

# Ammattikasvatuksen aikakauskirja

2.24

.....



AJANKOHTAISTA  
AMMATTIKASVATUKSESSA

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 (perhevapaalla)  
puh. 050 463 6788

MAIKKI POUTA  
puh. 050 512 0197

ANNA WALLIN  
puh. 050 306 5262

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, tutkija  
Freelancer

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-, kasvat- 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-, kasvat- ja koulutus-  
alojen säätiö – OKKA-säätiö sr

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



Painotuotteet  
4041-0619

Ajankohtaista ammattikasvatuksessa





## SISÄLTÖ

---

### Pääkirjoitus

- Somasti, tehokkasti ja turvallisesti psykologisten perustarpeiden äärellä **4**  
*Petri Nokelainen*
- 

### Artikkelit

-  Toiminta ja oppiminen ammattien rajapinnoilla ja välitiloissa – toiminnan-  
teoreettinen kirjallisuuskatsaus ”kolmannen työn” tutkimusviitekehyksen  
hahmottelemiseksi **12**  
*Kirsi Purhonen & Hanna Toiviainen*
-  Alanvaihtoaikoiden yhteys erillisyyden ja merkityksellisyyden  
kokemuksiin **32**  
*Kati Kajastus*
-  Resource-dependent RDI? Regional resource environments influencing  
the Finnish Universities of Applied Sciences’ Research, Development and  
Innovation Activities in 2011–2012 **54**  
*Matti Kajaste*
-  Monitieteinen työelämäprojekti työelämätaitojen oppimisen edistäjänä –  
opiskelijoiden ja työelämän edustajien kokemuksia **72**  
*Riikka Malinen, Anne Virtanen & Miika Marttunen*
-  Valmennuspedagogisen mallin yhteisöllistä verkko-opiskelua tukevia  
tekijöitä ja käänteisen oppimisen ominaisuuksia verkko-opiskelijoiden  
näkökulmasta **94**  
*Päivi Timonen & Heli Ruokamo*
- 

- Ohjeita kirjoittajille **124**

# Somasti, tehokkaasti ja turvallisesti psykologisten perus- tarpeiden äärellä

---

Petri Nokelainen

FT, professori

Tampereen yliopisto

petri.nokelainen@tuni.fi

**M**itä tapahtuu, kun kymmenen psykologia diskuteeraavat ja mingleeraavat parisensikymmentä kertaa neljän vuoden aikana? No, tuloksena syntyy Psykologia-lehteen artikkeli otsikolla ”*Itsemääräämisteoria ymmärrettäväksi: pääteesit, suomennokset ja väärinkäsitysten oikaisua*” (Määttä ja muut, 2023). Hyi hirvitys, kuinka pyyhin hikeä otsal-

tani artikkelia lukiessani. Olinko käsittänyt asioita perusteellisesti väärin tai ainakin käyttänyt huonoja suomennoksia tässä lehdessä aiemmin julkaistussa pääkirjoituksessa (Nokelainen, 2019) ”*Kohti itseohjautuvaa oppimista ammatillisessa koulutuksessa*”?

Kun vertasin kirjoitelmani käännöksiä psykologiryhmittymän suosituksiin, totesin selvinneeni aika hyvin kuiville. Mutta huomautettavaakin löytyi. Suurin virheeni taisi olla se, että käytin ”competen-

ce” perustarpeesta suomenkielisiä muotoja ”kompetenssi” ja ”pätevyys”. Määttä kollegoineen (2023) suosittelee ”kykenevyyden” käyttöä, jotta kyseinen perustarve erottuu selkeämmin synnynnäisen ”kyvykkyyden” ja tiettyyn taitoon liittyvän ”pätevyyden” käsitteistä. Heidän mukaansa kykenevyydellä tarkoitetaan yksilön tarvetta ”...kokea, että hänellä on riittävien tietojen ja taitojen lisäksi riittävät voimavarat toimia ympäristössään” (2023, s. 13). Näinhän se teorian kehittäjienkin (esim. Deci & Ryan, 1985; Ryan & Deci, 2000) mukaan on, joten lupaan jatkossa käyttää kotimaan kielellä kirjoittaessani ”kykenevyyss” termiä.

Kertauksen vuoksi määrittelen seuraavassa myös kaksi muuta psykologista perustarvetta. Autonomian perustarve täyttyy, kun yksilö vastaa itse vapaasta tahdostaan toimintansa säätelystä (Deci & Ryan, 1985). Määttä kollegoineen (2023, s. 331) toteaaakin osuvasti, että itsemääräämisteorian hengessä autonomia viittaa ”... oman tahdon ja valintojen mukaisen toiminnan tarpeeseen, jolloin toiminnan koetaan olevan linjassa yksilön tärkeiksi kokemien arvojen ja tavoitteiden kanssa.” Useista muista autonomisuuden määrittelmistä poiketen siihen ei tässä yhteydessä liitetä oletusta riippumattomuudesta muista ihmisistä (Ryan & Deci, 2017). Yhteenkuuluvuus puolestaan perustuu ajatukselle siitä, että käyttäytyminen tapahtuu sosiaalisissa konteksteissa (Ryan & Deci, 2017). Yhteenkuuluvuuden perustarpeen täyttyminen edellyttää, että yksilö on kiinnostunut muiden uskomuksista ja teoista, sekä häntä itseään kohtaan asetettavista odotuksista (Baumeister & Leary, 1995). Pelkkä ihailu tai arvostus ei kuitenkaan riitä, vaan yksilön tulee kokea, että hänestä välitetään pyyteettömästi (Ryan & Deci, 2017).

Edellä viitatussa pääkirjoituksessa käsitelin itsemääräämisteoriam (Self-determination theory, SDT, Ryan & Deci, 2000) ammatillisen koulutuksen kontekstissa: mistä se koostuu ja mitä se voi tarjota opiskelumotivaation ja hyvinvoinnin ymmärtämiseen. Teoriasta on tarpeellista siirtyä käytäntöön, joten seuraavassa esittelen joitakin psykologisten perustarpeiden täyttymiseen liittyviä empiirisiä tutkimuksia ammatillisen koulutuksen kontekstissa.

### Soma koe

**E**nnen kuin siirryn empiiriseen osuuteen, haluan kertoa lyhyesti siitä, miten SDT, tarkemmin sanottuna sen yksi ”miniteoria” (Cognitive Evaluation Theory, suom. kognitiivisen arvioinnin teoria; Deci, 1975), sai alkunsa. Psykologi Edward Deci teki 70-luvun alussa väitöstutkimustaan ja päätti järjestää useita laboratorioskokeita tarkastellakseen ulkoisten palkkioiden (esim. rahallinen korvaus, sanallinen positiivinen palaute) vaikutusta sisäiseen motivaatioon. Esittelen seuraavassa ensimmäisen hänen vuoden 1971 julkaisussa raportoiduista kolmesta kokeesta, jossa tarkasteltiin rahallisen palkkion vaikutusta sisäisesti motivoituneeseen toimintaan.

Psykologian opiskelijat ( $n = 24$ ) jaettiin kahteen tasasuuruiseen ryhmään, joiden jäsenet saivat itsenäisesti ratkaistavakseen yhden tunnin ajan kolmena päivänä kolmiulotteisia tanskalaisen Piet Heinin vuonna 1933 kehittämää *Soma* palapeli-tehtäviä. Yhden tunnin aikana kukin opiskelija ratkaisi yksin neljä tehtävää, eli kolmen päivän aikana yhteensä 12 tehtävää. Kullekin tehtävälle oli asetettu 13 minuutin aikaraja.

Koejärjestely perustui sisäisen motivaation käsitteeseen, eli siihen, että opiskelijat halusivat mielellään ratkaista kolmiulotteisia palapelejä. Deci poistui kunakin päivänä kahden tehtävän jälkeen kahdeksan minuutin ajaksi laboratorioista. Hän kertoi osallistujille, että menisi analysoimaan tehtävästä kertynyttä dataa tietokoneella, joka valitsisi seuraavat tehtävät. Tämä oli silkkaa valhetta, koska oikeasti hän tarkkaili opiskelijoiden toimintaa herkeämättä tauon aikana yksisuuntaisen ikkunan kautta. Tauon aikana opiskelijat saivat vaellella koehuoneessa, lukea tarjolla olevia lehtiä (*"New Yorker"*, *"Times"*, *"Playboy"*) tai tehdä tarjolla olevia ylimääräisiä Soma palapelitehtäviä. Deci tarkkaili kahdeksan minuutin ajan osallistujia ja kirjasi ylös, kuinka monta sekuntia koehenkilöt käyttivät pöydällä olevien ylimääräisten palapeliä ratkaisemiseen tai muihin aktiviteetteihin laboratoriossa.

Jos opiskelija ei ollut onnistunut ratkaisemaan taukoa edeltävää kahta tehtävää 13 minuutissa, hänelle oli näytetty niiden oikeat ratkaisut. Tämä tehtiin sen vuoksi, että opiskelija näkisi, että tehtävä oli ratkaistavissa (eikä jäisi pohtimaan sen ratkaisua). Tavoitteena oli välttää psykologi Bluma Zeigarnikin mukaan nimetty *"Zeigarnik -efektii"* (muistamme kesken jääneet asiat paremmin kuin valmiiksi saadut), joka olisi voinut vaikuttaa opiskelijan tauonaktiivisuuden valintaan (esim. palapeliä tekeminen vs. tarjolla olevien lehtien lukeminen). Mielienkiintoinen lisäpiirre koeasetelmassa oli se, että koko session ajan (populaarilehtien ohella) opiskelijoille tarjolla olevat ylimääräiset palapelitehtävät olivat *mahdotomia ratkaista*. Tällä haluttiin varmistaa, että kukaan osallistujista ei ajautuisi muihin aktiviteetteihin sen vuoksi, että saisi onnistumisen kokemuksen ratkaistusta tehtävästä.

Kontrolliryhmä (12 opiskelijaa) ratkaisi tehtäviä kolmen päivän ajan saman kaavan mukaan, mutta koeryhmä (12 opiskelijaa) sai toisena päivänä "ulkoisen palkkion", eli tiedon, että yksi dollari maksettaisiin jokaisesta 13 minuutin määräaikaan ratkaistusta tehtävästä. Yksi dollari ei tunnu merkittävältä palkkiolta per tehtävä, mutta tuolloin se vastasi ostovoimaltaan noin seitsemää euroa. Ei siis hassumpi palkkio opiskelijoiden näkökulmasta! Lystiä ei kuitenkaan kestänyt pitkään, koska koehenkilöille ilmoitettiin kolmantena päivänä, että "projektin rahat olivat loppu" (tämäkin oli tahallista valehtelua), eikä palkkiota voitaisi enää maksaa. Aineiston analyysi osoitti, että koeryhmän kahdeksan minuutin tauon aikaiseen palapeliä ratkaisuun käyttämä aika putosi 5.2 minuutista 3.3 minuuttiin ulkoisen palkkion poistamisen jälkeen (kontrolliryhmän vastaavat ajat olivat 3.4 ja 4.0 minuuttia).

Tutkimuksen keskeinen, monissa tutkimuksissa myöhemmin vahvistettu tulos oli se, että *ulkoisten palkkioiden tarjoaminen vähentää sisäistä motivaatiota, koska henkilö ei enää koe toiminnan olevan autonomista*. Autonomisessa (omaehtoisessa) toiminnassa henkilö voi itse valita käyttäytymisensä ja toimintansa siten, että ne ovat yhdenmukaisia tärkeiksi koettujen tavoitteiden ja arvojen kanssa. Sisäinen motivaatio voidaan täten (tämän kokeen yhteydessä) määrittellä ajaksi, jonka henkilö käyttää tehtävään, kun 1) on yksin, 2) ei ole – tai tiedä olevansa – tarkkailun alaisena, 3) voi vapaasti valita, mitä tekee, 4) tarjolla on vaihtoehtoisia aktiviteetteja ja 5) tarjolla ei ole palkkioita jatkaa tehtävää.

Edward Decin klassisen kokeen kuvaamisen jälkeen siirrymme tarkastelemaan itsemääräämistheoriaan, erityisesti psykologisiin perustarpeisiin kytkeytyvää empiiristä tutkimusta ammatillisen koulutuksen kontekstissa.

## Psykologisten perustarpeiden täyttymisen tukeminen edistää opiskelijoiden hyvinvointia

**V**olodina ja muut (2019) tutkivat saksalaisten oppisopimusopiskelijoiden ( $n = 2,477$ ) tyytyväisyyttä ammatillisiin opintoihin, jotka suoritetaan (Suomessakin käytössä olevan mallin mukaisesti) sekä työpaikoilla että oppilaitoksissa. Määrällisen tutkimuksen tulokset osoittivat kykenevyyden ja yhteenkuuluvuuden perustarpeiden täyttymisen olevan positiivisessa yhteydessä tyytyväisyyteen opiskelussa työpaikoilla, mutta vain yhteenkuuluvuuden positiivisen yhteyden oppilaitoksissa tapahtuvaan opiskeluun. Autonomia ei osoittautunut merkittäväksi tyytyväisyyttä ennustavaksi tekijäksi.

Virkkula (2020) tutki 62 suomalaista musiikin toisen asteen opiskelijaa, jotka osallistuivat 11 työpajaan ammattimuusikoiden kanssa vuosina 2003–2011. Tulokset osoittivat, että autonomian kokemus lisääntyi työpajoissa ja vaikutti positiivisesti opiskelijoiden ammatillisen osaamisen kehittymiseen - mikä edelleen tuki opiskelijoiden kykenevyyden ja yhteenkuuluvuuden perustarpeiden täyttymistä.

Wandeler ja muut (2018) määrällisessä tutkimuksessa tarkastelivat sitä, miten 450 sveitsiläisen ammatillisen koulutuksen opiskelijan psykologisten perustarpeiden täytyminen työpaikalla tapahtuvassa opiskelussa oli yhteydessä yhteen *psykologisen pääoman* (psychological capital) neljästä komponentista, toivoon (muut komponentit ovat optimismi, resilienssi ja minäpystyvyys, ks. Luthans & Youssef, 2004). Kahden laajan meta-analyysin mukaan (Avey ja muut, 2011; Loghman ja muut, 2023) korkea psykologinen pääoma johtaa mm. parempaan työsuoritukseen (sekä työntekijän itsensä että esimiehen raportoimana),

sitoutumiseen, tyytyväisyyteen, hyvinvointiin ja vähäisempään työuupumukseen, ongelmiin päihteiden kanssa sekä haluun vaihtaa työpaikkaa. Wandelerin ja kumppaneiden (2018) tulokset osoittivat positiivisen yhteyden toivon kokemuksen ja perustarpeiden täyttymisen välillä työssäoppimisympäristössä. Jatkossa olisi mielenkiintoista nähdä tutkimuksia, joissa koko psykologisen pääoman ”paletti” (toivo, optimismi, resilienssi ja minäpystyvyys) olisi käytössä samanaikaisesti psykologisten perustarpeiden kanssa ennustamassa opiskelijoiden hyvinvointiin (ja pahoinvointiin) liittyviä tekijöitä.

Tuoreessa laadullisessa tutkimuksessa Bentsalo kollegoineen (2024) tarkasteli psykologisten perustarpeiden täyttymistä ammatillisten opintojen keskeyttämiseen liittyen sekä opiskelijoiden että henkilökunnan näkökulmasta. Tutkimukseen osallistui 20 virolaista ammatillisen peruskoulutuksen opiskelijaa ja 12 henkilökunnan jäsentä. Tulosten mukaan autonomian, kykenevyyden ja yhteenkuuluvuuden perustarpeiden täyttymistä tuemalla voidaan vastata opintojen keskeyttämiseen johtaviin haasteisiin. Tällaisia haasteita ovat mm. kiinnostuksen ja motivaation puute alaa kohtaan, itsetuntoon ja mielenterveysongelmiin liittyvät haasteet, huonoihin sosiaalisiin suhteisiin liittyvät haasteet ja älylaitteisiin ja tietokonepeleihin liittyvään riippuvuuteen liittyvät haasteet.

Viimeisenä esimerkkinä esittelen parhaillaan arvioinnissa olevan määrällisen tutkimuksen (Pylväs & Nokelainen, 2024), jossa tutkittiin suomalaisten ( $n = 280$ ) ammatillisen koulutuksen ensimmäisen ja toisen vuoden opiskelijoiden psykologisten perustarpeiden täyttymisen yhteyttä heidän kokemaansa opiskeluun liittyvään loppuun palamiseen (uupumus,



kyynisyys) ja opintojen keskeyttämisaikaisiin. Tulosten mukaan autonomian perustarpeen täyttyminen liittyi vähäisempään uupumukseen, kyynisyyteen ja opintojen keskeyttämisaikaeseen. Myös kykenevyyden ja yhteenkuuluvuuden perustarpeiden täyttyminen olivat yhteydessä em. stressitekijöiden alhaisempiin tasoihin, mutta eivät tilastollisesti merkitsevällä tavalla.

Yhteenvedona em. tutkimuksista voidaan todeta, että kykenevyyden ja yhteenkuuluvuuden perustarpeet olivat yhteydessä työpaikalla tapahtuvan opiskelun tyytyväisyyteen, autonomian kokemus lisäsi opiskelijoiden ammatillista osaamista ja muiden perustarpeiden täyttymistä, psykologisten perustarpeiden täyttyminen lisäsi toivon kokemusta, ja psykologisten perustarpeiden täyttyminen lisäsi hyvinvointia ja vähensi opintojen keskeyttämistä.

### **Konkreettisia toimenpiteitä psykologisten perustarpeiden täyttymisen edistämiseksi**

**V**iimeaikaisen ammatillisen koulutuksen tutkimuksen yksi painopistealue on ollut *tehokkaat oppimisympäristöt* (Powerful Learning Environment, PLE). Niissä opiskelija asetetaan oppimisprosessin keskiöön toisiinsa yhteydessä olevien, oppimista ja opetusta tukevien komponenttien avulla: 1) haastavat ja aidot oppimistehtävät, 2) mahdollisuus avaintaitojen kehittämiseen, 3) mukautuva tuki oppimiselle, ja 4) positiivinen ja turvallinen oppimisympäristö (Placklé ja muut, 2014, 2020). Malli on osoittautunut hyödylliseksi myös ammatillisia opintoja edeltävän siirtymävaiheen haasteiden ymmärtämisessä riskiryhmään (erityisen tuen tarve, oppimisvaikeudet, syrjäytyminen) kuuluvilla opiskelijoilla (Roos ja muut, 2021).

Vaikka PLE -mallin kehittäjät eivät erityisesti viittaa itsemääräämisteoriaan, on selkeästi havaittavissa, että sen neljä komponenttia voivat tarjota yhden mallin psykologisten perustarpeiden täyttyminen tukemiseen (taulukko 1).

PLE:n viimeinen komponentti, positiivinen ja turvallinen oppimisympäristö, voidaan nähdä myös *psykologisen turvallisuuden* (esim. Kahn, 1990) käsitteen kautta. Ammatillisen koulutuksen kontekstiin sovitettuna tämä tarkoittaa sitä, että opiskelija tuntee olonsa turvalliseksi sellaisessa oppimisympäristössä, jossa hän voi luottavaisesti olla oma itsensä (esim. puheenvuorojen ja kysymysten kautta) ja näyttää sitoutumisensa opiskeluun. Edmondson (1999) laajensi käsitteen tarkastelun yksilötasolta ryhmätasolle, jolloin psykologisen turvallisuuden kokemus ilmenee uskalluksena pyytää apua, keskustella virheistä ja hakea tietoa ryhmän muilta jäseniltä. Taulukossa 1 mainitut ongelma-perustaiset (problem-based learning, PBL, Barrows & Tamblyn, 1980; Barrows, 1996; Hmelo-Silver, 2004) ja projektiperustaiset (project-based learning, PjBL, Blumenfeld ja muut, 1991) oppimisen muodot toimivat optimaalisimmin, jos opiskelijat kokevat olevansa ”psykologisesti turvassa”.

### **Ajankohtaisnumeron artikkelit**

**K**irsi Purhonen ja Hanna Toiviainen (2024) laativat systemaattisen kirjallisuuskatsauksen ”kolmannesta työstä” toiminnan teorian viitekehyksessä. Kolmas työ viittaa eri ammattien rajapinnoilla ja välitiloissa esiintyviin ristiriitailanteisiin, joissa toimitaan oman osaamisalueen ulkopuolella. Tekijät tarjosivat esimerkkinä vartijoiden työssään kohtaamat nuorten avuntarpeet päihteiden käyttöön

**Taulukko 1.** Psykologisten perustarpeiden täyttymisen tukeminen tehokkaassa ammatillisessa oppimisympäristössä.

	Autonomia	Kykenevyys	Yhteenkuuluvuus
<b>1. Haastavat ja aidot oppimistehtävät</b>	Oppimistehtävät tai projektit vastaa- vat opiskelijoiden kiinnostuksen koh- teita ja tavoitteita.	Tehtävät ovat sopivan haastavia, jolloin opiskelijat voivat kehittää taitojaan ja kokea onnistumisia.	Projekti- tai ongelma- perustaiseen oppimiseen perustuvat tehtävät edellyttävät ryhmätyötä, jossa opiskelijat voivat kokea yhteenkuuluvuutta ryhmän jäsenenä.
<b>2. Mahdollisuus avaintaitojen kehittämiseen</b>	Oppimispolut ovat joustavia ja tarjo- avat vaihtoehtoisia menetelmiä taito- jen kehittämiseksi.	Selkeät tavoitteet ja jatkuva palaute aut- tavat opiskelijoita ymmärtämään edis- tymistään ja kehittä- mään taitojaan.	Yhteistyöhön ja ryhmä- oppimiseen perustuvat aktiviteetit tukevat sosiaalisten taitojen ja yhteenkuuluvuuden kehittymistä.
<b>3. Mukautuva tuki oppimiselle</b>	Yksilöllisten tarpei- den ja valintojen kunnioittaminen antaa opiskelijoille mahdollisuuden vaikuttaa omaan oppimiseensa.	Mukautettu tuki auttaa opiskelijoita saavuttamaan oppi- mistavoitteensa ja kehittämään taito- jaan tehokkaasti.	Ohjaus ja palaute vahvistaa opettajan ja opiskelijan välistä positiivista suhdetta ja tukee opiskelijan kuulumista oppimisyh- teisöön.
<b>4. Positiivinen ja turvallinen oppimisympäristö</b>	Opiskelijoiden mielipiteitä arvostetaan ja päätöksiä kunnioitetaan.	Virheiden näkemi- nen oppimismah- dollisuuksina kan- nustaa opiskelijoita ottamaan riskejä ja kokeilemaan uusia asioita.	Opettajan (ja vertais- ten) tuki luo turvallisen oppimisympäristön, jossa opiskelijat koke- vat olevansa arvostet- tuja ja hyväksytyjä.

liittyen. Katsaus osoitti, että moniammatillisen toiminnan rajoja määrittävinä tekijöinä yleisimmin esiintyivät oppiminen (6 artikkelia), yhteistyö (4 artikkelia), hallinnan jännitteet ja dilemmat (4 artikkelia) sekä kommunikaatio (3 artikkelia). Tutkimuksen tuloksena kolmannen työn tutkimuksen teema-alueiksi hahmottuivat uudenlainen ammatillisuus, työn uusi asemointi ja rajanylitysten oppimispotentiaali.

Kati Kajastus (2024) tarkasteli ammatillisten opiskelijoiden alanvaihtoaikaiden yhteyttä erillisyyden ja merkityksellisy-

den kokemuksiin. Laajaan Amisbarometri 2019 aineistoon perustuvan määrällisen tutkimuksen tulokset osoittivat, että erillisyyden kolme eri ilmenemismuotoa olivat sekä miehillä että naisilla yhteydessä aikeeseen vaihtaa alaa. Opiskelun merkityksellisyys puolestaan vähensi voimakkaasti alanvaihtoaikaita. Hieman yllättäen tarpeella kokea tuleva työ erityisen merkityksellisenä ei ollut yhteyttä alanvaihtoaikaisiin.

Matti Kajaste (2024) käytti resurssi-riippuvuusteoriaa tarkastellessaan ammatikorkeakoulujen alueellisten resurssien

(tärkeimpänä rahoitus) saatavuuden vaikutusta tutkimus-, kehitys- ja innovaatio-toimintaan (TKI) vuosina 2011–2012. Hän toteaa artikkelissaan, että resursseilla oli merkittävä vaikutus (resurssiriippuvuusteorian mukaisesti), ja esittää kaksi ammattikorkeakoulujen valitsemää lähestymistapaa TKI-toiminnan kehittämiseksi. Ensimmäinen lähestymistapa on olemassa olevan henkilöstön, pääosin opettajakunnan, hyödyntäminen integroimalla TKI-toiminta koulutukseen. Toinen on ulkoisen rahoituksen hankkiminen ja päätoimisen TKI-työvoiman palkkaaminen.

Riikka Malinen, Anne Virtanen ja Miika Marttunen (2024) tutkivat opiskelijoiden työelämätaitojen oppimista ja oppimisen tapoja Monitieteinen työelämäprojekti -kurssin aikana. Tutkimuksen uutuusarvoa lisää se, että sekä opiskelijat että työelämän edustajat haastateltiin. Kurssin toteutus perustui projektiperustaiseen oppimiseen. Tulosten mukaan kurssi kehitti osallistujien yhteistyötaitoja eri alojen ihmisten kanssa ja projektityötaitoja sekä konkretisoi ja syvensi oman alan asiantuntijuutta.

Päivi Timonen ja Heli Ruokamo tutkivat artikkelissaan reaaliaikaista yhteisöllistä verkko-opiskelua ammattikorkeakouluopinnoissa. Tavoitteena oli Garrisonin ja kumppaneiden (1999) tutkivan yhteisön malliin pohjautuvan valmennuspedagogisen mallin tutkiminen ja kehittäminen. Uusi tulokulma oli käänteisen oppimisen (flipped learning) soveltaminen opintojaksojen toteutuksessa. Tulosten mukaan opiskelijaa reaaliaikaisessa yhteisöllisessä verkko-opiskelussa tukevia tekijöitä olivat webinaarin aktiviteetit, osallistamisen pedagogiikka, webinaarin rooli (oppimisprosessissa, suorituksen tukena, ajan tasalla pysymisessä), sekä käänteinen oppiminen. Käänteistä oppimista

tapahtui, kun toteutuksissa huomioitiin itseohjautuvuuden tukeminen, ennakosuunnittelu, pedagogisen ajattelun eksplikointi ja omatahtisen opiskelun mahdollistaminen.

## Lähteet

- Avey, J. B., Reichard, R. J., Luthans, F., & Mhatre, K. H. (2011). Meta-analysis of the impact of positive psychological capital on employee attitudes, behaviors, and performance. *Human Resource Development Quarterly*, 22(2), 127–152. <https://doi.org/10.1002/hrdq.20070>
- Barrows, H. S. (1996). Problem-based learning in medicine and beyond: A brief overview. *New Directions for Teaching and Learning*, 1996(68), 3–12. <https://doi.org/10.1002/dl.37219966804>
- Barrows, H. S., & Tamblyn, R. M. (1980). *Problem-based learning: An approach to medical education*. Springer.
- Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117(3), 497–529.
- Bentsalo, I., Loogma, K., Ümarik, M., & Väljajaga, T. (2024). Challenges and risk factors of early leaving from IVET: Perceptions of students and schools' staff. *Vocations and Learning*. <https://doi.org/10.1007/s12186-024-09345-2>
- Blumenfeld, P. C., Soloway, E., Marx, R. W., Krajcik, J. S., Guzdial, M., & Palincsar, A. (1991). Motivating project-based learning: Sustaining the doing, supporting the learning. *Educational Psychologist*, 26(3–4), 369–398. <https://doi.org/10.1080/00461520.1991.9653139>
- Deci, E. L. (1975). *Intrinsic motivation*. Plenum Press. <https://doi.org/10.1007/978-1-4613-4446-9>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum. <https://doi.org/10.1007/978-1-4899-2271-7>
- Edmondson, A. (1999). Psychological safety and learning behavior in work teams. *Administrative Science Quarterly*, 44(2), 350–383. <https://doi.org/10.2307/2666999>
- Garrison, D. R., Anderson, T., & Archer, W. (1999). Critical inquiry in a text-based environment: Computer conferencing in higher education. *The Internet and Higher Education*, 2(2–3), 87–105. [https://doi.org/10.1016/S1096-7516\(00\)00016-6](https://doi.org/10.1016/S1096-7516(00)00016-6)
- Hmelo-Silver, C. E. (2004). Problem-based learning: What and how do students learn? *Educational psychology review*, 16(3), 235–266. <https://doi.org/10.1007/s11258-004-9038-9>

org/10.1023/B:EDPR.0000034022.16470.f3

Kahn, W. A. (1990). Psychological conditions of personal engagement and disengagement at work. *Academy of Management Journal*, 33(4), 692–724. <https://www.jstor.org/stable/256287>

Kajaste, M. (2024). Resource-dependent RDI? Regional resource environments influencing the Finnish Universities of Applied Sciences' research, development and innovation activities in 2011–2012. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 26(2), 54–70.

Kajastus, K. (2024). Alanvaihtoaikoiden yhteys erillisyyden ja merkityksellisuuden kokemuksiin. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 26(2), 32–52.

Loghman, S., Quinn, M., Dawkins, S., Woods, M., Om Sharma, S., & Scott, J. (2023). A comprehensive meta-analysis of the nomological network of psychological capital (PsyCap). *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 30(1), 108–128. <https://doi.org/10.1177/15480518221107998>

Luthans, F., & Youssef, C. M. (2004). Human, social, and now positive psychological capital management: Investing in people for competitive advantage. *Organizational Dynamics*, 33(2), 143–160. <https://doi.org/10.1016/j.orgdyn.2004.01.003>

Malinen, R., Virtanen, A., & Marttunen, M. (2024). Monitieteinen työelämäprojekti työelämätaitojen oppimisen edistäjänä – opiskelijoiden ja työelämän edustajien kokemuksia. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 26(2), 72–93.

Määttä, S., Palmu, I., Hankonen, N., Huhtiniemi, M., Lehtivuori, A., Martela, F., Polet, J., Sjöblom, K., Stenius, M., & Vasalampi, K. (2023). Itsemääräämisteoria ymmärrettäväksi: pääteesit, suomennotokset ja väärinkäsitysten oikaisua. *Psykologia*, 58, 4–6, 305–323.

Nokelainen, P. (2019). Kohti itseohjautuvaa oppimista ammatillisessa koulutuksessa. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 21(1), 4–13. <https://journal.fi/akakk/article/view/84446>

Placklé, I., Könings, K. D., Jacquet, W., Struyven, K., Libotton, A., van Merriënboer, J. J., & Engels, N. (2014). Students' preferred characteristics of learning environments in vocational secondary education. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 1(2), 107–124. <https://doi.org/10.13152/IJRVET.1.2.2>

Placklé, I., Könings, K. D., Struyven, K., Libotton, A., van Merriënboer, J. J., & Engels, N. (2020). Powerful learning environments in secondary vocational education: Towards a shared understanding. *European Journal of Teacher Education*, 43(2), 224–242. <https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1681965>

Purhonen, K., & Toiviainen, H. (2024). Toiminta ja oppiminen ammattien rajapinnoilla ja välitiloissa – toiminnanteoreettinen kirjallisuuskatsaus ”kolmannen työn” tutkimusviitekehäyksen hahmottelemiseksi. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 26(2), 12–30.

Pylväs, L., & Nokelainen, P. (2024). The role of basic psychological needs satisfaction in vocational students' school burnout and dropout intentions. *Arvioinnissa oleva käsikirjoitus*.

Roos, L., Trasberg, K., Köiv, K., & Säre, E. (2021). Characteristics of powerful learning environments in VET transition program for at-risk students: Qualitative insights from teachers and support specialists implementing the program. *Empirical Research in Vocational Education and Training*, 13(1), 1–21. <https://doi.org/10.1186/s40461-021-00123-1>

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory. Basic Psychological Needs in Motivation, Development and Wellness*. The Guildford Press.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>

Timonen, P., & Ruokamo, H. (2024). Valmentuspedagogisen mallin yhteisöllistä verkko-opiskelua tukevia tekijöitä ja käänteisen oppimisen ominaisuuksia verkko-opiskelijoiden näkökulmasta. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 26(2), 94–119.

Virkkula, E. (2020). Evaluating motivational characteristics in vocational music education within the perspective of self-determination theory. *Empirical Research in Vocational Education and Training*, 12(1), article number: 14. <https://doi.org/10.1186/s40461-020-00098-5>

Volodina, A., Lindner, C., & Retelsdorf, J. (2019). Personality traits and basic psychological need satisfaction: Their relationship to apprentices' life satisfaction and their satisfaction with vocational education and training. *International Journal of Educational Research*, 93, 197–209. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2018.11.003>

Wandeler, C., Baeriswyl, F., & Shavelson, R. (2018). Hope, self-determination and workplace learning: A multilevel study in vocational training. *Swiss Journal of Educational Research*, 33(3), 421–442. <https://doi.org/10.24452/sjer.33.3.4867>

Toiminta ja oppiminen  
ammattien rajapin-  
noilla ja välitiloissa –  
toiminnanteoreettinen  
kirjallisuuskatsaus  
”kolmannen työn”  
tutkimusviitekehyyksen  
hahmottelemiseksi

---

Kirsi Purhonen

yhteisöpedagogi YAMK, opettaja,  
väitöskirjatutkija  
Tampereen ammattikorkeakoulu  
kirsi.purhonen@tuni.fi

Hanna Toiviainen

FT, professori  
Tampereen yliopisto  
hanna.toiviainen@tuni.fi



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

---

## Tiivistelmä

Kulttuurihistorialliseen toiminnanteoriaan pohjautuvan kirjallisuuskatsauksen tavoitteena oli luoda tutkimusviitekehystä ns. kolmannelle työlle. Käsitteellä viitataan julkisissa ja puolijulkisissa tiloissa, kuten kirjastoissa ja kaupallisissa tiloissa tehtävään työhön, jota voidaan luonnehtia työksi ammattien rajapinnoilla ja välitiloissa. Tällainen ammatillinen rajatoiminta, välitiloissa tapahtuva osaamisen yhdistely ja toisilta oppiminen on jäänyt vähemmälle tutkimushuomiolle kuin ammattiorientaatioiltaan yhtenevämpi sosiaali- ja terveydenhuollon moniammatillinen työ. Tutkimuskysymyksenä oli: Minkälaisia käsitteellisiä lähtökohtia rajatoimintaa, rajanylityksiä ja rajojen oppimisdynamiikkaa käsittelevä toimintateoreettinen tutkimus antaa ns. kolmannen työn tutkimiseen? Katsauksen yhtätoista tutkimusartikkelia analysoitiin teorialähtöisesti teemoitellen ja tulkiten. Tulosten mukaan moniammatillista rajapinnoilla ja välitiloissa tehtävää työtä määrittivät neljä temaattista aluetta: rajoilla tapahtuva oppiminen, yhteistyö, hallintaan liittyvät jännitteet ja dilemmat sekä kommunikaatio. Näillä temaattisilla alueilla oppimisdynamiikan perusteet on eri tutkimuksissa kytketty ekspansiiviseen oppimiseen, yhteistyön jännitteisiin, vuorovaikutuksen välityneisyyteen, tietoperustojen yhdistämiseen, organisaatioiden rakenteellisiin muutoksiin ja toimijaryhmien erilaisuuteen. Teorialähtöisen kirjallisuuskatsauksen lopputuloksena hahmoteltiin kolmannen työn tutkimusviitekehystä.

**Avainsanat:** *rajojen ylitys, rajapinta, moniammatillisuus, kulttuurihistoriallinen toiminnan teoria, ekspansiivinen oppiminen*

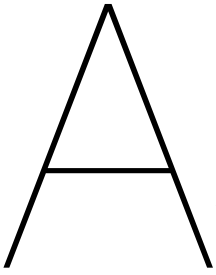
## Abstract

Literature review of the cultural-historical activity theory studies outlined a research framework for the 'third work' taking place in public and semi-public spaces, such as libraries and commercial premises, located in professional boundaries and interspaces. Professional activity in borderlines has received less research attention than multi-professional social welfare work. The research question was: What kind of conceptual starting points does the cultural-historical activity theory research provide for the study of so-called third work? Eleven research articles were analyzed by applying theory-based thematization. Thematic areas were named: learning in borders, collaboration, tensions of work management, and communication. In these thematic areas, dynamics of learning were linked to expansive learning, the tensions of collaboration, the mediated nature of interaction, the integration of knowledge bases, structural changes in organizations, and the diversity of actors. As the outcome, the research framework for the third work was sketched.

**Keywords:** *boundary crossing, interface, multi-professionalism, cultural-historical activity theory (CHAT), expansive learning*



## Johdanto



mmatilliset rajapinnat ja välitilat viittaavat toiminnallisiin tiloihin, jotka yhtäältä erottavat toimijoiden osaamisalueet toisistaan, toisaalta tuovat näitä yhteisen kohteen pariin. Rajapintoja käsitteleviä tutkimuksia on perusteltu sillä, että tulevaisuuden työ muuttuu yhä moninaisemmaksi ja kollektiivisemmaksi toiminnaksi, jossa asiantuntijuus on jaettava (Jensen, 2022; Vanhanen, 2020). Jaetun asiantuntijuuden avulla tulisi ratkaista monialaisesti yhteiskunnassa ilmeneviä ilkeitä ongelmia (Crawford & L’Hoiry, 2017).

Ammattien rajapinnoilla ja välitiloissa työskentelevät ammattilaiset saattavat kokea joutuvansa ristiriitatilanteisiin, omien ammattikäytäntöjensä ja sosiaalisten, institutionaalisten ja kulttuuristen rajojensa ulkopuolella toimiviksi ”marginaaliseksi vierailijoiksi” (Akkerman & Bakker, 2011). Ajatellaanpa vaikka kauppakeskusten vartijoita, joiden perustehtävänä on kauppakeskustilan turvallisuudesta huolehtiminen, mutta samalla he havaitsevat ja joutuvat ratkaisemaan nuorten avuntarpeita esimerkiksi päihteidenkäyttöön liittyvissä tilanteissa. Ammatilliselle vierailijan rooli tuottaa sekä yhteisöön kuulumisen että kuulumattomuuden tunnetta ja edellyttää uudenlaisen ammatti-identiteetin rakentamista (Akkerman & Bakker, 2011) ottamalla vuorovaikutuksessa huomioon erilaiset ammatilliset näkökulmat (Boland & Tenkasi, 1995). Epäselvät tilanteet haastavat ammattilaiset tarkastelemaan työtään ja osaamistaan oman ammatillisuuden ulkopuolelta ja rakentamaan siltoja erilaisten ammatillisten maailmojen välille. Toiminta voidaan nähdä

sosiaalisena ja horisontaalisena oppimisprosessina (Akkerman & Van Eijck, 2013) identiteetin mukautumisen sekä erilaisten menettelytapojen koordinoinnin, reflektoinnin ja transformaation välityksellä (Akkerman & Bakker, 2011).

Moniammatillinen yhteistyö liitetään tyypillisesti terveystyön ja hyvinvointipalvelujen päätöksentekoa, palvelujen laatua ja tuloksellisuutta koskevaan keskusteluun (Reeves ja muut, 2018; Isoherranen, 2012). Tietojen ja työkäytäntöjen yhdistelyllä pyritään asiakaslähtöisyyteen ja jaettuun ymmärrykseen erojen korostamisen sijaan (Pockett, 2010). Rajapinnoille sijoittuva työ on myös hallinnollisten sektoreiden välistä monialaista työtä. Mukana voi olla viranomaisia, järjestöjä, eri väestöryhmien ja yksityisen sektorin edustajia (Isoherranen, 2012; Vanhanen, 2020). Lisäksi ammattien rajapinnoilla ja välitiloissa tapahtuvaa työtä voidaan rakentaa organisaatioiden yhteisten arvojen, normien, sitoutumisen ja molempipuolisen ymmärryksen avulla (Crawford & L’Hoiry, 2017) tai toisaalta jatkuvana tilojen, ihmisten ja toimintojen osallistamis- tai poissulkemisprosesseina, jotka määrittävät, kuka saa olla mukana, miten resurssit jaetaan (Roussy ja muut, 2020) ja miten rajapinnat risteyttävät tai rajoittavat (Comeau-Vallée & Langley, 2020; Quick & Feldman, 2014) ammattilaisten toimintaa. Työntekijöille rajapinnat tulevat näkyviksi silloin, kun he joutuvat toimimaan oman osaamisalueensa ulkopuolella ja ratkomaan siihen liittyviä toiminnan vuorovaikutuksen häiriöitä (Akkerman & Bakker, 2011; Jensen, 2022).

Rajapinnoille asemoituvaa työtä voidaan luonnehtia kokonaan uudennaiseksi työntönteon tavaksi, ’kolmanneksi työksi’ (Purhonen, 2017). Käsite syntyi kuvaamaan kulttuuri-, turvallisuus- ja nuoriso-

alan ammattilaisten toimintaa julkisissa tiloissa, kuten kirjastoissa, ja puolijulkisissa, kaupallisissa tiloissa. Kolmatta työtä määritteli toisilta oppiminen, toisten osaamisen ”lainaaminen” ja oman osaamisen jakaminen toisille. Asiakasta ei siirretty palvelusta tai tilasta toiseen, vaan hän tuli kohdatuksi tiloissa, joissa kulloinkin vietäi aikaansa (Purhonen, 2017). Keskeinen löydös oli, että ammattilaiset rakensivat ja täydensivät omaa osaamistaan tilanteeseen ja tilaan sopivilla oman ammatillisuuden ulkopuolelta juontavalla osaamisella.

Tämän kirjallisuuskatsauksen tarkoituksena on palvella kolmannen työn käsitteellisen viitekehyksen edelleen kehitteilyä ammattien rajapinnoilla ja välitiloissa tapahtuvan työn ja oppimisen tutkimiseksi. Riittävän yhtenäisen lähtökohdan toistaiseksi hajanaiselle aiheen käsittelylle tarjosi kulttuurihistoriallinen toiminnan teoria (Daniels ja muut, 2009; Sannino ja muut, 2009), johon perustuviissa tutkimuksissa moniammatillisuus, rajanylitykset ja oppimisteoreettinen näkökulma kietoutuvat toisiinsa. Tutkimuksen pääkysymys on: *Minkälaisia käsitteellisiä lähtökoh- tia rajatoimintaa, rajanylityksiä ja rajojen oppimisdynamiikkaa käsittelevä toiminta- teoreettinen tutkimus antaa ns. kolmannen työn tutkimiseen?* Pääkysymystä selvitetään kahden tutkimuskysymyksen avulla:

1) *Minkälaisia moniammatilliseen toimintaan liittyviä rajoja toiminnan- teoreettisissa oppimistutkimuksissa on tunnistettu?*

2) *Minkälaista oppimisdynamiikkaa toiminnanteoreettiset rajatoiminnan ja rajanylitysten analyysit paljastavat?*

## **Toiminnan teoria kirjallisuus- katsauksen viitekehyksenä**

Tutkimuskysymysten keskeisiä käsitteitä – ’rajatoiminta’, ’rajanylitykset’ ja ’rajojen synnyttämä oppimisdynamiikka’ – analysoidaan kulttuurihistoriallisen toiminnan teorian (jatkossa ’toiminnan teoria’) viitekehyksessä. Ensiksi rajatoiminta perustuu yhteiskunnallisesti mielekkään, tuottavan ja luovan toiminnan käsitteeseen, joka on nimensä mukaisesti toiminnan teorian ytimessä. Tutkimuksissa sovelletaan yleisesti systeemimallia (Engeström, 2015), joka rakentuu toiminnan pääelementtien (tekijä, kohde, välineet, säännöt, yhteisö ja työnjako) dynaamisista suhteista. Engeström (2015) on erottanut toiminnanteoreettisessa tutkimuksessa eri sukupolvia, joiden myötä tutkittavat toiminta-asetelmat ovat laajentuneet ja tulleet yhä monimutkaisemmiksi. Yksittäisten tekojen mallinnuksesta on edetty toisen sukupolven kollektiivisten toimintajärjestelmien tarkasteluun ja edelleen kolmannen sukupolven usean vuorovaikutuksessa olevan toimintajärjestelmän verkostoihin. Niin kutsutun neljännen sukupolven toiminnanteoreettisen tutkimuksen (Engeström & Sannino, 2021) kohteena ovat yksittäisten toiminnan elementtien tai toimintajärjestelmien suhteiden sijaan monimutkaiset verkostot ja heterogeeniset työliittoutumat sekä niiden toiminta kestävien toimintatapojen luomiseksi ja globaalien yhteiskunnallisten ongelmien ratkaisemiseksi. Tässä sukupolviviitekehyksessä ’kolmas työ’ esimerkiksi nuorten parissa voidaan alustavasti asemoida neljännen sukupolven tutkimukseen; ovathan nuorten sosiaalinen integroituminen ja syrjäytymisen ehkäiseminen maailmanlaajuisesti tunnistettuja haasteita, jotka vaativat uusia ratkaisuja yli toiminnallisten rajojen ja yhteiskunnallisten tasojen (esim. Black & Walsh, 2019; Hull ja muut, 2009).



Tutkimusasetelmassa rajatoiminta viittaa kokoavasti keskinäisessä vuorovaikutuksessa olevien toimintajärjestelmien rajoilla muodostuviin uudenaikaisiin ammatillisiin käytäntöihin. Rajatoiminnan käsite kiinnittää huomion tapoihin, joilla yhteiset käytännöt neuvotellaan toimijoiden välillä. Jokaisella toimijalla on omanlainen, kulttuurisesti välittynyt näkemyksensä yhteisen merkityksenmuodostumisen prosessissa ja yhteisen tavoitteen saavuttamisessa (Buchanan ja muut, 2022).

Toiseksi rajanylityksillä kuvataan toiminnanteoreettisessa tutkimuksessa liikumista alueella, joka on ammattilaisille tuntematon ja jolla operoimiseen ammatillisella ei ole oletettua pätevyyttä. Haasteena on erilaisten toimintakontekstien sisältöjen yhdistäminen ja neuvottelu 'hybriditilanteiden' (Akkerman & Bakker, 2011) hallitsemiseksi. Rajanylitykset ovat kulttuurisesti välittyneitä ilmiöitä (Bakker ja muut, 2011), joissa kommunikaation ja viestintäkeinojen merkitys on keskeinen tutkimuskohde.

Kolmanneksi edellä luonnehditut rajatoiminta ja rajanylitykset synnyttävät oppimisdynamiikkaa, joka saa käyttövoimansa sosiaalisesta liikkeestä ja tuottaa sosiaalisia innovaatioita. Tällaisella dynamiikalla edistetään oppimista ja vanhojen ideoiden luovaa uudelleen yhdistelyä (Niesz, 2019). Sosiokulttuurista tutkimusta edustavan Wengerin (1998) ja toiminnanteoreettisesti asemoituneen Engeströmin (2009) tuotanto ovat esimerkkejä tutkimuksesta, jotka käsitteellisesti liittävät rajojen ylitykset yhteisöjen oppimispotentiaaliin. Erityisesti Engeströmin (2015) ekspansiivisen oppimisen teoriassa oppimisen dynamiikka perustuu muutostarpeen heräämiseen, vanhojen toimintamallien ongelmien kohtaamiseen ja käsitelyyn sekä uusien toimintatapojen raken-

tamiseen ja kokeiluun saatavilla olevin ja luotavin kulttuurisin resurssein. Oppimisen dynamiikkaa ja innovaatioita (Fuller ja muut, 2018) synnyttävät arvojen, kokemusten ja olemassa olevien toimintojen ominaisuuksien tutkiminen ja uudelleenmuotoilu yhteiskehittämisen (Kerosuo, 2006) prosessissa.

## Tutkimusmenetelmä

Systemaattista kirjallisuuskatsausta (Salminen, 2011) varten haettiin toiminnanteoreettiset 'rajatutkimukset', jotka on julkaistu vuosina 2010–2022. Katsauksen ulkopuolelle suljettiin ns. luokkahuonetutkimukset, joiden fokusissa on lasten ja nuorten oppiminen. Keskityttiin työelämän ammatillista toimintaa käsitteleviin tutkimuksiin. Kirjallisuushaut tehtiin kasvatustieteen kansainvälisestä ERIC-tietokannasta ja monitieteisestä Scopus-tietokannasta. Hakutermit olivat edellä esitetyt toiminnanteoreettiset käsitteet rajatoiminta, rajojen ylitys ja ekspansiivinen oppiminen. Kaikkien käsitteiden tuli esiintyä haettavassa julkaisussa.

Ensimmäinen Scopus-tietokantahaku rajattiin vuosiin 2016–2022. Hakutermeinä käytettiin aluksi 'boundary crossing', 'boundary work', 'expansive' ja 'learning'. Haku ei tuottanut riittävän laajaa tulosta, joten hakua laajennettiin. Lopullisina hakutermeinä käytettiin 'boundary crossing', 'boundary work', 'expansive learning', 'CHAT' (cultural-historical activity theory), 'multiprofessional' ja sulkkukriteerinä 'classroom'. Yleisinä rajausperusteina käytettiin seuraavia kriteerejä: artikkelit olivat vertaisarvioituja ja niistä oli saatavilla koko teksti. Luokkahuonetutkimuksen lisäksi artikkeleista suljettiin pois valtioiden rajatoimintaan liittyvät tutkimukset. Scopus-haut tuottivat yhteensä 19 artikkelia, joista koko tekstin lukemi-

seen valittiin 14 ja lopulliseen kirjallisuuskatsaukseen 6 artikkelia. Valinnassa karsittiin saman kirjoittajan päällekkäisiä artikkeleita ja fokusoiduttiin ammatillisiin rajapintoihin.

ERIC-tietokantahaussa käytettiin aikarajasta 2010–2022. Hakutermit tuottivat 232 artikkelia, joista abstraktitason tarkasteluun valikoitui 195 artikkelia ja koko tekstin lukemiseen 35 artikkelia. Aineiston kaventumiseen vaikutti luokahuononetutkimusten poisrajaaminen sekä rajakäsitteiden ja ekspansiivisen oppimisen käsitteen edellyttäminen. Lopullisena rajauksena artikkelien tuli täyttää seuraavat ehdot: tutkimus kiinnittyy kulttuurihistorialliseen toiminnan teoriaan, rajakäsitteisiin ja ekspansiiviseen oppimiseen, ja artikkelit käsittelevät monialaista ja -amatillista työtä. ERIC-kirjallisuushausta kirjallisuuskatsaukseen valikoitui näin viisi (5) artikkelia. Kaikkiaan haut tuottivat yhteensä 11 artikkelia. Kirjallisuushaun prosessi ja tulokset on esitelty taulukossa 1 (liite 1).

Edellä kuvattujen hakujen lisäksi tehtiin erillinen haku Finna.fi -tietokannassa suomen- ja englanninkielisistä vertaisarvioituista artikkeleista. Kirjallisuuskatsauksen rajauksilla ammattien rajapintoja käsitteleviä toiminnanteoreettisia tutkimuksia ei löytynyt. Kaikkiaan haun tuottamien artikkelien arvioitiin edustavan kattavasti aihepiirin toiminnanteoreettista tutkimusta.

Aineistoa analysoitiin toiminnanteoreettiseen käsitteistöön perustuvalla teorialähtöisellä ja teoriaohjautuvalla käsitte- ja teema-analyysillä (Sarajärvi & Tuomi, 2018). Tutkimusartikkeleista tunnistettiin ensin teorialähtöisesti rajatoimintaa, rajanylityksiä, näihin liittyviä oppimisdynamiikkaa koskevia käsitteitä ja koottiin ku-

vaukset taulukkoon 2. Artikkeleissa käytetyt englanninkieliset käsitteet pyrittiin kääntämään siten, että ne vastaavat asianmukaisia suomenkielisiä termejä.

Toisessa vaiheessa aineistoista tunnistettuja kohteita teemoiteltiin tutkimuskysymysten mukaisesti. Tulokset esitellään seuraavassa osiossa tutkimuskysymyksittäin. Esimerkiksi artikkelin 2 (Daniels, 2011) luennassa tutkijan käyttämä käsitepari 'weak/strong control over professional boundary' johdatti tämän kirjallisuuskatsauksen tekijät tunnistamaan *hallinnan jännitteiden ja dilemموjen* teeman (tutkimuskysymyksessä 1). Teeman analysoimiseksi koko aineistosta erotettiin avainkohtia, joihin esimerkkiartikkelissa kuului seuraava ote. Ote on lyhennetty ja avainkohdat lihavoitu. Huomattakoon, että avainkohtien tulkitseminen hallinnan jännitteiksi ja dilemmoiksi vaatisi otteen lukemista koko artikkelin kontekstissa.

