

Ammattikasvatuksen aikakauskirja

1

2019

Ajankohtaista ammattikasvatuksessa

1

Ammattikasvatuksen aikakauskirja

2019

Päätoimittaja

Petri Nokelainen

puh. 040 557 4994

Toimittajat

Anne Virtanen

puh. 040 805 4923

Kaisa Hytönen

puh. 050 331 6583

Sonja Niiranan

puh. 040 709 8091

Annukka Tapani

puh. 040 933 0462

Toimitussihteeri

Rosa Hyvärinen

puh. 020 7489 679

Toimituksen sähköposti

akakk@ottu.fi

Toimituskunta

Puheenjohtaja

Petri Nokelainen, FT, professori

Tampereen teknillinen yliopisto

Sihteeri

Tuulikki Similä, KL, säätöjohtaja

OKKA-säätiö sr

Jäsenet

Sissi Huhtala, KT, laaja-alainen erityisopettaja

Stadin ammattiopisto

Raija Hämäläinen, KT, professori

Jyväskylän yliopisto/Kasvatustieteiden

tedekunta

Petri Ihanola, TkT, professori

Helsingin yliopisto

Jari Laukia, FT, johtaja

HAAGA-HELIA ammattikorkeakoulu

Ammatillinen opettajakorkeakoulu

Timo Luopajarvi, KT, dosentti

Helsingin yliopisto

Seija Mahlamäki-Kultanen, FT, dosentti

johtaja, Hämeen ammattikorkeakoulu

Teemu Rantanen, VTT, dosentti, yliopettaja

Laurea-ammattikorkeakoulu

• Opetus- ja kulttuuriministeriö

• **Vesa Taatila**, FT, rehtori-toimitusjohtaja

• Turun ammattikorkeakoulu

• **Maarit Virolainen**, FT, tutkijatohtori

• Jyväskylän yliopisto/Koulutuksen tutkimus-

laitos

Julkaisija

• Ammattikoulutuksen tutkimusseura OTTU ry.

• **www.ottu.fi**

• Puheenjohtaja **Maarit Virolainen**

• Jyväskylän yliopisto/Koulutuksen

tutkimuslaitos

• maarit.ha.virolainen@jyu.fi

• Sihteeri **Veikko Ollila**

• veikko.p.ollila@gmail.com

Kustantaja

• Opetus-, kasvat- ja koulutusalojen säätiö –

OKKA-säätiö sr **www.okka-saatio.com**

Tilaukset ja osoitteenmuutokset

• okka-saatio@oaj.fi

Tilaushinta

• 1–4/2019 kotimaahan yhteensä 30 €

Ilmoitukset

• okka-saatio@oaj.fi

Ilmoitushinnat

• Koko sivu 370 €, 1/2 sivua 185 €,

1/4 sivua 93 €

Ulkoasu, kuvitus ja taitto

• **Nalle Ritvola**, Osakeyhtiö Nallellaan, Tampere

Painopaikka

• PunaMusta Oy, Tampere

• Ammattikasvatuksen aikakauskirjaa ilmestyy

• vuonna 2019 neljä painettua numeroa ja digi-

• taallinen erikoisnumero.

• ISSN 1456-7989

• © OKKA-säätiö sr



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

Teemanumero: Ajankohtaista ammattikasvatuksessa

Sisältö

Pääkirjoitus

4

Kohti itseohjautuvaa oppimista ammatillisessa koulutuksessa

Petri Nokelainen

Artikkelit



Työelämäyhteistyö ammattikorkeakouluopettajan osaamishaasteena

14

*Aija Töytäri, Päivi Tynjälä, Liisa Vanhanen-Nuutinen,
Anne Virtanen & Arja Piirainen*



Peer Group Mentoring for Teacher Development at a Brazilian Vocational Education Institute

31

*Julio Page de Castro, Seija Mahlamäki-Kultanen, Adney Luis Anjos da Silva,
Rafael Maia de Almeida Bento, Michelle Costa da Silva &
Ademário Íris da Silva Júnior*



Valintakriteerien ydin ja opettajankouluttajien väliset erot luokanopettajakoulutuksen opiskelijavalinnassa

47

Ville Mankki & Pekka Räihä



Erityisen tuen toimintaprosessit oppisopimuskoulutuksessa

64

Jorma Käyhkö & Helinä Melkas

Mitä hyötyä mulle on tästä? Teoreettisen tiedon opettaminen ammattikorkeakoulutuksessa

86

Anneli Lehtisalo

Ohjeita kirjoittajille

102



Kohti itseohjautuvaa oppimista ammatillisessa koulutuksessa

Petri Nokelainen

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

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

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

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

Ammatillisen koulutuksen tavoitteet

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

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

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

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

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

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

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

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

Itsemääräämisteoria ammatillisen koulutuksen kontekstissa

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

Ovatko oppimiselle asetetut tavoitteet opiskelijasta itsestään lähtöisin vai ulkoisesti annettu?

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

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

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

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

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

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

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

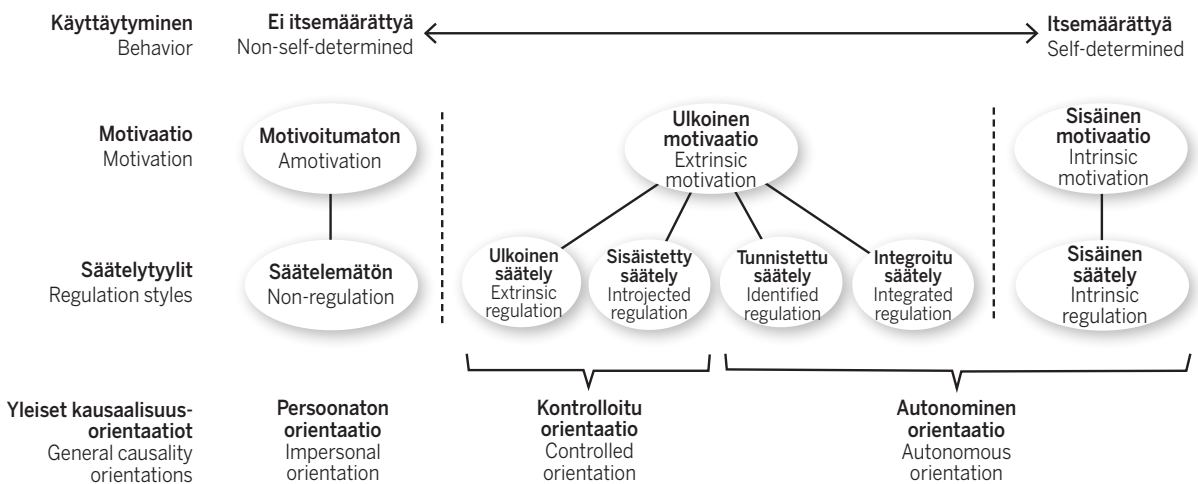
säätely on integroitua: opiskelija kykenee liittämään ulkoapäin tulevat arvot tai määräykset täydellisesti osaksi omia sisäisiä arvojaan. Tunnistetun säätelyn tapauksessa opiskelija näkee sisäistämisen kautta ulkoisesti motivoidulla toiminnalla olevan hänelle henkilökohtaista merkitystä. Näihin kahteen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

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

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

Autonomisesti orientoitunut ammatillinen opiskelija

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



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

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

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

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

Kontrolloituneesti orientoitunut tai motivoitumaton ammatillinen opiskelija

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

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

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

Autonomisen orientaation kehittymisen tukeminen ammatillisessa koulutuksessa

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

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

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

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

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

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

Vuoden 2019 ensimmäisen Ammattikasvatuksen aikakauskirjan sisältö

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

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

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

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

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

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

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

Lähteet

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Lehtisalo, A. (2019). Mitä hyötyä mulle on tästä? Teoreettisen tiedon opettaminen ammattikorke-

koulutuksessa. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja, 21*(1), 86–95.

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

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

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

Nokelainen, P., & Rintala, H. (2017). Ajankoh- taista ammatikasvatuksessa. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja, 19*(1), 4–8.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

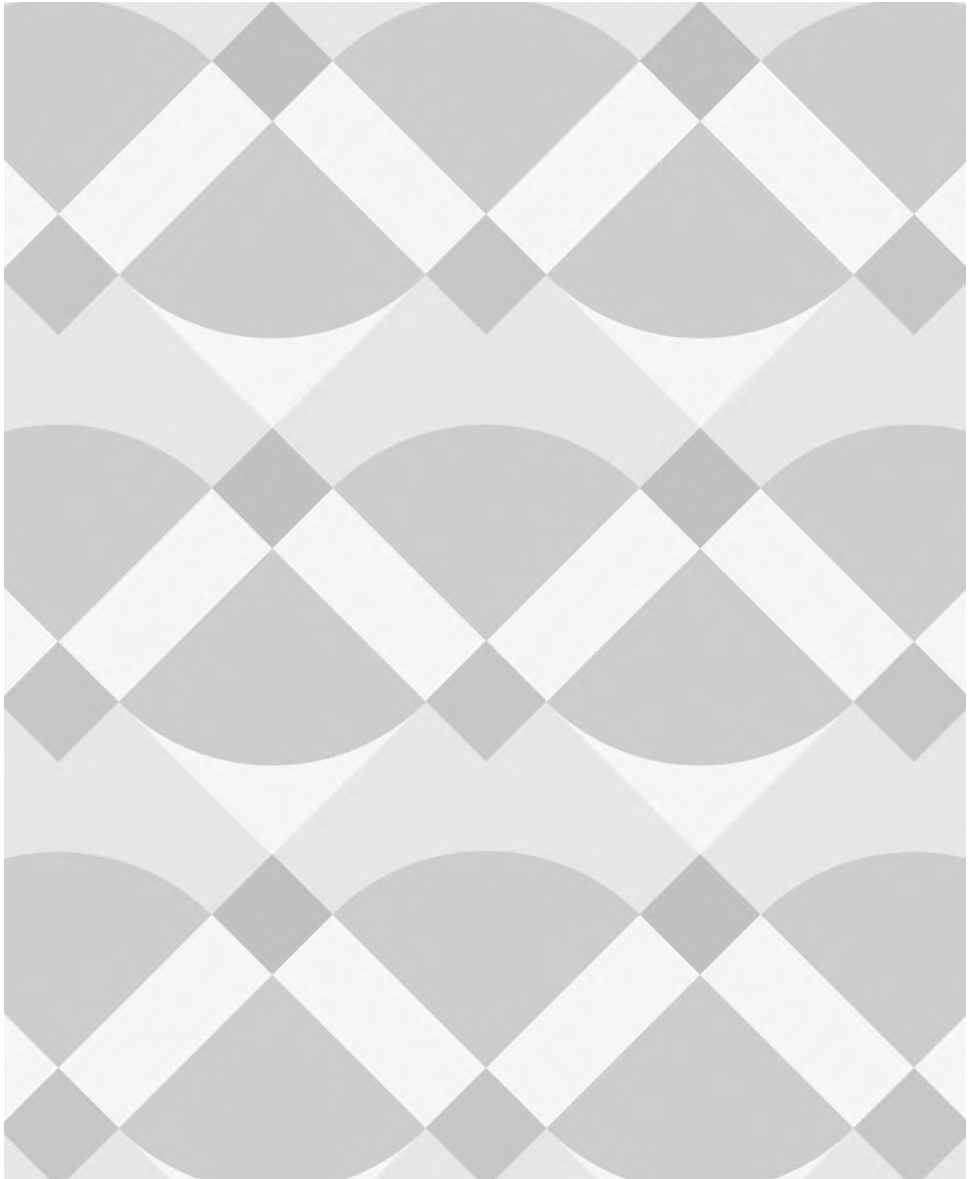
Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-Determination Theory. Basic Psychological Needs in Motivation, Development and Wellness*. New York: Guilford Press.

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

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

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

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



Työelämäyhteistyö ammattikorkeakouluopettajan osaamishaasteena

Aija Töytäri

TtL, opetusneuvos

Opetus- ja kulttuuriministeriö

aija.toytari@minedu.fi

Liisa Vanhanen-Nuutinen

TtT, yliopettaja

Ammatillinen opettajakorkeakoulu

Haaga-Helia ammattikorkeakoulu

liisa.vanhanen-nuutinen@haaga-helia.fi

Arja Piirainen

FT, lehtori

Liikuntatieteellinen tiedekunta,

terveystieteet

Jyväskylän yliopisto

arja.l.piiirainen@jyu.fi

Päivi Tynjälä

KT, professori

Koulutuksen tutkimuslaitos

Jyväskylän yliopisto

paivi.tynjala@jyu.fi

Anne Virtanen

KT, yliopistotutkija

Koulutuksen tutkimuslaitos

Jyväskylän yliopisto

anne.virtanen@jyu.fi



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

Tiivistelmä

Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin ammattikorkeakouluopettajien työelämäyhteistyön osaamishaasteita. Tutkimusaineisto kerättiin yksilö- ja ryhmähaastatteluilla, joihin osallistui 16 eri alojen ammattikorkeakouluopettajaa. Aineisto analysoitiin teemaattisella analyysillä. Työelämäyhteistyön osaamishaasteina tulivat esille muutos koulutuksen ja työelämän suhteissa, verkostomainen opettajuus, monipuolisten taitojen hallinta ja pedagogiikan uudistaminen. Ammattikorkeakouluopettajien työelämäyhteistyö edellyttää uusien taitojen omaksumisen lisäksi yhteisöllisyyden kehittämistä niin työelämän kuin opiskelijoidenkin kanssa.

Avainsanat: *ammattikorkeakoulu, työelämäyhteistyö, opettajan osaaminen, osaamishaasteet*

Abstract

The purpose of this study was to research competence challenges that teachers of Universities of Applied Sciences face in professional collaboration with workplaces. Data was collected in one-on-one as well as group interviews. The informants of the study were 16 teachers with different subject specialties. The transcribed data was analyzed with qualitative thematic analysis. When collaborating with workplaces, teachers reported the following competence challenges: changes in relationships between education and work, teachers' networking, adoption of versatile skills, and pedagogical reforming. In addition to acquiring new skills, partnerships with workplaces require establishing and maintaining a sense of community across staff and students as well as workplaces.

Keywords: *university of applied sciences, collaboration with the world of work, teachers' competence, competence challenges*

Johdanto

Yhteiskunnan ja työelämän nopea muuttuminen asettavat haasteita koulutukselle, pedagogiikalle ja opettajien osaamiselle kaikilla koulutusasteilla esimerkiksi kansainvälistymisen ja digitalisaation myötä. Ammattikorkeakoulussa erityisenä haasteena on työelämäyhteistyö. Ammattikorkeakoulujen keskeisenä tehtävänä on yhteistyö elinkeino- ja muun työelämän kanssa erityisesti omalla alueellaan sekä suomalaisten ja ulkomaisten korkeakoulujen samoin kuin muiden koulutuksen järjestäjien kanssa (Ammattikorkeakoululaki 2014/932 6§).

Nykyisen hallitusohjelman tavoitteena on myös lisätä koulutuksen ja työelämän välistä vuorovaikutusta sekä vahvistaa korkeakouluopiskelijoiden työelämä- ja yrittäjyysvalmiuksia (Ratkaisujen Suomi, 2015). Tavoitteiden toteutumiseksi opettajan tulee työelämäyhteistyössä osata tunnistaa työelämästä nousevia kehittämistarpeita ja rakentaa niiden pohjalta oppimistehtäviä ja -prosesseja. Se tarkoittaa moniulotteista, sosiaalista ja verkostomaista toimintaa työelämän kanssa ja kuvaa myös uudenlaista opettajan asiantuntijuutta, jossa oppilaitoskeskeisestä opetustyöstä siirrytään verkostotoimijaksi ja alueellisen kehittämisen yhteistyön viittäjäksi (Auvinen, 2004).

Korkeakouluopettajia koskevaa tutkimusta on tehty melko paljon, mutta se on useimmiten kohdistunut opettajien tai opettajaopiskelijoiden oppimiskäsityksiin (Paakkari, Tynjälä, & Kannas, 2010; van Rossum & Hammer, 2010; Paakkari, 2012; Piirainen, 2014; Skaniakos & Piirainen, painossa), opetuksen lähestymistapoihin (Kember & Kwan, 2000; Åkerlind, 2004, 2007; Norton, Richardson, Hartley, Newstead, & Mayers, 2005; Elen & Lindblom-Ylänne, 2007; Savonmäki, 2007; Postareff & Lindblom-Ylänne, 2008; Lindblom-Ylänne & Nevgi, 2011; Hargreaves & Fullan, 2012) ja ammatilliseen kehittymiseen (Hyrkkänen, 2007; Virolainen, 2007, 2014; Neuvonen-Rauhala, 2009; Mäki, 2012; Ahokallio-Lepälä, 2016; Haukijärvi, 2016; Mikkonen ym., 2018). Työelämäyhteistyötä opettajan näkökulmasta on sen sijaan tutkittu vähemmän, vaikka työelämäyhteistyön merkitys on tiedostettu (Laitinen-Väänänen, Vanhanen-Nuutinen, & Vanha-Aho, 2011; Vanhanen-Nuutinen & Laitinen-Väänänen, 2018). Ammattikorkeakoulu ja työelämä ovat riippuvaisia toisistaan tuloksellisen toiminnan saavuttamisessa (Virolainen & Heikkinen, 2018), ja opettajien yhteistyösuhteilla on merkisyttä muuttuvissa työtilanteissa (Mausethagen, 2013; Kunnari, 2018). Ammattikorkeakouluopettajien työelämäyhteistyön osaamisesta ja suhteista tarvitaankin lisää tutkimusta. Tässä tutkimuksessa kohteina olivat suomalaiset ammattikorkeakouluopettajat ja heidän kokemuksensa työelämäyhteistyön tuomista osaamishaasteista.

