallistuneiden yhteiseen webinaariin helmikuussa 2023. Valmennukset toteutettiin siis varsin tiiviissä aikataulussa. Kuviossa kolme on kuvattu valmennuksen eteneminen. Valmennuksen keskeiseksi kehittämisteemaksi oli määritelty ”yhteisöllinen ja hyvinvoiva oppilaitos”. Tätä teemaa tarkasteltiin kolmesta eri näkökulmasta, oppilaitoksen omat tarpeet huomioiden: 1) Mitä on yhteisöllisyys, 2) Dialogitaidot vuorovaikutuksessa ja 3) Verkossa toimiminen: verkon tarjoamat mahdolli-

suudet ja osaaminen. Valmennusprosessiin kietoutui kiinteästi käytäntötutkimus, jossa selvitettiin toimijoiden näkemyksiä yhteisöllisyydestä, sen toteutumisesta ja kehittämisestä verkkoympäristössä osana hyvinvoivaa ja yhteisöllistä oppilaitosta (Kuvio 3).

Valmennusprosessien havaintoina tunnistettiin neljä keskeistä pedagogista hyvinvointia tukevaa tekijää (Michelsson ja muut, 2023), jotka joko edistävät tai pahimmillaan jopa estävät yhteisöllisyyttä työyhteisössä, erityisesti verkossa toimitaessa (Kuvio 4):



**Kuvio 4.** Havaintoja pedagogista hyvinvointia tukevista tekijöistä (Michelsson ja muut, 2023)

1. oppilaitoksen *strategia ja rakenteet* parhaimmillaan suuntaavat tahtotilaa kohti yhteisöllistä työskentelyä,
2. *johtamisen*, myös itsensä johtamisen, tulisi mallintaa sellaista vuorovaikutusta verkossa, jossa yhteisöllisellä työskentelyllä on merkitystä, ja joka nähdään arvokkaaksi,
3. yhdessä sovitut *toimintatavat* hybridiympäristössä ovat tärkeitä ja edistävät yhteisöllisyyttä ja psykologista turvallisuutta, ja
4. ratkaisevimpia näyttävät olevan ihmisten väliset *vuorovaikutuksen* hetket. Niissä toteutuu tai ei toteudu ammatillinen yhteisöllinen vuorovaikutus.

### **Mitä valmennuspiloteissa opittiin pedagogisesta hyvinvoinnista oppilaitoksissa?**

**V**alennusprosesseissa luotiin oppilaitoksille foorumeita tarkastella työtä yhdessä eri tasoilla ja näkökulmista: rakenteiden ja johtamisen, toimintatapojen ja pelisääntöjen sekä vuorovaikutuksen tasoilla ja vahvistaa näin oppilaitoksen yhteisöllisyyttä. Piloteissa tunnistettiin yhteisöllisyyttä ja hyvinvointia rakentavia ja tukevia tekijöitä sekä mahdollisuuksia, mutta myös haasteita yksilö-, esihenkilö-, yhteisö- ja oppilaitostasolla.

Tarpeet kehittää pedagogisen johtamisen käytäntöjä nousivat esille molemmissa valmennuspiloteissa. Pedagogisen johtamisen sijasta tulisi puhua *pedagogisesti* johtamisesta, mikä tarkoittaa pedagogisen orientaation ja menetelmien käyttämistä johtamisessa, jossa päämäärät ja arvot ovat pedagogisia (ks. esim. Kovalainen, 2020). Valmennuksissa havaittiin esihenkilöiden rooli yhteisöllisyyden mahdollistajina ja edesauttajina. Myös omalla esimerkillä johtaminen koettiin tärkeäksi (Vuorovaikutus verkossa – hyvinvointia oppilaitoksiin, n.d.): tällöin

esihenkilö omalla toiminnallaan mallintaa esimerkiksi kokouksissa, miten niissä toimitaan niin että kaikki tulevat kuulluiksi ja kokevat kuuluvansa osaksi yhteisöä.

Yhteistyön ja osallistumisen mahdollistaminen olivat pilottien keskeisiä havaintoja tuettaessa oppilaitosten pedagogista hyvinvointia. Tähän liittyy myös oppilaitosyhteisön vuorovaikutuksen luonne ja laatu. Ammatillisen koulutuksen valmennuksissa kiinnitettiin erityistä huomiota vuorovaikutukseen varsinkin verkossa toimiessa ja todettiin, että työyhteisöissä tarvitaan työskentelytavoista ja -paikoista yhdessä sopimista, miten ja milloin työskennellään kasvokkain, miten hybridi- ja verkkotyöskentely vuorottelevat monipaikkaisessa työssä, miten verkossa vuorovaikutetaan ja miten edistetään esimerkiksi nonverbaalia viestintää, jota verkossa työskennellessä on vaikeampi havaita (Michelsson ja muut, 2023).

Piloteissa toteutetut työpajat tarjosivat osallistujille tilaisuuden yhteiselle sopimiselle keskusteluissa ja neuvotteluissa esille tuotujen asioiden merkityksistä. Näissä merkitysneuvotteluissa (ks. Salokannel & Raudasoja, 2018), luotiin vaihtoehtoisia näkökulmia oppilaitosyhteisöjen totuttuihin toimintatapoihin. Jakamalla kokemuksia, käsityksiä, oletuksia ja odotuksia voitiin rakentaa uutta ymmärrystä nykytilanteesta ja sen ehdoista, mikä heijastuu ratkaisuihin ja myös kokemukseen omista mahdollisuuksista vaikuttaa. Tuloksena syntyi uusia ideoita esimerkiksi työvälineistä, joita voidaan yhteisöllisesti käyttää erilaisten yhteisten asioiden ja myös ongelmien ratkaisemisessa (ks. Roos-Salmi, 2023). Mahdollisuudet vaikuttaa oman työn johtamiseen, työprosesseihin ja työtä tukeviin rakenteisiin vahvistivat osallisuuden kokemusta ja yhteisöohjautuvuutta (vrt. Salokannel & Raudasoja, 2018).

Artikkelissa esitettyjen valmennuspilottien tavoitteet ja valmentava, fasilitoiva työote olivat yhteiset, mutta lähtökohdisia ja kohderyhmän kokoamisessa oli eroja. Korkeakoulujen pilotissa lähtökohta oli pedagogisen hyvinvoinnin avaintekijöissä (johtaminen, työorientaatio, rakenteet ja prosessit ja yhteisöohjautuvuus) ja osallistuvat tiimit ja työryhmät olivat todellisia, toimivia ryhmiä. Ammatillisen koulutuksen pilotin lähtökohta painottui yhteisölliseen vuorovaikutukseen verkossa, ja ryhmät muodostuivat henkilöistä oppilaitosten eri yksiköistä. Valmennuspilottien valmentajien näkökulmasta tällaiselle yhteiselle puheelle ja merkitysneuvotteluille näytti olevan uuteen monipaikkaiseen työhön siirrettyä erityinen tarve.

## Lopuksi

**O**lemme oppilaitoksissa edelleen käännekohdassa työskentelykulttuurin muutoksessa, vaikka monipaikkainen työ onkin jo arkipäivää. Tarvitaan yhteistyötä, rajojen ylittämistä, osaamisen kehittämistä, osallistumisen mahdollistamista ja kohtaamisia merkitysneuvotteluissa. Molempien pilottien valmentajien yhteisenä havaintona on, että oppilaitokset hyötyvät valmentavalla otteella toteutetusta, ohjatusta työskentelystä, jossa yhdessä oppilaitostojen kanssa tarkennetaan valmennuksen tavoitteet ja painopisteet. Yhteisöllistä, ohjattua yhdessä työskentelyä tarvitaan pedagogisen hyvinvoinnin tukemiseksi oppilaitoksissa erityisesti tämän päivän etä-, lähi- ja monipaikkaisen työn ollessa arkea. Tässä artikkelissa esitellyt valmennuspilottit onnistuivat toimimaan keskustelun herättäjänä pedagogisen hyvinvoinnin käsitteestä ja yhteisöllisyyden kehittämisestä valmennukseen osallistuneissa oppilaitos- ja korkeakouluyhteisöissä.

## Lähteet

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. NY: W.H. Freeman and Company.
- Burns, E., Michelsson, R., & Laitinen-Väänänen, S., Yhteisöllisyys ja verkkovuorovaikutus monipaikkaisessa ammattioppilaitostyössä. Arvioinnissa.
- Burns, E., Michelsson, R., & Laitinen-Väänänen, S. (2023). *Muuttunut yhteisöllisyys ja verkkovuorovaikutus haastavat oppilaitoksia*. Esitys Pedaforum 2023 -Korkeakoulupedagogiikan päivillä 6.-7.6.2023, Tampere.
- Cross, R., Taylor, S., & Zehner, D. (2018). *Collaboration Without Burnout*. <https://hbr.org/2018/07/collaboration-without-burnout>
- Erkkilä, R., & Perunka, S. (2021). Pedagoginen hyvinvointi voimaannuttaa ja osallistaa opettajan ja opiskelijan. *Oamk Journal*. <https://oamk.fi/oamkjournal/2021/pedagoginen-hyvinvointi-voimaannuttaa-ja-osallistaa-opettajan-ja-opiskelijan/>
- Kivinen, E., & Liikka, K. (2023). Pedagogisen hyvinvoinnin kehittäminen itää yhteisissä keskusteluissa. Teoksessa L. Vanhanen-Nuutinen, & P. Aura (toim.), *Opas pedagogiseen hyvinvointiin* (ss. 27–31). Haaga-Helia julkaisuja 3. <https://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2023033134245>
- Kotila, H., Louhelainen, H., Golnick, T., Aho, T., & Laitinen-Väänänen, S. (2023). Korkeakoulut Suomen parhaiksi työpaikoiksi. Teoksessa L. Vanhanen-Nuutinen, & P. Aura (toim.), *Opas pedagogiseen hyvinvointiin* (ss. 7–11). Haaga-Helia julkaisuja 3. [https://www.haaga-helia.fi/sites/default/files/file/2023-03/Pedagoginen%20hyvinvointi\\_SCREEN.pdf](https://www.haaga-helia.fi/sites/default/files/file/2023-03/Pedagoginen%20hyvinvointi_SCREEN.pdf)
- Kovalainen, M. T. (2020). *Pedagoginen johtajuus ja sen vaje yleissivistävän perusopetuksen järjestelmä- ja systeemitason muutoksessa*. Jyväskylä: JYU dissertations. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-8243-0>
- Laitinen-Väänänen, S., Michelsson, R., Burns, E., Laitinen, H., & Kanninen, S. (2022). *Vuorovaikutus verkossa - hyvinvointia oppilaitokseen (HyPe)*. Esitys Ammattikorkeakoulun ja ammatillisen koulutuksen tutkimuspäivillä 9.-10.11.2022 Rovaniemi.
- Lainema, K., Hämäläinen, R., & Syymimaa, K. (2021). Hyvinvointi, osaaminen ja yhteisöllisyys digitaalisessa työympäristössä. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 23(3), 72–80. <https://journal.fi/akakk/article/view/111711>
- Lampinen, M-S., Viitanen E., & Konu, A. (2013). Systemaattinen kirjallisuuskatsaus yhteisöllisyydestä työelämässä. *Sosiaalilääketieteellinen aikakauslehti*, 50(1), 71–86. <https://journal.fi/sla/article/view/8564>

- Meriläinen, M., Puhakka, H., & Sinkkonen, H.-M. (2016). Yliopisto-opettajien työssä jaksaminen ja ammatillinen pystyvyys. *Työelämän tutkimus – Arbetslivsforskning*, 14(1), 23–42. <https://journal.fi/tyoelamantutkimus/article/view/87021>
- Michellsson, R., Laitinen-Väänänen, S., Burns, E., & Laitinen, H. (2023). *Collective culture – a source for well-being in (educational) organizations*. Presentation at EAPRIL conference 22.-24.11.2023 Belfast, Pohjois-Irlanti.
- MOT (2008). *Kielitoimiston sanakirja 2.0*. Julkaisut 2008 - Kotimaisten kielten keskus (kotus.fi).
- Mäki, K., & Vanhanen-Nuutinen, L. (2021). Musta elefantti ja korkeakouluopettaja! *eSignals Research*. <http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2021101450999>
- Mäki, K., Vanhanen-Nuutinen, L., Nieminen, V.-S., Mielityinen, S., & Ilves, V. (2021). *Digiä ja keitaita – korkeakouluopettajat pandemian paineissa*. Haaga-Helia ammattikorkeakoulu. <https://julkaisut.haaga-helia.fi/digia-ja-keitaita-korkeakouluopettajat-pandemian-paineissa/>
- Niinistö-Sivuranta, S., & Parpala, A. (2023). Pedagoginen hyvinvointi nousee pedagogisesta tietosuudesta. Teoksessa L. Vanhanen-Nuutinen, & P. Aura (toim.), *Opas pedagogiseen hyvinvointiin* (ss. 36–41). Haaga-Helia julkaisuja 3. <https://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2023033134245>
- Razzetti, G. (2022). *Remote not distant: design a company culture that will help you thrive in a hybrid workplace*. Highland Park: Liberationist Press.
- Roos-Salmi, M. (2023). Kohti yhteisöohjautuvaa korkeakoulua - 10 työkalua arkeen. Teoksessa L. Vanhanen-Nuutinen, & P. Aura (toim.), *Opas pedagogiseen hyvinvointiin*. Haaga-Helian julkaisut 3. [https://www.haaga-helia.fi/sites/default/files/file/2023-03/Pedagoginen%20hyvinvointi\\_SCREEN.pdf](https://www.haaga-helia.fi/sites/default/files/file/2023-03/Pedagoginen%20hyvinvointi_SCREEN.pdf)
- Salokannel, S., & Raudasoja, A. (2018). *Merkitysneuvottelujen opetussuunnitelmista*. Blogi. <https://blog.hamk.fi/opeke/merkitysneuvottelujen-opetussuunnitelmista/>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 1059–4169. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.11.001>
- Soini, T., Pietarinen, J., & Pyhältö, K. (2008). Pedagoginen hyvinvointi peruskoulun opettajien työssä. *Aikuiskasvatus*, 28(4), 244–257. <https://doi.org/10.33336/aik.93841>
- Soini, T., Pyhältö, K., & Pietarinen, J. (2010). Pedagogical well-being: reflecting learning and well-being in teachers' work. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 16(6), 735–751. <https://doi.org/10.1080/13540602.2010.517690>
- Tulevaisuussanasto. N.d. *Suomen itsenäisyyden juhlarahasto Sitra*. <https://www.sitra.fi/tulevaisuussanasto/systeeminen-muutos/>
- Vanhanen-Nuutinen, L. (2023). Pedagogisen hyvinvoinnin avaintekijät. Teoksessa L. Vanhanen-Nuutinen, & P. Aura. *Opas pedagogiseen hyvinvointiin* (ss. 7–11). Haaga-Helia julkaisuja 3. [https://www.haaga-helia.fi/sites/default/files/file/2023-03/Pedagoginen%20hyvinvointi\\_SCREEN.pdf](https://www.haaga-helia.fi/sites/default/files/file/2023-03/Pedagoginen%20hyvinvointi_SCREEN.pdf)
- Vanhanen-Nuutinen, L., & Penttinen, L. (2022). Korkeakouluopettajan pedagoginen hyvinvointi etätyössä (ss. 246–260). Teoksessa K. Mäki, & L. Vanhanen-Nuutinen (toim.), *Korkeakoulupedagogiikka – Ajat, paikat ja tulkinnat*. Haaga-Helian julkaisuja. <https://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2023033134245>
- Viswesvaran, C., Sanchez, J. I., & Fisher, J. (1999). The role of social support in the process of work stress: A meta analysis. *Journal of Vocational behavior*, 54(2), 314–344. <https://doi.org/10.1006/jvbe.1998.1661>
- Vuorovaikutus verkossa – hyvinvointia oppilaitokseen (HyPe). (2023). *Kamerat auki -podcast, jakso 1*. Jyväskylän ammattikorkeakoulu. <https://www.jamk.fi/fi/projekti/vuorovaikutus-verkossa-hyvinvointia-oppilaitokseen-hype/kamerat-auki-podcast>
- Väisänen, S. (2019). *Student teachers' study well-being in teacher education: How is it constructed and regulated during studies?* Publications of the University of Eastern Finland. Dissertations in Education, Humanities, and Theology No 142. [Väitöskirja, Itä-Suomen yliopisto]. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-61-3126-9>

## Liitteet

HyPe TYÖ2030: Pedagoginen hyvinvointi -kehittämishanke Haaga-Heliassa.

<https://www.haaga-helia.fi/fi/hankkeet/pedagogisen-hyvinvointi-hype>

HyPe Työ2030: Vuorovaikutus verkossa – hyvinvointia oppilaitokseen -tutkimus- ja kehittämishanke Jämskissä

<https://www.jamk.fi/fi/projekti/vuorovaikutus-verkossa-hyvinvointia-oppilaitokseen-hype>

# Ammatillisen opettajan planetaarinen toimijuus

---

## Eveliina Asikainen

HT, lehtori

Tampereen ammattikorkeakoulu,  
Ammatillinen opettajakorkeakoulu  
eveliina.asikainen@tuni.fi

## Erkka Laininen

DI, suunnittelupäällikkö

Opetus-, kasvatus- ja koulutusalojen  
säätio – OKKA-säätio sr  
erkka.laininen@okka-saatio.com

## Arto O. Salonen

KT, professori

Itä-Suomen yliopisto,  
Yhteiskuntatieteiden laitos  
arto.salonen@uef.fi

---

### Tiivistelmä

Kestävän tulevaisuuden rakentaminen edellyttää ihmisen toiminnan vaikutusten tiedostamista ja siihen pohjautuvaa eettistä toimijuutta. Kyse ei ole pelkästään valtavirtaistuneen maailmankuvan mukaisesti määrittyvistä osaamisista, joilla rakennetaan kiertotalouden

ratkaisuja tai edistetään vihreää energiasiirtymää. Tarvitaan myös koulutuksen ja työelämän kestävämmien oletusten ja käytäntöjen kyseenalaistamista ja niiden uudistamista. Tässä artikkelissa tarkastelemme, miten työelämän tilallisten, ajallisten ja eettisten kytkösten tiedostaminen voi auttaa ammatillista opettajaa omaksumaan työelämää uudistavaa planetaa-



rista toimijuutta. Esitämme ammatillisen opettajuuden systeemisen tulkinnan planetaarisessa kontekstissa tapahtuvana professionaalisuuden luonnostelemme määritelmän opettajan planetaariselle toimijuudelle. Pohdimme myös, kuinka ammatillinen opettajankoulutus voi

vahvistaa planetaarisen toimijuuden sisäistymistä osaksi opettajan ammatti-identiteettiä.