*The strong boundaries around the professional categories and the strong control over professional behaviour in Nortonville maintained the practices of individual specialists. In what was, in essence, a contract culture in which specialist labour was purchased in order to meet needs that were stipulated by one agency. There was no debate or development of the regulative discourse. (--) Whereas at Wildside there were weak boundaries around the professional categories in which professionals were situated in the workshop and they were more in control than their peers in Nortonville but in which operational professional practice witnessed strong boundaries between services and their professional. (--) The implicit meditative of the boundary between the operational and strategic aspects of the work resulted in transformations, in*

*the form of rule bending, that were not open to articulation by practitioners.* (--) (Daniels, 2011, ss. 45–46).

Tutkimuskysymyksen 1 analyysissä moniammatillisen toiminnan rajoja määrittävänä teemana erotettiin myös *oppiminen*.

Toisen tutkimuskysymyksen *oppimisdynamiikan* analyysi ei kohdistunut vain tähän teemaan. Taustaoletuksena oli, että oppimisdynamiikkaa voidaan tulkita monenlaisista ilmiöitä, kuten jo mainitusta hallinnan jännitteiden ja dilemموjen käsitteystä.

Taulukko 2. Kirjallisuuskatsauksen tutkimusartikkelien kuvaukset

Artikkelin tekijä(t)	Rajakäsitteet	Tutkittu toiminta	Toiminnan osapuolet	Toiminnassa tunnistetut rajat	Rajatoiminnan ja rajanylitysten oppimisdynamiikka
<b>1. Bakker, A., Kent, P., Hoyles, C., &amp; Noss, R.</b> (2011).	Boundary object Boundary crossing  Rajakohde Rajanylitys	Viestintä ja kommunikaatio matemaattisten esineiden ympärillä asuntolainojen myynnissä Myyntiedustajien oppiminen rajapinnoilta	Myyntiedustajat ja asuntolainayhtiön asiakkaat	Myyntiedustajien ja asiakkaiden väliset viestinnälliset rajat Teknis-matemaattisen osaamisen rajat	Teknis-matemaattisten taitojen oppiminen yhteisen oppimisprosessin avulla Teknologialla tehostettujen rajakohteiden käyttäminen Pseudomatematiikka tietämyksen lisääminen
<b>2. Daniels, H.</b> (2011).	Boundary crossing Boundary strength Horizontal [collaboration] across sectors  Rajanylitys Rajan vahvuus/lujuus Horisontaalinen yhteistyö eri sektoreiden välillä	Koulun, sosiaali- ja terveydenhuollon integroidut palvelut	Koulupsykologit, sosiaalityöntekijät, opettajat, vapaaehtoiset	Valta ja kontrolli organisaatioiden rajoilla kommunikaatiossa ja pedagogisissa käytännöissä Rajojen lujuus	Keskittyminen institutionaalisiin rajoihin ja kontrollisuhteisiin Ulkoisten vaikutusten ja muutospaineen huomiointi Ristiriitojen tutkiminen, pelisääntöjen taivuttaminen ja rikkominen Moniammatillisen työn strateginen koordinaatio Muiden asiantuntijoiden vahvuuksien hyödyntäminen Diskursiivisen hybriditeetin ymmärtäminen
<b>3. Edwards, A., &amp; Daniels, H.</b> (2012).	Negotiated across practice boundaries Cross-service working  Käytäntöjen rajat ylittävä neuvottelu Palvelujen välinen työ	Sosiaali- ja kasvatustalinen horisontaalinen ja vertikaalinen työ lastensuojelussa	Lasten- ja perhepalveluiden sosiaali- ja kasvatustalinen operationaalisesa toiminnassa mukana olevat ammattilaiset	Institutionaalisten olosuhteiden, käytäntöjen ja käytössä olevan tiedon väliset vuorovaikutusrajat Ammattilaisten sosiaaliset suhdereajat	Instrumentaalisen ja ekspressiivisen diskurssin välille tuotettu jännite Affektiivisen ja kognitiivisen tiedon yhdistäminen Päätöksenteossa Miksi? ja Millä asioilla on väliä? -kysymysten tarkastelu Dialektiikan affektiivisen ja kognitiivisen tiedon hyödyntäminen

Artikkelin tekijä(t)	Rajakäsitteet	Tutkittu toiminta	Toiminnan osapuolet	Toiminnassa tunnistetut rajat	Rajatoiminnan ja rajanylitysten oppimisdynamiikka
<b>4. Gerdes, J., Goei, S. L., Huizinga, M., &amp; de Ruyter, D. (2020).</b>	Crossing boundaries  Rajanylitykset	Tieteiden välinen oppimisprosessi koulujen ja opetuksen tukipalvelujen välillä	Toisen asteen koulutuksessa työskentelevät opettajat, kouluavustajat, psykologit ja lastensuojelun ammattilaiset	Organisaatioiden palvelujen ja tilojen rajat Tiedon siirtämisen rajat	Palveluiden sijoittaminen tilallisesti ja operationaalisesti lähekkäin Organisaatiotiedon ja henkilökohtaisen yhteistyön läheisyyden koordinointi Syntaksisen, semanttisen ja poliittisen tietotason ylittäminen
<b>5. Jacobs, G. (2017).</b>	Boundary crossing Boundary subjects Boundary theory  Rajanylitys Rajatekijä yhteisprosessina Rajateoria	Projektituontoi- sen yhteistyön kehittäminen eri kouluasteiden välillä	Yliopistotutkijat ja perusopetuksen henkilökunta	Demokraattisesti neuvotellut rajat	Erilaisten näkemysten hyväksyminen ja omaksuminen Aktiivinen rajojen ylittäminen Tiedon tuottaminen toisen asteen demokratian avulla Laadukkaan vuoropuhelun tuottaminen Erojen käsitteleminen kriittisen dialogin, syvän oppimisen, rohkeuden ja haavoittuvuuden avulla
<b>6. Kerosuo, H., &amp; Toiviainen, H. (2011).</b>	Social-spatial boundary Instrumental-developmental boundary  Sosiaalis-spatiaalinen/tilallinen raja "Välineistävä-kehittävä" raja	Rajoja ylittävä oppiminen oppimisverkostoissa	Työelämän kehittämissuunnitelman (Tykes) asiantuntijat	Sosiaalis-spatiaalinen raja Instrumentaalinen raja	Oppimisen asynkronisuuden ymmärtäminen Rajojen näkyväksi tekeminen Yhteisen oppimismenetelmän kyseenalaistaminen Eriaikaisuuden tunnistaminen oppimisprosessissa Rajojen ylitysten kehittäminen sosiaalis-spatiaaliset ja instrumentaaliset välineet huomioiden Sosiaalisten, tilallisten ja kehittämismahdollisuuksien laajentaminen

Artikkelin tekijä(t)	Rajakäsitteet	Tutkittu toiminta	Toiminnan osapuolet	Toiminnassa tunnistetut rajat	Rajatoiminnan ja rajanylitysten oppimisdynamiikka
<b>7. Lindley, D., &amp; Lotz-Sisitka, H.</b> (2019).	Expansive social learning Organizational learning  Ekspansiivinen sosiaalinen oppiminen Organisaation oppiminen	Sosiaalinen oppiminen kosteikkojen hoidossa	Kosteikkojen hoidosta vastaavat metsänhoitajat, ympäristöasiantuntijat ja yhteisön maankäytöstä vastaavat asukkaat	Organisaation sosiaaliset ja kulttuuriset rajat ja prosessit	Vuorovaikutus- ja yhteistyötapojen laajentaminen Refleksiivisuuden lisääminen Organisaatiorakenteiden ja -prosessien kehittäminen Jännitteiden ja ristiriitojen merkitysten käsitteleminen Kulttuuristen näkökulmien hyödyntäminen Deliberatiivisen (neuvottelevan) demokratian ja kollektiivisen toiminnan huomioiminen Ilmiön keskellä olevan ihmisen huomioiminen
<b>8. Meijer, L. J., de Groot, E., Honing-de Lange, G., Kearney, G., Schellevis, F. G., &amp; Damoiseaux, R. A. M. J.</b> (2021).	Intraprofessional collaboration Professionals across the boundary  Ammattialan sisäinen yhteistyö Ammattilaiset [toimimassa] rajojen yli	Ammattien välinen yhteistyö ja oppiminen terveysalan hoitoketjussa	Yleislääkärit ja erikoislääkärit	Yleis- ja erikoislääkäreiden ammatilliset ja tietosuojaan liittyvät rajat Sairauksien eri näkökulmiin liittyvät rajat	Arvoristiriitojen ja ristiriitatilanteiden käsittely Suoran yhteyden rakentaminen ammattilaisten välille Hoitokäytänteiden yhdenmukaistaminen Kokouskäytäntöjen yhdenmukaistaminen
<b>9. Rose, J., &amp; Norwich, B.</b> (2014).	Inter-professional work Professional collaboration Joint work  Ammattialojen välinen yhteistyö Ammatillinen yhteistyö Yhteinen työ	Ammattien ja useiden virastojen välisen yhteistyön konseptointi ja dilemموjen ratkaisu	Sosiaalipsykologisiin teorioihin tukeutuvat ammattilaiset (sosiaalityöntekijät ja psykologit) ja heidän edustamansa virastot	Virastojen rajat Ammattialojen väliset rajat Tieteiden väliset rajat	Sosiaalisen ja psykologisen näkökulmien yhdistäminen Sosiaalisten dilemموjen hyväksyminen ja ratkaiseminen
<b>10. Stuart, K.</b> (2014).	Boundary crossing Boundary objects Neutral boundary zones  Rajan ylitys Rajakohdeet Neutraali rajavyöhyke	Lasten ja nuorten parisesta toimivien yhteistyön ja ymmärryksen muodostaminen toiminta-teorian avulla	Lastensuojelun yhteistyöverkosto: poliisi, lastensuojelun ammattilaiset, perusterveydenhuollon ammattilaiset, vapaaehtoisuustyöntekijät	Yhteistyön määrittelyyn liittyvät rajat	Monimutkaisuuksien ja erojen näkyväksi tekeminen ja konkretisointi Yhteisen kielen muodostaminen Ristiriitojen lähteiden kartoittaminen

Artikkelin tekijä(t)	Rajakäsitteet	Tutkittu toiminta	Toiminnan osapuolet	Toiminnassa tunnistetut rajat	Rajatoiminnan ja rajanylitysten oppimisdynamiikka
11. Warmington, P. (2011).	Learning in the professions  Ammateissa oppiminen	Organiisaatioiden valtasuhteet lastensuojelussa ja uusien työkäytäntöjen vakiinnuttaminen	Sosiaali- ja terveysalan ammattilaiset, poliisi ja lasten ja nuorten mielenterveys-työn ammattilaiset	Valtarakenteisiin liittyvät rajat	Ammatillisen identiteetin uudelleen rakentaminen Pedagogisen asenteen omaksuminen Moniammatillisesta osaamisesta viestiminen ylöspäin Uuden viestintäkanavan käyttäminen

## Tulokset

*Minkälaisia moniammatilliseen toimintaan liittyviä rajoja toiminnan-teoreettisissa oppimistutkimuksissa on tunnistettu?*

**M**oniammatillisen toiminnan rajoja määrittävinä tekijöinä tunnistettiin – esiintymisjärjestyksessä yleisimmästä vähiten esiintyvään – *oppiminen, yhteistyö, hallinnan jännitteet ja dilemmat sekä kommunikaatio*.

**Oppimiseen** kytkeytyviä rajatekijöitä ilmeni kuudessa artikkelissa rajapintojen (Bakker ja muut, 2011), hoitoketjujen (Meijer ja muut, 2021), sosiaalisen oppimisen (Meijer ja muut, 2021; Lindley & Lotz-Sisitka, 2019), tieteiden välisen oppimisen (Gerdes ja muut, 2020), työelämän oppimisverkostojen (Kerosuo & Toiviainen, 2011) ja pedagogisten käytäntöjen (Daniels, 2011) konteksteissa. Tutkimuksissa käsiteltiin työtoiminnallisten rajojen ekspansioon (laajentamiseen) (Kerosuo & Toiviainen, 2011), erilaisten tiedollisten rajojen ylityksiin (Gerdes ja muut, 2020), instituutorajojen lainsäädännöllisiin ehtoihin (Daniels, 2011) ja toimintajärjestelmien sosiokulttuuristen eroihin (Lindley & Lotz-Sisitka, 2019) liittyviä asioita.

Eri ammattien välistä **yhteistyötä** tutkittiin neljässä artikkelissa eri kouluasteiden projektiluontoisen työn näkökulmasta (Jacobs, 2017), ammattien välisenä yhteistyönä (Meijer ja muut, 2021), yhteistyökonseptin kehittämisenä (Rose & Norwich, 2014) sekä jaetun ymmärryksen (Stuart, 2014) muodostumisena. Rajoilla havaittiin kulttuurisia artefakteja, kuten tietosuojaan liittyviä järjestelmiä, jotka estivät yhteistä työtä (Meijer ja muut, 2021). Rajoilla tunnistettiin rajanylityksiä välittäviä työkaluja (Stuart, 2014), jotka mahdollistivat ammattien rajoilla tapahtuvaa yhteistyötä ja osaamisen jakamista.

Neljässä artikkelissa rajoja tutkittiin **hallinnan jännitteiden ja dilemmojen** näkökulmasta. Hallinnan jännitteet ja dilemmat, niiden ratkaisut (Rose & Norwich, 2014) sekä valtasuhteet (Warmington, 2011) toivat esiin rajoilla toimivien ammattilaisten välisiä jännitteitä ja palvelua käyttävien asiakkaiden hämmennyksen. Hallinnan jännitteisiin ja dilemmoihin liittyviä, organisaatioiden toiminnan rajapintoja tutkittiin johtamisen (Warmington, 2011) ja valtarakenteiden (Daniels, 2011; Gerdes ja muut, 2020) problematiikkana.

Rajoilla tapahtuvaa **kommunikaatiota** tutkittiin kolmessa artikkelissa horisontaalisen ja vertikaalisen tiedon integraation ja vuorovaikutuksen (Edwards & Daniels, 2012; Bakker ja muut, 2011) sekä organisaatioiden vallan ja kontrollin (Daniels, 2011) kysymyksinä. Rajojen kommunikaatioon liittyi muun muassa teknologiavälitteinen keskustelu, asiakaspalvelun merkityksellinen tieto, ammattilaisten tunteiden merkitys, erilaisten kulttuuristen ulottuvuuksien yhdistäminen sekä ristiriidat instrumentaalisen ja ekspressiivisen (välineellisen ja ilmaisuvoimaisen) vuorovaikutuksen välisissä suhteissa. Akkerman ja Bakker (2011) viittaavat myös kommunikaatiotutkimuksiin, joiden mukaan viestinnässä käytetyt sanat eivät ole neutraaleja tiedonvälittäjiä, vaan sisältävät erilaisia merkityksiä eri ihmisille. Kulttuuristen käytäntöjen leikkauskohdissa syntyy ”kolmansia tiloja” (Gutiérrez, 2008), jotka mahdollistavat Akkermanin ja Bakkerin (2011) mukaan merkityksistä neuvottelun ja uusien, kulttuuristen dialogimuotojen tuottamisen rajapinnoille.

*Minkälaista oppimisdynamiikkaa toiminnanteoreettiset rajatoiminnan ja rajanylitysten analyysit paljastavat?*

Toisen tutkimuskysymyksen analyysissa erotettiin kuudenlaista oppimisdynamiikkaa, jotka esitellään esiintymisjärjestyksessä yleisimmästä vähiten esiintyvään. Oppimisdynamiikat perustuivat *ekspansiiviseen oppimiseen, yhteistyön jännitteiden käsittelyyn, vuorovaikutuksen välittyneisyyteen, tietoperustojen yhdistämiseen, organisaatioiden rakenteellisiin muutoksiin ja toimijaryhmien erilaisuuteen*. Analyysissa pyrittiin tunnistamaan ja käsitteellistämään oppimisdynamiikkoja kaikista tarkasteltavina olevista artikkeleista, ei vain oppimista suoranaisesti käsittelevistä tutkimuksista, jotka erotettiin tutkimuskysymyksessä 1.

Eniten esiintyvänä erotettiin **ekspansiivinen oppimisdynamiikka**, jota analysoitiin kahdeksassa artikkelissa. Ekspansiivisen oppimisen ydinajatus, yhteisen toiminnan kohteen laajentaminen (Engeström, 2015), ilmenee monella toiminnan ulottuvuudella (Kerosuo & Toivainen, 2011). Tässä katsauksessa yhteistyöverkostoissa tapahtuva sosiaalinen oppiminen laajensi, syvensi ja kehitti osallistujien ymmärrystä ja tuki organisaatioiden oppimista esimerkiksi eri hoitokäytäntöjä yhdenmukaistamalla (Meijer ja muut, 2021). Ekspansiivisen oppimisen tuloksena päätöksenteko muuttui demokraattisemmaksi, sosiaaliset suhteet paranasivat, osallistujien reflektiivisyys yhteiskunnallisia rakenteita ja kulttuurisia tekijöitä kohtaan laajeni (Lindley & Lotz-Sisitka, 2019). Aktiivisella rajojen ylittämällä (Jacobs, 2017) ja muiden asiantuntijoiden vahvuuksien hyödyntämisellä (Daniels, 2011) edistettiin uuden oppimista. Ekspansiivisuus tarkoitti ammatillisesti säännellyn keskustelun purkamista tai hylkäämistä ja uudenlaisten, horisontaalisen hybridiammattilaisuuden muodostumista. Ekspansiivista oppimista rakentava ristiriitojen kartoittaminen (Stuart, 2014) auttoi ymmärtämään yhteistyön esteitä ja ylittämään niitä. Ammatillinen identiteetti rakentui uudelleen (Warmington, 2011) osallistujien oppiessa toisiltaan uusia asioita ja työnteontapoja. Kerosuo ja Toivainen (2011) esittävät, että moniammatillisen kehittäjäverkoston ekspansiivinen oppiminen merkitsee toiminnan sosiaalisten, tilallisten ja kehityksellisten rajojen laajentamista. Toiminnan teorian tutkijoiden ja käytännön toimijoiden kehittämisinterventiot ja oppimistyöpajojen sarjat ovat tyypillisiä käytäntöjä, joissa hyödynnetään ekspansiivista oppimisdynamiikkaa (tässä katsauksessa Lindley & Lotz-Sisitka, 2019; Kerosuo & Toivainen, 2011).

**Yhteistyön jännitteitä** käsiteltiin kuudessa artikkelissa. Yhteistyön jännitteiden taustalla olevien kehityksellisten (dialektisten) ristiriitojen reflektointi ja näkyväksi tekeminen on toiminnanteoreettisesti yksi keskeisimmistä rajojen oppimisen dynamiikoista, joita myös Daniels (2011) ja Stuart (2014) päätyvät analysoimaan. Warmingtonin (2011) mukaan kehityksellisten ristiriitojen käsittelyssä on yhtä merkityksellistä niin horisontaalinen, ammattilaisten välinen työn jakaminen, kuin vertikaalinen, operationaalinen työn johtamiseen liittyvä työskentely. Ristiriitojen dialektinen tutkiminen on yhteiskehitteilyyn (co-configuration) ja ekspansiiviseen oppimiseen kuuluva vaihe (Engeström, 2015), kun rajapinnoille luodaan uutta toimintamallia. Kehityksellisten ristiriitojen käsittely edellyttää moniammatillisten ryhmien toimijoilta kykyä tunnistaa sosiaalisia dilemmoja, hakea ratkaisua toiminnan jännitteisiin (Rose & Norwich, 2014) sekä käsitellä arvojaan (Meijer ja muut, 2021). Jacobs (2017) käsittelee aihetta kriittisen dialogin käsitteen avulla, joka edellyttää syvää oppimista ja rohkeutta tunnustaa haavoittuvuutensa ja tietämättömyytensä.

**Vuorovaikutuksen välittyneisyys** erilaisin välinein ja erilaisten viestintävälineiden ja -kanavien kautta tuli ilmi kuudessa artikkelissa. Toiminnanteoreettisessa viitekehyksessä välittyneisyys (mediation) viittaa Vygotskyn esittämään kulttuuristen välineiden merkitykseen ihmisten oppimisessa (esim. Daniels, 2015). Bakker ja muut (2011) liittävät rajapintojen oppimisen mahdollisuudet teknologiavälitteisiin rajakohteisiin. Warmington (2011) mainitsee kokonaan uuden viestintätavan tärkeydestä horisontaalisen, moniammatillisen osaamisen viestimiseksi vertikaalisesti organisaatioiden johtotasolle. Organisaatiotasaisen tiedon

koordinaation merkitys korostuu viestinnässä, jolla monialaiset verkostot voivat linjata yhteistyötään (Gerdes ja muut, 2020). Omaan osaamisalaan kuulumatoman välineen käytön opettelu parantaa vuorovaikutusta myös ammattilaisen ja asiakkaan välillä, kuten Bakker ja muut (2011) osoittavat rajapinnoilla tapahtuvassa oppimisesta käsittelevässä tutkimuksessaan. Oppimiseen vaikuttavat yhteisen kielen muodostuminen, työkalujen käyttöönotto (Stuart 2014), hyvien kokous- ja keskustelukäytäntöjen luominen (Meijer ja muut, 2021) sekä tarjolla olevien kehittämistävälineiden kyseenalaistaminen ja räätälöinti (Kerosuo & Toiviainen, 2011).

Erityyppisten **tietoperustojen yhdistämiset** nousevat esille kuudessa artikkelissa. Oppimista tapahtuu, mikäli institutionaalisten käytäntöjen tavoitteissa ja dialektiikassa huomioidaan asiantuntijoiden sekä affektiivinen että kognitiivinen tieto (Edwards & Daniels, 2012). Gerdes ja muut (2020) erottavat syntaksisen (tiedonsiirtoon), semanttisen (tiedon tulkitsemiseen) ja poliittisen tietotasoon liittyvät ylitykset. Nämä ylitykset auttavat käsittelemään toiminnan tavoitteita, etuja ja valtakysymyksiä luoden tiedosta eri osapuolille ymmärrettävää synteisiä. Rose ja Norwich (2014) liittävät yhteiseen tiedon muodostumiseen sosiaalisen ja psykologisen näkökulman. Tiedon- ja tiedealojen ja käytännön dialogia korostetaan esimerkiksi ”*toisen asteen demokratian*” (Jacobs, 2017) ja ”*neuvottelevan demokratian*” (Lindley & Lotz-Sisitka, 2019) käsittein, joilla viitataan uutta, kollektiivista ymmärrystä luoviin toimintatapoihin.

**Toimijaryhmien erilaisuudesta** syntyvää dynamiikkaa käsiteltiin neljässä artikkelissa. Vuorovaikutuksella ja eri näkökulmien ja mielipiteiden saattamisella dialogiin edesautettiin muutoksen hahmotta-



mista ja yhteisen ymmärryksen muodostumista (Lindley & Lotz-Sisitka, 2019). Ristiriitoja tutkimalla ja käsittelemällä sekä pelisääntöjä venyttämällä ja jopa rikkomalla (Daniels, 2011) päästiin reflektiiviseen ja hybriditeettiä (monien toimintojen yhdistelyä) ymmärtävään diskurssiin. Yksilö- ja institutionaalisilla tasoilla kysymykset *miksi toimitaan?* ja *millä on merkitystä kullekin yhteistyön osapuolelle?* (Edwards & Daniels, 2012) ovat oleellisia ryhmien erilaisuuden ylittämiseksi ja yhteisen työn toteuttamiseksi. Lindley ja Lotz-Sisitka (2019) yhdistävät rajoilla oppimisen kulttuuriseen kehykseen, johon kuuluu ryhmien kulttuuri-identiteettien kunnioitus, ryhmien väliset kollektiiviset kokeilut ja erilaiset kulttuuriset näkökulmat. Ammatillaiset eivät aina kohtaa samanaikaisesti rajapinnoilla, joten oppimisen asynkronisuus (Kerosuo & Toiviainen, 2011) tulisi myös huomioida.

Organisaatioiden oppimista edistäviä **rakenteellisia muutosprosesseja** käsiteltiin kolmessa artikkelissa. Oppiminen liitettiin rakenteiden ja prosessien kehittämiseen (Lindley & Lotz-Sisitkan, 2019). Muutosprosessit liittyivät myös ulkoisten vaikutuspyrkimysten ja paineiden käsittelyyn (Daniels, 2011). Gerdes ja muut (2020) viittaavat palveluiden tilalliseen, operationaaliseen ja henkilökohtaiseen merkitykseen ja läheisyysperiaatteeseen, jotka edistävät luottamusta ja toisilta oppimista.

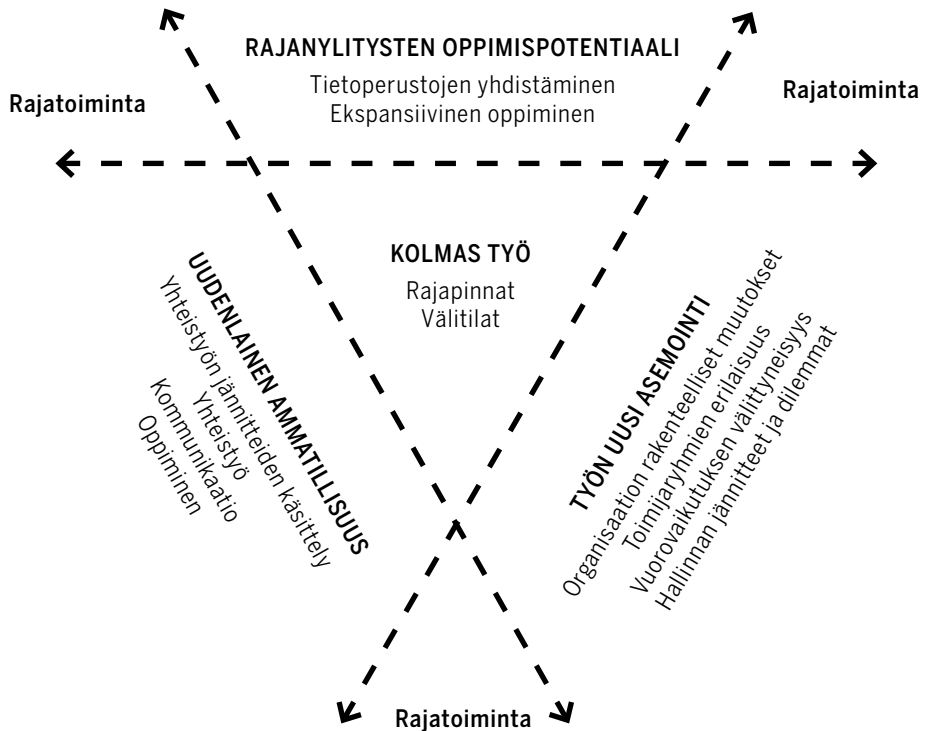
## **Kolmannen työn tutkimuksen viitekehyksen hahmottelu**

**K**irjallisuuskatsauksen tavoitteena oli luoda käsitteellistä viitekehystä ammattien rajapinnoilla ja välitiloissa tapahtuvan työn tutkimukselle vastaamalla pääkysymykseen: *Minkälaisia käsitteellisiä lähtökohia rajatoimintaa,*

*rajanylityksiä ja rajojen oppimisdynamiikkaa käsittelevä toimintateoreettinen tutkimus antaa ns. kolmannen työn tutkimiseen?* Kirjallisuushaku tuotti hajanaisen, mutta käsitteellisesti rikkaan toiminnanteoreettisten tutkimusten joukon, jota analyysissa jäsennettiin ja saatettiin hyödyntää kolmannen työn alustavan viitekehyksen rakentamiseksi.

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen (*minkälaisia moniammatilliseen toimintaan liittyviä rajoja toiminnanteoreettisissa oppimistutkimuksissa on tunnistettu?*) tulokseksi saatiin neljä tutkimusteemaa, jotka käsitteellisesti määrittävät moniammatillisia rajoja ja rajatoimintaa: oppiminen, yhteistyö, hallinnan jännitteet ja dilemmat sekä kommunikaatio. Toisessa tutkimuskysymyksessä (*minkälaista oppimisdynamiikkaa toiminnanteoreettiset rajatoiminnan ja rajanylitysten analyysit paljastavat?*) oppimistarkastelua laajennettiin ja syvennettiin tunnistuen ja tulkiten oppimisdynamiikkoja läpi kaikkien katsauksen artikkelien. Erotettiin kuudenlaista oppimisdynamiikkaa, joiden perustana nähtiin ekspansiivinen oppiminen, yhteistyön jännitteiden käsittely, vuorovaikutuksen välittyneisyys, tietoperustojen yhdistäminen, toimijaryhmien erilaisuuden tunnistaminen ja organisaation rakenteelliset muutokset.

Pääkysymykseen vastaamiseksi löydettyjä teemoja on edelleen ryhmitelty 'metateema-analyysinä' ja määritelty kolmannen työn tutkimuksen teema-alueiksi *uudenlainen ammatillisuus, työn uusi asemointi ja rajanylitysten oppimispotentiaali*. Tulos on tiivistetty kuvioon 1. Siinä kolmatta työtä ja sen tutkimusta toiminnan rajapinnoilla ja välitiloissa (kolmion keskiössä) määrittävät kolmannen työn ulottuvuudet (kolmion sivut), joiden esitetään kehittyvän rajatoiminnan



Kuvio 1. Kolmannen työn tutkimuksen käsitteellisiä lähtökohtia

prosesseissa (risteävät nuolet). Viitekehityksen elementit ja käsitteet ovat tähän kirjallisuuskatsaukseen perustuen alustavia, ja niitä edelleen kehitellään ja täsmennetään tulevissa kokeilevissa sovelluksissa.

Ensiksikin rajapinnat ja väli tilat määrittävät *uudenlaisen ammatillisuuden* kehittymistä, eräänlaista *hybridiammatillisuutta*, joka tulee ilmi muutoksessa olevan *ammatti-identiteetin* (Warming-ton, 2011) ja ammattikielen rajoja rikko- van diskursiivisen hybriditeetin (Daniels, 2011) kehkeytymisessä. Ammattienväli- syyys vaikuttaa ammatilliseen identiteeti- tiin. Ammatillinen identiteetti ei häviä, vaan on neuvottelun kohteena ja täyden- tyy relationaalisen asiantuntijuuden (Bergman-Pyykkönen, 2017; Edwards, 2010) ja ”jaetun työn” (”joint work”, Rose & Norwich, 2014) myötä. Osaamisen jaka-

minen edellyttää myös pedagogisia taitoja (Warmington, 2011), joilla toimijat oh- jaavat muita ammatillaisia toimijan oman tiedon ja osaamisen äärelle.

Uudenlainen ammatillisuus merkit- see heterogeenisten työliittymien (Engeström & Sannino, 2021) muodostu- mista, ja yhteisten merkitysten ja tavoit- teiden (Buchanan ja muut, 2022) konkre- tisoimista sekä organisaatioiden että am- mattilaisten toiminnan tasoilla. Yhteis- työhön liittyvät dilemmat edellyttävät ha- lua ratkaista (Rose & Norwich, 2014) toi- minnan jännitteitä, jotta jaettu ymmärrys (Stuart, 2014) voi muodostua. Yhteistyö edellyttää myös rajanylityksiä välittäviä työkaluja (Stuart, 2014) ja työelämän op- pimisverkostoja (Kerosuo & Toiviainen, 2011), joiden avulla yhteistyö ja osaami- sen jakaminen materialisoituvat. Yhteis-

työn mahdollistava, digitalisaation ajan kommunikaatio kattaa teknologiakeskustelun sekä vallan ja kontrollin (Daniels, 2011) käsittelyn lisäksi myös ammattilaisten tunteisiin (Edwards & Daniels, 2012) ja kulttuurisiin käsityksiin liittyvää neuvottelua. Yhteistyöhön liittyvää osaamista voidaan käsitellä myös relaation (Edwards ja muut, 2017) kautta: yhteinen tulkinta asioista edellyttää muiden asiantuntemuksen tunnistamista ja oman asiantuntemuksen esille tuomista selkeästi.

Toiseksi kirjallisuuskatsaus vahvisti käsitystä kulttuurihistoriallisen toiminnan teorian vahvuuksista yhteistyöhön sisältyvän *oppimisdynamiikan ja -potentiaal*in tutkimuksessa. Kolmannen työn kontekstissa kiinnostavia näkökulmia tarjoavat tieteidenväliseen neuvotteluun (Gerdes ja muut, 2020) erilaisten tietämyksen tasojen ylityksiin, demokratiakäytäntöihin ja toiminnan ekspansioon, laajenemiseen perustuva oppiminen (Engeström, 2015). Horisontaalisen ja vertikaalisen tiedon integraatio ja vuorovaikutus (Edwards & Daniels, 2012) madaltavat ammattien ja organisaatioiden välistä hierarkkisuuutta ja edistävät toisilta oppimista. Oppimis-potentiaal in hyödyntäminen voi merkitä ammattilaisten suhteellisten asiantuntemusten ja motiivien tunnistamista ja asiantuntemuksen tavoitteellista käyttämistä (Edwards, 2010) ongelmien ratkaisussa sekä toiminnan sosiaalisten, tilallisten ja kehityksellisten rajojen (Kerosuo & Toiviainen, 2011) laajentamista. Erilaisen tiedon ja ammattitaidon suhteuttaminen muiden toimintaan sekä hierarkian käsittely on oleellinen osa kolmannen työn oppimisdynamiikkaa ja viitekehystä. Esimerkiksi Sekin (2017) toiminnanteoreettinen tutkimus osoittaa, että sosiaalialan asiakastyössä merkityksellistä on erilaisen tiedon käsittelyä helpottava ja kaikkia toimijoita, myös asiakkaan tietoa, yhdistävä

menetelmä, joka edistää ammatillisen työn hallintaa.

*Työn uuteen asemaintiin* liittyy vakiintuneista valtasuhteista (Warrington, 2011) ja -rakenteista (Daniels, 2011; Gerdes ja muut, 2020) luopumista sekä organisaatiotakenteiden ja -prosessien kehittämistä (Lindley & Lotz-Sisitka, 2019). Siirtyminen organisaatiokohtaisista valtarakenteista rajavyöhykkeellä olevalle pinnalle mahdollistaa Jensenin (2022) mukaan avoimemman johtajuuden kuin perinteisissä hierarkioissa. Työ asemoituu uudella tavalla kehittämällä uudenlaisia viestintätapoja sekä horisontaalisesti ammattilaisten välille että vertikaalisesti organisaatioiden välille.

Kolmannen työn viitekehysten graafisella esityksellä on rajoitteensa, ja odotamme sen kehittyvän tulevien empiiristen sovellusten myötä. Viitekehys ei ole tarkoitettu luokittelun tai kategorioinnin välineeksi. Olennaista on rajatoiminnan prosesseissa kehkeytyvien ulottuvuuksien keskinäisten suhteiden ja dynamiikkojen tarkastelu.

## Lopuksi

Kulttuurihistorialliseen toiminnan teoriaan pohjautuvan kirjallisuuskatsauksen tavoitteena oli luoda tutkimusviitekehystä 'kolmannelle työlle', jota tehdään puolijulkisissa ja julkisissa tiloissa ammatillisilla rajapinnoilla ja välitiloissa. Vaikka artikkelien määrä oli verraten suppea, ne tarjosivat monipuolisen otoksen toiminnanteoreettisesta rajatoiminnan ja rajanylitysten käsitteistöstä sekä niihin liitetystä oppimisen dynamiikoista. Katsauksen pohjalta hahmoteltu alustava tutkimusviitekehys auttaa jatkamaan 'kolmannen työn' tutkimista ja samalla viitekehysten kirkastamista ja käsitteellistä täsmennystä.

Jatkotutkimuksissa on syytä täydentää kolmannen työn viitekehystä myös muista teoreettisista näkökulmista käsin. Tilallisiin tekijöihin liittyvät tutkimukset jäivät tässä kirjallisuuskatsauksessa vähäisiksi, joten ne eivät erottuneet aineistossa omalla teemanaan. Tämä vaatii jatkossa tutkimuksemme täydentämistä, koska tilojen merkitys on huomattava ammattilaisten toimintojen sijoittuessa ei-perinteisiin ympäristöihin, kuten kauppakeskuksiin. Kolmannen tilan (Gutiérrez, 2008) käsite voi rikastaa kolmannen työn käsitettä. Kolmanteen tilaan liittyy esimerkiksi innovaatioiden muodostuminen avoimissa laboratorioissa. Tällaisissa ”living labeissa” (Hu & Fritzsche, 2021) kolmannen työn oppimisprosessia tuetaan ratkaisukeskeisellä ja ilmiölähtöisellä toiminnalla, jossa omaan työhön ”sisällytetään” toisen ammattilaisen osaamista (Purhonen, 2017). Tilallisuus on myös yhteydessä toimintaan liittyvien jännitteiden ratkaisukykyyn (Rose & Norwich, 2014) ja kykyyn tunnustaa oma ammatillinen tietämättömyytensä (Jacobs, 2017): Miten ratkomme tässä hetkessä ja tilassa ilmeneviä ongelmia silloin, kun kohtaamme ilmiön keskellä olevia ihmisiä?

## Lähteet

Akkerman, S. F., & Bakker, A. (2011). Boundary crossing and boundary objects. *Review of Educational Research, 81*(2), 132–169. <https://doi.org/10.3102/0034654311404435>

Akkerman, S. F., & Van Eijck, M. (2013). Re-theorising the student dialogically across and between boundaries of multiple communities. *British Educational Research Journal, 39*(1), 60–72. <https://doi.org/10.1080/01411926.2011.613454>

Bakker, A., Kent, P., Hoyles, C., & Noss, R. (2011). Designing for communication at work: A case for technology-enhanced boundary objects. *International Journal of Educational Research, 50*(1), 26–32. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2011.04.006>

Black, R., & Walsh, L. (2019). *Imagining Youth Futures. University Students in Post-Truth Times.*

Springer, Singapore. <https://doi.org/10.1007/978-981-13-6760-1>

Bergman-Pyykkönen, M. (2017). Towards inter-professionalism in developing family mediation in Finland. *Social Work Education, 36*(5), 575–590. <https://doi.org/10.1080/02615479.2016.1259403>

Boland, R. J., & Tenkasi, R. V. (1995). Perspective making and perspective taking in communities of knowing. *Organization Science, 6*(4), 350–372. <https://doi.org/10.1287/orsc.6.4.350>

Buchanan, R., Scott, J. A., Pease-Alvarez, L., & Clark, M. (2022). Common ground is not enough: The situated and dynamic process of collaboration in a multiagency teacher professional development project. *Teaching and Teacher Education, 117*, 103764. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103764>

Comeau-Vallée, M., & Langley, A. (2020). The interplay of inter- and intraprofessional boundary work in multidisciplinary teams. *Organization Studies, 41*(12), 1649–1672. <https://doi.org/10.1177/0170840619848020>

Crawford, A., & L’Hoiry, X. (2017). Boundary crossing: Networked policing and emergent ‘communities of practice’ in safeguarding children. *Policing & Society, 27*(6), 636–654. <https://doi.org/10.1080/10439463.2017.1341508>

Daniels, H. (2011). The shaping of communication across boundaries. *International Journal of Educational Research, 50*(1), 40–47. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2011.04.008>

Daniels, H. (2015). Mediation: An expansion of the socio-cultural gaze. *History of the Human Sciences, 28*(2), 34–50. <https://doi.org/10.1177/0952695114559994>

Daniels, H., Edwards, A., Engeström, Y., Gallagher, T., & Ludvigsen, S. R. (2009). *Activity theory in practice: Promoting Learning Across Boundaries and Agencies.* Taylor and Francis. <https://doi.org/10.4324/9780203609439>

Edwards, A. (2010). *Being an expert professional practitioner: The relational turn in expertise* (Vol. 3). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-90-481-3969-9>

Edwards, A., & Daniels, H. (2012). The knowledge that matters in professional practices. *Journal of Education and Work, 25*(1), 39–58. <https://doi.org/10.1080/13639080.2012.644904>

Edwards, A., Montecinos, C., Cádiz, J., Jorrott, P., Manriquez, L., & Rojas, C. (2017). Working relationally on complex problems: building capacity for joint agency in new forms of work. Teoksessa M. Goller, & S. Paloniemi (toim.), *Agency at Work. Pro-*

- fessional and Practice-based Learning, vol 20* (ss. 229–247). Springer International Publishing. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-60943-0\\_12](https://doi.org/10.1007/978-3-319-60943-0_12)
- Engeström, Y. (2015). *Learning by Expanding. An activity-theoretical approach to developmental research preface*. Julkaistu 1. kerran 1987. Cambridge University Press.
- Engeström, Y. (2009). The future of activity theory: A rough draft. Teoksessa A. Sannino, H. Daniels, & K. D. Gutiérrez (toim.), *Learning and Expanding with Activity Theory* (ss. 303–328). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511809989.020>
- Engeström, Y., & Sannino, A. (2021). From mediated actions to heterogenous coalitions: four generations of activity-theoretical studies of work and learning. *Mind, Culture and Activity, 28*(1), 4–23. <https://doi.org/10.1080/10749039.2020.1806328>
- Fuller, A., Halford, S., Lyle, K., Taylor, R., & Teglberg, A.-C. (2018). Innovating for a cause: The work and learning required to create a new approach to healthcare for homeless people. *Journal of Education and Work, 31*(3), 219–233. <https://doi.org/10.1080/13639080.2018.1447654>
- Gerdes, J., Goei, S. L., Huizinga, M., & de Ruyter, D. (2020). Analytic framework for interdisciplinary collaboration in inclusive education. *The Journal of Workplace Learning, 32*(5), 377–388. <https://doi.org/10.1108/JWL-08-2019-0099>
- Gutiérrez, K. D. (2008). Developing a sociocritical literacy in the third Space. *Reading Research Quarterly, 43*(2), 148–164. <https://doi.org/10.1598/RRQ.43.2.3>
- Hu, M., & Fritzsche, A. (2021). Innovation, the public and the third space: Understanding the role of boundary objects in open laboratory work. *Technology Analysis & Strategic Management, 33*(10), 1159–1170. <https://doi.org/10.1080/09537325.2021.1928627>
- Hull, G., Zacher, J., & Hibbert, L. (2009). Youth, risk, and equity in a global world. *Review of Research in Education, 33*(1), 117–159. <https://doi.org/10.3102/0091732X08327746>
- Isherranen, K. (2012). *Uhka vai mahdollisuus: moniammatillista yhteistyötä kehittämässä*. [Väitöskirja, Helsingin yliopisto, valtiotieteellinen tiedekunta, sosiaalitieteiden laitos, sosiaalipsykologia]. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-10-7664-0>
- Jacobs, G. (2017). 'A guided walk in the woods': Boundary crossing in a collaborative action research project. *Educational Action Research, 25*(4), 575–593. <https://doi.org/10.1080/09650792.2016.1203344>
- Jensen, R. (2022). Professional development of school leadership as boundary work: patterns of initiatives and interactions based on a Norwegian case. *International Journal of Leadership in Education, 25*(4), 515–532. <https://doi.org/10.1080/13603124.2020.1716998>
- Kerosuo, H. (2006). *Boundaries in action: an activity-theoretical study of development, learning and change in health care for patients with multiple and chronic illnesses*. [Väitöskirja, Helsingin yliopisto, käyttäytymistieteellinen tiedekunta, kasvatustieteen laitos] <http://urn.fi/URN:ISBN:952-10-2679-0>
- Kerosuo, H., & Toivainen, H. (2011). Expansive learning across workplace boundaries. *International Journal of Educational Research, 50*(1), 48–54. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2011.04.009>
- Lindley, D., & Lotz-Sisitka, H. (2019). Expansive social learning, morphogenesis and reflexive action in an organization responding to wetland degradation. *Sustainability, 11*(15), 4230. <https://doi.org/10.3390/su11154230>
- Meijer, L. J., de Groot, E., Honing-de Lange, G., Kearney, G., Schellevis, F. G., & Damoiseaux, R. A. M. J. (2021). Transcending boundaries for collaborative patient care. *Medical Teacher, 43*(1), 27–31. <https://doi.org/10.1080/0142159X.2020.1796947>
- Niesz, T. (2019). Social movement knowledge and anthropology of education. *Anthropology & Education Quarterly, 50*(2), 223–234. <https://doi.org/10.1111/aeq.12286>
- Pockett, R. (2010). Interprofessional education for practice: some implications for Australian social work. *Australian Social Work, 63*(2), 207–222. <https://doi.org/10.1080/03124070903060059>
- Purhonen, K. (2017, tammikuu 31). *Ammattien rajapinnoilla ja kolmannen työn äärellä. Uusiutuva ammattiosaaminen ja nuorten kohtaaminen. Kolmannen työn määritelmä, reunaehdot ja mahdollisuudet*. (Raportti Etelä-Savon kulttuurirahastolle) [https://kirsiipurhonen.wordpress.com/wp-content/uploads/2017/01/ammattien-rajapinnoilla\\_valmis.pdf](https://kirsiipurhonen.wordpress.com/wp-content/uploads/2017/01/ammattien-rajapinnoilla_valmis.pdf)
- Quick, K. S., & Feldman, M. S. (2014). Boundaries as junctures: Collaborative boundary work for building efficient resilience. *Journal of Public Administration Research and Theory, 24*(3), 673–695. <https://doi.org/10.1093/jopart/mut085>
- Reeves, S., Xyrichis, A., & Zwarenstein, M. (2018). Teamwork, collaboration, coordination, and networking: Why we need to distinguish between different types of interprofessional practice. *Journal of Interprofessional Care, 32*(1), 1–3. <https://doi.org/10.1080/13561820.2017.1400150>
- Rose, J., & Norwich, B. (2014). Collective commitment and collective efficacy: A theoretical model for understanding the motivational dynamics of dilemma resolution in inter-professional work. *Cambridge Journal of Education, 44*(1), 59–74. <https://doi.org/10.1080/00220272.2013.823333>

doi.org/10.1080/0305764X.2013.855169

Roussy, V., Riley, T., & Livingstone, C. (2020). Together stronger: Boundary work within an Australian systems-based prevention initiative. *Health Promotion International*, 35(4), 671–681. <https://doi.org/10.1093/heapro/daz065>

Salminen, A. (2011). *Mikä kirjallisuuskatsaus?: Jobdatus kirjallisuuskatsauksen tyyppeihin ja hallintotieteellisiin sovelluksiin*. Vaasan yliopiston julkaisuja. Opetusjulkaisuja 62. Julkisojohtaminen 4. [https://osuva.uwasa.fi/bitstream/handle/10024/7961/isbn\\_978-952-476-349-3.pdf](https://osuva.uwasa.fi/bitstream/handle/10024/7961/isbn_978-952-476-349-3.pdf)

Sannino, A., Daniels, H., & Gutiérrez, K. D. (2009). *Learning and Expanding with Activity Theory*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511809989>

Sarajärvi, A., & Tuomi, J. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi: Uudistettu laitos*. Tammi.

Sekki, S. (2017). *Arki perhetyön kohteena: Tutkimus uuden työtavan kokeilusta Arki haltuun -hank-*

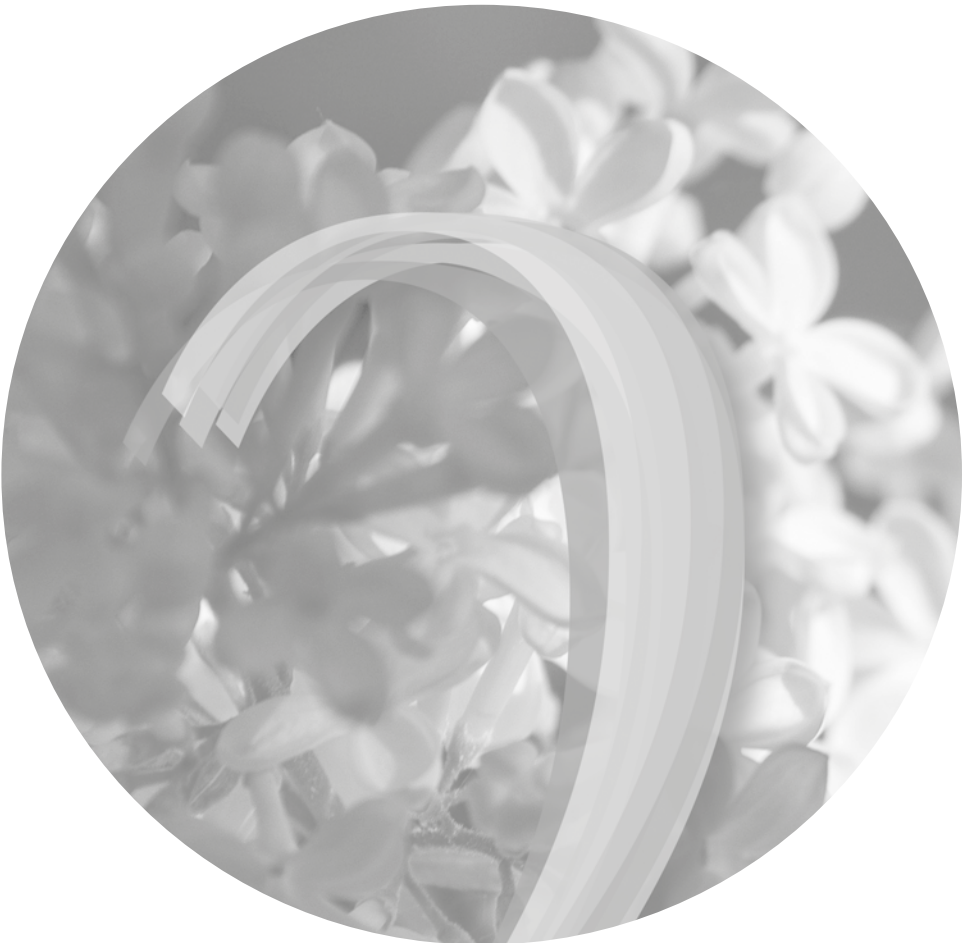
*keessa*. [Väitöskirja, Helsingin yliopisto. Kasvatustieteellisiä tutkimuksia 29/2018] <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-4301-3>

Stuart, K. (2014). Activity theory as a reflective and analytic tool for action research on multi-professional collaborative practice. *Reflective Practice*, 15(3), 347–362. <https://doi.org/10.1080/14623943.2014.900007>

Vanhanen, S. (2020). Monialainen yhteistyö asiantuntijuuden muokkaajana kotouttamistyössä: näkökulmana poliisin työhön. *Yhteiskuntapolitiikka*, 85(1), 31–41. <http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe202002115171>

Warmington, P. (2011). Divisions of labour: Activity theory, multi-professional working and intervention research. *Journal of Vocational Education & Training*, 63(2), 143–157. <https://doi.org/10.1080/13636820.2011.561930>

Wenger, E. (1998). *Communities of practice : learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.