Työelämäyhteistyö ammattikorkeakouluopettajan työssä

Korkeakoulutus on entistä enemmän sitoutunut työvoiman osaamisen kehittämiseen (Lester &

Costley, 2010; Virolainen & Stenström, 2013). Kiinnostus työpaikoista oppimisympäristöinä on maailmanlaajuisesti lisääntynyt viime vuosikymmenten aikana (Billett, 2002, 2014; Lester & Costley, 2010; Tynjälä, 2008, 2013), myös korkeakoulutuksessa (Billett, 2009). Suomessa työelämän ja korkeakoulutuksen yhteistyön tarkoituksena onkin ollut sekä työelämän kehittämisen tavoitteiden että koulutuksen laatutavoitteiden toteutuminen niin, että opiskelijat saavat mahdollisuuksia hankkia valmiuksia, joilla he selviävät työelämän muutoksissa (Neuvonen-Rauhala, 2009; Piirainen & Viitanen, 2010).

Kulttuuriset, sosiaaliset ja eri työtilanteisiin liittyvät tekijät vaikuttavat yksilöiden kiinnostuksen kohteisiin ja osaamiseen työssä. Näiden tekijöiden välisten suhteiden parempi ymmärtäminen auttaa kehittämään myös työssä oppimisen pedagogiikkaa korkeakoulutuksessa. (Billett, 2002; Lester & Costley, 2010; Piirainen & Skaniakos, 2014). Tätä koulutuksessa ja työelämässä tapahtuvan oppimisen toisiinsa kytkeytymistä jäsennetään esimerkiksi konnektiivisessa oppimisen mallissa (Guile & Griffiths, 2001) ja integratiivisen pedagogiikan mallissa (Tynjälä, 2008; Tynjälä, Virtanen, Klemola, Kostiainen, & Rasku-Puttonen, 2016). Jääskelä, Nykänen ja Tynjälä (2018) ovat identifioineet suomalaisessa korkeakoulutuksessa neljä erilaista työelämäyhteistyön ja työelämätaitojen kehittämisen mallia. Spesialistimallissa työelämäyhteistyö on delegoitu siitä vastuussa oleville erityisasiantuntijoille, jolloin muiden opettajien ei tarvitse siitä juuri huolehtia. Tällöin teoria ja käytäntö jäävät irralleen toisistaan. Tiedeperustaisessa uudistamismallissa taas ajatellaan, että korkeakoulu eivät ole työelämän palveluksessa, vaan niiden tehtävänä

on tuottaa uutta tietoa ja toimia sitä kautta muutosagentteina yhteiskunnassa. Integratiivisessa projektimallissa teoriaa ja käytäntöä kytketään toisiinsa, mutta sitä tapahtuu lähinnä yksittäisillä kursseilla ja yksittäisten opettajien johtamana, yleensä työelämäprojektien kautta. Neljännessä mallissa, verkostoituneen toimintakulttuurin mallissa, työelämäyhteistyö on upotettuna toimintarakenteisiin ja opetussuunnitelmiin. Verkostoitumista sekä teorian ja käytännön yhteyttä tuetaan strategisella johtamisella. Verkostoituneen kulttuurin mallissa opettajien työelämäyhteistyö on kaikkein laajinta ja intensiivisintä.

Ammattikorkeakoulutuksen työelämäyhteistyö toteutuu useimmiten opintojaksoihin integroituvana harjoitteluna, työelämälähtöisinä oppimistehtävinä, projekteina, opinnäytteinä tai työkokemuksen opinnollistamisena, mutta myös monipuolisena työelämän tutkimus- ja kehittämistyönä. Ammattikorkeakouluopettajan odotetaan toimivan työelämäyhteistyössä eri rooleissa: opiskelijoiden ohjaajana, yhteyshenkilönä, yhteistyömuotojen kehittäjänä ja yhteistyön ylläpitäjänä (Vanhanen-Nuutinen & Laitinen-Väänänen, 2011). Rautajoen (2009) tutkimuksessa opettajan työelämäyhteistyön asiantuntijuutta kuvattiin monipuolisesti sisältäen alan substanssiosaamisen ja ammattillisen taitotiedon, työn ja koulutuksen kontekstin tuntemuksen ja pedagogisen osaamisen. Lisäksi asiantuntijuudessa korostuvat yhteistyö- ja verkostoitumistaidot sekä tutkimus- ja kehittämisosaaminen. Osaamisodotusten ja roolien moninaisuus onkin koettu ristiriitaisena (Mäki, 2012).

Opettajat joutuvat kohtaamaan myös sen, että kaikki työnantajat eivät pidä yhteistyötä hyödyllisenä. Virolaisen

ja Stenströmin (2013) tutkimustulosten mukaan työllistämistä korostavat työnantajat pitivät opiskelijoiden opiskelua työpaikoilla hyödyllisenä yritykselle, mutta muutoin yhteistyötä vähemmän hyödylliseksi kuin muut työnantajat. Kumppanuusyhteistyöhön pääseminen ammattikorkeakoulun ja työelämän välillä edellyttää molemminpuolista yhteisymmärrystä, sitoutumista ja luottamusta, joiden syntymiseen tarvitaan yhteisiä kohtaamisia, yhteissuunnittelua ja toistensa osaamiseen tutustumista (Lyytinen & Marttila, 2009; Griffiths & Guile, 2003). Tämän tyyppisen yhteistyön merkitys on tiedostettu, mutta opettajat ovat työssään harvemmin edenneet siihen (Laitinen-Väänänen ym., 2011; Vanhanen-Nuutinen & Laitinen-Väänänen, 2018).

Verkostotyö ja kumppanuus koulutuksen ja työpaikkojen välillä ovat tärkeitä keinoja innovaatioiden synnyttämisessä ja osaamisen kehittämisessä (Billett, Ovens, Clemans, & Seddon, 2007). Alueellisissa verkostoissa ammattikorkeakoulut ja työelämän organisaatiot sekä niiden toiminta, toimijat ja käytännöt ovat riippuvaisia toisistaan (Virolainen & Heikkinen, 2018). Ammattikorkeakouluja haastetaankin ymmärtämään roolinsa alueellisina kehittäjäorganisaatioina ja konsulttoijina, jotka muodostuvat osaksi alueellista tietovirtaa (Ylikoski & Kivelä, 2017).

Myös ammattikorkeakouluopettaja oppii työssään koko ajan. Innovatiivisessa kumppanuusoppimisessa työpaikoilla on vahvasti sosiaalinen ulottuvuus ja fokuksena on yhdessä toimiminen. Tietoa konstruoidaan ja tutkimus- ja kehittämistyötä tehdään yhteistyössä työntekijöiden ja opiskelijoiden kanssa sekä sosiaalisissa verkostoissa ja seminaareissa. Oppiminen on jatkuvaa sekä verkosto- ja työpaik-

kaorientoitunutta. (Töytäri, Tynjälä, Vanhanen-Nuutinen, Mäki, & Ilves, 2016). Myönteiset yhteistyösuhteet opettajien kesken parantavat opettajien motivaatiota ja työssä suoriutumista myös haastavissa, muuttuvissa työtilanteissa (Mausethagen, 2013).

Opettajien ja työelämän edustajien hyvät yhteistyösuhteet auttavat liittämään työssä oppimisen osaksi korkeakouluopetusta. Yhteistyösuhteiden luomista ja niiden ylläpitämistä voivat kuitenkin vaikeuttaa koulutuksen ja työelämän erilaiset tavoitteet, prioriteetit ja tehtävät. (Billett, 2009.) Haasteeksi nouseekin opettajien tukeminen verkostoyhteistyössä opiskelijoiden, kollegojen ja työpaikan ulkopuolisten asiantuntijoiden kanssa. (Töytäri, Tynjälä, Piirainen, & Ilves, 2017).

Kunnarin (2018) tutkimuksen mukaan juuri yhteistyön vahvistaminen kollegoiden ja opiskelijoiden yhteisöissä sekä verkostoituminen auttavat opettajia ammattikorkeakoulutuksen muutoksissa. Yhteistyö ja verkostoituminen voivat auttaa opettajia myös omien ajattelutapojen muuttamisessa.

Billett kollegoineen (2007) on tunnistanut seuraavia periaatteita pitkäaikaisten, toimivien työelämysuhteiden luomisessa ja ylläpitämisessä: jaetut tavoitteet, yhteistyökumppanien väliset suhteet, kyky tehdä kumppanuustyötä, hallinto ja johtaminen sekä luottamus ja uskottavuus. Tällaisia periaatteita voidaan hyödyntää ideoina ja tavoitteina työelämäkumppanuuksien kehittämisessä ja ylläpidossa, mikä voi tukea koulutuksen kehittämistä ja tarjota perustan kumppanuustyön arvioinnille.

Tutkimuksen toteuttaminen

Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin ammattikorkeakouluopettajien näkemyksiä ja kokemuksia työelämäyhteistyöstä ja sen edellyttämästä osaamisesta opettajan työssä. Tutkimuskysymyksenä oli, *millaisia työelämäyhteistyön osaamishaasteita opettajilla on*. Tutkimuksen informantit olivat ammattikorkeakouluopettajia, jotka osallistuivat opetus- ja kulttuuriministeriön tukemiin TO-TEEMI- ja eAMK -kehittämishankkeisiin, joissa ammattikorkeakoulujen ja työelämän välinen yhteistyö on keskeisessä roolissa. Tutkimukseen osallistui yhteensä 16 henkilöä (14 naista ja kaksi miestä), joista kaksi toimi yliopettajina, 13 lehtoreina ja yksi koulutussuunnittelijana. Työkokemus opettajana vaihteli neljän ja 31 vuoden välillä siten, että seitsemällä kokemusta oli neljästä 19 vuoteen ja seitsemällä 20 ja 31 vuoden välillä. Kahdelta tieto työkokemuksen määrästä puuttui. Pedagoginen pätevyys oli 14 osallistujalla, kahdelta tieto puuttui. Haastateltujen koulutusaloja tai muita tunnistetietoja ei mainita anonymiteetin varmistamiseksi.

Tutkimusaineisto kerättiin haastattelemalla, koska ammattikorkeakouluopettajien työelämäyhteistyöstä on vain vähän aikaisempaa tutkimusta ja koska haastattelun avulla on mahdollista ymmärtää ilmiötä syvemmin kuin kyselylomaketutkimuksen tarjoamien monivalintakysymysten kautta. Kahdeksasta haastattelusta kuusi oli ryhmä- ja kaksi yksilöhaastattelua, ja niiden kesto vaihteli puolestatoista tunnista kahteen tuntiin. Haastattelujen teemoja olivat opettajan työn muutokset, työelämäyhteistyö ja siinä vaadittava osaaminen, opiskelijoiden työelämätaidot ja niiden opettaminen ja oppiminen, hankkeeseen liittyvät hyvät käytänteet koulu-

tuksen ja työelämän rajapinnalla toimimisesta sekä opetussuunnitelmatyö ja pedagogiikka. Haastatteluaineistot litteroitiin ja niistä kertyi yhteensä 216 sivua tekstiä (A4, Calibri, riviväli 1.5).

Tässä tutkimuksessa olimme kiinnostuneita työelämäyhteistyön osaamishaasteista. Aineiston analyysimenetelmänä käytettiin laadullista temaattista analyysiä, jolla on mahdollista saada esille tutkittavien kokemuksia ja heidän antamiaan merkityksiä tutkittavalle ilmiölle. Menetelmä mahdollistaa rikkaan ja yksityiskohtaisen analyysin, jonka avulla voidaan tunnistaa malleja tai teemoja, jotka tarjoavat erilaisia näkökulmia aineistoon (Braun & Clarke, 2006).

Temaattinen analyysi aloitettiin tutustumalla haastatteluaineistoon. Analyysin ensimmäisessä vaiheessa aineisto koodattiin aineistosta nousevien termien avulla merkitykselliseksi kokonaisuuksiksi. Toisessa vaiheessa koodatusta aineistosta muodostettiin laajempia teemoja. Seuraavassa vaiheessa teemat luokiteltiin edellistä vaihetta abstraktimmalle tasolle ja lopulliset teemat nimettiin. (Braun & Clarke, 2006; Arpiainen, Lackeus, Täks, & Tynjälä, 2013).

Tutkimuksen tulokset

Haastatteluaineiston analyysin perusteella opettajien työelämäyhteistyön osaamishaasteet ryhmiteltiin neljään teemaan:

- 1) muutos koulutuksen ja työelämän suhteissa,
- 2) verkostomainen opettajuus,
- 3) monipuolisten taitojen hallinta ja
- 4) pedagogiikan uudistaminen ja kasvatustehtävä

Seuraavassa teemoja kuvataan aineisto-oesimerkein havainnollistettuina. Haastateltavat on eroteltu tekstissä toisistaan yksilöinä merkein H1, H2, H3 jne. aineiston lukemis- ja analyysijärjestyksen mukaan. Anonymiteetin varmistamiseksi aineisto-oesimerkeistä on poistettu viittaukset koulutusalaan tai muihin tunnistetuihin.

Muutos koulutuksen ja työelämän suhteissa

Ensimmäiseksi työelämäyhteistyön osaamishaasteeksi aineistosta tunnistettiin muutos koulutuksen ja työelämän suhteissa. Haastateltavat kuvasivat, että aikaisemmin koulutus ja työelämä toimivat erillään, mutta nykyisin joustava yhteistyö on edellytyksenä opiskelijoiden sujuvalle siirtymiselle työelämään. Haastateltavien mukaan opettajien pitää tukea opiskelijoiden siirtymistä työelämään ja toimimista siellä. Näitä näkökulmia kuvataan seuraavissa haastateltujen sitaateissa, joista ensimmäisessä painottuu työelämän ja koulutuksen erillisuus ja toisessa opettajilta edellytettävä toiminta.

H1: Niin aikaisemmin oltiin niin irrallaan työelämästä, koulutus oli aivan irrallaan työelämästä.

H1: Sitä joustavuutta meiltä koko ajan perään kuulutetaan, että millä tavalla opiskelijoille luodaan sellaisia kiihdytyspaikkoja tai joustavia polkuja mahdolliseen työssä olemiseen.

Erityisen vahvasti koulutuksen ja työelämän tiiviin suhteen nähtiin heijastuvan opetussuunnitelmissa. Haastateltavat korostivat, että opetussuunnitelman sisältöjen tulee nousta työelämästä ja sen antamasta palautteesta, mutta tämän koettiin

olevan vielä vähäistä. Opetussuunnitelman tutuksi tekeminen työelämässä vaatii opettajalta osaamista. Työelämälähtöisyys on vielä uusi asia, mutta se on jo vaatimuksena opinnäytetöissä ja opintojaksoissa. Seuraavat sitaatit havainnollistavat opetussuunnitelman ja työelämän rooleja koulutuksessa.

H2: Ne [työelämä] sanelee sen opetussuunnitelman sisällön eli se liittyy näihin --liittyvään erikoiskoulutukseen. Siinä on ollut sellainen hirmu ihana esimerkki siitä, että me tehtiin oikeasti yhteistyötä. Noita on ihan vähän vielä.

H5: Sitten opinnäytetyössä kaikissa pitää olla kaikissa se työyhteistyökumppani.

H11: Ja meillä suurin muutos 20 vuodessa on ollut se, että meillä melkein joka ikinen opintojakso liittyy johonkin työelämän toimeksiantoon.

Koulutuksen ja työelämän suhteen muuttumiseen liittyvänä osaamishaasteena on haastateltavien mukaan saada työelämä osallistumaan hankkeisiin, jotta voidaan luoda yhteistä toimintaa ja saada työelämän näkökulmia mukaan. Seuraava sitaatti kuvaa osallistamisen tärkeyttä yhteistyössä.

H1: Kun saa sieltä alueelta nämä osallistumaan siihen hankkeeseen eli siinä sitä tuotetaan yhdessä sitä uutta tähän -- järjestelmään tätä virtuaalista palvelutoimintaa.

Työelämän vaikuttamismahdollisuuksien ja hyödyn tekeminen läpinäkyväksi koettiin myös tärkeäksi, jotta työelämä saadaan sitä kautta sitoutumaan koulutusyhteistyöhön. Opettajat pyrkivät lisäämään työelämälähtöisyyttä kokeiluil-

la, kuten oppimisen viemisellä kokonaan työelämään. Alla olevat sitaatit kuvaavat työelämän sitouttamista koulutukseen toiminnan läpinäkyvyyden ja opinnollistamisen avulla.

H1: Se on jännä huomata se, että työelämän edustajat innostuu tähän, kun he koko ajan saa kokemusta siitä miten he voivat vaikuttaa koulutukseen. Eli se, että annetaan tulla läpinäkyväksi se toiminta, niin silloinhan me saadaan niitä sitoutumisia, että ei olla irrallaan ja näin. Mitä enemmän he saavat vaikuttaa ja huomata, että jotakin voi tehdä, niin sitä enemmän he innostuu ja motivoi ne mentorit. Miten ne saavat hyötyä siitä jatkoonkin.

H5: Pyritään viemään pois tästä oppilaitoksen seinien sisältä. Sellainen lisääntyy koko ajan; puhutaan työn opinnollistamisesta. Meillä on myös sellaisia kokeiluja, että vedettäisiin ihan koulutusohjelmaan, että opiskelijat on koko ajan töissä ja pantaisiin sinne se tieto.

Työelämän mukaan ottaminen koulutukseen haastaa opettajat luopumaan opettajälhtöisestä toiminnasta, mikä edellyttää joustavuutta. Työelämän huomioimisen ei koettu toteutuvan, mikäli opettajalla ei ole kokemusta työelämäyhteistyöstä. Todellisuudessa osalta opettajista kokemus työelämäyhteistyöstä puuttuu. Työelämäyhteistyön erilaista toteutumista kuvataan seuraavassa sitaatissa.

H1: Niinpä ja se on sillä tasolla mitä tietty opettaja tarvitsee sitä työelämän osaamista. Jotkut opettajat ei paljon ollenkaan ole työelämän kanssa tekemisissä. On meillä opettajia, jotka ei ole ollenkaan ja jotkut on todella paljon ja jatkuvasti on.