**Avainsanat:** *ammatillinen opettajankoulutus, planetaarinen sosiaalipedagogiikka, planetaarinen toimijuus*

## Johdanto

Teknologia ja talouden globalisaatio ovat auttaneet ihmistä saamaan otteen planeettamme. Maailman yhdistyminen on tarjonut työelämälle huikaita mahdollisuuksia. Samalla se on tehnyt konkreettiseksi ihmisen maailmaa muokkaavan voiman. Päivittäiset tekemämme ja valintamme yhdistävät meidät tietoverkkojen ja tuotantoketjujen kautta eri puolilla maailmaa asuvien ihmisten elämään sekä planeettamme elolliseen ja elottomaan luontoon. Tämän kehityskulun myötä meistä ihmisistä on tullut merkittävin planeettamme tulevaisuuteen vaikuttava tekijä (Lewis & Maslin, 2015).

Ihmisen vaikutukset ulottuvat ajallisesti pidemmälle ja tilallisesti laajemmalle kuin koskaan aikaisemmin ihmiskunnan historian aikana. Paradoksaalista on, että samalla kun ihmiskunta on onnistunut lisäämään hyvinvointiaan vaurastumalla, ovat muuttuva ilmasto, lajinkato ja luonnonvarojen hupeneminen synnyttäneet uhan ihmislajin tulevaisuudelle. Tämä uhka johtuu yksinkertaisesti siitä, että ihmiselämä on täysin riippuvaista biosfäärin elinvoimaisuudesta, joka luo perustan ihmisten, yhteisöjen ja yhteiskuntien olemassaololle (Folke ja muut, 2016).

Ongelmaan on havahduttu, mutta esimerkiksi Euroopan vihreän kehityksen ohjelmassa ratkaisuja etsitään ensisijaisesti talouskasvun, innovaatioiden ja teknologian kehityksen avulla (esimerkiksi Eurooppa-neuvosto, 2023). Myös suomalaisessa koulujärjestelmässä korostuvat työn tuottavuuden, talouden ja kilpailukyvyn tarpeet (Heikkinen & Kukkonen, 2019; Eduskunnan sivistysvaliokunta, 2021). Tällaisen muutosstrategian onnistumisen edellytyksenä on, että bruttokansantuotteella mitattu talouskasvu voi jatkua samaan aikaan, kun ilmastopäästöt ja luonnonvarojen kulutus saadaan nopeasti alenemaan. Tutkimusnäyttö ei kuitenkaan tue näkemystä, että tällainen kehitys voisi toteutua riittävän laaja-alaisesti, syvästi ja nopeasti (esimerkiksi Hickel & Kallis, 2020; Vadén ja muut, 2020).

Ihmisen aiheuttamat planetaariset kriisit – nopeasti muuttuva ilmasto, kuudes sukupuuttoaalto ja luonnonvarojen hupeneminen – haastavat työelämää ja koulutusta uudistumaan siten, että ne palvelevat yhden planeetan puitteisiin mahtuvan yhteiskunnan rakentamista. Tämä edellyttää tietoihin, taitoihin ja asenteisiin painottuvan osaamisen lisäksi oppimista, joka vahvistaa ihmisen kytkeytymistä osaksi ympäröivää maailmaa (Common Worlds Research Collective, 2020). Tällaisen oppimisen toteutumista voi heikentää ammatillisen koulutuksen osaamistavoitteiden keskittyminen nykyisissä työprosesseissa tarvittavien taitojen ympärille. Mi-

käli opettajan toimijuus kaventuu oman ammattialan työtehtävien rutiininomaiseen opettamiseen, voi koulutus taantua olemassa olevan työelämän ja yhteiskunnan toisintajaksi. Planetaarisiin kriiseihin vastaamisessa tarvitaan uusia innovaatioita tuottavaa ennakointia osaamista, mutta myös maailmasuhdettamme uudistavaa osaamista, joka voi saada aikaan yhteiskunnan systeemistä uudistumista (Laininen & Salonen, 2019). Ammattikorkeakouluilla, opettajankoulutus mukaan lukien, on merkittävä rooli ennakoivan ja uudistavan osaamisen rakentamisessa. Teknologisten ja sosiaalisten ratkaisujen vauhdittamisen rinnalla on tärkeää vahvistaa ammattikorkeakoulujen laajempaa sivistystehtävää yhteiskunnan kulttuurisen muutoksen ja työelämän uudistumisen edistäjänä (Heikkinen & Kukkonen, 2019; Salminen & Friman, 2022).

Tässä artikkelissa lähestymme ammattillisen opettajan toimijuutta transformatiivisena toimijuutena, joka mahdollistaa koulutuksen ja työelämän kestävämmien oletusten ja käytäntöjen kyseenalaistamisen ja niiden uudistamisen. Tarkastelemme teoreettisen perustan muodostaa planetaarinen sosiaalipedagogiikka (PSP), jonka ydintä on ihmisen tietoinen kiinnittyminen oman elämänsä tilalliseen, ajalliseen ja eettiseen ulottuvuuteen (Salonen ja muut, 2023). PSP teoretisoi oppimisprosessin, jonka avulla ihmisen eriytynyt maailmasuhde voi uudistua sosio-ekologisen maailmankuvan mukaiseksi. Tämä prosessi rinnastuu ”oppimiseen olemaan yhtä maailman kanssa” (Common Worlds Research Collective, 2020). Tarkastelemme, miten työelämän tilallisten, ajallisten ja eettisten kytkösten tiedostaminen voi auttaa ammatillista opettajaa omaksumaan työelämää uudistavaa planetaarista toimijuutta. Esitämme ammatillisen opettajuuden systeemisen tulkinnan planetaa-

risessa kontekstissa tapahtuvana professiona ja luonnostelemme määritelmän opettajan planetaariselle toimijuudelle. Pohdimme myös, kuinka ammatillinen opettajankoulutus voi vahvistaa planetaarisen toimijuuden sisäistymistä osaksi opettajan ammatti-identiteettiä.

## **Sosio-ekologinen maailmankuva tilallisena, ajallisena ja eettisenä kokonaisuutena**

**N**ykyaajan ihmisen elämänpiiri on menneisiin sukupolviin verrattuna huomattavasti laajempi. Ammatillinen opettaja voi tulla tietoisiksi moninaisesta kytketyistään maailmaan tarkastelemalla työelämän tilallista, ajallista ja eettistä ulottuvuutta (Laininen & Salonen, 2023). *Tilallinen ulottuvuus* hahmottuu oman ammattialan toiminnan paikallisina, alueellisina ja globaaleina kytkentöinä, jotka paljastavat työn ekologiset, sosiaaliset ja taloudelliset systeemiset vaikutukset. Esimerkkinä tilallisen ulottuvuuden tiedostamisesta toimii dokumenttielokuva Säilöttyjä unelmia (Gauriloff, 2012), jossa seurataan raviolitölkkin matkaa alkutuotannosta kuluttajalle. Pienen purkin ainesosat kulkevat yli 30 000 kilometrin matkan ennen päätymistään kaupan hyllylle. Rautatölkki valmistetaan tinapellistä, johon tarvittu tina on peräisin avolouhoksesta Brasiliasta. Peltiin tarvittava rautamalmi on louhittu useista kaivoksista eri puolilta maailmaa. Tölkkin sisäpinnan suojalakka on tehty kemiantehtaassa. Etiketteihin tarvittu selluloosa on peräisin puista, jotka on saatettu kaataa usealla mantereella. Itse raviolin tuottamiseen tarvitaan muun muassa vehnää, oliiveja, tomaatteja, kananmunia ja naudanlihaa, joita tuotetaan useissa maailman maissa vaihtelevissa olosuhteissa. Raviolitölkkin ainesosien matka koskettaa lukuisten ihmisten elämää sekä muuta elollista ja elo-

tonta luontoa. Esimerkki kuvastaa nykyisen talouden ja tuotannon luonnetta, joka kytkee niin työntekijän kuin kuluttajan-kin osaksi maailmanlaajuisia vaikutusten verkostoa. Voidaan ajatella, että globaali todellisuus kutistuu kuluttajan ja raviolitökin kohtaamiseen kaupan hyllyllä.

*Ajallinen ulottuvuus* kytkeytyy yhteiskunnan, työelämän ja ammattialan historiaan ja nykyisyyteen, mutta samalla se luo näkymää tulevaisuuteen. Raviolipurkin matka avaa myös ajallisuuden hahmottamista. Purkin elottomat ainesosat – kuljetusten tarvitsemat fossiiliset polttoaineet mukaan lukien – ovat muodostuneet maaperässä maapallon geologisen historian aikana. Elollisten ainesosien saatavuuden on mahdollistanut luonnon kiertokulku, jossa ravinteet ovat jatkuvasa kierrossa ja luovat uutta elämää (Salonen ja muut, 2023). Ihmisen jokapäiväinen kytkeytyminen aikaan tiivistyy ajatuksen siit, että ”tomaatteja, jotka söit lauantaina ei voida erottaa maaperän, kallioperän, jään, veden ja ilman vuosimiljardien kuluessa tapahtuneista muotoutumisista ja liikkeistä” (Thomas ja muut 2020, s. x). Ymmärrys ajallisesta ulottuvuudesta ja ammattien historiasta voi auttaa rakentamaan kestävämpää työelämää. Esimerkiksi ruuantuotantoon on löydetty kestäviä ratkaisuja regeneratiivisesta maataloudesta. Sen idea perustuu vuosisatojen aikana löydettyihin tapoihin, jotka ylläpitävät maaperän elinvoimaisuutta.

Planetaarinen vastuullisuus vahvistuu ihmisen moraaliseksi velvollisuudeksi, kun hän kokee kytkeytyvänsä osaksi ympäröivää elämän verkostoa (Lange, 2018; Thomas ja muut, 2020). Tällöin planetaarinen todellisuus, josta ihmiselämä on monin tavoin täysin riippuvainen, saa itseisarvoisen tunnustuksen ilman, että arvostus perustuu ihmisen saamaan hyö-

tyyn. *Ettinen ulottuvuus* viittaa työelämän vastuullisuuteen ja nostaa esiin kysymyksen työn tekemisen kohteesta. Planetaarista hyvinvointia edistävä työ painottuu halujen tyydyttämisen sijaan ihmisten todellisiin tarpeisiin ja pyrkii määrittelemään riittävyuden (Jungell-Michelsson & Heikkurinen, 2022). Avarasti ajateltuna tällainen työ luo hyvän elämän edellytyksiä oikeudenmukaisesti kaikille ihmisille ja vahvistaa ekosysteemien elinvoimaisuutta (Ergene ja muut, 2021). Planetaarinen vastuullisuus saa aikaan planetaarista hyvinvointia siten, että ihmisillä, muunlajisilla ja elottomallakin todellisuudella on itseisarvoinen oikeus olemassaoloon (Kortemäki ja muut, 2021).

## **Ammatillisen opettajan planetaarinen toimijuus**

Vähäsantanen ja muut (2017) toteavat, että ammatillisella toimijuudella viitataan usein työntekijän aktiivisuuteen ja aloitteellisuuteen sekä osallisuuteen ja kokemuksiin oman työnsä ja elämänsä hallinnasta, kuten myös hänen todellisiin vaikutusmahdollisuuksiinsa. Toimijuus ilmenee esimerkiksi työntekijän tai työyhteisön vaikuttaessa, tehdessä valintoja ja ottaessa kantaa työhön liittyviin asioihin ja ilmiöihin. Toimijuutta rajoittavat tai tukevat työpaikan järjestelmät, valtasuhteet ja toimijoiden roolit. Toimijuutta voidaan tarkastella yksilöllisenä tai kollektiivisena ilmiönä, jolloin sen nähdään kiinnittyvän toimijan ja työympäristön väliseen monitahoiseen vuorovaikutussuhteeseen (Vähäsantanen ja muut, 2017, s. 7).

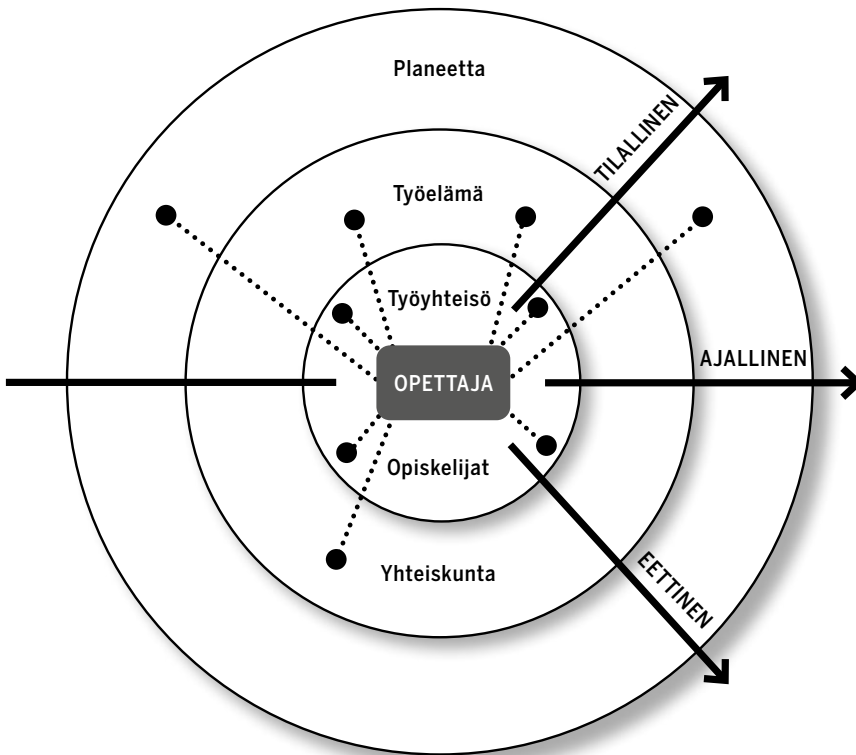
Työelämän ja yhteiskunnan uudistaminen edellyttää, että opettajat havaitsevat ja kyseenalaistavat koulutuksessa vaikuttavia ihanteita ja toimintatapoja, jotka ovat kestävän tulevaisuuden kannalta ongelmalli-

sia tai ristiriitaisia. Opettajan on tärkeää tunnistaa, millaiseen toimijuuteen koulutus opiskelijoita valmentaa. Keskeistä on hahmottaa, mitkä toimintatavat edistävät aidosti kestävyttä ja mitkä eivät nykyisellään palvele kestävä elämän ja yhteiskunnan rakentumista (Koirikivi ja muut, 2023).

Tässä artikkelissa painotamme toimijuuden syntymisessä relationaalista lähestymistapaa, jonka mukaan toimijuus ei näyttäyty yksilön ominaisuutena, vaan se syntyy aina suhteiden kautta (Barad, 2007; Lange, 2018). Opettajan toimijuuden keskeisiä suhteita ovat suhteet opiskelijoihin, työyhteisöön, työelämään ja yhteiskuntaan sekä planetaariseen todellisuuteen. Relationaalisen lähestymistavan mukaan kytkeytyneisyys voi toimia toimi-

juuden voimavarana, kun opettaja tulee tietoiseksi oman toimintansa yhteyksistä ympäröivään todellisuuteen sekä niistä systeemeistä, joiden osa hän on. Ammatillinen opettajuus voidaan nähdä systeemisen tulkinnan kautta planetaarisessa kontekstissa tapahtuvana professiona (kuvio 1). Tilalliseen, ajalliseen ja eettiseen ulottuvuuteen rakentuvien kytkösten systeminen tarkastelu luo ammatillisen opettajan toimijuudelle uuden tulkinnan, jota kuvaamme *planetaarisena toimijuutena*.

Opettajan planetaarinen toimijuus syntyy työn tilallisten, ajallisten ja eettisten kytkösten tiedostamisen kautta (Salonen ja muut, 2023). Toimijuus määrittyy opettajan uudistuneina suhteina opiskelijoihin, oppilaitosyhteisöön, työelämään ja yhteiskuntaan.



**Kuvio 1.** Ammatillinen opettajuus kuvattuna planetaarisessa kontekstissa (Soveltaen: Salonen ja muut (2023).

Opettajan oma elämä on kytkeytynyt planeettamme ekologiseen, sosiaaliseen ja materiaaliseen todellisuuteen. Hän vaikuttaa niihin elämänsä eri konteksteissa, esimerkiksi kansalaisena, kuluttajana ja opettajana. Työelämä on planetaarisen todellisuuden sisälle rakentuva systeemi. Kestävyyden saavuttaminen edellyttää työelämän toiminnan sovittamista planeetan ekologiin rajoihin sosiaalisen oikeudenmukaisuuden ja hyvinvoinnin mahdollistavalla tavalla. Opettajan kestävä työelämää edistävä toimijuus sisältää siten ymmärryksen ja kokemuksen planetaarisen todellisuuden ja työelämän suhteesta ja vuorovaikutuksista. Opettajan työn konteksti muodostuu opettajan työympäristöstä ja siinä toteutuvista suhteista. Nii- tä ovat suhde opiskelijoihin, suhde työyhteisöön ja suhde yhteiskuntaan. Jokainen suhteiden kenttä koostuu näiden kytkösten mahdollistamasta toimijuudesta, joka voi uudistaa työtä ja työelämää kestäväksi.