# Liite 1

**Taulukko 1.**

Kirjallisuushaun prosessi ja tulokset

Tietokantahaku ja haun kuvaus	Hakusanat	Tulos ja jatkovalinnan pois-sulkukriteerit	Kokotekstin lukemiseen valitut ja pois-sulkukriteerit	Kirjallisuuskatsaukseen valitut
<b>SCOBUS (1) tiivis haku lyhyet hakusanat</b>	( TITLE-ABS-KEY ( boundary AND crossing ) OR TITLE-ABS-KEY ( boundary AND work ) AND TITLE-ABS-KEY ( learning ) AND TITLE-ABS-KEY ( expansive ) ) AND PUBYEAR > 2016 AND PUBYEAR < 2022	N= 12 kaikki abstraktit luettu, poissuljettu muihin rajapintoihin kuin ammatteihin liittyvät rajapintatutkimukset.	n=7 poissuljettu luokkahuonetutkimukset, kirjallisuuskatsaus ja päällekkäiset, saman kirjoittajan artikkelit	n=3
<b>SCOBUS (2) laajempi haku</b>	( ALL ( boundary AND crossing ) OR ALL ( boundary AND work ) AND ALL ( cultural AND historical AND activity AND theory ) OR ALL ( chat ) AND ALL ( expansive AND learning ) AND ALL ( multiprofessional ) ) AND PUBYEAR > 2009 AND PUBYEAR < 2022	N=7 kaikki abstraktit luettu, valittu keskeiset CHAT-teoriaan liittyvät	n= 7 tutkimus kiinnittyy ammatillisten rajapintojen käsittelyyn	n=3
<b>SCOBUS YHTEENSÄ</b>		<b>N= 19</b>	<b>n=14</b>	<b>n=6</b>
<b>ERIC</b>	(((((((((boundary crossing) OR (boundary work) AND (cultural AND historical AND activity AND theory) OR (expansive AND learning) AND multiprofessional) AND rtype.exact("080: Journal Articles"))) AND la.exact("English" OR "Finnish"))) AND rtype.exact("080: Journal Articles"))) AND la.exact("English" OR "Finnish"))) AND rtype.exact("080: Journal Articles"))) AND la.exact("English" OR "Finnish"))) AND PEER(yes)	N=232, joista tarkasteluun päätyi 195 artikkelia  poissuljettu luokkahuonetutkimukset ja muihin rajapintoihin kuin ammatteihin liittyvät rajapintatutkimukset.	n=35 tutkimus kiinnittyy rajapintojen käsittelyyn, on CHAT, ekspansivinen oppiminen tai käsittelee moniammatillista/-alaista työtä	n=5
<b>AINEISTO YHTEENSÄ</b>		<b>N=251</b>	<b>n=49</b>	<b>n=11</b>





# Alanvaihtoaikoiden yhteys erillisyyden ja merkityksellisyyden kokemuksiin

---

Kati Kajastus

PsM, VTM, psykologi, tietokirjailija

kati.kajastus@gmail.com

---



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

---

## Tiivistelmä

Tämä tutkimus selvitti psykologis-eksistentiaalisten tekijöiden yhteyttä ammatillisten opiskelijoiden alanvaihtoaikaisiin. Alanvaihtoaikaiset ovat olennaisia sekä suomalaisen yhteiskunnan että opiskelijoiden elämänsäntunnetun kannalta, mutta psykologisia tekijöitä niiden taustalla on tutkittu vain vähän. Tutkimuksessa käsiteltiin opiskelijoiden erillisyyden ja merkityksellisuuden kokemuksia, ja käytetty aineisto perustui vuoden 2019 Amisbarometriin (lomakevastaukset 8 057 ammatilliselta opiskelijalta). Erillisyyttä kuvaavat muuttujat muodostettiin eksploratiivisen faktorianalyysin perusteella. Erillisyyden ja merkityksellisuuden kokemusten yhteyttä alanvaihtoaikaisiin tutkittiin logistisen regressioanalyysin avulla erikseen naisilla ja miehillä. Tulokset viittaavat siihen, että erillisyyden kokemus sekä läheisyyden, opiskeluyhteisön että eksistentiaalisella tasolla on merkittävästi yhteydessä alanvaihtoaikaisiin. Tulosten perusteella ammatillisten opiskelijoiden erillisyyden kokemusten tunnistaminen on tärkeää, sillä se syventää ymmärrystä elämänsäntunnetun merkittävällä tavalla vaikuttavista alanvaihtoaikaisista. Tuloksia voidaan hyödyntää yksilön tarpeet ja resurssit holistisemmin huomioivan ohjauksen kehitystyössä, jossa arvopohjaiset ja eksistentiaalisesti orientoituneet teemat ovat mukana.

**Asiasanat:** *ammattillinen koulutus, ammatinvaihto, mielekkäisyys, eksistenssi, eristys, sosiaaliset suhteet*

## Associations between intentions to change field of study and experiences of separateness and meaningfulness

### Abstract

This study investigated the relationship between psychological-existential factors and vocational students' intentions to change their field of study. Changing courses and career paths during the studies has implications for students' life course, but little research has been conducted on the psychological factors underlying this phenomenon. The study focused on students' experiences of separateness and meaningfulness and was based on the responses from 8,057 vocational students to the Amisbarometri 2019 questionnaire. The variables describing separateness were constructed based on exploratory factor analysis, and different associations were examined separately for females and males using logistic regression analysis. The results suggested that different levels of separateness, including existential separateness, were significantly associated with intentions to change fields of study. Knowledge of vocational students' experiences of separateness is important to deepen our understanding of the factors influencing their decisions to change career paths during the studies. The findings can be used to develop a more holistic approach to vocational guidance that takes into account value-based and existentially oriented themes.

**Keywords:** *vocational education, career change, meaningfulness, existential issues, separateness, social relations*

## Johdanto

Työelämän epävarmuuden ja muutostenopeuden lisääntyessä työrista on tullut yhä monimutkaisempia ja turbulentimpia (Chudzikowski, 2012; Jokinen ja muut, 2015). Yksi keskeinen urasiirtymätyyppi ja työelämäpolun valintatilanne suomalaisessa yhteiskunnassa ja eri alojen opiskelijoilla on alan vaihtaminen (Koivunen ja muut, 2012). Alanvaihtoon liittyy esimerkiksi erilaisia kiinnostuksia, kykyjä, voimavaroja, rajoitteita ja ulkoisia mahdollisuuksia (mm. Chartrand, 1991; Kajastus, 2021), mutta tarkkoja tekijöitä alanvaihtojen taustalla on tutkittu vain vähän (Masdonati ja muut, 2017).

Nuorten sekä nuorten aikuisten elämänsäntulon kannalta yksi keskeinen alanvaihtojen ympäristö on ammattiin johtava koulutus. Joillakin ammatillisen koulutuksen aloilla jopa yli 15 % opiskelijoista eroaa oman alansa opinnoista joka lukuvuosi (Vehviläinen, 2019). Osa opinnoista eroamisista voi liittyä tilanteisiin, joissa opiskelija jää kokonaan opiskelu- ja työelämän ulkopuolelle (Komonen, 2012). Toisaalta aikaisemman alanvaihtoon liittyvän tutkimuksen perusteella osa alanvaihdoksista johtaa mielekkääseen siirtymään kiinnostavammalle alalle (Chudzikowski, 2012; Vehviläinen, 2019). Alalle kiinnittyminen ei aina onnistu toivotulla tavalla. Ammatillisten opiskelijoiden alanvaihtoaikeiden taustalla vaikuttavista psykologis-eksistentiaalisista tekijöistä on kuitenkin niukasti tietoa.

Alanvaihtoaikeisiin aiemmin yhdistetyt tekijät ovat keskimäärin melko käytännönläheisiä, kuten terveysongelmat

ja tyytymättömyys oman alan työskentelyolosuhteisiin (Masdonati ja muut, 2017). Keskeisiksi ammatillisten opiskelijoiden omalle alalle kiinnittymistä ennustaviksi tekijöiksi on havaittu tietyt yksilopsykologiset seikat, kuten työhön kohdistuvat odotukset, ammatti-identiteetin muodostuminen ja henkilökohtainen alttius sitoutua asioihin (Grady, 1989; Hasim ja muut, 2023). Esimerkiksi heikko koulumenestys ja oppimisvaikeudet lisäävät opintojen keskeytymisen riskiä ja vaikeuksia tehdä opintoihin ja uraan liittyviä päätöksiä (Goldschmidt & Wang, 1999; Hutchinson ja muut, 1992). Oman alan opintojen keskeyttäminen jäsennetään siis usein yksilölähtöisesti opintonsa keskeyttäneen biologisiin, persoonallisiin tai psykologisiin ominaisuuksiin kiinnittyvänä asiana, vaikka kyse voi olla myös sosiaalisesta ilmiöstä (Komonen, 2012). Ammatillisen koulutuksen keskeytymisessä ei olekaan välttämättä kyse vain yksilön henkilökohtaisen sitoutumisen tasosta tai yksittäisen opiskelijan äkkinäisistä päätöksistä vaan myös yhteisöön liittyvistä tekijöistä, kuten oppimisyhteisön sosiaalinen ympäristö (Nielsen, 2016). Myös ammatilliset opettajat arvioivat opiskelijan sitouttamisen edellytykseksi positiiviset ihmissuhteet (van Uden ja muut, 2016).

Jotta opiskelija kiinnittyy oppilaitokseen ja alaansa, tarvitaan sekä psykologinen että käyttäytymiseen liittyvä komponentti: emotionaalinen kiinnittyminen, joka viittaa oppilaitokseen identifioitumiseen, sekä käyttäytymisen tasolla osallistumista oppilaitoksen asioihin (Finn, 1993). Kvalitatiivisen, 12 opiskelijan etenemiseen perustuvan tutkimuksen perusteella on viitteitä siitä, että ammatillisiin opintoihin kiinnittymistä tukevat seikat ovat vahva yhteenkuuluvuus toisiin opiskelijoihin, kiinnostus ja innostus omaa alaa kohtaan, sekä sopivat tavat opiskella ja oppia

(Niittylahti ja muut, 2023). Toisaalta joidenkin tutkimusten mukaan opintoihin kiinnittyminen liittyy pääosin akateemisiin tekijöihin, ja opiskelijat siis näkevät oppilaitoksen ensisijaisesti paikkana, jossa oppia asioita, eivätkä sosiaalisena ympäristönä (Elffers ja muut, 2012).

Alanvaihdon yhteydessä tai sitä harkitessaan opiskelija saattaa olla tilassa, johon ei kuulu aiempi eikä uusikaan rooli (LaPointe, 2011), minkä voi ajatella vaikeuttavan kiinnittymistä millekään alalle. Identiteetin näkökulmasta ammatillisella koulutuksella on kokoava tavoite, opiskelijan joksikin tuleminen (Colley ja muut, 2003). Vaikka alanvaihdot voivat olla vastaus ammattien uudistuviin vaatimuksiin, ne saattavat myös luoda epäjatkuvuutta työuralle, viivästyksiä työelämään siirtymiseen ja opintojen pysyviä keskeytyksiä (Chudzikowski, 2012; Vehviläinen, 2019). On tärkeää ymmärtää syvällisesti, millaisia piilotajuisiakin tekijöitä on yhteydessä alanvaihtoihin, jotta opiskelijat voivat saada tarvitsemansa tuen sekä omaan alaansa kiinnittymiseksi että tarvittaessa sujuvan alanvaihdon varmistamiseksi. Tällöin osaamisidentiteetti, joka sisältää laajan käsityksen yksilön osaamisista, voi kehittyä ammatillisten koulutusten myötä ja kannustaa uuden oppimiseen alanvaihtojen aikana ja jälkeen.

### Psykologis-eksistentiaaliset tekijät ja alanvaihtoaikeet

Eksistentiaalisten teemojen merkitystä nuorten elämän ja koulutuksen kannalta ei ole tutkittu juurikaan, vaikka eksistentiaalisia huolia kokee suurin osa nuorisista (Berman ja muut, 2006). Nämä huolet voivat liittyä esimerkiksi ihmiselämän syviin erillisyyden ja merkityksellisyden kokemuksiin (Berman ja muut, 2006). Eksistentiaalinen psykologia tutkii ihmi-

sen kokemusta olemassaolosta ja sen erilaisia ulottuvuuksia sekä psykologis-eksistentiaalisia tekijöitä, kuten vapautta, kuolevaisuutta, erillisyyden kokemuksia ja merkityksen etsimistä (Cooper, 2015; van Deurzen, 2002). Eksistentiaalisen psykologian eräs tavoite on ymmärtää, miten nämä tekijät vaikuttavat yksilön psyykkiseen toimintaan ja elämänkaareen (Battiany & Russo-Netzer, 2014).

Yksi keskeinen osa elämäntähtäystä on oman alan valitseminen. Parhaassa tapauksessa nuoret saavat riittävästi tukea alanvalinta- ja alanvaihtotilanteissa, jotta he voivat tehdä ratkaisuja, jotka ovat sekä hyvin informoituja että omakohtaisesti tiedostettuja (Gericke, 2022). Uraohjaus voi tuoda ammatillisessa koulutuksessa tukea ainakin 1) valintojen tekemiseen, 2) selviytymiseen uran transiiovaiheista, joihin alanvaihto kuuluu, ja 3) tulemaan osalliseksi elinikäisen oppimisen näkökulmasta (Barabasch ja muut, 2015). Ohjauksessa nousee elämäntapojen ja ammatillisten mahdollisuuksien moninaistumisen myötä yhä useammin esiin kysymys opiskelijan ammatillisen suuntautumisen ja arvojen yhteensovittamisesta, ja ammatillisen koulutuksen kontekstissa voitaisiin hyödyntää nykyistä vahvemmin eksistentiaalisesti orientoitunutta lähestymistapaa (Hansen, 2005). Jotta lähestymistavan kehittäminen ohjauksen ja opetuksen puitteissa olisi mahdollista, on välttämätöntä tunnistaa, mitkä eksistentiaaliset teemat liittyvät alanvalintoihin ja alanvaihtoihin ja miten.

### Opiskelijoiden erillisyyden kokemukset

Erillisyyttä voidaan tarkastella ainakin intersubjektiveksi, yhteiskunnalliseksi ja eksistentiaaliseksi tason kautta (Shaver, 2012). Erillisyyden kokemukseen voi liit-

tyä tunne eksluusiosta, jossa yhteisö sulkee yksilön joistakin syistä ulkopuolelleen, tai tunne siitä, että on erilainen kuin toiset tai väärässä paikassa. Tässä tutkimuksessa esitetyt erillisyyden tasot ovat aineistolähtöisiä ja osittain myötäilevät aiemmissä yksittäisissä tutkimuksissa hahmoteltuja tasoja, joita ovat 1) interpersoonallinen erillisyys, joka liittyy yksilön ihmissuhteisiin, 2) intrapersoonallinen erillisyys omista kokemuksista ja tunteista ja 3) eksistentiaalinen erillisyys, joka estää kuulumisen tarpeen ja validaation tarpeen tyydyttymisen (Costello, 2017; Pinel ja muut, 2017).

Uralla sopeutumiseen on aiemmin todettu liittyvän kuulumisen kokemus suhteessa esimerkiksi kouluun, perheeseen ja ikätovereihin (Yuen & Yau, 2015). Pidän tässä tekstissä erillisyyttä vastakohtana kuulumisen kokemukselle, joka sosiaalisen ja psykologisen toiminnan ytimenä tarkoittaa kokemusta siitä, että on olennainen osa jotakin systeemiä tai ympäristöä (Hagerty ja muut, 1992). Tämä kokemus voi ilmetä niin perhe- ja lähipiiriin kuin muihinkin ihmiselämän ympäristöihin liittyen. Ammatillisessa koulutuksessa tavoitteena kuulumisen näkökulmasta on opiskelijan liittyminen ammattiyhteisönsä jäseneksi (Lave & Wenger, 1991). Oppilaitoksen tasolla opiskelijan kuulumisen kokemus viittaakin tunteisiin siitä, että hän on mukana oppilaitoksessaan ja hyväksyty siellä sekä kokee yhteyttä oppilaitokseen ja sen ihmisiin (Goodenow, 1993). Yhteenkuuluvuuden on ajateltu sisältävän sekä tehtäviin liittyvän henkisen ja ammatillisen tuen saamisen, että mahdollisuuden kokea kuuluvansa joukkoon (Piirto ja muut, 2022).

Eksistentiaaliseen erillisyyteen, ihmisyyden syvimpään ja äärimmäisimpään erillisyyden kokemukseen, voidaan lukea kaksi erillistä pääpiirrettä: 1) itsensä pitäminen

perustavanlaatuisesti erillisenä kaikista ihmisistä ja kenties koko maailmankaikkeudesta sekä 2) emotionaaliset ulottuvuudet tähän liittyen, kuten kauttaaltaan torjutuksi ja hylätyksi tuleminen sekä yksinäisyys (Bolmsjö ja muut, 2019; Fromm, 1941). Eksistentiaalisen kaltainen erillisyys kumpuaa usein vääjämättömästä välimatkasta yksilön ja toisten ihmisten välillä (Helm ja muut, 2020) ja sisältää syvän kokemuksen siitä, että on perustavanlaatuisesti irrottautunut muista ihmisistä, ilman merkityksellistä yhteyttä toisiin ihmisiin ja maailmankaikkeuteen (Bolmsjö, 2019; Virbalienė ja muut, 2021). Se voi olla kokonaisvaltaista tyhjyyden ja kaipeuden kokemusta, jota ei saa helpotettua solmimalla suhteita toisiin ihmisiin (Brennan, 1982; Ettema ja muut, 2010).

Tutkimus eksistentiaalisen erillisyyden kokemuksesta on toistaiseksi melko vähäistä (Costello, 2017). On kuitenkin havaittu, että eksistentiaalinen erillisyys saattaa erota muista erillisyyden tasoista, ja sillä voi olla merkittäviä ja haitallisia seurauksia ihmissuhteissa, mahdollisesti jopa äärimmäinen kontaktien luomisen välttäminen ja muista ihmisistä vieraantuminen (Greening, 1992; Pinel ja muut, 2017). Toisaalta sosiaalinen osallisuus ja suhteet sosiaalisissa ryhmissä voivat täyttää kuulumisen tarpeen ja ehkäistä eksistentiaalisen erillisyyden kokemusta (Olofsson ja muut, 2021). Eksistentiaalisesti painottuneiden huolten on havaittu liittyvän myös ostrakismiin eli vaille huomiota jäämiseen, joka on keskeinen uhka eksistentiaalisten tarpeiden toteutumiseksi ja ihmisen kuulumisen tarpeelle (Hales ja muut, 2020; Steele ja muut, 2015; Williams, 2012). Tällöin kyse on kokonaisvaltaisesta ulkopuolelle jättämisestä ja sulkemisesta, joko tahallisen sosiaalisen hyljeksimisen seurauksena tapahtuvasta torjunnasta tai muista syistä näkymättömyydestä tois-

ten ihmisten silmissä (Robinson ja muut, 2013). Ainakin työelämässä ostrakismi myös heikentää työhön kiinnittymistä ja kokemusta omaan organisaatioon kuulumisesta (Manninen ja muut, 2022).

Eksistentiaalinen erillisyyden on voimakkaasti yhteydessä yksinäisyyteen sekä yksilön läheisiin kokemuksiin sosiaalisiin ryhmiin, ja siihen vaikuttavat monenlaiset sosiaaliset tekijät (Garnow ja muut, 2022; Virbalienė ja muut, 2021). Nuorten opiskelijoiden sosiaalisten suhteiden yhteydessä erillisyyden eri tasot voivatkin kietoutua moniin osin päällekkäisiin käsitteisiin, kuten ostrakismi, sosiaalinen osallisuus, yksinäisyys ja kuulumisen kokemus (Sakız ja muut, 2021). Kuulumisen kokemuksen vastakohtaa voidaan mitata esimerkiksi sillä, tuntee henkilö tulevansa jätetyksi ulkopuolelle ja kokeeko hän olevansa yksin maailmassa (Stewart ja muut, 2009). Muiden huomiotta ja ulkopuolelle jääminen ostrakismin muodossa taas on negatiivisesti yhteydessä kuulumisen kokemukseen (O'Reilly ja muut, 2015).

Läheisesti toisiinsa liittyvien käsitteiden joukosta tämän tutkimuksen käsitteeksi on valittu erillisyyden viittaamaan kokemukseen, jossa joukkoon tai yhteisöön kuulumisen tunnetta on vaikea saavuttaa, toisten seuraan on hankala päästä ja ympärillä ei tunnu olevan riittävästi ihmisiä. Erillisyyden kokemus ilmenee tutkimuksessa kolmella eri tasolla: suhteessa opiskelijan läheimpiin ihmisiin, suhteessa oppilaitoksen yhteisöön sekä eksistentiaalisen kaltaisena perustavanlaatuisesti suhteessa kaikkiin ihmisiin.

### Merkityksellisyiden kokemus opintoihin kiinnittymiseen liittyvänä tekijänä

Toinen olennainen eksistentiaalinen te-

kijä opiskelijoiden elämässä koskee merkityksellisyiden kokemusta, joka on yksi ihmiselämän ja hyvinvoinnin peruspilarista (Seligman, 2018). Nuoren ihmisen subjektiiviseen merkityksellisyiden kokemukseen liittyy perustavanlaatuisesti sisältä koettava tunne siitä, että asioilla on väliä, ihmisenä oleminen on mielekästä ja omalla elämällä on arvo (Kajastus, 2023). Opintoihin liittyvän merkityksellisyiden voidaan siis katsoa kytkeytyvän siihen, että opinnot ovat mielekkäitä ja niillä on arvo. Merkityksellisyiden luominen ja kokeminen ovat myös osa osallisuuden ilmenemistä (Isola ja muut, 2017).

Elämän merkityksellisyys on vahvasti yhteydessä moniin opiskeluun ja työelämään liittyviin tekijöihin, kuten urakehitykseen, kiinnostuneisuuteen omasta urasta, paikkansa löytämiseen työelämässä ja merkityksellisten opintojen suunnitteluun (Harren, 1979; Schultze & Miller, 2004; Vaarama ja muut, 2010). Nuorilla ainakin ammattiin sitoutumisen ja uralla sopeutumisen on aiemmin todettu liittyvän elämän merkityksellisyiden (Li ja muut, 2018; Yuen & Yau, 2015). Tarve löytää erityisen syvä merkityksellisyiden kokemus omasta työstä saattaa puolestaan vaikuttaa sekä ammatinvalintatilanteisiin että työelämässä uupumiseen, kun työ ei pystykään tuottamaan riittäväksi koettua merkityksellisyttä (Kajastus, 2021; Malach Pines, 2002). Tämän perusteella myös nuorten alanvaihtoaikoiden taustalla saattaisi olla merkityksellisyiden liittyviä kysymyksiä, esimerkiksi merkityksellisyiden kokemuksen vähäisyys tai tarve kokea tuleva työ erityisen merkityksellisenä.

Aiemman, 15–29-vuotiaita suomalaisia koskevan tutkimuksen tulosten perusteella lähes viidesosa nuorista ei koe arjen tekemisiään ylipäänsä merkityksellisinä (Kajastus, 2023). Nuoret kuitenkin arvostavat

huomattavan paljon sekä merkityksellistä elämää että omia arvojaan vastaavaa työtä (Kilpi & Purokuru, 2020). Esimerkiksi sosiaali- ja terveysalan ammatillisten opiskelijoiden merkityksellisyyden kokemusta voimistavina tekijöinä on tunnistettu oppimisen tukeminen, sisäinen motivaatio ja koettu kyvykkyys omalla alalla (Utvær, 2014). Sen sijaan ulkoiseen motivaatioon liittyvillä ulkoisilla tavoitteilla, kuten ammatissa vaurastuminen, on negatiivinen yhteys ammatillisen merkityksellisyyden kokemukseen (Utvær, 2014).

### Tutkimuskysymykset

Aiemman tutkimustiedon perusteella on tärkeää tutkia, millainen kokemus omasta itsestä maailmassa voi olla opiskelijoiden alanvaihtoaikeiden taustalla. Tämä artikkeli käsittelee suomalaisten ammatillisten opiskelijoiden alanvaihtoaikeita psykologis-eksistentiaalisessa valossa. Tutkimuksen tavoitteena on lisätä ymmärrystä ammatillisista opinnoista tarkastelemalla, millaisia psykologisia ilmiöitä alanvaihtoaikeisiin on yhteydessä.

Tutkimuskysymykset ovat:

- 1) Kuinka yleisiä ammatillisten opiskelijoiden alanvaihtoaikeet ovat?
- 2) Kuinka vahvasti eritasoiset erillisyyden kokemukset ovat naisilla ja miehillä yhteydessä ammatillisten opiskelijoiden alanvaihtoaikeisiin?
- 3) Kuinka vahvasti opiskelun merkityksellisenä kokeminen ja tarve kokea tuleva työ merkityksellisenä ovat naisilla ja miehillä yhteydessä alanvaihtoaikeisiin?

## Tutkimuksen toteutus

### Vastaajat ja aineistonkeruu

Tutkimuksen aineistona oli Amisbarometri 2019 -aineisto (Opiskelun ja koulutuksen tutkimussäätiö [Otus] & Suomen Ammattiin Opiskelevien Liitto [SAKKI ry], 2020), johon kerätään kyselyn avulla monipuolisesti tietoa Suomessa ammattiin opiskelevien arjesta. Tutkimuksessa ei muodostettu otantaa, vaan kysely lähetettiin kaikille Manner-Suomen ammatillisille oppilaitoksille, joista 59:stä saatiin vastauksia yhteensä 9 584 opiskelijalta (Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto, 2020). Itse täytettävään verkkolomakkeeseen vastattiin pääosin normaaliopetuksen oppituntien aikana (Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto, 2020). Tämän tutkimuksen kaikissa analyyseissa käytettiin yksikkökatoa korjaavaa analyysipainomuuttujaa, joka huomioi ikäluokan mukaiset erot ja sukupuolen mukaiset erot perusjoukkoon nähden (Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto, 2020).

Lähtökohtaisesti 9 584 havainnosta jäivät analyyseissa pois ne, joilla ikäryhmää ei ollut saatavilla, koska analyysit haluttiin vakioida iän suhteen. Lisäksi mukaan valittiin vain ne ammatillisten oppilaitosten opiskelijat, jotka ilmoittivat sukupuolekseen nainen tai mies, koska sukupuolekseen muun ilmoittaneita oli aineistossa liian vähän luotettavien tulosten saamiseksi. Näin ollen aineistoon jäi tässä vaiheessa 8 494 havaintoa. Analyyseista jätettiin pois myös ne havainnot, joilta puuttui vähintään yksi arvo analyyseissa käytetyistä muuttujista (5,14 % em. havainnoista). Kaikkien puuttuvien arvojen korvaaminen esimerkiksi keskiarvolla ei ollut mielekäästä, koska useimmissa dikotomisissa muuttujissa tämä olisi olennaisesti vääristänyt tuloksia. Lopulliseen käytettyyn ai-

neistoon jäi 8 057 ammattiin opiskelevan vastaukset. Muuttujien jakaumat näille havainnoille on esitetty taulukossa 1.

## Mittarit

Alanvaihtoaikeiden indikaattori koostettiin useista muuttujista, sillä alanvaihtoaikeisiin aineistossa viittasi kolme kysymystä. Opiskelijalla katsottiin olevan alanvaihtoaikkeitä, jos hän vastasi vähintään yhteen kolmesta kysymyksestä seuraavasti:

- ”37. Uskotko valmistuvasi nykyisistä opinnoistasi?” -> ”En, olen harkinnut opiskelualan vaihtamista”

- ”52. Mitä ajattelet valmistumisen jälkeisestä ajasta, kun mietit sitä oman työurasi näkökulmasta? Arvioi, miten todennäköisinä pidät seuraavia tapahtumia.” -> ”Vaihdan alaa”: asteikolla 1–7 valittuna 7, 6 tai 5.

- ”53. Kuinka hyvin tunnistat itsesi seuraavista työhön ja työelämään liittyvistä väitteistä? Haluaisin jossain vaiheessa vaihtaa toiselle alalle.” -> ”Täysin samaa mieltä”, ”Vahvasti samaa mieltä” tai ”Samaa mieltä”.

Analyyseissa vakioivina muuttujina käytettiin ikäryhmää ja indikaattoria koulunkäynnin sujumisesta. Vertailtavat ikäryhmät analyyseissa olivat 1) alle 20-vuotiaat ja 2) vähintään 20-vuotiaat. Koska arviota koulumenestyksestä ei ollut aineistossa saatavilla, hyödynnettiin vakioivana koulunkäynnin vaikeuteen liittyvänä tekijänä kysymystä, jolla tiedusteltiin ”oppimisvaikeuden tai oppimiseen vaikuttavan sairauden tai vamman” olemassaoloa. Barometrissa tämä tarkoitti ammattilaisen toteamaa haastetta, joita olivat seuraavat: lukivaikeus, Aspergerin oireyhtymä, matematiikan oppimisvaikeus, hahmottami-

sen vaikeus ja tarkkaavaisuushäiriö (esim. ADHD/ADD). Jos opiskelijalla oli yksi tai useampi edellä mainituista vaikeuksista, hän sai arvon 1 dikotomisessa muuttujassa ”Jokin diagnoosi”.

Merkityksellisyyden kokemukseen aineistossa liittyi kaksi muuttujaa. Merkityksellisyyttä opinnoissa indikoi väittämä ”73. Opiskelu on minulle hyvin merkityksellistä”. Mikäli opiskelija oli väittämästä täysin samaa mieltä tai samaa mieltä, hän sai arvon 1 dikotomisessa muuttujassa ”Opiskelun merkityksellisyys”. Tarvetta kokea tuleva työ merkityksellisenä mittasi kysymys ”58. Mikä työssä on tärkeintä?”, jossa oli 5 vastausvaihtoehtoa. Mikäli opiskelija valitsi kaikkein tärkeimmäksi kohdan ”Mielekkään työn tekeminen – työssä tuntee saavansa aikaan jotain tärkeää”, hän sai arvon 1 dikotomisessa muuttujassa ”Tarve kokea työ merkityksellisenä”.

Amisbarometrissa oli 10 erillisyyden kokemukseen liittyvää väittämää (taulukko 2). Erillisyyden eri tasojen arvioimiseksi ja tietojen tiivistämiseksi kysymyksiä tarkasteltiin eksploratiivisen faktorianalyysin avulla. Menetelmän tarkoituksena on löytää aineistosta piileviä yhdenmukaisuuksia eli faktoreita ja ilmaista siten tiiviissä muodossa kiinnostavia asioita tutkittavasta ilmiöstä (ks. esim. Vehkalahti, 2008). Tutkimushavainnot olivat toisistaan riippumattomia, ja kysymysten tulkittiin olevan välimatka-asteikollisia. Osa muuttujista oli jonkin verran vinosti jakautuneita, mutta kaikki 10 muuttujaa päätettiin hyväksyä mukaan faktorianalyyssiin, osa käännettiin asteikoin. Faktorianalyyseissä käytettiin suurimman uskottavuuden menetelmää ja rotatoinnissa Varimax-rotatiota.



## Logistiset regressiomallit alanvaihtoi-keisiin liittyvistä tekijöistä

Erillisyyden ja merkityksellisyyden koke-  
musten yhteyttä alanvaihtoi-keisiin analy-  
soitiin logistisella regressioanalyysillä (ks.  
esim. Vehkalahti & Everitt, 2019), jonka  
tavoitteena on selvittää erilaisten asioiden  
eli selittäjien yhteyksien voimakkuutta  
johonkin ilmiöön. Tutkittavana ilmiönä  
eli selitettävänä muuttujana oli opiskeli-  
jan alanvaihtoi-keet. Selittäjinä käytettiin  
vähintään 20 vuoden ikää, kolmea fak-  
torianalyysin perusteella hahmottunutta  
erillisyyden tasoa, opiskelun merkityksel-  
lisyyttä, tarvetta kokea tuleva työ merki-  
tyksellisenä sekä diagnoosin olemassaoloa.

Mallissa tarkasteltiin selittäjien vetosu-  
hdetta (engl. odds ratio, OR), joka kertoi,  
kuinka vahvasti tietty tekijä oli aineistossa  
yhteydessä alanvaihtoi-keisiin. Vetosu-  
hteen avulla kuvataan, kuinka paljon kak-  
si suhteellista osuutta tai todennäköisyyt-  
tä poikkeavat aineistossa toisistaan (Ri-  
ta ja muut, 2008), tässä tapauksessa siis  
alanvaihtoa suunnittelevien suhteelliset  
osuudet jonkin taustatekijän (esim. ikä)  
perusteella valituissa ryhmissä. Vetosu-  
hde aineistossa siis kuvasi, kuinka kauka-  
na kahden eri ryhmän (esim. vähintään  
20-vuotiaat verrattuna yli 20-vuotiaisiin)  
todennäköisyydet alanvaihtoi-keille olivat  
toisistaan (ks. esim. Rita, 2004). Vetosu-  
hdeiden luottamusvälit laskettiin 95 %:n  
luottamustasolla.

Alanvaihtoi-keita selittävät logistiset  
regressiomallit tehtiin erikseen naisille ja  
miehille. Mallien sopivuuden arviointiin  
käytettiin Hosmer-Lemeshow-testiä, jos-  
sa merkitsevä p-arvo (<0,05) viittaa mallin  
soveltuvuuden ongelmiin (Paul ja muut,  
2013), sekä mallin selitysasetta arvioivaa,  
välillä 0–1 vaihtelevaa Nagelkerke-R<sup>2</sup>-lu-

kua, jossa luku 1 tarkoittaisi täydellistä mal-  
lia mutta jolle ei ole selkeää kriteeriarvoa  
(Smith & McKenna, 2013). Alanvaihtoi-  
keita selittävässä täydessä mallissa naisille  
Hosmer-Lemeshow-testin p-arvo oli 0,28  
ja Nagelkerke-R<sup>2</sup> 0,075. Miesten mallissa  
Hosmer-Lemeshow-testin p-arvo oli 0,34  
ja Nagelkerke-R<sup>2</sup> 0,057. Lopullinen malli  
erosi sekä naisilla että miehillä merkitsevästi  
pelkän vakion sisältävästä mallista (naisilla  
 $X^2(7; N = 4067) = 208,68; p < 0,001$ ; mie-  
hillä  $X^2(7; N = 4002) = 159,55; p < 0,001$ ).  
Cookin etäisyys, joka kertoo havaintojen  
vaikutusvaltaisuudesta (arvo  $\geq 0,7$  kriteeri-  
arvona erityisen vaikutusvaltaisille havain-  
noille; McDonald, 2002), oli naisten mal-  
lin havainnoilla korkeintaan 0,011 ja mies-  
ten mallin korkeintaan 0,013, eli yksittäiset  
havainnot eivät vääristäneet mallia. Näiden  
arvojen perusteella mallien tulkittiin sopi-  
van aineistoon suhteellisen hyvin. Käytetyt  
tilasto-ohjelmistot olivat R (4.1.1) ja IBM  
SPSS (28.0.1).

## Tulokset

**A**ineistossa oli 3 980 naista ja 4 077  
miestä (taulukko 1), joista vähän yli  
puolet (51,4 %) oli alle 20-vuotiaita.  
Ensimmäinen tutkimuskysymys koski  
alanvaihtoi-keiden yleisyyttä ammatillisilla  
opiskelijoilla. Yhteensä alanvaihtoi-keita oli  
aineistossa 2 031 opiskelijalla eli noin nel-  
jänneksellä kaikista tarkastelluista opiskeli-  
joista (25,8 % naisista ja 24,6 % miehistä).

Eksploratiivisen faktorianalyysin perus-  
teella opiskelijoilla ilmeni kolme erilais-  
ta erillisyyden kokemuksen tasoa. Kol-  
men faktorin malli on esitetty taulukos-  
sa 3. Mallissa rotatoidut faktorit selittivät  
 $28,94 + 17,88 + 14,75 \% = 61,57 \%$  muut-  
tujien vaihtelusta. Faktorien lukumääräksi  
kolme oli sopivin sekä ominaisarvokriteerin  
(ominaisarvo vähintään 1) että scree plot  
-analyysin perusteella.

**Taulukko 1.**

Käytettyjen muuttujien jakaumat aineistossa  
analyysipainomuuttujalla painotettuina (n=8 057)

	Yhteensä		Naiset		Miehet	
	n	%	n	%	n	%
<b>Sukupuoli</b>						
Nainen	3980	49,40				
Mies	4077	50,60				
<b>Alanvaihtoaikkeitä</b>						
Ei	6026	74,80	2953	74,20	3073	75,40
Kyllä	2031	25,20	1027	25,80	1004	24,60
<b>Ikäluokka</b>						
Alle 20-v.	4141	51,40	1665	41,80	2477	60,70
20–	3915	48,60	2315	58,20	1600	39,30
<b>Jokin diagnoosi*</b>						
Ei	6511	80,80	3220	80,90	3291	80,70
Kyllä	1546	19,20	760	19,10	786	19,30
<b>Merkityksellisyys opinnoissa**</b>						
Ei	2662	33,00	1057	26,60	1605	39,40
Kyllä	5395	67,00	2923	73,40	2472	60,60
<b>Tarve kokea työ erityisen merkityksellisenä***</b>						
Ei	4233	52,50	1863	46,80	2370	58,10
Kyllä	3823	47,50	2117	53,20	1707	41,90

\*Opiskelijan oman raportoinnin mukaan psykologin, puheterapeutin, erityisopettajan tai lääkärin toteamana jokin seuraavista: lukivaikeus, Aspergerin oireyhtymä, matematiikan oppimisvaikeus, hahmottamisen vaikeus tai tarkkaavaisuushäiriö (esim. ADHD/ADD).

\*\*Väittämästä "Opiskelu on minulle hyvin merkityksellistä" täysin samaa mieltä tai samaa mieltä.

\*\*\*Kysymykseen "Mikä työssä on tärkeintä?" valittu tärkeimmäksi kohta "Mielekkään työn tekeminen – työssä tuntee saavansa aikaan jotain tärkeää".

Lähde aineistolle: Opiskelun ja koulutuksen tutkimussäätiö (Otus) & Suomen Ammattiin Opiskelevien Liitto (SAKKI ry): Amisbarometri 2019 [sähköinen tietoaineisto].

**Taulukko 2.**

Erillisyyden kokemukseen liittyvät väittämät aineistossa (n=8 057), %

	Täysin eri mieltä	Vahvasti eri mieltä	Eri mieltä	Ei samaa eikä eri mieltä	Samaa mieltä	Vahvasti samaa mieltä	Täysin samaa mieltä
*Ympäriini on tarpeeksi ihmisiä, joihin voin tukeutua, kun minulla on ongelmia.	2,6 %	2,1 %	5,6 %	15,1 %	31,9 %	18,7 %	24,0 %
*Ympäriini on tarpeeksi ihmisiä, joihin voin luottaa täysin.	2,5 %	2,5 %	6,2 %	15,8 %	30,9 %	18,4 %	23,8 %
*Ympäriini on tarpeeksi ihmisiä, jotka tunnen läheisiksi.	2,1 %	2,2 %	5,1 %	14,5 %	32,2 %	18,9 %	25,1 %
*Koen, että minulla on tarpeeksi ystäviä.	2,7 %	2,5 %	7,5 %	18,8 %	32,2 %	16,0 %	20,3 %
*Koen oloni turvalliseksi oppilaitoksessani.	1,0 %	0,7 %	2,1 %	9,8 %	35,6 %	19,9 %	30,9 %
*Opiskeluryhmässäni on hyvä yhteishenki.	1,3 %	1,3 %	4,7 %	14,2 %	34,2 %	20,0 %	24,2 %
*Tunnen kuuluvani oppilaitokseni saman alan opiskelijoiden joukkoon.	2,9 %	2,2 %	6,5 %	23,5 %	35,6 %	16,1 %	13,2 %
Kontaktin luominen opiskelutovereihin tai yleensä ihmisiin on minulle todella vaikeaa.	16,2 %	14,6 %	26,2 %	23,1 %	12,7 %	4,0 %	3,0 %
Minun on vaikea solmia läheisiä ystävyssuhteita.	14,6 %	12,3 %	25,0 %	23,6 %	15,3 %	5,1 %	4,1 %
Koen usein, että muut ihmiset eivät halua minua seuraansa.	14,9 %	14,7 %	21,8 %	26,3 %	13,2 %	5,0 %	4,1 %

\* Muuttujan asteikko on käännetty erillisyyden kokemukseen liittyvässä faktorianalyysissa.

Lähde aineistolle: Opiskelun ja koulutuksen tutkimussäätiö (Otus) &amp; Suomen Ammattiin Opiskelevien Liitto (SAKKI ry): Amisbarometri 2019 [sähköinen tietoaaineisto].

**Taulukko 3.**

Varimax-rotatoitu kolmen faktorin ratkaisu erillisyyden kokemuksesta

	F1	F2	F3	Kommuna- liteetti
*Ympärilläni on tarpeeksi ihmisiä, joihin voin tukeutua, kun minulla on ongelmia.	<b>0,84</b>	0,18	0,20	0,72
*Ympärilläni on tarpeeksi ihmisiä, joihin voin luottaa täysin.	<b>0,89</b>	0,17	0,20	0,78
*Ympärilläni on tarpeeksi ihmisiä, jotka tunnen läheisiksi.	<b>0,88</b>	0,17	0,19	0,77
*Koen, että minulla on tarpeeksi ystäviä.	<b>0,65</b>	0,27	0,21	0,52
*Koen oloni turvalliseksi oppilaitoksessani.	0,18	0,09	<b>0,59</b>	0,31
*Opiskeluryhmässäni on hyvä yhteishenki.	0,11	0,13	<b>0,84</b>	0,37
*Tunnen kuuluvani oppilaitokseni saman alan opiskelijoiden joukkoon.	0,26	0,20	<b>0,45</b>	0,28
Kontaktin luominen opiskelutovereihin tai yleensä ihmisiin on minulle todella vaikeaa.	0,12	<b>0,79</b>	0,16	0,52
Minun on vaikea solmia läheisiä ystävyys-suhteita.	0,20	<b>0,83</b>	0,08	0,54
Koen usein, että muut ihmiset eivät halua minua seuraansa.	0,22	<b>0,49</b>	0,18	0,29
Ominaisarvo	4,47	1,44	1,29	
Selitysosuus (%)	28,94	17,88	14,75	

\* Muuttujan asteikko on käännetty erillisyyden kokemukseen liittyvässä faktorianalysissä.

Lähde aineistolle: Opiskelun ja koulutuksen tutkimussäätiö (Otus) & Suomen Ammattiin Opiskelevien Liitto (SAKKI ry): Amisbarometri 2019 [sähköinen tietoaineisto].

Myös tulkinallisesti kolmen faktorin ratkaisu oli toimivin, sillä alkuperäiset muuttujat kuvasivat kolmea erilaista erillisyyden tasoa: 1) erillisyyttä läheisistä ihmisistä (F1), 2) erillisyyttä opiskeluyhteisöstä (F3) ja 3) laajempaa eksistentiaalisen kaltaista erillisyyttä (F2). Muuttujista ensiksi mainitulle faktorille (Erillisuus läheisistä) latautuivat vahvimmin kokemukset siitä, onko ympärillä olemassa läheiseksi ja luotettaviksi koettuja ihmisiä (käänne-tyt asteikot, jolloin voimakas positiivinen lataus viittasi voimakkaaseen erillisyyden kokemukseen). Opiskeluyhteisöä koskevalle faktorille latautuvat väitteet liittyivät erityisesti kuulumisen kokemukseen oppilaitoksen opiskelijoiden joukkoon ja kokemukseen siitä, että opiskeluyhteisö on turvallinen ja sen yhteishenki on hyvä. Kolmas faktori viittasi laajaan vaikeuteen solmia suhteita ja luoda minkäänlaisia kontakteja, eli itsensä pitämiseen perustavanlaatuisesti erillisenä kaikista ihmisistä, sekä torjutuksi tulemisen emotionaalisiin kokemuksiin, minkä perusteella se täytti eksistentiaalisen erillisyyden tunnusmerkkejä (Bolmsjö ja muut, 2019).

Faktoripistemuuuttujien keskiarvot olivat 0,00 ja keskihajonnat Erillisyydelle läheisistä ihmisistä 0,95, Erillisyydelle opiskeluyhteisöstä 0,87 ja Eksistentiaaliselle erillisyydelle 0,87. Kolme faktoripistemuuuttujaa valittiin erityyppisten erillisyyden kokemusten indikaattoreiksi siten, että 85. persentiili erotteli tietynlaista erillisyyttä voimakkaasti kokevat henkilöt. Läheisten ihmisten faktoripistemuuuttujassa 85. persentiilin raja oli 0,87, opiskeluyhteisön muuttujassa 0,90 ja eksistentiaalisen erillisyyden 0,90.

Vastaamiseksi tutkimuskysymyksiin alanvaihtoaikeiden yhteydestä erillisyyden (tutkimuskysymys 2) ja merkityksellisuuden (tutkimuskysymys 3) kokemuk-

siin logistisen regressioanalyysin tulokset ovat taulukossa 4. Taulukossa on esitetty kunkin alanvaihtoaikeiden selittäjän veto-suhde (OR) 95 %:n luottamusvälillä sekä naisten että miesten mallissa.

Erillisyyden kokemukset olivat aineis-tossa selvästi yhteydessä alanvaihtoaikeisiin. Erillisuus sekä läheisistä, opiskeluyhteisöstä että eksistentiaalisella tasolla oli merkittävästi yhteydessä alanvaihtoaikeisiin sekä naisilla että miehillä. Alanvaihtoaikeiden veto oli erillisyyttä läheisistään kokevilla naisilla 1,46-kertainen verrattuna niihin naisiin, jotka eivät kokeneet erillisyyttä läheisistään. Opiskeluyhteisöstään erillisyyttä kokevilla naisilla vastaava luku oli 1,40 ja eksistentiaalista erillisyyttä kokevilla 1,62. Miehillä yhteys erillisyyteen opiskeluyhteisöstä oli hieman heikompi mutta merkittävä (1,23-kertainen) ja yhteys eksistentiaaliseen erillisyyteen voimakkaampi (1,93). Niillä miehillä, jotka kokivat eksistentiaalista erillisyyttä, alanvaihtoaikeiden veto oli siis lähes kaksi kertaa yhtä vahva kuin niillä, jotka eivät kokeneet eksistentiaalista erillisyyttä.

Opiskelun merkityksellisyys oli vahvasti yhteydessä alanvaihtoaikeisiin sekä naisilla että miehillä. Niillä opiskelijoilla, jotka pitivät opiskelua hyvin merkityksellisenä itselleen, alanvaihtoaikeiden veto oli vain puolet muihin verrattuna. Sen sijaan tarpeella kokea tuleva työ erityisen merkityksellisenä ei ollut yhteyttä alanvaihtoaikeisiin.

Vakioivana muuttujana mukana ollut diagnoosin esiintyminen ei ollut tässä aineistossa yhteydessä alanvaihtoaikeisiin. Niillä opiskelijoilla, joilla oli oppimisvaikeus, Aspergerin oireyhtymä tai tarkkaavaisuushäiriö, ei siis ollut muita suurempia veto alanvaihtoaikeisiin. Naisilla vähintään 20 vuoden ikä oli merkittävästi yh-

**Taulukko 4.**

Ammatinvaihtoaikeita selittävät tekijät logistisessa regressiomallissa naisille ja miehille

Naiset	OR	95 % luottamusväli
Ikä vähintään 20 v.	<b>0,74</b>	0,64 ; 0,86
Jokin diagnoosi	1,13	0,94 ; 1,35
Erillisyys läheisistä	<b>1,46</b>	1,20 ; 1,77
Erillisyys oppilaitoksesta	<b>1,40</b>	1,16 ; 1,69
Eksistentiaalinen erillisyys	<b>1,62</b>	1,35 ; 1,95
Opiskelun merkityksellisyys	<b>0,49</b>	0,41 ; 0,57
Tarve kokea työ erityisen merkityksellisenä	0,96	0,83 ; 1,12
Nagelkerke-R <sup>2</sup>	0,075	
Miehet	OR	95 % luottamusväli
Ikä vähintään 20 v.	1,00	0,86 ; 1,17
Jokin diagnoosi	1,08	0,90 ; 1,29
Erillisyys läheisistä	<b>1,43</b>	1,19 ; 1,73
Erillisyys oppilaitoksesta	<b>1,23</b>	1,01 ; 1,51
Eksistentiaalinen erillisyys	<b>1,93</b>	1,59 ; 2,34
Opiskelun merkityksellisyys	<b>0,50</b>	0,43 ; 0,59
Tarve kokea työ erityisen merkityksellisenä	1,09	0,94 ; 1,26
Nagelkerke-R <sup>2</sup>	0,057	

Tilastollisesti merkitsevät vetosuhteet on lihavoitu.

Lähde aineistolle: Opiskelun ja koulutuksen tutkimussäätiö (Otus) & Suomen Ammattiin Opiskelevien Liitto (SAKKI ry): Amisbarometri 2019 [sähköinen tietoaineisto].

teydessä vähäisempiin alanvaihtoaikaisiin. Miehillä yhteyttä alanvaihtoaikaiden ja iän välillä ei ilmennyt.

## Pohdinta

Jotta oppilaitoksissa voidaan luoda kiinnittymisen edellytyksiä, on olennaista tunnistaa, millaisia tekijöitä on yhteydessä opiskelijoiden alanvaihtoaikeisiin ja mihin näistä tekijöistä on tarpeen ja mahdollista vaikuttaa. Tämä tutkimus valaisee osaltaan ammatillisten opiskelijoiden alanvaihtoaikeiden yleisyyttä sekä psykologis-eksistentiaalisia tekijöitä alanvaihtoaikeiden taustalla. Tutkimus osoittaa, että ammatillisista opiskelijoista alanvaihtoaikeita on noin joka neljännellä. Alanvaihtoaikeita on erityisesti niillä opiskelijoilla, jotka kokevat erillisyyttä joko omasta lähipiiristään, opiskeluyhteisöstään tai laajimmalla eli eksistentiaalisesti nimetyllä tasolla. Kaikki kolme erillisyyden tasoa ovat yhteydessä alanvaihtoaikeisiin, näistä voimakkaimmin eksistentiaalisen erillisyyden kokemus. Lisäksi alanvaihtoaikeet ovat yhteydessä merkityksellisuuden kokemukseen opinnoissa. Ne opiskelijat, joille opiskeleminen on hyvin merkityksellistä, suunnittelevat alanvaihtoa harvemmin kuin muut. Sen sijaan se, pitääkö opiskelija merkityksellisyyttä tulevassa työssään erityisen tärkeänä, ei ole tämän tutkimuksen mukaan yhteydessä alanvaihtoaikeisiin. Tutkimuksessa esiin nousseet yhteydet ovat varsin samankaltaisia naisilla ja miehillä.

Tässä tutkimuksessa ilmenevä alanvaihtoaikeiden yleisyys on yhdenmukainen ilmiö aiemmin havaittujen runsaiden uramuutosten (Sitra, 2017) ja ammatillisten opintojen keskeytymisten (Vehviläinen, 2019) kanssa. Vaikka osa alanvaihtoaikeista voi olla pitkään harkittuja, myös opinnoista eroamista edeltää usein heikko kiinnittyminen (Vehviläinen, 2019). On viitteitä siitä, että ammatillisessa koulutuksessa ilmenee jännitteitä oppimisen tavoitteiden, koulun sosiaalisen toimin-

nan ja nuorten monenlaisten tuen tarpeiden välillä (Niemi & Jahnukainen, 2018). Alanvaihtoaikeet voivatkin joissakin tapauksissa olla yksi olennainen signaali vaikeudesta sitoutua yhteisöön tai prosesseihin. Tämän tutkimuksen tulos siitä, että alanvaihtoaikeet ovat yhteydessä opintojen merkityksellisyyteen, on puolestaan johdonmukainen aiempiin tutkimuksiin nähden, joiden mukaan merkityksellisyyden kokemus kytkeytyy useisiin uran ilmiöihin, kuten kiinnostukseen omaa uraa kohtaan (Harren, 1979; Schultze & Miller, 2004; Yuen & Yau, 2015).

Koska tässä tutkimuksessa erityisesti erillisyyden kokemuksen merkitys alanvaihtoaikeiden kannalta näyttäytyy keskeisenä, tulokset tukevat käsitystä koulun sosiaalisesta merkityksestä, opiskelijan yhteisöllisestä asemasta ja alanvaihtoista myös yhteisön prosessina (Komonen, 2012; Nielsen, 2016). Tämän perusteella osalliseksi tuleminen voi olla keskeinen osa laadukkaiden oppimistulosten varmistamista. Tämän tutkimuksen tulosten mukaan alanvaihtoaikeiden veto on erillisyyttä opiskeluyhteisöstään kokevilla naisilla ja miehillä selvästi suurempi verrattuna niihin opiskelijoihin, jotka eivät koe erillisyyttä opiskeluyhteisöstä. Jos yhteenkuuluvuutta ajatellaan erillisyyden vastakohtana, nämä kvantitatiiviset tulokset ovat varsin yhdenmukaisia myös Niittylahden ja muiden (2021) laadullisen tutkimuksen tulosten kanssa, joiden mukaan opiskeluryhmällä ja yhteenkuuluvuuden kokemuksella siihen liittyen on keskeinen merkitys opintoihin kiinnittymisen kannalta.