Työelämälähtöisyyden toteutumisen ja yhteistyön koettiin vaativan opettajalta rohkeutta ottaa kontaktia ja jalkautua työelämään. Yhteistyötä piti tehdä, mutta se edellytti vanhasta luopumista ja aiheutti haasteita. Opettajan tulee myös osata ohjata työelämän edustajia muuttamaan asenteita koulutustehtävää kohtaan, jotta he ymmärtävät roolinsa kouluttajina. Seuraavat lainaukset kuvaavat työelämäyhteistyön vaatimuksia sekä opettajille että työelämälle.

H5: Se työelämäyhteistyö on muutakin kuin se, että opiskelija käy harjoittelussa ja se vaatii sitä sellaista oman päänsisällä... Sitten se vaatisi sitä vaivannäköä että tavallaan jalkautuu sinne työelämään. Koska se on paljon helpompi siellä oppilaitoksen sisällä, mutta se vaatii sitä vaivannäköä, että olet valmis menemään sinne. Tavallaan ei sinun maaperällä.

H1: Niitten se asenteen muutos tai molempien asenteen muutos, että he ovat yhtenä kouluttajina, että ei me kouluteta valmiiksi vaan ne on yhtenä kouluttajina ja hyvin tärkeänä osana siinä ammattikorkeakoulukoulutuksessa.

Opettajan osaamishaasteena oli itsensä ajan tasalla pitäminen työelämässä tapahtuvista nopeista muutoksista. Työelämän tarpeet vaihtelevat, ja jos opettaja ei ollut niistä selvillä, hän koki epävarmuutta. Nopeaa muutosta ja sen edellytyksiä kuvaa seuraava sitaatti.

H3: Tämä on verkostotoiminen siitä, että olet opettajana opiskelijoiden kanssa ja suunnitellut sen niin menet näin. Työelämässä tehdään yhteistyötä ja ne muuttaa mieltään yhtäkkiä ja ne haluaakin jotain toista ja eläppä sen kanssa sitten kun olet tottunut sellaiseen ikään kuin turvalli-

seen. Siinä joutuu vaan epämukavuusalueelle jos ei tiedä muutoksia.

Verkostomainen opettajuus osaamishaasteena

Toisena keskeisenä työelämäyhteistyön osaamishaasteena oli opettajan toiminnan muuttaminen yksilöllisestä toimijasta verkostotoimijaksi. Haastateltavien mukaan osa opettajista toimi oman alansa teoriaopetuksessa koululla eikä tee työelämäyhteistyötä. Jos yhteistyötä ei tehdä, yhteistyöosaamista ei synny. Substanssiosaamista pidettiin tärkeämpänä ja siinä haluttiin pitäytyä. Osalle oli haasteellista luopua yksilöllisestä toimintatavasta, mikä on vaatinut oppimista eikä ole ollut helppoa. Teoriaopettajan toimenkuvan sekä kokemuksen ja halun puutteen nähtiin aiheuttavan sen, ettei yhteistyötä työelämän kanssa pidetä tarpeellisena. Verkostotyön merkityksen muutos ja erilaiset vaatimukset tulevat esille seuraavissa lainauksissa.

H2: Se on jotenkin sellainen ikään kuin vanha asiantuntijuuden määritelmä joka on piirtynyt mieleen. Se on sellainen ikään kuin enemmän yksilötyöntekijä ei niin kuin verkostoitunut -- et voi tehdä sitä työtä enää opettajana ilman että sulla koko ajan pidät huolen siitä sun verkostosta. Teet koko aika sitä yhteistyötä jos taas vertaa sitä alkuaikoihin kun sun ei tarvinnut tehdä yhteistyötä kenenkään kanssa ja menit niin tuo on varmaan yksi sellainen. Joka on vaatinut mun mielestä oikeasti oppimista ja se ei ole ollut mitenkään helppoa.

H5: Tavallaan se meilläkin on vähän sillä tavalla, että sellaiset opettajat tekee ihan tasan perusopetusta ja joitten toimenkuva vaan on sellainen niin heillä ehkä on vähemmän niitä työelämäkon-

taktia ja vähemmän sitä sellaista ajatusta, että sen työelämän kanssa pitäisi jotain kehittää ja lähteä eteenpäin viemään.

Opettajan työelämäyhteistyön osaamiseen liittyi taito oivaltaa, milloin ja missä työelämän kanssa voi verkostoitua. Sitä varten opettajat kokivat tarvitsevansa kokemusta yhteistyöstä työelämän kanssa. Verkostoja koettiin olevan monia ja niissä pitäisi osata toimia oikeassa roolissa. Yksin toimimisesta luopuminen edellyttäisi osaamista henkilökohtaisten kontaktien luomiseen työelämän kanssa. Kumppaniksi pitäisi löytää sellainen henkilö, jolla on mahdollisuus vaikuttaa toiminnan kehittämiseen. Työelämäyhteistyön vaatimukset tulevat esille alla esitetyissä sitaateissa tunnistamisena ja työelämään jalkautumisena.

H2: Se verkostojen luominen ja jotenkin nähdä niin kuin ne tilaisuudet ja nähdä ne tuleeko se kokemuksesta sitten. Mitä se tohon, että pitää osata niin onko se osaamista.

H5: Se työelämän yhteistyötä ei ole jos ei ole niitä aitoja kontakteja sinne työelämään. Pitää niin kuin tavallaan olla henkilötasolla tavallaan, että ei riitä sellainen että lähetetään joku organisaatio-sähköposti. Vaan niin kuin joku ihminen jalkautuu tuntemaan jonkun toisen ihmisen siellä työelämän organisaatiossa joka sitten on sellaisessa positiossa myös siellä, että hänellä on tällaisen kehittämisen vastuu.

Monipuolisten taitojen hallinta osaamishaasteena

Kolmantena opettajien osaamishaasteisiin liittyvänä teemana analyysissä tuli esiin

monipuolisten taitojen hallinta. Uusina tarpeellisina taitoina mainittiin esimerkiksi liiketoiminta-, tuotteistamis-, markkinointi- ja hankeosaaminen, joiden hankkimisen koettiin olevan erityisesti teoriaopetuksessa toimivalle opettajalle haasteellista. Hanketyö vaatii erityisosaamista ja uusien järjestelmien omaksumista, ja hankkeisiin osallistumattomuuden kuvattiin vaikeuttavan uusien taitojen omaksumista. Osa opettajista ei osallistunut hanketyöhön, koska he kokevat epävarmuutta omasta osaamisestaan. Myös opettajan hyvät vuorovaikutustaidot, kokonaisuuksien hallinta ja oman alan substanssiosaaminen mainittiin taitoina, joilla rakennetaan molemminpuolista luottamusta työelämän kanssa. Organisoitukykyä ajankäytön suunnittelussa sekä uskallusta ja rohkeutta yhteistoimintaan pidettiin tärkeinä ominaisuuksina. Seuraavissa sitaateissa kuvataan hankkeen hallinnoinnin ja organisoinnin osaamisvaatimuksia.

H2: Tai sitten hanketyössä niin sehän vaatii tosi paljon siis hankeosaamista noin ylipäätään, että hankkeen hallinnointia ja hankkeen talouteen ja hankkeen organisointiin liittyvää osaamista. Se vaatii sellaista erityisosaamista, mitä sitten taas jos mietitään, että meillä on -- opettajia jotka on toiminut opettajina ja koko ajan tehnyt sitä työtä. Sitten kun heitä niin kuin houkutellaan ja toiset haluaa tulla ja toisia ei tarvii houkutella ja toisia täytyy. Niin kyllähän se sitten tulee jollakin tavalla siihen osaamiseen, jos ne ei tule. Ne ei tule sen takia, että niillä ei ole sitä osaamista, ja silloin ne sanoo, että ei mulla ole sitä hankeosaamista ja ei ole sitä osaamista.

H10: No varmaan vuorovaikutustaidot on se ensimmäinen tärkein. Että uskallat lähteä sinne, sitten semmonen avoimuus,

ja tuota, niin taas ne verkostonrakentamistaidot. Organisointikykyä, että sä pystyt sovittelemaan ne kaikki aikataulut, ja tuota, ja uskallusta ja rohkeuttakin.

Haastateltavien mukaan työelämäyhteistyön osaamisen edistämiseksi tarvittiin epävarmuuden ja muutoksen sietokykyä. Opettajia haastoi epävarmuus omasta osaamisesta, kun koulutus pitäisi toteuttaa yhdessä työelämän kanssa. Haastatteluissa esitettiin ajatus, että opettajan pitäisi osata nauttia työelämän muutoksista ja oppia olemaan ahdistumatta, vaikkei hänellä olisikaan varmuutta kaikesta muutokseen liittyvästä. Joidenkin haastateltujen mukaan muutoksensietokykyä pitäisi opettaa myös opiskelijoille. Seuraavat sitaatit kuvaavat hanketyöhön liittyvää epävarmuuden ja muutoksen sietokykyä.

H2: Niin on epävarmuuden sieto, ja se liittyy siihen hankkeessa työskentelemiseen niin olennaisesti. Opettajana sinä olet tottunut että sulla on opetussuunnitelma ja sulla on lukujärjestykset ja sulla on opiskelijat. Se menee näin ja näin ja se on aika turvallinen. Sitten hankkeeseen kun sinä tulet niin kaikki on tavallaan epävarmaa, ja se on epävarmaa. Sinä et voi ikinä voi tietää mitä muuttujia tulee väliin ja sen kestäminen ja siitä nauttiminen on ehkä se. Sitten siitä nauttii kun pääsee sille tasolle. Se on tosi suuri ahdistuksen aihe, että ne kokee, että ne ei osaa, vaikka kysymys on vaan siitä, että ne ei tiedä siitä jotain varmuutta.

H3: Sinä olet kasvanut siitä, että työelämä on koko ajan muutoksessa. Niin se, että opiskelijoitten pitäisi oppia olemaan muutoksen keskellä. Meidän opettajista osa on aika huonosti kestänyt muutoksia ja sitten se samalla opettaa, ikään kuin

opettaa opiskelijoille sen aina kun on muutos, niin sitä ei keestetä. Minä jostain kuulin sen, että opiskelijoille pitäisi opettaa sitä kaaosta. Siihen vaan mennään ja kaikki on koko ajan muutoksessa.

Taitojen hallintaan liittyvät osaamistarpeet kytkettiin usein siihen, että opettajien tulisi tukea opiskelijoiden työelämätaitojen kehittämistä, mikä taas edellyttäisi opettajilta vastaavanlaisia taitoja. Eräänä esimerkkinä mainittiin kehittävä työote. Kehittämistaitojen opettamisen nähtiin olevan vaikeaa varsinkin pitkän työuran samassa työpaikassa tehneille. Yhtenä taitona mainittiin myös taito toimia erilaisissa rooleissa ja tarvittaessa vaihtaa roolia muuttuvissa tilanteissa. Seuraavat sitaatit tuovat esille opiskelijoiden tukemiseen ja kehittämiseen liittyvien taitojen aiheuttamia haasteita.

H5: Kyllä siis jos ajattelee sitä että valmistuu ammattikorkeakoulusta niin silloin pitäisi olla tietyn tyyppisiä työelämätaitoja. En ainoastaan puhu alaistaidoista vaan esimerkiksi tällainen että on kehittävä työote --Tavallaan teidän pitää lähteä ajattelemaan että voiko asioita tehdä toisin. Se on niin kuin tosi vaikeata varsinkin tällaisille jotka on ollut pitkään samassa työyhteisössä töissä ja huomaan joistakin opiskelijoista, että se on johon pitää panostaa sitä.

H8: Kovastikin joutunut sanomaan, että hei herätkääpä tekin ajattelemaan. Että, niin kun, mekin ajatellaan. Just, siis semmonen muuntuvuus puolin ja toisin vaaditaan, että pystyy, niin kun, vaihtamaan roolia ja semmosta -- se kommunikatio kaikkineen, ehkä siinä pystyy, niin kun -- liikkumaan.

Pedagogiikan uudistaminen osaamishaasteena

Opettajien osaamishaasteeksi nähtiin oppimiskäsityksen muuttaminen ja laajentaminen ulos korkeakouluysteisestä. Jotkut pelkästään teoriaa opettavat opettajat kokivat oman opetuksensa tärkeämmäksi kuin työelämäyhteistyön ja näkivät, että heidän pitää ensin varmistaa opiskelijoiden teoriaosaaminen. Pedagogiikan kehittämiseen ja oppimiskäsityksiin liittyviä haasteita kuvataan seuraavissa sitaateissa.

H2: Vaan just tuo mitä -- sanoo että minkälaiset pedagogiset menetelmät ylipäätään se opettaja valitsee. Kerta työelämä haluaa ongelmaratkaisukykyisiä ihmisiä sinne, niin silloin se meidän opetus pitäisi perustuu nimenomaan siihen, että niitten ongelmanratkaisutaidot kehittyä ja ne on ja tällä tavalla sitä.

H5: Opettajalta se vaatii sellaisia työelämätaitoja eli pitää niin kuin osata ajatella, että se oppiminen ensinnäkin, jos puhutaan ihan perusopetuksesta, niin se oppiminen tapahtuu muuallakin kuin siellä luokka kouluysteiossä tai ns. normaalissa harjoittelussa.

H9: Ja sitten tässä on varmaan myös se että, aika paljon vaikuttaa se opettajan oppimiskäsitys siihen. Että, jos karrikoitusti on sitä jakoa, että on niitä, jotka näkee, että opettajan tehtävä on opettaa, niin saattaa kokea, että oppilaat ei ole valmiita eikä voi tehdä, eikä välttämättä itte koe sitä tärkeeksi, ja heille ehkä sitten se työelämänläheisyys on sitä, että käy joku luennoimassa elinkeinosta. Ja sitten taas, että -- toiset taas saattaa käyttää sen koko opintojakson tehä työelämäläheisesti ja siinä on ehkä juuri se, että nähdään, että oppilaat voi oppia mo-

nella eri tapaa ja verkostoitua ja muuta vastaavaa. Varmaan siinä on se oppimiskäsitys aika lailla, että huomaa että osa opettajista ei ole niin -- ei koe sitä niin tärkeäksi tai sitten, että, en tiää, mutta he kokee sen oman opetuksen, että heidän on ensin opittava nämä asiat ennen kuin ne on valmiita.

Korkeakoulutasoisen opetuksen ja oppimisen varmistaminen nostettiin myös esiin yhtenä pedagogisena työelämäyhteistyön osaamishaasteena. Jotkut haastateltavat korostivat, että opettajan on varmistettava, että työelämässä opittavat tiedot ja taidot ovat korkeakoulutasoisia, eivät pelkästään perustasoiseen osaamiseen tähtävää osaamista. Seuraava lainaus kuvaa korkeakoulutukseen liittyvää opettajan osaamisvaatimusta.

H2: Nii ja sitten yksi merkittävin muutos on just tämä, kun me ollaan tultu korkeakouluksi. Jolloinka oppinnäytetyt on ihan eri luokkaa kuin silloin kun olttiin – opisto.

Myös teknologia ja digitaalisuus haastavat opettajien pedagogista osaamista työelämäyhteistyössä. Osaamishaasteena tuli esille digitaalisten välineiden käytön ohjaus ja taitojen omaksuminen työelämässä. Työelämäyhteistyön osaamista haastavat myös työelämän valmiudet uusien digitaalisten välineiden käytössä. Valmiuksien puuttuminen tai käytön osaamattomuus voivat olla esteenä yhteistyön onnistumiselle. Digitaalisten välineiden käytössä. Valmiuksien puutteellisuus työelämässä kuvastuu seuraavassa sitaatissa.

H5: Se niin kuin opiskelija teki eka kerran, niin se meinasi vähän kaatua siihen, että siellä työelämässä ei ollut sitä, että kun ne ei ole tottunut käyttämään tällaisia digitaalisia välineitä, että mis-

tä minä menen ja mikä linkki ja miten pääsen tänne. Se vaatii sellaista ohjausta.

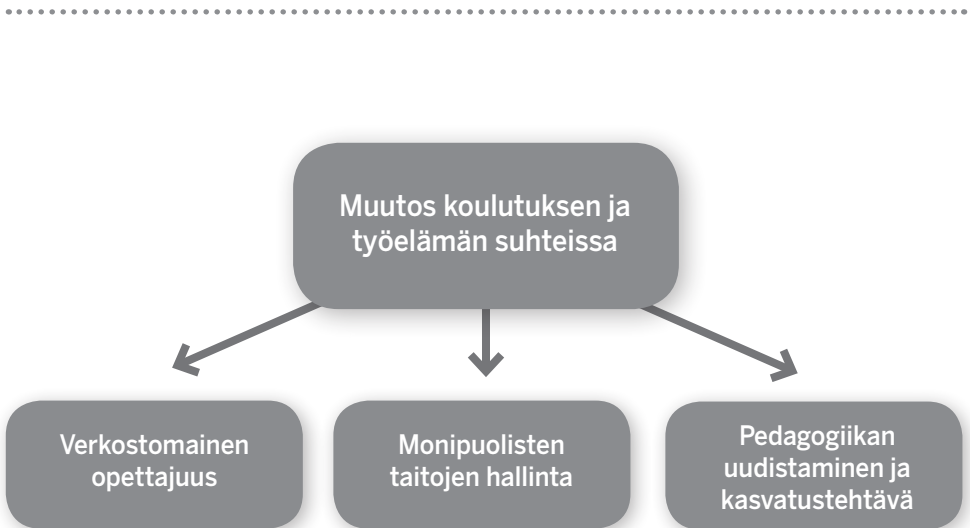
Työelämäyhteistyössä osaamishaasteena mainittiin myös ammattikorkeakouluopettajan kasvatustehtävä. Joissakin haastatteluissa keskusteltiin siitä, että opettajan osaamista haastaa kasvattaminen hyviin käytöstapoihin niin koulussa kuin työelämässäkin. Siihen opettaja tarvitsee nykynuorten elämän ymmärtämistä ja hyviä vuorovaikutustaitoja. Näitä näkökulmia kuvaa seuraava sitaatti, jossa painottuu opiskelijoiden kasvattaminen hyvillä tavoille.