Systeeminen ymmärrys ammatillisen opettajan omaa ammattialaa edustavan työn kytkeytymisestä paikalliseen, alueelliseen ja globaaliin ulottuvuuteen auttaa uudistamaan työn tekemisen tapaa (Laininen & Salonen, 2023). Toimijuus yhdistyy työn kielteisten vaikutusten poistamiseen ja myönteisten vaikutusten vahvistamiseen. Planetaarinen toimijuus edellyttää myös käsitystä yhteiskunnan, työelämän ja oman ammattialan historiallisesta kehittämisestä ja sen rinnalla kykyä kuvitella uudennaiselle arvopohjalle rakentuvaa työelämää. Toimijuuden ajallinen ulottuvuus tarjoaa mahdollisuuksia työn tarkoituksen uudistamiseen kestävää tulevaisuutta rakentavaksi. Tilallisten ja ajallisten kytkeytymisten tiedostamisen kautta opettajan toimijuutta alkaa ohjata eettiseen ulottuvuuteen linkittyvä planetaarinen vastuullisuus.

Opettajan planetaarista toimijuutta voidaan kuvata opettajan uudistuneina suhteina opiskelijoihin, oppilaitosyhteisöön, työelämään ja yhteiskuntaan (Asikainen & Tapani, 2021; taulukko 1 sivulla 84). Toimijuus rakentuu tiedoista (kuvaileva taso), muutoksen tekemisen taidoista (soveltava taso) sekä vastuunotosta ja asenteesta (integroitunut taso). Yhteiskuntaa uudistava oppilaitos pyrkii edistämään kestävyysmurrosta kumppanuksiensa kautta (Laininen & Salonen, 2019). Tämä edellyttää opettajilta uudenlaisen roolin ottamista suhteessa yhteiskunnassa toimiviin työelämäkumppaneihin ja muihin sidosryhmiin (Salonen & Vesala-Varttala, 2023). Opettajan planetaarinen toimijuus on siten konkreettista osaamista, jota voidaan opettaa, opiskella ja arvioida.

*Kuvailevalla tasolla* opettaja vahvistaa tietoisuuttaan kestävyiden kytkeytymisestä omaan ammattialaansa, oppilaitoksen toimintaan ja pedagogisiin valintoihin. Hän tunnistaa kestävyiden ohjauskeinoja, kuten sopimuksia, tavoitteita ja sääntelyä, jotka ohjaavat muutosta yhteiskunnassa ja omalla ammattialalla. *Soveltavalla tasolla* opettaja hyödyntää pedagogisia ratkaisuja, jotka auttavat opiskelijoita omaksumaan kestävä ammatti-identiteetti. Hän edistää aktiivisesti oppilaitoksen kestäviä toimintatapoja ja vaikuttaa myös oppilaitoksen kumppaneiden kestävyystoimintaan. *Integroivalla tasolla* opettaja on omaksunut kestävä tulevaisuuden ammattilaisen ja opettajan roolimallin. Hän kehittää aktiivisesti kestävyttä edistävää pedagogiikkaa ja opetuksen sisältöjä. Hän toimii oppilaitoksen kestävyystoiminnan muutosagenttina ja luo verkostoja, jotka vahvistavat muutoksen edistämistä yhteiskunnassa.

**Taulukko 1.** Opettajan planetaarisen toimijuuden vahvistuminen kuvailevalta tietoisuuden tasolta kohti integroitunutta ammatti-identiteettiä. Opettajan toimijuus laajenee oman opetustehtävän ulkopuolelle oppilaitokseen ja sen verkostoihin.  
(Soveltaen Asikainen & Tapani, 2021.)

Osaamiset	opetus	oppilaitos	yhteiskunta
<b>Kuvaileva</b> (tiedot)	Tuntee oman ammattialan kestävyyspedagogiikkaa	Tuntee kestävästi toimivan oppilaitoksen piirteet	Tuntee kestävyyspedagogiikan ohjauskeinot yhteiskunnassa ja omalla ammattialalla
<b>Soveltava</b> (taidot)	Edistää kestävästi ammatti-identiteettiä, soveltaa kestävyyspedagogiikkaa	Edistää oppilaitoksen kestäviä toimintatapoja omalla toiminnallaan	Edistää toimijuudellaan kumppaneiden kestävyystoimintaa
<b>Integrointunut</b> (vastuunotto, asenne)	Omaksuu kestävästi tulevaisuuden ammattilaisen roolimallin, kehittää kestävyyspedagogiikkaa	Omaksuu aktiivisen roolin oppilaitoksen kestävyystoiminnan kehittäjänä	Omaksuu aktiivisen roolin työelämän ja yhteiskunnan uudistajana

## Opettajankoulutuksella kohti planetaarista toimijuutta

Tutkimusnäyttö tukee edellä määrittellemme planetaarisen toimijuuden mukaista käsitystä siitä, että opettajan systeemisen ja eettisen kompetenssin samanaikainen vahvistaminen lisäävät opettajan kestävyysmuutoskykyä, eli hänen kykyään kestävyysongelmien tunnistamiseen ja niihin vaikuttamiseen oman elämän ja työn eri konteksteissa (Karvonen ja muut, 2023). Tarkastelimme, millaisia mahdollisuuksia ammatillisten opettajakorkeakoulujen opetussuunnitelmat tarjoavat tällä hetkellä opettajien planetaarisen toimijuuden kehittämiselle. Rajasimme tarkastelun verkossa avoimesti saatavilla oleviin dokumentteihin (Haaga-Helia 2022, HAMK 2023, JAMK 2023, OAMK 2023, TAMK 2023). Dokumenttien perusteella opetussuunnitelmissa käsitellään ilahduttavan paljon planetaariseen toimijuuteen liittyviä teemoja. Esimerkiksi opettajan am-

mattietiikka, koulutuksen tulevaisuus ja opettajan muuttuva toimintaympäristö esiintyvät kaikissa opetussuunnitelmissa. Useimmiten osaamisen kuvaukset ovat niin lyhyitä, että on vaikea arvioida, millaista osaamisen tasoa (kuvaileva, soveltava, integroiva) opettajankoulutuksessa tavoitellaan. Samoin on mahdotonta arvioida, missä määrin opetuksessa esimerkiksi kannustetaan aktiiviseen toimijuuteen oppilaitosyhteisössä tai yhteistyöhön ulkopuolisten toimijoiden kanssa. Haaga-Helia ammattikorkeakoulun valinnaisena opintona tarjoama kestävä kehityksen osaamismerkki (Open Badge Factory, n.d.) ja Jyväskylän ammatillisen opettajakorkeakoulun avoimesti julkaisemat opettajan osaamiset (JAMK, n.d.) tarjoavat kuitenkin mahdollisuuden perusteellisempaan tarkasteluun.

Haaga-Helia ammattikorkeakoulun kestävä kehityksen osaamismerkkin mukaisen osaamisen osoittaminen vaatii aktiivista toimimista kestävä kehityksen edis-

tämiseksi oppilaitoksessa sekä oman toiminnan kriittistä arviointia (Open Badge Factory, n.d.). Ammatillisen opettajan toimijuus määrittyy osaamismerkissä kuitenkin lähinnä opetustyön kautta. Jyväskylän ammatillisessa opettajakorkeakoulussa planetaariseen toimijuuteen liittyviä osaamisia sisältyy tulevaisuuden tekemisen ja ammatillisen opettajuuden kehittämisen osaamisalueisiin, joissa on nimetty erikseen tulevaisuusosaaminen, kehittämisosaaminen, reflektio-osaaminen ja toimijuusosaaminen (JAMK n.d.). Osaamisen kuvaukset vastaavat vähintään taulukon 1 soveltavaa tasoa. Olennaisena osana tulevaisuusosaamista mainitaan tutkiva työote ja kriittinen suhtautuminen olemassa oleviin toimintatapoihin, asioiden tekeminen uudella tavalla sekä rohkeus luovaan ajatteluun, jolla voidaan edistää yhteiskunnallista tasa-arvoa, sivistystä ja kestävä kehitystä. Kehittämisoaamisessa korostuu yhdessä tekeminen, ja opettajan toiminnan mittakaava ulotetaan kansainväliseen toimintaan asti. Reflektio-osaaminen kuvataan transformatiivisen muutoksen mahdollistavana kykyä tunnistaa ja arvioida kriittisesti omaan opettajuuteen liittyviä peruskäsityksiä, arvoja ja asenteita sekä omia ajattelu- ja toimintamalleja, ja muuttaa toimintaa arvioinnin pohjalta. Toimijuusosaamisen ydin on opettajan aloitteellisessa asenteessa oman ammatillisen kehittymispolkinsa rakentajana ja kyvyssä asettaa tavoitteita omalle ammatilliselle kehittymiselleen sekä toimimisessa näiden tavoitteiden mukaan.

Esimerkin aktiiviseen toimijuuteen kannustavasta pedagogiikasta tarjoaa Tampereen ammatillisessa opettajakorkeakoulussa toteutettava opintojakso Tulevaisuuden oppiminen ja koulutus, johon kuuluu tulevaisuuteen vaikuttavan teon suunnittelu ja toteuttaminen yksilö- tai ryhmätyönä. Teot ovat vaihdelleet erilaisista kirjoi-

tuksista oppilaitoksissa toteutettuihin vaikuttamiskampanjoihin, flash mobeihin ja opetuksen kehittämiseen. Opintojaksoon vahvasti sisältyvä teema on kestävyys osana erilaisten ammattien osaamista ja identiteettiä. Kevään 2023 englanninkielisessä toteutuksessa eräs ammattikorkeakoulussa ohjelmointia opettava opiskelija päätti opintojakson aikana perehtyä kestävyysnäkökulmiin ohjelmoinnissa. Omien sanojensa mukaan hän ei ollut ajatellut tällaista teemaa koskaan aikaisemmin. Löydettyään green coding -lähteitä hän totesi aiheen olevan tärkeä ammatillinen teema, joka täytyy sisällyttää opiskelijoiden opintoihin. Koska hänellä oli menossa sopiva opintojakso, hän toteutti learning café -keskustelun aihepiiristä. Opiskelijat kokivat aihepiirin tärkeäksi, joten teema tulee sisällyttämään opintoihin jatkossakin.

Tässä esimerkissä opettajaopiskelija tutki ennakkoluulottomasti tulevaisuutta ja omaa alaansa. Hän löysi jotain, mikä ei vielä sisällynyt opetukseen ja auttoi opiskelijoitaan kytkeytymään tulevaisuuteen. Samalla hän alkoi katsoa uudella tavalla opetussuunnitelmaa ja alan osaamisia. Lisäksi hänen suhteensa kestävyysasioihin muuttui. Niistä tuli osa hänen identiteettiään ohjelmoijana ja ohjelmoinnin opettajana.

## **Päätelmät ja pohdinta**

**K**estävän tulevaisuuden rakentaminen edellyttää yhteiskunnan keskeisten toimintojen uudistamista nopealla aikataululla fossiilisista polttoaineista vapaalle sekä luonnonvaroja ja biodiversiteettiä vaalivalle perustalle. Muutos uudistaa työtä ja taloutta perustavanlaatuisella tavalla (Järvensivu ja muut, 2019). Näin ollen ammatillisen opettajuudenkin on laajennuttava planetaarisen toimijuuden suuntaan. Opettajan

*Planetaarisen toimijuuden  
vahvistaminen haastaa  
ammattillista opettajan-  
koulutusta uudistumaan.*

planetaarinen toimijuus merkitsee aktiivisen roolin omaksumista kestävän tulevaisuuden ammatillaisen esikuvana, oppilaitoksen kestävyystoiminnan kehittäjänä, ja työelämän ja yhteiskunnan uudistajana. Planetaarinen toimijuus syntyy ammattialan työelämän tilallisten, ajallisten ja eettisten kytkösten tiedostamisen kautta. Toimijuuden toteutuminen mahdollistuu opettajan vuorovaikutteisissa suhteissa opiskelijoihin, oppilaitosyhteisöön, työelämään ja yhteiskuntaan.

Planetaarisen toimijuuden vahvistaminen haastaa ammatillista koulutusta ja sitä kautta opettajuutta ja opettajankoulutusta uudistumaan. Alakohtaisen ammatillisen osaamisen ennakkoinnissa tulevaisuuteen suhtautuminen näyttää painottuvan pääasiassa muutokseen sopeutumiseen sekä rajattujen, määriteltyjen ongelmien ratkaisemiseen (Opetushallitus, 2023). Kokeileva toimintatapa ja aktiivinen tulevaisuuden muovaaminen eivät saa osaamisissa yhtä vahvaa painoarvoa. Planetaaristen kriisien tyypilliset piirteet – epäselvyys, arvolatautuneisuus, epävarmuus, ristiriitaisuus ja kompleksisuus – vaativat intentionaalista, ennakoivaa, reflektoivaa ja aloitteellista toimijuutta (Koskela & Paloniemi, 2023), siis pikemminkin kokeilijuuksi kuin ongelmanratkaisutaitoa. Toimijuuteen kuuluu aina jonkinlaista riskinottoa ja aloitteellisuutta epävarmuudesta huolimatta. Tällaista osaamista tai kyvyk-

kyyttä kuvataan tyypillisesti yrittäjyysosaamisissa, mutta se olisi tärkeä osaaminen tai ominaisuus kaikille kestävän tulevaisuuden muutosagenteille, myös ammatillisille opettajille (Asikainen & Tapani, 2021).

Ammatillinen opettajankoulutus koetaan usein kasvuna asiantuntijasta ammatilliseksi opettajaksi. Samalla tapahtuu opettajaidentiteetin rakentuminen ammatillisen identiteetin rinnalle (Kukkonen ja muut, 2014). Opettajan ammatillisen identiteetin luonne on yhteydessä hänen toimijuuteensa. Se määrittelee opettajan suhteen omaan työhönsä sekä käsitykset siitä, millaiseksi hän haluaa työssään tulla ja mihin arvoihin ja uskomuksiin hän työnsä perustaa (Eteläpelto & Vähäsantanen, 2006). Opettajan ammatilliseen kasvuun voi sisältyä oppimisen prosessi, jossa tietoisuus kestävyysasioista jalostuu planetaarisen toimijuuden sisäistymiseen osaksi opettajan ammatti-identiteettiä (Asikainen & Tapani, 2021). Työn merkitykset ja opettajan identiteetti uudistuvat, kun hän reflektoi nykyisiä käsityksiään työstä ja omasta paikastaan maailmassa tiedon, arvojen, kokemusten ja toiminnan tasoilla yhdessä muiden kanssa (Laininen & Salonen, 2023).

Opettajankoulutus tarjoaa tällaisen yhteisöllisen uudistumisprosessin mahdollistavan ympäristön, kun opettajan työtä ja ammatti-identiteettiä voidaan reflektoida vertaisryhmässä vapaana oman työyhteisön luomista ennako-odotuksista. Kestävyysnäkökulman kokonaisvaltainen integroiminen opettajaopintoihin opettajan ammatillisen identiteetin rakentamisen vaiheessa näyttää tuottavan oppimistuloksia, jotka rinnastuvat transformatiiviseen oppimiseen ja opettajan planetaarisen toimijuuden vahvistamiseen (Asikainen & Tapani, 2021). Oppimisesta tulee



merkityksellistä, kun opiskelija on mukana esimerkiksi uuden opintojakson suunnittelussa tai oppilaitoksen ja yhteistyökumppaneiden projektissa. Tällöin syntyy aivan erilaisia vaikuttamisen kokemuksia kuin irrallisilla kestävän kehityksen opintojaksoilla, joiden jälkeen opiskelijat ovat kokeneet kestävyysasioihin vaikuttamisen hankalaksi (Dahl, 2019; Koskela & Kärkäinen, 2021).

Ammatillisten opettajakorkeakoulujen opetussuunnitelmassa on jo olemassa paljon opettajien planetaarista toimijuutta tukevia tavoitteita ja sisältöjä. Ammatillisella opettajankoulutuksella onkin suuri mahdollisuus ottaa merkittävä rooli työelämän ja yhteiskunnan kestävyysmurroksen edistämässä. Tämä edellyttää koulutuksen laajemman sivistystehtävän tunnistamista ja sille pohjautuvan maailmasuhdetta uudistavan oppimisen vahvistamista. Kun opettaja hahmottaa oman profesionsa opettamansa ammattialan kontekstia laajemmin, hän kykenee kasvattamaan tulevaisuuden ammattilaisia, jotka pystyvät uudistamaan työelämää ja yhteiskuntaa. Parhaimmillaan opettaja toimii opiskelijoilleen esimerkkinä yhteiskunnan ja työelämän uudistajasta.

## Lähteet

Asikainen, E., & Tapani, A. (2021). Exploring the Connections of Education for Sustainable Development and Entrepreneurial Education—A Case Study of Vocational Teacher Education in Finland. *Sustainability*, 13(21), 11887. <https://doi.org/10.3390/su132111887>

Barad, K. (2007). *Meeting the universe halfway – Quantum Physics and the Entanglement of Matter and Meaning*. Duke University Press.

Common Worlds Research Collective (2020). *Learning to become with the world: Education for future survival*. Paper commissioned for the UNESCO Futures of Education report. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374032>

Dahl, T. (2019). Prepared to teach for sustain-

able development? Student teachers' beliefs in their ability to teach for sustainable development. *Sustainability*, 11(7), 1993. <https://doi.org/10.3390/su11071993>

Eduskunnan sivistysvaliokunta (2021). *Sivistysvaliokunnan mietintö valtioneuvoston koulutuspoliittisesta selonteosta*. Valiokunnan mietintö SiVM 19/2021 vp - VNS 1/2021 vp. [https://www.eduskunta.fi/FI/vaski/Mietinto/Sivut/SiVM\\_19+2021.aspx](https://www.eduskunta.fi/FI/vaski/Mietinto/Sivut/SiVM_19+2021.aspx)

Ergene, S., Banerjee, S. B., & Hoffman, A. J. (2021). (Un)Sustainability and Organization Studies: Towards a Radical Engagement. *Organization studies*, 42(8), 1319–1335. <https://doi.org/10.1177/0170840620937892>

Eurooppa-neuvosto (2023). Euroopan vihreän kehityksen ohjelma. <https://www.consilium.europa.eu/fi/policies/green-deal/>

Eteläpelto, A., & Vähäsantanen, K. (2006). Ammatillinen identiteetti persoonallisena ja sosiaalisena konstruktiona. Teoksessa A. Eteläpelto, & J. Onnismäe (toim.), *Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu* (ss. 26–49). Kansanvalistusseura.