Tämän tutkimuksen tulokset tuovat siouttamisen tueksi uutta tietoa siitä, että opintojen kannalta keskeinen erillisyyden kokemus voi ilmetä eritasoisena myös muussa elämässä kuin oppilaitoksen yh-

teisöissä. Nimenomaan laajempi eksistentiaalisien erillisyyden kokemus saattaa olla tärkeä alanvaihtoihin yhteydessä oleva tekijä. Tulos on johdonmukainen suhteessa aasialaistutkimuksiin, joiden mukaan kuulumisen kokemuksella voi olla yhteys ammattiin sitoutumiseen ja uralla sopeutumiseen (Li ja muut, 2018; Yuen & Yau, 2015). Myös monilla opintoihin ja työelämään suoraan tai epäsuorasti vaikuttavilla ilmiöillä, kuten syrjäytyminen ja ihmisistä vieraantuminen, on yhteys eksistentiaalisen erillisyyden kanssa (Garnow ja muut, 2022; Pinel ja muut, 2017). Päinvastaisista aiempien tutkimusten tuloksista on syytä mainita Elffersin ja muiden (2012) tutkimus, jonka mukaan kiinnittyminen opintoihin liittyy pääosin akateemisiin tekijöihin, ei niinkään sosiaaliseen ympäristöön.

Tämän tutkimuksen keskeinen vahvuus on Amisbarometrin aineisto, joka sisältää monipuolista tietoa opiskelijoiden kokemuksista sekä suurehkon tutkittujen joukon erilaisten yhteyksien selvittämiseksi. Koska otantaa yksittäisistä vastaajista ei Amisbarometri-tutkimuksessa muodosteta, tulosten yleistettävyyden arvioiminen on vaikeaa, vaikka yksikkökatoa korjaavaa analyysipainomuuttujaa käytettiin kaikissa analyysivaiheissa. Tuloksia voidaan hyödyntää suuntaa antavina ja jatkotutkimusideoita herättävinä viitteinä siitä, millä tavalla eksistentiaaliset kysymykset voivat olla olennaisia nuorten alanvalintaprosessissa.

Vaikka tämän tutkimuksen tavoitteena ei ollut löytää mallia, joka selittäisi mahdollisimman kattavasti alanvaihtoaiteita, on syytä huomata, että selitysasetta arvioiva Nagelkerke- $R^2$ -luku jäi muodostetuissa malleissa matalaksi (alle 0,08) mikä tarkoittaa, että kumpikin malli selittää vain pienen osan alanvaihtoaiteiden vaih-

telusta. Se, että suuri osa vaihtelusta ei selity mallissa mukana olevilla selittäjillä, voi johtua useista syistä, kuten joidenkin tärkeiden selittäjien puuttumisesta, mitausvirheestä tai monimutkaisesta selitettävästä ilmiöstä. Myös syy-seuraussuhteet jäävät poikkileikkausaineiston perusteella epäselviksi, ja lisäksi on syytä muistaa, että kaikki vastaukset olivat opiskelijoiden itsensä raportoimia eikä esimerkiksi indikaattoria koulumenestyksestä ollut käytettävissä. Kyselytutkimusvastauksia voivat vääristää lukuisat eri tekijät, kuten tyytymättömyys itsen tai kaikkia opiskelijan kyselylomakevastauksia värittävä negatiivisuus (ns. *common method bias*; Podsakoff ja muut, 2003). Erilaisten merkityksellisyyden ja erillisyyden ilmiöiden keskinäiset yhteydet sekä mahdolliset moderoivat ja medioivat tekijät alanvaihtoaiteiden ja erillisyyden kokemuksen välisissä yhteyksissä ovat kiinnostavia tulevien tutkimusten kannalta, mutta tässä tutkimuksessa niitä ei ollut mahdollista selvittää. Kyselylomakkeen perusteella myös erillisyyden tasojen määrittäminen täsmälleen aiempien tutkimuskäytäntöjen mukaisesti oli mahdotonta, minkä vuoksi erillisyyttä tarkasteltiin eksistentiaalisen psykologian näkökulmasta ennen kaikkea aineistolähtöisesti. Erillisyyden eri tasoja olisi mahdollisesti voinut tulkita myös yksinäisyyden, osallisuuden vähäisyyden ja ostrakismin kokemuksina.

Jatkossa osa opiskelijan sitouttamista opintoihin voi olla tukeminen kohti eksistentiaalisten tosiasioiden, kuten erillisyyden ja merkityksellisyyden, kohtaamista ja kestämistä. Esimerkiksi Chen ja muut (2021) ovat ehdottaneet nuorten tarpeisiin elämän merkityksellisyyden vahvistamiseen keskittyviä harjoitusohjelmia. Eksistentiaalista näkökulmaa on ehdotettu myös yhdeksi uraohjauksen kannalta keskeiseksi seikaksi (mm. Mag-



lio ja muut, 2005), ja monenlaiseen puheeksiottamiseen voi liittää opiskelijan laajemmat arvopohjaiset ja eksistentiaalisesti orientoituneet kokemukset erillisyydestä ja opintojen sekä elämän merkityksellisyydestä. Eksistentiaalinen keskustelu voi keskittyä nuorten vaikeuksiin pikemmin humanien kysymysten kuin sairauden ja terveyden näkökulman kautta (van Deurzen, 2002). Humanistisen lähestymistavan avulla voidaan käsitellä, mitä opiskelijalle ylipäänsä tarkoittaa ihmisenä oleminen ja millaista merkityksellisyyttä ja mitä potentiaaleja siihen liittyy (Fahlevi, 2020). Esimerkiksi sokraattisen kysely- ja keskustelumenetelmän avulla oppilasta voidaan auttaa ajattelua synnyttävien kysymysten keinoin löytämään henkilökohtaisia merkityksiä omille kokemuksilleen ja ajatuksilleen (Elder & Paul, 1998). Tämän kognitiivisessa ja eksistentiaalisessa psykoterapiassa hyödynnettävän menetelmän on havaittu myös syventävän oppimista, opiskelijoiden moraalipohdintoja sekä kriittistä ajattelua (Elder & Paul, 1998; Lee ja muut, 2014; Torabizadeh ja muut, 2018).

Toisaalta yksilökeskeinen lähestymistapa on parhaassakin tapauksessa vain osa opiskelijoiden mielekkäiden koulutuksellisten reittien rakentumista. Esimerkiksi mahdollinen koulupudokkuuden tai syrjäytymisen riski alanvaihdon yhteydessä ei ole vain yksilötason ongelma, vaan näiden kysymysten ratkaiseminen vaatii yhteisöllisiä ja yhteiskunnallisia toimia (mm. Nielsen, 2016). Myös eksistentiaaliset ilmiöt, kuten opiskelun merkityksellisyyden saattavat kytkeytyä esimerkiksi alalla nähtäviin tulevaisuudennäkymiin ja laajemmin yhteiskunnan tilaan. Tällöin merkityksellisyyden kokemus voi jäädä heikoksi, jos opiskelija kokee jäävänsä yhteisön ulkopuolelle tai vaille uskoa tulevaan yhteiskunnallisen tilanteen vuoksi. Luotta-

mus tulevaisuuteen laajemmalla tasolla sekä opintojen järjestelyt ja toteutus, kuten erilaiset tukitoimet ja opetuksen laatu, voivat olla keskeisiä tekijöitä myös eksistentiaalisesta näkökulmasta tarkasteluna. Tulevissa tutkimuksissa olisi tärkeää tarkastella myös yhteiskunnallisten ja sosiaalisten näkökulmien kautta, kuinka ammatillisten opintojen kannalta olennaisia tekijöitä voidaan vahvistaa sosiaalisen ja fyysisen ympäristön ja yhteiskunnallisen päätöksenteon osalta, jotta merkityksellisyyden kokemus mahdollistuu.

Koska oppimisen tukeminen vahvistaa merkityksellisyyden kokemusta (Utvær, 2014), yksilöllisillä ratkaisuuilla opetuksessa ja opiskelijan osallistamisella voidaan myös tarjota psykologis-eksistentiaalista tukea. Jos jokaiselle ammatilliselle opiskelijalle pyritään mahdollistamaan omannäköinen, myös yksilöllisiin eksistentiaaliin kysymyksiin soveltuva opintopolku, tuen käytäntöjen tulee olla joustavia ja vastata monenlaisiin tarpeisiin (Niemi & Jahnukainen, 2018). Välttämisorientaatioon perustuvat alanvaihdot voivat olla ongelmallisia sekä yksilön kannalta että työvoimapolitiittisesti. Kuitenkin elinikäisen oppimisen strategian näkökulmasta riittävästi tuetut, toimivat alanvaihdot voivat myös johtaa oppimiskokemusten kirjon ja koulutuksen jaksottumiseen elämäntilanteeseen merkityksellisellä tavalla sekä läpi työuran kehittyvään osaamisidentiteettiin.

Tämän tutkimuksen tuloksia voidaan hyödyntää yksilön tarpeet ja resurssit hoitavammin huomioivan ohjauksen kehittämisessä. Vaikka ammattikasvattajien tämän hetken keskeiset haasteet oppijoiden yksilöllisiin tarpeisiin vastaamisessa ovat jo lähtökohtaisesti ajanpuute, liiallinen työtaakka, riittämätön tuki omaan työhön ja puutteelliset resurssit (Carlyon & Naufahu, 2022), opiskelijan eksisten-

tiaalista pärjäämistä voi olla mahdollista tukea pienin keinoin. Ammatilliseen ohjaukseen ja opetukseen on mahdollista sisällyttää kiinnittymistä tukeva eksistentiaalinen ulottuvuus esimerkiksi sokraattista kyselyä hyödyntämällä ja vahvistamalla arvoihin liittyvää fokusta oppimisen sosi- aalisessa prosessissa (Hansen, 2005; Stel- ter, 2014). Koulutukseen liittyvien sisäis- ten tavoitteiden pohdinnasta ja tiedosta- misesta on apua niin opiskelijalle kuin pit- källä tähtäimellä yhteiskunnallekin.

## Kiitokset

Tämän artikkelin kirjoittamiseen on saatu Nuorisopsykoterapia- säätiön tukea.

## Lähteet

- Barabasch, A., Merrill, B., & Zanazzi, S. (2015). Structural support, networking and individual survival: Career changes in Italy and Spain. *British Journal of Guidance and Counselling*, 43(3), 323–336. <https://doi.org/10.1080/03069885.2015.1028889>
- Baththany, A., & Russo-Netzer, P. (2014). Psychologies of meaning. Teoksessa A. Baththany, & P. Russo-Netzer (toim.), *Meaning in positive and existential psychology* (ss. 3–22). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-1-4939-0308-5>
- Berman, S., Weems, C., & Stickle, T. (2006). Existential anxiety in adolescents: Prevalence, structure, association with psychological symptoms and identity development. *Journal of Youth and Adolescence*, 35(3), 285–292. <https://doi.org/10.1007/s10964-006-9032-y>
- Bolmsjö, I., Tengland, P.-A., & Rämgård, M. (2019). Existential loneliness: An attempt at an analysis of the concept and the phenomenon. *Nursing Ethics*, 26(5), 1310–1325. <http://doi.org/10.1177/0969733017748480>
- Brennan, T. (1982). Loneliness at adolescence. Teoksessa L. A. Peplau, & D. Perlman (toim.), *Loneliness: A sourcebook of current theory, research and therapy* (ss. 269–290). John Wiley, & Sons.
- Carlyon, T., & Naufahu, M. (2022). Academic staff within vocational education responding to learners needs. *International Journal of Train- ing and Development*, 26(2), 364–379. <https://doi.org/10.1111/ijtd.12262>
- Chartrand, J. M. (1991). The evolution of trait-and-factor career counseling: A person X environment fit approach. *Journal of Counseling and Development*, 69(6), 518–524. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.1991.tb02635.x>
- Chen, Q., Wang, X.-Q., He, X.-X., Ji, L.-J., Liu, M., & Ye, B. (2021). The relationship between search for meaning in life and symptoms of depression and anxiety: Key roles of the presence of meaning in life and life events among Chinese adolescents. *Journal of Affective Disorders*, 282(1), 545–553. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2020.12.156>
- Chudzikowski, K. (2012). Career transitions and career success in the ‘new’ career era. *Journal of Vocational Behavior*, 81(2), 298–306. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2011.10.005>
- Colley, H., James, D., Diment, K., & Tedder, M. (2003). Learning as becoming in vocational education and training: Class, gender and the role of vocational habitus. *Journal of Vocational Education, & Training*, 55(4), 471–498. <https://doi.org/10.1080/13636820300200240>
- Cooper, M. (2015). *Existential psychotherapy and counselling: Contributions to a pluralistic practice*. SAGE Publications.
- Costello, A. E. (2017). *Promoting existential connection: Development and evaluation of a workshop to reduce existential isolation* [Väitöskirja, Indiana University of Pennsylvania].
- Elder, L., & Paul, R. (1998). The role of Socratic questioning in thinking, teaching, and learning. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 71(5), 297–301. <https://doi.org/10.1080/00098659809602729>
- Elffers, L., Oort, F. J., & Karsten, S. (2012). Making the connection: The role of social and academic school experiences in students’ emotional engagement with school in post-secondary vocational education. *Learning and Individual Differences*, 22(2), 242–250. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2011.08.005>
- Ettema, E. J., Derksen, L. D., & van Leeuwen, E. (2010). Existential loneliness and end-of-life care: A systematic review. *Theoretical Medicine and Bioethics*, 31(2), 141–169. <https://doi.org/10.1007/s11017-010-9141-1>
- Fahlevi, R. (2020). The humanistic and existential approach to improve students’ emotional intelligence in school counseling program. *Konselor*, 9(1), 29–35. <https://doi.org/10.24036/0202091105961-0-00>
- Finn, J. D. (1993). *School engagement, & students at risk*. National Center for Educational Statistics.

Fromm, E. (1941). *Escape from freedom*. Farrar & Rinehart.

Garnow, T., Garmy, P., Edberg, A.-K., & Einberg, E.-L. (2022). Deeply lonely in the borderland between childhood and adulthood: Experiences of existential loneliness as narrated by adolescents. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-Being*, 17(1), 2132653. <https://doi.org/10.1080/17482631.2022.2132653>.

Gericke, E. (2022). Vocational guidance in general and vocational education schools in Germany: The relevance of informed choice for successful vocational education and the legacy of Aloys Fischer. *Journal of Philosophy of Education*, 56(3), 467–478. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12673>

Goldschmidt, P., & Wang, J. (1999). When can schools affect dropout behavior? A longitudinal multilevel analysis. *American Educational Research Journal*, 36(4), 715–738. <https://doi.org/10.3102/00028312036004715>

Goodenow, C. (1993). Classroom belonging among early adolescent students: Relationships to motivation and achievement. *Journal of Early Adolescence*, 13, 21–43. <https://doi.org/10.1177/0272431693013001002>

Grady, T. L. (1989). Determinants of career commitment and turnover behavior. *Journal of Vocational Education Research*, 14(2), 1–21.

Greening, T. (1992). Four existential challenges: Three responses to each. *The Humanistic Psychologist*, 20(1), 111–115. <https://doi.org/10.1080/08873267.1992.9986784>

Hagerty, B. M., Lynch-Sauer, J., Patusky, K. L., Bouwsema, M., & Collier, P. (1992). Sense of belonging: A vital mental health concept. *Archives of Psychiatric Nursing*, 6(3), 172–177. [https://doi.org/10.1016/0883-9417\(92\)90028-h](https://doi.org/10.1016/0883-9417(92)90028-h)

Hales, A. H., Wesselmann, E. D., & Williams, K. D. (2020). Social ostracism, religion, and existential concerns. Teoksessa K. E. Vail, & C. Routledge (toim.), *The science of religion, spirituality, and existentialism* (ss. 153–166). Elsevier Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-817204-9.00012-3>

Hansen, F. T. (2005). The existential dimension in training and vocational guidance: When guidance counselling becomes a philosophical practice. *European Journal: Vocational Training*, 34, 39–62.

Harren, V. A. (1979). A model of career decision making for college students. *Journal of Vocational Behavior*, 14(2), 119–133. [https://doi.org/10.1016/0001-8791\(79\)90065-4](https://doi.org/10.1016/0001-8791(79)90065-4)

Hasim, M., Umar, N. F., Amiruddin, A., & Singring, A. (2023). Career commitment based on ca-

reer identity diffusion among students in vocational higher education. *Journal of Innovation in Educational and Cultural Research*, 4(2), 220–228. <https://doi.org/10.46843/jiecr.v4i2.536>

Helm, P. J., Jimenez, T., Bultmann, M., Lifshin, U., Greenberg, J., & Arndt, J. (2020). Existential isolation, loneliness, and attachment in young adults. *Personality and Individual Differences*, 159, 109890. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2020.109890>

Hutchinson, N. L., Freeman, J. G., Downey, K. H., & Kilbreath, L. (1992). Development and evaluation of an instructional module to promote career maturity for youth with learning difficulties. *Canadian Journal of Counselling and Psychotherapy*, 26(4), 290–299.

Isola, A.-M., Kaartinen, H., Leemann, L., Lääperi, R., Schneider, T., Valtari, S., & Keto-Tokoi, A. (2017). *Mitä osallisuus on? Osallisuuden viittekehystä rakentamassa*. Terveiden ja hyvinvoinnin laitos. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-302-917-0>

Jokinen, L., Ollila, J., & Vuorisalo, K. (2015). Oman tulevaisuuden hallinnan mahdollisuudet ja mahdollisuus. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 17(4), 62–68. <https://journal.fi/akakk/article/view/89499>

Kajastus, K. (2021). Vapaudesta ja ammatinvalinnasta. *Psyko terapia*, 40(2), 118–126.

Kajastus, K. (2023). Merkityksellisuuden kokemuksen yhteys nuorten oppimisiin taitoihin ja työnsaantiasenteisiin työuran alkupuolella. *Nuorisotutkimus*, 41(1), 34–49. <https://doi.org/10.57049/nuorisotutkimus.9128215>

Kilpi, J., & Purokuru, P. (2020). Nuoriso hallinnan kohteena. Teoksessa L. Haikkola, & S. Myllyniemi (toim.), *Hyvää työtä! Nuorisobarometri 2019* (ss. 203–206). Opetus- ja kulttuuriministeriö, Nuorisotutkimusseura, & Valtion nuorisoneuvosto. [https://tietoanuorista.fi/wp-content/uploads/2020/04/Nuorisobarometri\\_2019-netti.pdf](https://tietoanuorista.fi/wp-content/uploads/2020/04/Nuorisobarometri_2019-netti.pdf)

Koivunen, M., Lämsä, A.-M., & Heikkinen, S. (2012). *Ura siirtymät muuttuvassa työelämässä: Analyysi urasiirtymän käsitteestä* [working paper, Jyväskylän yliopisto]. JYX. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-4663-0>

Komonen, K. (2012). Paha pudokas? Koulutuksellisen syrjäytymisen tarkastelu yhteiskunnallisessa keskustelussa. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 14(2), 30–39. <https://journal.fi/akakk/article/view/114465>

LaPointe, K. (2011). *Moral struggles, subtle shifts: Narrative practices of identity works in career transitions* [Väitöskirja, Aalto-yliopisto]. Aaltodoc. <https://aaltodoc.aalto.fi:443/handle/123456789/11082>

- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511815355>
- Lee, M., Kim, H., & Kim, M. (2014). The effects of Socratic questioning on critical thinking in web-based collaborative learning. *Education as Change, 18*(2), 285–302. <https://doi.org/10.1080/16823206.2013.849576>
- Li, M., Fan, W., Cheung, F. M., & Wang, Q. (2018). Could meaning in life contribute to adolescents' vocational commitment and identity? A longitudinal analysis in different Chinese cultures. *Journal of Pacific Rim Psychology, 12*. <https://doi.org/10.1017/PRP.2018.24>
- Maglio, A.-S. T., Butterfield, L. D., & Borgen, W. A. (2005). Existential considerations for contemporary career counseling. *Journal of Employment Counseling, 42*(2), 75–92. <https://doi.org/10.1002/j.2161-1920.2005.tb00902.x>
- Malach Pines, A. (2002). A psychoanalytic-existential approach to burnout: Demonstrated in the cases of a nurse, a teacher, and a manager. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training, 39*(1), 103–113. <https://doi.org/10.1037/0033-3204.39.1.103>
- Manninen, S., Laulainen, S., & Sinervo, T. (2022). Käsitteanalyysi työpaikkaostrakismista. *Hallinnon Tutkimus, 41*(1), 52–66. <https://doi.org/10.37450/ht.108021>
- Masdonati, J., Fournier, G., & Lahrizi, I. Z. (2017). The reasons behind a career change through vocational education and training. *International Journal for Research in Vocational Education and Training, 4*(3), 249–269. <https://doi.org/10.13152/IJRVED.4.3.4>
- McDonald, B. (2002). A teaching note on Cook's distance – A guideline. *Research Letters in Information and Mathematical Sciences, 3*, 127–128.
- Nielsen, K. (2016). Engagement, conduct of life and dropouts in the Danish vocational education and training (VET) system. *Journal of Vocational Education and Training, 68*(2), 198–213. <https://doi.org/10.1080/13636820.2015.1133694>
- Niemi, A.-M., & Jahnukainen, M. (2018). Tuen tarve, työelämäpainotteisuus ja itsenäisyyden vaatimus ammatillisen koulutuksen kontekstissa. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja, 20*(1), 9–25. <https://journal.fi/akakk/article/view/84714>
- Niittyalahti, S., Annala, J., & Mäkinen, M. (2023). Student engagement profiles in vocational education and training: A longitudinal study. *Journal of Vocational Education, & Training, 75*(2), 372–390. <https://doi.org/10.1080/13636820.2021.1879902>
- Olofsson, J., Rämgård, M., Sjögren-Fors, K., & Bramhagen, A.-C. (2021). Older migrants' experience of existential loneliness. *Nursing Ethics, 28*(7–8), 1183–1193. <https://doi.org/10.1177/0969733021994167>
- Opiskelun ja koulutuksen tutkimussäätiö (Otus), & Suomen Ammattiin Opiskeluvien Liitto (SAKKI ry) (2020). *Amisbarometri 2019* [sähköinen tietoa-neisto]. Versio 1.0 (2020-11-24). Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto [jakaja]. <https://urn.fi/urn:nbn:fi:fsd:T-FSD3484>
- O'Reilly, J., Robinson, S. L., Berdahl, J. L., & Banki, S. (2015). Is negative attention better than no attention? The comparative effects of ostracism and harassment at work. *Organization Science, 26*(3), 774–793. <https://doi.org/10.1287/orsc.2014.0900>
- Paul, P., Pennell, M. L., & Lemeshow, S. (2013). Standardizing the power of the Hosmer–Lemeshow goodness of fit test in large data sets. *Statistics in Medicine, 32*(1), 67–80. <https://doi.org/10.1002/sim.5525>
- Piirto, J., Nokelainen, P., & Pylväs, L. (2022). Asiantuntijatyöntekijöiden kokemuksia psykologisten perustarpeiden täyttymisestä työhyvinvoinnin ja työssäsuoriutumisen näkökulmasta. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja, 24*(2), 28–43. <https://doi.org/10.54329/akakk.120729>
- Pinel, E. C., Long, A. E., Murdoch, E. Q., & Helm, P. (2017). A prisoner of one's own mind: Identifying and understanding existential isolation. *Personality and Individual Differences, 105*, 54–63. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.09.024>
- Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., Lee, J.-Y., & Podsakoff, N. P. (2003). Common method biases in behavioral research: A critical review of the literature and recommended remedies. *Journal of Applied Psychology, 88*(5), 879–903. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.88.5.879>
- Rita, H. (2004). Vetosuhte (odds ratio) ei ole todennäköisyyksien suhde. *Metsätieteen aikakauskirja, 2*, 207–212. <https://doi.org/10.14214/ma.6249>
- Rita, H., Töttö, P., & Alastalo, M. (2008). Voiko turkulaisten kirjoittamista artikkeleista yli 100 % olla kvantitatiivisia? Vetosuhteen (odds ratio) ja vedon (odds) tulkintaa. *Janus, 16*(1), 72–80.
- Robinson, S. L., O'Reilly, J., & Wang, W. (2013). Invisible at work: An integrated model of workplace ostracism. *Journal of Management, 39*(1), 203–231. <https://doi.org/10.1177/0149206312466141>
- Sakız, H., Mert, A., & Sarıçam, H. (2021). Self-esteem and perceived social competence protect adolescent students against ostracism and loneliness. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools, 31*(1), 94–109. doi:10.1017/jgc.2020.25

- Schultze, G., & Miller, C. (2004). The search for meaning and career development. *Career Development International*, 9(2), 142–152. <https://doi.org/10.1108/13620430410526184>
- Seligman, M. (2018). PERMA and the building blocks of well-being. *Journal of Positive Psychology*, 13(4), 333–335. <https://doi.org/10.1080/17439760.2018.1437466>
- Shaver, P. R. (2012). Foreword. Teoksessa R. W. Firestone, L. Firestone, & J. Catlett (toim.), *The self under siege: A therapeutic model for differentiation* (ss. ix–xvii). Taylor & Francis Group. <https://doi.org/10.4324/9780203122426>
- Sitra (2017). *Työelämä tutkimus*. [https://media.sitra.fi/2017/05/16144238/Sitra-Ty%C3%B6el%C3%A4m%C3%A4n-tutkimus-2017-FINAL\\_sitrafi\\_PDF.pdf](https://media.sitra.fi/2017/05/16144238/Sitra-Ty%C3%B6el%C3%A4m%C3%A4n-tutkimus-2017-FINAL_sitrafi_PDF.pdf)
- Smith, T. J., & McKenna, C. M. (2013). *A comparison of logistic regression pseudo R2 indices*. Northern Illinois University. <https://www.scinapse.io/papers/2181628320>
- Steele, C., Kidd, D. C., & Castano, E. (2015). On social death: Ostracism and the accessibility of death thoughts. *Death Studies*, 39(1), 19–23. <https://doi.org/10.1080/07481187.2013.844746>
- Stelter, R. (2014). Third generation coaching: Reconstructing dialogues through collaborative practice and a focus on values. *International Coaching Psychology Review*, 9(1), 51–66. <https://doi.org/10.53841/bpsicpr.2014.9.1.51>
- Stewart, M. J., Makwarimba, E., Reutter, L. I., Veenstra, G., Raphael, D., & Love, R. (2009). Poverty, sense of belonging and experiences of social isolation. *Journal of Poverty*, 13(2), 173–195. <https://doi.org/10.1080/10875540902841762>
- Torabizadeh, C., Homayuni, L., & Moattari, M. (2018). Impacts of Socratic questioning on moral reasoning of nursing students. *Nursing Ethics*, 25(2), 174–185. <https://doi.org/10.1177/0969733016667775>
- Urvær, K. S. B. (2014). Explaining health and social care students' experiences of meaningfulness in vocational education: The importance of life goals, learning support, perceived competence, and autonomous motivation. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 58(6), 639–658. <https://doi.org/10.1080/00313831.2013.821086>
- Vaarama, M., Siljander, E., Luoma, M.-L., & Meriläinen, S. (2010). Suomalaisten kokemus elämänlaatu nuoruudesta vanhuuteen. Teoksessa M. Vaarama, P. Moisio, & S. Karvonen (toim.), *Suomalaisten hyvinvointi 2010* (ss. 126–149). Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. <https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/80297/8cec-7cec-5cf3-4209-ba7a-0334ecdb6e1d.pdf?sequence=1>
- van Deurzen, E. (2002). *Existential counselling, & psychotherapy in practice*. SAGE Publications.
- van Uden, J. M., Ritzen, H., & Pieters, J. M. (2016). Enhancing student engagement in pre-vocational and vocational education: A learning history. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 22(8), 983–999. <https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1200545>
- Vehkalahti, K. (2008). *Kyselytutkimuksen mittarit ja menetelmät*. Tammi.
- Vehkalahti, K., & Everitt, B. (2019). *Multivariate analysis for the behavioral sciences*. Chapman, & Hall.
- Vehviläinen, J. (2019). *Siirtymien vaikutus koulutuspolun eheyteen*. Opetushallitus. [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/siirtymien\\_vaikutus\\_koulutuspolun\\_eheyteen.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/siirtymien_vaikutus_koulutuspolun_eheyteen.pdf)
- Virbaliene, A., Šiurienė, A., & Bubnys, R. (2021). A multidisciplinary perspective of the existential loneliness of older people. *Labor et Educatio*, 21, 43–58. <https://doi.org/10.4467/25439561LE.21.003.15357>
- Williams, K. D. (2012). Ostracism: The impact of being rendered meaningless. Teoksessa P. R. Shaver & M. Mikulincer (toim.), *Meaning, mortality, and choice: The social psychology of existential concerns* (ss. 309–323). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/13748-017>
- Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto [tuottaja ja jakaja] (2020). *Amisbarometri 2019* [koodikirja]. <https://urn.fi/urn:nbn:fi:fsd:T-FSD3484>
- Yuen, M., & Yau, J. (2015). Relation of career adaptability to meaning in life and connectedness among adolescents in Hong Kong. *Journal of Vocational Behavior*, 91, 147–156. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2015.10.003>



# Resource- dependent RDI?

Regional resource environments  
influencing the Finnish Universities  
of Applied Sciences' Research,  
Development and Innovation  
Activities in 2011–2012

---

Matti Kajaste

VTM

Jyväskylän yliopisto

matti.kajaste@gmail.com

---



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

---

## Tiivistelmä

Artikkeli käsittelee alueellisen resurssiympäristön vaikutuksia Suomen ammattikorkeakoulujen tutkimus-, kehitys- ja innovaatiotoimintaan (TKI). Empiirisenä aineistona hyödynetään ammattikorkeakoulujen TKI-toiminnan arvioinnissa vuosina 2011–2012 kerättyjä itsearviointeja sekä TKI-toiminnan rahoituksesta kertovaa tilastoaineistoa koko ammattikorkeakoulupopulaation osalta, joita analysoidaan resurssiriippuvuusteoriaa hyödyntäen. Koko ammattikorkeakoulukentän käsittävä tutkimus pyrkii vastaamaan kysymykseen: Kuinka alueellinen resurssien saatavuus vaikutti ammattikorkeakoulujen TKI-toiminnan luonteeseen eri oppilaitoksissa vuosina 2011–2012. Artikkelin osoittaa, että alueellinen ulottuvuus vaikutti merkittävästi ammattikorkeakoulujen TKI-toiminnan luonteeseen 2010-luvun alkupuolella. Tutkimus nostaa esiin kaksi mahdollista reittiä, joista monet ammattikorkeakoulut valitsivat. Oppilaitokset joko hyödynsivät merkittävästi opettajakuntaa TKI-toiminnassa sekä integroivat koulutuksen ja TKI-toiminnan läheisesti yhteen tai hankkivat merkittävästi ulkoista rahoitusta ja päätoimista TKI-työvoimaa tehtävän suorittamiseksi. Vahvasti toisistaan eroavat alueelliset kontekstit asettivat paineita korkeakoulujen ohjaukselle.

**Asiasanat:** *TKI, koulutus, integrointi, ammattikorkeakoulut, resurssiriippuvuusteoria*

## Abstract

This study explores the impact of the regionally available resources to Finnish Universities of Applied Sciences (UAS) in their research, development and innovation activities (RDI). The empirical data used comprise of the self-evaluation reports from an external evaluation conducted in 2011–2012 and statistics on RDI funding to consider the whole UAS population in Finland using Resource Dependence as the theoretical framework to answer the question: How did the regional resource availability influence the nature of the Finnish UAS RDI activities in different institutions in 2011–2012 especially in relation to RDI-education integration? The analysis shows that the regional resource availability affected the form which different UAS RDI activities took by offering two main paths to RDI success; Either mobilise the teachers to RDI activities or attract significant external funding to hire dedicated RDI staff for the task. This situation posed some serious policy implications since it was difficult to consider the diversified resource contexts of regional higher education institutions in a unified performance funding scheme.

**Keywords:** *RDI, education, integration, universities of applied sciences, Resource dependency theory*





## Introduction

The research, development, and innovation (RDI) activities of Finnish universities of applied sciences (UAS) is a topic that has received surprisingly little attention from higher education researchers (see the comprehensive overview of most academic research on Finnish UASs by Rauhala et al., 2016). Overwhelmingly, the existing studies have concentrated on the internal activities of individual institutions or a comparison of a handful at most (e.g., Laakso et al., 2020; Helminen, 2020; Övermark, 2020). Majority of the research in RDI has been conducted by the UAS personnel themselves (see, for example: Rauhala et al., 2016). What is sorely lacking is a system-wide analysis on this legal requirement of a whole sector of higher education in Finland. The purpose of this study is to explore the diversity in approaches of higher education institutions' RDI profiles in 2012 with a special emphasis on the regional context and education integration as sources of diversity.

This article will first set the stage by outlining the Resource Dependence Theory, which will provide the theoretical context for considering universities of applied sciences' relationship with their operating environment. Next, a working definition for research, development and innovation activities will be offered together with the necessary background information of the UAS RDI sector in Finland. The article will then briefly consider the funding environment of UAS RDI activities. We will then utilize self-evaluation reports of all Finnish universities of applied sciences received in a national evaluation process

conducted by the Finnish Higher Education Evaluation Council in 2011-2012 as empirical data. The material provides with a snapshot of UAS RDI in time on the entire UAS population of Finland (25 institutions in 2012). A qualitative content analysis will be used to show how the role of the RDI was interpreted, how different staff groups were utilised and what was the subsequent role of students in the RDI effort. Finally, several key observations will be put forward.

## Resource dependence theory

Resource dependence theory (RDT) is theoretical framework originally developed by Jeffrey Pfeffer and Gerald Salancik in 1978. It is a seminal work in organizational sociology on how an organization interacts with its environment and other organizations. The theory holds that all organizations need human, financial, technological, and other resources from the surrounding environment to be effective and essentially to survive. Organizations' strategy and interest tends to be dominated by the necessity of acquisition of resources. Resource providers are usually other organizations that offer resources in exchange for a degree of control and power on how those organizations use them. This translates into a relationship of dependence on the organization from its resource providers. It makes the organization vulnerable, so it is its interest to diversify its sources of resources to reduce dependence and constraints to its actions and to foster stability. The level of power which the external resource providers wield depends on the importance of the resource to the organization (Froeman, 1999). Organizations tend to prioritize the demands of the most important resource providing organizations over those of others.

Much of the study of organization deals with the characteristics and internal dynamics of successful organizations, values and beliefs of leaders and structures inside the organization. The RDT offered a useful theoretical tool to extend the scope of analysis outside the organization. To focus less on what is going on inside the organization and more on the situation in which the organization is and pressures that the outside world places upon it. Crozier and Friedberg (1980) argued that the resource dependence does not determine the direction of the organization but limits the options available to the management and therefore affect the behavior of the organization. Nor is the organization at the mercy of resource providers but all organizations can and do attempt to influence their operating environment in many ways to create acceptance and demand for their activities.

For students of higher education, RDT is a useful tool through which to analyze the behavior of especially publicly funded higher education institutions (HEI) that have a small number of resource providers with which they dwell in a close relationship (Fowles, 2014). The funding streams are easily followed through public databases and the many outputs can be quantified. RDT is applied in many empirically oriented higher education studies, which seek to explain behavior through dependencies. Slaughter and Leslie (1997), have for example, used the RDT to show how funding organizations expect certain results from HEIs that they provide support for. HEIs look for alternative revenue sources to create stability and thus enter implicit or explicit contracts with funding organizations, which can alter the direction of the organization. RDT has been previously used at times to discuss the behavior of Finnish universi-

ties of applied sciences (Kohtamäki, 2009; 2022; Lämsiluoto et al., 2013) and also internationally (e.g. Agasisti et al., 2023; Nam et al., 2019). It has been noted how UASs seek to foster their autonomy by diversifying funding sources. In the Finnish case, most of the funding is sourced from a small number of important public providers, such as the Ministry of Education and Culture. The RDT thus provides us with a useful viewpoint to analyze how the surrounding the resource environment influences the activities of the UAS. The article will next provide the necessary information of the UAS RDI and provide a working definition on what is understood as RDI.

### **Finnish Universities of Applied Sciences' Research, Development, and Innovation Activities**

Finnish universities of applied sciences are vocational higher education institutions that were formed in the 1990s by upgrading the status of 210 vocational upper secondary institutions. In 2012 there were 25 UASs in Finland. In addition to providing higher education, they have had a legal requirement since 2003 to conduct RDI activities that serve the educational mission of the institution but also development of the local and regional businesses and public organizations. All Finnish UASs were publicly funded institutions that operated under the Ministry of Education and Culture. The Ministry steers the UASs and acts as the most important funding source for them (Päällysaho et al., 2021). Universities of applied sciences are set in every region of Finland to secure equality of higher education opportunities and serving regional needs across the country.

The nature of university of applied sciences' RDI work is an elusive and difficult phenomenon to define (de Weert, 2011). Researchers on the topic have often shown a degree of frustration on the liberal ways the UASs and writers of the issue have chosen to define the RDI activities. Kyvik and Lepori (2010) noted that this problem is not unique to Finland. There is a lack of common perception on which types of activities are to be understood as research in the UAS sector, both within and between countries and within individual institutions.

For the purposes of this study, we can agree that RDI is essentially working life needs-oriented applied research and development work. The RDI aims to create new or improved products, means of production or methods and services, usually in collaboration with companies and/or public sector organisations (Pitkänen et al., 2019). It is intended to serve the educational mission of the institution by studying the phenomena of the working life. UAS RDI is especially useful and necessary to SMEs that have little or no RDI function themselves. Next, this article will consider the existing information on the most important resources necessary for conducting UAS RDI activities.

The purpose of this study is to explore how the regional resource environment affected the form of Finnish UAS RDI activities. The research question thus becomes: How did the regional resource availability influence the nature of the Finnish UAS RDI activities in different institutions in 2011-2012 especially in relation to RDI-education integration?

## Data and Method

All Finnish universities of applied sciences took part in the 2010-2012 evaluation of RDI activities by Finnish Higher Education Evaluation Council. The sole exception was Högskolan på Åland that have only very limited RDI activities. In addition, the Police University College was omitted from the material since it does not operate under the jurisdiction of the Ministry of Education and Culture and has quite different mission. FINHEEC's evaluation team requested UASs to complete a written PDF self-evaluation on its RDI activities. The evaluation team provided a ready template for the self-evaluation in the form of an electronic questionnaire with 15 open questions that dealt with views on the role of RDI in general and more specific questions on the procedures and practicalities of the activities. Self-evaluations were originally created for an international review panel for background information.

Universities of applied sciences' RDI work has been allowed to develop relatively freely with only limited steering from the Ministry of Education and Culture or other national authorities (Maassen et al., 2012). As a result, consensus on national level or amongst the UAS institutions on what constitutes desirable RDI work, did not exist. There were many competing views or models of RDI work and none of them seemed to be preferred by majority of the institutions. Therefore, UASs could present their individual views on RDI in the self-evaluations rather openly, as their interpretation was just as valid as any other then available.

The evaluation project did not include financial objectives or individual feedback to the participating UASs, as the

evaluation team aimed at producing useful information to the development of the whole sector. The UAS sector could, therefore, hope to gain elevated general recognition from the national evaluation. The self-evaluation reports are valuable data in the sense that they include some surprisingly open, honest, and self-critical comments on the state of the UAS RDI. The reports were usually written by RDI directors or equivalent, aided by RDI coordinators and the top management of the organization, reflecting the views of the top management at a given point in time. The weakness of this data source is that it primarily served the needs of the evaluation process. However, a national evaluation process can attract the attention of UAS rectors and RDI directors in a way impossible for a single researcher. Of the fifteen original questions of the self-evaluations, this study concentrates on two: Q7 Staffing policy of RDI activities and Q8 the student participation in RDI. In addition to funding, the availability of competent workforce can be considered the most important resource necessary to conduct impactful RDI activities. The responses to these questions reveal that UASs have solved the question of human resources in divergent ways. They thus provide us with insights into how the regional resource environment impacted the UAS RDI activities in 2012.

The qualitative material of self-evaluations for the first question (number 7) consisted of 7012 words (average word count per UAS was 270 words,  $SD = 111$  words). The second question (question 8) was answered with 5626 words (with an average of 216 words per UAS,  $SD = 91$  words). The data was analysed through the means of Qualitative Content Analysis as described by Neuendorf (2002) and Schreier (2013). First, all institution-

al self-evaluations were read once to gain good general understanding of the data in general. A coding framework was then constructed for each of the two questions. Coding was conducted using Nvivo 11 qualitative analysis software. Coding itself was done thrice by the author for enhanced reliability. When a disagreement between codings was found, those cases were investigated more closely and corrected. The strict categorisation of UASs according to the codings would not have been sensible since they were based on free responses to open questions. It is likely that many more UASs shared similar characteristics but failed to report them since they were not specifically asked. The article will next briefly explore the RDI funding environment in which the Finnish UASs operated in 2012 as it will provide the background for the qualitative data subsequently analysed.

## Findings

### Funding of the RDI activities

One crucial resource and a determinant for the role of the RDI in each UAS was the volume and primary source of research funding. The Finnish UASs spent approximately 148 million euros in 2010 on RDI activities of which 66 % was external competitive funding from various sources. The most important of these were the European Union (37 % of external funding), Ministry of Education (19 %) and domestic companies (8 %). Roughly third of the overall RDI funding was internal funding. This was essentially money provided by the Ministry of Education Culture for the fulfilment of the educational mission, mostly teachers' salaries, which the UAS decided to use in RDI activities instead.

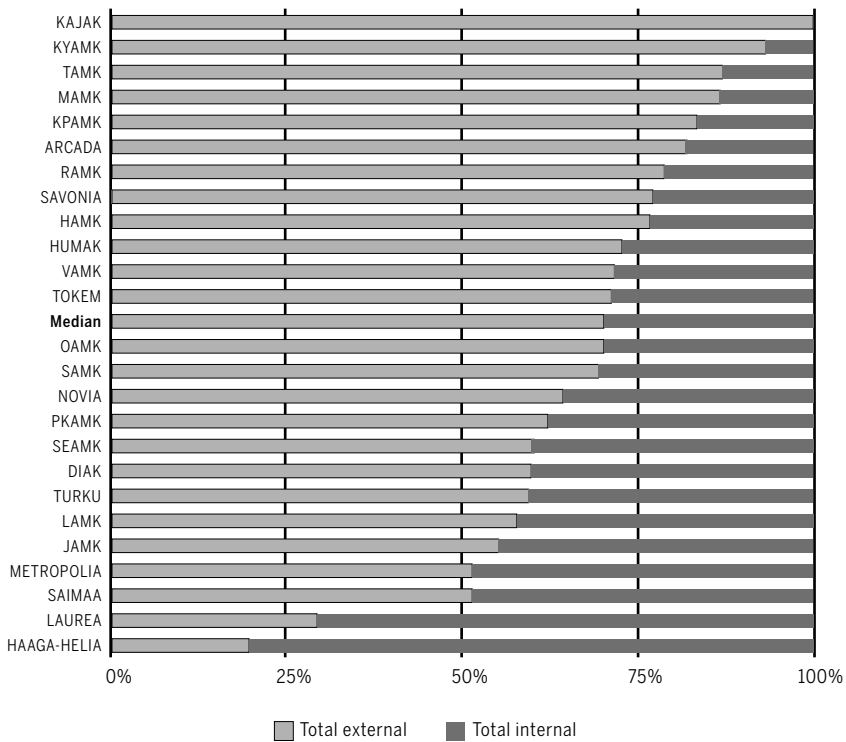
Figure 1 below is a chart of the ratio

of internal and external RDI funding by UAS in 2008-2010. The three-year -span was selected to omit the occurrence of one large successful project-funding bid on a given year (note that the figure does not illustrate the relative difference in absolute volume of funding). The three-year-period is significant here as the EU 7<sup>th</sup> framework programme took place in 2007-2013, which meant that RDI funding allocations changed strongly during this time (Laakso et al., 2020).

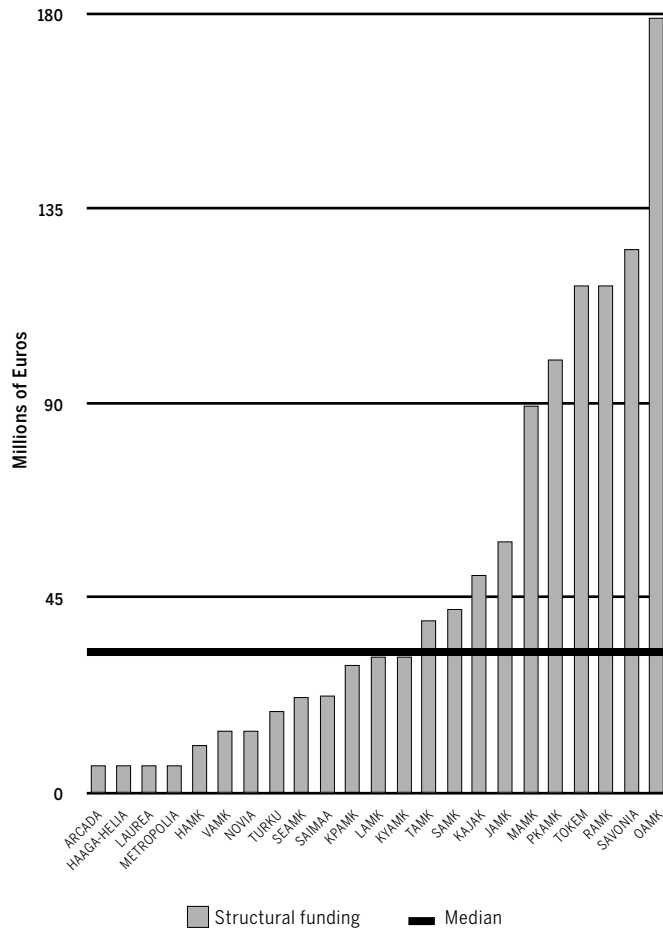
The Figure 1 illustrates the strong variance in the ratio of external and internal funding (Please find a list of Finnish UASs together with their respective regions and staff count in 2010 in attachment 1). What is interesting is that those that have the largest share of internal RDI funding

were mostly based on the Helsinki metropolitan region or in the largest towns in Finland (HAAGA-HELIA, LAUREA and METROPOLIA). In contrast, those who had the most external funding tended to be located in the Eastern and Northern parts of the country where most of the economically less-developed regions were (KAJAK, KYAMK, MAMK and RAMK especially). The reason for this is illustrated by figure 2 next page.

EU funding and especially Structural funds were extremely important for many Finnish universities of applied sciences. These funds were divided amongst the regions to support the weakest regional economies most, while the richest and most educated regions received very little structural support. UASs from the rich-



**Figure 1.**  
Ratio of internal and external RDI funding in 2008-2010 (Statistics Finland n.d.)



**Figure 2.**  
 Division of EU structural funding by region in 2007–2010  
 (Ministry of Economic affairs and Employment n.d.)

er regions, for the most part, couldn't apply for funding from the calls of other regions. This is the reason the UASs in the largest towns on south of Finland, including LAUREA, METROPOLIA and HAAGA-HELIA tended to spend internal funding on RDI instead. This contributed to the very unequal distribution of RDI funding and subsequent resource diversity amongst the UASs of Finland with important consequences to the nature and profile of the type of RDI activities the institutions adopt.

### Staffing Policy of RDI Activities

Question posed at the self-evaluation template on this topic was: 'Please explain the staffing policy with respect to RDI activities at your UAS, including a description of the minimum requirements or qualifications for staff participation in RDI activities (e.g., work experience, project management training); the way in which staff members are stimulated to participate in RDI activities; the ways in which RDI competences are taken into account in staff recruitment; and the way in which RDI competences of staff members are developed. Here we would also like to

know how many of the institutional academic staff members have an RDI related function only?’

From the self-evaluations two broad RDI profiles could be identified. Both relate strongly to regional environment and subsequent human and financial resource availability. First, the concentration on teachers and emphasising RDI-education integration. Second, the reliance on dedicated RDI staff as primary workers in research, development, and innovation activities. Several UASs stated that they have effectively selected the former profile. The UASs situated in the Helsinki metropolitan area (METROPOLIA, ARCADA, LAUREA) and TURKUAMK emphasised this strongly.

*‘At our UAS RDI work is integrated with teaching. In practice this means that the qualifications for staff participating in RDI are always intertwined with the requirements of a degree programme.’* (METROPOLIA).

In these UASs, there appeared to be a determined effort to foster RDI-education integration, often accompanied by a supporting pedagogic model. Many UASs stated that they intentionally involved teachers and lecturers to the RDI projects to facilitate closer integration of RDI and education.

These findings show how important RDI-education integration was considered in many Finnish UASs. In fact, over half (15/25) of the UASs stated that they were actively encouraging teachers to participate in RDI activities. This illustrated the top managements’ positive attitudes towards RDI-teaching integration while suggesting that the teachers’ attitudes towards RDI were a challenge to at least half

of the UASs. This also supports findings of a number of previous studies (Maassen et al., 2012; Naukkarinen, 2004; Marttila et al., 2005). Savonia UAS also admitted that one obstacle was posed by staff members who were not yet willing to accept new identities:

*‘Participation in RDI activities is thought to be a standard for all staff, although we still are forced to acknowledge the restrictive inertia in the traditional staff identities.’* (SAVONIA).

Minna Söderqvist (2005) noticed similar tendencies in her study. RDI functions were seen as alien to the UAS, which was built on the culture of education. Salomaa and Caputo had similar findings as recently as 2021. Incorporating a new research-centred mission requires changes to teacher identity, which is difficult and often results in inertia. UAS staff appeared to define their professional identity quite strictly (Väänänen & Peltonen, 2020). Savonmäki (2007) has argued that UAS teachers only find conducting research activities on their own work motivating, when the questions rise from the bottom up. However, the strategic profile of UAS RDI is often quite strongly steered by the top management (Kajaste, 2018; Pitkänen et al., 2019). It is likely that RDI activities do not always appear especially inviting in these circumstances.

CENTRIA UAS regretted in her self-evaluation report that teachers were lacking the necessary competences to fully participate in RDI.

*‘A current challenge in the Finnish UAS sector is the weakness of teaching staff research qualifications. Legally schools have a duty to implement RDI, but teachers lack sufficient tools for RDI activity implementation.’* (CENTRIA).

In the context of a national evaluation, this is a surprisingly honest statement. It is not, by any means, unique. Löytönen and colleagues (2010), found that one of the principal obstacles to stronger RDI effort in LAUREA UAS was the lack of personnel with adequate level of research methodology knowledge and skills. Kolehmainen notes similar human resources problems in a much more recent study published in 2019. Alarming, according to Zacheus (2009), less than 50 % of the stakeholder respondents considered the UAS staff as having up-to-date working life and substance knowledge. Hazelkorn (2008) reminds us that the concern over UAS teachers' competences is not unique to Finland, but a European one. UAS teachers were usually originally recruited for a teaching role only without regard to competence, interest, or experience in RDI. Generating a solid competence base appears to be very slow and difficult. Hazelkorn's earlier study (2005) suggests that RDI expertise is more easily recruited from outside. The problem of insufficient teacher RDI competences was most likely a real one, but it is interesting that most often it is the top management that presents it as a major challenge to UAS RDI. Competent and skilled researchers are certainly an important resource for the UAS. Success in recruiting and honing the best RDI-talent appeared to be one of key factors in the RDI effort. CENTRIA's statement is also another example of the general blaming game as highlighted by Hazelkorn (2005) and Zacheus (2009). The top management tended to be critical of teachers' competences, while the teachers themselves blamed the working conditions that were not seen to be supportive towards RDI. It is quite likely that most UASs suffered from the obstacles to integration to an extent, but it seems especially prevalent in regions without a research university and generally lower general level of education.

A second RDI profile was chosen by many UASs that stated that they recruit RDI professionals from outside the institution whenever teachers were lacking the necessary expertise. In addition, 40 % (10/25) of the UASs stated that most of the RDI work is conducted by full-time RDI staff members. Most of these UASs were located in less-developed and lower educated regions of Finland. This is possible where external funding, often from the European union, was available.

*'In 2010 altogether 62.6 person-years were used for RDI activity in our organisation, of which 13.9 person-years were accumulated by teachers.'* (RAMK).

Here a UAS from Lapland stated that teachers were responsible for only a minority of the overall RDI effort. The expectation was that most of the RDI projects was conducted with external funding, with only a limited integration into education. Below, from the response of another provincial UAS, it can be calculated that roughly 2/3 of the total RDI effort was put in by RDI employees.

*'KTUAS headcount in August 2010 was 209 employees (full time) consisting of 135 teachers, 40 RDI employees and 34 other employees. Altogether 180 employees (incl. part time) have participated in the RDI activities during year 2010, which makes a total of 67 person-years.'* (TOKEM).