H11: Se itse asiassa aina hämmästyttää uusien opiskelijoitten kanssa. Että, mihin kaikkeen sitä pitääkään kiinnittää huomiota. Just se, että me alotetaan tunti tähän aikaan, että tänne ei valuta ihan noin vain. Jos sä lähet pois täältä, niin sitten sinä pyydät anteeksi -- Että, miten sähköpostit kirjoitetaan? Miten selitetään se asia? Ja tosin, ihan käyttäytymi-

nen -- Että, just, kuinka palvellaan asiakasta? Että, siellä ei ikinä ruveta väkäämään sen asiakkaan kanssa, vaan asia ratkastaan sen asiakkaan parhaaksi ja katsotaan silmiin ja hymyillään. Ja kaikki tämmöset.

Tulosten yhteenveto

Kuviossa 1 on tiivistettynä analyysin tuloksena esiin tulleet opettajien työelämäyhteistyön osaamishaasteet. Ensimmäistä teemaa eli muutosta koulutuksen ja työelämän suhteissa voidaan pitää keskeisimpänä yleisenä haasteena, josta seuraa muita, spesifimpiä haasteita. Lisääntynyt työelämäyhteistyö edellyttää siirtymistä individualistisesta työkulutturista verkostomaiseen toimintatapaan ja monipuolisten taitojen hallintaa. Samalla on uudistettava pedagogiikkaa ja kehitettävä menetelmiä, joilla voidaan tukea opiskelijoita teorian ja käytännön yhdistämisessä.



Kuvio 1. Ammattikorkeakouluopettajien työelämäyhteistyön osaamishaasteet

Pohdinta ja johtopäätökset

Tämän tutkimuksen tulokset osoittavat, että ammattikorkeakouluopettajat kokevat työelämäyhteistyön tuottavan moninaisia osaamishaasteita heidän työssään. Tulosten perusteella osaamishaasteita ovat muutos koulutuksen ja työelämän suhteissa, opettajan verkostomainen toiminta, monipuolisten taitojen hallinta ja pedagogiikan uudistaminen. Muutos koulutuksen ja työelämän suhteissa on itsessään melko uusi asia. Koulutus ja työelämä näyttävät toimivan edelleen erillisinä, vaikka esimerkiksi Laitinen-Väänänen ym. (2011) sekä Vanhanen-Nuutisen & Laitinen-Väänänen (2018) mukaan pyrkimyksenä tulisi olla aitojen kumppanuuksien kehittäminen.

Ammattikorkeakouluopettajuuden keskeisenä haasteena on aikaisemmissa tutkimuksissa tullut esiin muutos yksilöllisestä toimijasta verkostotoimijaksi, mikä edellyttää uudenlaista asiantuntijuutta (Töytäri ym., 2017; Töytäri ym., 2016; Auvinen, 2004). Myös tämän tutkimuksen tulokset ovat samansuuntaisia. Kuitenkin tutkimusanalyysin perusteella osa opettajista toimi edelleen opetustyössä itsenäisesti ja oppilaitoskeskeisesti, eikä työelämäyhteistyö kaikkien osalta näytä toteutuvan. Opettajuuden muutoksen edellytyksenä koettiin olevan, että opettajat omaksuvat uudenlaisen roolin ammatillisessa korkeakoulutuksessa. Opettajan yksin toimimisen nähtiin estävän uusien roolien omaksumisen ja roolien vaihtamisen muuttuvissa tilanteissa. Muutos aiheuttaa ahdistusta ja epävarmuutta omasta osaamisesta. Toisaalta opettajat pohtivat, että kyse ei ole välttämättä osaamisen puutteesta, vaan epävarmuudesta uudenlaisten tilanteiden kohtaamisessa.

Työelämäyhteistyön toteutumiseksi opettaja tarvitsee monipuolisia taitoja ja osaamista. Yhteistyön onnistumista voivat hankaloittaa koulutuksen ja työelämän erilaiset odotukset, roolit, tehtävät ja tavoitteet, mikä voi asettaa ristiriitaisia odotuksia opettajan toiminnalle (Rautajoki, 2009). Ammatillisessa koulutuksessa korostuu ammatillinen osaaminen, joten alan substanssin hallinta on tärkeää, mutta se ei yksin riitä (Lester & Costley, 2010). Ammattikorkeakouluopettaja näyttää tämän tutkimuksen perusteella tarvitsevan runsaasti erilaisia metataitoja tehtävässään. Useat monipuolisista taidoista ovat sellaisia, jotka eivät liity suoranaisesti opettavaan alaan eivätkä ole aiemmin olleet keskiössä opettajan osaamisessa. Osa opettajista koki tämän tutkimuksen mukaan uuden oppimisen haasteellisenä. Hanketyön osaaminen näyttää korostuvan, koska työelämäyhteistyötä tehdään usein juuri hankkeiden kautta ja yhteistyössä rakennetaan luottamusta opettajien ja työelämätoimijoiden välille. Tulosten perusteella molempipuolisen luottamuksen rakentuminen tulee välttämättömänä esille, samoin kehittämisoosaaminen. Työelämän osallistaminen yhteistoimintaan, toisten toimintatavan tunteminen ja erillisyyttä ylläpitävien asenteiden muuttaminen koettiin tärkeiksi tehtäviksi. Työelämän sitoutumiseksi yhteistoimintaan tarvitaan hyviä yhteistyösuhteita, jotka auttavat oppimisen toteutumisessa työpaikoilla (Billett, 2009). Opettajien osaamista haastoi myös se, että työelämän tulee yhteistyöhön sitoutuakseen kyetä tunnistamaan vaikuttamismahdollisuutensa koulutukseen ja nähdä yhteistyön hyödyt.

Tuloksissa tuli esiin myös tarve uudistaa pedagogiikkaa ja oppimiskäsityksiä vastaamaan työelämälähtöisyyttä. Pedagogisena haasteena tuli esille opettajien kyky

valita opetusmenetelmät työelämän tarpeiden perusteella. Se on oleellinen taito, jotta koulutuksen työelämälähtöisyys voi toteutua. Osalla ammattikorkeakouluopettajista näyttäisi tulosten perusteella olevan edelleen käsitys, että oppimista voi tapahtua vain koulussa ja että teoria pitää oppia ennen käytäntöä. Opettajien oppimiskäsitkset näyttävät siis tarvitsevan muutosta siihen suuntaan, että oppimista tapahtuu myös työssä ja kokemuksen kautta (Billett, 2009; Piirainen & Skaniakos, 2014). Ehkä hieman yllättävänäkin työelämäyhteistyön osaamishaasteena oli myös ammattikorkeakouluopettajan kasvatustehtävä. Opiskelijat ovat aikuisiässä, mutta haastateltavien mukaan tarvitsevat vielä käyttäytymisen ohjausta varsin arkipäiväisissäkin asioissa.

Digitaalisuus on tuonut uusia osaamishaasteita niin opettajille kuin työelämän edustajillekin. Toisaalta myös opettajien omat teknologiataidot ovat joutuneet koe-tukselle, kuten aikaisemmatkin tutkimukset osoittavat (Brookfield, 2006; Hämäläinen & Oksanen, 2014; Töytäri, Tynjälä, Kullaslahti, & Piirainen, 2018). Digitaalisuuden ja digiteknologian soveltaminen oppimiseen sekä työelämän oppimisympäristöjen rakentaminen näyttävät tämän tutkimuksen perusteella vaativan kehittelyä, koska kyseisissä taidoissa esiintyi puutteita sekä työelämässä että opettajilla.

Työelämäyhteistyö toteutuu tässä tutkimuksessa pääosin ammattikorkeakoulu-lähtöisesti, usein opetukseen integroituna tai opinnäytetöihin liittyvänä yhteistyönä. Opettajan roolina on nähty yhteyshenkilönä toimiminen ammattikorkeakoulun ja työpaikan välillä (Vanhanen-Nuutinen & Laitinen-Väänänen, 2011). Tämän tutkimuksen tulosten perusteella opettaja mm. kontaktoi ja rakentaa verkostoja, sitouttaa työelämää yhteistyöhön, ohjaa oppilaitok-

sen sovellusten käytössä, muuttaa asenteita ja varmistaa koulutuksen laatua. Todelliseen kumppanuuteen tarvitaan kuitenkin kohtaamisia, yhdessä toimimista, toisensa osaamiseen tutustumista ja toimintatapojen tuntemista (Piirainen & Viitanen, 2010; Laitinen-Väänänen ym. 2011; Vanhanen-Nuutinen & Laitinen-Väänänen, 2018).

Tulosten perusteella opettajien työelämäosaamisen haasteena on työelämäyhteistyön lisääminen työpaikkojen kanssa, koulutuksen ja työelämän yhteiset oppimistavoitteet, opettajien hyvien henkilökohtaisten suhteiden luominen työelämän toimijoiden kanssa, sitouttaminen ja luottamuksen rakentaminen, kyky tehdä kumppanuustyötä sekä toisen osapuolen osaamiseen tutustuminen. Näiden omaksuminen tukee Billettin (2009) tunnistamien pitkäaikaisten, toimivien työelämäsuhteiden rakentumista. Samanlaisia tuloksia ovat kuvanneet myös Lyytinen ja Marttila (2009) sekä Griffiths ja Guile (2003).

Opettajat oppivat työelämäyhteistyössä jatkuvasti. Kumppanuusoppimiseen liittyy vahvasti sosiaalinen ulottuvuus, ja fokuksena on yhdessä toimiminen; yhteistyö työntekijöiden ja opiskelijoiden kanssa. Oppiminen on jatkuvaa sekä verkostoja työpaikkaorientoitunutta (Töytäri ym., 2016). Yhteenvetona voidaankin todeta, että vaikka tämän tutkimuksen perusteella ammattikorkeakouluopettajilla on monia osaamishaasteita työelämäyhteistyössä, niin yhteistoiminnan ja yhteisöllisyyden kehittäminen voisi parhaiten tukea näihin haasteisiin vastaamista. Työelämäyhteistyön ja digitalisaation yhteys opettajien pedagogiseen osaamiseen ja sen haasteisiin on mielenkiintoinen löydös, joka vaatii jatkotutkimusta.

Lähteet

- Ahokallio-Leppälä, H. (2016). *Osaaminen keskiössä - Ammattikorkeakoulun uusi paradigma*. Akaateeminen väitöskirja. Acta Universitatis Tamperensis, 2127. Tampere: Tampere University Press.
- Ammattikorkeakoululaki 2014/932.
- Arpiainen, R.-L., Lackeus, M., Täks, M., & Tynjälä, P. (2013). The sources and dynamics of emotions in entrepreneurship education learning process. *Trames*, 17(67/62), 4, 331–346.
- Auvinen, P. (2004). *Ammattillisen käytännön toistajasta monipuoliseksi aluekehittäjäksi? Ammattikorkeakoulu-uudistus ja opettajan työn muutos vuosina 1992–2010*. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja, 100. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Billett, S. (2002). Toward a workplace pedagogy: guidance, participation and engagement. *Adult Education Quarterly*, 1(53), 27–43.
- Billett, S. (2009). Realising the educational worth of integrating work experiences in higher education. *Studies of Higher Education*, 7(3-4), 827–843.
- Billett, S. (2014). Integrating learning experiences across tertiary education and practice settings: A socio-personal account. *Educational Research Review*, 12, 1–13.
- Billett, S., Ovens, C., Clemans, A., & Seddon, T. (2007). Collaborative working and contested practices: forming, developing and sustaining social partnerships in education. *Journal of Education Policy*, 22(6), 637–656.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77–101.
- Brookfield, S. D. (2006). *The Skillful Teacher. On Techniques, Trust, and Responsiveness in the Classroom*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Elen, J., & Lindblom-Ylänne, S. (2007). Faculty development in research-intensive universities: The role of academics' conceptions on the relationship between research and teaching. *International Journal for Academic Development*, 12(2), 123–139.
- Griffiths, T., & Guile, D. (2003). A connective model of learning: the implications for work process knowledge. *European Educational Research Journal*, 2(1), 56–73.
- Guile, D., & Griffiths, T. (2001). Learning through work experience. *Journal of Education and Work*, 14(1), 113–131.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital. Transforming teaching in every school*. Toronto: Teachers College Press.
- Haukijärvi, I. (2016). *Strategizing Digitalization in a Finnish Higher Education Institution: Towards a thorough strategic transformation*. Academic Dissertation. Acta Universitatis Tamperensis, 2181. Tampere: Tampere University Press.
- Hyrkkänen, U. (2007). *Käsityksistä ajatuksen pohjalle. Ammattikorkeakoulun tutkimus- ja kehitystoiminnan konseptin kehittäminen*. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia, 210. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hämäläinen, R., & Oksanen, K. (2014). Collaborative 3D learning games for future learning: teachers' instructional practices to enhance shared knowledge construction among students. *Technology, Pedagogy and Education*, 23(1), 81–101.
- Jääskelä, P., Nykänen, S., & Tynjälä, P. (2018). Models for the development of generic skills in Finnish higher education. *Journal of Further and Higher Education*, 42(1), 130–148.
- Kember, D., & Kwan, K. P. (2000). Lecturers' approaches to teaching and their relationship to conceptions of good teaching. *Instructional Science*, 28(5), 469–490.
- Kunnari, I. (2018). *Teachers changing higher education from coping with change to embracing change*. University of Helsinki. Helsinki Studies in Education, 34. Helsinki: Unigrafia.
- Laitinen-Väänänen, S., Vanhanen-Nuutinen, L., & Vanha-Aho, M. (2011). Yhteistyö ammattikorkeakoulun kanssa: työelämän näkökulma. Teoksessa S. Laitinen-Väänänen, L. Vanhanen-Nuutinen, & U. Hyvönen (toim.), *Askelmerkkejä työelämäkumppanuuteen: osaamisen kehittäminen ammattikorkeakouluissa* (ss. 24–41). Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja. Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulu.
- Lester, S., & Costley, C. (2010). Work-based learning at higher education level: value, practice and critique. *Studies in Higher Education*, 35(5), 561–575.
- Lindblom-Ylänne, S., & Nevgi, A. (2011). Regulation of university teaching. *Instructional Science*, 39(4), 483–495.
- Lyytinen, A., & Marttila, L. (2009). Ammattikorkeakoulujen tutkimus- ja kehitystoiminta – rajoja, rakenteita ja yhteistyötä. *KeVer*, 8(4), 1–23.
- Mausethagen, S. (2013). A research review of the impact of accountability policies on teachers' workplace relations. *Educational Research Review*, 9, 16–33.
- Mikkonen, K., Ojala, T., Sjögren, T., Koskinen, C., Koskinen, M., Koivula, M., Sormunen, M., Saaranen, T., Salminen, L., Koskimäki, M., Ruotsalainen, H., Lähteenmäki, M.-L., Wallin, O., Mäki-Hakola, H., & Käriäinen, M. (2018). Competence areas of health science teachers – A systematic review

- of quantitative studies. *Nurse Education Today*, 70, 77–86.
- Mäki, K. (2012). *Opetustyön ammattilaiset ja mosaikin mestarit. Työkulttuurit ammattikorkeakouluopettajan toiminnan kontekstina*. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Business and Economics, 109. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.
- Neuvonen-Rauhala, M.-L. (2009). *Työelämälähtöisyyden määrittäminen ja käyttäminen ammattikorkeakoulun jatkotutkintokokeilussa*. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research, 367. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.
- Norton, L., Richardson, J.T.E., Hartley, J., Newstead, S., & Mayers, J. (2005). Teachers' beliefs and intentions concerning teaching in higher education. *Higher Education*, 50(4), 537–571.
- Paakkari, L. (2012). *Widening horizons. A phenomenographic study of student teachers' conceptions of health education and its teaching and learning*. Jyväskylän yliopisto. Studies in Sport, Physical Education and Health, 179. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.
- Paakkari, L., Tynjälä, P., & Kannas, L. (2010). Student teachers' ways of experiencing the teaching of health education. *Studies in Higher Education*, 35(8), 905–920.
- Piirainen, A. (2014). The peer groups bridging the disciplines and social context in higher education. Teoksessa B. Käpplinger, N. Lichte, E. Haberzeth, & C. Kulmus (toim.), *Changing Configurations of Adult Education in Transitional Times* (ss. 473–484). Berlin: ESREA publications.
- Piirainen, A., & Skaniakos, T. (2014). Pienryhmäohjaajien vertaisryhmä andragogisessa koulutuksessa. *Aikuiskasvatus*, 34(2), 107–120.
- Piirainen, A., & Viitanen, E. (2010). Transforming expertise from individual to regional community expertise: a four-year study of an education intervention. *International Journal of Lifelong Education*, 29(5), 581–596.
- Postareff, L., & Lindblom-Ylänne, S. (2008). Variation in teachers' descriptions of teaching: Broadening the understanding of teaching in higher education. *Learning and Instruction*, 18(2), 109–120.
- Ratkaisujen Suomi. (2015). *Pääministeri Juba Sipilän hallituksen strateginen ohjelma 29.5.2015*. Hallituksen julkaisusarja 10/2015. Valtioneuvoston kanslia. Luettu osoitteesta <https://valtioneuvosto.fi/sipilan-hallitus/hallitusohjelma>
- Rautajoki, A.M. (2009). *Asiantuntijuutta vakuutamassa. Opettajien työelämysuhteen asiantuntijuuspuhe sosiaalialan korkeakouluverkoston työelämäprojekteissa*. Akateeminen väitöskirja. Acta Universitatis Lapponiensis, 165. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.
- van Rossum, E.J., & Hammer, R. (2010). *The meaning of learning and knowing*. Rotterdam, The Netherlands: Sense.
- Savonmäki, P. (2007). *Opettajien kollegiaalinen yhteistyö ammattikorkeakoulussa. Mikropoliittinen näkökulma opettajuuteen*. Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos, tutkimuksia 23. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Skaniakos, T., & Piirainen, A. (painossa). The meaning of peer group mentoring in teacher education in the university context. *Mentoring & Tutoring*.
- Tynjälä, P. (2008). Perspectives into learning at the workplace. *Educational Research Review*, 3, 130–154.
- Tynjälä, P. (2013). Toward a Three-P Model of Workplace Learning: A literature review. *Vocations and Learning*, 6(1), 11–36.
- Tynjälä, P., Virtanen, A., Klemola, U., Kostiaainen, E., & Rasku-Puttonen, H. (2016). Developing social competence and other generic skills in teacher education: applying the model of integrative pedagogy. *European Journal of Teacher Education*, 39(3), 368–387.
- Töytäri, A., Piirainen, A., Tynjälä, P., Vanhanen-Nuutinen, L., Mäki, K., & Ilves, V. (2016). Higher education teachers' descriptions of their own learning: a large-scale study of Finnish universities of applied sciences. *Journal of Higher Education Research & Development*, 35(6), 1284–1297.
- Töytäri, A., Tynjälä, P., Kullaslahti, J., & Piirainen, A. (2018). Teachers' experiences of utilizing ICTs in their work at Finnish universities of applied sciences. *Teaching in Higher Education*. Arvioinnissa oleva artikkelikäsi kirjoitus.
- Töytäri, A., Tynjälä, P., Piirainen, A., & Ilves, V. (2017). Higher education teachers' descriptions of their own learning: a quantitative perspective. *Journal of Higher Education Research & Development*, 36(6), 1295–1304.
- Vanhanen-Nuutinen, L., & Laitinen-Väänänen, S. (2011). Työelämän kokemat hyödyt yhteistyöstä ammattikorkeakoulun kanssa. *UAS Journal*. Luettu osoitteesta <https://uasjournal.fi/koulutus-oppiminen/tyoelaman-kokema-hyoty-ammattikorkeakoulun-kanssa-tehtavasta-yhteistyosta/>
- Vanhanen-Nuutinen, L., & Laitinen-Väänänen, S. (2018). Ammattikorkeakoulun ja työelämän yhteistyön hyödyt. Teoksessa A. Mutanen, P. Houni, J. Mäntyvaara, & M. Kantola (toim.), *Hyöty* (ss. 166–177). Turun ammattikorkeakoulun tutkimuksia, 48. Turku: Turun ammattikorkeakoulu.