Folke, C., Biggs, R., Norström, A.V., Reyers, B., & Rockström, J. (2016). Social-ecological resilience and biosphere-based sustainability science. *Ecology and Society*, 21(3), 41. <http://dx.doi.org/10.5751/ES-08748-210341>

Gauriloff, K. (Ohjaaja). (2012). *Säilöttyjä unelmia*. [Dokumenttielokuva]. Oktober Oy.

Haaga-Helia (2022). *Ope kehittymisohjelma*. <https://opinto-opas.haaga-helia.fi/fi/13342/fi/39076/AOKK22/598/year/2022>

HAMK (2023). *Ammatillinen opettajankoulutus*. Hämeen ammattikorkeakoulu. <https://www.hamk.fi/wp-content/uploads/2023/11/Opettajankoulutuksen-opinto-opas-2023-2024.pdf>

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>

Hickel, J., & Kallis, G. (2020). Is Green Growth Possible? *New Political Economy* 25(4), 469–486. <https://doi.org/10.1080/13563467.2019.1598964>

JAMK (2023). *Ammatillinen opettajankoulutus*. Jyväskylän ammattikorkeakoulu. <https://opetus-suunnitelmat.peppi.jamk.fi/4952/fi/0/5073/1065>

JAMK (n.d.). *Opettajan osaaminen*. Jyväskylän ammattikorkeakoulu. <https://www.jamk.fi/fi/opiskelijalle/ammattillisen-opettajakorkeakoulun-opiskelijan-opettajan-osaaminen>

Jungell-Michelson, J., & Heikkurinen, P. (2022). Sufficiency: A systematic literature review. *Ecological Economics*, 195, 107380, <https://doi.org/10.1016/j.ecolecon.2022.107380>

- Järvensivu, P., Toivanen, T. T., Vaden, T., Lähde, V., Hakala, E., Majava, A. J., Lummaa, K., & Eronen, J. T. (2019). *Ekologinen jälleenrakennus*. Audio-visuaalinen tuotos, BIOS. <http://eko.bios.fi>
- Karvonen, R., Ratinen, I., & Kemi, U. (2023). Promoting sustainability competency and self-efficacy in class teacher education. *Frontiers of Sustainability* 4:1205680. <https://doi.org/10.3389/frsus.2023.1205680>
- Koirikivi, P., Benjamin, S., & Kuusisto, A. (2023). Ekososiaalisesti kestävä kasvatuksen ihanteet ja haasteet. Tarkastelussa toisen asteen opiskelijoinnista näkemykset koulukasvatuksen kehittämistarpeista. *Kasvatus*, 54(2), 145–159. <https://doi.org/10.33348/kvt.129146>
- Kortetmäki, T., Puurtinen, M., Salo, Miikka., Aro, Riikka., Baumeister, S., Duflot, R., Elo, M., Halme, P., Husu, H.-M., Huttunen, S., Hyvönen, K., Karkulehto, S., Kataja-aho, S., Keskinen, K. E., Kulmunki, I., Mäkinen, T., Näyhä, A., Okkolin, M.-A., Perälä, T., Purhonen, J., Raatikainen, K. J., Raippalinnä, L.-M., Salonen, K., Savolainen, K. & Kotiaho, J. S. (2021). Planetary well-being. *Humanities and Social Sciences Communications* 8, article 258. <https://doi.org/10.1057/s41599-021-00899-3>
- Koskela, I.-M., & Paloniemi, R. (2023). Learning and agency for sustainability transformations: building on Bandura's theory of human agency. *Environmental Education Research*, 29(1), 164–178. <https://doi.org/10.1080/13504622.2022.2102153>
- Koskela, T., & Kärkkäinen, S. (2021). Student teachers' change agency in education for sustainable development. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 23(1), 84–98. <https://doi.org/10.2478/jtes-2021-0007>
- Kukkonen, H., Tapani, A., Ilola, H., Joensuu, M., & Ropo, E. (2014). Opettajaidentiteetin rakentuminen ammatillisessa opettajankoulutuksessa. *Ammattikasvatuksen Aikakauskirja*, 16(2), 28–48. <https://journal.fi/akakk/article/view/113628>
- Laininen, E., & Salonen, A. O. (2019). Koulutusorganisaatiot yhteiskunnan uudistajina. *Sosiaalipedagogiikka*, 20, 61–72. <https://doi.org/10.30675/sa.80443>
- Laininen, E., & Salonen, A. O. (2023). Planetaarinen sosiaalipedagogiikka uudistaa käsityksiä työstä ja ammatillisesta osaamisesta. *Sosiaalipedagogiikka*, 24, 105–124. <https://doi.org/10.30675/sp.127973>
- Lange, E. A. (2018). Transforming Transformative Education Through Ontologies of Relationality. *Journal of Transformative Education*, 16(4), 280–301. <https://doi.org/10.1177/1541344618786452>
- Lewis, S., & Maslin, M. (2015). Defining the Anthropocene. *Nature*, 519, 171–180. <https://doi.org/10.1038/nature14258>
- OAMK (2023). *Opetussuunnitelmat 2023–2024*. Oulun ammattikorkeakoulu. <https://www.oamk.fi/opinto-opas/amok/ammattillinen-opettajankoulutus>
- Open Badge Factory (n.d.). *Haaga-Helia AOKK Kestävän kehityksen pedagogiikan osaamismerkki*. <https://openbadgefactory.com/cl/earnablebadge/QQW2NCaKZAaFQ/apply>
- Opetushallitus (2023). *Laaja-alainen osaaminen 2030-luvulla. Laaja-alaisen osaamistarpeiden kehitys vuoteen 2030 mennessä. Osaamisen ennakointifoorumin 2021–2024 tuloksia*. Raportit ja selvitykset 2023:1. Opetushallitus. <https://www.oph.fi/fi/tilastot-ja-julkaisut/julkaisut/laaja-alainen-osaaminen-2030-luvulla>
- Salminen, J., & Friman, M. (2022). Kestävä kehitys suomalaisissa ammattikorkeakouluissa. *Tiedepoliittikka*, 47(4), 39–49. <https://journal.fi/tiedepoliittikka/article/view/119587>
- Salonen, A., Laininen, E., Hämäläinen, J., & Sterling, S. (2023). A Theory of Planetary Social Pedagogy. *Educational Theory*, 73(4), 613–637. <https://doi.org/10.1111/edth.12588>
- Salonen, A., & Vesala-Varttala, T. (2023). In Search of a Common Language among Stakeholders. Teoksessa S. O. Idowu & L. Zu (toim.), *Elgar Companion to Corporate Social Responsibility and the Sustainable Development Goals*. (ss. 27–47). Edward Elgar. <https://doi.org/10.4337/9781803927367.00011>
- TAMK (2023). *Ammattillinen opettajankoulutus 23OPKOU*. Tampereen ammattikorkeakoulu. <https://opinto-opas-ops.tamk.fi/175/fi/11/12/3412>
- Thomas, J. A., Williams, M., & Zalasiewicz, J. (2020). *The Anthropocene. A multidisciplinary approach*. Wiley.
- Vadén, T., Lähde, V., Majava, A., Järvensivu, P., Toivanen, T., Hakala, E., & Eronen, J. T. (2020). Decoupling for ecological sustainability: A categorisation and review of research literature. *Environmental Science & Policy* 112, 236–244. <https://doi.org/10.1016/j.envsci.2020.06.016>
- Vähäsantanen, K., Paloniemi, S., Hökkä, P., & Eteläpelto, A. (2017). *Ammattillinen toimijuus. Rakenna, mittari ja tuki*. Jyväskylän yliopistopaino. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-6980-6>



# Opettajankoulutuksen vaikutus opetukseen ja koulutuksen laatuun. Osallistujien käsityksiä Haaga-Helian opettajankoulutuksesta Etelä-Afrikassa

---

Jari Laukia

FT, johtaja

Haaga-Helia ammattikorkeakoulu,  
Ammatillinen opettajakorkeakoulu  
jarilaukia@yahoo.co.uk

Liisa Vanhanen-Nuutinen

TtT, yliopettaja

Haaga-Helia ammattikorkeakoulu,  
Ammatillinen opettajakorkeakoulu  
liisavanhanennuutinen@gmail.com

---

## Tiivistelmä

Haaga-Helia ammattikorkeakoulu on toteuttanut ammatillista opettajankoulutusta Etelä-Afrikassa, Pretoriassa Tshwane University of Technology (TUT) opetushenkilöstölle vuodesta 2016 alkaen. Haaga-Helia ammatillisen opettajankoulutuksen koulutusviennin slogan on "We export the change". Tässä artikkelissa tarkastelemme toteutetun koulutuksen vaikuttavuutta. Vaikuttavuutta on arvioitu seura-

malla osallistujien valmistumisastetta ja analysoimalla koulutukseen osallistuneiden opiskelijoiden valmistumispalautetta. Palautteen analyysissä olemme soveltaneet Kirkpatrickin koulutuksen vaikuttavuuden arvioinnin neljän tason arviointimallia. Olemme keskittyneet opiskelijoiden antamaan välittömään palautteeseen sekä oppimiskokemukseen.

Vuosien 2016–2022 aikana seitsemän TUT:n opettajaopiskelijaryhmää on opiskellut Haa-

ga-Helian 60 opintopisteen opettajankoulutusohjelman. Yhteensä 221 osallistujasta 214 on valmistunut ohjelmasta. Valmistumisaste on 96.8 %. TUTn pedagogisen johdon tuki ja sitoutuminen Haaga-Helian kanssa tehtävään yhteistyöhön sekä Suomen hyvä maine koulutusmaana ovat osaltaan vaikuttaneet asiaan. Erinomainen osallistujapalaute osoittaa, että

osallistujat ovat kokeneet opinnot oman työssä kannalta tarpeellisiksi ja motivoiviksi. Osallistujat mainitsivat oppineensa erilaisia opiskelijakeskeisiä opetusmenetelmiä ja kollegiaalista yhteistyötä.

**Avainsanat:** *koulutusvienti, ammatillinen opettajankoulutus, vaikuttavuus*

## Johdanto

)) **T**his would greatly influence the way I will now teach - being more student-centred, using practical methodologies of knowledge and skills transfer, defining clear learning outcomes aligned with specific assessment criteria, and practice warm-up and wrap-up sessions so as to make my lecture sessions attractive and not boring.”  
(Opiskelijapalaute ryhmästä 1, 2016).

Suomen opetus- ja kulttuuriministeriön vuonna 2010 julkaisemissa Suomen koulutusviennin strategisissa linjauksissa tavoitteeksi asetettiin lisätä koulutuksen vientiä merkittävästi (Opetus- ja kulttuuriministeriö [OKM] 2010). Haaga-Helia Ammatillinen opettajakorkeakoulu on toteuttanut ulkomaille suuntautuvaa opettajankoulutuksen vientiä vuodesta 2009 alkaen. Koulutuksen vienti tässä tarkoittaa kaupallisesti toteutettua, valtakunnan rajan ylittävää opettajankoulutusta (60 op) ulkomailla ulkomaalaisille opiskelijoille (Suhonen ja muut, 2022). Tässä artikkelissa tarkastelemme opettajankoulutuksen toteutusta Etelä-Afrikassa, Pretoriassa, jossa koulutus alkoi vuonna 2015, kun Haaga-Helia ja Tshwane University of Technology (TUT) allekirjoittivat yhteistyösopimuksen.

Korkeakoulujen koulutuksen vienti ja kansainvälistyminen liittyvät usein taloudellisten tavoitteiden saavuttamiseen. Taloudellisten syiden lisäksi muita syitä kansainvälistymiseen voivat olla tutkimuksen tason nostaminen, korkeakoulun arvostuksen ja maineen kasvattaminen, tai strategisten liittoumien vahvistaminen (Altbach & Knight, 2007). Haaga-Heliassa opettajankoulutuksen viennillä haluamme vaikuttaa opetushenkilöstön osaamiseen, ja sitä kautta opetuksen laatuun. Keskeisiä tavoitteita ovat opetuksen opiskelijakeskeisyys, ohjauksellisuus, opettajan kyky perustella toimintansa sekä tutkiva ja kehittävä ote opettajan työssä (Haaga-Helia, Vocational Teacher’s Development Programme, 2022–2023).

Yliopistot ovat perinteisesti profiloituneet tutkimuksen tekemiseen. Viime vuosina myös opetuksen tärkeys on kuitenkin korostunut. Monissa maissa korkea-asteen koulutuksen vetovoima on lisääntynyt ja korkeakouluihin hakeutuvien opiskelijoiden sosiaalinen ja etninen tausta on monipuolistunut (Goodyear, 2021). TUTn pedagogisen johdon tavoite on ollut ottaa laajasti käyttöön modernia opetusteknologiaa ja kehittää opettajien opetusosaamista. TUTn strateginen tavoite voidaan tiivistää seuraavaan virkkeeseen: *”Edistämme sosiaalista ja taloudellista muutosta nykyaikaisen opetussuunnitelmien, vaikuttavan tutkimuksen ja sitoutumisen, laadukkaiden*



*oppimiskokemusten, omistautuneen henkilöstön ja hyvän oppimisen mahdollistavan ympäristön avulla” (Andoh & Mukhola, 2022, s. 275).*

Haaga-Helian toteuttama ammatillinen opettajankoulutusohjelma on 60 opintopisteen pedagoginen ohjelma (Valtioneuvoston asetus ammattikorkeakouluista 2014 / 1129). Etelä-Afrikassa laajuus vastaa 120 opintopisteen opintoja. Opetuksen käytännön toteutuksessa oli otettu huomioon aikaisempia kokemuksia koulutuksen vientiin liittyen. Laukia ja Mauffret (2015) arvioivat vuosina 2014–2015 toteutettua Haaga-Helian opettajankoulutusta Kolumbiassa ja toteavat artikkelissaan, että opettajien yhteistyöllä oli tärkeä merkitys ohjelman suunnittelussa ja toteutuksessa. Kaksi vastuuohjaajaa vuorotteli joka moduulissa, minkä lisäksi mukana oli aina vaihtuva toinen ohjaava opettaja. Kunkin moduulin ja lähijakson toteutuksesta vastasi kaksi opettajaa. Tämä vaikutti suoraan opetuksen laatuun, kun ohjaavat opettajat oppivat toisiltaan. TUTn toteutuksessa sovellettiin samaa toimintamallia.

Kontaktiopetuksena toteutettavat lähijaksot ja etäopetus vuorottelivat. Opinto-ohjelma sisälsi kuusi 10 opintopisteen opintomodulia, joihin jokaiseen kului yhden viikon kontaktijakso Pretoriassa. Etäjaksot sisälsivät opettajan ja opiskelijan reaaliaikaista vuorovaikutusta sekä opiskelijoiden itsenäistä opiskelua. Oppimistehtävät ja opetusharjoittelu tehtiin osallistujan omaan työhön liittyen. (Haaga-Helia, Vocational Teacher’s Development Programme, 2022–2023.) Vuosina 2020–2022, ohjelma toteutettiin maailmanlaajuisen Covid 19 viruspandemian vuoksi kokonaan etäopetuksena. Viimeisessä jaksossa oli yhteinen seminaari, jossa osallistujat esittelivät kehittämishankkeitaan.

Yliopiston pedagogisen johdon on ollut mahdollista osallistua tähän seminaariin.

## **Opettajankoulutuksen ja koulutusviennin vaikuttavuuden tutkimus**

Valtakunnan rajoja ylittävän koulutusviennin vaikuttavuutta ja laatua tulisi arvioida ympäristössä, jossa muutosta on tarkoitus saada aikaan (Altbach & Knight, 2007; Rääkköläinen & Meriläinen, 2014). Koulutuksen vientiä on myös tutkittu (Jalonen, 2013; Vallin, 2017; Koskela, 2022; Juusola & Nokkala, 2019), mutta ammatillisen opettajankoulutuksen vientiin kohdistuvaa tutkimusta on vähän. Tutkimukset opettajankoulutuksen viennin vaikuttavuudesta kohdistuivat enemmän yliopistopedagogiseen koulutukseen (Annala ja muut, 2019; Somerkoski & Granö, 2020) ja luokanopettajien koulutukseen (Juusola & Rähä, 2018). Somerkoski ja Granö (2020) tutkivat afrikkalaisten luokanopettajaopiskelijoiden ensimmäisen opiskeluvuoden kokemuksia opiskelusta suomalaisessa opettajankoulutuksessa. Tulosten mukaan suomalaisessa opettajankoulutuksessa korostuivat yksilöllisyys, tasa-arvo ja vapaus, kun taas aiemmissa koulukokemuksissa oli korostunut kuri, kontrolli ja kilpailu. Heinonen (2019) mainitsee pro gradu -tutkimuksessaan, että suomalaisen koulutukseen osallistuneet ulkomaalaistaustaiset osallistujat voivat omassa koulutusorganisaatiossaan toimia muutosagentteina, jos heillä on motivaatiota ja mahdollisuuksia.

Asiakaslähtöisyys, kulttuuristen tekijöiden huomioiminen sekä osallistujien osallisuuden kokemus vaikuttavat myönteisesti koulutukseen osallistujien innostukseen ja motivaatioon (Ryymän & Vis-kari, 2017).

## Tutkimuskysymykset ja menetelmä

**K**eskeisiä tutkimuskysymyksiä ovat: Mikä on ollut opettajankoulutusohjelman läpäisyaste, miten osallistujat ovat kokeneet opintojen hyödyn itselleen sekä mikä on ollut osallistujien oppimiskokemus?