Most UASs of this second profile also emphasised heavily the technology transfer and business sector modernization role as part of the RDI activities. This function was mostly absent from the responses of the metropolitan UASs.



*‘Basically, the role of RDI activities of the UAS is to link the science-based basic and applied research of academic universities to product development of small and medium-size companies and enterprises. In a way we can describe it as an “umbilical cord between basic research and enterprises”.’ (RAMK).*

One reason for the prevalence of this function was perhaps the funding criteria of the European Union structural funds, which emphasised the working-life development aspects of RDI. One of the major hindrances towards closer integration between education and RDI activities seemed to be that the teachers were simply unwilling to participate. As RDI activities did not seem to be very attractive amongst the UAS teacher population, it appeared likely that the integration of RDI and education was most advanced, where the motivation efforts had been most successful. Therefore, it appears that some UASs managed to accumulate the resource of research-intensive teachers, while others have not. Since much of the research project ideas and proposals originated from the teacher population, this is very important factor in determining the performance of the organization in this regard.

### Student Participation in RDI Activities

Question posed at the self-evaluation template on this topic was: ‘Please explain the nature of student participation in RDI activities of your UAS. Which parts of RDI processes and activities do they participate in, and how do they participate in them?’

The extent and nature of students’ participation in RDI activities varied quite

significantly in Finnish UASs, as it did also elsewhere in Europe (de Weert, 2011). By volume, the most common way to get involved was through courses and modules with mandatory RDI tasks. UAS degree programmes had a mandatory practical training, which can be held in an RDI project, especially if external partners are involved. The more student RDI involvement the UAS entertains, more instances of actual, in-depth student participation in the projects can be expected.

Six UASs in the self-evaluations placed greater emphasis on student participation in the self-evaluation report than others. Many of these were metropolitan or close to Uusimaa, although not all. Those that concentrated on student involvement seemed to see the benefits participation in projects can have on students’ experience. Also, it is likely that these UASs conducted the kind of RDI activities, which are especially inclusive towards student involvement. Naturally, increased student involvement went hand in hand with increased teacher participation.

In marked contrast were the six UASs that showed far less active student participation in RDI activities. These UASs were more provincial and more often from non-university regions. There seemed to be a connection between external funding and lower student involvement, since a number of UASs, for example KAJAK, stated that almost all externally funded projects were done without student participation.

*‘A significant amount of RDI projects are only implemented by the staff of KUAS and its partners in cooperation without the involvement of students. Many solely externally funded projects with companies are implemented on this basis. Such pro-*

*jects require such a high and demanding level of expertise that the role of students (if involved) remains limited.'* (KAJAK).

TAMK also agreed that when funding was international and/or there are regional development projects and companies involved, students were mostly not participating. Student involvement obviously made prompt scheduling of the project more challenging and can apparently make it more difficult to ensure the quality of the RDI output. Often, the student participation took place only in terms of mandatory training periods in the project or in the form of student theses in the RDI projects. Interestingly, more recently, Hero and colleagues (2022) have found that student RDI projects can have considerable regional impacts. Hakomäki (2013) has studied the difficulties of RDI-education integration in the work of teachers of one UAS. The teachers were content with their competences for integration but felt that the students' study plans, and the teachers' scheduling did not support the RDI –education integration.

SAVONIA confirmed being committed to increasing student involvement despite the traditional teacher identities may hinder it. A large group of UASs stated that they considered student involvement important but do not provide much evidence or argumentation for it. This is probably not surprising given the vocal support of UAS top management to the RDI-education integration. Similarly, to teacher involvement, the more ambitious student involvement appeared to be a goal that the UASs are striving for. The many, extensively documented obstacles to closer integration of RDI and education are also visible in the self-evaluations used in this study. There appears to be a persistent attitudinal problem towards RDI that most

UASs struggled with. Many teachers considered RDI as extra or additional task, secondary to teaching. The empirical data suggests that there were large differences between UASs in terms of the RDI profiles they have adopted. This was reflected by the RDI staffing policy and the role of students and integration of RDI with education.

## Conclusion and Discussion

The question this article aimed to answer was: How did the regional resource availability influence the development of the Finnish UAS RDI activities in different institutions in 2011-2012 especially in relation to RDI-education integration? The previous research on UAS RDI, the self-evaluation reports analysed, and statistics used in this study showed that there was a fairly high degree of diversity across the sector in terms of the financial and human resources available and how the RDI mission was ultimately interpreted, providing support for the Resource Dependence Theory. There were also clear tensions between education and RDI in the UAS sector. The RDI activities often needed funds and time from teaching, while education remained the primary task of the institution and the most important source of revenue (Hazelkorn, 2008). Internal competition for resources emerged, as took place in Switzerland, for example (Lepori & Kyvik, 2010). As expected by the RDT, the regional resource context certainly appeared to affect the RDI operating environment quite significantly and to constrain the possibilities available to the UASs by offering essentially two alternative profiles for the UAS RDI activities.

First was the one adopted by institutions in the more educated and econom-

ically vibrant metropolitan regions of Southern Finland. Teachers and students in those UASs tended to be actively involved in RDI and the integration into education appeared more advanced. Second profile was available to UASs in the comparatively poor and less-educated regions of Eastern and Northern Finland that received the bulk of European Union structural funds resulting in external RDI funding resource being more readily available. Most of the RDI projects were conducted by dedicated RDI staff, hired fixed term with external funding. The money attracted local companies to take part in the projects, thereby contributing to more sustained relationships and collaboration on RDI. Technology transfer to modernize the SME-sector was an important and necessary function here. Most UASs could be placed somewhere on this continuum, although the qualitative data used here does not quite lend itself to strict categorisation of institutions. In 2011-2012 most of the external UAS RDI funding was essentially competitive, extra money on top of the budget funding offered by the Ministry. RDI activities could, therefore, be seen as an effort to increase the degree of autonomy of the institution from the main resource providing organization and to reduce dependency from it. These findings are broadly in line with more recent studies (Kitagawa et. al., 2016; Salomaa 2019; Schlegel et al., 2022; Agasisti et al., 2023) suggesting that this phenomenon most likely persists also today.

One important caveat should be noted. As the empirical data was gathered in 2010-2011, significant changes may have happened to the approaches to RDI-education integration in over ten years. Therefore, caution should be exercised in drawing current policy conclusions from the data. Some authors have, however, not-

ed the persistent nature of many of these challenges that UAS RDI are still facing (Vetoshkina et al., 2023). One would very much like to see a repeated nation-wide UAS RDI evaluation exercise, conducted by the Finnish Education Evaluation Centre, to assess the current situation and any potential changes. Furthermore, there was and is an unfortunate lack of knowledge on what is going on inside the RDI projects. Systematic categorisation of RDI projects on a national scale would be very useful to expand our knowledge on the forms and practices of the UAS RDI.

This study showed that there were often multiple ways to achieve success and reduce the dependence on a single provider of resources in RDI. Organizations used the regional opportunities available to them and made use of a lack of certain resource to gain new avenues in RDI. The obvious resource disparity posed challenges to effective national steering of UAS RDI. Creating accountable and balanced performance indicators for RDI is difficult when the regional contexts in which the universities of applied sciences operate are highly divergent.

# Attachment 1

List of abbreviations and basic information on the UASs  
Finnish Universities of Applied Sciences in 2010

Abbreviation	Full name	Region	Total Staff Headcount in 2010*
<b>ARCADA</b>	Arcada University of Applied Sciences	Uusimaa	167
<b>DIAK</b>	Diaconia University of Applied Sciences	Uusimaa / Network	359
<b>HAMK</b>	Häme University of Applied Sciences	Kanta-Häme	451
<b>HAAGA-HELIA</b>	Haaga-Helia University of Applied Sciences	Uusimaa	519
<b>HUMAK</b>	Humak University of Applied Sciences	Network	155
<b>JAMK</b>	JAMK University of Applied Sciences	Central Finland	623
<b>KAJAK</b>	Kajaani University of Applied Sciences	Kainuu	168
<b>KPAMK</b>	Central-Ostrobothnia University of Applied Sciences (Centria UAS in 2021)	Central Ostrobothnia	288
<b>KYAMK</b>	Kymenlaakso University of Applied Sciences (part of XAMK in 2021)	Kymenlaakso	397
<b>LAMK</b>	Lahti University of Applied Sciences (part of LAB UAS in 2021)	Päijät-Häme	386
<b>LAUREA</b>	Laurea University of Applied Sciences	Uusimaa	518
<b>MAMK</b>	Mikkeli University of Applied Sciences (part of XAMK in 2021)	South Savo	395
<b>METROPOLIA</b>	Metropolia University of Applied Sciences	Uusimaa	1075
<b>NOVIA</b>	Novia University of Applied Sciences	Ostrobothnia	332
<b>OAMK</b>	Oulu University of Applied Sciences	North Ostrobothnia	658
<b>PKAMK</b>	North Carelia University of Applied Sciences (Karelia UAS in 2021)	North Carelia	404
<b>RAMK</b>	Rovaniemi University of Applied Sciences (part of the Lapland UAS in 2021)	Lapland	277
<b>SAIMAA</b>	Saimaa University of Applied Sciences (part of LAB UAS in 2021)	South Carelia	240

Abbreviation	Full name	Region	Total Staff Headcount in 2010*
SAMK	Satakunta University of Applied Sciences	Satakunta	442
SAVONIA	Savonia University of Applied Sciences	North Savo	572
SEAMK	Seinäjoki University of Applied Sciences	South Ostrobothnia	408
TAMK	Tampere University of Applied Sciences	Pirkanmaa	738
TOKEM	Kemi-Tornio University of Applied Sciences (part of the Lapland UAS in 2021)	Lapland	273
TURKU	Turku University of Applied Sciences	Southwest Finland	741
VAMK	Vaasa University of Applied Sciences	Ostrobothnia	255

\* (Source: Vipunen – Education Statistics Finland)

## References

- Agasisti, T., Egorov, A., & Serebrennikov, P. (2023). Universities' efficiency and the socioeconomic characteristics of their environment—Evidence from an empirical analysis. *Socio-Economic Planning Sciences*, 85, 101445. <https://doi.org/10.1016/j.seps.2022.101445>
- Crozier, M., & Friedberg, E. (1980). *Actors and systems: The politics of collective action*. University of Chicago Press. <https://doi.org/10.7202/029369ar>
- Fowles, J. (2014). Funding and focus: Resource dependence in public higher education. *Research in Higher Education*, 55(3), 272–287. <https://doi.org/10.1007/s11162-013-9311-x>
- Frooman, J. (1999). Stakeholder influence strategies. *Academy of Management Review*, 24(2), 191–205. <https://doi.org/10.2307/259074>
- Hakomäki, S. (2013). *Kuvaus opettajien TKI-työn ja opetuksen integraatiosta*. [UAS Master's Thesis, Metropolia ammattikorkeakoulu]. URN:N-BN:fi:amk-2013060613320
- Hazelkorn, E. (2005). *University research management: Developing research in new institutions*. OECD Publishing.
- Hazelkorn, E. (2008). Motivating individuals: Growing research from a 'fragile base'. *Tertiary Education and Management*, 14(2), 151–171. <https://doi.org/10.1080/13583880802053184>
- Helminen, J. (2020). Näkökulmia osallistavaan tutkimus-, kehittämis- ja innovaatiotoimintaan. *Diakonia-ammattikorkeakoulun TKI-toiminnan vuosikirja* 5. <https://urn.fi/URN:IS-BN:978-952-493-348-3>
- Hero, L. M., Lintula, N. C., Wilkinson, S., & Pitkääjärvi, M. (2022). Regional effects of multidisciplinary innovation projects. Innovation education impact assessment model. *ISPIM Conference Proceedings* (pp. 1–23). The International Society for Professional Innovation Management (ISPIM).
- Kajaste, M. (2018). Quality management of research, development and innovation activities in Finnish universities of applied sciences. *Quality in Higher Education*, 24(3), 271–288. <https://doi.org/10.1080/13538322.2018.1558505>
- Kitagawa, F., Sánchez Barrioluengo, M., & Uyarra, E. (2016). Third mission as institutional strategies: Between isomorphic forces and heterogeneous pathways. *Science and Public Policy*, 43(6), 736–750. <https://doi.org/10.1093/scipol/scw015>
- Kohtamäki, V. (2009). *Financial autonomy in higher education institutions - Perspectives of senior management of Finnish AMK institutions*. Tampere University Press. <https://urn.fi/urn:is-bn:978-951-44-7756-0>
- Kohtamäki, V. (2022). Autonomy-driven segmentation for competition among Finnish universities: Leaders' perceptions. *Studies in higher education*, 47(1), 67–79. <https://doi.org/10.1080/03075079.2020.1730314>

- Kolehmainen, M. (2019). *Selvitys ammattikorkeakouluopettajien TKI-osaamisesta*. [UAS Master's Thesis, Savonia-ammattikorkeakoulu].
- Kyvik, S., & Lepori, B. (2010). Research in higher education institutions outside the university. In S. Kyvik, & B. Lepori (Eds.), *The research mission of higher education institutions outside the university sector. Striving for differentiation* (pp. 3-21). Higher Education Dynamics 31. Springer. [http://dx.doi.org/10.1007/978-1-4020-9244-2\\_1](http://dx.doi.org/10.1007/978-1-4020-9244-2_1)
- Laakso, A., Stormi, I., & Mikkonen, A. (2020). Ammattikorkeakoulujen TKI-toiminta Suomen kilpailukyvyyn edistäjänä. *Tietessä tapahtuu*, 38(5). <https://journal.fi/tt/article/view/99571>
- Lepori, B., & Kyvik, S. (2010). The research mission of universities of applied sciences and the future configuration of higher education systems in Europe. *Higher Education Policy*, 23(3), 295–316. <https://doi.org/10.1057/hep.2010.11>
- Länsiluoto, A., Järvenpää, M., & Krumwiede, K. (2013). Conflicting interests but filtered key targets: Stakeholder and resource-dependency analyses at a university of applied sciences. *Management Accounting Research*, 24(3), 228–245. <https://doi.org/10.1016/j.mar.2013.02.001>
- Löytönen, M., Schwab-Matkovits, I., Spaapen, J., & Varmola, T. (2010). *Evaluation Report of Laurea University of Applied Sciences 2010*. Laurea-ammattikorkeakoulun julkaisusarja B 39.
- Maassen, P., Spaapen, J., Kallioinen, O., Keränen, P., Penttinen, M., Wiedenhofer, R., Mattila, J., & Kajaste, M. (2012). *From the bottom up – Evaluation of RDI activities of Finnish universities of applied sciences*. FINHEEC 7:2012.
- Marttila, L., Kautonen, M., Niemonen, H. & Von Bell, K. (2005). Ammattikorkeakoulujen T&K-toiminta: T&K-yksiköt koulutuksen, tutkimuksen ja kehittämistyön rajapinnassa. *Työraportteja 75/2005*, Työelämän tutkimuskeskus, Tampereen yliopisto.
- Ministry of Economic affairs and Employment. (n.d.) *Division of EU structural funding by region in 2007-2010*.
- Ministry of Education and Culture. (n.d.) *Education statistics Finland. Total staff headcount in 2010*. (Retrieved 26.4.2024) <https://vipunen.fi/en-gb/polYTECHNIC/Pages/Henkil%C3%B6st%C3%B6.aspx>
- Nam, G. M., Kim, D. G., & Choi, S. O. (2019). How resources of universities influence industry cooperation. *Journal of Open Innovation: Technology, Market, and Complexity*, 5(1), 9. <https://doi.org/10.3390/joitmc5010009>
- Naukkarinen, M. (2004). *Tampereen ammattikorkeakoulun soveltavan tutkimus- ja kehitystyön toteutusmalli* [Licentiate thesis. Tampereen teknillinen yliopisto].
- Neuendorf, K.A. (2002). *Content Analysis Guidebook*. Sage Publications. <https://doi.org/10.4135/9781071802878>
- Pfeffer, J. & Salancik, G. R. (1978). *The External control of organizations: A resource dependence perspective*. Harper & Row.
- Pitkänen, E., Lempinen, P., & Vainio, E. (2019). *Innovaatioita ja osaamista työelämään*. Ammattikorkeakoulujen rehtorineuvosto Arene ry. [http://www.arene.fi/wp-content/uploads/Raportit/2019/TKI\\_raportti/Innovaatioita%20ja%20osaamista%20raportti%202019.pdf](http://www.arene.fi/wp-content/uploads/Raportit/2019/TKI_raportti/Innovaatioita%20ja%20osaamista%20raportti%202019.pdf)
- Päällysaho, S., Latvanen, J., Lehto, A., Riihimaa, J., Lahti, P., Kärki, A., & Puhakka-Tarvainen, H. (2021). Key aspects of open data in Finnish RDI cooperation between higher education and businesses. *Data Intelligence*, 3(1), 176–188. [https://doi.org/10.1162/dint\\_a\\_00065](https://doi.org/10.1162/dint_a_00065)
- Rauhala, P., Kantola, M., Friman, M., & Huttula, T. (2016). Ammattikorkeakoulutus tutkimuksen kohteena. *Tiedepolitiikka*, 41(3), 57–68.
- Salomaa, M. (2019). Third mission and regional context: assessing universities' entrepreneurial architecture in rural regions. *Regional Studies, Regional Science*, 6(1), 233–249. <https://doi.org/10.1080/21681376.2019.1586574>
- Salomaa, M., & Caputo, A. (2021). Business as usual? Assessing the impact of the COVID-19 pandemic to research, development and innovation (RDI) activities of universities of applied sciences. *Tertiary Education and Management*, 27(4), 351–366. <http://dx.doi.org/10.1007/s11233-021-09079-z>
- Savonmäki, P. (2007). *Opettajien kollegiaalinen yhteistyö ammattikorkeakoulussa: mikropoliittinen näkökulma opettajuuteen (No. 23)*. Koulutuksen tutkimuslaitos. [Doctoral Thesis, Jyväskylän yliopisto]. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-3005-9>
- Schlegel, T., Pfister, C., Harhoff, D., & Backes-Gellner, U. (2022). Innovation effects of universities of applied sciences: An assessment of regional heterogeneity. *The Journal of Technology Transfer*, 47(1), 63–118. <http://dx.doi.org/10.1007/s10961-020-09839-w>
- Schreier, M. (2013). Qualitative content analysis. In U. Flick (Ed.) *The SAGE handbook of qualitative data analysis* (pp. 170–184). SAGE Publications.
- Slaughter, S., & Leslie, L. L. (1997). *Academic capitalism: Politics, policies, and the entrepreneurial university*. Johns Hopkins University Press.
- Statistics Finland. (n.d.) *R&D expenditure in the higher education sector according to the source of funds by higher education institute, 1991-2022* (Retrieved 26.4.2024) <https://pxdata.stat.fi/PxWeb/pxweb/en/>

StatFin/StatFin\_\_tkke/statfin\_tkke\_pxt\_129x.px/

Söderqvist, M. (2005). Vaihtoehtona sosio-konstruktivismi. In H. Kotila, & A. Mutanen (Eds.) *Tutkiva ja kehittävä ammattikorkeakoulu* (pp. 24–39). Edita.

Vetoshkina, L., Lamberg, L., Ryymin, E., Rintala, H., & Paavola, S. (2023). Innovation activities in a university of applied sciences: Redefining applied research. *Journal of Applied Research in Higher Education*, 15(2), 289–302. <https://doi.org/10.1108/JARHE-10-2021-0380>

Väänänen, I., & Peltonen, K. (2020). Siiloista saumattomaan opetuksen ja TKI-toiminnan integrointiin ammattikorkeakouluissa. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 22(2), 52–69. <https://journal.fi/akakk/article/view/95963>

De Weert, E. (2011). Transformation or systems convergence? The Research profile of universities of applied sciences in Europe. In J. Enders, H. de Boer, & D. Westerheijden (Eds.) *Reform of higher education in Europe* (pp. 103–122). Sense Publishers. [https://doi.org/10.1007/978-94-6091-555-0\\_7](https://doi.org/10.1007/978-94-6091-555-0_7)

Zacheus, T. (2009). *Työelämäyhteydet ammattikorkeakouluissa 2008*. Keski-Pohjanmaan ammattikorkeakoulu.

Övermark, K. (2020). *Asiakastyytyväisyyden hyödyntäminen palveluliiketoiminnan kehittämässä: Centria-ammattikorkeakoulun TKI-toiminta ja palvelutoiminta* [UAS Bachelor's Thesis. Centria ammattikorkeakoulu]. <https://urn.fi/URN:NBN:fi:amk-2020100721098>





# Monitieteinen työelämäprojekti työelämätaitojen oppimisen edistäjänä – opiskelijoiden ja työelämän edustajien kokemuksia

---

Riikka Malinen

KM, koulutussuunnittelija  
Niilo Mäki Instituutti  
riikka.malinen@nmi.fi

Anne Virtanen

KT, dosentti, yliopistotutkija  
Jyväskylän yliopisto,  
Koulutuksen tutkimuslaitos  
anne.virtanen@ju.fi

Miika Marttunen

KT, professori  
Jyväskylän yliopisto, Kasvatustieteiden laitos  
miika.marttunen@ju.fi



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

---

## Tiivistelmä

Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin opiskelijoiden työelämätaitojen oppimista ja oppimisen tapoja Monitieteinen työelämäprojekti -kurssin aikana sekä opiskelijoiden että työelämän edustajien näkökulmista. Tutkimuksessa 15 opiskelijaa neljästä eri aloja edustavasta tiimistä ja neljälle tiimelle asiakkaana toiminutta työelämän edustajaa arvioivat opiskelijoiden työelämätaitojen oppimista opintokokonaisuuden aikana sekä opiskelijoiden oppimisprosessin luonnetta. Aineisto kerättiin haastattelemalla sekä opiskelijoita että työelämän edustajia, ja se analysoitiin laadullista sisällönanalyysejä käyttäen. Molempien kohderyhmien mukaan opiskelijat oppivat opintokokonaisuuden aikana taitoja toimia yhteistyössä eri alojen ihmisten kanssa sekä projektityön tekemiseen liittyviä taitoja. Opiskelijat itse painottivat sitä, että heidän aiempien opintojensa aikana kertynyt asiantuntijuutensa konkretisoitui ja syveni opintojen aikana. Työelämän edustajat näkivät opiskelijoiden asiantuntijuuden kehittymisen olevan vielä alkuvaiheessa ja heidän mukaansa opiskelijoiden valttikorttina nyt ja tulevaisuudessa on erityisesti yliopistokoulutuksen tuottama osaaminen. Lisätutkimusta kuitenkin tarvitaan koulutuksen järjestäjän näkökulmasta pedagogisen kehittämistyön tueksi.

**Avainsanat:** *työelämätaidot, projektioppiminen, monitieteiset opinnot, oppiminen, työelämä, opiskelija, yliopistokoulutus*

---

## Abstract

A multidisciplinary project course to promote the learning of generic skills: The experiences of students and representatives of working life

This study focused on whether a multidisciplinary project course could effectively teach generic skills to students. In the study teams of students from different fields developed a project for an authentic client. Recently, multidisciplinary project courses have been implemented to strengthen students' multidisciplinary working skills. However, previous research on multidisciplinary courses has not considered the perspectives of representatives of working life. In this study, four different teams of students and several professionals who represented four different working life projects assessed students' abilities to learn generic skills as well as the nature of the students' learning processes during the course. Data were collected from both target groups via interviews and were analysed using qualitative content analysis. According to the reported experiences of both the students and the representatives of working life, the students learned project work skills as well as the skills that were necessary to successfully work with people from different fields. The students felt that their expertise increased during the course and became more concrete by nature; however, the representatives of working life found that the students' expertise remained at a very early stage of development. The results suggest that the multidisciplinary project course was a positive and encouraging learning experience for the students and the representatives of working life. However, more research is needed—particularly from the perspective of educational providers—to improve pedagogical development.

**Keywords:** *generic skills, project-based learning, multidisciplinary studies, learning, working life, students, higher education*

## Työelämätaidot työelämässä ja koulutuksessa

Työelämätaidoilla (engl. *generic skills*) tarkoitetaan sellaista osaamista, jota koulutuksen tulisi tuottaa alasta riippumatta ja jota voi hyödyntää erilaisissa tehtävissä (Nykänen & Tynjälä, 2012, s. 19). Työelämätaitojen tarpeen ja arvostuksen tämän päivän työelämässä osoittavat esimerkiksi eri aloilla tehdyt osaamistarvekartoitukset (mm. Kilpeläinen & Lautanen, 2014; Laine ja muut, 2021; Taipale-Lehto & Vepsäläinen, 2015), joissa tärkeiksi työelämätaidoiksi on havaittu muun muassa erilaiset vuorovaikutus-, yhteistyö- ja verkostoitumisen taidot sekä tieto- ja viestintäteknologiaan liittyvät taidot.

Koulutuksessa työelämätaitojen rooli on kuitenkin kahtalainen. Toisaalta työelämätaidot kirjataan tutkintojen osaamisen tavoitteiksi, esimerkiksi eurooppalaisen tutkintojen vertailun mahdollistavan viitekehyksen (EQF, *European Qualification Framework*) mukaan eri tutkintojen osaamiseen on lukeuduttava oman alan laaja-alaisen erityisosaamisen lisäksi erilaisia geneerisiä taitoja (Opetusministeriö [OPM], 2009). Toisaalta työelämätaitojen konkreettisesta oppimisesta ja opettamisesta tiedetään vähän (Virtanen & Tynjälä, 2019). Tämänhetkisen tutkimustiedon mukaan työelämätaidot kehittyvät koulutuksen aikana etenkin silloin, kun laaditaan opinnäytetöitä (Murtonen ja muut, 2017; Myllylä ja muut, 2015) ja osallistutaan työelämään integroituihin opintojaksoihin, kuten harjoitteluihin (Virtanen & Penttilä, 2012) tai projektityöskentelyyn (Ainiala ja muut, 2020; Upola ja muut, 2020). Useimmissa tutkinnois-

sa sekä opinnäytetöiden laatiminen että opintoihin kuuluvat työelämäjaksot ajoittuvat kuitenkin opintojen loppuvaiheeseen (Virtanen & Penttilä, 2012). Tällöin myös työelämätaitojen oppimismahdollisuudet painottuvat opintojen loppuun. Taitojen oppimisen kannalta opiskelijoille olisi tarjottava tilaisuuksia hankkia käytännön kokemuksia varhaisemmassa vaiheessa opintoja.

*Monitieteinen työelämäprojekti* -opintokokonaisuus vastaa edellä esitettyyn haasteeseen, sillä opiskelijat voivat suorittaa sen milloin vain opintojensa aikana. Opintokokonaisuus mahdollistaa myös tämän päivän työelämässä edellytetyn työskentelymuodon: työelämässä kohdattavia ongelmia ratkaistaan yhä useammin yhteistyössä eri alojen asiantuntijoiden kanssa (Caprano & Jones, 2013; Heikkinen, 2017; Molina-Besch & Olsson, 2016). Vaikka asiantuntijoiden monitieteisten työskentelyvalmiuksien tarve on ollut työelämässä nähtävissä jo jonkin aikaa (Kruck & Teer, 2009; Neumann ja muut, 2017), niin vasta viime vuosina on ryhdytty kehittämään opintokokonaisuuksia opiskelijoiden monitieteisten työskentelyvalmiuksien edistämiseksi (Ainiala ja muut, 2020; Heikkinen, 2017; Molina-Besch & Olsson, 2016; Neumann ja muut, 2017). Tässä tutkimuksessa tarkasteltava Monitieteinen työelämäprojekti on yksi tällainen kokonaisuus, ja tässä tutkimuksessa sitä tarkastellaan erityisesti työelämätaitojen oppimisen mahdollistumisen näkökulmasta. Opiskelijoiden näkökulman lisäksi tässä tutkimuksessa huomioidaan myös työelämäedustajien näkökulma, joka on uupunut kokonaan aihealueen aiemmista tutkimuksista.

Koska monitieteinen työelämäprojekti -opintokokonaisuudessa opiskelijoiden oppimista edistetään projektioppimisen

keinoin, seuraavassa tutustutaan tarkemmin projektioppimiseen ja siihen liittyvään tutkimustietoon. Tässä kirjallisuudessa huomioidaan erityisesti työelämätaitojen ja monitieteisyyden roolit projektioppimisessa.

## Projektioppiminen

Seuraavat kaksi piirrettä ovat keskeisiä projektioppimisessa (*project-based learning*): 1) työskentely rakentuu jonkin ongelman tai kysymyksen ympärille ja 2) työskentely kulminoituu sellaiseen lopputulokseen (esim. tuotteeseen tai toimintamalliin), joka ratkaisee työskentelyä suunnanneen alkuperäisen ongelman tai kysymyksen (Blumenfeld ja muut, 1991; Helle, 2007; Helle ja muut, 2004). Koska lähtökohtana projektioppimiselle on useimmiten jokin ongelma, projektioppiminen sekoitetaan usein ongelmaperustaiseen oppimiseen (*problem-based learning*) (Helle ja muut, 2004). Ongelmaperustaisessa oppimisessa ratkaisua ei kuitenkaan projektioppimisen tapaan tuoteisteta, vaan opiskelun tavoitteena on riittävän ymmärryksen saavuttaminen (Helle ja muut, 2004).

Projektioppimisella tarkoitetaan enemminkin opiskelun toteuttamistapaa kuin oppimisen muotoa, joskin projekti antaa merkityksen koko oppimiselle (Vesterinen, 2001). Sille on ominaista asiakaslähtöinen suunnittelu ja toiminta (Vesterinen, 2001), mutta silti opiskelijoilla on useimmiten mahdollisuus suunnata projekteja oman osaamisensa ja kehittymistarpeidensa mukaisesti. Projektioppiminen on haasteellinen oppimismuoto (Vesterinen, 2001), sillä se edellyttää muun muassa tiivistä yhteistyötä työelämän edustajien kanssa (Eteläpelto & Tourunen, 1999; Gómez-Pablos ja muut, 2017; Helle ja muut, 2004). Työelämälle

ominaiset reunaehdot, kuten aikataulujen noudattaminen, tarkka tavoitteenasettelu ja erilaiset työmenetelmät saattavat asettaa haasteita opiskelijoiden oppimisen ohjaukselle ja arvioinnille (Eteläpelto & Rasku-Puttonen, 1999; Helle ja muut, 2004).

Projektioppimisen tavoitteena on saada opiskelijat innostumaan opiskelusta ja kehittämään ammatillista identiteettiään aidoissa toimintaympäristössä, jossa he saavat mahdollisuuden toimia asiantuntijan roolissa (Helle ja muut, 2004). Tulokset osoittavat, että projektioppimista pidetään motivoivana ja mielekkäänä opetuksen ja oppimisen muotona (Eteläpelto & Rasku-Puttonen, 1999; Gómez-Pablos ja muut, 2017; Guajardo-Cuellar ja muut, 2022; Helle, 2007; Tynjälä ja muut, 2009; Upola, 2019; Vesterinen, 2001). Projektioppimisen on esimerkiksi havaittu lisäävän opiskelijoiden aktiivisuutta (Gómez-Pablos ja muut, 2017; Vesterinen, 2001) ja kehittävän erilaisia geneerisiä taitoja, kuten projektityöhön, yhteistyöhön, osaamisen jakamiseen sekä omaan oppimiseen ja kehittymiseen liittyviä taitoja (Tynjälä ja muut, 2009; Upola, 2019; Vesterinen, 2001). Erityisesti tiimityötaitojen oppiminen tulee usein esille projektioppimiseen liittyvissä tuloksissa (Tynjälä ja muut, 2009; Vesterinen, 2001).

Aiemmin *projektioppimisen monitieteisyyttä* toteutettiin siten, että saman alan opiskelijoiden toteuttama projekti oli luonteeltaan monitieteinen (Heikkinen, 2017). Myöhemmin projektioppimisen monitieteisyyttä on edistetty eri laitosten tai tiedekuntien välisenä yhteistyönä (Heikkinen & Isomöttönen, 2015; Caprano & Jones, 2013). Toisin sanoen tällöin eri alojen opiskelijat työskentelevät yhteisen aihealueen ongelman parissa. Tieteenalojen yhteistyötä korostava toteutustapa kumpuaa työelämästä, jossa

ongelmat ovat vain harvoin ratkaistavissa yhden tieteenalan tiedon avulla (Caprano & Jones, 2013). Työelämässä tarvitaan sellaisia työntekijöitä, jotka alansa asiantuntemuksen lisäksi ovat myös koulutettuja työskentelemään muiden alojen ihmisten kanssa (Neumann ja muut, 2017). Vaikka tieteiden välisen yhteistyön tarve on tunnustettu työelämässä jo pitkään, niin vasta viime vuosina on alettu tuottaa koulutusta, joka antaa valmiuksia toimia yhteistyössä eri tieteenaloja edustavien ihmisten kanssa (Lattuca ja muut, 2017; Neumann ja muut, 2017).

Tutkimustuloksia tieteiden välisen yhteistyön oppimiseen tähtäävästä koulutuksesta on vielä niukasti saatavilla (Lattuca ja muut, 2017). Tähän mennessä tutkimuksissa on havaittu, että työskentely monitieteisissä tiimissä edistää opiskelijoiden kykyä tunnistaa oman tieteenalansa erityispiirteitä, mikä vastaavasti on vahvistanut heidän ammatillista identiteettiään (Heikkinen & Isomöttönen, 2015; Komppa & Lankinen, 2023; Molina-Besch & Olsson, 2016). Monitieteisen työskentelyn on myös havaittu aktivoivan opiskelijoita ja sitouttavan heitä paremmin opiskeluun (Caprano & Jones, 2013; Seo ja muut, 2023). Opiskelijat arvostavat työskentelyä muiden alojen opiskelijoiden kanssa (Guajardo-Cuéllar ja muut, 2022), koska monitieteinen tiimi pystyy arvioimaan tehtävää erilaisista perspektiiveistä sekä omaa monipuolisia tietoja ja ongelmanratkaisutaitoja (Molina-Besch & Olsson, 2016). Tieteiden välisissä opinnoissa on kohdattu myös haasteita. Esimerkiksi opiskelijoiden aikaisemman tiedon tunnistaminen ja hyödyntäminen on ollut haasteellista koulutusta suunniteltaessa ja toteutettaessa (Caprano & Jones, 2013; Sharma ja muut, 2017). Monitieteinen koulutus on herättänyt opiskelijoissa myös vastustusta (Caprano & Jones,

2013; Molina-Besch & Olsson, 2016; Seo ja muut, 2023), sillä se vaatii useimmiten työskentelemistä mukavuusalueen ulkopuolella, mikä ei kaikille opiskelijoille ole ollut miellyttävä kokemus (Heikkinen & Isomöttönen, 2015). Hyvä tiimihenki on kuitenkin auttanut opiskelijoita ymmärtämään monitieteisen työskentelyn mahdollisuudet, jolloin alun alkaen negatiivinen kokemus on kääntynyt lopulta kasvuksi (Heikkinen & Isomöttönen, 2015; Seo ja muut, 2023).

## **Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset**

**T**utkimuksen tavoitteena on tarkastella opiskelijoiden työelämätaitojen oppimista Monitieteinen työelämäprojekti -opintokokonaisuudessa. Samalla tarkastellaan myös näiden työelämätaitojen oppimisen tapoja eli niitä käytäntöjä ja konteksteja, joissa taitojen oppiminen tapahtuu. Tämä tutkimus tuo tarpeellisen lisän työelämätaitojen oppimisen ja etenkin monitieteisten opintojen tutkimukseen. Kun aiemmat tutkimukset (esim. Ainiala ja muut, 2020; Heikkinen, 2017; Molina-Besch & Olsson, 2016; Sharma ja muut, 2017; Virtanen & Tynjälä, 2019) ovat kohdistuneet pitkälti opiskelijoiden kokemuksiin työelämätaitojen oppimisessa tai monitieteisissä opinnoissa, niin tässä tutkimuksessa aiheita tarkastellaan sekä opiskelijoiden että projekteille asiakkaina toimineiden työelämän edustajien näkökulmista.

Tutkimuskysymykset ovat:

1. Mitä työelämätaitoja opiskelijat oppivat monitieteisen työelämäprojektin aikana?
  - a) opiskelijoiden omien kokemusten mukaan ja

b) työelämän edustajien kokemusten mukaan

2. Millaisia ovat opiskelijoiden työelämätaitojen oppimisen tavat monitieteisen työelämäprojektin aikana?

a) opiskelijoiden omien kokemusten mukaan ja

b) työelämän edustajien kokemusten mukaan

## Tutkimuksen toteuttaminen

Tutkimuksen konteksti ja kohdejoukko

**M**onitieteinen työelämäprojekti -kurssi on vuosittain Jyväskylän yliopistossa järjestettävä, Jyväskylän molempien korkeakoulujen opiskelijoille avoin opintojakso (Tiimi & Työnantaja – Monitieteinen työelämäprojekti, 2023). Opiskelijat työskentelevät kurssin aikana eri aloja edustavissa tiimeissä käytännönläheisten asiakasprojektien parissa. Tiimivalmentajat muodostavat kurssille ilmoittautuneista opiskelijoista asiakasyritysten tarpeet huomioiden useiden alojen opiskelijoista koostuvia monitieteisiä tiimejä. Opintokokonaisuus alkaa 1) *aloitusluennoilla*, joissa käydään läpi kurssikäytänteitä, projektinhallinnan osa-alueita ja saadaan alkuohjeistus projektiin omalta tiimivalmentajalta. Ensimmäisen asiakastapaamisen pohjalta tiimi 2) *laatii projektisuunnitelman ja hyväksyttää* sen tiimivalmentajallaan ja asiakkaallaan. Tämän jälkeen alkaa 3) *projektin toteuttaminen*, johon kuuluu roolien ja tehtävien jako (projektin osittaminen) tiimin sisällä sekä seuranta tiimivalmentajan ja asiakkaan toimesta siten, että asiakas tarjoaa sisällöllisen ohjauksen projektille ja muun ohjauksen (mm. hallinnolliset seikat, mah-

dolliset ongelmat ja haasteet, oman osaamisen kehittymisen tunnistaminen) toteuttaa tiimivalmentaja. Kukin tiimi so-pii asiakkaan kanssa siitä, miten usein tapaamisia järjestetään ja miten projektin aikana pidetään yhteyttä. Tähän vaiheeseen lukeutuu myös väliraportin laatiminen projektista. 4) *Projekti päättyy* tulosten esittämiseen asiakkaalle, kurssilaisille ja mahdolliselle muulle yleisölle. Projektista laaditaan loppuraportti, ja tiimin jäsenet suorittavat itsearvioinnin työskenteleystään ja antavat kurssipalautteen. Myös tiimivalmentajat ja asiakas antavat palautteensa kurssin kokonaisuudesta. (Tiimi & Työnantaja – Monitieteinen työelämäprojekti, 2023; myös Häkkinen, 2019)

Tutkimuksen kohdejoukko koostuu Monitieteinen työelämäprojekti -kokonaisuuteen osallistuneista opiskelijoista ( $n = 15$ ) sekä niistä työelämän edustajista ( $n = 4$ ), jotka olivat toimineet tiimien asiakaina edellisenä vuonna toteutetun kurssin aikana. Opintoja suoritti kaikkiaan seitsemän opiskelijatiimiä, joista tähän tutkimukseen valittiin viisi tiimiä. Valintaperusteena oli tiimien asiakasyritysten edustamien toimialojen keskinäinen erilaisuus. Tutkimukseen osallistui 15 opiskelijaa neljästä tiimistä siten, että kustakin tiimistä oli tutkimuksessa mukana vähintään kolme opiskelijaa, sillä osa opiskelijoista oli tutkimuksen tekohtekellä muun muassa vanhempainvapaalla ja ulkomail-la. Opiskelijoiden ikäjakauma oli 22–32 vuotta, ja heistä kolme oli miehiä ja 12 naisia. Opiskelijoiden haastattelut toteutettiin tarkasteltavana olevan opintokokonaisuuden päätyttyä.

Tutkimukseen valitut työelämän edustajat valittiin jo vuotta aiemmin toteutetusta opintokokonaisuudesta, jotta he pystyivät paremmin arvioimaan projektia ja sen etenemistä. Työelämän edustajista kaksi

oli miehiä ja kaksi naisia, ja heillä kaikilla oli yliopistotutkinto. Työelämän edustajat työskentelivät asiantuntija- ja tietotyöhön suuntautuneissa organisaatioissa, joskin heidän työnkuvansa vaihtelivat keskenään. Heidän työtehtävissään painottuivat erilaisten viestintätehtävien hallitseminen, johtamiseen liittyvät tehtävät ja projekti-osaaminen.

Uusia tutkimusavauksia on tavallisesti tehty pienillä kohdejoukoilla. Tämä tutkimus onkin luonteeltaan tätä uutta ”työelämänäkökulmaa” kuvaileva ja sen keskeisenä tarkoituksena on luoda tutkustusta ilmiöstä kattavampi kuva tarkastelemalla samanaikaisesti sekä opiskelijoiden että työelämäedustajien kokemuksia aiheesta.

## Aineiston keruu

Opiskelijat haastateltiin *ryhmähaastatteluna* (Heikkilä, 2008) tiimeittäin. Haastattelutilanne muistutti ryhmäkeskustelua (Pietilä, 2017), sillä yhdessä keskustellen opiskelijat toivat esille myös sellaisia kokemuksia ja tilanteita, joita ei ollut otettu huomioon haastattelusuunnitelmassa, kuten opiskelun aikana kokemiaan epäkohtia ja vaikeita asioita. Haastattelijan rooli muistuttikin ryhmäkeskustelun vetäjän roolia (Valtonen, 2005), jolloin hän muun muassa varmisti, että kaikki haastatteluteemat käytiin kattavasti läpi, mikä lisäksi hän esitti tarvittaessa tarkentavia kysymyksiä. Työelämän edustajien haastattelut toteutettiin *yksilöhaastatteluina*.

Sekä opiskelijoiden että työelämän edustajien haastattelujen teemat liittyivät monitieteisen työelämäprojektin toimintamuotoihin sekä opiskelijoiden työelämätaitoihin ja työskentelytapoihin monitieteisen työelämäprojektin aikana. Opiskelijoiden ryhmähaastattelut kestivät 60–90

minuuttia ja työelämän edustajien haastattelut 60–80 minuuttia. Kaikki haastattelut tallennettiin ja litteroitiin. Opiskelijoiden haastattelut myös videoitiin, jotta haastateltavat pystyttiin tunnistamaan litteroinnin yhteydessä. Opiskelijatiimien litteroituja haastatteluja kertyi 57 sivua ja työelämän edustajien haastatteluja 39 sivua.

## Aineiston analyysi

Molempien kohderyhmien haastattelut analysoitiin *aineistolähtöisen laadullisen sisällönanalyysin* avulla (Elo & Kyngäs, 2008). Analyysi eteni siten, että tutkimusaineistosta muodostettiin aluksi yleiskäsitys lukemalla haastattelulitteraattit useaan kertaan. Tämän jälkeen litteraatteihin merkittiin yliviivauskynällä tekstikohdat, jotka sisälsivät vastauksia asetettuihin tutkimuskysymyksiin. Eri tutkimuskysymyksiin liittyvät vastaukset merkittiin eri väreillä. Taulukossa 1 näitä tekstikohdista edustavat vasemmanpuoleisimman sarakkeen tekstikatkelmat (sarake ”alkuperäisilmaus”).

Seuraavaksi merkityt tekstikohdat pelkistettiin karsimalla niistä ylimääräiset sanat ja asiasisällön ymmärtämisen kannalta tarpeettomat ilmaisut niin, että tekstikohdan asiasisältö säilyi muuttumattomana (sarake ”pelkistetty ilmaus” taulukossa 1). Lopuksi pelkistetyt tekstikohdat luokiteltiin ala- ja yläluokkiin (sarakkeet ”alaluokka” ja ”yläluokka” taulukossa 1) aineistolähtöisen sisällönanalyysin periaatteiden mukaisesti (Tuomi & Sarajärvi, 2004; Elo & Kyngäs, 2008).

Analyysin tuloksena muodostettiin kaikkiaan kuusi luokkaa (ks. taulukko 2 sarake ”alaluokka”), jotka tiivistettiin kolmeksi pääluokaksi (ks. taulukko 2 sarake ”pääluokka”). Tämän tutkimuksen

**Taulukko 1.**

Tämän tutkimuksen laadullisen analyysin eteneminen.

Alkuperäisilmaus	Pelkistetty ilmaus	Alaluokka	Yläluokka
Mun mielestä ihan aidosti moniammatillisuutta, että meillä ainakaan ei ihan kauheesti oo muitten laitosten kanssa yhteistyötä, niin se on vähän sellaista omassa kuplassa olemista. Ett puhutaan samoja asioita ja osataan ja tiedetään samoja asioita. Ett kun tehdään sit ihan eri näkökulmista kattovien tyyppien kaa, niin se oli kyllä silleen antosaa.	hyödyllinen kokemus monitieteisessä tiimissä työskentelystä opiskelulle	monitieteisyys työelämässä	monitieteiset yhteistyötaidot
Ja ehkä just se, että niinku piti miettiä muittenki näkökulmasta sitä asiaa, toki se on aina tiimityössä ottaa muittenkin näkökulmat huomioon... Tässä vielä muitten tieteenalojen edustajia yhdessä nii ehkä sillee kaikki pysty tuomaan sitä omaa tietämystä siihen ja niinku perustelemaan niitä juttuja. Ehkä silleen se just rikastutti sitä.	monitieteisessä tiimissä esille tuli erilaisia rikastuttavia näkökulmia	monitieteisyyden kautta erilaisia näkökulmia	monitieteiset yhteistyötaidot
Itellä on se että tiimille on kuitenkin aina vastuussa just projektissa, että se on luonnollista, että kyllä me hoidetaan mitä on sovittu, ei se sen kummempaa vaadi, tietysti se on se, että miten organisoit oman ajankäytön, mikä on taas jokaisen oma asia, että miten sen hoitaa, kuhan ne hommat hoitaa.	yhteiset pelisäännöt ja muihin luottaminen tärkeää	muihin luottaminen	yhdessä tekemisen taidot
Joo, kyllä kaikki on mun mielestä hyviä kirjoittajia. Kun on monta vuotta opiskellut, niin tuntuu, että tulee sellainen tietty täydellisyyden halu, et kaikki pitäisi olla sillä parhaalla mahdollisella tavalla tehty. Ett yritin vähän päästä siitä, että kaiken pitäis olla just mun mielen mukaan tehty. Ett kaikkien kädenjälki saa näkyä siinä.	liiasta täydellisyyden tavoittelusta pois pääseminen, kaikkien kädenjälki esiin	erilaisten tyylien ja tapojen hyväksyminen	yhdessä tekemisen taidot
Mut niikun oppimisella, niin ne kommunikaation haasteet, että niikun vaikuttaa ihan kaikkeen. Heijastuu ihan joka ihmiseen ja juttuun, siihen mielialaan, siihen tekemiseen, asiakkaaseen. Ihan oikeesti kaikkeen. Ett se oli niikun iso asia huomata. Ett aiemmin on tottunu, että se oma osa-alue, oma osa-alue on niin erillisempi, että sen psytyy kyllä hoitamaan kunnialla loppuun, mutta kun oli niin pieni tiimi ja kaikki oli kaikkien kanssa tekemisissä, niin se vaikutti kyllä ihan kaikkeen. Ett kun kommunikaatio ei pelaa, niin se tuntuu, että on aika silleen raskasta.	kommunikaatiohaasteet vaikuttavat koko projektiin ja tiimin toimintaan ja tekee siitä raskaampaa	vuorovaikutuksen ja työskentelytapojen haasteet	yhdessä tekemisen taidot



tuloksia kirjoittaessa palataan analyysissä takaisinpäin, jotta pääluokkien sisältöjen vivahteet tulisivat mahdollisimman tarkasti lukijalle kuvattua. Esimerkiksi kuvatussa pääluokkaa ”yhteistyötaidot eri alojen ihmisten kanssa” kirjoitetaan esille myös opiskelijoiden siinä kokemat ja havaitsemat negatiiviset seikat, joita on näkyvissä taulukon 1 esimerkkisitaateissa.

Vaikka opiskelijoiden haastattelut kerättiin ryhmähaastatteluin, niin opiskelijoiden vastaukset pystyttiin analyysissä huomioimaan yksilötasolla, sillä jokaiselle opiskelijalle annettiin mahdollisuus vastata jokaiseen haastattelukysymykseen omin sanoin. Toisin sanoen ryhmähaastattelusta huolimatta aineistosta tavoitettiin yksittäisten henkilöiden käsitykset ja kokemukset. Sen sijaan työelämän edustajien haastattelujen analyysi osoitti, etteivät he juurikaan kertoneet yksittäisten opiskelijoiden oppimiskokemuksista vaan kuvasivat opiskelijoiden oppimiskokemuksia tiimeittäin. Tämä johtui mitä todennäköisemmin siitä, että työelämän edustajat toimivat projektin aikana pääsääntöisesti koko tiimin kanssa.

Tulokset esitetään seuraavassa tutkimuskysymyksittäin omilla luvuissaan. Ensimmäisessä tulosluvussa (Opiskelijoiden työelämätaitojen oppiminen monitieteisen työelämäprojektin aikana) kuvataan myös

oppimisen tapoja, joiden avulla opiskelijat analyysissä tunnistettuja työelämätaitoja kokivat oppivansa. Toisin sanoen taitojen oppimisen tavat ovat ensimmäisessä tulosluvussa näkyvissä siinä kontekstissa, jossa niiden oppiminen tapahtui. Toisessa tulosluvussa näitä oppimisen tapoja ei enää toisteta, vaan siinä kuvataan tiiviisti muita työelämätaitojen oppimisen tapoihin liittyviä havaintoja.

Opiskelijatiimien ajattelua avaavissa sitaateissa on käytetty kaksiosaista tunnisteita. Tunnisteen ensimmäinen osa kertoo, mikä tiimi on kyseessä ja toinen osa (kirjain tai numero) erottelee tiimin jäsenet toisistaan. Työelämän edustajien tunnisteet noudattavat samaa periaatetta.

### **Opiskelijoiden työelämätaitojen oppiminen monitieteisen työelämäprojektin aikana**

Opiskelijoiden kokemukset työelämätaitojen oppimisesta

**O**piskelijoiden arviot oppimistaan työelämätaidoista työelämäprojektin aikana tiivistettiin kolmeen pääluokkaan (taulukko 2): 1) Yhteistyötaidot eri alojen ihmisten kanssa, 2) Projektiytötaidot sekä 3) Oman alan konkretisoituvaa ja syventyvää asiantuntijuus. Kukin pääluokka koostui kahdesta yläluokasta.

**Taulukko 2.** Opiskelijoiden kokemukset oppimistaan työelämätaidoista monitieteisen työelämäprojektin aikana

Pääluokka	Yläluokka
1) Yhteistyötaidot eri alojen ihmisten kanssa	a) Yhdessä tekemisen taidot b) Monitieteiset yhteistyötaidot
2) Projektiytötaidot	a) Projektinhallintaan liittyvät taidot b) Projektiytöskentelyyn liittyvät taidot
3) Oman alan konkretisoituvaa ja syventyvää asiantuntijuus	a) Oman osaamisen konkretisoituminen b) Oman asiantuntijuuden syveneminen ja laaja-alautuminen

## Yhteistyötaidot eri alojen ihmisten kanssa

Yhteistyötaidot eri alojen ihmisten kanssa koostuivat yhdessä tekemisen taidoista ja monitieteisistä yhteistyötaidoista. *Yhdessä tekemisen taidoilla* (taulukko 2, yläluokka 1a) tarkoitettiin esimerkiksi luottamista toisiin ihmisiin, tilan antamista muille sekä taitoa käsitellä myös vaikeita asioita yhdessä muiden kanssa. Yhdessä työskenteleminen ei ollut kaikille opiskelijoille itsestään selvä toimintatapa. Osa opiskelijoista kertoi tiimityön tuntuneen aluksi haastavalta, kun ei voinutkaan itse vastata ja päättää kaikesta.