Virolainen, M. (2007). Workplace Learning and Higher Education in Finland: Reflections on Current Practice. *Education + Training*, 49(4), 290–309.

Virolainen, M. (2014). *Työharjoittelu tehokkaammaksi yhteistyötä tiivistäen*. Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos, tutkimuksia 29. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.

Virolainen, M., & Heikkinen, H. L. T. (2018). *Vocational education and training institutions' collaboration with the world of work from the perspective of actor networks and ecosystems of learning*. Paper presented in VET International Conference, Stockholm, Sweden.

Virolainen, M., & Stenström, M.-L. (2013). Building workplace learning with polytechnics in Finland: multiple goals and cooperation in enhancing connectivity. *Journal of Education and Work*, 4(26), 376–401.

Ylikoski, T., & Kivelä, S. (2017). Spatiality in higher education: a case study in integrating pedagogy, community engagement, and regional development. *International Journal of Innovation and Learning*, 21(2), 257–273.

Åkerlind, G.S. (2004). A new dimension to understanding university teaching. *Teaching in Higher Education*, 9(3), 363–375.

Åkerlind, G.S. (2007). Constraints on academics' potential for developing as a teacher – variation in meaning. *Studies in Higher Education*, 32(1), 21–37.



Peer Group Mentoring for Teacher Development at a Brazilian Vocational Education Institute

Julio Page de Castro

Professor, MSc

Department of Instrumental Analysis,
Federal Institute of Education,
Science and Technology of Rio de Janeiro
(IFRJ), Brazil

julio.castro@ifrj.edu.br

Seija Mahlamäki-Kultanen

Adjunct Professor (UniTampere), Dr.

Dean of Professional Teacher Education Unit
Häme University of Applied Sciences (HAMK),
Finland

seija.mahlamaki-kultanen@hamk.fi

Adney Luis Anjos da Silva

Professor, Dr.

Department of Instrumental Analysis,
Federal Institute of Education,
Science and Technology of Rio de Janeiro
(IFRJ), Brazil

adney.silva@ifrj.edu.br

Rafael Maia de Almeida Bento

Professor, Dr.

Department of Instrumental Analysis,
Federal Institute of Education,
Science and Technology of Rio de Janeiro
(IFRJ), Brazil

rafael.bento@ifrj.edu.br

Michelle Costa da Silva

Professor, MSc.

Department of Instrumental Analysis,
Federal Institute of Education,
Science and Technology of Rio de Janeiro
(IFRJ), Brazil

michelle.silva@ifrj.edu.br

Ademário Íris da Silva Júnior

Professor, Dr.

Department of Instrumental Analysis,
Federal Institute of Education,
Science and Technology of Rio de Janeiro
(IFRJ), Brazil

ademario.junior@ifrj.edu.br

Abstract

This research aimed at piloting Peer Group Mentoring (PGM) in a Brazilian vocational education institute. The participants were both newcoming and experienced instrumental analysis (INAN) teachers in a large and networked public Brazilian Vocational Education and Training (VET) institute. Since the public vocational education system in Brazil has an expansion program underway, this pilot introduces a new method for teacher initiation and even broader institution level development. Research questions dealt with experiences and contributions from the PGM pilot. A group of ten teachers from three different campuses carried out 11 experimental workshops on five different techniques of INAN that cover the skills needed for future chemistry technicians. After each experiment, the group made a report discussing the protocol of analysis, the competences that students need to develop as well as pedagogical, logistic and toxicity issues with the help of the facilitator, the first author. This kind of common construction of INAN experimental workshop protocols was entirely

new in the institute and peer-group mentoring needed to take into account the subject-specific needs and interests regarding the context. The participants' experiences from peer-group mentoring were collected with a qualitative survey. The experiences were positive, and the participants on both sides recognized the usefulness of mixing new-coming and experienced teachers. This PGM process of teachers also contributed to improving protocols for practical classes with students and building learning environments such as chemical laboratories at one of the campuses. Based on the PGM pilot, we conclude that mixing newcomers and more experienced teachers in PGM is beneficial for both sides and can contribute to institute-level development in a Brazilian vocational institute. The PGM pilot took form and contributed to knowledge-sharing and construction, the development of curricula and teaching facilities.

Keywords: *Peer group mentoring, new-coming teachers, vocational education institutes, instrumental analysis, experimental workshops, Brazil*

Introduction

The need to support new teachers seems to be a common challenge in many countries (European Commission, 2010). Newcoming teachers might lack the necessary practical skills, institutional knowledge and networks, and suffer from isolation, lack of motivation and even leave the profession. The methods used to support new-coming teachers include mentoring, orientation, workshops, written materials, classroom

observation, internships, reduced workload and time given for reflection and collaboration with peers. The most common component of the induction programs is to assign a suitable personal mentor for the new teacher (Howe, 2006; Nasser-Abu Alhija & Fresko, 2010; Wong, 2004). Most of the induction phase support has been developed for basic education teachers. In the USA, there is considerable interest in mentorship and internship. The number of states implementing reforms for teacher induction has risen; and in some states, all teachers must complete a program of induction. In Germany, a two-step model into the profession

has been developed, including mentoring and other support from more experienced colleagues, reduced teaching workload, formal learning opportunities with theoretical seminars, and informal learning through a gradual introduction to teaching with explicit feedback (Bickmore & Bickmore, 2010; Howe, 2006). In the UK, the induction year includes a 10 per cent reduction in teaching load, regular meetings with a named induction tutor, and an individualized program of support and monitoring, half-term observations of teaching, a term assessment meeting; and a job description in which demands must be reasonable (Willians, 2003). According to Heikkinen and colleagues (2012), all teachers must have the right to participate in the induction phase training, and the mentoring must develop as the central method. Our study will contribute to induction of teachers in vocational education.

Peer-group mentoring ('PGM') is a new model designed to support the professional development of teachers. Geeraerts et al. (2015) pointed out that Finnish educational system management agrees that the mentoring for new teachers should involve a process of collaborative self-development. This constructivist-oriented mentoring follows the idea that teaching knowledge is elicited from collaborative relationships between novice and more experienced teachers (Kemmis, Aspfors, & Edwards-groves, 2014; Richter et al., 2013).

This research applied PGM in a rapidly expanding vocational education institute system where new teachers are recruited and new teaching facilities are built at the same time. The participants of the research were mainly new-coming teachers entering the specific Vocational Education

Peer-group mentoring ('PGM') is a new model designed to support the professional development of teachers.

and Training (VET) institute, not necessarily novices to the teacher profession as such. New-coming teachers have to manage their tasks with support from more experienced peers; otherwise, the difficulties and challenges in the induction phase may not be resolved. It is arguable whether the mentor and mentee can ever be equal peers; however, a peer serves as a target metaphor for their relationships in this pilot study.

According to Finnish researchers, the induction phase of entirely novice teachers includes several unfamiliar activities for the new educator because teacher education does not adequately address a variety of areas related to students, curriculum, school community and administration (Heikkinen, Jokinen, & Tynjälä, 2012). Thus, each specific school needs to organize the initiation to their practices, curriculum, school community and administration. In the Brazilian context, in many cases new-coming teachers do not even have a pedagogical qualification. Mentoring models for new-coming teachers in contexts like Brazil are very few (Rolando, Salvador, Silva Souza, & Luz, 2014). This is why, in this study, a Brazilian VET institute wanted to share its novel experience within the Finnish context, where PGM has an older and richer background, and several years long and country wide pilots have been organised e.g. VERME and VERME2 (Heikkinen, Huttunen,

& Hardy, 2018) in which the second author's organisation has taken part as a partner. These experiences also contribute to the study at hand.

According to reviews on mentoring, definitions of mentoring vary a lot (Pinho Castanheira, 2016; Pleschová & McAlpine, 2015). Correspondingly the models to organise mentoring may vary. However, extensive research reviews have not included a single study made in Brazil. In the Nordic countries, the classical one-to-one mentoring model seems to be the most common practice and definition of mentoring (Fransson & Gustafsson, 2008). The web-based strategies, such as e-mentoring and social media, have lately become popular tools used in mentoring to support teachers in their careers (Moore & Berry, 2010). They also facilitate the development of more networked mentoring models. Hakkarainen, Palonen, Paavola and Lehtinen (2004) consider that networked expertise in appropriate environments results in higher levels of competence that arise from sustained collaborative efforts to solve problems and to build knowledge together. Networked expertise is relational in nature and emerges from the fine-tuning of individual competencies to the specific requirements of collaborative activity and originates from a joint or shared competence of communities and organized groups of experts and professionals. This is why peer group mentoring was chosen to be the method to pilot in the case institute and in the context of very subject specific teaching of chemistry.

Professional development of teachers is a life-long and continuing process and initial mentoring could start this learning process of individual teachers and teacher networks. The basic idea is to provide the

opportunity to share – in groups of teachers with different lengths of experience – not only competences but also problems encountered at work. In the virtual University of Applied Sciences in Finland, teachers from several independent units enjoyed virtual peer group mentoring because it helped them develop their practical teaching with new e-learning methods (Leppisaari, Mahlamäki-Kultanen, & Vainio, 2008).

In this pilot study, we define peer group mentoring as a networked learning activity among new-coming and more experienced teachers, facilitated by a peer. Peer group mentoring is organised in this research around common instrumental analysis workshops to develop chemistry teaching. Our pre-understanding was that PGM could be useful for both parties, new-comers and experienced teachers as well as the wider institutional context and not only serve the new-comers' initiation.

Teachers need to be continuous learners, and each participant of a PGM needs to be able to use his or her peer as a source, regardless of teaching experience or subject (Ryymin, Kunnari, Joyce, & Laurikainen, 2016). Thus, collaboration and networking must act as tools for sustainable pedagogical development. In this pilot, we are also interested in the potential of spreading pedagogical innovations from this pilot to other teachers to have an effect not only on chemistry but also on other diverse subjects. In this research, networking of teachers may even support the construction of a new, growing and networked institute.

Research Context

The Brazilian vocational education system underwent enormous expansion in

the last decade. After the creation of the VET federal institutes, the system of this type of school was decentralized, and expanded from 140 campuses in 2002 to 644 in 2016, with one million students in 561 municipalities (Brazilian Government, 2008). The previous system, although smaller than the current one, provided historically recognized good vocational qualification (Santos, 2015). The VET institute system descends from the previous network of Federal Technical schools, one of the oldest vocational systems in Brazil that developed outside of universities. Thus, there is a challenge to ensure teaching quality at the new campuses in order to keep the standards for trained professionals who must also be aware of pedagogical changes in the 21st century. Opening new units has created exponential job opportunities for newly qualified teachers as well as teachers from other institutions. Nevertheless, it brings some questions whether the teachers are prepared to work in alignment with the goals of VET institutes. Besides degrees and backgrounds in specific fields, teachers need to be truly part of the system and be able to create the necessary new learning environments.

One solution could be teacher education and mentoring. In this study, one of the Brazilian authors represented his vocational institute and took part in a teacher education programme in Finland like many other relatively new VET institution teachers. The program was 9 months long, and part of it was a development project – a pilot study at the home institute. This teacher education program was part of an agreement signed by the Brazilian Ministry of Education and universities of applied sciences in Finland. Along with his participation in Finland, this Brazilian author had a mission from his institute to

develop peer group mentoring that was already taking the first steps at his home institution. His participation in the Finnish programme elicited discussions and improvements to the original idea. The vocational and professional teaching culture in his Brazilian institute was strongly subject-based and specialized, unlike the competency-based Finnish teacher education programme in which he took part. Thus, the original idea developed towards an action plan and the current work evolved to a proposal of an action-research pilot study in Brazil.

The aim of this qualitative study was to analyse the process of PGM in a highly specified content area by mixing newcomers and experienced educators to develop the curriculum, the establishment of new laboratories, and teaching protocols in instrumental analysis on a concrete level. The participants were teachers of instrumental analysis. In this context, based on a cultural understanding, the focus on content knowledge must be an important part of a PGM.

The research questions are the following:

1. How did the newcoming teachers and experienced teachers experience participating in the PGM pilot?
2. How did PGM contribute to the teaching of instrumental analysis at the VET institute?

Methodology

In this pilot, we used an insider-outsider approach, where Brazilian peers from a VET institute worked together, conducted the study in their own practice as co-researchers facilitated by the first Brazilian author cooperating with an out-

The research process included constructing tools for laboratory workshops.

sider, a Finnish author (Bartunek & Louis, 1996). The Finnish author took part in the analysis and interpretation of the data and in the writing of the article. In this way, this work represents the perspective of insiders and make sense of it. The outsider brought a more general understanding and perspective to the setting.

The research process included constructing tools for laboratory workshops, conducting them, making reflective reporting and analysis and based on that, developing the laboratory protocols. According to Pinho Castanheira (2016), the fact that mentoring groups often need to develop all the rules and tools for mentoring can affect the quality and benefits of mentoring. That was the case in this pilot study, and the previous organizational structures did not yet facilitate the success of mentoring. The participants of PGM had to develop the protocols and processes of PGM themselves. The participants also shared specific subject knowledge, and everybody could deepen his or her understanding of each other's knowledge, approach and laboratory practices. Cultural differences can also have an effect on the success of mentoring (Pinho Castanheira, 2016). In this study, all the participants were from Brazil where in general people tend to appreciate more experienced colleagues. However, in this pilot study, it is interesting that the initiator of the PGM and the facilitator of it was a relatively young faculty member bringing the idea

of PGM from abroad (Finland) to apply it into an ordinary work with his Brazilian peers.

A group of 3 experienced and 7 new-coming teachers (6 male and 4 female participants, from 27 to 54 years old) specialized in INAN, from three different campuses, carried out 11 practical workshops in the five different chemistry analytical techniques. Each experiment followed a Standard Operating Procedure (SOP) as laid out at the time of the training and lasting 2.5 hours. One campus is the site of the first chemistry technician course in Brazil in 1943 and the first to have instrumental analysis classes for technical courses in Latin America in 1982. The other two campuses are about 10 years old.

Self-Developed Tool to Facilitate PGM Workshops

Students of vocational chemistry must undergo Instrumental Analysis (INAN) I and II in two semesters at the VET institute. These disciplines aim at developing competences in 5 different analytical techniques, such as potentiometry, UV-Vis molecular spectrophotometry, flame atomic absorption spectroscopy, high resolution gas chromatography and liquid chromatography (classic and high performance liquid chromatography – HPLC), which are essential for them to tackle real-life challenges posed in different fields involving chemistry.

The Brazilian participants developed a set of questions to help analyse the experimental data, organize it and discuss the practical arrangements in laboratories and their pedagogical implications. Thus, each individual report included both experimental subject-specific data from the original experimental classes and a ques-

tionnaire with pedagogical discussions. The Brazilian main author conducted these discussions.

Vocational chemistry students should perform laboratory workshops (experiments) such as those applied in this PGM pilot study, since these practices cover most of the competencies that the alumni must develop to work with INAN. Results, calculations, graphs, and further information from each workshop enriched the discussion and filled the reports that followed these comprehensive guide questions:

- a) What are the theoretical principles of this experiment?
- b) What is the relation between the experiment and the curriculum?
- c) What does the experiment address?
- d) What logistic and human resources are required?
- e) How costly and laborious is the equipment maintenance for this practical demonstration?
- f) What are the toxicity and safety conditions?
- g) Is the duration of the experiment suitable for the class time?