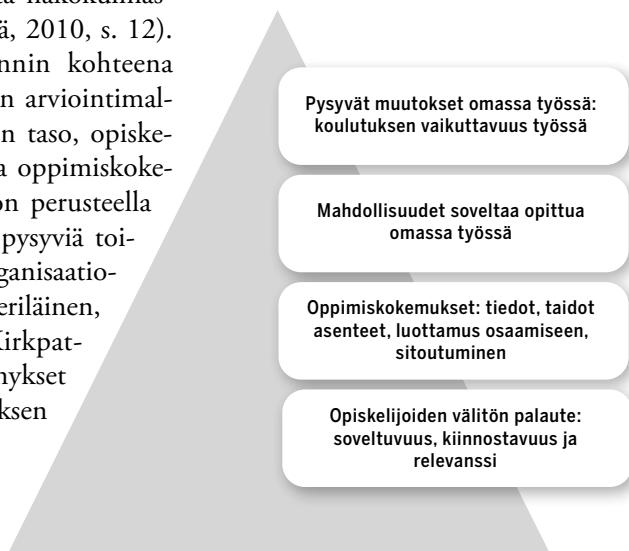
Tutkimuksessa sovellamme Kirkpatrickin mallia välittömän palautteen ja oppimiskokemusten näkökulmasta. Kirkpatrickin neljän tason mallia (Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2006, ss. 21–26), jossa koulutuksen vaikuttavuutta arvioidaan ensinnäkin opiskelijoiden koulutuksesta antaman välittömän palautteen ja toisekseen oppimiskokemusten valossa. Lisäksi mallissa arvioidaan osallistujien mahdollisuuksia soveltaa opittua omassa työssä ja lopulta koulutuksen työorganisaatioon tuomia pysyviä toimintamuutoksia (Kuvio 1).

Koulutuksen vaikuttavuutta voidaan tarkastella yksilön, koulutusorganisaation tai yhteiskunnallisesta näkökulmasta (Korkeakoski & Tynjälä, 2010, s. 12). Tässä artikkelissa arvioinnin kohteena on erityisesti Kirkpatrickin arviointimallin ensimmäinen ja toinen taso, opiskelijoiden antama palaute ja oppimiskokemukset. Tutkimusaineiston perusteella ei voi kattavasti arvioida pysyviä toiminnallisia muutoksia organisaatio- tasolla (Räkköläinen & Meriläinen, 2014; Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2006). Nämä kysymykset on jätetty tämän tutkimuksen ulkopuolelle.

## Tutkimusaineisto ja analyysi

**T**utkimuksessa oli mukana seitsemän opiskelijaryhmää, jotka opiskelivat 60 opintopisteen pedagogisen ohjelman vuosien 2015–2022 välisenä aikana. Yhteensä 214 opiskelijaa on opiskellut ja valmistunut ohjelmasta. Arviointipalautteen on antanut yhteensä 163 koulutuksesta valmistunutta. Vastausaste on 76 %, joka on varsin hyvä ja tukee tutkimuksen luotettavuutta (Vehkalahti, 2014).

Suurin osa opiskelijoista oli TUT:n henkilöstöä. Ryhmissä on ollut joitakin osallistujia myös muista yliopistoista, kuten Mpumalanga Technical University ja Durban Technical University. Osallistujien koulutustaso on ollut vähintään korkeakoulututkinto (Bachelor), mutta useimmilla osallistujilla oli maisterin tutkinto, monilla tohtorin tutkinto. Lisäksi osallistujilla oli työkokemusta TUT:lta tai muista yliopistoista sekä muuta työkokemusta.



**Kuvio 1.** Kirkpatrickin neljän tason arviointimalli (mukaillen Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2006)

Keräsimme opiskelijapalautetta Haaga-Helian laatu järjestelmään kuuluvalle opiskelijapalautelomakkeella. Opiskelijat antoivat kirjallisen lomakepalautteen viimeisellä jaksolla opintojen päätteeksi. Kyselylomake sisälsi väittämiä, joissa käytettiin Likertin asteikkoa 1–5. (Vehkalahti, 2014; Metsämuuronen, 2009). Väittämien vastausasteikko on 1–5, jolloin 1 merkitsee, että vastaaja ei ole lainkaan samaa mieltä väittämän kanssa ja 5 puolestaan, että vastaaja on täsmälleen samaa mieltä. Tässä artikkelissa tarkastelemme erityisesti palautetta liittyen kyselyn väittämään: *Opinnoista oli minulle hyötyä*. Väittämien lisäksi osallistujat ovat voineet antaa avointa palautetta kyselyn teema-alueisiin. Palautteen antoi yhteensä 163 opinnoissa opiskellutta henkilöä. Laskimme numeeristen vastausten keskiarvot esitettyyn väittämään liittyen, sekä arvioimme vastausten hajontaa.

## Koulutuksen vaikuttavuus — oppimiskokemusten näkökulmasta

Koulutuksen on aloittanut 221 osallistujaa, joista 214 on valmistunut ja saanut todistuksen. Valmistumisaste on yhteen-

sä 96.8 %. Eri ryhmien kesken valmistumisasteessa ei ole merkittävää eroa. Hyvään valmistumisasteeseen on varmasti vaikuttanut se, että TUT on työnantajana kannustanut opetushenkilöstöä osallistumaan koulutukseen. Toisaalta koulutukset ovat olleet hyvin vetovoimaisia TUTn henkilöstön keskuudessa. Usein ryhmiin on ollut tulossa enemmän osallistujia kuin on ollut mahdollista ottaa (ryhmän maksimikoko on ollut noin 35 osallistujaa). Suomen hyvä maine koulutusmaana on myös voinut vaikuttaa koulutuksen suosioon. Kun kiinnostus toteutettavaan koulutukseen on jatkunut korkeana vuodesta toiseen, on ilmeistä, että koulutukseen osallistuneiden viestintä koulutuksesta muulle henkilöstölle on kannustanut osallistumaan koulutukseen.

Kiinnostavaa on arvioida kuinka hyödyllisinä osallistujat ovat pitäneet opintoja. Oheisessa taulukossa on seitsemän valmistuneen ryhmän vastausten keskiarvot kyseiseen väittämään.

Vastausten keskiarvo vaihtelee 4,5:n ja 5:n välillä. Opiskelijat kokevat, että opinnot ovat olleet erittäin hyödyllisiä tai hyödyllisiä heille. Tulosten luotettavuutta lisää

**Taulukko 1.** Väittäjä: Ammatilliset opettajankoulutusopinnot ovat olleet hyödyllisiä minulle.

Väittäjä	Opettajankoulutuksen toteutusryhmä ja valmistumisvuosi	Vastausten keskiarvo (Likert asteikko 1-5)
Ammatilliset opettajankoulutusopinnot ovat olleet hyödyllisiä minulle.	Ryhmä 1, valmistunut 2016	4,5
	Ryhmä 2, valmistunut 2017	4,9
	Ryhmä 3, valmistunut 2018	4,7
	Ryhmä 4, valmistunut 2019	5,0
	Ryhmä 5, valmistunut 2019	4,9
	Ryhmä 6, valmistunut 2022	4,9
	Ryhmä 7, valmistunut 2022	4,7



vastausten pieni hajonta. (Metsämuuronen, 2009; Vehkalahti, 2014). Vastaaajista 80 % oli väittämän kanssa vahvasti samaa mieltä (vaihtoehto 5), 18 % samaa mieltä (vaihtoehto 4) ja 2 % ei osannut sanoa (vaihtoehto 3). Kukaan vastaaajista ei ole ollut eri mieltä väittämän kanssa (vaihtoehdot 1 tai 2).

Avovastauksissa korostuu pedagogisen osaamisen karttuminen. Tämä näkyy mainintoina erilaisten opetusmenetelmien sekä oppimisteknologian käytön oppimisena. Opetuksen suunnittelun ja toteutuksen teoreettinen perustelu lisääntyivät. Toisena muutoksena nousee esiin suhtautuminen opiskelijoihin, opiskelijakeskeiset menetelmät sekä oppimisen arviointi. Kolmantena ryhmänä vastauksista nousee esiin toimintakulttuuriin liittyvät muutokset; kollegiaalinen yhteistyö, verkostoitumien sekä oman työn arvostuksen kasvaminen. Monissa vastauksissa on annettu kiittävää palautetta ohjaavan opettajan toiminnasta.

Erilaiset opetusmenetelmät ovat kiinnostaneet osallistujia.

*“I have learned so many new things in terms of assessment methods, teaching and learning methods, use of digital tools, being aware of diversity of students and embracing the diversity. Above all, personal development.”*  
(Opiskelijapalaute ryhmästä 2).

Osallistajat mainitsevat pystyvänsä paremmin toteuttamaan opetustaan ottaen huomioon erilaiset oppijat.

*“Vocational teacher education programme studies has been useful to me in that I can relate to learning environments much better and take into consideration learning experiences of learners. I*

*have been able to differentiate between a learner and a student and learning and teaching.”*  
(Opiskelijapalaute ryhmästä 3).

Tiimiopettajuus lisääntyi ja opettajan työn arvostus nousi. Opetus ja oppiminen voi olla jopa hauskaa.

*“It has renewed and sparked my love and passion for my vocation once again and motivated me to implement and change the way I teach and the learning environment of my students. Teaching and learning can be FUN for all.”*  
(Opiskelijapalaute ryhmästä 4).

Tutkimustuloksena voidaan todeta, että osallistajat oppivat pedagogista ajattelua, suhtautumista opiskelijoihin, sekä miten tehdä päätöksiä, jotka pohjautuvat opetussuunnitelmaan ja organisaationstrategisiin ja pedagogisiin tavoitteisiin. Tulos tukee Aaltosen (2013) esittämiä näkemyksiä siitä, miten opettajat pystyvät perustelemaan toimintaansa ja käsitteellistämään päivittäistä työtä (Aaltonen, 2013). Opettujen pedagogisten menetelmien soveltamista omaan työhön paikallisissa olosuhteissa on vaikeuttanut esimerkiksi suuret opiskelijaryhmät.

*“Although the teaching methods used were good, it is very difficult in our context to implement this methodologies since our classes are very big.”*  
(Opiskelijapalaute, ryhmä 3).

## **Pohdinta**

Tässä artikkelissa olemme tarkastelleet Haaga-Helia ammattikorkeakoulun Ammatillisen opettajakorkeakoulun opettajankoulutukseen osallistuneiden näkemyksiä opettajan koulutusohjelmasta. Olemme sovelta-

neet tutkimuksessa Kirkpatrickin neljän tason arviointimallia. Tässä tutkimuksessa on korostunut Kirkpatrickin arviointimallinen välittömän palautteen ja oppimiskokemusten näkökulmat (Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2006).

Osallistujien välitön palaute opettajan-koulutuksesta oli hyvin myönteistä. He arvioivat opiskelun koulutuksessa mielekkääksi ja motivoivaksi. Tämän osoittaa myös erinomainen valmistumisaste kaikissa seitsemässä toteutuksessa, joista ensimmäinen opiskelijaryhmä valmistui vuonna 2016 ja viimeisin ryhmä vuonna 2022. Ryhmien välillä ei ole merkittäviä eroja arviointipalautteissa.

Osallistujat arvioivat oppimiskokemuksiaan opettajankoulutuksessa monipuolisesti. He arvioivat pedagogisia taitojaan, kuten erilaisten opetusmenetelmien ja opetusteknologian käyttöä sekä pedagogisen suunnittelun ja toteutuksen lähestymistapaa. Pedagogiset taidot olivat kehittyneet ja opiskelijakeskeisen näkökulman soveltaminen opetuksen suunnittelussa ja opetuksessa oli vahvistunut. Osallistujat mainitsivat myös esteitä opitun soveltamiselle käytännön opetustyössä. Näitä olivat suuret opiskelijaryhmät sekä ajan puute suuren työmäärän vuoksi. Suoranaista kielteistä palautetta tai osallistujien arviota siitä, että opinnoilla ei olisi ollut vaikutusta osallistujien työhön, ei ollut.

Osallistujat kuvasivat, että koulutuksen ansiosta he arvostavat työtään opettajina aiempaa enemmän. Kollegiaalisuuden vahvistuminen sekä verkostoitumisen lisääntyminen viittaavat kulttuurisen ja yhteisöllisen muutoksen käynnistymiseen korkeakoulussa. Myös oppilaitoksen johdon tuki korkeakoulun kehittämistoiminnalle koettiin tärkeäksi (vrt. Andoh & Mukhola, 2022; Holley & Oliver,

2000). Tätä pyrittiin varmistamaan perhe-  
dyttämällä korkeakoulun johtajia opettajankoulutuksen toteutukseen sen alusta alkaen ja myös arvioimalla johtajien tukea osallistujille koulutuksen aikana.

Tämän tutkimuksen tulosten vertailua aiempien koulutusvientä arvioivien tutkimusten tuloksiin rajoittaa se, että koulutus toteutettiin aiemmista poiketen kokonaisuudessaan osallistujien omassa korkeakoulussa (vrt. Somerkoski & Granö, 2020; Heinonen, 2019). Suomalaiset opettajankouluttajat matkustivat TUTiin ja kaikki opetus sovellettiin paikallisiin tarpeisiin ja olosuhteisiin. Tämä lähestymistapa korosti suomalaisen opettajan-koulutuksen arvolähtökohtien ja periaatteiden johdonmukaista toteutumista läpi koulutuksen (Laukia & Mauffret, 2015). Kuten Ryymin ja Viskari (2017) ovat todenneet tutkimuksessaan, kulttuuristen tekijöiden huomioiminen sekä osallistujien osallisuuden kokemus vaikuttivat tässäkin tutkimuksessa myönteisesti koulutukseen osallistujien sitoutumiseen.

Vaikka opettajankoulutusta toteutettiin vuosien 2016–2022 aikana, ei pitkäaikaisia vaikutuksia TUTn organisaation pedagogisiin käytänteisiin ole vielä voitu arvioida. Tämä onkin tärkeä jatkotutkimuksen aihe.

## Lähteet

Aaltonen, K. (2013). The teacher as a pedagogical thinker. Teoksessa K. Aaltonen, A. Isacsson, J. Laukia, & L. Vanhanen-Nuutinen (toim.), *Practical skills, education and development - Vocational education and training in Finland* (ss. 74–88). Haaga-Helia University of Applied Sciences. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-6619-27-9>

Altbach, P. G., & Knight, J. (2007). The Internationalization of Higher Education: Motivations and Realities. *Journal of Studies in International Education*, 11(3–4), 290–305. <https://doi.org/10.1177/1028315307303542>

- Andoh, H., & Mukhola, M.S. (2022). Enhancing Pedagogy in Higher education. Teoksessa K. Mäki, & L. Vanhanen-Nuutinen (toim.), *Korkeakoulupedagogiikka - ajat, paikat ja tulkinnot* (ss. 274–282). Haaga-Heliana julkaisuja 7. <https://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2022090156974>
- Annala, J., Kinnunen, M., & Skaniakos, T. (2019). Teaching and Learning in Higher Education: Towards Pedagogical Expertise in Academic Communities. Teoksessa V. Drummond, & L. Amaro de Oliveira (toim.), *Experiências de ensino e aprendizagem na universidade: Diálogos entre Brasil e Finlândia* (ss. 163–168).
- Goodyear, P. (2021). Realising the Good university: Social innovation, Care, Design Justice and Educational infrastructure. *Postdigital Science and Education* 4, 33–56 (2022).. <https://doi.org/10.1007/s42438-021-00253-5>
- Haaga-Helia (2022). *Vocational Teacher's Development Programme, 2022-2023*. [https://www.haaga-helia.fi/sites/default/files/file/2022-04/enkku\\_web.pdf](https://www.haaga-helia.fi/sites/default/files/file/2022-04/enkku_web.pdf)
- Heinonen, V. (2019). *Snowball effect- In-service teacher training in Finland to action change*. [Ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon opinnäytetyö, Tampereen ammattikorkeakoulu]. <https://urn.fi/URN:NBN:fi:amk-201903142907>
- Holley, D., & Oliver, M. (2000). Pedagogy and New Power Relationship. *International Journal of Management education* 1(1) 11-21. <https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/1536773>
- Jalonen, S. (2013). *Koulutusvientii ammattikorkeakoulussa – Case: Turun ammattikorkeakoulun koulutusvientihanke Vietnamin yhteistyökouluhin*. [Ammattikorkeakoulututkinnon opinnäytetyö, Turun ammattikorkeakoulu]. <https://urn.fi/URN:NBN:fi:amk-2013122022043>
- Juusola, H., & Nokkala, T. (2019). *Katsaus suomalaista koulutusvientii koskevaan tutkimus- ja selvityskirjallisuuteen vuosilta 2010–2019*. Opetushallitus. Raportit ja selvitykset 2019:11. <https://www.oph.fi/fi/tilastot-ja-julkaisut/julkaisut/katsaus-suomalaisista-koulutusvientia-koskevaan-tutkimus-ja>
- Juusola, H., & Räihä, P. (2018). Exploring teaching staff's experiences of implementing a Finnish master's degree programme in teacher education in Indonesia. *Research in Comparative and International Education*, 13(2), 342–357. <https://doi.org/10.1177/1174549991877520>
- Kirkpatrick, D., & Kirkpatrick, J. (2006). *Evaluating training programs: The Four levels* (Third edition). Berrett – Koehler publisher INC.
- Korkeakoski, E., & Tynjälä, P. (toim.) (2010). *Hyötyä ja vaikuttavuutta arvioinnista*. Koulutuksen arviointineuvosto, Jyväskylä. <http://urn.fi/URN:IS-BN:978-951-39-5348-5>
- Koskela, S. (2022). *Suomen maabrändin merkitys koulutusviennille*. [Pro Gradu tutkielma, Jyväskylän yliopisto]. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:juu-202010296437>
- Laukia, J., & Mauffret D., (2015). Työmatka Bogotan koneessa – Kokemuksia ammatillisen opettajankoulutuksen viennistä. Teoksessa J. Laukia, A. Isacsson, K. Mäki, & M. Teräs (toim.), *Katu-uskotta-va ammatillinen koulutus – Uusia ratkaisuja oppimiseen* (ss. 168–176). Haaga-Heliana julkaisut. Unigrafia, Helsinki.
- Metsämuuronen, J. (2009). *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä*. 4. laitos, 1.painos. Gummeruksen kirjapaino, Jyväskylä.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö [OKM] (2010). *Kiinnostuksesta kysynnäksi ja tuotteiksi – Suomen koulutusviennin strategiset linjat*. Valtioneuvoston periaatepäätös. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2010:11. <http://urn.fi/URN:IS-BN:978-952-485-923-3>
- Räkköläinen, M., & Meriläinen R. (2014). Koulutuksen vaikuttavuus – mitä se oikein on? *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 16(2), 4–11. <https://journal.fi/akakk/article/view/113622>
- Ryymän, E., & Viskari, M. (2017). Koulutusvientimme menestystekijät: tutkimus, asiakaslähtöisyys ja keskittyminen vaikuttavaan toimintaan. *AMK-lehti/UAS Journal* no 4. <https://uasjournal.fi/4-2017/koulutusvientimme-menestystekijat/>
- Somerkoski, B., & Granö, P. (2020). *Concepts of Finnish Education: African student teacher reflections at the cultural cross-roads. Education Curriculum Development: Perspectives, Challenges, Future Directions*. New York: Nova Publ. URN:NBN:fi-fe2021042821821
- Suhonen T., Villanen J., Nyssölä M., & Karhunen H. (2022). *Selvitys suomalaisen koulutusviennin taloudellisesta arvosta*. Opetushallitus, raportit ja selvitykset 2022:5. [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Selvitys-suomalaisen\\_koulutusviennin\\_taloudellisesta\\_arvosta\\_0.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Selvitys-suomalaisen_koulutusviennin_taloudellisesta_arvosta_0.pdf)
- Vallin, F. (2017). *Suomalainen koulutusvientii ja sen kehittämisehdotukset*. Kasvatustieteen pro-gradu tutkielma. Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:juu-201704192017>
- Vehkalahti, K. (2014). *Kyselytutkimuksen mittarit ja menetelmät*. Oy Finn Lectura Ab. <http://doi.org/10.31885/9789515149817>
- Valtioneuvoston asetus ammattikorkeakoulusta. [VNA] 2014 / 1129. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2014/20141129>