*”Ja kyll se mun mielestä se sosiaalinenkin puoli mun mielestä kuuluu niihin projektityötaitoihin, ett kun yliopistossa tehään niin paljon itekseen niitä hommia, että silloin sä voit päättää, että mä oon sellainen tyyppi, ett mä teen viimeisenä iltana kaikki. Mut tässä sä et voi aina tehdä silleen, ett tietysti, ett osaa tulla vastaan ja tehdä muiden kanssa yhteistyötä.”* (4V)

*”Ja joku oli sitä mieltä, että no small talk, että höpsis höpsis vaan, ett tehdään vaan, ett ei ka tästä tarvii keskustella tai ett eihän meidän tän takii tarvii tavata. Mut sit kun toiset oli, ett mutku me haluttais tehdä tätä vaikka yhdessä, niin... tai pitäisikö tää tehdä vähän erilailta. Nii kyllä se sellasen kultaisen keskittien hakemista.”* (3M)

Osalle opiskelijoista työskentelyn kokonaisvaltaisuus oli myös ollut haastavaa: usein tiimin jäsenillä ei ollut selviä ja tarkkarajaisia vastuualueita, vaan kaikki tiimin jäsenet työskentelivät monien projektiin liittyvien asioiden parissa. Opiskelijat olivat myös projektin aikana huomanneet,

että tiimin työskentelyilmapiirillä on suuri merkitys. He kertoivatkin panostaneensa positiivisen, rehellisen ja sopivan rennon ryhmähengen ylläpitämiseen. Vaikka opiskelijoiden haastattelukatkelmista välittyi heidän kehittymisensä yhdessä työskentelyn taidoissa, he kuitenkin totesivat, että näissä taidoissa heillä oli edelleen runsaasti kehitettävää.

*Monitieteisillä yhteistyötaidoilla* (1b) tarkoitettiin niitä yhdessä tekemisen taitoja, jotka syntyivät työskennellessä eri alojen opiskelijoiden kanssa yhdessä. Näitä taitoja tarvittiin projektin eri vaiheissa. Työskentely monitieteisenä tiiminä auttoi opiskelijoita ymmärtämään eri alojen sisältöjä ja katsomaan asioita eri näkökulmista. Työskentely myös lisäsi heidän arvostustaan muita aloja kohtaan sekä antoi heille mahdollisuuden oppia muilta uusilta asioilta ja omaksua työskentelytapoja, joita tarvitaan muiden alojen ihmisten kanssa työskentelyssä.

*”No se R:n [tiimin opiskelija] paneutuminen niihin järjestelmiin, mitä valittiin, oli aika hienoa. Ei itellä osaamista riittänyt niin pitkälle. Se oli tosi hyvä, arvostus toisen alan opiskelijoihin kyllä kasvoi ja jakso iteki kiinnostua taas sitte.”* (3I)

*”Se että niinku että piti miettiä muittenki näkökulmasta sitä asiaa, toki se on aina tiimityössä ottaa muittenki näkökulmat huomioon. Tässä vielä muitten tieteenalojen edustajia yhdessä, niin ehkä silleen kaikki pysty tuomaan sitä omaa tietämystä siihen ja niinku perustelevaan niitä juttuja. Ehkä silleen se just rikastutti sitä.”* (1S)

Opiskelijat kokivat ideoinnin eri alojen ihmisten kanssa rikkaampana, mikä hei-

dän näkemyksensä mukaan vaikutti myös lopputulokseen myönteisellä tavalla. Monille opiskelijoille monitieteinen työelämäprojekti oli ensimmäinen tilaisuus tehdä yhteistyötä eri alojen opiskelijoiden kanssa. Se oli myös monelle opiskelijalle tärkeä syy osallistua tälle opintojaksolle, sillä opintojen aikana eri alojen opiskelijat työskentelevät harvoin yhdessä. Eräs opiskelija kuvasi opiskeluaan omalla alallaan näin: ”*Se on vähän sellaista omassa kuplassa olemista*” viitaten siihen, että saman alan opiskelijat tietävät ja osaavat hyvin samantlaisia asioita.

## Projektityötaidot

Toinen monitieteisen työelämäprojektin aikaista työelämätaitojen oppimista kuvaava pääluokka, projektityötaidot (taulukko 2, pääluokka 2), koostui niin ikään kahdesta yläluokasta: *Projektinhallintaan liittyvistä taidoista* (2a) ja *Projektityöskentelyyn liittyvistä taidoista* (2b). Projektin hallintaan liittyvillä taidoilla tarkoitettiin esimerkiksi projektisuunnitelman laatimista sekä ajankäytön suunnittelua ja raportointia. Projektinhallinta oli suurimmalle osalle opiskelijoista uusi asia ja sen työläys tuli monelle yllätyksenä. Toisaalta opiskelijat kertoivat ymmärtäneensä sen merkityksen projektin aikana ja pitivät projektisuunnitelman laatimista hyödyllisenä kokemuksena. Tiimien välillä oli kuitenkin eroja projektinhallintaan paneutumisessa. Osa tiimeistä oli käyttänyt projektinhallintaan liittyviin tehtäviin enemmän aikaa, ja osa oli tehnyt ne suurpiirteisemmin. Projektinhallintaan näytettiin suhtauduttavan rennommalla otteella sellaisissa tiimeissä, joissa oli aiempaa kokemusta projektityöskentelystä.

Suurimmalle osalle opiskelijoista myös varsinainen projektin aikainen työskentely oli uutta, minkä seurauksena heille

kehittyi *projektityöskentelyyn liittyviä taitoja* (2b). Työskentely projektissa kehitti muun muassa opiskelijoiden suunnittelu-, organisointi- ja johtamistaitoja, nopeaa reagoimiskykyä muuttuneisiin suunnitelmiin sekä kykyä tehdä yhteistyötä erilaisten toimijoiden kanssa. Opiskelijat kokivat työskentelemisen aidon asiakkaan kanssa erittäin motivoivaksi. Heidän mielestään oli innostavaa tehdä työtä, jonka tulokset ovat työelämässä tarpeellisia. Tähän yhteistyöhön haluttiin panostaa, ja se opetti vastuunottamista työn lopputuloksesta sekä tiiminä että tiimin jäsenenä. Ero opinnoissa tehtäviin töihin oli suuri, minkä eräs opiskelija sanoitti näin:

*...kyllähän se oli vähän aina mietittiin, et mitenköhän tää ja tykkääköhän ne tästä ja onko tää nyt sitä, mitä ne haluaa ja siinä mielti koko ajan sitä. Mikä oli toisaalta kivaa, koska sitähän sä sit työelämässäkin teet. Just kun yliopiston kurssit on sitä, et sä teet jonku työn, eikä se välttämättä mene koskaan minnekään eikä ketään kiinnosta se enää sit sen kurssin jälkeen, nii toisaalta oli kiva, et joutu silleen pienen paineen alla, et tästä pitää tulla jollekki ihan käyttökelposta juttua, mitä me tehään tässä.* (3V)

## Oman alan konkretisoituva ja syvennyvä asiantuntijuus

Kolmas työelämätaitojen oppimista kuvaava pääluokka Oman alan konkretisoituva ja syvennyvä asiantuntijuus (taulukko 2, pääluokka 3) koostui kahdesta yläluokasta: *Oman osaamisen konkretisoitumisesta* (3a) sekä *Oman asiantuntijuuden syvenemisestä ja laaja-alaistumisesta* (3b).

Työelämäprojektin aikana opiskelijoiden oma osaaminen konkretisoitui. Vaikka lähes kaikilla opiskelijoilla oli jonkin

verran aikaisempaa työkokemusta, työelämäprojekti oli heistä monelle ensimmäinen kokemus omaan alaan liittyvää työtä. Moni opiskelija toi esille, että hän oli projektin alussa kokenut epävarmuutta oman osaamisensa riittävydestä ja sovellettavuudesta sekä itse projektissa että työelämässä laajemmin. Projektin edetessä opiskelijat pääsivät soveltamaan opinnoissa hankkimiaan tietoja ja taitoja käytäntöön, minkä he kokivat palkitsevana. Osa opiskelijoista kertoi päässeensä projektissa ensimmäistä kertaa näkemään, mitä omalla osaamisella voi työelämässä tehdä ja millaisissa tilanteissa sitä voi hyödyntää. Monet opiskelijat nostivat esille myös tiimiltä ja työelämän edustajalta saadun palautteen tärkeyden osaamisensa tunnistamisen kannalta. Oma osaaminen alkoi siten opintojakson aikana hahmotua, se tunnistettiin ja se konkretisoitui.

Varsinkin akateemisten yleisalojen opiskelijoille työelämäprojekti oli merkittävä kokemus, joka lisäsi heidän itseluottamustaan ja arvostustaan omaa osaamistaan kohtaan. Työskentely projektissa oli auttanut opiskelijoita myös ymmärtämään, ettei kaikilla olekaan sellaista osaamista kuin heillä itsellään on.

*Kyl mä niiku ehkä täst tajusin, että...  
Tai ehkä ite pyörii niin paljon sellasten  
samojen ihmisten kaa, ketkä tuntee sa-  
moja ihmistieteiden tutkimusmetodeja  
niiku yhtä hyvin kuin itse, että itse et sitä  
välttämättä... Et se oli just sellasta osaa-  
mista, mistä mä tajusin, et hitsi, et mä  
ymmärrän näistä tutkimusmetodeista  
aika paljon, et silleen niiku verrattuna  
niihin, ketkä ei oo opiskellu samaa alaa.  
Et se oli ehkä sellanen, mikä tän kautta  
tuli niiku esille. (1A)*

Opiskelijoiden erilaiset taustat haastoi-  
vat heitä siten perustelemaan sekä muille

tiimiläisille että asiakkaalle heidän omien  
opintojensa aikana jo itsestään selviksi  
muuttuneita ajattelutapoja, joita he eivät  
enää tulleet kyseenalaistaneeksi. Tämä an-  
toi tilaisuuden *asiantuntijuuden syvenemi-  
selle* (3b). Osa opiskelijoista oli myös al-  
kanut nähdä oman asiantuntijuutensa ke-  
hittämisen aikaisempaa *laajempaa asia-  
na* (3b). Projektissa työskenteleminen esi-  
merkiksi laajensi opiskelijoiden osaamis-  
ta projektin toimialalle, joka ei läheskään  
kaikilla opiskelijoilla ollut omalta opis-  
kelualalta. Tämä haastoi opiskelijoita so-  
veltamaan osaamistaan ja asenne uusien  
asioiden oppimista kohtaan muuttui ke-  
hitysprojektin aikana positiivisemmaksi.  
Projektissa työskenteleminen auttoi opis-  
kelijoita näkemään myös tulevaisuuden  
työllistymismahdollisuudet aiempaa laa-  
jempina ja monipuolisempina. Opiskeli-  
jat kertoivatkin työelämäprojektiin osallis-  
tumisensa madaltaneen heidän kynnystään  
siirtyä työelämään.

### Työelämän edustajien kokemukset opiskelijoiden työelämätaitojen oppimisesta

Työelämän edustajien mukaan opiskelijat  
olivat oppineet projektien aikana paljon  
työelämän toimintamuotoja, kuten pa-  
laverikäytäntöjä sekä erilaisia kommuni-  
kointi- ja organisointitaitoja. He pitivät  
myös opiskelijoiden tiimityötaitoja hy-  
vinä. Vaikka työelämän edustajien mie-  
lestä opiskelijoiden projektityötaidot oli-  
vatkin työskentelyn alussa muodollisia ja  
kaavamaisia, heidän mukaansa opiskeli-  
joiden taidot kehittyivät ja sujuvoituivat  
työskentelyn aikana merkittävästi. Työ-  
elämän edustajat totesivat, että opiskeli-  
joiden aiempi työkokemus ja varsinkin ai-  
empi osallistuminen projektityöhön näkyi  
koko tiimin työskentelyssä. Jos projektissa  
oli yksikin opiskelija, jolla oli kokemusta  
työelämästä, niin se toi tiimiin varmuutta,

työelämän toimintatapoja ja tehosti työskentelyä.

Työelämän edustajien mielestä korkeakoulutus tuottaa opiskelijoille työelämässä toimimisen kannalta tärkeitä taitoja. Tällaisina taitoina he mainitsivat esimerkiksi tiedon hankkimiseen ja tiedon kriittiseen arviointiin liittyvät taidot sekä erilaiset selvitystaidot, jotka näkyivät projektien aikana taitona tuottaa ennestään vieraisiin sisältöihin liittyviä tekstejä. Kaiken kaikkiaan työelämän edustajat arvostivat korkeakoulutusta, jota kuvattiin esimerkiksi seuraavasti:

*Toisaalta mä nään, että siitä teorian taustatiedosta, sen teorian osaamisesta on valtava hyöty sitten kun rupeaa teemmään sitä työtä, koska silloin on erilaisia... Ett on niin kun monenlaisia työkaluja siinä pakissa jo valmiina. Ett se ei oo sit niin, ett sulla on sit vaan se yks, ett ei tää tähän, vaan tehdään näin. - - Ett sitten ei tarvii oppia sitä kaikkee sitten tässä työtä tehdessä. Vois sanoo, ett se opiskelutausta antaa niinku mahdollisuuden oppia nopeemmin ne asiat siellä työelämässä. Koska kaikkien täytyy oppia se työ vielä sen jälkeen. Et tavallaan ei kukaan oo valmis siihen koulun jälkeen. Varsinkaan tällä alalla. Ett ei mikään koulu kouluta tämän työn tekijöitä. (4S)*

Työelämän edustajien mielestä opiskelijoiden asiantuntijuuden rakentuminen näytti olevan vielä alkuvaiheessa. Siitä puuttui heidän mukaansa kokemuksen kautta kehittyvä varmuus ja luottamus omaan osaamiseensa. Työelämän edustajat kokivat, että opiskelijoiden toimintatavat olivat vielä noviisimaisia, mikä ilmeni esimerkiksi ohjeiden ja sääntöjen tarkkana noudattamisena sekä epävarmuutena silloin, kun opiskelijat kohtasivat uusia tilanteita tai joutuivat toimimaan heille uu-

sisssa rooleissa. Työelämän edustajat toivoivat, että opiskelijat toisivat rohkeammin osaamistaan esille.

## **Työelämätaitojen oppimisen tavat monitieteisen työelämäprojektin aikana**

**E**dellisessä tulosluvussa kuvattiin tunnistettujen työelämätaitojen yhteydessä myös niitä tapoja, joiden avulla sekä opiskelijoiden että työelämän edustajien mukaan työelämätaitoja opittiin työskentelyn aikana. Tässä luvussa keskitytään erityisesti niiden työelämätaitojen oppimisen tapojen kuvaamiseen, joita ei edellisessä luvussa esitelty.

**Opiskelijoiden kokemukset:**  
Tarkka- ja väljärajaiset projektit oppimisen ja kehittymisen kulmakivinä

Opiskelijat kuvasivat ensimmäisiä tapaamisiaan asiakkaan kanssa jännittäviksi. Näihin tapaamisiin liittyi heidän mukaansa monenlaista epävarmuutta esimerkiksi siitä, ymmärtävätkö he asiakkaan toimialan oikein ja miten asiakas suhtautuu projektisuunnitelmaan. Myös työelämän käytänteet, kuten palaveri- ja neuvottelutilanteet, olivat osalle opiskelijoista uusia. Epävarmuus ja jännitys kuitenkin haihtuivat projektin edetessä, ja useimmat opiskelijat olivatkin selvästi ylpeitä ja tyytyväisiä saavutetusta lopputuloksesta.

Työelämätaitojen oppimisen kannalta oli kuitenkin keskeistä se, oliko projekti tarkka- vai väljärajainen. *Tarkkarajainen projekti* oli tavoitteiltaan ennalta melko tarkasti määritelty ja useimmiten organisaatio oli tilannut sen johonkin tiettyyn tarpeeseen. *Väljärajaisen projektin* tilaajat tulivat organisaatioista, jotka olivat lähteneet mukaan yhteistyöhön korkeakoulun

kanssa enemmänkin uteliaisuudesta ja väljemmillä kehittämistarpeilla. Erilaisista lähtökohdistaan huolimatta projektien vaatimustasoissa ei ollut eroja, vaikka opiskelijoiden oppimisprosessi ja -kokemukset muotoutuivat erilaisiksi erityyppisissä projekteissa.

Tarkasti määriteltävä tehtävä helpotti opiskelijatiimin työtä projektin alussa, sillä suunnitteluvaiheeseen kului tällöin vähemmän aikaa. Toisaalta tarkkarajainen projekti ei antanut tiimille mahdollisuuksia suunnata projektia tiimin jäsenten vahvuuksien mukaan. Tilanne oli haasteellinen kaikille tiimin jäsenille, mutta se harmitti erityisesti sellaisia opiskelijoita, jotka odottivat projektityöskentelyn aikana pääsevänsä hyödyntämään ja syventämään omaa osaamistaan. He turhautuivat, kun projektista ei löytynyt heidän omaa osaamistaan vastaavaa tehtävää.

*Ja mua melkeen jopa kiukutti se, et multa tilataan joku tällanen. Et mä oon ihan eri alan opiskelija. -- Niin tuntuu tosi epärealistilta, et mulle annetaan joku sellanen projekti, jota mulla ei oo niiku ilman tiimiä ja ilman muita tsemppareita, niin en mä ois tehny. Mä oisin ollut vaan, et emmää pysty. Niin se tuntuu jotenkin tosi epärealistilta, et mua arvioidaan jostain sellasesta asiasta. --*

*Et sanotaan, et kaikki mitä olet oppinut yliopistossa, tuo se tähän ja näytä osaamistasi ja sit se ei vastaa yhtään sitä, mitä mä osaan ja silti sitä arvioidaan. Niin se oli semmonen, jotenkin jopa kiukutti ehkä. (21)*

Tarkkarajaisen projektien aihe alkoi kuitenkin avautua tiimin jäsenille heidän keskinäisen työskentelyn ja alaan perehtymisen kautta, ja aluksi vieraalta vaikuttanut tehtävä alkoi kiinnostaa heitä enemmän. Myös keskustelu työelämän edusta-

jan kanssa auttoi tiimiläisiä näkemään aiheen erilaisessa valossa, mikä herätti heissä uudenlaista innostusta ja motivaatiota.

Väljärajaiset projektit puolestaan tarjosivat opiskelijoille enemmän mahdollisuuksia neuvotella projektin sisällöistä ja työtehtävistä. Opiskelijat saivat siten mahdollisuuden muovata aihetta itselleen sopivammaksi ja vaikuttaa projektin luonteeseen. Aihe saatiin rajattua melko nopeasti hyödyntämällä kaikkien tiimin jäsenten osaamista.

Vaikka työskentely saatiinkin toimitaan sekä tarkka- että väljärajaisissa projekteissa, opiskelijoiden kohtelu ja sen seurauksena myös heidän oppimiskokemuksensa muotoutuivat erilaisiksi. Tarkkarajaisissa projekteissa opiskelijat kokivat tulleen kohdatuksi ennemminkin opiskelijoina kuin yhteistyökumppaneina tai alansa asiantuntijoina: heille saneltiin, mitä he voivat tehdä, eikä heidän mielipiteilleen ja osaamiselleen annettu tilaa. Opiskelijat eivät tällöin kokeneet oppineensa niinkään työelämässä toimimista, vaan pikemminkin tunnistamaan omia työskentelytapojaan ja toimimaan tiimin kanssa. Sen sijaan väljärajaisiin projekteihin osallistuneet opiskelijat kertoivat, että työelämän edustajat olivat luottaneet heidän osaamiseensa ja että he olivat pystyneet vaikuttamaan projektin etenemiseen ja hyödyntämään osaamistaan sen aikana. Väljärajaisissa projekteissa työskennelleet opiskelijat kokivat, että heidän varmuutensa omasta osaamisestaan ja valmiuksistaan toimia työelämässä oli lisääntynyt. Opiskelijoiden kokemuksilla saamastaan kohtelusta näyttää siten olevan merkitystä erityisesti sen kannalta, miten he kokevat asiantuntijuutensa ja osaamisensa kehittyneen.

Työelämän edustajien kokemukset: Motivaatiota ja innostusta, alkukankeutta ja epävarmuutta

Opiskelijatiimien ja työelämän edustajien pääasiallinen yhteinen työskentelymuoto oli erilaiset neuvottelut. Niissä sovittiin projektin tavoitteista, sisällöllisistä seikoista, projektin etenemisestä, aikataulusta sekä toiminta- ja työtavoista. Työelämän edustajat kokivat myös tiimien monitieteisyyden hyvänä asiana. Monitieteiset tiimit olivat heidän mielestään onnistuneesti koottuja ja monitieteisyyden nähtiin tuovan tiimiin monipuolista osaamista sekä erilaisia näkökulmia ja persoonallisuuksia.

Työelämän edustajien mielestä opiskelijatiimit olivat motivoituneita. Tiimit noudattivat heidän mukaansa hyvin sovittuja aikatauluja ja sopimuksia, ja useimmissa projekteissa lopputulos oli alkuperäistä suunnitelmaa laajempi. He kuvasivat myös tiimin keskinäistä yhteistyötä onnistuneeksi. Työelämän edustajat olivatkin tyytyväisiä opiskelijatiimien sitoutumiseen ja innostuneeseen asenteeseen projektin aikana.

*”Mut olihan se yllättävää, et miten hienosti ne lähti mukaan siihen ja miten täysillä he teki sitä ja niiku kesäaikaan. Ja jotenkin niiku tosi intensiivisesti ja tosi intohimoisesti.” (2U)*

Huolimatta monista myönteisistä seikoista, kuten opiskelijoiden hyvästä motivaatiosta ja tiimityöskentelyn monitieteisyydestä, työelämän edustajat totesivat, että opiskelijoiden kanssa toimiminen oli ajoittain liian teoreettista ja että opiskelijat noudattivat annettuja ohjeita ja etukäteen laadittuja suunnitelmia ajoittain liian tarkasti. Opiskelijat olivat heidän mukaansa toisinaan myös selvästi epävarmoja omasta osaamisestaan. Var-

sinkin projektin alun palaverikäytäntöitä työelämän edustajat kuvasivat hyvin muodollisiksi ja virallisiksi, mikä heidän mukaansa jäykisti työskentelyä ja rajoitti etenkin luovuutta vaativaa ideointia. Työelämän edustajat uskoivat, että muodollisuus liittyi joko projektityöskentelyn ohjeistukseen tai opiskelijoiden keskinäiseen päätökseen. Työskentelyn virallisuus ja jäykkyys kuitenkin katosivat projektin edetessä ja työelämän edustajat jakoivatkin kiitosta tiimin sisäisestä joustavasta ja oivalluskykyisestä tehtävien delegoinnista. Tällöin pakollista projektinhallintoa varten tehdyt suunnitelmat eivät olleet rajoittaneet tiimin työskentelyä, vaan niistä oli tilanteen mukaan joustettu toiminnan tehostamiseksi.

## Pohdinta

Tässä tutkimuksessa on tarkasteltu opiskelijoiden työelämätaitojen oppimista monitieteisen työelämäprojektin aikana niin opiskelijoiden kuin työelämän edustajien näkökulmista. Seuraavassa keskustellaan tarkemmin tutkimuksen tuloksista.

### Työelämätaitojen oppiminen monitieteisessä työelämäprojektissa

Opiskelijat kokivat oppineensa tarkastellun opintokokonaisuuden aikana 1) yhteistyön tekemistä etenkin eri alojen ihmisten kanssa ja 2) projektityöskentelyyn liittyviä taitoja. Toisin sanoen he oppivat opintokokonaisuuden työskentelymuotoon eli yhdessä tekemiseen muiden alojen opiskelijoiden kanssa liittyviä taitoja samoin kuin toiminnan kontekstiin eli projektityöskentelyyn liittyviä taitoja. Lisäksi he kokivat, että 3) heidän omaa alansa koskeva asiantuntijuutensa oli projektin aikana konkretisoitunut ja syventynyt. Työelämätaitojen oppimista kuvaavia ko-

konaisuuksia kertyi siten kolme, joskin jokainen näistä kolmesta kokonaisuudesta koostuu useammasta työelämätaidosta. Esimerkiksi projektityöskentelyyn liittyvät taidot sisältävät muun muassa suunnittelu-, organisointi- ja johtamistaitoja, nopeaa reagoitokykyä muuttuneisiin suunnitelmiin sekä kykyä tehdä yhteistyötä erilaisten toimijoiden kanssa.

Tämän tutkimuksen työelämätaitojen oppimiseen liittyvät tulokset monitieteisessä projektityöskentelyssä ovat pääosin samansuuntaisia projektioppimista tarkastelevien aiempien tutkimusten kanssa (Ainiala ja muut, 2020; Helle, 2007; Tynjälä ja muut, 2009; Vesterinen, 2001): monitieteisen työelämäprojektin aikana opitaan siten tärkeitä ja ajankohtaisia työelämätaitoja. Opintokokonaisuuden monitieteisyys näytti edistävän työelämätaidoista erityisesti opiskelijoiden taitoa toimia yhteistyössä eri alojen ihmisten kanssa, mille on havaittu olevan kasvava tarve työelämässä (Caprano & Jones, 2013; Lattuca ja muut, 2017; Neumann ja muut, 2017). Sen sijaan monitieteisen projektityöskentelyn aikana opituiksi koetut taidot erosivat tavanomaisesta yliopistokoulutuksen tuottamasta osaamisesta, sillä yliopisto-opiskelijat ovat raportoineet oppineensa koulutuksensa aikana erityisesti tiedonhankinta- ja analysointitaitoja sekä itsenäistä työskentelyä (Virtanen & Penttilä, 2012). Näitä akateemisiksi yleistaidoiksi (esim. Turner ja muut, 2011) luonnehdittavia taitoja tämän tutkimuksen opiskelijat eivät siis raportoineet oppineensa.

Tässä tutkimuksessa havaittu opiskelijoiden kokema asiantuntijuuden konkretisoituminen ja syventyminen ei ole uusi löydös projektioppimiseen liittyvässä tutkimuksessa, joskin aiemmissä tutkimuksissa ilmiötä on lähestytty eri käsitteillä. Helle (2007) puhuu vastaavasta ilmiöstä

ammattillisen identiteetin vahvistumisena ja uranäkemyksen selkiytymisenä ja Tynjälä ja muut (2009) tietoisuuden lisääntymisenä itsestään ammatillisessa mielessä. Tässä tutkimuksessa opiskelijat saivat ensimmäistä kertaa kokemuksia osaamisensa konkretisoitumisesta. Monille opiskelijoille opintokokonaisuus oli ensimmäinen oman alan työkokemus, ja osa opiskelijoista kertoikin päässeensä ensimmäistä kertaa soveltamaan omaa osaamistaan käytäntöön. Tällainen kokemus hälvensi opiskelijoiden epävarmuutta osaamisestaan ja lisäsi heidän rohkeuttaan siirtyä työelämään. Virtanen ja Penttilä (2012) ovat havainneet vastaavanlaisia kokemuksia oman osaamisen konkretisoitumisesta ja sitä kautta syntyvästä itseluottamuksesta tutkiessaan yliopisto-opiskelijoiden harjoittelukokemuksia. Huomionarvioista onkin yksittäisen projektioppimisen opintokokonaisuuden merkitys opiskelijalle ammatillisen identiteetin tai asiantuntijuuden kehittymisen kannalta (myös Komppa & Lankinen, 2023). Tutkimuskirjallisuudessa sekä ammatillinen identiteetti (mm. Hanhimäki ja muut, 2021) että asiantuntijuus (mm. Feltovich ja muut, 2018) nähdään useamman vuoden mittaisena kehitysprosessina. Tämän tutkimuksen ja muiden projektioppimisen tutkimusten mukaan jo yksittäinen projektioppimisen opintokokonaisuus näyttää edistävän tai tuovan esille näihin ilmiöihin linkittyviä kokemuksia.

Kurssilla sovellettu monitieteinen opiskelu korostui erityisesti opiskelijoiden kokemuksissa asiantuntijuutensa syvenemisestä ja laaja-alaistumisesta, sillä työskenteleminen eri aloja edustavien ihmisten kanssa yhdessä edellytti valmiutta oppia myös muilta (myös Heikkinen & Isomötönen, 2015). Monitieteinen projektityöskentely tarjosi opiskelijoille mahdollisuuden peilata omaa osaamistaan muiden



kurssille osallistuneiden osaamisen kanssa. Tämä auttoi opiskelijoita huomaamaan, että kaikilla ei olekaan samanlaista osaamista kuin heillä itsellään, mikä puolestaan lisäsi heidän arvostustaan omaa osaamistaan kohtaan. Opiskelijoiden osallistuminen niin oman alan kuin monitieteisiin projektioppimisen opintoihin tarjoaa siten samankaltaisia oppimisen ja kehittymisen mahdollisuuksia. Kehittymisen suunta saattaa kuitenkin näissä erilaisissa oppimisen konteksteissa olla erilainen. Oman alan opinnoissa opiskelijan kehittyminen tapahtuu todennäköisesti oman alan harjoittelukokemusten kaltaisesti – opiskelija on kehittymässä alallaan yhdeksi muista, kun taas monitieteisissä opinnoissa opiskelija on mahdollisesti ainoa oman alansa edustaja muiden alojen edustajien joukossa, ja joutuu siten tunnistamaan ja rakentamaan osaamistaan vertaamalla sitä muiden alojen toimijoiden osaamiseen. Näiden kahden eri oppimisen ja kehittymisen kontekstien mahdollisuudet ja haasteet opiskelijoiden ammatillisen asiantuntijuuden kehittymiselle olisikin kiinnostava jatkotutkimusaihe.

### Työelämätaitojen oppimisen tavat monitieteisessä työelämäprojektissa

Jokainen kolmesta työelämätaitojen oppimista tarkastelevasta kokonaisuudesta kuvaa myös niitä oppimisen tapoja, joilla työelämätaitoja opiskelijoiden kertomana opittiin. Esimerkiksi yhteistyötaitoja opittiin työskentelemällä yhdessä muiden kanssa, mikä kuulostaa loogiselta. Yllättävämpää lienee havainto, ettei yhteistyötaitojen oppiminen muiden kanssa työskentelemällä ollut opiskelijoille yksinomaan myönteinen kokemus. Yhdessä toisten kanssa työskentely ei ollut kaikille opiskelijoille itsestään selvä tapa tehdä työtä, jonka vuoksi se tuntui haastavalta ja vai-

kealta. Samantyyppisiä tuloksia on saatu tarkasteltaessa opiskelijoiden kokemuksia työelämälaheisissä käytännöissä toimimisesta: yhdessä muiden kanssa työskentelyä etenkin opintojen alkuvaiheessa on opeteltava, sillä se ei kaikista opiskelijoista tunnu välttämättä luonteelta ja helpolta toimintatavalta (Tynjälä ja muut, 2022). Vastaavia haasteita on kohdattu monissa yhteisöllisen oppimisen tutkimuksissa (Näykki ja muut, 2014; Virtanen ja muut, 2019) ja projektiopiskeluun liittyvissä tutkimuksissa (Iacob & Faily, 2019; Isomöttönen & Ritvos, 2021). Tämän tutkimuksen opiskelijat kuitenkin huomasivat, että yhdessä työskentelyn ilmapiirillä on suuri merkitys ja sen eteen alettiin tietoisesti ponnistaa, jotta yhdessä tekeminen olisi ollut kaikille mielekästä ja tehokasta. Opiskelijat panostivat oikeaan asiaan: oppimisen tutkimuksessa on viime vuosina merkittävästi vahvistunut oppimisen ilmapiiriin liittyvä tutkimus, joka osoittaa positiivisen ja turvallisen ilmapiirin tehostavan oppimista (Alles ja muut, 2019; Kiuru ja muut, 2015; Suyatno ja muut, 2019).

Työelämän edustajat kuvasivat opiskelijoita motivoituneiksi ja innostuneiksi, ja he kokivat monitieteisesti kootut tiimit toimiviksi. Monitieteisen projektityöskentelyn alku näytti tulosten perusteella olevan kuitenkin kriittinen kohta. Siinä missä opiskelijat kuvasivat työskentelyn alkua jännittäväksi ja kokivat epävarmuutta toimialasta, niin työelämän edustajat kuvasivat opiskelijoiden projektityöskentelyyn liittyviä taitoja epävarmoiksi, muodollisiksi ja teoreettisiksi. Työelämän edustajien mukaan opiskelijoiden työskentely muuttui sujuvammaksi ja varmemmaksi projektin edetessä, samoin kuvasivat olotilaansa myös opiskelijat. Vastaavanlainen ilmiö on asiantuntijuuden kehittymistä tarkastelevassa tutkimuksessa nimetty noviisi-eskpertti-jatkumoksi (Ericsson &

Towne, 2010; Feltoich ja muut, 2018; Murphy & Hassall, 2020). Siinä noviisin työskentelyä on luonnehdittu kaavamaisesti, epävarmaksi ja yksittäisiin seikkoihin kokonaisuuksien hahmottamisen sijaan keskittyväksi toiminnaksi. Monitieteisessä projektitympäristössä vastaavallaisia havaintoja ovat tehneet Heikkinen ja Isomöttönen (2017). Tutkijat näkevät etenkin kommunikoinnin ja palautteen puutteen asiakkaan kanssa aiheuttavan opiskelijoissa epävarmuutta, vastaavasti asiakkaan myönteinen palaute esimerkiksi projektityötä esitellessä saa opiskelijat tuntemaan itsensä tehtävässään onnistuneiksi (Heikkinen & Isomöttönen, 2017). Monitieteisen projektityöskentelyn kehittämiseksi olisikin tähdennettävä vuorovaikutuksen tärkeyttä asiakkaan ja opiskelijoiden välillä työskentelyn alusta lähtien. Vaikka moni asia saattaa tuntua työelämän edustajien näkökulmasta itseltään selvältä, niin opiskelijoille tällaisten seikkojen avaaminen ja auki puhuminen saattaa olla hyvin tärkeää.

Työelämätaitojen oppimisen näkökulmasta merkitykselliseksi nousi havainto, että työelämän tarjoamat projektityöt olivat luonteeltaan erilaisia, sekä väljästi että tarkasti määriteltyjä. Tämä vaikutti varsinaiseen projektityöskentelyvaiheeseen pääsemiseen, mutta määrittely väljä ja tarkkarajaisiin projekteihin näytti pitävän sisällään myös opiskelijoiden erilaista kohtelua, mikä vastaavasti vaikutti opiskelijoiden kehittymismahdollisuuksiin. Ilmiön laajuuden selvittämiseksi sitä olisi tutkittava tarkemmin, mutta se on hyvä tietää, tunnistaa ja läpikäydä opiskelijoiden kanssa, mutta samalla se on ilmentämässä työelämän realiteetteja – eteen tulevissa projekteissa variaatiota tulee olemaan myös ”oikeassa” työelämässä.

## Yhteenveto, pedagogiset huomiot ja kehittämisehdotukset

Kaiken kaikkiaan tässä tutkimuksessa laadulliseen aineistoon perustuva analyysi syvensi ja monipuolisti ymmärrystä työelämätaitojen oppimisesta, joka on aiemmin rakentunut lähinnä määrällisten tutkimuksien (Tynjälä ja muut, 2006; Virtanen & Tynjälä, 2019) tuottaman tiedon varaan. Tämän tutkimuksen laadulliseen aineistoon perustuva analyysi korosti etenkin työelämätaitojen oppimisen prosessimaisuutta ja taitojen oppimisen limittymistä toisiinsa oppimistilanteissa sekä sitä, etteivät opiskelijat koe olevansa valmiita opittuaan jotakin työelämätaitoa runsaastikin.

Monitieteinen projektiopiskelu näytti tuottavan samankaltaisia tuloksia kuin projektiopiskeluun yhdellä alalla liittyvä tutkimus. Monitieteisyys näytti kuitenkin tarjoavan opiskelijoille mahdollisuuksia oppia työskentelemään muiden alojen opiskelijoiden kanssa. Monitieteisissä projekteissa opiskelija ei toimi yhdessä oman alansa toimijoiden kanssa, vaan asiantuntijuutta rakennetaan työskentelemällä oman alansa osaajana samalla oppia ottaen työskentelystä muiden alojen osaajien kanssa. Asiantuntijuus rakentuu kuitenkin monitieteisessä ympäristössä omaa osaamista muiden osaamiseen peilaten ja verraten. Tämä tutkimus antaa siten syyn uskoa, että projektityöskentelyyn kytketty monitieteisyys tarjoaa tavanomaista projektityöskentelyä monipuolisemmin mahdollisuuksia opiskelijoiden asiantuntijuuden kehittymiselle (myös Heikkinen & Isomöttönen, 2015; Molina-Besch & Olsson, 2016).

Uutta alan aiempaan tutkimukseen verrattuna tässä tutkimuksessa oli opiskelijoiden ja työelämän edustajien näkökulmien

huomioiminen samanaikaisesti. Molemmat ryhmät näkivät opiskelijoiden työelämätaitojen oppimisen sisällöt samalla tavalla ja arvioivat opiskelijoilla olevan näissä taidoissa edelleen paljon kehitettävää. Opiskelijat olivat varovaisia arvioidessaan omaa osaamistaan, kun taas työelämän edustajat näkivät opiskelijoiden suurimmaksi vahvuudeksi korkeakouluopintojen mukanaan tuoman perusosaamisen (mm. tiedon hankinnan taidot, tiedon kriittinen analysointi, selvitystaidot). Tällaiset löydökset antavat viitteitä siitä, että monipuolisen kuvan saamiseksi opiskelijoiden oppimisesta ja kehittymistä opiskelijoita kannattaisi arvioida useamman tahon näkökulmasta. Toisaalta taas on varmistettava kaikkien arviointiin osallistuvien ymmärrys arvioinnin kriteereistä. Esimerkiksi tämän tutkimuksen työelämän edustajat näyttivät tarkastelevan opiskelijoiden oppimista ja osaamista kokonaisuutena tiimeissä, joissa opiskelijat projektityötään toteuttivat. Toisin sanoen he eivät kiinnittäneet huomiota yksittäisten opiskelijoiden oppimiseen kurssin aikana. Tämä tulos kannattaa ottaa huomioon erityisesti silloin, kun suunnitellaan ja kehitetään projektityöskentelyn arviointitapoja.

Tutkimuksen aineisto oli kuitenkin melko pieni, joten kovin vahvoja suosituksia työelämätaitojen oppimisen tai monitieteisen projektiopiskelun kehittämiseksi tämän tutkimuksen perusteella ei voi tehdä. Tämä pieni, uuden ilmiön kuvailua tavoitteleva tutkimus osoittaa, että opiskelijoiden siirtyessä työelämän tehtäviin ohjauksellinen tuki on tärkeää. Tällöin on olennaista huolellinen perehdytys asiakasorganisaation toimialasta, organisaation toiminnan kuvaaminen yleisesti sekä organisaation toiveiden viestiminen projektille. Tärkeätä on myös luoda mallakynnyksinen keskusteluyhteys organi-

saation ja projektityötä tekevien opiskelijoiden välille.

Monitieteinen työelämäprojekti -opintojen koordinointi korkeakoulun työelämäpalvelujen kautta tarjosi eri alojen opiskelijoille yhtäläiset mahdollisuudet osallistua tämän tyyppisiin opintoihin. Osallistuminen opintoihin tuotti opiskelijoille myönteisiä ja lupaavia oppimiskokemuksia, samoin työelämän edustajat olivat tyytyväisiä toimintaan.

Pedagogisen kehittämistyön tueksi olisi tärkeää selvittää myös opintojen koordinoijan kokemuksia tällaisen opintokokonaisuuden järjestämisestä. Tässä tutkimuksessa tutkittua monitieteistä työelämäprojektiä on toteutettu yli vuosikymmenen ajan: opintokokonaisuuden organisoijilla olisi varmasti runsaasti näkemyksiä ja ideoita monitieteisten opintojen järjestämisestä.

## Lähteet

- Alles, M., Seidel, T., & Gröschner, A. (2019). Establishing a positive learning atmosphere and conversational culture in the context of a video-based teacher learning community. *Professional Development in Education*, 45(1), 250–263. <https://doi.org/10.1080/19415257.2018.1430049>
- Ainiala, T., Olsson, P., Mattila, H., & Vesalainen, M. (2020). Työelämätaidot korkeakouluopetuksessa. Opiskelijoiden kokemuksia asiantuntijuuden ja taitojen kehittymisestä monialaisella kaupunkitutkimuksen projektikurssilla. *Aikuiskasvatus*, 40(2), 96–111. <https://doi.org/10.33336/aik.95449>
- Blumenfeld, P. C., Soloway, E., Marx, R. W., Krajcik, J. S., Guzdial, M., & Palincsar, A. (1991). Motivating project-based learning: Sustaining the doing, supporting the learning. *Educational Psychologist*, 26(3-4), 369–398. <https://doi.org/10.1080/00461520.1991.9653139>
- Caprano, M. M., & Jones, M. (2013). Interdisciplinary STEM project-based learning. Teoksessa R. M. Caprano, M. M. Caprano, & J. Morgan (toim.), *STEM project-based learning: An integrated science, technology, engineering and mathematics (STEM)*

- approach* (ss. 51–58). Sense Publishers. [https://doi.org/10.1007/978-94-6209-143-6\\_6](https://doi.org/10.1007/978-94-6209-143-6_6)
- Elo, S., & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, 62(1), 107–115. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2007.04569.x>
- Ericsson, K. A., & Towne, T. J. (2010). Expertise. *WIREs Cognitive Science*, 1(3), 404–416. <https://doi.org/10.1002/wcs.47>
- Eteläpelto, A., & Rasku-Puttonen, H. (1999). Projektiooppimisen haasteet ja mahdollisuudet. Teoksessa A. Eteläpelto, & P. Tynjälä (toim.), *Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia* (ss. 181–205). WSOY.
- Eteläpelto, A., & Tourunen, E. (1999). Työelämä-lähtöinen projektiooppiminen tietojärjestelmän suunnittelijoiden asiantuntijuuden rakentamisessa. Teoksessa S. Honkimäki (toim.), *Opetus, vuorovaikutus ja yliopisto* (ss. 73–99). Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Feltovich, P. J., Prietula, M. J., & Ericsson, K. A. (2018). Studies of expertise from psychological perspectives: Historical foundations and recurrent themes. Teoksessa K. A. Ericsson, R. R. Hoffman, A. Kozbelt, & A. M. Williams (toim.), *The Cambridge handbook of expertise and expert performance* (ss. 59–83). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781316480748.006>
- Gómez-Pablos, V. B., del Pozo, M. M., & Muñoz-Repiso, A. G-V. (2017). Project-based learning (PBL) through the incorporation of digital technologies: An evaluation on the experience of serving teachers. *Computers in Human Behavior* 68, 501–512. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.11.056>
- Guajardo-Cuéllar, A., Vázquez, C. R., & Navarro Gutiérrez, M. (2022). Developing competencies in a mechanism course using a project-based learning methodology in a multidisciplinary environment. *Educational Sciences*, 12(3), 160. <https://doi.org/10.3390/educsci12030160>
- Hanhimäki, E., Vähäsantanen, K., & Rantanen, J. (2021). Toimijuuden ja identiteetin yksilölliset ja sosiaaliset painotukset korkeakoulutettujen urapoluilla. *Aikuiskasvatus*, 41(4), 319–332. <https://doi.org/10.33336/aik.112753>
- Heikkilä, R. (2008). Puhuva ryhmä. Esimerkkitaupaus ryhmähaastattelun käytöstä sosiaalitieteellisessä tutkimusasetelmassa. *Sosiologia*, 45(4), 292–305.
- Heikkinen, J. (2017). *Conceptualizing the role of multidisciplinary and student perceptions of university-industry collaboration in project-based learning* [Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto]. Jyväskylä Studies in Computing 264. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-7164-9>
- Heikkinen, J., & Isomöttönen, V. (2015). Learning mechanisms in multidisciplinary teamwork with real customers and open-ended problems. *European Journal of Engineering Education*, 40(6), 653–670. <https://doi.org/10.1080/03043797.2014.1001818>
- Heikkinen, J., & Isomöttönen, V. (2017). Perceived status and value: The student-customer relationship inflected by the inherent challenges of university-industry collaboration. *Industry & Higher Education*, 31(4), 215–226. <https://doi.org/10.1177/0950422217705443>
- Helle, L. (2007). *Exploring project-based learning in higher education: The interplay between teacher regulation and student self-regulation of learning* [Väitöskirja, Turun yliopisto]. Turun yliopiston julkaisuja sarja B osa 302.
- Helle, L., Tynjälä, P., & Vesterinen, P. (2004). Työelämäprojekti oppimisympäristönä. Teoksessa P. Tynjälä, J. Välimaa, & M. Murtonen (toim.), *Korkeakoulutus, oppiminen ja työelämä. Pedagogisia ja yhteiskuntatieteellisiä näkökulmia* (ss. 255–273). PS-kustannus.
- Häkkinen, R. (2019). Tiimi&Työnantaja -monitieteinen työelämäprojekti työelämäosaamisen kehittämisalustana. Teoksessa T. Römer-Paakkanen, M. Suonpää, & A. Hermiö (toim.), *Yrittäjyyskasvatuksen kaari: lapsuudesta tulevaisuuden työhön* (ss. 69–85). Haaga-Heliana julkaisut 12/2019. Haaga-Heliana ammattikorkeakoulu. <https://urn.fi/URN:NBN:fi-fe202002125198>
- Iacob, C., & Faily, S. (2019). Exploring the gap between the student expectations and the reality of teamwork in undergraduate software engineering group projects. *The Journal of Systems and Software*, 157, 110393. <https://doi.org/10.1016/j.jss.2019.110393>
- Isomöttönen, V., & Ritvos, E. (2021). Digging into group establishment: Intervention design and evaluation. *The Journal of Systems and Software*, 178, 110974. <https://doi.org/10.1016/j.jss.2021.110974>
- Kilpeläinen, R., & Lautanen, E. (2014). *Metsänhoitajien ammattiosaaminen nyt ja vuonna 2020*. TS-S:n tiedote: Metsätyö, -energia ja yrittäjyys 1/2014.
- Kiuru, N., Aunola, K., Lerkkanen, M.-K., Pakarinen, E., Poskiparta, E., Ahonen, T., Poikkeus, A.-M., & Nurmi, J.-E. (2015). Positive teacher and peer relations combine to predict primary school students' academic skill development. *Developmental Psychology*, 51(4), 434–446. <https://doi.org/10.1037/a0038911>
- Komppa, J., & Lankinen, P. (2023). Asiantuntijuus ja sen saavuttaminen opiskelijoiden ja työelämäkumppanin näkökulmasta. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 25(4), 28–45. <https://doi.org/10.54329/akakk.127821>

- Kruck, S. E., & Teer, F. P. (2009). Interdisciplinary student teams projects: A case study. *Journal of Information Systems Education*, 20(3), 325–330. <https://www.learntechlib.org/p/166757/>.
- Laine, A., Salin, K., & Juutinen, T. (2021). Liikunta-alan korkeakoulutetut työllistyvät hyvin. *Liikunta ja tiede*, 58(4), 47–51. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-202110205311>
- Lattuca, L. R., Knight, D. B., Kyong Ro, H., & Novoselich, B. J. (2017). Supporting the development of engineers' interdisciplinary competence. *Journal of Engineering Education*, 106(1), 71–97. <https://doi.org/10.1002/jee.20155>
- Molina-Besch, K., & Olsson, A. (2016). Students' learning experience in multidisciplinary project groups – Insights from a packing development course. *Proceedings of LTH's 9<sup>th</sup> Pedagogiska Inspirationskonferens*, 26–28. Lund University. <https://journals.lub.lu.se/pige/article/view/21202/19109>
- Murphy, B., & Hassall, T. (2020). Developing accountants: from novice to expert. *Accounting Education*, 29(1), 1–31. <https://doi.org/10.1080/09639284.2019.1682628>
- Murtonen, M., Halttunen, T., Lappalainen, M., & Pyykkö, R. (2017). Osaamistavoitteet ja opetuksen suunnittelu. Teoksessa M. Murtonen (toim.), *Opettajana yliopistolla. Korkeakoulupedagogiikan perusteet* (ss. 178–195). Vastapaino.
- Myllylä, M., Hakala, J. T., Saaranen-Kauppinen, A., & Eskola, J. (2015). Poliisikoulutus muuttui korkeakoulututkinnoksi: Opinnäytetyön ohjaaminen ja opinnäyteprosessin tuottamat työelämätaidot tutkintouudistuksen alkuvaiheessa. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 17(3), 8–23. <https://journal.fi/akakk/article/view/90075/49269>
- Neumann, P., Kowitz, C., Schanner, F., & Azarnykh, D. (2017). Interdisciplinary teamwork in HPC education: Challenges, concepts, and outcomes. *Journal of Parallel and Distributed Computing*, 105, 83–91. <https://doi.org/10.1016/j.jpdc.2016.12.025>
- Nykanen, S., & Tynjälä, P. (2012). Työelämätaitojen kehittämisen mallit korkeakoulutuksessa. *Aikuiskasvatus*, 32(1), 17–28. <https://doi.org/10.33336/aik.93966>
- Näykki, P., Järvelä, S., Kirscher, P. A., & Järvenoja, H. (2014). Socio-emotional conflict in collaboration learning – A process-oriented case study in higher education context. *International Journal of Educational Research*, 68, 1–14. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2014.07.001>
- Pietilä, I. (2017). Ryhmäkeskustelu. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander, & J. Ruusuvoori (toim.), *Tutkimushaastattelun käsikirja* (ss. 111–130). Vastapaino.
- Seo, S., Van Orman, D., Beattie, M., Paxson, L., & Murray, J. (2023). Breaking down the silos: Student experience of transformative learning through interdisciplinary project-based learning (IPBL). *Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism*, 32, 100440. <https://doi.org/10.1016/j.jhlste.2023.100440>
- Sharma, B., Steward, B., Ong, S. K., & Miguez, F. E. (2017). Evaluation of teaching approach and student learning in a multidisciplinary sustainable engineering course. *Journal of Cleaner Production*, 142, part 4, 4032–4040. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2016.10.046>
- Suyatno, S., Mardati, A., Wantini, W., Pambudi, D., & Amurdawati, G. (2019). The impact of teacher values, classroom atmosphere, and student-teacher relationship towards student attitude during learning process. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 18(8), 54–74. <https://doi.org/10.26803/ijlter.18.8.4>
- Taipale-Lehto, U., & Vepsäläinen, J. (2015). *Peliteollisuuden osaamistarveraportti*. Raportit ja selvitykset 2015:6. Opetushallitus. [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/170924\\_peliteollisuuden\\_osaamistarveraportti.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/170924_peliteollisuuden_osaamistarveraportti.pdf)
- Tiimi & Työnantaja – Monitieteinen työelämäprojekti. (2023). *Tiimi&Työnantaja -projektikurssi*. Jyväskylän yliopisto. <https://www.jyu.fi/fi/opiskelijalle/kandi-ja-maisteriopiskelijan-ohjeet/tyoelamaosaaminen/tiimityonantaja-projekti>
- Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2004). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Gummerus.
- Turner, K., Ireland, L., Krenus, B., & Pointon, L. (2011). *Essential Academic Skills*. Oxford University Press.
- Opetusministeriö [OPM]. (2009). *Tutkintojen ja muun osaamisen kansallinen viitekehys*. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2009: 24. Koulutus- ja tiedepolitiikan osasto. Opetusministeriö. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-485-762-8>
- Tynjälä, P., Pirhonen, M., Vartiainen, T., & Helle, L. (2009). Educating IT project managers through project-based learning: A working-life perspective. *The Communications of the Association for Information Systems 24*, 270–288. <https://doi.org/10.17705/1cais.02416>
- Tynjälä, P., Slotte, V., Nieminen, J., Lonka, K., & Olkinuora, E. (2006). From university to working life: graduates' workplace skills in practice. Teoksessa P. Tynjälä, J. Välimaa, & G. Boulton-Lewis (toim.), *Higher education and working life: collaborations, confrontations and challenges* (ss. 77–88). Elsevier.
- Tynjälä, P., Virtanen, A., Virolainen, M., & Heikkinen, H. L. T. (2022). Learning at the interface

of higher education and work: Experiences of students, teachers and workplaces. Teoksessa E. Kynedt, S. Beusaert, & I. Zitting (toim.), *Designing for connectivity between education and work: Principles and practices* (ss. 76–96). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003091219-7>

Upola, S. (2019). *Työelämäorientoitunut projektioppiminen ammatillisen koulutuksen kontekstissa* [Väitöskirja, Lapin yliopisto]. Acta Universitatis Lapponiensis 385. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-337-120-0>

Upola, S., Kangas, M., & Ruokamo, H. (2020). Kohti työelämätaitoja – Ammatillinen opiskelija oppijana työelämän projekteissa. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 22(3), 13–30. <https://journal.fi/akakk/article/view/99272/57504>

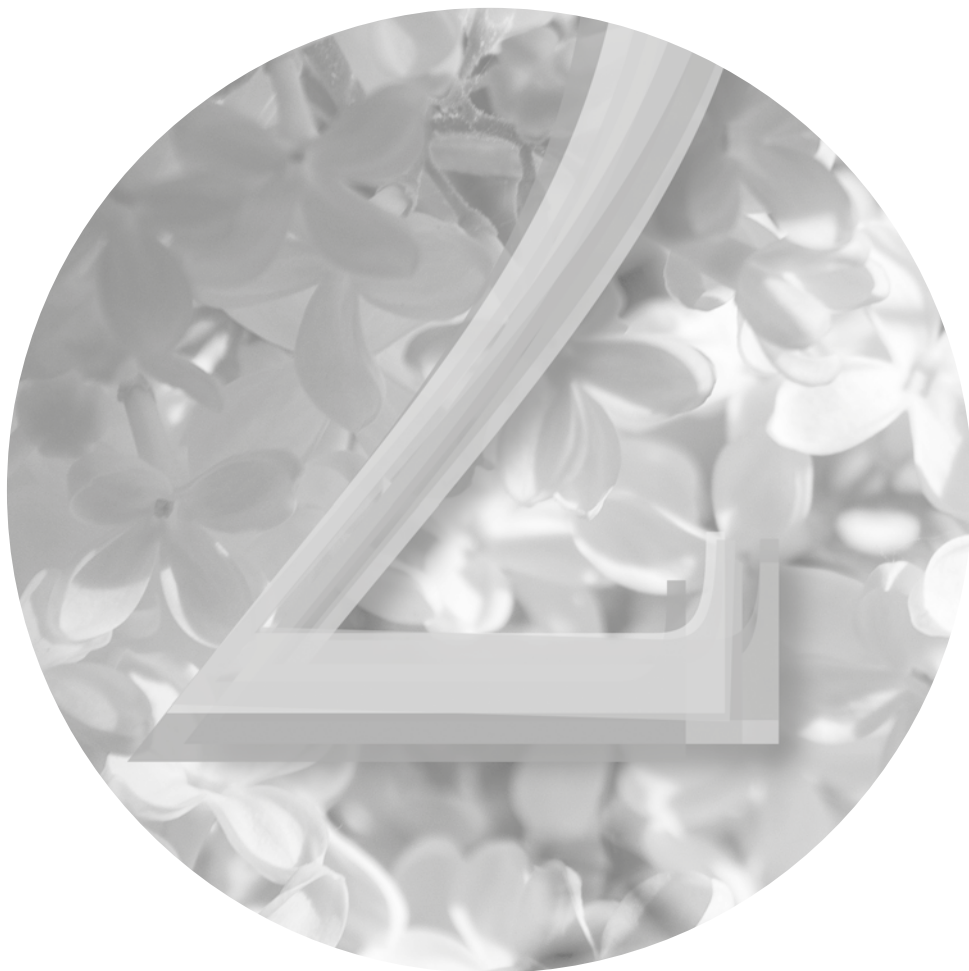
Valtonen, A. (2005). Ryhmäkeskustelut – Millainen metodi? Teoksessa J. Ruusuvuori, & L. Tiittula (toim.), *Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus* (ss. 223–241). Vastapaino. <https://www.ellibs-library.com/luc/9789517685016>

Vesterinen, P. (2001). *Projektiopiskelu ja -oppiminen ammattikorkeakoulussa* [Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto]. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 189.