Both experienced and newcoming teachers participated in equal conditions in all stages of the practical workshops – procedures, discussions and the preparation of the 11 reports – during each meeting. Each member of the group filled each report in electronic form after discussion, and the final report for each experiment was a synthesis of all individual reports. All final reports totalled at 88 pages of text analysed in this study.

In the ongoing research process, teachers also filled out feedback questionnaires to collect more data after each meeting. The feedback data concerning opinions about the pilot study was collected with an open-

end qualitative survey. It dealt with the following questions:

What is the meaning of the pilot (peer group mentoring in the mixed group of newcomers and experienced teachers) in developing...

- The interaction between professionals, teams and campuses
- The perception of the newcomer of the objectives of education in the institute
- The teaching career
- The discussion of the experimental and pedagogical activities of the discipline
- The new protocols and the implementation of new practical classes as well as the improvement of protocols in use
- The implementation of new learning environments in the teaching units

The participants answered the questions in slightly different ways. Some of them answered each question, one after another, while others gave one holistic answer. The qualitative feedback data is altogether ten pages long. The data was dense, factual and precise, and it was inductively analysed for its content describing participants' experiences and the contributions of the PGM process (Patton, 1990). The second author coded the feedback data with NVivo11 qualitative data analysis software, and the first author, who also conducted the pilot in Brazil, asked for the participants' feedback and verification of the figures developed from the coding. The inductively constructed codes are organised as conceptual maps in figures 1, 2 and 3. All the participants agreed upon the figures developed from the data and verified that they describe their experiences from the PGM pilot.

Results

How did the newcoming teachers and experienced teachers experience participating in the PGM pilot?

In short, the PGM of INAN at the VET institute provided positive experiences to both parties, new-comers and experienced teachers.

At the beginning of the study, the group was more comfortable sharing subject-specific experiences when they could use their science-specific language and reports prepared with the content of analytical techniques. Later, the group reframed its focus, and their workshops and reports evolved. Thus, they had more of a pedagogical approach. The participants experienced the guided learning in PGM as deliberate knowledge building with joint re-

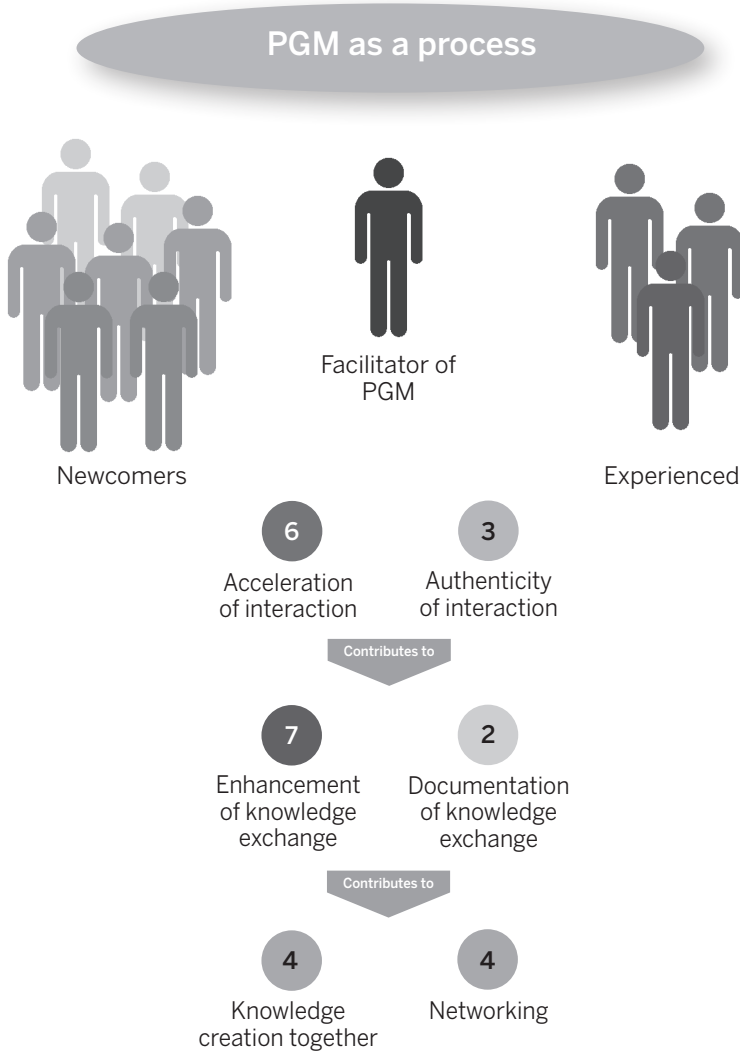


Figure 1. Peer group mentoring PGM as a process, n=10, seven new-comers, three experienced teachers. Numbers in the figure refer to the number of citations.

flections and dialogue in the training to make it meaningful and helpful in the creation and/or implementation of practical workshops. However, the subject specific and practical benefits seem crucial for the success of peer group mentoring in this context.

For both (experienced and newcomers) peer group mentoring in a form of an experimental workshop gives an authentic site and natural possibility to compare different experiences and opinions. This in turn makes sometimes hidden knowledge visible; helps in documenting own practices and contributes to constructing new knowledge. The process of peer group mentoring is illustrated in Figure 1.

The process of peer group mentoring was a setting to accelerate interaction and an authentic possibility for interaction. That in turn contributes to enhancement of knowledge exchange and documentation of knowledge from the experienced teachers and from the PGM meetings. In INAN precise documentation is critical. This process in turn contributes to common knowledge creation and networking.

New teachers in a new environment will always have the implementation of new practical classes as their initial task.

However, their contact with this kind of heterogeneous group can accelerate the implementation of experimental lab practices in new campuses.

Additionally, the improvement of protocols is consistent with the concept of "continuous improvement" and it is a natural result from group meetings with discussion of procedures, results, reporting etc., in a horizontal, collaborative and constructive way. (Newcoming teacher, male, 28 years old)

The training (meaning PGM) involving newcomers and experienced teachers makes more natural an interaction that would take much longer to happen without it. Discussions that occur during training also lead to a deeper understanding of what are the objectives of vocational training at federal institutes. (Experienced teacher, male, 51 years old)

Although the implementation of practical classes seems something natural at first, many aspects are accelerated through inter-campus interaction. This interaction also favours a more concerned and detailed analyses on what are the bare necessities on equipment that allow the execution of practical workshops. Once the practical classes are chosen, the constant and collaborative discussion on pre-tested protocols perfects them within good pedagogical and didactic procedures. (Experienced teacher, male, 53 years old)

The study revealed the usefulness of heterogeneous mentoring groups. Figure 2, on page 34 illustrates the experiences for both parties, new-coming (7) and experienced teachers (3) from different campuses.

According to the participants, the experiences of mixing newcoming and experienced teachers was feasible and relevant for both career phases. It is important to acknowledge the meaning of PGM to the more experienced mentors, too, not only to the new-comers. From the experienced teachers' viewpoint, the eye-opening effect of newcomers was often mentioned. From the newcomers' viewpoint, experienced teachers provided them with inside knowledge and rapid induction to the technical protocols of the institution.

The diverse background of the experienced teachers, together with the renewal brought by the newcomers, promotes an extremely collaborative and integrated discussion in the constant construction of didactic, experimental and educational aspects. (Newcoming teacher, female, 38 years old)

methodologies in place, which are essential elements to foster sustainable teaching development in their own context.

The diversity of the previous experiences and the lifelong learning itself create a natural heterogeneity within teams and between teachers. Thus, this approach and this dialogue can be very beneficial in the enrichment and improvement of experimental activities that are in line

PGM helped develop a common pedagogical approach and allowed the revision of

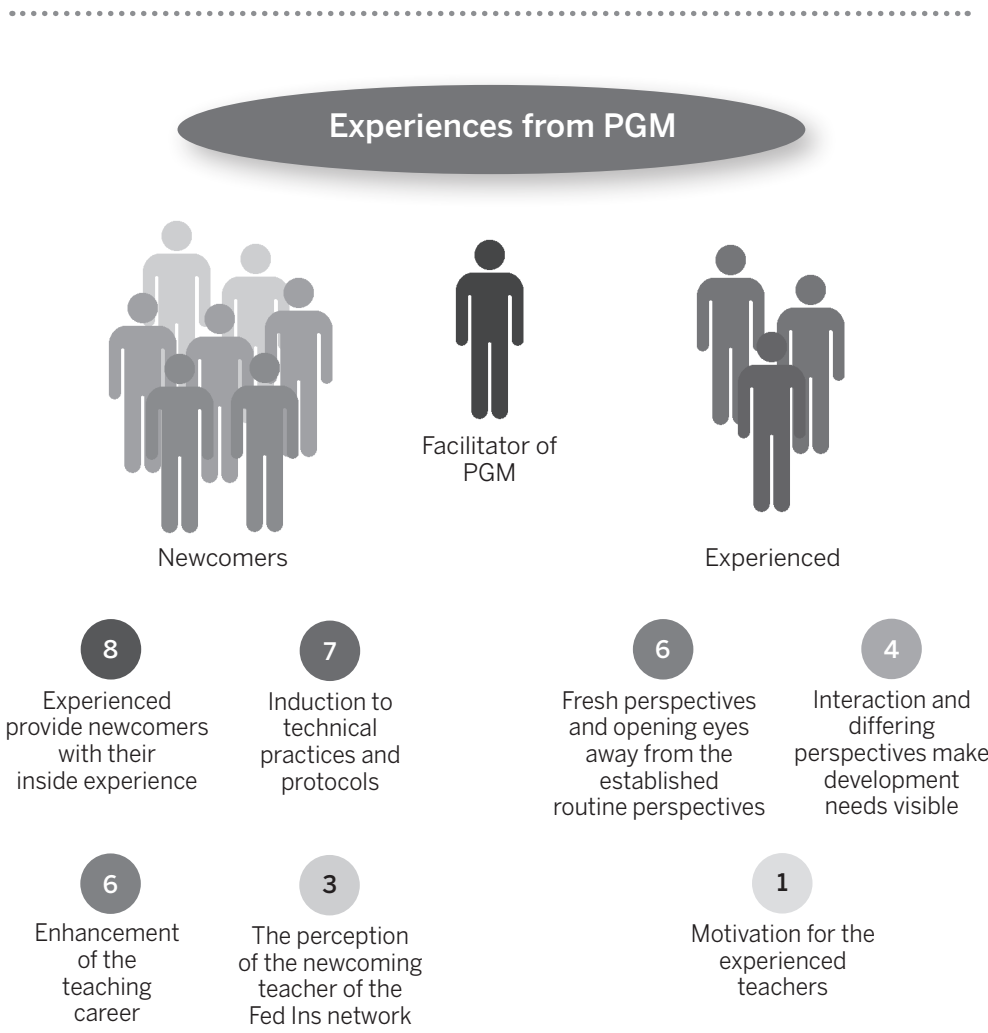


Figure 2. Experiences from peer group mentoring, 'PGM'. Numbers in the figure refer to the number of citations.

with the skills that future professionals should develop throughout their student life. (Newcoming teacher, female, 36 years old)

The teachers pointed out the experiences in the initial phase of their career which are described in the following excerpts:

When a teacher enters an institution such as a VET institute via public exam, he/she is qualified to start his/her career... After entering the institution, the professional needs to carry out training, which should take place on the spot...

This project in INAN by PGM is a great tool and as far as I am concerned, such programs should be discussed, improved, expanded and most of all institutionalized. (Newcoming teacher, male, 35 years old)

The training helps the teaching career in the application and improvement of pedagogical methods. (Newcoming teacher, female, 29 years old)

The teachers come from different universities. Thus, they represent different backgrounds, and it is necessary that new teachers know more closely the history of the institution at which they will work, its structure, its particularities, its objectives, among other important aspects. (Experienced teacher, male, 48 years old)

How did PGM contribute to the teaching of instrumental analysis at the VET institute?

The PGM pilot also attended to the institutional interests in developing practical teaching and answering questions regarding learning environments and curriculum and practical protocols for laboratory classes. Discussions with the newcomers in the

peer group mentoring pilot were regarded as a possibility to keep teaching updated and relevant for the world of work. The contributions highlighted are illustrated in figure 3, on page 36.

The practical contribution was the tool developed together in the PGM meetings, which the teachers can use further to teach their students. The 11 workshops in five analytical techniques covered most of the skills required for chemistry technicians in INAN and covered the needs for curriculum development at each campus.

The arrival of new teachers from different chemistry fields can help identify which competences are lacking in the real work life at that time. Thus, PGM may help improve the perception of the real demands on teacher formation and the necessary changes and updates that should happen in the curriculum. (Newcoming teacher, male, 42 years old)

In addition to the analytical methods, the participants have learned to know the administrative processes and each other to conduct joined investments and acquisitions which are typical processes in chemistry teaching.

The discussion on the logistics necessary for practical classes prepares the ground for the proper and suitable acquisition of equipment and infrastructure. Purchasing the best devices in a short time in the public environment is not easy, and it is almost insurmountable for a novice teacher. The network that forms between newcomers and experienced educators improves and increases the possibility of good acquisitions and opens the possibility of joint projects that cover acquisitions for two or more campuses. (Experienced teacher, male, 51 years old)

The group promoted a deeper review of experimental protocols and optimized the implementation of an INAN lab at one of the newer Campus. In this regard, the revision of teaching and methodologies for the laboratory as workshops contributed even to a new laboratory as a practical result.

The participants of this PGM also saw that other campuses could benefit through PGM in their own judgement on what to add to the curriculum of vocational courses in the field of chemistry.

A multicampus structure should have communication between different units. Such communication may develop from the collaborative construction that helps improve the curriculum, the institutional identity, the school infrastructure and the development of the teacher and administrative staff. (Newcoming teacher, male, 28 years old)

Furthermore, the teachers saw how the network and collaboration play a role in the building and flourishing of new learning environments during and after the

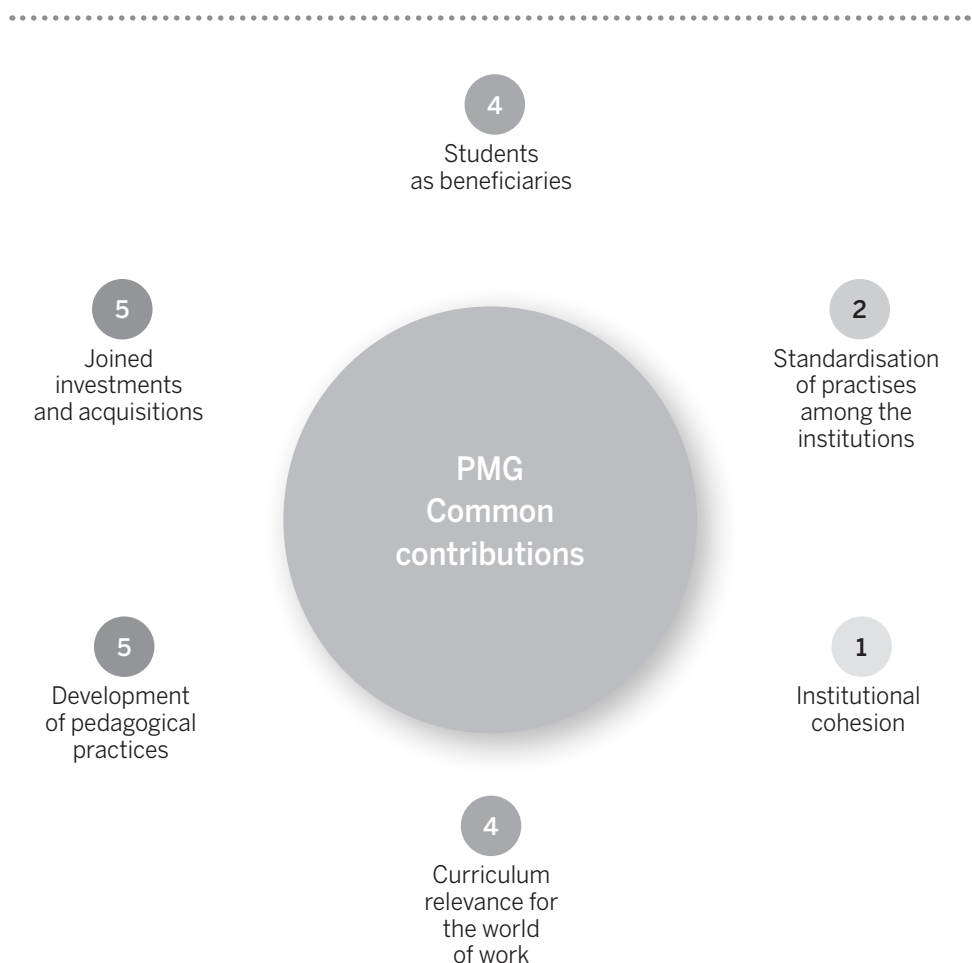


Figure 3. Contributions of peer group mentoring to the teaching of instrumental analysis at the VET institute. Numbers in the figure refer to the number of citations.

training. The new laboratory went from zero to 11 practical classes in a year and a half during this pilot study. Building a learning environment in such a short time is a very significant accomplishment for the setting of systems in expansion at a fast pace, such as the federal system of vocational and technological education schools in Brazil.

A feasible option to achieve a minimum level of excellence in a learning environment of a newly created campus is to use the successful experience of a campus already implemented within the same institution. Thus, this network among teachers is essential for the rapid and effective building of learning environments such as chemistry laboratories. A successful example in this regard is the implementation of the INAN laboratory at Campus A, jumping from zero to 11 practical classes in a year and a half, showing the fast building of a legacy within the institution, which would take much longer without this collaborative PGM process.

(Newcoming teacher, male, 28 years old).

It also benefitted teaching facilities (laboratories and laboratory protocols for practical workshops) by mixing newcoming and experienced teachers during the execution of practical workshops, and all the participants gave only positive feedback from the pilot.