# Building VET systems to advance communities: beyond responsiveness

---

Stephen Billett Professor

Griffith University, Australia

PhD (Griffith, Australia)

PhD honoris causa (Jyväskylä, Finland)

PhD honoris causa (Geneva, Switzerland), FASSA

s.billett@griffith.edu.au

---

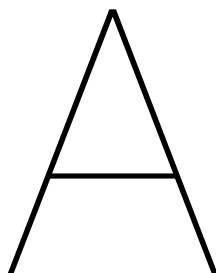
## Abstract

There are five purposes that are central to vocational education and training (VET)(i.e., engaging young people, assisting them identify their preferred occupation, preparing them to practice it, ongoing development and being innovative) in the contemporary era. Yet, common across these purposes is the overall goal of VET going beyond primarily being responsive to industry needs, to also advance individuals' capacities to remain employable, communities to be resilient and enterprises to effectively meet new challenges. Realising that

advancement through those purposes needs to be understood, informed and enacted at the local level. For that to occur there needs to be educational, social and administrative infrastructure at the local level able to realise these outcomes. It is these elements that are necessary for building further VET systems now.

**Keywords:** *responsive education, educational infrastructure, social infrastructure, administrative infrastructure, educational purposes*

## Vocational education and training beyond responsiveness: purposes and practices



Advancing the social and economic goals of the nations and communities that vocational education and training (VET) serves requires more than being responsive to their needs. Responsiveness is a necessary, but insufficient basis, for how VET systems should be directed, enacted and judged.

Instead, they should bring about change through encouraging and supporting innovations, extending existing economic activities, and building local capacities. As nation states and their communities face existential challenges with climate change, global competition, geopolitical challenges and need for greater self-reliance, it is important that VET is directed to achieving these goals.

Whilst national mandates and organisation are important, achieving such outcomes requires effective social, administrative and educational infrastructure at the local level. *Social infrastructure* includes partnerships supporting work placements, work experiences, employment opportunities and expressions of enterprises' needs. *Administrative infrastructure* includes the intentional organisation and enactment of educational provisions and their certification. *Educational infrastructure* includes the provision and alignment of experiences to achieve learning outcomes, teachers' guidance and support, and extending VET provisions beyond the educational institution. From a research program comprising many individual projects (see Table 1), five purposes for VET provisions have been identified: enhancing engagement, ii) identifying occupations; iii) initial preparation; iv) continued education and iv) aligning innovations and learning (see Table 2).

**Table 1.** Research projects informing VET purposes

Project	Description	References
1	Standing and status of VET (Australia)	Billett et al., (2020); Billett et al., (2022a); Billett et al., (2022b)
2	Standing and status of VET – (Australia, and European, Asia, Africa & America)	UNESCO-UNEVOC (2018a; 2018b)
3	Engaging Indigenous and non-Indigenous young people in allied health roles	Billett et al., (2022a)
4	School-industry partnerships to realise post-school pathways	Department of Education (2023)
5	Social partnerships in VET for community capacity building	Billett et al., (2007)
6	CET models and approaches	Billett et al., (2014); Billett et al., (2016)
7	Effective CET provisions – Singapore	Leow & Billett (2022); Leow et al., (2023)
8	Workplace innovations in small to medium size enterprises	Billett et al., (2022c); Billett et al., (2021)

**Table 2.** Case studies on enacted strategies to realise VET purposes

Purposes of VET	Case studies – examples from research projects	Project
enhancing engagement with young people and their parents to consider VET as a viable post-school option	Efforts to champion and directly support VET through actions at national, state/territory and local levels;  Engaging young people as students in structured activities in workplaces, their communities, and considering how VET institutions can make VET attractive and purposive for them	1, 2, 3
assisting those young people (and not so young people) identify the occupations to which they are suited	Strategies to be premised on local engagement and access to advice and experiences: i) partnerships amongst local schools, tertiary education and enterprises; ii) prevocational and tasters programs being wider in range and availability; iii) visits to local VET institutions and enterprises, iv) local communities of engagement; and v) engagement with workplace experiences.	1,4
providing effective and adaptive initial occupational preparation	Workplace experiences and their integration realised through education institutions and workplaces collaborating, respecting each other's contributions and seek mutual goals and outcomes	3, 8
provision of effective and adaptive continuing education and training	Educational processes drawing upon and focus on adult students' interests, capacities and needs;  Emphasising applicability to their current or intended work roles, finding relevance to capture their interests	6, 7
aligning workplace innovations with workers' learning	Three kinds of innovations identified: i) strategic innovations, ii) work practice innovations and iii) procedural innovations  Provision of CET required to enact new processes unknown to or lack of workplace expertise	8

Table 2. presents a summary of these five purpose and illustrative examples from projects. These purposes focus on addressing student outcomes, broader societal imperatives in public and private sector enterprises, and emphasise advancing societal as well as individual goals.

Firstly, *engaging young people* and their parents/care givers and informing them impartially about VET and the occupations it serves is an important educational purpose. The low standing of VET leads

to structural challenges in developing the occupational capacities required by communities, enterprises and achieving national social and economic goals. In era of high aspiration, VET is often seen as an option for those with no other choice (Parliament of Victoria, 2018; UNESCO-UNEVOC, 2018a; UNESCO-UNEVOC, 2018b). As a consequence, governments, employers and educational systems may view VET as low priority and funded scantily. Yet, there are concerns about VET not attracting sufficient

kinds, calibres and numbers of young people, thereby failing to develop the quantum and quality of skilled workers needed by nation states (Deissinger, 2022; Wolf, 2016).

Secondly, assisting individuals *identify their preferred occupations* (i.e., their ‘calling’ – Dewey, 1916) through advising them about and aligning their interests and capacities with those occupations is an important VET purpose. Uninformed occupational choices can lead to circuitous pathways to employment that consume significant personal and institutional investment (Billett et al., 2022b) and distort the challenge of securing the skilled workers communities and nations want. Hence, young people may need guidance and assistance to identify the kinds of occupations that are aligned with their interests and capacities.

There are both personal and institutional imperatives for providing young with informed and impartial advice and assistance. These have been most explicitly stated in Germany in what is referred to as the ‘War for apprentices’ (Deissinger, 2022), the high attrition rate of apprenticeships in many countries, and Wolf’s (2016) concerns about low levels of participation in VET failing to secure the skills required for the UK. Part of developing the sense of vocations in one’s occupation is the ability to practice that occupation with confidence and competence. That assistance is perhaps best addressed locally through appropriate educational and social infrastructure.

Thirdly, *initial occupational preparation* is an important purpose of VET for employers, governments, community, and students, although approaches to it differ across nation states for historical, cultur-

al, institutional and resource related reasons. Now, many governments are requiring that VET graduates of all kinds are to be ‘job ready’, including those that do not have extensive work experience or placement components within them. Generating these outcomes requires extensive engagement in work settings, developing critical insights to understand situated and canonical occupational requirements and how these are practised, which are key concerns for VET.

For both initial occupational preparation and CET, workplace experiences and their integration are important elements of educational provisions. In essence, workplaces afford richly contextualised experiences, purposive activities, practice, episodic experiences, and monitoring progress and outcomes (Billett, 2014). However, they also have weaknesses and limitations, thus requiring deliberate guidance and pedagogic interventions. Hence, where possible it is important to provide and integrate those experiences within VET programs to optimise their contributions and redress limitations (Billett, 2007; 2011). Intentional efforts to integrate the two sets of experiences require appropriate curriculum, pedagogic and learners’ personal practices. The provision of workplace experiences and their integration can be best realised through social infrastructure in which education institutions and workplaces collaborate, respect each other’s contributions, and seek mutual goals and outcomes. Yet, within here is also an educational mandate to develop learners’ adaptability to avoid being constrained by specific and presentist needs.

Fourthly, accessible and effective *provisions of continuing education and training (CET)* are needed to support workers’ learning, particularly when they are ne-

gotiating changing work roles or new occupational practices (Leow et al., 2023). Much learning across working life arises through everyday work activities and interactions and is mediated by these workers' own efforts and agency, as well as support from other and more experienced and informed workers (Billett et al., 2014; Choy et al., 2013). That accessibility needs to account for adults often needing to reconcile three other commitments (i.e., work, family and community). Also, given the heterogeneous nature of the adult population, there will be very diverse kinds and levels of readiness to participate in CET provisions. So, catering to this diversity is important, yet education provisions should not be constrained by their current levels of knowledge and press them into extending further what they know, can do and value (Billett, 2001). Drawing upon or pressing students to consider their current work practices and issues, or areas of development required for them to remain employable may well be effective bases for fulsome participation. Common amongst most CET models and approaches is a shift in the focus away from the educator onto students' activities and interactions. It is they that need to engage in the thinking and acting, albeit guided and supported by educators, or established group/peer processes.

Fifthly, *being innovative needs to be promoted* through VET which is a necessary requirement for both workers and workplaces. Workers need to continually learn to secure their employability and advancement, and enterprises transforming their procedures and practices are both premised on innovations (Hoyrup et al., 2012). Yet, workers' learning and work innovations are often considered separately, rather than co-occurring or reciprocal. Workplace innovations are unlikely to be ini-

tiated, developed and adopted without engaging workers' capacities and their learning (Billett et al., 2021). Regardless of whether those innovations come from outside of the workplace, or initiated and enacted within it, inevitably workers will need to adapt and adjust, thereby potentially extending what they know, can do and value (Lemmetty & Billett, 2023). Consequently, VET's purposes are not just about realising personal goals, but those associated their workplaces' viability and advancement. That co-occurrence is best initiated, enacted and evaluated at the local level because of the situatedness of these dualities. Here, VET provisions of experiences and actions of educators with expertise in those fields were vital, and need to comprise an infrastructure which is available locally and accessible within work settings and accepted as such.

### **Enacting VET purposes: localised engagements and learner agency**

These five purposes for contemporary VET go beyond the initial development of occupational capacities. Added here is the growing importance of attracting and engaging young people to participate in VET, assisting them identify and prepared for occupations to which they are suited and interested. Then, constant changes in occupational requirements and workplace practices, demand their continuing development across working life and need to support workplaces to respond to challenges necessitate both CET provisions and combining workplace innovations and workers' learning. All this represents significant challenges and tasks for VET. Yet, for these to be achieved, beyond national mandates, ordering of occupational standards, regulation and legislation, there is



a need for administrative, social and educational infrastructure to be exercised at the local level. This includes having infrastructure and expertise at that level to develop effective partnerships, identify educational needs and the organisation and enactment of experiences to achieve required outcomes. Much of what is proposed here can be optimised by engagements, interactions, and partnerships outside of VET institutions, comprising the social infrastructure that brings together partners with shared interests and abilities to make distinct contributions in securing mutually understood goals.

## References

- Billett, S. (2001). Knowing in practice: Re-conceptualising vocational expertise. *Learning and Instruction, 11*(6), 431–452. [https://doi.org/10.1016/S0959-4752\(00\)00040-2](https://doi.org/10.1016/S0959-4752(00)00040-2)
- Billett, S. (2007). Integrating contributions of workplace and college experiences in developing vocational knowledge. In R. McClean, D. N. Wilson, & C. Chinien (Eds.), *International Handbook for Technical and Vocational Education and Training*. Springer.
- Billett, S. (2011a). Integrating experiences in workplace and university settings: A conceptual perspective. In S. Billett & A. Henderson (Eds.), *Developing Learning professionals: Integrating experiences in university and practice settings* (pp. 21–40). Springer.
- Billett, S. (2014). *Mimetic learning at work: learning in the circumstances of practice*. Springer.
- Billett, S., Choy, S., Dymock, D., Smith, R., Henderson, A., Tyler, M., & Kelly, A. (2014). *Towards more effective continuing education and training for Australian workers*. Australian Government. <https://ncver.edu.au/research-and-statistics/publications/all-publications/towards-more-effective-continuing-education-and-training-for-australian-workers>
- Billett, S., Choy, S., & Hodge, S. (2020). Enhancing the standing of vocational education and the occupations it serves: Australia. *Journal of Vocational Education and Training, 72*(2), 270–296. <https://doi.org/10.1080/13636820.2020.1751247>
- Billett, S., Dymock, D., & Choy, S. (Eds.). (2016). *Supporting learning across working life: Models, processes and practices*. Springer.
- Billett, S., Le, A., H. Millichap, D., & Meyer, V. (2022a, October 14). *Health Education to Employment Pathways Program* [Conference presentation]. CheckUp, Brisbane, Australia.
- Billett, S., Stalder, B. E., Aarkrog, V., Choy, S., Hodge, S., & Le, A. H. (2022b). *The standing of vocational education and the occupations it serves: Current concerns and strategies for enhancing that standing*. Springer Nature.
- Billett, S., Tan, J., Chan, C., Chong, W. H., & Keat, J. S. C. (2022c). Employee-Driven Innovations: Zones of Initiation, Enactment and Learning. In W. O. Lee, P. Brown, A. L. Goodwin, & A. Green (Eds.), *International Handbook on Education Development in Asia-Pacific* (pp. 1–19). Springer Nature.
- Billett, S., Yang, S., Chia, A., Tai, J. F., Lee, M., & Alhadad, S. (2021). Remaking and transforming cultural practices: Exploring the co-occurrence of work, learning and innovation. In K. Collin, V. Glaveanu, S. Lemmetty, & P. Forsman (Eds.), *Creativity and Learning: Contexts, Processes and Impact* (pp. 219–244). Palgrave MacMillan.
- Billett, S., Ovens, C., Clemans, A., & Seddon, T. (2007). Collaborative working and contested practices: Forming, developing and sustaining social partnerships in education. *Journal of Education Policy, 22*(6), 637–656. <https://doi.org/10.1080/02680930701625288>
- Choy, S., Billett, S., & Kelly, A. (2013). Engaging in continuing education and training: Learning preferences of worker-learners in the health and community services industry. *Australian Journal of Adult Learning, 53*(1), 68–89.
- Department of Education. (2023). *Initiating, building and sustaining Industry-school partnerships to realise diverse post-school pathways*. Research Bulletin 1. Griffith University, Australia. [https://vocation-sandlearning.files.wordpress.com/2023/07/001\\_23\\_researchbulletin\\_d2.pdf](https://vocation-sandlearning.files.wordpress.com/2023/07/001_23_researchbulletin_d2.pdf)
- Deissinger, T. (2022). The standing of dual apprenticeships in Germany: Institutional stability and current challenges. In S. Billett, B.E. Stalder, V. Aarkrog, S. Choy, S. Hodge, A.H. Le, (Eds.), *The standing of vocational education and the occupations it serves. Professional and practice-based learning* (pp. 83–101). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-96237-1\\_5](https://doi.org/10.1007/978-3-030-96237-1_5)
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education*. The Free Press.
- Hoyrup, S., Bonnafous-Boucher, M., Hasse, C., Lotz, M., & Moller, K. (Eds.). (2012). *Employee-driven innovation: A new approach*. Palgrave-McMillan.

Lemmetty, S., & Billett, S. (2023). Employee-driven learning and innovation (EDLI) as a phenomenon of continuous learning at work. *Journal of Workplace Learning*, 35(9), 162–176. <https://doi.org/10.1108/JWL-12-2022-0175>

Leow, A., & Billett, S. (2022). Sustaining the employability of working-age adults: A Singapore case study. In B. Ng (Eds.), *Graduate employability and workplace-based learning development: Insights from sociocultural perspectives* (pp. 45–66). Springer Nature.