Virtanen, A., Niilo-Rämä, M., Pöysä-Tarhonen, J., & Häkkinen, P. (2019). Pitkittäistutkimus luokanopettajaopiskelijoiden suhtautumisesta yhdessä työskentelyyn. *Kasvatus*, 50(4), 342–355.

Virtanen, A., & Penttilä, J. (2012). Harjoittelut kasvualueina yliopisto-opiskelijoiden osaamisen konkretisoitumiselle ja uusien taitojen oppimiselle. *Kasvatus*, 43(3), 268–278.

Virtanen, A., & Tynjälä, P. (2019). Factors explaining the learning of generic skills: a study of university students' experiences. *Teaching in Higher Education*, 24(7), 880–894. <https://doi.org/10.1080/13562517.2018.1515195>



# Valmennuspedagogi- sen mallin yhteisöllistä verkko-opiskelua tukevia tekijöitä ja käänteisen oppimisen ominaisuuksia verkko-opiskelijoiden näkökulmasta

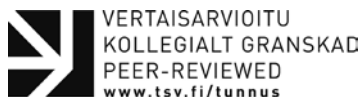
---

Päivi Timonen

yhteisöpedagogi YAMK, lehtori  
Humanistinen ammattikorkeakoulu Humak,  
väitöskirjatutkija Lapin yliopisto  
paitimon@ulapland.fi

Heli Ruokamo

KT, professori  
Lapin yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta,  
johtaja, Media Education Hub  
heli.ruokamo@ulapland.fi



---

## Tiivistelmä

Koronapandemian jälkeinen aika vaatii yhä ammattitaitoisempia verkko-opettajia. Artikkelissa tarkastellaan reaaliaikaisen yhteisöllisen verkko-opiskelun valmennuspedagogista mal-

lia uudesta näkökulmasta: käänteisen oppimisen kautta. Artikkelissa tutkitaan reaaliaikaista yhteisöllistä verkko-opiskelua tukevia tekijöitä ja verkko-opiskelijoiden näkemyksiä käänteisen oppimisen ominaisuuksista reaaliaikaisen yhteisöllisen verkko-opiskelun valmennus-

pedagogiseen malliin. Laadulliset aineistot kerättiin eräässä ammattikorkeakoulussa toukokuussa 2020 verkkokyselynä verkkotutkinto-opiskelijoilta (n = 17) sekä keväällä 2021 Webinaaripedagogiikka-opintojakson opiskelijoilta loppukyselynä (n = 16), oppimispäiväkirjoina (n = 14) ja raportteina (n = 15). Tutkimuksen aineistot analysoitiin sekä aineistolähtöisesti että teoriaohjaavasti laadullisen sisällönanalyysin menetelmällä. Tutkimuksen tulokset osoittavat, että opiskelijanäkemyksen perusteella käänteistä oppimista tuottavat: 1) ennakkoon suunnitellut opiskelijakeskeiset yhteisölliset webinaarit, 2) itseohjautuvuutta tukevat, monipuolisesti motivoivat tehtävät, 3) pedagogisesta toteutuksesta tiedottaminen, tukeminen ja ohjaus viestimisessä sekä 4) omatahtisuutta tukeva avoin, joustava oppimi-

nen. Tutkimuksen tulosten avulla verkko-opiskelijat ja -opettajat saavat itselleen välineitä aktiiviseen yhteisölliseen verkko-opiskeluun ja -opetukseen. Tutkimuksen käytännön merkityksenä ja hyötynä koulutukseen on, että reaaliaikaisen yhteisöllisen verkko-opiskelun valmennuspedagogisen mallin hyödyntäminen ja siihen sisältyvän opetusläsnäolon suunnitelma voi tuottaa motivoitunutta yhteisöllistä verkko-opiskelua. Tuloksilla voidaan kehittää reaaliaikaista yhteisöllistä verkkopedagogiikkaa eri koulutusasteilla ja työelämässä.

**Asiasanat:** *reaaliaikaisuus, yhteisöllinen verkko-opiskelu, käänteinen oppiminen, opiskelijanäkemykset, valmennuspedagoginen malli*

---

## Factors Supporting Collaborative Online Learning and the Characteristics of Flipped Learning in the Coaching Pedagogical Model from the Online Students' Perspective

### Abstract

The post-pandemic era calls for increasingly skilled online teachers. This article explores the coaching pedagogical model of synchronous collaborative online learning from a new perspective: through flipped learning. The article explores the factors supporting synchronous collaborative online learning and online students' preferences for characteristics of the flipped learning in a coaching pedagogical model of synchronous collaborative online learning.

Qualitative data were collected in a university of applied sciences in May 2020 via an online survey from online degree students (n = 17) and in spring 2021 via a final survey (n = 16), learning diaries (n = 14), and reports (n = 15) from students of the online webinar pedagogy course. The research data were analyzed using both data-

oriented and theory-driven qualitative content analysis methods.

The results of the study show that, based on student preferences, the following factors are conducive to flipped learning: 1) pre-planned student-centered collaborative webinars, 2) self-directed, diversely motivating tasks, 3) pedagogical implementation, information, support and guidance in communication, and 4) open, flexible learning that supports self-directedness. The results of the study will provide online students and online teachers with tools for active collaborative online learning and online teaching. The practical implications and benefit of this research for education include the fact that the coaching pedagogical model for synchronous collaborative online learning and accompanying teaching presence plan can produce motivated collaborative online learning. The results can be used to develop synchronous collaborative online learning pedagogies at different levels of education and in working life.

**Keywords:** *synchronous, collaborative online learning, flipped learning, student preferences, coaching pedagogical model*



## Johdanto

Tämän tutkimuksen aineistojen keruun aikana keväällä 2020 ja 2021 Suomi ja maailma yrittivät suojautua koronapandemialta. Oppilaitokset, muun muassa ammattikorkeakoulut, järjestivät tuolloin opetuksensa verkossa, ja lähes jokainen opiskelija ja opettaja oli jo saanut aineistonkeruuajan kohtiin mennessä jonkinlaista kokemusta reaaliaikaisesta ja ei-reaaliaikaisesta verkko-opiskelusta tai -opetuksesta. Aikaisempien tutkimusten perusteella verkko-opiskelijat toivovat ammattitaitoisia verkko-opettajia (Khechine & Lakhal, 2018; Valkonen ja muut, 2020), verkko on arkipäiväistynyt osaksi opetusta (Uotinen ja muut, 2016) ja opettajien rooli on muutoksessa (Gegenfurtner ja muut, 2020), joten opettajien verkkopedagogisen ja teknisen osaamisen jatkuva ylläpitäminen on tarpeen (Digivisio 2030, 2021; Nordkvelle, 2023; Riekkinen ja muut, 2022).

Tässä tutkimuksessa tutkittiin ammattikorkeakoulun verkko-opiskelijoiden näkemyksiin perustuvien aineistojen avulla reaaliaikaista yhteisöllistä verkko-opiskelua tukevia tekijöitä sekä sitä, millaisia ovat käänteisen oppimisen ominaisuudet verkko-opiskelijoiden näkemysten perusteella reaaliaikaisen yhteisöllisen verkko-opiskelun valmennuspedagogiseen malliin (Timonen & Ruokamo, 2021, 2022). Artikkelissa tutkitaan reaaliaikaista verkko-opiskelua tukevia tekijöitä ja verkko-opiskelijoiden näkemyksiä Tutkiva yhteisö -mallin sosiaalisen, tiedollisen ja opetuslänäolon ominaisuuksien toteutumisesta reaaliaikaisessa verkko-opiskelussa.

Tutkimus tuo oppilaitosten pedagogiselle henkilökunnalle ja opiskelijoille lisäarvoa yhteisölliseen verkko-opiskeluun. Opettaja saa tutkimuksesta itselleen välineitä reaaliaikaisen yhteisöllisen verkko-opiskelun verkkolähiopetuksen eli käytännössä webinaarien suunnitteluun ja toteuttamiseen. Opiskelijalle tutkimus esittelee yhden mahdollisen tavan opiskella aktiivisesti ja vuorovaikutteisesti. Tutkimuksen tulokset voidaan ottaa käyttöön laajalti opetuksen kentällä.

### Reaaliaikainen yhteisöllinen verkko-opiskelu

Tutkimuksen viitekehys perustuu Tutkivaan yhteisöön (Garrison, 2016, 2017; Garrison ja muut, 1999; Lipman, 2010) ja sen pohjalta kehitettyyn reaaliaikaisen yhteisöllisen verkko-opiskelun valmennuspedagogiseen malliin (Timonen & Ruokamo, 2021, 2022). Tutkiva yhteisö -viitekehysten koulutuksellinen tarkoitus on kehittää ja ylläpitää yhteisöllistä ajattelua ja akateemista oppimista (Garrison, 2017; Lipman, 2010). Aiemmissä tutkimuksissa korostetaan Tutkivan yhteisön viitekehysten opetuslänäolon toteutumisessa erityisesti osallistujien omaa vastuuta sekä sitä, että jokainen osallistuu aktiivisesti ajattelun kehittämiseen omien taitojensa mukaan (Garrison, 2017; Vaughan ja muut, 2013). Timosen ja Ruokamon (2022) mukaan reaaliaikaisen yhteisöllisen verkko-opiskelun valmennuspedagogisessa mallissa muun muassa ajattelun kehittymistä varmistetaan opetuslänäolon suunnitelman avulla. Tällöin opettaja ja opiskelijat valmistautuvat ja toteuttavat pienryhmissä webinaareihin yhteisöllisyyttä ja edistävät asiasisältöjä.

Reaaliaikaisen yhteisöllisen verkko-opiskelun valmennuspedagogisessa mallissa

käänteinen oppiminen nousi yhdeksi yhteisöllisen tiedon rakentamisen tavaksi. (Timonen & Ruokamo, 2022.) Seuraavassa kuviossa 1 tarkastellaan reaaliaikaisen yhteisöllisen verkko-opiskelun ominaisuuksia valmennuspedagogisessa mallissa.

Valmennuspedagoginen malli on reaaliaikaisen yhteisöllisen verkko-opiskelun pedagoginen malli siitä, kuinka opiskelijat saadaan ottamaan 3–5 opiskelijan pienryhmissä vastuuta tehtävistään ja toteuttamaan verkko-opintojakson reaaliaikaisia opetustilanteita yhdessä opettajan kanssa. Malli perustuu siis pienryhmien toimintaan. Valmennuspedagogisia osa-alueita ovat verkossa opiskelu pienryhmissä, ryhmien toiminnan tukeminen, verkko-yhteisöllisyyden ylläpito ja opetusläsnä-

olon pedagoginen käskikirjoitus (Timonen & Ruokamo, 2021, 2022). Valmennus tarkoittaa esimerkiksi opetusläsnäolon käynnistämistä pienryhmissä, vuorovaikutuksen ylläpitoa verkko-opintojaksolla ja ryhmien tukemista oikea-aikaisesti verkko-opiskelun edetessä. Opiskelija kuuluu pienryhmään, jonka kanssa hän tekee oppimistehtäviään. Opettaja tukee valmentajana pienryhmien työskentelyä. (Timonen & Ruokamo, 2021, 2022.) Pienryhmien työskentelyä tukeva valmennus on kolmivaiheinen. Ensimmäisen vaiheen valmennus ajoittuu ryhmien toiminnan aloitusvaiheeseen, jolloin opettajaa aktiivisesti viestii ryhmille ja huolehtii, että ryhmät aloittavat työnsä. Toisessa vaiheessa ryhmät suunnittelevat omaa toimintaansa, tekevät oppimistehtäviä ja edistävät opetusläsnäolon suunnitelman toteutu-



**Kuvio 1.** Reaaliaikaisen yhteisöllisen verkko-opiskelun valmennuspedagogisen mallin ominaisuuksia (Timonen & Ruokamo, 2022)

mista webinaareihin. Kolmas ryhmien toiminnan vaihe on loppuvaihe, jolloin pienryhmän toiminta keskittyy tietosisällön varmistamiseen, tuottamiseen ja ryhmien tuloksen jakamiseen verkko-opintojaksolla tai webinaarissa. (Hackman & Wage-  
man, 2005; Timonen & Ruokamo, 2021, 2022.) Nämä ryhmän kolme eri vaihetta voivat toistua verkko-opintojakson aikana useita kertoja.

Reaaliaikaisen yhteisöllisen verkko-opiskelun valmennuspedagogisen mallin avulla opettaja työstää opetuslänäolon pedagogisen käsikirjoituksen suunnitelman, jossa hän huomioi pienryhmien vastuut ja niiden roolit webinaareihin sekä huolehtii, että webinaarissa on sisältöinä sosiaalisen läsnäolon ja tiedollisen läsnäolon tavoitteita ja elementtejä. Valmennuspedagogisen mallin avulla opiskelija saa käyttöönsä verkko-oppimateriaalit heti opintojakson alkaessa, kun noudatetaan käänteisen oppimisen periaatteita. (Timonen & Ruokamo, 2021, 2022.) Tämä tarkoittaa sitä, että verkko-opintojaksolla opiskelijalla on mahdollisuus joustavuuteen, omaehtoisuuteen ja itseohjautuvuuteen, mutta tämä ei kuitenkaan tarkoita yksin tapahtuvaa, itsenäistä verkko-opiskelua. Opiskelija sitoutuu opintojaksolla työskentelyyn pienryhmän kanssa ja edistämään oppimistehtäviä yhdessä ryhmäläisten kanssa. Pienryhmät voivat joustavasti sopia reaaliaikaisista kokoontumisistaan omasa aikataulussa tapahtuvaksi. Opintojakson aikataulu ja opintojakson webinaarien pedagoginen käsikirjoitus määrittelevät opiskelijoiden etenemistä verkko-opintojaksolla. Tämä malli mahdollistaa reaaliaikaisen yhteisöllisen verkko-opiskelun toteutumisen myös verkko-opintojaksolla, joilla on enemmän kuin 100 opiskelijaa, esimerkiksi niin, että kolmea eri verkko-opiskelijaprofilia edustaville opiskelijoille (Timonen & Ruokamo, 2022)

suunnitellaan verkko-opintojaksolle omat suoritustavat.

Valmennuspedagogisessa mallissa opetuslänäolo koostuu muun muassa oppimisen suunnittelusta ja pedagogisesta toteutuksesta, teknisten ympäristöjen toimivuudesta ja niiden käytön osaamisesta sekä edellä mainitusta opetuslänäolon suunnitelmasta. Opiskelijoiden ja opettajan yhteisesti toteuttama opetuslänäolo näyttäytyy reaaliaikaisessa yhteisöllisessä verkko-opiskelussa vuorovaikutuksena ja yhteisöllisenä opiskeluna. (Timonen & Ruokamo, 2021, 2022.) Valmennuspedagogisen mallin tiedollinen läsnäolo tukee yhteisöllistä oppimista ja tiedon rakentamista ryhmissä. Verkko-opiskelijat kokivat, että käänteisen oppimisen pedagogiikka edistää heidän opiskeluansa webinaareissa. (Timonen & Ruokamo, 2022.) Tutkivan yhteisön viitekehyksen mukaan opiskelijat kehittävät jaettua metakognitiivista tietoisuutta itse- ja yhteissäätelyvastuiden avulla jatkuvassa vuorovaikutuksessa ja yhteistyössä muiden kanssa (Garrison, 2017).

Sosiaalisen läsnäolon ominaisuuksiin kuuluvat akateemisia tavoitteita tukeva tunnevuorovaikutus, avoin vuorovaikutus ja ryhmän kiinteyttä ylläpitävä vuorovaikutus (Garrison, 2017). Moore (1989) on esitellyt kolme etäopetuksessa tapahtuvan vuorovaikutuksen tapaa, jotka ovat opiskelija-opiskeltava sisältö -vuorovaikutus, opiskelija-opettaja -vuorovaikutus sekä opiskelija-opiskelija -vuorovaikutus (Moore, 1989). Edellisten lisäksi neljänneksi vuorovaikutuksen muodoksi mainitaan opettaja-sisältö-vuorovaikutus (Quintana & Quintana, 2020). Reaaliaikaisessa yhteisöllisessä verkko-opiskelussa on sosiaalisen läsnäolon havaittu rakentuvan opiskelijan, vertaisopiskelijan, opettajan ja oppimateriaalin välisestä

vuorovaikutuksesta (Timonen & Ruokamo, 2022). Sobko ja kollegat (2020) lisäävät yhteisöllisen vuorovaikutuksen osaksi myös sosiaalisen median ympäristöt ja digitaaliset välineet. Sweetman (2020) esittää samansuuntaisia tuloksia siitä, että reaaliaikaista yhteisöllistä opiskelua voidaan webinaareissa toteuttaa vuorovaikutusta edistävin verkkomenetelmin. Sosiaalisen läsnäolon tavoitteena on ylläpitää tiedolliseen läsnäoloon kuuluvaa kriittistä ajattelua ja käytännöllistä tutkivaa opiskelua yhteisöllisessä oppimisessa (Garrison, 2017).

### **Yhteisöllinen verkko-opiskelu pienryhmässä**

**O**piskelijan on mahdollista olla aktiivinen toimija webinaarissa ja sen pienryhmässä silloin, kun verkossa hyödynnetään jo suunnitteluvaiheessa yhteisöllisiä pedagogisia menetelmiä ja kun teknisen ympäristön ominaisuuksia käytetään reaaliaikaisessa yhteisöllisessä verkko-opiskelussa monipuolisesti (Timonen & Ruokamo, 2021). Pienryhmät toimivat hyvin silloin, kun ryhmäläiset ovat sitoutuneita tavoitteisiinsa, ryhmien vuorovaikutus toimii ja jokainen antaa oman työpanoksensa ryhmälle (Valkonen ja muut, 2020). Hackmanin ja Wagemanin (2005) mukaan ryhmien toimivuutta edistävät muun muassa seuraavat toiminnot: organisaatiossa luodaan olosuhteet ryhmätoiminnalle, ryhmä keskittyy sisältöön ja ryhmää tuetaan oikea-aikaisesti. Vuopalan (2013) mukaan yhteisöllistä verkko-opiskelua edistävät ryhmää koskevat seikat, kuten vuorovaikutus, aktiiviset ryhmäläiset sekä ryhmän ilmapiiri ja sen rakenne.

Ryhmän toimivuutta voidaan ruokkia edistämällä sen jäsenten keskinäistä luottamusta, jota lisäävät yhteisöllisyys ja tur-

vallisuus. Niiden puuttuminen näkyy ongelmina ryhmätyössä ja vuorovaikutuksen puuttumisena. (Valkonen ja muut, 2020.) Vuorovaikutustaidoilla tuetaan yhteisöllistä keskustelua ja opiskelua. Turvallisuutta ja luottamusta pienryhmissä voidaan edistää esimerkiksi erikseen laadittavalla ryhmäsopimuksella. Valkosen ja kollegoiden (2020) mukaan ryhmäsopimuksessa voidaan sopia ryhmän vuorovaikutuksesta, vastuista, luottamuksesta, kunnioituksesta ja rehellisyydestä. Pienryhmien työskentelyssä tavoitteena on se, että ryhmän jäsenet ovat sitoutuneita ja aktiivisesti osallistuvia. Opiskelijoiden on hyvä tiedostaa, milloin verkko-opiskelukulttuuri vaihtuu yksilöopiskelusta ryhmässä tapahtuvaan yhteisölliseen opiskeluun (Timonen & Ruokamo, 2022) ja miettiä suhdetaan ryhmässä opiskeluun ja ryhmäsopimukseen. Tässä tutkimuksessa valmennus tarkoittaa opetuslänäolon käynnistämistä pienryhmissä, vuorovaikutuksen ylläpitoa ja ryhmien oikea-aikaista tukea verkko-opiskelun edetessä. Valmennuspedagogisessa mallissa opetuslänäoloa edistetään (Timonen & Ruokamo, 2021, 2022) osaltaan käänteisen oppimisen avulla (Birgili ja muut, 2021).

### **Käänteinen oppiminen**

**K**äänteinen oppiminen esitellään yhtenä pedagogisena lähestymistapana (Birgili ja muut, 2021, Lin, 2021; Yarbrow ja muut, 2014), jossa opetusmateriaalit tuotetaan etukäteen esimerkiksi videoiksi ja opiskelijat tutustuvat niihin ennakkoon omatoimisesti ja jossa opetussisältöjä syvennetään lähiopetuksessa vuorovaikutteisten opetusmenetelmien avulla. (Jia ja muut, 2021; Sointu ja muut, 2022.) Opetusvideoiden lisäksi ennen opetusta tapahtuva käänteisyys voidaan toteuttaa pienryhmätöinä, digitaalisina peleinä sekä verkko-oppimisympäris-

tössä olevina sisältöinä, kuten luettavana materiaalina ja harjoitteluna, sekä sarjana verkko-oppimistehtäviä (Cheng ja muut, 2020). Käänteisessä verkko-opetuksessa opiskelijaa auttavat vuorovaikutus, aktiivinen ja ongelma-keskeinen oppiminen sekä opettajan osaaminen ja vaihteleva opetus (Jia ja muut, 2021). Lin (2021) on tutkimuksessaan osoittanut, että käänteisellä oppimisella on positiivisia vaikutuksia opiskelutuloksiin, ongelmanratkaisukyvyn kehittymiseen sekä opiskelumotivaatioon ja -asenteeseen.

Käänteisen oppimisen pedagogiikassa lujitetaan opiskelijan vastuuta omasta opiskelustaan ja valinnan mahdollisuuksistaan opiskelun sisällöissä sekä tuetaan opiskelijan motivaatiota (Abeysekera & Dawson, 2014; Birgili ja muut, 2021; Lin, 2021; Toivola ja muut, 2017; Yarbrow ja muut, 2014). Pedagogiikassa opettajan ja opiskelijan tehtävänä on opiskelun joustava edistäminen. Käänteisessä oppimisessa opettaja suunnittelee ennakoon yhteisöllisen, omatahtista opiskelua tukevan opiskelukulttuurin toteutumisen, arvioinnin tavat ja opiskelumateriaalin (Toivola ja muut, 2017). Tällöin pedagogiikalla vahvistetaan yhteisöllistä opiskelua ja opiskelun itse- ja yhteisohjautuvuutta (Birgili ja muut, 2021; Yarbrow ja muut, 2014), mahdollistetaan opiskelun omatahtisuus sekä tarjotaan oikea-aikaista tukea. Tutkijat ymmärtävät itseohjautuvuuden itsesäätelytaitona, jolloin opiskelija tarkastelee, ohjaa ja arvioi oppimistaan (Toivola ja muut, 2017). Käänteisessä oppimisessa itsensä johtamisen ja itseohjautuvuuden taitojen sekä pehmeiden taitojen kehittymisen—kuten myös aktiivisen ja yhteisöllisen opiskeluotteen—on todettu vaikuttavan positiivisesti opiskelusuoritukseen (Birgili ja muut, 2021). Näitä itseohjautuvuuden ja itsesäätelyn taitoja tarvitaan työelämässä ja työelämäori-

entoituneissa opinnoissa (Upola ja muut, 2020). Nykäsen ja Tynjälän (2012) mukaan itsesäätelytaidot ovat itsessään työelämätaitoja. Käänteistä oppimista haastavat esimerkiksi heikko itseohjautuvuus (Fischer & Yang, 2022; Sointu ja muut, 2022), tehtävien vältteleminen tai se, etteivät opiskelijat ole perehtyneet oppimateriaaleihin (Birgili ja muut, 2021).

Reaaliaikaisen yhteisöllisen verkko-opiskelun ja käänteisen oppimisen yhdistämisellä tavoitellaan sosiokulttuurista ja sosiokonstruktivistista oppimista, jossa opiskelija verkko-opiskelee webinaareissa ja niiden pienryhmissä osana yhteisöä vuorovaikutuksessa toisten kanssa (Säljö, 2004; Vygotsky, 1978). Näissä taidoiltaan ja tiedoiltaan heterogeenisissä käytäntöyhteisöissä (Lave & Wenger, 1991; Wenger, 1998) verkko-opintojakson osallistujista toivotaan kehittyvän viitekehyksen nimen mukaisesti ”tutkiva yhteisö” (Garrison, 2016, 2017; Garrison ja muut, 1999; Lipman, 2010).

## Tutkimuskysymykset

Tutkimuksen tavoitteena on valmennuspedagogisen mallin tutkiminen ja jatkokehittäminen reaaliaikaiseen yhteisölliseen verkko-opiskeluun tarkastelemalla ammattikorkeakoulun verkko-opiskelijoiden näkemyksiä. Tutkimus vastaa seuraaviin tutkimuskysymyksiin:

- 1) Mitkä tekijät tukevat opiskelijaa reaaliaikaisessa yhteisöllisessä verkko-opiskelussa?
- 2) Mitkä ovat opiskelijoiden näkökulmasta keskeisiä käänteisen oppimisen ominaisuuksia reaaliaikaisen yhteisöllisen verkko-opiskelun valmennuspedagogiseen malliin?

## Menetelmä

Tutkimuksen ensimmäinen laadullinen tutkimusaineisto kerättiin toukokuussa 2020. Se koottiin erään ammattikorkeakoulun kahden eri tutkinnon verkkotutkinto-opiskelijoilta (n=17) verkkokyselynä, jossa kysyttiin eri tavoin, miten opiskelijat kokevat oppivansa webinaarissa parhaiten (liite 1). Tutkimuksen toinen, kolmas ja neljäs laadullinen aineisto kerättiin keväällä 2021 ”Webinaaripedagogiikka—yhteisöllisyyttä online-opetukseen” -verkko-opintojakson opiskelijoilta, jotka suorittivat sen ammattikorkeakoulun vapaasti valittavina tai avoimen ammattikorkeakoulun opintoina.

Tutkimukseen osallistuminen oli verkko-opiskelijoille vapaaehtoista. Opiskelijoille viestittiin tutkimukseen osallistumisesta ilmoittautumisvaiheessa ja Webinaaripedagogiikan opintojaksolla alkumetreiltä lähtien. Opiskelijat vastasivat myös opintojakson aikana tutkimusaineistoksi tuottamia sisällöksiä koskevaan kyselyyn, ja heidän oli mahdollista perua osallistumisensa tutkimuksen edetessä:

*Kyllä, tuottamaani sisältöä voi anonymisti käyttää webinaaripedagogiikkatutkimuksessa; Ei, en halua tuottamaani si-*

*sältöä tutkimusaineistoksi. \*Mahdollinen kieltäytyminen ei vaikuta opintojakson arviointiin.*

Aineistojen anonymisoinnista kerrottiin opiskelijoille tutkimusluvan kysymisen yhteydessä myös kyselylomakkeissa seuraavasti:

*Kyselyn vastaukset tallentuvat ja käsitellään nimettöminä. Kyselyn toteuttajana on [tutkijan nimi] ja analyysityöhön hänen lisäksi osallistuvat [aihe, korkeakoulu]. Anonyymit vastaukset eli tutkimusaineisto säilytetään salasanoin suojatussa ympäristössä tutkimuksen kestoon tarvittavan ajan. Hyväksyn tietojeni keräämisen nimettömänä yllä mainittuun käyttöön: Hyväksyn / En hyväksy.*

Aineistot kerättiin laadullisin menetelmin kyselynä ja kirjoitettuna sisältöinä (liite 1). Opiskelijoista kuusitoista vastasi loppukyselyyn, neljätoista tuotti oppimispäiväkirjan ja viisitoista raportoi opiskelutehtävän (ks. taulukko 1). Laadullisten aineistojen avulla saatiin kuvailevaa tietoa opiskelijoiden kokemuksista sekä pyrittiin ymmärtämään tutkittavaa asiaa opiskelijoiden näkökulmasta.

Aineistot analysoitiin laadullisesti aineistolähtöisesti ja teoriaohjaavasti hyö-

**Taulukko 1.** Tutkimuskysymykset, aineistot, osallistujamäärät, aineistojen laajuus A4-sivuina ja sanoina sekä analyysimenetelmät

Tutkimuskysymykset	Vuosi	Aineistot	Opiskelijat	A4	Sanoja	Analysointimenetelmät
1) Mitkä tekijät tukevat opiskelijaa reaaliaikaisessa yhteisöllisessä verkko-opiskelussa?	2020	Laadullisen verkkokyselyn vastaukset	n=17	10	2 746	Laadullinen sisällönanalyysi, aineistolähtöinen teemoittelu
2) Mitkä ovat opiskelijoiden näkökulmasta keskeisiä käännteisen oppimisen ominaisuuksia reaaliaikaisen yhteisöllisen verkko-opiskelun valmennuspedagogiseen malliin?	2021	Loppukyselyn vastaukset	n=16	20	4 835	Laadullinen sisällönanalyysi, aineistolähtöinen ja teoriaohjaava teemoittelu
		Oppimispäiväkirjat	n=14	78	21 815	
		Opiskelutehtävien raportit	n=15	59	15 665	

dyntäen laadullista sisällönanalyysia (Schreier, 2012) ja teemoittelua (Tuomi & Sarajärvi, 2013). Tutkimusaineistot tallennettiin Word-tiedostoihin ja aineistojen sisällöt anonymisoitiin. Nämä 33 opiskelijan tuottamat aineistot olivat tekstimuotoon litteroituna laajuudeltaan yhteensä 45 601 sanaa ja 167 sivua (12 p Calibri-fontti ja riviväli 1,15).

Verkkokyselyssä selvitettiin anonymisointi ammattikorkeakouluopiskelijoiden näkemyksiä avoimilla kysymyksillä, kuten ”*Parhaiten opin webinaarissa...*”. Toisen tutkimuskysymyksen aineiston materiaaleissa opiskelijat vastasivat valmennuspedagogiikan toteuttamiseen ja käänteiseen oppimisen teemaan liittyviin kysymyksiin ja pohtivat niitä. Liitteessä 1 on kuvattu tarkemmin verkkokyselyiden ja muiden aineistojen keruun sisältöä.

Webinaaripedagogiikka-opintojakson loppukyselyn vastaajat nimettiin opiskelijoinnista aakkosin OPA-OPP, eikä kyselyistä voida päätellä, keitä vastaajat ovat. Opiskelutehtävien raportit ja oppimispäiväkirjat numeroitiin OP01-OP15. Tutkimuksessa pyrittiin neljän eri aineiston sisältöjä tulkitsemalla laajentamaan ymmärrystä siitä, mitä näkemyksiä opiskelijoilla on reaaliaikaisesta yhteisöllisestä verkko-opiskelusta, kohdentaen tulkittaa käänteiseen oppimiseen ja valmennuspedagogiikkaan (Schreier, 2012, ss. 3–5). Sisällönanalyysin aineistot koostuivat dokumentaatiotyyppisistä, lyhyehköistä kuvauksista. Aineistot luettiin useaan kertaan ennen koodauskehysten eli laadullisen sisällönanalyysin toteutuksen suunnittelua (Flick, 2020; Schreier, 2012). Aineistoja koodattaessa pyrittiin huomiomaan, että jo kertaalleen mainittu asia voi olla merkityksellinen sisällölle (Kracauer, 1952). Aineistojen koodausyksiköiden määrittelemisen jälkeen ensimmäi-

nen kirjoittaja testasi, arvioi ja täsmäytti koodauskehukset sekä lisäsi koodiryhmät Atlas.ti:hin (taulukot 2 ja 3) (Schreier, 2012).

Aineistojen merkityskokonaisuuksille luotuja koodilyhenteitä käytettiin koodaamisessa Atlas.ti-, Excel- ja Word-ohjelmissa. Koodauskehysten teoreettisen ja käytännöllisen toimivuuden arvioinnin jälkeen koodeja täsmennettiin ja värikoodattiin Atlas.ti:ssä. Koodien sisällöiksi merkittiin aineistoista kokonaislauseita, alkuperäisiä merkkijonoja tai usean sanan ryppäitä (Toivonen, 1999). Koodilauseita olivat esimerkiksi ”pienryhmyöskentelyssä aidot ongelmat” ja ”rauhallinen eteneminen”. Seuraavaksi koodilauseet ryhmiteltiin teemoihin, joista muodostettiin teemataulukko. Teemataulukko toimi tehtyjen tulkintojen ja abstrahoinnin pohjana. (Miles ja muut, 2014; Schreier, 2012.)

Toiseen tutkimuskysymykseen vastaamisessa edettiin teoriaohjaavasti nojautuen käänteisen oppimisen pedagogiikkaan (Birgili ja muut, 2021; Toivola ja muut, 2017; Yarbro ja muut, 2014), Tutkiva yhteisö -mallin läsnäoloihin (Garrison, 2016, 2017; Garrison ja muut, 1999) sekä reaaliaikaisen yhteisöllisen verkko-opiskelun valmennuspedagogiseen malliin (Timonen & Ruokamo, 2021, 2022). Tutkimusaineistoa lähestyttiin aluksi aineistolähtöisellä tutkimusotteella tunnistamalla teemoja ja tämän jälkeen teoriaohjaavalla tutkimusotteella ryhmittelemällä ja luokittelemalla koodilauseita eli merkityskokonaisuuksia yksityisestä yleiseen (Miles ja muut, 2014). (taulukko 3 sivulla 102).

Toisin sanoen aineistosta muodostettiin käänteisen oppimisen teeman kuvaukset ja koodiryhmät. Teeman kuvaukset olivat analysointivaiheessa tukena, kun aineis-

## Taulukko 2.

Koodauskehys: teeman kuvaus, koodiryhmä (teema), sijainti Atlas.ti:ssä ja aineistoesimerkki tutkimuskysymyksessä 1

### 1) Mitkä tekijät tukevat opiskelijaa reaaliaikaisessa yhteisöllisessä verkko-opiskelussa?

Teeman kuvaus	Koodiryhmä (teema)	Atlas.ti-sijainti	Aineistoesimerkki
<i>Aktiviteetit webinaarin luennoilla, harjoitteissa ja ryhmätehtävissä</i>			
Opiskelun toimintatavoite	6AW-tota-luennot ja harjoitteet	16:18	Sopivassa suhteessa luentoja ja pieniä harjoitteita. [OP04]
Opiskelun prosessi	6AW-oppr-luennot ja harjoitteet	16:19	[– –] kannustetaan kriittiseen ja analyttiseen keskusteluun, harjoitellaan ryhmätyöskentelyä ja etätyöskentelyä, opetellaan palautteen antamista ja vastaanottamista. [OP02]
Oppimistehtävä	6AW-opak-ryhmätehtävät	16:97	Pienryhmiin jako ja siellä porinaryhmät/tehtävät opittavan asian tiimoilta. [OP12]
Toteutus käytännössä	6AW-esim-luennot ja harjoitteet	16:9	Käytännönläheiset esimerkit auttoivat sisäistämään. [OP14]
<i>Opettajan tapa valmentaa</i>			
Pedagoginen suunnittelu: osallistaminen	6OPTAOP-pesu	16:9	[– –] kalvosulkeisten uudelleen jäsentämiseksi [– –] vaan sisältäisivät entistä useammin puheenvuorojen väliin asettuvaa pohdintaa opiskelijoiden kesken [– –]. [OP02]
Valmentajan toiminta	6OPTAOP-opeite	16:89	Webinaarissa pitää olla opettaja, joka osaa käyttää järjestelmää. Hänen pitää osallistaa opiskelijoita. [OP10]
Osallistujien kunnioitus	6OPTAOP-osku	16:06	Pahimmat hetket ovat sellaiset, kun opettaja aliarvioi, ei arvosta tai pitää opiskelijaa tyhminä. [OP01]
<i>Webinaarin rooli</i>			
Oppimisprosessissa	6WERO-oppr	16:49	Teettää opiskelijoilla tehtäviä, joissa tartutaan teemoihin, joita voisi kuvitella todellisessa kehitystyössä kohdattavan [– –]. [OP02]
Opintojakson suorituksen tukena	6WERO-tusu	16:116	Webinaarit usein toimivat "muistuttajana" että opintojaksoa tulee suoritettua ajallaan. [OP14]
Tallenteen avulla ajan tasalla pysyminen	6WERO-taos	16:73	Tallenteet on mahtava juttu! Voi katsoa oman aikataulun mukaan ja se tukee oppimista. [OP07]
<i>Käänteinen oppiminen</i>			
Tehtävät, oppimateriaalit ja etukäteisohjeistus	6KÄOP	16:61	Opin parhaiten, kun olen saanut etukäteen tehtäviä, lyhyitä artikkeleita tai kuunneltavaa aineistoa. [OP05]



**Taulukko 3.** Koodauskehys: teeman kuvaus, koodiryhmä (teema), sijainti Atlas.ti:ssä ja aineistoesimerkki tutkimuskysymyksessä 2

**2) Mitkä ovat opiskelijoiden näkökulmasta keskeisiä käänteisen oppimisen ominaisuuksia reaaliaikaisen yhteisöllisen verkko-opiskelun valmennuspedagogiseen malliin?**

Teeman kuvaus	Koodiryhmä (teema)	Atlas.ti-sijainti	Aineistoesimerkki
Pedagogiikan suunnittelu siten, että itseohjautuvuus on mahdollista ryhmille ja yksilöille.	FL—(flipped learning) —itseohjautuvuuden tukeminen	56:6	Itseohjautuvuuden tukeminen, oikea-aikainen valmentajan tuki ja käänteisen oppimisen koko oppimiskulttuurin mullistava mahdollisuus. [OP12]
Opiskelijakeskeisen opiskelukulttuurin ja yhteisöllisen oppimisen henkisen ympäristön luominen.	FL—ennakko-suunnittelu	52:11	Opetusläsnäolo on myös ns. tukiranka koko webinaarille, se vaatii hyvää valmistelua ja monipuoliset eritasoiset oppijat huomioonottoa [– –]. [OP08]
Pedagogisen toteutuksen ymmärtämisen tukeminen eri tavoin.	FL—viestintä/viestiminen ja varmistaminen	48:2	Olisin ehkä kurssin alkuun tarvinnut selkeämpää ohjausta siitä, kuinka tärkeää on suorittaa kaikki tehtävät ennen ko. luentoja ja että olisin itse ymmärtänyt, etten ole niitä kaikkia suorittanut. [OP04]
Monipuolisten oppimateriaalien suunnittelu ja toteutus. Joustavuuden ja valinnan mahdollisuuksien mahdollistaminen.	FL—omatahtinen opiskelu	54:1	Koin itse erittäin tärkeiksi koko opintojakson ajan erilaisten teoreettisten linkkien, materiaalin esillä olemisen. Kaikkiin en kerennyt käydä tutustumassa, mutta myöhempää kertausta varten linkit ja materiaalit ovat tallessa. [OP10]

tosta etsittiin teoriaohjaavasti käänteisen oppimisen ominaisuuksia. Webinaaripedagogiikan aineistoista nimettiin koodiryhmiksi neljä käänteisen oppimisen teemaa. Näiden teemakuvausten perusteella aineistoja koodattiin teemoihin Atlas.ti:ssä. Aineistoista analysoitiin käänteisen oppimisen ominaisuuksiin liittyviä opiskelijanäkemyksiä sekä teoriaohjaavasti sitä, miten ominaisuudet suhteutuvat reaaliaikaisen yhteisöllisen verkko-opiskelun valmennuspedagogiseen malliin. Seuraavaksi edettiin varsinaiseen analyysiin sekä tulkintojen ja tulosten esittämiseen. Opiskelijoiden näkemyksiä kuvataan tulosten yhteydessä aineistolainauksen avulla.

## Tulokset

### Opiskelijaa webinaarissa tukevat tekijät

**T**utkimuskysymykseen 1) *Mitkä tekijät tukevat opiskelijaa reaaliaikaisessa yhteisöllisessä verkko-opiskelussa?* haettiin vastausta laadullisen verkkokyselyn avulla. Aineiston laadullisen sisällönanalyysin tuloksena syntyivät seuraavat teemat:

1. aktiviteetit webinaarin luennoilla, harjoitteissa ja ryhmätehtävissä,

2. osallistamisen pedagogiikka opettajan valmentamisen tapana,
3. webinaarin rooli oppimisprosessissa, suorituksen tukena ja ajan tasalla pysymisessä,
4. käänteinen oppiminen.

Aktiviteetit webinaarin luennoilla, harjoitteissa ja ryhmätehtävissä -teemaan nimettiin seuraavat alateemat: opiskelun toimintatavoite, opiskelun prosessi ja oppimistehtävä sekä toteutus käytännössä. Taulukossa 4 näkyvät sisällöt ovat aineiston koodilauseista luotuja ryhmittelyjä.

Tutkimuksen tulosten mukaan verkko-tutkinto-opiskelijat kokivat oppivansa webinaarissa luentojen ohella toteutettavien pienten itsenäisten aktiviteettien, kuten ryhmätehtävien, avulla. Opiskelijat pitivät hyvänä asiana, että ryhmätyössä sovelletaan teoriaa käytäntöön ja että ryhmätyöt esitellään. Opiskelijat ehdottivat käytännönläheisiä oppimisaktiviteetteja, joi- ta voisi lisätä webinaarien toteutukseen, mistä esimerkkinä on seuraava opiskelijan kommentti:

*”Esitän toiveen pitkien kalvosulkeisten uudelleen jäsentämiseksi—sisältäisivät*

**Taulukko 4.** Aktiviteetit webinaarin luennoilla, harjoitteissa ja ryhmätehtävissä -teeman merkityskokonaisuudet opiskelijoiden kokemina

Aktiviteetit	Opiskelun toimintatavoite	Opiskelun prosessi	Oppimis-tehtävä	Toteutus käytännössä
<i>Luennoilla ja harjoitteissa</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sopivassa suhteessa luentoja ja pieniä harjoitteita</li> <li>• Diasarjan seuraaminen on mielekkäämpää kuin puhuvan pään</li> <li>• Pienet itsenäiset pohdintatehtävät lisäävät virkeyttä</li> <li>• Kyky keskittyä intensiivisesti</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Heti alussa saadaan jakaa etukäteistehtävää jonkun kanssa</li> <li>• Avataan ohjeiden sisältöä</li> <li>• Kannustetaan kriittiseen ja analyttiseen keskusteluun</li> <li>• Käsitellään kiinnostavia, itselle uusia asioita</li> <li>• Kuullaan ja nähdään opetettu asia</li> <li>• Luettu ja kuultu parantaa sisällön mieleen jäämistä</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Keskustelu ja esimerkit</li> <li>• Asiassa pysyvä kommentointi</li> <li>• Kuuntelu</li> <li>• Kyselyt ja tehtävät</li> <li>• Tarkentavat kysymykset</li> <li>• Kuulijan ajattelun herättely kysymyksillä</li> <li>• Pohtiminen</li> <li>• Pientehtävät teemasta</li> <li>• Palautteenannon ja vastaanottamisen opettelu</li> <li>• Vastausten saaminen reaaliajassa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Käytännönläheiset ja oikeat esimerkit</li> <li>• Lähteet kerrottu</li> <li>• Pieniä pulmapähkinöitä</li> <li>• Syventävä keskustelu aiheesta</li> </ul>
<i>Ryhmätehtävissä</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lisäävät virkeyttä</li> <li>• Puretaan jälkikäteen</li> <li>• Useat ryhmätehtävät tuovat vertaistukea opintoihin</li> <li>• Riski, ettei joku osallistu tai välipitämätön asenne tarttuu</li> <li>• Kokemuksien ja ajatusten jakaminen tärkeää</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Teoriaa siirretään käytäntöön ja teoria tukee opiskelua</li> <li>• Purkaminen yhdessä on tärkeää</li> <li>• On hyvä pienryhmäkeskustelun paikka</li> <li>• Kivoja ja opettavaisia</li> <li>• Tapaa toisia kurssilaisia</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ryhmäkeskustelu teemasta</li> <li>• Ryhmätyöskentelyn harjoittelu</li> <li>• Rytmitys, pienryhmässä porinatehtävät</li> <li>• Tehtäviä ja osallistumisen mahdollisuuksia</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pienryhmätyöskentelyssä aidot ongelmat</li> <li>• Teoriaa hyödynnetään ryhmätyöskentelyssä</li> <li>• Webinaarissa on käytännön osuuksia</li> </ul>

*entistä useammin puheenvuorojen väliin asettuvaa pohdintaa opiskelijoiden kesken, pieniä pulmapäähkinöitä ja kysymyksiä, joilla herätellään kuulijan omaa ajattelua.” [OP02]*

Toiseksi teemaksi nimettiin osallistamisen pedagogiikka opettajan valmentamisen tapana, johon sisältyivät pedagoginen suunnittelu, opettajan toiminta ja osallistujien kunnioitus. Kolmanneksi teemaksi nousivat opiskelijoiden kokemukset webinaarin rooleista, joita analysoinnin perusteella oli kolme: rooli oppimisprosessissa, rooli opintojakson suorituksen tukena sekä webinaaritallenteen rooli ajan tasalla pysymisessä. Oppimisen prosessissa tulivat esille autenttiset eli aidot teemat ja opiskelun tilannesidonnaisuus. Opiskelijat toivoivat enemmän suoritusta tukevia pakollisia webinaareja ja kokivat, että useimmat webinaarit tukivat opinnoissa etenemistä, samoin niiden tallenteet. Neljäs teemana oli *käänteinen oppiminen, joka koski tehtävien, oppimateriaalien ja ohjeiden saamista etukäteen ennen webinaaria.*

## Käänteisen oppimisen ominaisuudet valmennuspedagogiseen malliin

Tutkimuskysymykseen 2) *Mitkä ovat opiskelijoiden näkökulmasta keskeisiä käänteisen oppimisen ominaisuuksia reaaliaikaisen yhteisöllisen verkko-opiskelun valmennuspedagogiseen malliin?* haettiin vastausta laadullisten aineistojen avulla. Aineistoista nousi esiin reaaliaikaisen yhteisöllisen verkko-opetuksen käänteistä toteuttamista koskevia käytännönläheisiä näkemyksiä neljässä eri osa-alueessa, joita ovat: 1) itseohjautuvuuden tukeminen, 2) ennakkosuunnittelu, 3) pedagogisen ajattelun viestiminen ja varmistaminen sekä 4) omatahtisen opiskelun mahdollistaminen. Kunkin käänteisen oppimisen osa-alueen

kohdalla on kuvattu, miten niitä voitaisiin toteuttaa tiedollisessa, sosiaalisessa sekä opetusläsnäolossa. Tutkimustuloksissa osoitetaan, miten käänteisen oppimisen osa-alueet lomittuvat osaksi reaaliaikaisen yhteisöllisen verkko-opiskelun valmennuspedagogista mallia ja sen taustalla olevan Tutkiva yhteisö -mallin läsnäoloihin (vrt. Garrison, 2016, 2017; Garrison ja muut, 1999) (ks. taulukko 5).