Discussion

This positive experience of mixing teachers with different experiences in a PGM group to share knowledge is in line with Geeraerts et al. (2015). They point out that mentoring as a collaborative self-development produces teach-

ers who consider themselves to be responsible professionals and are able to draw on their own expertise and from the expertise of their peers. They rapidly gain more skills to face and overcome the challenges of their professional life from the beginning of their careers.

Our study fills in the missing empirical research on PGM in vocational education globally and specially in Brazil. The context is quite unique.

In a broad analysis of the teaching career, Tynjälä and Heikkinen (2011) mentioned that the transition from education to work life for new teachers may include different sources of friction, such as inadequate knowledge and skills, early attrition, and the role and position of a newcomer in a work community, among other issues. Moreover, the learning and professional development of teachers should be seen as a continuing process throughout the career, from initial training to retirement. Although the expanding Brazilian VET institute challenges newcoming and experienced teachers differently from the Finnish context, PGM in this pilot study served as a promising method in these two phases of the teaching career. The newcomers gained useful technical knowledge and PGM was seen as a tool for enhancing their career and not only for surviving from the initial phase.

Ryymin et al. (2016) suggested that well-prepared teachers might transform the learning methods and environments from a teacher-centred to a student-centred model of education, building knowledge communities and boosting networks. This kind of teacher networking by PGM is not only useful for newcomers, but also for the continuous updating of professional skills for experienced teachers. The par-

Networked expertise plays a crucial role in future professional development and in the process of pedagogical change.

ticipants of PGM also reflected on what kind of competencies they would need in the dissemination of new pedagogical and experimental activities in their vocational educational context. Ryymin et al. (2016) pointed out that sustainable professional development and contextualized pedagogical change require management change and a transformation of educational organizations as well. A novice teacher must have a satisfactory induction phase to be able to develop profound changes. Based on our pilot study, we argue that the mix of the fresh ideas from newcomers teachers combined with the administrative experience of veteran ones can be the optimum and a potential process for educational development. Ryymin et al. (2016) reported a study with 15 Brazilian teachers from the VET institute system who had studied in Finland in a program similar to the one in this study. Their study shows that networked expertise plays a crucial role in their future professional development and in the process of pedagogical change. The teachers considered the building of learning communities within a networked mindset extremely important for the professional growth. They not only started to see themselves as networkers and collaborators, but also became eager to build collegial chains. Moreover, according to Ryymin et al. (2016), about 70

percent of vocational education teachers reported learning skills at work or somewhere outside the formal educational system.

The processes necessary to understand and learn for the actual teaching practice in science are essential for the development of teaching in subjects like analytical chemistry. The task of assembling learning environments such as an Instrumental Analysis Laboratory involves purchasing equipment, contacting suppliers, supervising the construction itself, specifying electrical requirements, training and so on. Furthermore, it deals with administrative and even legal issues. If newcomers teachers become isolated in this process, they can easily feel unprepared and in dismay. Shernoff et al. (2011) pointed out that when new teachers experience early setbacks, they invest less effort in teaching, are more critical of students, and resist trying new strategies. Thus, the PGM implementation at VET institutes is a potential roadmap to help novice teachers thriving in a challenging workplace where they often need to start from the very beginning in establishing a learning environment. According to Pinho Castanheira (2016), there are many benefits in mentoring, specially those concerning teacher development. However, in this research, mentoring contributed to the building of learning environment as well. In the study of Rolando et al. (2014), the participants' initial purpose in taking part in a virtual mentoring programme for biology teachers was also studying and learning the subject (biology), preparing classes and teaching.

Based on the pilot, we suggest that other VET institutes in Brazil should offer PGM to support newcomers teachers, even if it requires dealing with confron-

tational opinions and ideologies that can create resistance and emotional challenges (Uitto, Kaunisto, Kelchtermans, & Estola, 2016). Thus, it is important to discuss PGM with institutional principals and get them engaged in this process as well.

Conclusions

In conclusion, according to the presented PGM pilot study, there is evidence to indicate that peer group mentoring can support not only newcomers, but also more experienced, teachers to develop curricula and teaching facilities as well as support growth in Brazilian VET institutes. According to this study, it is necessary to construct the processes used in PGM groups in close association with subject-related needs and language. This pilot study can serve as a successful example of peer group mentoring in mixed groups (newcomers and experienced teachers) and a reference for other campuses and institutions in the implementation of initial training systems for teachers needing rapid development. As another step and advancement for this project, we will pursue the expansion of PGM to other fields of knowledge and to other VET institute campuses. We believe that the dissemination of collaborative strategies throughout the VET institute system should become a continuous policy to promote sustainable institutional development as well as having teachers who are proactive, engaged and well-prepared.

References

- Bartunek, J. M., & Louis, M. R. (1996). *Qualitative research methods - Insider/ Outsider team research* (series 40). London: Sage Publications.
- Bickmore, D. L., & Bickmore, S. T. (2010). A multifaceted approach to teacher induction. *Teaching and Teacher Education, 26*(4), 1006–1014. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2009.10.043>
- Brazilian Government. (2008). Law 11.892/2008, 29 December 2008 - Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Retrieved from https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm
- European Commission. (2010). *Developing coherent and system-wide induction programmes for beginning teachers: a handbook for policymakers*. Retrieved from http://ec.europa.eu/education/policy/school/doc/handbook0410_en.pdf
- Fransson, G., & Gustafsson, C. (2008). *Newly Qualified Teachers in Northern Europe – Comparative Perspectives on Promoting Professional Development* (4th ed.). Gävle: Teacher Education Research Publications.
- Geeraerts, K., Tynjälä, P., Heikkinen, H. L. T., Markkanen, I., Pennanen, M., & Gijbels, D. (2015). Peer-group mentoring as a tool for teacher development. *European Journal of Teacher Education, 38*(3), 358–377. <https://doi.org/10.1080/02619768.2014.983068>
- Hakkariainen, K. P. J., Palonen, T., Paavola, S., & Lehtinen, E. (2004). *Communities of networked expertise: Professional and educational perspectives* (1st ed.). Amsterdam: Elsevier Science.
- Heikkinen, H. L. T., Jokinen, H., & Tynjälä, P. (2012). *Peer-group Mentoring for Teacher Development* (1st ed., Vol. 1). London: Routledge. <https://doi.org/10.1080/02607476.2014.886918>
- Heikkinen, H. L. T., Huttunen, R., & Hardy, I. (2018, September). *Ecosystems of Teacher Development: Theoretical Perspectives*. Symposium Paper presented at Ecosystems of Teacher Development in the European Conference on Educational Research ECER 2018, Bolzano, Italy.
- Howe, E. R. (2006). Exemplary Teacher Induction: An international review. *Educational Philosophy and Theory, 38*(3), 287–297. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2006.00195.x>
- Kemmis, S., Aspörs, J., & Edwards-Groves, C. (2014). Mentoring of new teachers as a contested practice : Supervision, support and collaborative self-development. *Teaching and Teacher Education, 43*, 154–164. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.07.001>
- Leppisaari, I., Mahlamäki-Kultanen, S., & Vainio, L. (2008). Virtuaalinen ryhmämentorointi ammattikorkeakouluopettajan kehittymisen tukena. *Aikuiskasvatusta, 28*(4), 278–287.
- Moore, R., & Berry, B. (2010). The Teachers of 2030. *Educational Leadership, 67*(8), 36–40.

Nasser-Abu Alhija, F., & Fresko, B. (2010). Socialization of new teachers: Does induction matter? *Teaching and Teacher Education*, 26(8), 1592–1597. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.06.010>

Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods* (2nd ed.). Newbury Park, CA: Sage Publications.

Pinho Castanheira, P. S. (2016). Mentoring for educators' professional learning and development: A meta-synthesis of IJMCE volumes 1-4. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 5(4), 334–346. <https://doi.org/10.1108/IJMCE-10-2015-0030>

Pleschová, G., & McAlpine, L. (2015). Enhancing university teaching and learning through mentoring: A systematic review of the literature. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 4(2), 107–125. <https://doi.org/10.1108/IJMCE-06-2014-0020>

Richter, D., Kunter, M., Lüdtke, O., Klusmann, U., Anders, Y., & Baumert, J. (2013). How different mentoring approaches affect beginning teachers' development in the first years of practice. *Teaching and Teacher Education*, 36, 166–177. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.07.012>

Rolando, L. G. R., Salvador, D. F., Silva Souza, A. H., & Luz, M. R. M. P. (2014). Learning with their peers: Using a virtual learning community to improve an in-service Biology teacher education program in Brazil. *Teaching and Teacher Education*, 44, 44–55. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.07.010>

Ryymän, E., Kunnari, I., Joyce, B., & Laurikainen, M. (2016). Networked Expertise Empowering Brazilian Teachers' Professional Development and Pedagogical Change. *International Journal for Cross-Disciplinary Subjects in Education (IJCDSE)*, 7(2), 2755–2760.

Santos, R. P. (2015). Brazilian Federal Institutes of Education, Science and Technology - identity under permanent construction. In S. Mahlamäki-Kultanen (Ed.), *VET Teachers for the Future – Professional Development Certificate Programme – Cohort 1* (1st ed., pp. 20–24). Hämeenlinna, Finland: Häme University of Applied Sciences.

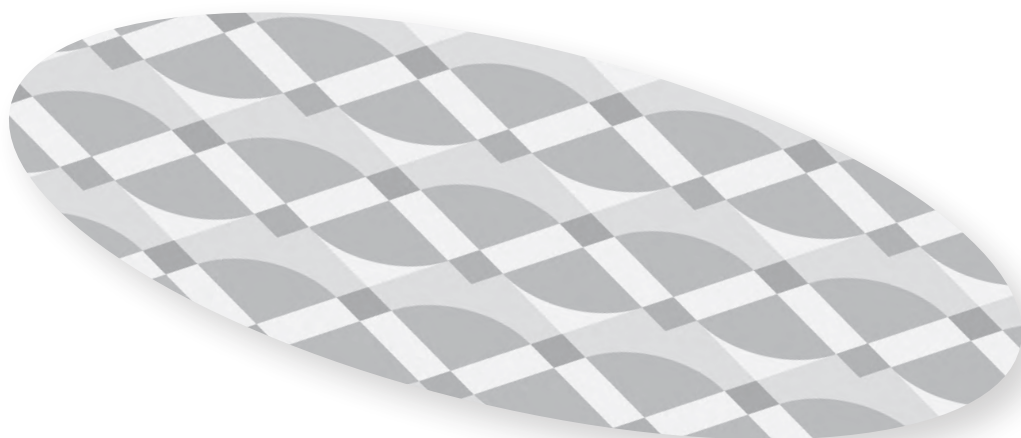
Sherhoff, E. S., Maríñez-Lora, A. M., Frazier, S. L., Jakobsons, L. J., Atkins, M. S., & Bonner, D. (2011). Teachers Supporting Teachers in Urban Schools: What Iterative Research Designs Can Teach Us. *School Psychology*, 40(4), 465–485.

Tynjälä, P., & Heikkinen, H. L. T. (2011). Beginning teachers' transition from pre-service education to working life: Theoretical perspectives and best practices. *Zeitschrift Fur Erziehungswissenschaft*, 14(1), 11–33. <https://doi.org/10.1007/s11618-011-0175-6>

Uitto, M., Kaunisto, S. L., Kelchtermans, G., & Estola, E. (2016). Peer group as a meeting place: Reconstructions of teachers' self-understanding and the presence of vulnerability. *International Journal of Educational Research*, 75, 7–16. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2015.10.004>

Willians, A. (2003). Informal Learning in the Workplace: A case study of new teachers. *Educational Studies*, 29(2-3), 207–219. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1080/03055690303273>

Wong, H. K. (2004). Induction Programs That Keep New Teachers Teaching and Improving. *NASSP*, 88, 41–58. <https://doi.org/https://doi.org/10.1177/019263650408863804>



Valintakriteerien ydin ja opettajan- kouluttajien väliset erot luokanopettaja- koulutuksen opiske- lijavalinnassa

Ville Mankki

Väitöskirjatutkija, KM

Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta,

Tampereen yliopisto

ville.mankki@tuni.fi

Pekka Räihä

Yliopistonlehtori, KT, dosentti

Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta,

Tampereen yliopisto

pekka.raiha@tuni.fi



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

Tiivistelmä

Tutkimuksessamme tarkastelimme luokanopettajakoulutuksen opiskelijavalintakriteereitä. Toteutimme tutkimuksen kyselytutkimuksena, johon osallistui 92 soveltuvuuskoearvioitsijana toiminutta opettajankouluttajaa seitsemästä eri opettajakoulutusyksiköstä. Eksploraatiivisen faktorianalyysin tuloksena tiivistyi viisi valintakriteerifaktoria: 1) adaptiivisuus, 2) assertiiv-

suus, 3) aktivismi, 4) sitoutuneisuus sekä 5) orientaatio. Faktorien keskiarvomuuttujien vertailun perusteella opettajankouluttajat pyrkivät edistämään henkilökohtaisen kehittymisprosessin sekä kompleksisten ammatillisten vaatimusten hallintaan kykenevien hakijoiden valikoitumista opettajankoulutukseen. Vaikka sekä opettajankoulutusyksiköiden välillä että niiden sisällä havaitut valintakriteerierot osoittavat soveltuvuuskokeen kehittämistarpeen, puolta-

vat tuloksemme kuitenkin sen säilyttämistä osana luokanopettajakoulutuksen opiskelijavalintoja.

Avainsanat: *luokanopettajakoulutus, opiskelijavalinnat, valintakriteerit, opettajakouluttajat, faktorianalyysi*

.....

The core of student selection criteria and the differences between teacher educators in the student selection in primary teacher education

Abstract

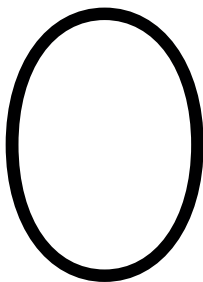
This study focused on the core of student selection criteria for Finnish primary teacher education. In addition to the criterion factors most crucially guiding the selection of students, the connection between the teacher educators' background factors and the selection criteria was examined. The

study was conducted as a survey, and its participants were 92 teacher educators who acted as assessors in the aptitude tests for primary teacher education programmes. The data were analysed using exploratory factor analysis and parametric (Independent Samples t-test and one-way analysis of variance) and non-parametric (the Mann-Whitney U and Kruskal-Wallis) tests. From the factor analysis, five criteria were extracted, which emphasize 1) adaptability, 2) assertiveness, 3) activism, 4) commitment, and 5) orientation in the teacher educators' student selection criteria. The results indicate that student selection is aimed at supporting the selection of candidates who are capable of managing the personal development process and complex professional requirements. Although the selection criteria conform to the core competence definitions and are largely consistent, the differences – not only within the teacher education units but also between them – highlight the need to develop student selection more systematically.

Keywords: *primary school teacher education, student selection, teacher educators, selection criteria, factor analysis*



Johdanto



Opiskelijavalintojen kehittäminen on ollut voimakkaasti esillä pääministeri Sipilän hallitusohjelmassa (VNK, 2015; VNK, 2016). Korkeakoulut ovat sitoutuneet uudistamaan opiskelijavalintamenettelyjään vuosina 2017–2020 purkamalla pääsykokeita ja lisäämällä todistusarvosanojen painoarvoa. Ratkaisujen tavoitteena on nopeuttaa siirtymistä työelämään aikais-tamalla opintojen aloitusta sekä vähentämällä tarpeettomia välivuosia (OKM, 2017).

Vaikka aikaisempien opintosuoritusten merkitystä ollaankin lisäämässä, on pääsykokeita mahdollista järjestää jatkossakin, mikäli ne ovat kyseisessä koulutuksessa tutkimustiedon pohjalta perusteltuja (ks. OKM, 2017). Esimerkiksi opettajankoulutuksessa voidaan edelleen perustellusti järjestää pääsykoe, koska aikaisemmillä opintosuorituksilla (esim. Grade Point Average) ei ole havaittu ennustearvoa hakijoiden opintomenestykseen opettajankoulutuksessa (Byrnes, Kiger, & Shechtman, 2003) tai suoriutumiseen opettajan ammatissa (Casey & Childs, 2007). Lisäksi, vaikka koulutuksella kyetään vaikuttamaan esimerkiksi opiskelijoiden käsityksiin opettamisesta, on osa ammatin edellyttämistä ominaisuuksista, kuten persoonallisuuspiirteistä ja kyvyistä, koulutuksen ulottumattomissa (Buehl & Fives, 2009). Siksi näitä ominaisuuksia tulisi arvioida jo opettajankoulutuksen valinnoissa (Klassen, Durksen, Patterson, & Rowett, 2017).

Esimerkiksi luokanopettajakoulutuksessa opiskelijavalinta on nojannut aina so-

veltuvuuskoepohjaiseen valintamenettelyyn (Räihä, 2010). Huolimatta soveltuvuuskokeen pitkästä perinteestä ja myös varsin turvatusta tulevaisuudesta luokanopettajakoulutuksessa, ei soveltuvuus-pohjaisen valinnan perusteista ja uskottavuudesta olla täysin vakuuttuneita. Yhtenä syynä tähän ovat olleet soveltuvuuskokeen, niin Suomessa (mm. Laes, 2005) kuin muuallakin (mm. Casey & Childs, 2007; Heinz, 2013; Klassen ym., 2017), läpinäkymättömiksi ja tutkimuksellisesti perusteettomiksi katsotut opiskelijavalintakriteerit.