Leow, A., Billett, S., & Le, A. H. (2023). Towards a continuing education and training eco system: a case study of Singapore. *International Journal of Training Research*, 1–17. <https://doi.org/10.1080/14480220.2023.2203944>

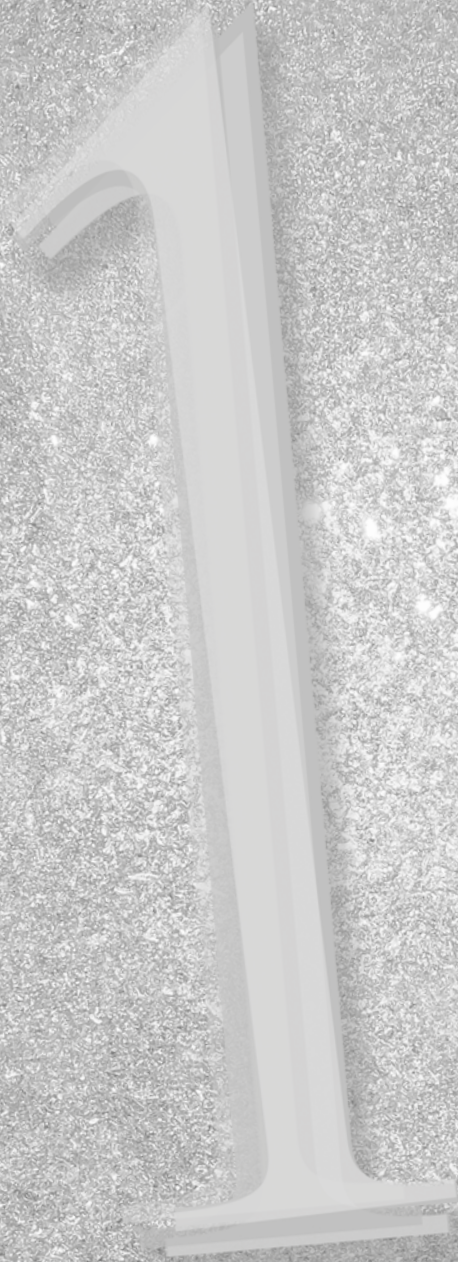
Parliament of Victoria. (2018). *Inquiry into career advice activities in Victorian schools*. <https://new.parliament.vic.gov.au/get-involved/inquiries/inquiry-into-career-advice-activities-in-victorian-schools/>

UNESCO-UNEVOC. (2018a). *Improving the image of TVET: Making TVET attractive to youth*. [https://unevoc.unesco.org/e-forum/image-VC\\_Summary-Report.pdf](https://unevoc.unesco.org/e-forum/image-VC_Summary-Report.pdf)

UNESCO-UNEVOC. (2018b, July 16–24). *Short summary of the Virtual Conference on improving the image of TVET: Making TVET attractive to youth* [Conference presentation]. Virtual conference on Improving the image of TVET: making TVET more attractive to young people, online. <https://unevoc.unesco.org/home/Virtual+conference+on+improving+the+image+of+TVET:+making+TVET+more+attractive+to+young+people>

Wolf, A. (2016). *Remaking tertiary education: Can we create a system that is fair and fit for purpose*. London. <https://epi.org.uk/publications-and-research/remaking-tertiary-education-can-create-system-fair-fit-purpose/>







# Learning domain-general competencies in upper-secondary initial vocational education and training: student, employer and teacher perspectives

---

## **Lectio praecursoria**

---

Sami Löfgren

KT (väit. 27.10.2023), yliopistonlehtori

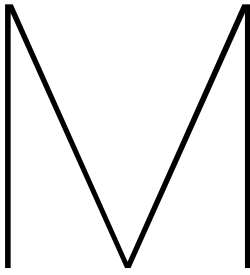
Helsingin yliopisto,

Yliopistopedagogiikan keskus (HYPE)

sami.lofgren@helsinki.fi

---

*Väitöstutkimuksessani olen tutkinut, mitä laaja-alaista osaamista toisen asteen tekniikan alan ammattiopiskelijat tarvitsevat, mitä he tosiasiallisesti oppivat ja kuinka osaamisen kehittymistä voidaan tukea.*



oni nuori on epävarma itsestään, osaamisestaan ja paikastaan maailmassa. Moni meistä varttuneemmista muistaa myös tämän tunteen omasta nuoruudestaan. Erona eilispäivään on, että epävarmuuden lähteitä on nykyään aina vain enemmän. Työelämä ja yhteiskunta muuttuvat jatkuvasti. Digitalisaatio, robotisaatio, vihreä siirtymä, globalisaatio ja viimeisimpänä tekoäly tekevät yhdet ammatit tarpeettomiksi ja synnyttävät täysin uusia. Samaan aikaan voi olla massatyöttömyyttä mutta elinkeinoelämä rummuttaa osaaajapulaa. Aikaa harkita ja kypsyä ei tunnu olevan, vaan yhteiskunta painostaa tekemään päätökset omasta urasta yhä aiemmin. Valmistuakin tulisi mielellään aina vain nopeammin. Muun muassa valtiovarainministeriö esitti nykyhallituksen aloittaessa, että ammattikoulutus tulisi lyhentää kaksivuotiseksi ilman jatko-opintokelpoisuutta.

Tämän kaiken nykynuoret kohtaavat – lyhentämättömänä ja laimentamattomana. He kuulevat myös vanhemmilta sukupolvilta nasevia neuvoja kuten ”Asenne ratkaisee!” tai ”Töihin vaan, kyllä siellä oppii!”. Neuvojat tarkoittavat varmasti hyvää. Yksinkertaiset iskulauseet varmaan jopa toimivat menneessä yhteiskunnassa, jossa vaatimattomillakin kouluansioilla saattoi kävellä läheiseen tehtaaseen töihin ja viettää siellä koko työelämänsä. Työt oppi työpaikalla, työ oli varmaa ja ansiotaso nousi pikku hiljaa. Tänä päivänä on tosiasiaa toinen ääni kellossa. Kerran opitulla ammatilla tuskin tekee enää monikymmenvuotista työuraa. On opittava jatkuvasti uutta, koska kaikki ympärillä muuttuu. Osaaminen ratkaisee, kuka menestyy ja kuka ei. Mutta mitä osaaminen sitten on ja mikä on nuorelle tarpeeksi?

Tänään (27.10.2023) tarkastettavassa kasvatustieteen väitöskirjassani tarkastelen, mitä ammattialarajat ylittävää, laaja-alaista osaamista toisen asteen tekniikan alan ammattiopinnoista valmistuvat nuoret tarvitsevat, mitä he tosiasiaassa oppivat ja kuinka osaamisen kehittymistä voidaan tukea. Yleisesti ottaen jokaisen osaaminen koostuu yksittäisistä tiedoista, taidoista ja asenteista. Niistä voidaan taas muodostaa yhdenmukaisia kokonaisuuksia, joita kutsutaan kompetensseiksi. Osa kompetensseista on alakohdaisia kuten hitsaustaidot ja CNC-sorvin ohjelmointitaidot. Osa kompetensseista on puolestaan laaja-alaisia, kuten sosiaaliset taidot, myönteiset asenteet työntekoon sekä kyky ja halu oppia. Laaja-alaiset kompetenssit ovat tarpeen työstä ja elämäntilanteesta toiseen mutta niiden voima on, että ne erityisesti auttavat yksilöä sopeutumaan ja toimimaan, kun olosuhteet ympärillä niin vaativat.

Kompetenssit ja niiden oppiminen ovat jatkuva ja monimutkainen, kiisteltykin puheenaihe. Väitöstutkimukseni on tästä syystä monimenetelmäinen ja moninäkökulmainen. Käytän sekä määrällisiä että laadullisia tutkimusmenetelmiä ja tarkastelen ammattiopiskelijoiden itsensä, työnantajien sekä ammattiopettajien näkökulmia. Nämä ryhmät toimivat ruohonjuuritasolla ammatillisen koulutuksen jokapäiväisessä arjessa ja ovat siksi erinomaisia aihealueen asiantuntijoita. Heidän toiveensa, tarpeensa ja toimintansa vaikuttavat jotakuinkin välittömästi siihen, kuinka ammattioppilaitoksissa keskustellaan kompetensseista sekä opetetaan ja opitaan niitä. Esittelen seuraavaksi väitöstutkimukseni tuloksia. Tämän jälkeen tarkastelen tutkimukseni johtopäätöksiä.

Väitöstutkimukseni tulosten mukaan tekniikan alan ammattilaiset työpaikoilla ja opettajat ammattikouluilla odottavat ammattiopiskelijoilta likimain samankaltaisia kompetensseja. Jokaisella nuorella tulee olla perustavanlaatuiset alakohtaiset kompetenssit, jotta hän kykenee alansa ammattiin. Koska kukaan ei voi osata ammattiaan täydellisesti heti alkuunsa, riittää vasta-alkajalle ammattialansa hyvä perusosaaminen. Lisäksi hän tarvitsee vankat laaja-alaiset kompetenssit, kuten myönteisiä asenteita ja motivaatiota työntekoon, sosiaalisia taitoja sekä oppimisen halua ja kykyä. Näillä nuori vakuuttaa työyhteisön siitä, että hän on oppimiskykyinen ja häneen kannattaa investoida aikaa ja vaivaa. Ammattiopettajat korostivat erikseen, että vankat äidinkielen ja matematiikan taidot ovat nekin erittäin tärkeitä, koska ne avaavat ovet jatko-opintoihin ja enteilevät hyvää elämää.

Työnantajien edustajat ja ammattiopettajat tähdensivät, että ammattiin valmistuvat nuoret ovat osaamiseltaan hyvin eritasoisia. Pieni osa nuorista on todella hyviä, miltei valmiita ammattilaisia. Tutkimistani nuorista opiskelijoista suurin osa todennäköisesti edusti näitä huippuosaajia, sillä nuoret raportoivat ymmärtävänsä oikein hyvin, mitä osaamista heiltä odotetaan. Erityisen hyväksi nuoret kokivat asenteensa työntekoon ja halunsa oppia. Työnantajat ja ammattiopettajat tunnistavat nämä huippuosaajat ja arvostavat heidän ponnisteluaan. Huolestuttavaa työnantajien ja opettajien mukaan kuitenkin on, että yhä useampi opiskelija tekniikan aloilla on heikko oppija. Osa peruskoulusta tulevista opiskelijoista lukee, kirjoittaa ja laskee niin heikosti, että ammattiopinnot lähtevät pitkältä takamatkalta. Osa ei kehity edes opintojensa aikana, vaan valmistuu täysin riittämättömällä osaamisella. Osa nuorista puolestaan käyttäytyy välinpitämättömästi, ylimielisesti ja halveksivasti muita ihmisiä kohtaan. Työnantajat painottivat, että he eivät ota epäkunnioittavasti toisia kohtaan käyttäytyviä nuoria toistamiseen harjoittelemaan, eivätkä nämä nuoret pääse aikanaan töihin.

Tutkimustulosteni mukaan oppimisympäristö voi suuresti edistää opiskelijoiden kompetenssien oppimista. Kun ammattiopettajat koululla ja työpaikkaohjaajat työpaikoilla yhdessä sopivat oppimistavoitteista ja koordinoivat, mitä sisältöjä, miten ja missä koulutetaan, voivat he tarjota opiskelijoille kokemuksen asteittain vaikeutuvasta mutta ehyestä opintiestä. Tänä päivänä yhä useampi opiskelija opiskelee suuren osan tutkinnostaan työpaikalla työssä oppien. Tutkimieni ammattiopettajien mukaan työpaikalla oppiminen voi erityisesti kehittää opiskelijoiden asenteita ja motivaatiota. Kuitenkin vain osa työnantajista ylipäättään tarjoaa harjoittelupaikkoja tai kesätöitä, joissa nuoret pääsisivät hankkimaan asenteita ja motivaatiota. Osa työpaikoista ei taas kykene tai halua tarjota opiskelijoille kuin hyvin yksinkertaisia töitä, joissa ammattitaito ei kartu. Työpaikalla tapahtuva oppiminen ei siis ole ihmelääke opiskelijoiden osaamisen kehittymiseen. Sen sijaan opiskelijoiden osaamista kehittävät ammattiopettajien, työpaikkaohjaajien ynnä muiden kouluttajien halu, kyky ja sitoumus tarjota korkealaatuista koulutusta. Erityisen hyödyllistä on, että kaikki kouluttajat ammattikouluilla ja työpaikoilla tarjoavat opiskelijoille sosio-emotionaalista tukea. Kuten sanottua, tutkimani opiskelijat kokivat oman osaamisensa tason korkeaksi mutta he myös raportoivat, että heidän kouluttajansa koululla ja työpaikalla olivat kohdelleet heitä tasavertaisesti. Opiskelijat olivat saaneet kouluttajiltaan myös sosiaalista

tukea, kehuja oppimisesta sekä kokemuksen myönteisestä oppimisilmapiiristä. Hyvin kohdellut opiskelijat luottavat oppimiskykyynsä ja myös oppivat paremmin.

Tutkimustulokseni yhdessä muodostavat kokonaiskuvan toisen asteen tekniikan alan ammattiopiskelijoiden kompetenssitarpeista, opiskelijoiden osaamisesta ja kompetenssien oppimisympäristöstä. Johtopäätöksenä tuloksista esitän seuraavaa. Ensiksi, ammattiopiskelijan osaamisen kehittämisen ja koko ammatillisen koulutuksen vaikuttavuuden kannalta on elintärkeää, että opiskelijat, työnantajat ja opettajat luottavat toisiinsa. Opiskelijoiden kannalta kyse on siitä, että he tuntevat tullessa kuulluiksi ja että he saavat oppimiseensa tarvitsemansa tuen, opiskelivat he koululla tai työpaikalla. Työnantajien ja ammattiopettajien kannalta kyse on jatkuvasta yhteistyöstä ja toisiaan täydentävistä näkökulmista. Yhteistyön myötä on mahdollista kouluttaa opiskelijoista ammattilaisia, jotka hallitsevat työelämän välttämättömät osaamistarpeet, mutta heillä on myös jatko-opintoihin, kansalaisuuteen ja hyvään elämään tarvittavat laaja-alaiset kompetenssit.

Toiseksi, havainnot joidenkin nuorten osaamisen riittämättömyydestä on viimeistään nyt otettava vakavasti. Tänä päivänä osa nuorista siirtyy puutteellisin valmiuksin peruskoulusta toisen asteen koulutukseen, yleensä ammattikouluun, eikä sielläkään pääse opintietä pitkälle. Vaikka nämä opiskelijat valmistuisivat, heidän osaamisensa tuskin riittää työmarkkinoilla. Väitän, että ainakaan nuorten ammattiopintojen lyhentäminen ei ole eduksi, jos heidän osaamistaan halutaan vahvistaa. Päinvastoin, nuorten on oppiakseen saatava monipuolista, säännöllistä ja riittävän pitkäkestoista opetusta ja ohjausta koulussa ja työpaikoilla. Peruskoulun täytyy myös terästyä ja antaa oppilaille paremmat valmiudet toisen asteen opintoihin. Osaaminen tuo nuorelle itsevarmuutta ja antaa paremman työmarkkina-aseman. Osaaminen luo yrityksille edellytyksiä menestyä ja rekrytoida ja sitä kautta hyvinvointia yhteiskuntaan.

Viimeiseksi korostan, että oppimisympäristö voi merkittävästi edistää opiskelijoiden oppimista. Oppimista edesauttaa, että ammattiopettajat koulussa ja työpaikkaohjaajat työpaikalla kohtelevat kaikkia opiskelijoita tasavertaisesti, antavat opiskelijoille sosio-emotionaalista tukea, kannustavat ja pitävät huolta myönteisestä oppimisilmapiiristä. Nuorilla itsellään on puolestaan täysi vastuu käyttäytyä kunnioittavasti kouluttajiaan ja kanssaihmiään kohtaan, ja tätä heiltä on myös vaadittava. Opiskelijan on myös voitava hankkia korkeatasoisista ja monipuolista ammattiosaamista ja tätä on häneltä syytä vaatia, opiskeltiin sitten koululla tai työpaikalla. Vaatimustasosta kiinni pitäminen ei ole tärkeää vain nykyisten opiskelijoiden motivoimiseksi vaan tulevien opiskelijoiden houkuttelemiseksi. Jos opintoja harkitsevat saavat kuvan, että ammatillinen koulutus tarjoaa lähinnä täsmäkoulutuksia tiettyihin tarkkarajaisiin työelämän tehtäviin ilman urakehitysmahdollisuuksia, voi tämä entisestään heikentää ammatillisen koulutuksen vetovoimaa. Moni nuori pitää ammattikoulutusta jo nyt vaatimattomampana vaihtoehtona kuin lukiota. Tosiasia on kuitenkin, että yhteiskunta ei toimi nyt eikä tulevaisuudessakaan ilman ammattiosaajia, jotka ovat osaamiseltaan ja työmoraaliltaan korkeatasoisia ja jotka jatkuvasti haluavat kehittyä työssään.

Tekoäly ja robotit saattavat vähentää rutiiniluontoista työtä, mutta ne eivät noin vain korvaa ammattiosajaa, kun vesivahingosta kärsinyt asiakas kaipaa sekä remonttia että myötätuntoa, tai kun kunnan rakennepiirustuksia ei ole, mutta rintamamiestalon tulee silti tehdä peruskorjaus.

Kaikien kaikkiaan toivon, että voimme antaa koulutusvalintojaan pohtivalle, itsensä ja osaamisestaan kenties epävarmalle nuorelle seuraavan viestin: sinä riität ja pärjät kyllä ja ammatillinen koulutus on sinulle hieno mahdollisuus hankkia oma paikkasi yhteiskunnassa.

## Lähteet

---

Löfgren, S. (2023). *Learning domain-general competencies in upper-secondary initial vocational education and training: student, employer and teacher perspectives*. [Väitöskirja, Helsingin yliopisto]. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-9946-1>

---

Väitöstilaisuuden tallenne saatavilla osoitteesta: <https://www.helsinki.fi/fi/unitube/video/e7ff28fc-61b8-4875-ac8e-5892ae8b138f>





# Koulutuksen tutkimuslaitoksen tutkimuksia (verkosta saatavat)

*Raimo Vuorinen, Jaana Kettunen,  
Outi Ruusuvirta-Uuksulainen, Eelis Kukkaneva*

## Urasuunnittelutaitoja jäsentävä selvitys ja näkökulmia jatkokehittämistä varten

Tässä raportissa tarkastellaan kansalliseen ja kansainväliseen kirjallisuuteen pohjautuen sitä, kuinka yksilöiden ja ryhmien urasuunnittelutaidot vahvistuvat eri elämänvaiheissa ja konteksteissa. Raportissa tarkastellaan eri maiden urasuunnittelutaitojen viitekehyksiä ja kootaan yhteen kansallisten ja kansainvälisten arviointien sekä kehittämishankkeiden kautta havaittuja urasuunnittelutaitojen osatekijöitä, jotka ovat osoittautuneet merkitykselliseksi riippumatta kansallisesta kontekstista tai ohjauspalvelujen järjestämistavoista. Lisäksi raportissa tarkastellaan ja arvioidaan sitä, millaisin eri menetelmin urasuunnittelutaitojen lähtötasoa ja kehittymistä voidaan mitata, millaisia nämä mittarit ovat tai voisivat olla ja mihin niillä pyritään. Raportti sisältää konkreettisia ehdotuksia urasuunnittelutaitojen viitekehyksen kehittämisen tueksi Suomessa.