## Itseohjautuvuuden tukeminen

Tutkimustulosten mukaan itseohjautuvuutta tuettiin Webinaaripedagogiikka-opintojaksolla pedagogisen toteutustavan lisäksi tarjoamalla valinnan mahdollisuuksia ja ylläpitämällä motivaatiota. Opiskelijat kokivat, että näiden avulla pedagogiikka suunnitellaan niin, että itseohjautuvuus mahdollistuu sekä yksilöille että ryhmille. Yhdessä työskentely pienryhmissä oli pääsääntöisesti positiivinen kokemus. Opiskelijat kokivat tärkeäksi sen, että käänteisesti opiskeltuihin teemoihin palattiin webinaarissa. Yksittäisen webinaarin osalta opiskelijat toivoivat käänteisen oppimisen tapahtuvan etukäteen oppimateriaalien ja omakohtaisen tehtäväpohdinnan avulla. Opiskelijat kuvasivat pedagogisia ajatuksiaan seuraavasti:

*”Valmennus ja valmennusryhmät toimivat tukena yksilön oppimiselle valmennuspedagogiikan mukaisesti. [– –] Valmennuspedagogisessa mallissa yhdistyy mielestäni hienosti yhteisöllisen ja osallistavan pedagogiikan valmennus sekä opiskelijan itseohjautuvuus ja vastuu omista opinnoista ja niiden etenemisestä.” [OP06]*

Tutkimuksen mukaan opiskelijat kokivat itseohjautuvuuden sisältävän myös valinnan mahdollisuuksia, jotka koskivat omaehtoisuutta opiskeltavan sisällön valinnassa ja sitä, kuinka paljon opiskelija halusi perehtyä eri sisältöihin ja laajentaa omaa tie-

**Taulukko 5.** Käänteisen oppimisen ominaisuudet reaaliaikaisen yhteisöllisen verkko-opiskelun valmennuspedagogisessa mallissa Tutkivan yhteisön viitekehyksessä (Garrison, 2016, 2017; Garrison ja muut, 1999)

Käänteinen oppiminen	Opetusläsnäolo	Sosiaalinen läsnäolo	Tiedollinen läsnäolo	Opettaja varmistaa Tutkivan yhteisön ja valmennusyhteisön muodostumisen
Itseohjautuvuus	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Opettaja suunnittelee prosessin</li> <li>• Pedagoginen käsikirjoitus</li> <li>• Opiskelukokemus</li> <li>• Käytössä tarkoituksenmukaiset tekniset ympäristöt</li> <li>• Toimiva tekniikka</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Osallistavia aktiviteetteja</li> <li>• Vertaistuki ja ryhmän tuki</li> <li>• Vuorovaikutusta</li> <li>• Pienryhmätoiminnan vahvistaminen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Valinnan mahdollisuus</li> <li>• Autonomia</li> <li>• Ryhmissä opiskelu</li> <li>• Teorian ja käytännön vuorottelu</li> <li>• Palaute</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Monipuoliset tehtävät</li> <li>• Oppimateriaaleissa valinnaisuutta ja valinnoissa omaehtoisuus mahdollista</li> <li>• Webinaarissa palataan käänteisiin teemoihin</li> <li>• Huolehditaan opiskelijoiden motivaatiosta</li> </ul>
Ennako-suunnittelu	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Opiskelijat pidetään keskiössä</li> <li>• Opettaja suunnittelee erityisesti roolit ja valmennusryhmät</li> <li>• Opettajuus valmennukseksi</li> <li>• Vertaisvalmentaminen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ryhmien vastuut</li> <li>• Yhteisölliset osat alueet varmistetaan</li> <li>• Osallistujia huomioidaan yksilönä</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aktiivisuuden luominen</li> <li>• Osallistavat aktiviteetit</li> <li>• Valmennuspedagogisen mallin prosessi esitellään opiskelijoille</li> <li>• Opiskelijoiden ymmärryksen edistäminen</li> <li>• Inspiroivia aktiviteetteja</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Opiskelijakeskeinen opiskelukulttuuri rakentuu</li> <li>• Yhteisöllistä opiskelua edistetään</li> <li>• Webinaaria monipuolistetaan suunnitteleamalla se ennakkoon</li> </ul>
Viestiminen ja varmistaminen	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vertaisviestintää pienryhmissä</li> <li>• Viestintä odotuksista ja tavoitteista</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Motivointi ja kannustaminen</li> <li>• Toisiinsa tutustuminen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vertaistukea</li> <li>• Tuki opiskelijalle tavoitteen saavuttamisessa</li> <li>• Ryhmäsopimus yhteisiin tehtäviin</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ohjausta ja valmennusta alkuun</li> <li>• Tuki pedagogisen toteutuksen ymmärtämiseen</li> <li>• Perussisällöistä tiedottaminen</li> <li>• Jatkuva sitouttaminen</li> </ul>
Omatahtinen opiskelu	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Erilaisia yksilö- ja ryhmätehtäviä</li> <li>• Yksilöä vastuutetaan</li> <li>• Yhdessä opiskelua ylläpidetään</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Osallistavat ja vuorovaikutusta edistävät menetelmät</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Keskusteluja ja työkaluja</li> <li>• Vertaisopiskelu ja -tuki myös pienryhmissä</li> <li>• Taitojen kehittyminen myös etukäteistehtävissä</li> <li>• Edistymisen seuranta</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Joustavuus ja valinnat</li> <li>• Oppimateriaaleihin palaaminen on mahdollista</li> <li>• Huomio oppimateriaaleihin</li> </ul>

dollista läsnäoloaan. Opiskelijat kokivat hyvinä oppimateriaaleihin perehtymistä koskevat vaihtoehdot sekä sen, että voi itse valita sopivan opiskeluajankohdan tai että johonkin asiaan voi myös jättää perehtymättä. Eräs opiskelija korosti itseohjautuvuutta seuraavasti:

*”Oppiminen on minulle hyvin omaehtoinen prosessi, haluan oppia minua kiinnostavista aiheista, omassa aikataulussani. Haluan myös oppia omien kykyjeni tahdissa, en muiden.”* [OP03]

Opintojakson alussa sisällön paljous herätti opiskelijoissa myös epätoivoa. Tulokset osoittivat, että opiskelijat kuitenkin motivoituivat opiskelemaan käänteisen pedagogiikan mukaisesti ja käyttivät aikaa kiinnostaviin sisältöihin sekä sosiaalisen median ohjelmiin. Opiskeluun motivoi myös se, että opintojakson sisältöä sovellettiin omiin tavoitteisiin ja oman työn kehittämiseen. Opiskelijat kuvasivat edellä mainittuja seuraavasti:

*”Minulla oli työni kehittämiseen liittyvä syy tulla opintojaksolle ja pystyin fokuoimaan oppimistani omiin tavoitteisiini.”* [OPN] *”Kurssin pienemmät tehtävät olivat hyvää tutustumista aiheisiin itsenäisesti, ja oman webinaarin suunnittelu ja toteutus oli erinomainen tapa koostaa omaa oppimista.”* [OP01]

Opiskelijat näkivät, että tiedollisen läsnäolon toteutumisen puitteissa itseohjautuvuutta tukivat opiskelijoiden autonomia, ryhmissä opiskelu, teorian ja käytännön vuorottelu sekä palautteen ja keskustelun tarve. Opiskelijat kokivat autonomian tarkoittavan tässä esimerkiksi rohkeutta toimia ja sitä, että oppimateriaalit olivat esillä kertausta varten. Tuloksista voitiin päätellä, että autonomiaa edistivät ja ymmärrystä syvensivät onnistumisen kokemukset, toisten tehtäväpalautusten lukeminen, vertaistuki sekä oman itsenäisen tehtävän tekeminen. Opiskelijoita häiritsi teknisten mahdollisuuksien paljous. Tuloksista ilmeni, että ryhmissä opiskelu voi olla projekti tai esseetyö ja että opiskelijat antoivat toisilleen vertaistukea ja palautetta. Opiskelijat toivoivat, että ryhmä laatisi opiskelulle selvät tavoitteet ja että yksilöt olisivat vastuullisia, reiluja ja yhteisöllisiä. Opiskelijat kokivat teorian ja käytännön vuorottelun tukevan opiskeluaan.

Opiskelijat kokivat, että itseohjautuvuutta tukivat sosiaalisen läsnäolon kautta osallistavat aktiviteetit ja ryhmän vertaistuki. Itseohjautuvuuden tukeminen mahdollisti vuorovaikutusta ja dialogista pohdimista. Itseohjautuvuutta edistäviä osallistavia osa-alueita olivat vuorovaikutuksen ja ryhmäytymisen edistäminen eri menetelmien ja työkalujen avulla. Pienryhmätoiminnan vahvistaminen tuotti opiskelijoiden kaipaamaa vertaistukea:

*”Osallistuminen ryhmä [numero] toimintaan ja [opetusläsnäolon] eri [ominaisuuksien]/tehtävien suunnitteluun ja toteutukseen antoi minulle hyvän kokemuksen. Osallistumiseni oli aktiivista ja innostunut ryhmä piti minut hyvin mukana.”* [OP10]

Opiskelijat kokivat itseohjautuvuutta tukevan sen, että he pääsivät vaikuttamaan ja keskustelemaan sekä saivat osallisuuden kokemuksen yhdessä opiskelusta. Opiskelijat kokivat, että opettajan suunnittelema opiskeluprosessi ja tuottama opiskelukokemus tukivat itseohjautuvuutta opetusläsnäolon kautta. Itseohjautuvuutta lisäsivät tekniikan toimivuus ja aikataulutaminen. Opiskelijat kokivat opettajan vetäjäksi, valmentajaksi ja fasilitoijaksi, joka osasi asiansa ja oli tukena, tasapuolinen, innostunut sekä arvostava, nämä välittyivät opiskelijoille opintojakson pedagogisesta käsikirjoituksesta ja opiskelukokemuksina. Opiskelijoiden mielestä itseohjautuvuutta edistävä opiskelukokemus koostui monipuolisesta opetuksesta ja laadukkaasta toteutuksesta, mikä mahdollisti reflektion ja avoimen opiskeluilmapiirin. Tuloksista ilmeni, että itseohjautuvuutta turvattiin yksinkertaisilla, yhteensopivilla ja tarkoituksenmukaisilla teknisillä ympäristöillä, joiden käyttöä harjoiteltiin itsenäisesti, pienryhmissä tai webinaarissa. Itseohjautuvuutta edistettiin

reaaliaikaisen yhteisöllisen verkko-opiskelun valmennuspedagogisen mallin mukaisilla opetuslänäoloon kuuluvilla ryhmävastuilla, joista opiskelija kertoi seuraavaa:

*”Pienryhmätehtävissä kulloinkin käsitelyssä oleva teema habmottui paljon paremmin kuin niinä webinaareina, kun oli itse vain osallistujana.” [OPE]*

## Ennakkosuunnittelu

Tulosten mukaan ennakkosuunnittelun osa-alueessa opettaja ja opiskelija edistivät käänteisessä oppimisessa opiskelijakeskeistä opiskelukulttuuria ja yhteisöllisen opiskelun henkistä ympäristöä sekä ajankäytön suunnittelua. Opiskelijoiden mielestä ennakkosuunnittelun toteuttaminen monipuolista webinaaria ja varmisti sen, että webinaarin sisällöt ja materiaalit olivat opiskelijalle jo tuttuja.

Opiskelijoiden kokemusten mukaan ryhmätehtävien suorittaminen oli passiivisessa ryhmässä haasteellista ja tarvitsisi kehittämistä. Yksi osallistuja yllättyi opiskelijoiden aktiivisuudesta, koska moni oli tehnyt tehtäviä jo opintojakson aloituspäivänä. Näistä ovat esimerkkinä seuraavat opiskelijakokemukset:

*”Pienryhmämme ei ollut mikään kovin aktiivinen. Yhteydenpitoa oli lähinnä vain pakollisten tehtävien yhteydessä, niiden suunnittelua varten. Kaikki ryhmän jäsenet eivät osallistuneet niihin.” [OP01]*

Tiedollisen läsnäolon osalta ennakkosuunnittelussa nousivat esille seuraavat sisällöt: webinaareihin suunniteltavat osallistavat osa-alueet, valmennuspedagogisen mallin pohdinta ja opiskelijan ymmärryksen edistäminen sekä aktiviteettien suunnittelu inspiroiviksi. Opiskelijoiden mie-

lestä osallistavia osa-alueita olivat pienryhmäporinat, yksilötehtävät, yhteisölliset tehtävät ja se, että ryhmien tehtävät esitellään webinaarissa tai opiskelijat houkutellaan vilkkaaseen keskusteluun ja tiedon rakentamiseen ryhmissä. Opiskelijat kokivat, että heidän ymmärrystään voitiin vahvistaa seuraavien osa-alueiden avulla: yhteisöllisyyttä vahvistava dialogi myös pienryhmissä, tilan ja ajan antaminen oivalluksille, sisällön suunnittelu ymmärrettäväksi ja saavutettavaksi sekä kysymysten esittäminen ja niihin vastausten etsimisen yhdessä tai yksin. Opiskelijoiden mielestä aktiviteetit ja sisältö tulee suunnitella inspiroiviksi, jolloin aktiviteettiin sisältyvät vertaispalautteen antaminen ja saaminen. Esimerkiksi tällaisesta inspiroivasta opiskelutehtävästä nostettiin itsenäisten opiskelutehtävien esittelyt webinaareissa PechaKucha-toteutuksena. Opiskelijat kokivat, että haastetta puolestaan tuottivat englanninkieliset materiaalit ja vaativat tehtävät.

Sosiaalisen läsnäolon edistäminen ennakkosuunnittelun avulla sisälsi opiskelijoiden mielestä yhteisöllisten osa-alueiden suunnittelun ja osallistujien huomioiden yksilöinä. Yhteisölliset osa-alueet sisälsivät muun muassa ryhmäytystä ja alkulämmittelyä, kommunikointia, vastuuttamista, webinaarin rytmitystä, verkostoitumista, luottamuksellisen ilmapiirin luomista ja innostamista sekä joukkoon kuulumisen tunteen edistämistä. Opiskelijat kokivat ryhmän sääntöjen, eriaikaisten ja reaaliaikaisten kohtaamisten, vapaaehtoisuuden sekä pienryhmän vastuiden edistävän osallistujan huomioiden yksilönä. Opetuslänäolon ennakkosuunnittelun kautta opiskelijat asettivat tavoitteet ja opiskelijakeskeisyys toteutui. Opiskelijat pitivät hyvänä asiana sitä, että opettaja suunnitteli roolit ja valmennusryhmät, jolloin opettajuus muuttui valmennukseksi.

si ja opiskelijat vertaisvalmentajiksi. Webinaarien suunnittelussa opiskelijat kokivat valmennuspedagogisen mallin opetuslänäolon roolit ja valmennusryhmien vastuuttamisen toimiviksi.

## Viestiminen ja varmistaminen

Pedagogisen ajattelun osalta viestinnän ja varmistamisen tulos jakaantui kahteen osa-alueeseen: viestimiseen ja siihen, että varmistetaan opiskelijoiden ymmärtävän käänteisen oppimisen idea. Opiskelijoiden mukaan opettaja viesti käänteisestä pedagogiikasta, opiskeluprosessista ja tehtävistä opiskelijoille. Käänteisen pedagogiikan ymmärtäminen vaati kuitenkin monipuolista viestintää, eikä siinä aina onnistuttu. Viestinnän tavoitteena oli auttaa opiskelijoita hahmottamaan opintojaksoa, pedagogiikkaa ja ennen webinaaria suoritettavien tehtävien tärkeyttä. Tulokset osoittivat myös, että viestinnän avulla tuettiin opiskelijaa tiedollisen läsnäolon tavoitteiden saavuttamisessa. Lisäksi ryhmäopiskelun sujumista varmistettiin ryhmäsopimuksen avulla. Viestimisellä haluttiin sosiaalisen läsnäolon osalta motivoida opiskelua ja kannustaa erilaisissa opiskelutilanteissa. Viestiminen nähtiin myös mahdollisuutena esittäytyä ja tutustua toisiin. Opetuslänäolon osa-alueessa nostettiin esille opiskelijoiden vertaisviestintä pienryhmissä sekä matalan kynnyksen viestintä odotuksista ja tavoitteista.

## Omatahtisen verkko-opiskelun mahdollistaminen

Tutkimuksen yksi käänteiseen oppimiseen liittyvä tulos on omatahtisen verkko-opiskelun mahdollistaminen, joka jakaantuu alateemoina joustavuuteen, opiskeluasenteeseen ja kiinnostukseen sekä opiskelumateriaaleihin. Opiskelijat kokivat, että käänteisen oppimisen mahdollistama

joustavuus antaa positiivisen tunteen vallinnan mahdollisuudesta, jota kaivataan oman elämäntilanteen takia. Opiskelijat pitivät tärkeänä sitä, että he saavat itse päättää, miten yksityiskohtaisesti materiaaleihin tutustuvat. Opiskelijat kokivat myös, että käänteiset opiskelumateriaalit olivat mielenkiintoisia, kun keskeiset asiasisällöt suunniteltiin huolellisesti ja materiaalit valmisteltiin kohderyhmälle sopiviksi. Joustavuudessa korostui se, että materiaaleihin voi palata, aihetta kerrata ja että materiaalit olivat tallennettavissa itselle myöhempää käyttöä varten. Toisaalta vapaus toi mukanaan myös haparointia, koska opintojaksolla oli paljon oppimateriaaleja ja niihin liittyviä tehtäviä. Opiskelija kertoi joustavuuden kokemuksesta seuraavasti:

*”Itsenäisen tehtävän suunnittelussa ja raportissa konkretisoitui itselle eri webinaarien teemat paljon selkeämmin, tällöin pystyi palaamaan vielä uudelleen käänteisen oppimisen materiaaleihin ja kertaamaan jo käsiteltyjä aiheita.”* [OPE]

Opiskelijoiden myönteinen asenne yhdessä opiskeluun ja itseä kiinnostavien aiheiden sisältöihin tutustumiseen omaan tahtiin näkyi seuraavista opiskelijoiden kokemuksista:

*”Asennoitua webinaareihin niin, että opimme yhdessä ja ryhmäkin etsii tietoa ja tuottaa oppimateriaalia itseni lisäksi.”* [OPF] *”Aloitin sisältöön tutustumisen heti kun se aukesi. Flipped learning pedagogiikka tuntui heti mielenkiintoiselta oppimistavalta.”* [OP11]

Opiskelijat kokivat tiedollisen läsnäolon puitteissa omatahtista opiskelua mahdollistaviksi keskustelut ja työkalut, vertaisopiskelun ja -tuen myös pienryhmissä, taitojen kehittämisen myös etukäteistehtä-

vissä sekä edistymisen seurannan. Keskustelut ja niiden apuna käytetyt erilaiset työkalut mahdollistivat ajatusten vaihtoa ja avoimien kysymysten käsittelemistä omatahtisesti. Omatahtista opiskelua mahdollistivat vertaisopiskelu ja -tuki myös pienryhmissä. Yhteisössä opiskelu sujui, mikä motivoi ja lisäsi yhteishenkeä. Haasteena koettiin toimimattomat pienryhmät, joissa osallistujat eivät sitoutuneet opiskeluun ja vastuunoton taso vaihteli. Taitojen kehittäminen omatahtisessa opiskelussa sisälsi etukäteistehtävät ja materiaalin, jota voi rauhassa lueskella ja samalla tutustua aiheisiin itsenäisesti. Tärkeää oli myös se, että videoihin voi palata uudelleen. Opiskelijat kokivat omatahtisessa opiskelussa tärkeäksi sosiaalista läsnäoloa edistävät osallistavat menetelmät ja vuorovaikutuksen eri aktiviteettityypein toteutettuna. Valmennuspedagogisen mallin sosiaalisen läsnäolon ominaisuudet koettiin vuorovaikutusta avartavaksi kokonaisuudeksi. Opetusläsnäolon kannalta omatahtista opiskelua mahdollistettiin erilaisilla tehtäväaktiviteeteilla sekä vastuuttamalla yksilöitä ja opiskelijoita ryhminä opiskelemaan yhdessä.

Tutkimuksen tulokset havainnollistavat, mitä käänteisen oppimisen ominaisuuksia reaaliaikaisen yhteisöllisen verkko-opiskelun valmennuspedagogisessa mallissa tulisi olla ammattikorkeakoulun verkko-opiskelijoiden näkemysten perusteella. Liitteeseen 2. on koottu sitä, miten tutkimuksen tuloksia voidaan soveltaa opiskelijan ja opettajan toiminnassa ennen webinaaria, sen aikana ja sen jälkeen reaaliaikaisen yhteisöllisen verkko-opiskelun valmennuspedagogisessa mallissa.

## Pohdinta

Tämä tutkimus tuottaa uutta ja käytännönläheistä tietoa korkeakoulupedagogiikkaan. Tutkimus vastasi seuraaviin kysymyksiin: 1) Mitkä tekijät tukevat opiskelijaa reaaliaikaisessa yhteisöllisessä verkko-opiskelussa? 2) Mitkä ovat opiskelijoiden näkökulmasta keskeisiä käänteisen oppimisen ominaisuuksia reaaliaikaisen yhteisöllisen verkko-opiskelun valmennuspedagogiseen malliin?

Verkkotutkinto-opiskelijat kokivat oppivansa webinaarissa parhaiten silloin, kun niissä on aktiviteetteja niin luento-osuuksilla, harjoitteissa kuin ryhmätehtävissä. Nämä tulokset ovat aikaisempien tutkimusten kanssa samansuuntaisia (ks. Nevgi ja muut, 2009). Aiempia tutkimustuloksia tukee myös se, että valmennuspedagogiikassa opettajan ja opiskelijoiden on yhdessä todettu toteuttavan monipuolisesti opetusläsnäoloa (ks. Vaughan ja muut, 2013). Muita oppimista edistäviä osallistavia valmennustapoja olivat webinaarin hyödyntäminen suorituksen tukena ja oppimisen toteuttaminen käänteisesti. Reaaliaikaisen yhteisöllisen verkko-opiskelun valmennuspedagogisessa mallissa opettaja suunnittelee ryhmille oppimiseen kuuluvia sosiaalisen, tiedollisen ja opetusläsnäolon kiertäviä vastuita, joita ryhmät toteuttavat webinaareissa läpi koko opintojakson. Laadullisen analyysin tulokseksi saatiin tiedolliseen läsnäoloon liittyviä opiskelijanäkemyksiä webinaareihin suunniteltavista osallistavista aktiviteeteista.

Garrisonin (2016, 2017) mukaan opiskeluprosessissa on keskeistä ylläpitää sosiaalista läsnäoloa. Garrisonin ja muiden (1999) mukaan sosiaalisen läsnäolon kolme ulottuvuutta ovat tunteiden ilmaisu,



avoin vuorovaikutus ja ryhmän kiinteys. Tämän tutkimuksen tuloksista ilmenee, että opiskelijat kokevat tärkeäksi toimivan ryhmän sekä sen, että ryhmän jäsenet osallistuvat ryhmän tavoitteiden saavuttamiseen tasa-arvoisen synergisesti (ks. Valkonen ja muut, 2020; Vuopala, 2013). Edellä mainitut yhteisölliset osa-alueet voivat edistää sosiokulttuurista oppimista (Säljö, 2004; Vygotsky, 1978). Ryhmässä opiskelu voi toisaalta myös hidastaa opiskelun etenemistä. Valkonen ja kollegat (2020) mainitsevat ryhmien toiminnan esteiksi esimerkiksi luottamuspulan toisten opiskelijoiden työpanosta, kunnioitusta ja ryhmän yhteisöllisyyttä kohtaan. Myös muut tutkimustulokset osoittavat, että ryhmän toiminnasta, tavoitteista ja yhteisistä säännöistä sopiminen tukee yhteisöllistä työskentelyä (Repo, 2010). Valkonen ja kollegat (2020) kannustavat luottamuksen edistämiseen siten, että yhteisöllisistä ja yhdessä tekemisen käytän-teistä sovittaisiin ryhmässä. Tässä tutkimuksessa käänteisen oppimisen ominaisuuksiin tiedollisen läsnäolon osa-alueessa sisältyy ryhmän yhteisen sopimuksen varmistaminen (ks. liite 2).

Toisessa tutkimuskysymyksessä, jossa selvitettiin opiskelijoiden näkemyksiä käänteisen oppimisen ominaisuuksista reaalitilaisen yhteisöllisen verkko-opiskelun valmennuspedagogiseen malliin, tulokset painottuvat opiskelijan itseohjautuvuuden tukemiseen (Birgili ja muut, 2021; Fischer & Yang, 2022; Kontio ja muut, 2019; Sointu ja muut, 2022; Toivola ja muut, 2017; Yarbro ja muut, 2014), ennakkosuunnitteluun, omatahtisen opiskelun mahdollistamiseen (Birgili ja muut, 2021; Toivola ja muut, 2017) sekä viestimiseen ja varmistamiseen eli motivaation tukemiseen (Abeysekera & Dawson, 2014; Jia ja muut, 2021). Useissa aiemmissa tutkimuksissa käänteisen oppimisen

pedagogiikasta nostetaan esiin opiskelua tukevin tekijöinä muun muassa opiskelijan vastuu, omatahtinen opiskelu, joustavuus, itseohjautuvuus ja autonomia sekä yhteisöllinen opiskelu (Birgili ja muut, 2021; Toivola ja muut, 2017; Yarbro ja muut, 2014). Aikaisemmissa tutkimuksissa viestimisen osalta korostetaan myös opettajan ja opiskelijan vuorovaikutuksen tärkeyttä (Jia ja muut, 2021). Tämä tutkimus tuottaa aiempien tutkimusten kanssa samansuuntaisia tuloksia.

Käänteinen oppiminen suunnitellaan tapahtuvaksi verkko-opintojaksolla rytmitettyä ennen kutakin verkkolähiopetuskertaa, ja webinaarissa palataan käänteisiin sisältöihin (ks. Nevgi ja muut, 2009). Teorian ja käytännön vuorottelu tukee opiskelua (ks. Virtanen & Tynjälä, 2013), ja opiskelija voi suunnata opiskeltavaa sisältöä osittain oman kiinnostuksensa mukaisesti itseohjautuvasti (Sointu ja muut, 2022), mikä lujittaa opiskelumotivaatiota (vrt. Abeysekera & Dawson, 2014; Toivola ja muut, 2017). Toisaalta tutkimusten mukaan heikot itseohjautuvuuden taidot haastavat käänteistä oppimista (Fischer & Yang, 2022). Tällöin käänteisessä oppimisessä ovat haasteena esimerkiksi tilanteet, joissa heikot itsesäätelytaidot omaava opiskelija välttelee oppimistehtäviä (Sointu ja muut, 2022).

Toivola ja kollegat (2017) puhuvat yhteenkuuluvuuden tarpeesta itseohjautuvuuden yhteydessä. Myös Mooren (1989) esittämät kolme vuorovaikutuksen tapaa voivat tukea opiskelijan itseohjautuvuutta (ks. myös Quintana & Quintana, 2020). On kuitenkin tärkeää huomioida, että erilaiset ennakkotehtävät ja ennakkomateriaalit ovat varsin yleinen opinnoissa käytössä oleva pedagoginen menetelmä.

Tässä tutkimuksessa opetuslänäolon osalta saadut tulokset vahvistavat näkemystä siitä, että opetuslänäolon toteuttamiseen osallistuvat niin opettaja kuin opiskelijat joko yksilöinä tai pienryhmissä (Garrison, 2016, 2017). Opetuslänäolon rakentamiseen tähtäävien toistuvien pienryhmävastuiden tavoitteena on edistää itseohjautuvuutta (Timonen, 2021). Jian ja muiden (2021) tutkimuksen tulokset osoittavat, että opiskelijat kokivat positiivisena pienryhmäaktiivisuuden käänteisessä verkko-opetuksessa, jolloin 4–5 opiskelijan pienryhmät opettivat toisilleen sisältöjä webinaarin pienryhmätiloissa. Jokaiselle opiskelijalle tulisi antaa vastuuta, ja heitä tulisi ohjeistaa valmistautumaan reaaliaikaiseen yhteisölliseen verkko-opiskeluun erilaisin pientehtävin. Toisaalta tehtävien teko käänteisesti toi opintosuoritukseen levollisuutta, ja opiskelija pystyi itse päättämään etenemisestään (Vrt. Toivola ja muut, 2017).

Tämän tutkimuksen tuloksista heijastuu kaksi sosiaalisen vuorovaikutuksen osa-aluetta: tiedollinen ja sosioemotionaalinen. Kreijns ja muut (2003) esittelevät tutkimuksessaan nämä sosiaalisen vuorovaikutuksen kaksi funktiota. Soveltaessaan niitä opetukseen opettaja valmentaa ryhmien yhteisöllistä opiskelusuoritusta ja sosiaalista suoritusta eli ryhmän muodostumista ja dynamiikkaa. (Isohäätä, 2020; Kreijns ja muut, 2003.) Tässä tutkimuksessa yhteisöllinen opiskelusuoritus on sidoksissa opettajan antamaan valmennukseen ja näkyy kahdessa käänteisen oppimisen ominaisuudessa: ryhmän itseohjautuvuuden tukemisessa ja ennakkosuunnittelussa. Opettajuus näyttäytyi valmennuksena (ks. Nykänen & Tynjälä, 2012). Ryhmän sosiaalista suoritusta voidaan edistää käänteisen oppimisen avulla viestinnällä ja ryhmän itseohjautuvuuden tukemisella.

Toimimme tutkijoina eettisesti koko tutkimusprosessin ajan. Tutkimuksen rajoitteena voi nähdä taustamuuttujien puuttumisen, mutta ne tekisivät toisaalta pienissä aineistoissa osallistujat tunnistettaviksi. Ensimmäinen kirjoittaja anonymisoi tämän tutkimuksen aineistot huolellisesti niin, ettei vastaajaa voida tunnistaa asiayhteydestä (Flick, 2020). Laadullisen sisällönanalyysin luotettavuutta pyrittiin varmistamaan koodauskehiksen suunnitelman testaamisella ja sen jatkuvalla arvioinnilla (Schreier, 2012). Tutkimukseen osallistui verkko-opiskelijoita kahtena eri lukuvuonna ja eri tilanteissa, minkä avulla tavoiteltiin laaja-alaista aineistoa. Tutkimuksen laadullista aineistoa voidaan pitää riittävän laajana tulkintojen tekemiselle. Tutkimus kohdentui verkko-pedagogiikkaan, ja se toteutettiin käytävissä olevissa oppimisympäristöissä.

Tutkimuksen mukaan opiskelijat olivat tyytyväisiä reaaliaikaisen yhteisöllisen verkko-opiskelun valmennuspedagogiseen malliin. He toivat esille, että mallia voi soveltaa—ja että se on hyödyllinen yhteisöllisyyttä edistävä menetelmä—myös työelämän kehittämiseen. Jatkotutkimusta tarvitaan siitä, miten verkossa tapahtuva reaaliaikainen yhteisöllinen verkko-opiskelu voisi myös edistää opiskeluhuvinvointia. Myös reaaliaikainen yhteisöllinen verkkolähiopetus vaatii lisää tutkimusta, ja reaaliaikaisen yhteisöllisen verkko-opiskelun valmennuspedagogisen mallin tutkimista on tarpeen jatkaa, jotta mallista saadaan tutkittua tietoa. Lisäksi jatkotutkimusta tarvitaan käänteisen oppimisen prosessiin sisältyvästä viestiminen ja varmistaminen -ominaisuudesta, josta ilmeni vain vähän aikaisemmin tutkittua tietoa. Tämän tutkimuksen käytännön merkityksenä ja hyötynä koulutuksen kentälle on muun muassa se, että reaaliaikaisen yhteisöllisen verkko-opiskelun valmennuspeda-

gogisen mallin hyödyntäminen ja siihen kuuluvan opetuslänäolon suunnitelma tuottavat tulokseksi motivoitunutta yhteisöllistä verkko-opiskelua. Malli on varioitavissa tarpeiden ja tilanteiden mukaisesti.

## Lähteet

- Abeysekera, L., & Dawson, P. (2014). Motivation and cognitive load in the flipped classroom: Definition, rationale and a call for research. *Higher Education Research & Development*, 34(1), 1–14. <https://doi.org/10.1080/07294360.2014.934336>
- Birgili, B., Seggie, F. N., & Oğuz, E. (2021). The trends and outcomes of flipped learning research between 2012 and 2018. A descriptive content analysis. *Journal of Computers in Education*, 8, 365–394. <https://doi.org/10.1007/s40692-021-00183-y>
- Cheng, S.-C., Hwang, G.-J., & Lai, C.-L. (2020). Critical research advancements of flipped learning a review of the top 100 highly cited papers. *Interactive Learning Environments* 30(9), 1751–1767. <https://doi.org/10.1080/10494820.2020.1765395>
- Digivisio 2030. (2021). *Digivisio 2030*. <https://digivisio2030.fi/>
- Fischer, I. D., & Yang, J. C. (2022). Flipping the flipped class: Using online collaboration to enhance EFL students' oral learning skills. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 19(15). <https://doi.org/https://doi.org/10.1186/s41239-022-00320-2>
- Flick, U. (2020). *Introducing research methodology: Thinking your way through your research project* (3. painos). Sage.
- Garrison, R. D. (2016). *Thinking collaboratively. Learning in a community of inquiry*. Routledge.
- Garrison, R. D. (2017). *E-learning in the 21st century. A community of inquiry framework for research and practice* (3. painos). Routledge/Taylor and Francis.
- Garrison, D. R., Anderson, T., & Archer, W. (1999). Critical inquiry in a text-based environment: computer conferencing in higher education. *The Internet and Higher Education*, 2(2–3), 87–105. [https://doi.org/https://doi.org/10.1016/S1096-7516\(00\)00016-6](https://doi.org/https://doi.org/10.1016/S1096-7516(00)00016-6)
- Gegenfurtner, A., Zitt, A., & Ebner, C. (2020). Evaluating webinar-based training: A mixed methods study of trainee reactions toward digital web conferencing. *International Journal of Training and Development*, 24(1), 5–21. <https://doi.org/10.1111/ijtd.12167>
- Hackman, J. R., & Wageman, R. (2005). A theory of team coaching. *The Academy of Management Review*, 30(2), 269–287. <https://doi.org/10.5465/amr.2005.16387885>
- Isohätälä, J. (2020). *The interplay of cognitive and socio-emotional processes in social interaction. Process-oriented analyses of collaborative learning* [Väitöskirja, Oulun yliopisto]. Jultikka. <http://urn.fi/urn:isbn:9789526226361>
- Jia, C., Hew, K. F., Bai, S., & Huang, W. (2021). Adaptation of a conventional flipped course to an online flipped format during the Covid 19 pandemic. Student learning performance and engagement. *Journal of Research on Technology in Education* 54(2), 281–301. <https://doi.org/10.1080/15391523.2020.1847220>
- Khechine, H., & Lakhal, S. (2018). Technology as a double-edged sword: From behavior prediction with UTAUT to students' outcomes considering personal characteristics. *Journal of Information Technology Education: Research*, 17, 63–102. <https://doi.org/https://doi.org/10.28945/4022>
- Kracauer, S. (1952). The challenge of qualitative content analysis. *The Public Opinion Special Issue on International Communications Research (Winter, 1952–1953)*, 16(4), 631–642. <https://www.jstor.org/stable/2746123>
- Kreijns, K., Kirschner, P. A., & Jochems, W. (2003). Identifying the pitfalls for social interaction in computer-supported collaborative learning environments: A review of the research. *Computers in Human Behavior*, 19(3), 335–353. [https://doi.org/10.1016/S0747-5632\(02\)00057-2](https://doi.org/10.1016/S0747-5632(02)00057-2)
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511815355>
- Lin, Y. T. (2021). Effects of flipped learning approaches on students' learning performance in software engineering education. *Sustainability*, 13(17). <https://doi.org/10.3390/SU13179849>
- Lipman, M. (2010). *Thinking in education: 2. painos*. Cambridge University Press.
- Miles, M., B., Huberman, A. M. & Saldana, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (3. painos). Sage.
- Moore, M. G. (1989). Three types of interaction. *American Journal of Distance Education*, 3(2), 1–7. <https://doi.org/10.1080/08923648909526659>
- Nevgi, A., Lonka, K., & Lindblom-Ylänne, S. (2009). Aktivoiva luento-opetus. Teoksessa S. Lindblom-Ylänne, & A. Nevgi (toim.), *Yliopisto-opettajan käsikirja* (ss. 237–253). WSOYpro. <https://doi.org/10.31885/9789515150325>

- Nordkvelle, Y., Haugsbakk, G., Berger, J., & Frøyhov, S. (2023). Call for papers—special issue on “Black Screens.” *Seminar.Net*. <https://journals.oslomet.no/index.php/seminar/issue/view/508/67>
- Nykänen, S., & Tynjälä, P. (2012). Työelämätaitojen kehittämisen mallit korkeakoulutuksessa. *Aikuiskasvatus*, 32(1), 17–28. <https://doi.org/10.33336/aik.93966>
- Repo, S. (2010). *Yhteisöllisyys voimavarana yliopisto-opetuksen ja -opiskelun kehittämässä* [Väitöskirja, Helsingin yliopisto].
- Riekkinen, J., Murtonen, M., Aldahdouh, T., & Nokelainen, P. (2022). Korkeakouluopettajien häätetäopetukseen liittyvät negatiiviset ja positiiviset kokemukset COVID-19-pandemian aikana. *Yliopistopedagogiikka*, 29(2). <https://lehti.yliopistopedagogiikka.fi/yliopistopedagogiikka-2-2022/>
- Quintana, R., & Quintana, C. (2020). When classroom interactions have to go online: the move to specifications grading in a project-based design course. *Information and Learning Sciences*, 121(7/8), 525–532. <https://doi.org/10.1108/ILS-04-2020-0119>
- Schreier, M. (2012). *Qualitative content analysis in practice*. Sage.
- Sobko, S., Unadkat, D., Adams, J., & Hull, G. (2020). Learning through collaboration: A networked approach to online pedagogy. *E-Learning and Digital Media*, 17(1), 36–55. <https://doi.org/10.1177/2042753019882562>
- Sointu, E., Valtonen, T., Hallberg, S., Kankaanpää, J., Väisänen, S., Heikkinen, L., Saqr, M., Tuominen, V., & Hirsto, L. (2022). Learning analytics and flipped learning in online teaching for supporting preservice teachers’ learning of quantitative research methods. *Seminar.net*, 18(1). <https://doi.org/10.7577/seminar.4686>
- Säljö, R. (2004). *Oppimiskäytännöt sosiokulttuurinen näkökulma* (2. uudistettu painos). WSOY.
- Sweetman, D. S. (2020). Making virtual learning engaging and interactive. *FASEB BioAdvances*, 3(1), 11–19. <https://doi.org/https://doi.org/10.1096/fba.2020-00084>
- Timonen, P. (2021). *Webinaaripedagogiikka—yhteisöllisyyttä online-opetukseen -verkko-opintojako*. Humanistinen ammattikorkeakoulu.
- Timonen, P., & Ruokamo, H. (2021). Designing a preliminary model of coaching pedagogy for synchronous collaborative online learning. *Journal of Pacific Rim Psychology*, 15. <https://doi.org/10.1177/1834490921991430>
- Timonen, P., & Ruokamo, H. (2022). Ammattikorkeakoulun verkko-opiskelijan profiilit sekä sosiaalinen, tiedollinen ja opetusläsnäolo reaalikaisen yhteisöllisen verkko-opiskelun valmennuspedagogisessa mallissa. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 24(3), 74–92. <https://doi.org/10.54329/akakk.123033>
- Toivola, M., Peura, P. & Humaloja, M. (2017). *Flipped learning. Käänteinen oppiminen*. Edita.
- Toivonen, T. (1999). *Empiirinen sosiaalitutkimus: filosofia ja metodologia* (1. painos). Wsoy.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2013). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Tammi.
- Uotinen, S., Tyrväinen, H., & Valkonen, L. (2016). *Opiskelijan ja opettajan vuorovaikutus korkeakoulujen verkko-opetuksessa*. *Kasvatus*, 47(5), 434–446.
- Upola, S., Kangas, M. & Ruokamo, H. (2020). Kohti työelämätaitoja. Ammatillinen opiskelija oppijana työelämän projekteissa. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 22(3), 13–30. <https://journal.fi/akakk/article/view/99272>
- Valkonen, L., Tyrväinen, H. & Uotinen, S. (2020). Luottamuksen rakentuminen verkko-opiskelussa. *Kasvatus*, 51(1), 21–37. <https://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-202004152761>
- Vaughan, N. D., Cleveland-Innes, M. & Garrison, D. R. (2013). *Teaching in blended learning environments. Creating and sustaining communities of inquiry*. AU Press, Athabasca University. <https://doi.org/10.15215/aupress/9781927356470.01>
- Virtanen, A., & Tynjälä, P. (2013). Kohti työelämätaitoja kehittävää yliopistopedagogiikka—opiskelijoiden näkökulma. *Yliopistopedagogiikka*, 20(2). <https://lehti.yliopistopedagogiikka.fi/2013/10/02/kohti-tyoelamataitoja-kehittavaa-yliopistopedagogiikka-opiskelijoiden-nakokulma/>
- Vuopala, E. (2013). *Onnistuneen yhteisöllisen verkko-oppimisen edellytykset. Näkökulmina yliopisto-opiskelijoiden kokemukset ja verkkovuorovaikutus* [Väitöskirja, Oulun yliopisto]. Jultikka. <https://urn.fi/URN:ISBN:9789526202259>
- Vygotsky, L. S. (1978). L. S. Vygotsky. *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctvjf9vz4>
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511803932>
- Yarbro, J., Arfstrom, K. M., McKnight, K., & McKnight, P. (2014). *Extension of a review of flipped learning*. Flipped Learning Network™, Pearson, George Mason University. <https://flippedlearning.org/wp-content/uploads/2016/07/Extension-of-FLipped-Learning-Lit-Review-June-2014.pdf>

# Liite 1.

2020–2021: tutkimuksen aineistojen keruun kysymykset ja ohjeet osallistujille

Aineisto	Avoimet kysymykset ja ohjeet
<b>Laadullinen verkkokysely (2020)</b>	"Parhaiten opin webinaarissa..." Kirjoita vapaasti. Voitko vielä konkretisoida: Miten webinaariin osallistuminen edistää oppimistasi? Mitä asioita tekisit toisin, jotta webinaari edistäisi paremmin oppimistasi? Mitä jättäisit pois webinaarista, jotta oppimisesi edistyisi paremmin webinaarissa? Missä tilanteissa koit, että opit parhaiten? Anna esimerkkejä tilanteista, joissa webinaarissa oppiminen oli parhaimmillaan?
<b>Loppukysely (2021)</b>	Mitä teet kouluttajana / valmentajana, että käänteinen oppiminen toteutuu webinaarien yhteydessä? Käänteisen oppimisen yksi tavoite on henkilökohtaistaa oppimista niin, että oppija voi vaikuttaa kiinnostuksensa mukaan myös oppimiinsa sisältöihin. Kuvaile, miten koet tämän toteutuneen webinaaripedagogiikan opinnoissa. Mitä teet kouluttajana / valmentajana, että valmennuspedagogiikka toteutuu webinaarien yhteydessä? Kerro, mikä suunnittelemastasi "hyvästä webinaarista tekee hyvän"? Opetuslänäolossa on A, B, C-roolit ja 3–5 opiskelijan valmennusryhmät: kerro mitä muita vastaavia ideoita sinulle tulee opetuslänäolon toteuttamiseksi webinaareissa Kuvaile mitä hyötyä sinulle oppijana on ollut Webinaaripedagogiikka-mallista ja sen kolmesta läsnäolosta: opetuslänäolosta, sosiaalisesta- ja tiedollisesta läsnäolosta (kuviot linkitettyinä) Suunnittelet kouluttajana / valmentajana webinaarin, kuvaile lyhyesti kaksi–kolme tärkeintä asiaa mitä teet a) 2–3 viikkoa ennen webinaaria? b) 1–2 päivää ennen webinaaria? c) 1–3 päivää webinaarin jälkeen? Mitä muuta haluat kertoa webinaari-oppimisen suunnittelusta ja toteutuksesta yleisesti?
<b>Oppimis-päiväkirjat (2021)</b>	"Oppimispäiväkirja on oman oppimisen arvioinnin ja kehittämisen väline. Sen avulla kuvaat omaa kokemusmaailmaasi, mikä tukee persoonallista kasvuasi ja auttaa tunnistamaan oppimiseen liittyviä heikkouksia ja vahvuuksia. Oppimispäiväkirja tukee itseohjautuvuuttasi ja -arviointiasi. Se edistää reflektointia siitä, mitä ja miten olet oppinut." (Humak ohjeet.) Kuvaile oppimispäiväkirjassa myös itseäsi vertaisoppijana.
<b>Opiskelu-tehtävien raportit (2021)</b>	Itsenäisenä oppimistehtävänä kukin suunnittelee webinaarin oppimisen ja opettamisen pedagogisen polun, toteuttaa webinaarin valitsemalleen ryhmälle, pohtii webinaarin läsnäolon elementtien toteutumista ja sitä, mitä tekisi toisin tulevassa webinaarissaan, ja raportoi ryhmässään edellä mainituista omista kokemuksistaan.



## Liite 2.

Koontitaulukko käänteisestä oppimisesta ja verkko-opiskelua tukevasta opettajan ja opiskelijan toiminnasta ennen webinaaria, sen aikana ja sen jälkeen reaaliaikaisen yhteisöllisen verkko-opiskelun valmennuspedagogisessa mallissa

Ennen webinaaria		
Läsnäolot ja verkko-opiskelijatyypit	Opettaja	Opiskelija
<p><b>Opetusläsnäolo</b></p> <p><b>OL</b></p> <p>MO, SO, IO</p>	<p>Käänteinen oppimateriaali  <b>ITO: Oppimisen suunnittelu: prosessin, valmennuksen ja oppimisen järjestäminen.</b>  <b>ITO: Pedagoginen käsikirjoitus ja opetusläsnäolon suunnitelma eli webinaarin sisältö viestitään opiskelijoille.</b>  <b>ITO: * Tekniikka ja sen osaaminen.</b>  <b>ES: Suunnittelee roolit ja valmennusryhmät.</b>  <b>VV: Viestintä odotuksista ja tavoitteista.</b>  <b>OO: Erilaisia yksilö- ja ryhmätehtäviä, joissa aidot ongelmat.</b>            Monimediallinen opetus</p>	<p>Käänteinen oppiminen.  <b>ITO: Toimiva, tarkoituksenmukainen tekniikka ja käytön osaaminen. *</b>  <b>VV: Vertaisviestintä pienryhmissä.</b>  <b>OO: Yksilöä vastuutetaan.</b>            Opiskelussa hyödynnetään monimediallisuutta.</p>
<p><b>Sosiaalinen läsnäolo</b></p> <p><b>SL</b></p> <p>MO, SO</p>	<p><b>ITO: Osallistavat aktiviteetit.</b>  <b>ITO: Pienryhmätoiminnan vahvistaminen.</b>  <b>ES: Ryhmien vastuut.</b>  <b>ES: Yhteisölliset osa-alueet varmistetaan.</b>  <b>VV: Motivointi ja kannustaminen.</b>  <b>OO: Suunnittelee osallistavat ja vuorovaiikutusta edistävät menetelmät lisäämään opiskelijan aktiivisuutta.</b></p>	<p>Aktiivinen opiskelu.  <b>ITO: Vertaisryhmät—pienryhmät tukena.</b>            Pienryhmätehtävät. Oppimateriaaleiksi tarkoitetut videot.  <b>VV: Toisiinsa tutustuminen.</b></p>
<p><b>Tiedollinen läsnäolo</b></p> <p><b>TL</b></p> <p>MO, SO, IO</p>	<p>Aktivoivat luentoaineistot opintojaksolle.            Opettaja tukee tiedon omaksumista opetusmenetelmien avulla.            Isojen ryhmäkokojen välttäminen.  <b>ES: Aktiivisuuden luominen.</b>  <b>VV: Tuki opiskelijalle tavoitteen saavuttamisessa.</b></p>	<p>Käänteinen oppiminen: oppimateriaaliksi tarkoitetut videot, yksilölliset tehtävät.  <b>ITO: Valinnan mahdollisuus ja autonomia.</b>  <b>VV: Ryhmäsopimus yhteisiin tehtäviin.</b>  <b>OO: Taitojen kehittyminen etukäteistehävissä.</b></p>
<p><b>Tutkiva ja valmentava yhteisö</b></p> <p>MO, SO, IO OV</p>	<p><b>ITO: Monipuoliset tehtävät.</b>  <b>ITO: Valinnanmahdollisuus oppimateriaaleissa ja omaehtoisuus valinnoissa.</b>  <b>ES: Valmennuspedagogisen mallin prosessi esitellään opiskelijoille.</b>  <b>ES: Webinaaria monipuolistetaan ennakkosuunnittelulla.</b>  <b>VV: Ohjausta ja valmennusta alkuun.</b>  <b>VV: Perussisällöstä tiedottaminen.</b>            Pikku päähkinä purtavaksi.</p>	<p>Akateeminen opiskelu.            Ajattelutaidot.            Yhteisölliset taidot.  <b>ES: Opiskelijoiden ymmärryksen edistäminen.</b>  <b>ES: Opiskelijakeskeinen opiskelukulttuuri rakentuu.</b>  <b>OO: Joustavuus ja valinnat.</b></p>

MO = Monipuolisesti vertaisopiskeleva verkko-opiskelija  
 SO = Soljuvasti opiskeleva verkko-opiskelija  
 IO = Itsenäisesti opiskeleva verkko-opiskelija  
 OV = Opettaja-valmentaja

OL = Opetusläsnäolo  
 SL = Sosiaalinen läsnäolo  
 TL = Tiedollinen läsnäolo  
 VV = Valmennusyhteisö

FL = Käänteinen oppiminen ja sen ominaisuudet  
 ITO = Itseohjautuvuus  
 ES = Ennakkosuunnittelu

## Webinaarin aikana

## Webinaarin jälkeen

### Opettaja

Valmentajan pedagogiset menetelmät: aktiivinen yhteisöllinen oppiminen ja tiedon rakentaminen ryhmissä. Yhteisöllistävät aktiviteetit. Konkreettiset vinkit webinaariin.  
**ES: Opiskelijat keskiössä.**  
**OO: Yhdessä opiskelua ylläpidetään.**  
 Oppimistehtävien ominaisuudet—opetusmenetelmät

Pienryhmät.  
 Opiskeluryhmän tunnelma.  
**ES: Osallistuja huomioidaan yksilönä.**  
 Pienet itsenäiset pohdintatehtävät lisäävät virkeyttä.

Yhteisöllinen oppiminen ja tiedon rakentaminen ryhmissä.  
**ITO: Teorian ja käytännön vuorottelu.**  
**ITO: Palaute.**  
**ES: Osallistavat ja inspiroivat aktiviteetit.**

Arviointi ja vertaispalaute yhteisöllistävien menetelmin.  
**ITO: Palataan käänteisiin teemoihin.**  
**ES: Edistetään yhteisöllistä opiskelua.**  
**VV: Tuki pedagogisen toteutuksen ymmärtämiseen.**  
**VV: Jatkuva sitouttaminen.**

### Opiskelija

Aktiivinen osallistuminen. Lyhyet luento-osuudet. Yhteinen opetusläsnäolo vuorovaikutuksena ja yhteisöllisenä vertaisoppimisena pienryhmissä.

Vertaisryhmät—pienryhmät. Aktiivinen yhteisöllinen verkko-opiskelu ryhmissä. Yhteiskirjoittaminen. Kyky keskittyä intensiivisesti.

Opiskelijan prosessi, jossa taidot ja kompetenssit yhdistetään opiskeltavaan aiheeseen.  
**ITO: Ryhmissä opiskelu.**  
**VV: Vertaistukea.**  
**OO: Keskusteluja ja työkaluja.**

Vertaispalaute.  
**OO: Huomio oppimateriaaleihin.**

### Opettaja

**ES: Opettajuus valmennukseksi.**  
 Vertaispalaute, pienryhmän itsearviointi, opettajan antama arviointi.

Yhteinen opetusläsnäolo vuorovaikutuksena ja yhteisöllisenä vertaisoppimisen pienryhmissä.

Webinaarien tallenteet.  
**ITO: Palaute.**  
**OO: Edistyminen.**  
 Aktiivisen vertaisopiskelun mahdollistaminen.

**ITO: Huolehditaan opiskelijan motivaatiosta.**  
 Useat ryhmätehtävät tuovat vertaistukea opintoihin.

### Opiskelija

**ES: Vertaisvalmentaminen.** Ryhmätehtävissä kokemusten ja ajatusten jakaminen on tärkeää. Tutustuu tulevaan opetusläsnäolon suunnitelmaan.

Pienryhmätehtävät. Palautteen antamisen ja vastaanottamisen opettelu.

**Käänteinen oppiminen**  
**OO: Vertaisopiskelu ja -tuki myös pienryhmässä.**  
 Syventävä keskustelu aiheesta.

Pikku päähkinä purtavaksi.  
**OO: Oppimateriaaleihin palaaminen on mahdollista.**  
 Riski, ettei joku osallistu tai välinpitämätön asenne.

VV = Viestiminen ja varmistaminen  
 OO = Omatahtinen opiskelu

Textin laiha fontti: TK1 Opiskelijaa reaaliaikaisessa yhteisöllisessä verkko-opiskelussa tukevia tekijöitä. **Puoliliihava fontti:** TK2 käänteisen oppimisen ominaisuuksia reaaliaikaisen yhteisöllisen verkko-opiskelun valmennuspedagogisessa mallissa.





# 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 ammatikasvatuksen tutkijoiden foorumina ja tarjota alan tutkimustieto ammatikasvatuksen 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 ammatikasvatuksen 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 ammatikasvattajaa 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 kuu-luville pukusuunnittelijoilta, on toteutettu oikeita käyttötilanteita varten. Pukukokonai-suudet ovat eri aikakausien tyypillisiä naisten pukuja, joita paljon käytetään näytelmissä.

Kirja on tarkoitettu vaatetusalan ammatillisten oppilaitosten avuksi muun muassa vanhojentanssipukuja valmistettaessa. Myös teatteripukuja toteuttavat ammattilaiset 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 ammattilaiset sekä tulevat ammattikasvatuksen ammattilaiset opinnoissaan ammattikorkeakouluissa ja ammatillisessa koulutuksessa. Kasvatusfilosofisena teoksena kirja soveltuu laajasti koko kasvatustieteen kentälle käsikirjaksi ja oppi-kirjaksi. 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 kestävä 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 Ajankohtaista ammattikasvatuksessa
- 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-menettelyyn, hänen on pyydettävä 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 oheen 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)