Raportteja ja työpapereita 2. 2023.



*Jaana Kettunen, Outi Ruusuvirta-Uuksulainen,  
Juhani Rautopuro, Raimo Vuorinen, Eelis Piirilä*

## Lukiokoulutuksen ja ammatillisen koulutuksen opinto-ohjauksen määrällinen saatavuus ja riittävyys

Tässä selvityksessä tarkastellaan lukiokoulutuksen ja ammatillisen koulutuksen opinto-ohjauksen määrällistä saatavuutta ja riittävyttä sekä resursoinnin keskeisiä puutteita ja kehittämiskohteita opiskelijoiden, ohjausta toteuttavan henkilöstön ja koulutuksen järjestäjien näkökulmista.

Raportteja ja työpapereita 1. 2023.



*Raimo Vuorinen*

## Opinto-ohjaajien koulutusmäärä Suomessa 1971–2022

Ohjausalan ammattilaisten valmiudet ja osaaminen laadukkaaseen ja monikanavaisen ohjaustyöhön hyväksytään kansainvälisesti yhdeksi keskeiseksi elinikäisen ohjauksen kansalliseksi laatukriteeriksi. Suomessa perusopetuksessa ja toisella asteella toimivien ohjaajien kelpoisuudet on määritelty lainsäädännössä. Tähän raporttiin on koottu yhteenvedo opinto-ohjaajien koulutusmäärästä Suomessa vuosina 1971–2022. Viidenkymmenen vuoden aikana yli 6 500 opiskelijaa on hankkinut Suomessa opinto-ohjaajan kelpoisuuden.

Valtakunnallisen ohjausalan osaamiskeskuksen työpapereita 6. 2022.





OKKA

# OKKA-säätiön julkaisuja

Tutustu ja tilaa: [www.okka-saatio.com/julkaisut](http://www.okka-saatio.com/julkaisut).



20€/ 4 nroa  
vuosikerta 2019



20€/ 4 nroa  
vuosikerta 2020



20€/ 4 nroa  
vuosikerta 2021



30€/ 4 nroa  
vuosikerta 2022



30€/ 4 nroa  
vuosikerta 2023

## Ammattikasvatuksen aikakauskirja.

Vaikka lehti perustuu tutkimustietoon, se ei ole perinteinen tieteellinen aikakauskirja. Sen tarkoituksena on toimia ammattikasvatuksen tutkijoiden foorumina ja tarjota alan tutkimustieto ammattikasvatuksen kentän käyttöön, opettajille, elinkeinoelämän ja henkilöstöhallinnan edustajille.

Päätoimittaja: Professori *Petri Nokelainen*.

Julkaisija: Ammatillisen koulutuksen tutkimusseura OTTU ry.



## Aktivoi kielenopetusta rakennepelein.

Kirja, joka sisältää noin 70 erilaista kopioitavaa peliä englannin ja ruotsin kielen opetukseen eri tasoilla. Niitä voidaan soveltaa myös useiden muiden kielten opetukseen.

Pelien avulla opettajat ja kouluttajat saavat vaihtelua opetukseensa ja opiskelijat kokemuksen siitä, että kieliopin opiskelu voi olla paitsi motivoivaa ja innostavaa myös haastavaa ja hauskaa. Kirjan pelit ovat helposti ja nopeasti toteutettavissa ja ne toimivat hyvin oppimisen välineinä.

Kirjan tekijät FK, suggestopedian opettajakouluttaja *Annikki Björnfot* ja BA, suggestopediakouluttaja *Elizabeth Lattu* ovat pitkään työskennelleet suggestopedisen ja suggestiopohjaisen kielen opetuksen parissa eri oppilaitoksissa ja ovat erikoistuneet kehittämään puhevalmiuksia harjoittavia aktiviteetteja.

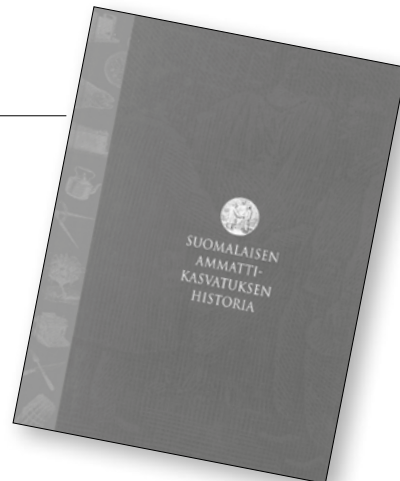
30€

## Suomalaisen ammattikasvatuksen historia

on tehty yhteistyössä OAJ:n, OAO:n ja Tampereen yliopiston Ammatikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskuksen kanssa. Sen on toimittanut FM *Anneli Rajaniemi*. Kirja koostuu lähes 30 asiantuntijan artikkeleista, joiden lisäksi toimittaja *Markku Tasala* on haastatellut kirjaa varten pariakymmentä ammattikasvattajaa ja virkamiestä.

Runasreportaasikuvitus.

12,50 €



### Historiallinen teatteripuku (uusintapainos).

Historiallisten näyttämöpukujen toteuttamisesta on runsaasti ulkomaista kirjallisuutta, mutta vain vähän suomenkielisiä julkaisuja. Terttu Pykälän kirjoittama Historiallinen teatteripuku -oppikirja pyrkii vastaamaan tähän haasteeseen.

Kirjan kaikki puvut on valmistettu eri teattereiden ja television tuotantoja varten sekä vanhojentanssipukuina tai päättötöinä Näyttämöpukujen valmistajien koulutuslinjalla, jonka opetuksesta kirjoittaja on vastannut linjan perustamisesta 1980-luvun lopulta alkaen. Kaikki mukana olevat pukuluonnokset, jotka on saatu maamme kokeneimpiin kuuluvilta pukusuunnittelijoilta, on toteutettu oikeita käyttötilanteita varten. Pukukokonaisuudet ovat eri aikakausien tyypillisiä naisten pukuja, joita paljon käytetään näytelmissä.

Kirja on tarkoitettu vaatetusalan ammatillisten oppilaitosten avuksi muun muassa vanhojentanssipukuja valmistettaessa. Myös teatteripukuja toteuttavat ammatillaiset voivat hyödyntää sitä työssään. Kirjan käyttö edellyttää perustietoja kaavoituksesta, kuositte- lusta ja ompelusta. Niitä ei ole tilanpuutteen vuoksi voitu sisällyttää mukaan.

30€



Markku Tuominen ja Jari Wihersaaren kirjoittama **Ammattikasvatusfilosofia** on alan ensimmäinen suomenkielinen filosofinen kokonaisuus.

Lahtokohtana on yleisen filosofian klassinen jaottelu: ontologia, tieto-oppi, estetiikka ja etiikka. Mukana on siten sekä teoreettisen filosofian että käytännöllisen filosofian näkökulma. Ammattikasvatusfilosofiaan kuuluu myös tieteenfilosofia. Näin tavoitellaan kattavaa systemaattista filosofista tarkastelua.

Teoksen kohderyhmänä ovat erityisesti opettajat, tutkijat, eri asiantuntijatehtävissä toimivat ammatillaiset sekä tulevat ammattikasvatuksen ammatillaiset opinnoissaan ammattikorkeakouluissa ja ammatillisessa koulutuksessa. Kasvatusfilosofisena teoksena kirja soveltuu laajasti koko kasvatustieteen kentälle käsikirjaksi ja oppikirjaksi. Se sisältää uusia avauksia kasvatustieteen ja koulutuspolitiikan keskusteluun ja soveltuu käytettäväksi laajasti kasvatustieteen tutkimuksessa ja opinnoissa sekä poliittisella ja hallinnollisella sektorilla.

12,50 €

### Opetus-, kasvat- ja koulutusalojen säätiö – OKKA-säätiö

on vuonna 1997 toimintansa aloittanut itsenäinen organisaatio, joka nimensä mukaisesti toimii opetus-, kasvat- ja koulutusalojen hyväksi varhaiskasvatuksesta korkeakoulutasolle.

Julkaisutoiminnan lisäksi säätiö jakaa apurahoja, stipendejä ja palkintoja, järjestää koulutuksia ja opintomatkoja sekä toimii asiantuntijatahona erilaisissa kestäväen kehityksen hankkeissa.

Lisätietoja: [www.okka-saatio.com](http://www.okka-saatio.com)

OAO

<https://oao.oaj.fi>

# Ohjeita kirjoittajille

## 1. Julkaistavat tekstilajit ja sisällöt

Ammattikasvatuksen aikakauskirja julkaisee ammattikasvatuksen ja -koulutuksen teoriaa ja käytäntöä käsitteleviä vertaisarvioituja ("referee") ja vertaisarvioimattomia ("ei-referee") tiedeartikkeleita, haastatteluja, puheenvuoroja ja kirjallisuusarvioiteja. Kirjoitukset voivat olla joko suomen-, ruotsin- tai englanninkielisiä.

## 2. Ilmestymisajat

Vuosittain ilmestyy neljä painettua numeroa, joiden rinnalla voidaan julkaista yksittäisiä digitaalisia erikoisnumeroita. Lehtinumerot voivat olla ajankohtais- tai teemanumeroita. Teemanumeroille on nimetty erilliset teemanumerotoimitajat, jotka löytyvät osoitteesta [akakk.fi/ammattikasvatuksen-aikakauskirja/teemat/](https://akakk.fi/ammattikasvatuksen-aikakauskirja/teemat/)

### Vuoden 2024 teemat:

Vuonna 2024 julkaistaan neljä painettua numeroa.

- 01/2024 Ammatillinen opettajuus ja opettajankoulutus Suomessa
- 02/2024 Ajankohtaista ammattikasvatuksessa
- 03/2024 Tulevaisuuden oppiminen ja kestävyysosaaminen
- 04/2024 Varhaiskasvatuksen asiantuntijuus: koulutus, johtajuus ja laadukkaat käytännöt.

## 3. Aineiston lähettäminen

Kirjoitukset sekä niihin liittyvät kuvat, kuviot ja taulukot tulee lähettää sähköpostilla lehden toimittukseen [akakk@ottu.fi](mailto:akakk@ottu.fi) tai – jos kyseessä on teemanumero – erillisessä kirjoittajakutsussa mainittuun osoitteeseen. Kirjoittajalla tulee olla kirjallinen julkaisulupa kaikkiin tekstissään esiintyviin kuviin.

Kaikkien lehteen tarjottavien artikkeleiden on noudatettava APA-tyyliä. Lisäksi kirjoittajan tulee itse huolehtia artikkelinsa kielenhuollosta ja tarvittaessa luetuttaa se kielenhuollon asiantuntijalla.

## 4. Kirjoitusten pituus ja muotoilu

Referee-menettelyyn tarjottavien empiiristen artikkelien pituus (ei sisällä lähteitä, liitteitä ja

tiivistelmää) on korkeintaan 5000 sanaa, ei-referoitavien artikkelien ja kirjoitusten korkeintaan 2500 sanaa.

Tekstin asetelut ovat seuraavat:

- Riviväli: 1,5
- Ylä- ja alamarginaalit: 2,5 cm
- Pääotsikko: TimesNewRoman, fonttikoko 14, lihavoitu, vasen keskitys
- Otsikkotasot: TimesNewRoman, fonttikoko 12, lihavoitu, vasen keskitys
- Otsikkotasot: TimesNewRoman, fonttikoko 12, kursivoitu, vasen keskitys
- Leipäteksti: fontti TimesNewRoman, fonttikoko 12, vasen keskitys

Otsikoita ei numeroida eikä tekstinkäsittelyohjelmien erikoisasetuksia tai otsikkotyylejä tule käyttää. Kappaleissa ei käytetä sisennyksiä, vaan kappaleet erotetaan toisistaan yhdellä rivinvaihdolla.

Käsitteellisen ensimmäinen sivu on nimiölehti. Nimiölehdellä on käsitteellisen otsikko ja kirjoittajatiedot seuraavassa järjestyksessä:

- etu- ja sukunimi
- korkein akateeminen tutkinto ja tehtävänimike (esim. FT, yliopistonlehtori)
- työnantajaorganisaatio
- sähköpostiosoite ja puhelinnumero
- postiosoite, johon kirjoittajakappaleet toimitetaan

Käsitteellisen seuraavalle sivulle sijoitetaan otsikko sekä suomenkielinen tiivistelmä (enintään 150 sanaa) ja 3–5 artikkelin sisältöä kuvaavaa avainsanaa (esim. toisen asteen ammatillinen oppilaitos, ammatillinen kasvu, motivaatio, henkilöstö). Kaikissa artikkeleissa tulee lisäksi olla vastaava englannin kielellä kirjoitettu tiivistelmä ("abstract") avainsanoineen ("keywords").

Taulukot ja kuviot sijoitetaan oikeille paikoilleen käsitteelliseen. Huomioithan, että lehti painetaan mustavalkoisena ja että kaikkien graafisten esitysten tulee olla painokelpoisia.

## 5. Lähdeviitteet

Teksteissä noudatetaan kirjoitustyylin ja lähteisiin viittaamisen osalta uutta APA7-tyyliä. Lisätietoja ja esimerkkejä on saatavilla Ammattikasvatuksen aikakauskirjan verkkosivuilta: <https://akakk.fi/ohjeita-kirjoittajille/tarkennetut-kirjoitusohjeet/>.

## 6. Vertaisarviointi ("referee-menettely")

Jos kirjoittaja tahtoo artikkelilleen referee-menettelyn, hänen on pyydyttävä sitä kirjallisesti samalla, kun hän jättää artikkelinsa. Referee-artikkeleissa teemanumeron toimitus käyttää apunaan kunkin artikkelin osalta vähintään kahden ulkopuolista asiantuntijaa. Kirjoitus lähetetään arviointisijoille nimettömänä.

Referee-kierroksen jälkeen artikkeli voidaan 1) julkaista sellaisenaan, 2) julkaista pienin muutoksin, jolloin uutta arviointikierrosta ei tarvita, 3) hylätä ja hyväksyttävä vähäiset muutokset arviointisijoilla, 4) hylätä ja hyväksyttävä suhteellisen suuret muutokset arviointisijoilla tai suositella artikkelia julkaistavaksi jossakin toisessa tiedelehdessä. Korjattu versio lähetetään sähköpostilla takaisin toimittajalle. Korjatun käsikirjoitusversion ohien tulee liittää kirje arviointisijoille, jossa käydään kohta kohdalta läpi arviointisijoiden korjausehdotukset ja kerrotaan, miten kirjoittajat ovat ne huomioineet.

Varmistathan ennen referee-menettelyyn tarjotun artikkelikäsikirjoituksen lähettämistä lehden toimitukselle – osoitteeseen akakk@otu.fi – seuraavat seikat:

1. Käsikirjoitusta ei ole julkaistu aiemmin, eikä se ole samanaikaisesti toisen tiedelehden arviointiprosessissa.
2. Kirjoittajalla/kirjoittajilla on kaikki oikeudet julkaistavaan materiaaliin (taulukot, kuvat, kuvat ja muu aineisto).
3. Lehden kirjoittajaohjeita on noudatettu käsikirjoituksen valmistelussa. Erityistä huomiota on kiinnitettävä siihen, että
  - kirjoittajatiedot ovat erillisessä tiedostossa eivätkä käsikirjoituksen alussa (eivät myöskään luettavissa Word-dokumentista: Tiedosto – Ominaisuudet – Yhteenveto)
  - lähdeviittaukset on tehty APA7-tyylillä.

## 7. Julkaisuoikeudet ja kirjoittajakappaleet

Ammattikasvatuksen aikakauskirjan julkaisijalla (OTTU ry) on oikeudet julkaista kirjoitukset lehden painatusversiossa, Journal.fi-palvelussa, Elektra-palvelun kautta kotimaisten artikkelien Arto-tietokannassa sekä lehden verkkosivuilla tai muussa lehden sähköisessä muodossa. Lähettämällä käsikirjoituksen lehteen kirjoittaja hyväksyy ylläolevat ehdot.

Kirjoittajalla on oikeus kopioida tai tehdä yksittäisiä elektronisia kopioita artikkelista omaan yksityiseen käyttöönsä sekä opetuskäyttöön edellyttäen, että kopioita ei tarjota myyntiin eikä niitä jaeta julkisesti. Kirjoittajalla on oikeus artikkelin julkaisemisen jälkeen liittää se osaksi painettua tai sähköisessä muodossa julkaistavaa opinnäytetyötä (pro gradu, väitöskirja). Myös artikkelin viimeisen tekstiversion – nk. "final draft" tai "post-print" – rinnakaistallentaminen on sallittua ilman julkaisuviivettä (embargoa).

Artikkelien ja katsausten kirjoittajille lähetetään viisi (5) vapaakappaletta ko. lehden numeron. Muiden osastojen kirjoittajat saavat yhden (1) vapaakappaleen. Vapaakappaleita ei postiteta ulkomaille, mutta kaikki kirjoittajat saavat sähköpostitse tekstinsä pdf-muotoisen taittoversion. Myöskään eripainoksia ei toimiteta eikä kirjoituspalkkioita makseta. Vuosittain jaetaan Vuoden artikkeli -palkinto, jonka toimituskunta valitsee edellisen vuosikerran referee-artikkelien joukosta.

Lue lisää verkosta:

[www.akakk.fi](http://www.akakk.fi)

[www.journal.fi/akakk](http://www.journal.fi/akakk)





1