Perehdyimme aiemmassa fenomenografsessa tutkimuksessamme (Mankki, Mäkinen, & Räihä, 2018) läpinäkymättömiksi jääneisiin luokanopettajakoulutuksen opiskelijavalintakriteereihin haastatteleamalla arvioitsijoina toimineita opettajankouluttajia. Havaintojemme mukaan opettajankouluttajien kriteerit olivat paikoittain erittäin eriytyneitä, jolloin ne tuottivat opiskelijavalintaprosessiin paradoksaalisia, jopa vastakkaisia piirteitä. Esimerkiksi toisen arvioitsijan korostaessa hakijan nöyryyttä ja vastaanottavaisuutta opettajankoulutuksessa tarjottavalle opetukselle, arvosti toinen kriittistä orientaatiota vallitsevien käytänteiden kyseenalaistamiseksi. Eriytyneet valintakriteerit haittaavat valintojen kehittymistä yhtenäiseksi asiantuntijatoiminnaksi, jossa valinta satuman ja persoonallisten soveltuvuus-käsitusten sijaan pohjautuisi tutkimusperustaisiin määritelmiin opettajuudesta (ks. Borkenau, 1990; Laes, 2005).

Opiskelijavalinnan kehittämiseksi on irrallisten valintakriteerien ja niiden erojen kuvaamisen sijaan kyettävä löytämään nykyisen valintakriteeristön ydin – kriteerifaktorit. Tässä tutkimuksessa tavoitteenamme on kriteerifaktoreita muodostamalla analysoida sitä, millaiset kriteerit

keskeisimmin ohjaavat opettajankouluttajien suorittamaa opiskelijavalintaa luokanopettajakoulutuksessa. Lisäksi tutkimuksessa pyritään selvittämään opettajankouluttajien eroja kriteerifaktoreiden painotuksissa. Vaikka opettajankouluttajat ovat keskeisimpiä toimijoita opettajankoulutuksessa (mm. Goodwin & Kosnik, 2013; Murray, Swennen, & Shagrir, 2009), on heidän taustatekijöidensä yhteys opiskelijavalintakriteereihin jäänyt tähän asti tutkimatta.

Opiskelijavalintojen vaikutus ei rajoitu ainoastaan siihen, millaisia opiskelijoita koulutukseen valikoituu, vaan ne määrittävät myös sen, millaisia opettajia opettajankoulutuksessa kyetään tuottamaan (Casey & Childs, 2007). Niinpä opettajankoulutuksen valinnat edellyttävät jatkuvaa uudelleenarviointia, jotta tulevaisuuden opettajat koulutettaisiin vastaamaan entistä paremmin ammatin vaatimuksiin.

Opettajan ammattiin kohdistuvat kompleksiset odotukset

Opettajan ammatin edellyttämien ominaisuuksien ja osaamisen tarkasteluun on olemassa runsaasti erilaisia näkökulmia ja tasoja. Vaikka selkeä ja tiivis empiirinen jäsenitys opettajan ydinosaamisesta on jäänyt tekemättä, esimerkiksi validien ja tarkkojen mittareiden puutteen vuoksi (Shavelson, 2013), on näkemyksille kuitenkin yhteistä opettajan työhön kohdistuvien vaatimusten muuttuminen yhä kompleksisemmiksi (mm. Ballet & Kelchtermans, 2009). Opettajan työnkuvaan kuuluvat olennaisesti niin kasvatus- kuin opetussuunnitelmatyö, koulun moniammatillinen kehittäminen kuin yhteistyö kollegojen, huoltajien sekä muiden sidosryhmien kanssa (Leana, 2011). Opettajan osaaminen kiin-

Opettajalta edellytetään kasvatukseen soveltuvaa arvopohjaa.

nittyikin kykyyn hallita ja ratkaista työssä kohdattavia haastavia tilanteita (Blömeke, Gustafsson, & Shavelson, 2015).

Tiivistämme tutkimuskirjallisuuden kuvaamaa opettajan ydinosaamista neljään osa-alueeseen, joista erityisesti kaksi viimeistä pitävät sisällään voimakkaan tulevaisuusorientaation. Ensinnäkin, opettajalta on perinteisesti edellytetty monipuolista sisällöllistä ja pedagogista osaamista, kuten opetussuunnitelmätietoa, sisältötietoa, pedagogista tietoa sekä pedagogista sisältötietoa – joista erityisesti viimeinen on opettajatiedon alueet yhteen sitova ydin (Pantic & Wubbels, 2010). Opettajan sisältötiedon tulee olla paitsi riittävää, sen on myös vastattava mahdollisimman hyvin oppilaiden muuttuviin tarpeisiin (Rolnick & Mavhunga, 2016).

Toiseksi, opettajalta edellytetään kasvatukseen soveltuvaa arvopohjaa (Pantic & Wubbels, 2010). Se muodostuu opettajan henkilökohtaisista teorioista ja uskomuksista sekä ammatillisista preferensseistä ja tavoitteista (Blömeke ym., 2015; Klaassen, 2002). Hattien (2009) tutkimusten mukaan opettajan arvoilla sekä niihin pohjautuvilla valinnoilla on erittäin huomattava merkitys kasvatustilanteessa. Vastuullisen kasvatustoiminnan kannalta keskeistä onkin opettajan alttius toimia kasvatukseen soveltuvan arvopohjansa mukaisesti (Blömeke ym., 2015).

Kolmanneksi, vaikka opettajat ajoittain vastustavatkin koulutukseen ja kouluyhteisöön kohdentuvia muutoksia (ks. van

Veen, Slegers, & van de Ven, 2005), tulee opettajan kyetä kehittämään moniammatillisesti koulua ja kouluyhteisöään (Leana, 2011). Yhteisön kehittämisvalmiudet edellyttävät opettajalta ymmärrystä paitsi nykyisestä koulujärjestelmästä, myös sen sidosryhmien toiminnasta ja toimintaedellytyksistä (Pantic & Wubbels, 2010).

Neljänneksi, opettajalta vaaditaan yhteisöjen kehittämisen lisäksi kykyä henkilökohtaiseen ammatilliseen kehittymiseen. Opettajan tulee kehittää paitsi ammatin vaatimusten mukaista ajattelua ja tietopohjaa, mutta myös herkkyyttään (*feeling*) toimia vaativissa ja usein monimutkaisissa kasvatustilanteissa (Feiman-Nemser, 2008). Ammatillinen kehittyminen onkin koko opettajan työuran kestävä perusprosessi, jossa opettajilta edellytetään itseohjautuvuutta ja oman kehitymisprosessinsa hallintaa (Blömeke ym., 2015).

Ammatillisen kehittymisen näkökulmasta opettajat voidaan jakaa *rutiiniekspertteihin* ja *adaptiivisiin ekspertteihin* (van Tartwijk, Zwart, & Wubbels, 2017). Siinä missä rutiiniekspertit pyrkivät työurallaan kehittämään ydinkompetenssejaan, adaptiiviset ekspertit taas ovat taipuvaisia muuttamaan ja uudelleenrakentamaan omaa asiantuntijuuttaan jatkuvasti. Rutiiniasiantuntijaopettaja huolehtii keskeisen ydinosaamisensa ylläpitämisestä läpi työuran, kun taas opettajan adaptiiviseen asiantuntijuuteen sisältyy jatkuvan oppimisen, itsearvioinnin, kriittisen ajattelun ja aktiivisen toimijuuden ulottuvuus (Hammerness ym., 2005).

Yhteiskunnassa tapahtuvat rakenteelliset muutokset muuttavat myös opettajan ammatin vaatimuksia. Esimerkiksi se, että oppilaat ovat aikaisempaa moninaisempia, edellyttää opettajalta uudenlaisia tietoja ja taitoja vähemmistöryhmien

huomioimiseksi (Dervin, Paavola, & Talib, 2013; Madden, 2015; McNamara & McNicholl, 2016). Esimerkiksi opettaja-aktivistit kykenevät tiedostamaan entistä paremmin yhteiskunnallisia, erityisesti marginalisoituja ryhmiä koskevia sosiaalisia ongelmia, sitoutuvat toimimaan niiden ratkaisemiseksi ja antavat myös oppilailleen toiminnallisia valmiuksia edistää muutosta (Freire, 2000; Picower, 2012). Vahvistamalla opettaja-aktivismia kyettäisiin lisäämään sekä sosiaalista hyvinvointia että kehittämään tasa-arvoisuutta (Oyler, Morvay, & Sullivan, 2017).

Opettajaominaisuudet opiskelija-valinnassa – valintakriteerit

Opettajakoulutuksen opiskelija-valinnassa keskeistä on kyetä enustamaan hakijan opetustehokkuutta (*teaching effectiveness*), jolla tarkoitetaan opettajan kykyä edistää oppimista (Klassen ym., 2017). Borkenaun (1990) mukaan opiskelijavalinnassa tulee pyrkiä tavoitepohjaisuuteen, jolloin valinnat nojaisivat opettajan ammatin keskeisiin vaatimuksiin. Valintojen tavoitepohjaisuus on kuitenkin muuttunut monimutkaiseen toimintaympäristön vuoksi entistä vaativammaksi tehtäväksi (Casey & Childs, 2007). Lisäksi esimerkiksi OKM (2017) on huomauttanut, ettei hakijoilta tule opiskelijavalinnassa edellyttää valmiin opettajan ominaisuuksia tai syvää ammatillista osaamista, sillä tämä siirtäisi opettajaksi oppimista opettajakoulutuksen ulkopuolelle ja sitä edeltävälle ajalle. Niinpä opettajaksi hakeutuvia onkin pyrittävä arvioimaan valintavaiheeseen sopivimpien kriteerien perusteella.

Opiskelijoiden valinta voi perustua *aiempiin opintosuorituksiin* (Byrnes ym., 2003; Casey & Childs, 2007), *akateemisiin attribuutteihin*, kuten sisältö- ja pe-

dagogiseen tietoon (Kunter ym., 2013), sekä *ei-akateemisiin attribuutteihin*, kuten tietoisuuteen itsestä, sopeutuvuuteen, uskomuksiin, motivaatioon, persoonallisuuteen, itsesääteelyyn, sinnikkyyteen, ammatilliseen sitoutumiseen ja reflektioon (Buehl & Fives, 2009). Luokanopettajakoulutuksen opiskelijavalinta nojaa vaihtelevasti kaikkiin edellisiin osa-alueisiin; esimerkiksi keväällä 2018 valintapisteitä sai niin yo-todistuksesta (aiemmat opintosuoritukset), VAKAVA-kokeesta (akateemiset attribuutit) kuin soveltuvuuskokeestakin (ei-akateemiset attribuutit) (Opintopolku, 2017).

Suomalaisen luokanopettajakoulutuksen (ja aiemmin kansakoulunopettajakoulutuksen) valintakriteerien historiaa tarkastelemalla havaitaan, että opettajaksi pyrkivältä edellytetty ei-akateemiset attribuutit ovat vaihdelleet runsaasti eri vuosikymmenillä. Rinteen (1986) mukaan 1950-luvulla kansakoulun opettajaksi pyrkineeltä edellytettiin puhdasmaineisuutta, ruumiinterveyttä, säännöllisyyttä, musikaalisuutta, esiintymistaitoa ja hyväkäyttöisyyttä, kun taas 1970- ja 80-luvuilla huomio kohdentui hakijan esiintymistaitoisuuteen, harrastuneisuuteen ja ekstroverttiteyteen. 1990-luvulta lähtien valinnassa on annettu tilaa myös väljemmin soveltuvuutta kuvaavalle arvioinnille, jolloin pyrkijältä on alettu edellyttää soveltuvuutta, sitoutuneisuutta tai koulutettavuutta (Laes, 2005). Valintakriteerit eksplikoidaan edelleen yliopistojen hakuoppaissa kuvatuissa valintaperusteissa kolmeen edellä kuvattuun, joskin varsin epäinformatiiviseen, määritelmään (soveltuvuus, sitoutuneisuus ja koulutettavuus) perustuen (Mankki ym., 2018).

Tutkimuksen toteutus

Tutkimuskysymykset

Tutkimuksessa tarkastelemme luokanopettajakoulutuksen opiskelijavalintakriteerien ydintä – kriteerifaktoreita. Niiden avulla analysoimme sitä, millaiset kriteerit keskeisimmin ohjaavat opettajankouluttajien suorittamaa opiskelijavalintaa. Lisäksi tutkimme opettajankouluttajien eroja valintakriteerifaktoreissa. Tutkimuskysymyksiä on kaksi:

- Millaisia valintakriteerifaktoreita luokanopettajakoulutuksen opiskelijavalinnassa muodostuu?
- Millaisia eroja opettajankouluttajien välillä valintakriteerifaktoreissa on?

Tutkimuksen kohdejoukko ja aineiston hankinta

Tutkimuksemme osallistui seitsemän opettajankoulutusyksikköä: Itä-Suomen (Joensuu ja Savonlinna), Lapin, Oulun, Tampereen sekä Turun (Rauma ja Turku) yliopiston luokanopettajakoulutukset. Osallistujiksi pyrimme saamaan jokaisen edellä mainitun luokanopettajakoulutusyksikön opiskelijavalinnan soveltuvuuskoeeosioissa keväällä 2017 arvioitsijana toimineen opettajankouluttajan. Jyväskylän ja Helsingin yliopiston opettajankoulutusyksiköt kieltäytyivät osallistumasta tutkimukseen.

Tutkimuksen perusjoukon bruttokoko oli 205 arvioitsijaa. Tiedon arvioitsijoina toimineista opettajankouluttajista hankimme opettajankoulutusyksiköiden opiskelijavalintatoimikunnilta. Koska muutama arvioitsijoista ilmoitti kyselylomakekutsun saatuaan, ettei toiminutkaan arviointitehtävässä tutkimuskevään opiskelijavalinnassa, muodostui perusjoukon nettokooksi lopulta 199 arvioitsijaa. Kyse-

lyyn vastasi 92 arvioitsijaa, joten vastausprosentti oli 46,2.

Toteutimme tutkimuksen kyselytutkimuksena, jonka avulla tuotetaan numeerista tietoa ihmisten käsityksistä ja asenteista (ks. Fowler, 2009). Aiemman opiskelijavalintakriteerejä koskevan tutkimustiedon puutteen vuoksi suoritimme kyselylomakemuuttujien operationalisoinnin eksploraatiivisen tutkimusvaiheen perusteella (ks. Mankki ym., 2018). Siinä selvitimme soveltuvuuskoearvioitsijoina toimivien opettajankouluttajien soveltuvuusnäkökohtia haastattelemalla. Tämän tutkimuksen kyselylomakkeen valintakriteeriväittämät (esim. *on tärkeää, että luokanopettajakoulutukseen valittava hakija kommunikoi sujuvasti*) muodostimme eksploraatiivisen tutkimusvaiheen haastatteluaineiston sisältämistä merkitysyksiköistä.

Lomakkeessa opettajankouluttajat kuvasivat samanmielisyyttään 33 valintakriteeriväitteen kanssa neliportaisen Likert-asteikon avulla (*1 täysin eri mieltä – 4 täysin samaa mieltä*). Vastausvaihtoehtojen tasavälisyys antoi perusteen käsitellä Likert-asteikkoa luotettavasti välimatka-asteikollisena (ks. Heikkilä, 2014). Koska opettajankouluttajien taustatekijöiden tuottamista eroista opiskelijavalintakriteereissä ei ole aiempaa tutkimustietoa, tiedustelimme opettajankouluttajilta useita erilaisia taustatekijöitä, kuten sukupuolta, syntymävuotta, opettajankoulutusyksikköä ja -positiota (tehtävänimike), opettajankouluttajauran pituutta sekä soveltuvuuskoearviointikokemusta.

Aineiston analyysi

Analysoimme aineiston eksploraatiivisella faktorianalyysillä (EFA) käyttäen SPSS-ohjelmistoa (versio 24). Faktoreita

eli taustalla olevia piilomuuttujia muodostamalla tiivistimme kompleksista aineistoa ja vähensimme sen hajanaisuutta (ks. Hayton, Allen, & Scarpello, 2004). Aineisto täytti faktorianalyysin suorittamisen edellytykset: muuttujat oli mitattu neliportaisella järjestysasteikolla ja tutkittavien määrä oli yli kaksinkertainen analysoitaviin muuttujiin nähden (ks. Osborne, Costello, & Kellow, 2008).

Koska aineisto oli kooltaan suhteellisen pieni (alle 100 havaintoa) ja normaalijakautumaton, käytimme faktorien ekstraktointiin *Generalised least squares* -menetelmää. GLS eli yleistettyjen neliösummien menetelmä pyrkii minimoimaan havaitun korrelaatiomatriisin välisten neliöityjen erotusten suuruuden, jolloin eniten korreloivat muuttujat saavat suurimman painotuksen analyysiratkaisussa (Nummenmaa, 2009). Koska valintakriteerit eivät ole toisistaan riippumattomia, vaan käsittelevät varsin rajattua ilmiötä, sallimme faktorien korreloinnin ja toteutimme rotaation vinokulmaisesti Promax-rotatiolla (ks. Beavers ym., 2013).

Sekä Kaiserin testi ($KMO > .60$) että Bartlettin svääriysytesti ($p < .001$) osoittivat matriisin analyysikelpoisuutta. Yksi muuttujista ei ylittänyt kommunaliteetille määritettyä raja-arvoa 0.40 (ks. Beavers ym., 2013), joten poistimme sen analyysiä haittaavana muuttujajoukosta. Analyysiin sisällytettyjen 32 muuttujan kommunaliteetit muodostuivat kohtuullisen korkeiksi (.41–.67).

Pelkän ominaisarvotarkastelun (taulukko 1 sivulla 48) perusteella faktoreita, joiden ominaisarvo ylitti kriittisen vähimmäisarvon 1.0 (ks. Hayton ym. 2004), olisi syntynyt kymmenen. Kuitenkin jo viidennen faktorin jälkeen faktorit pirstaloituivat ja niiden selitysaste putosi alle

Taulukko 1. Faktorien ominaisarvotaulukko

Faktori	Ominaisarvo	Selitysaste (%)	Kum. selitysaste (%)
1	6.653	20.789	20.789
2	3.136	9.801	30.590
3	2.292	7.163	37.753
4	1.844	5.764	43.517
5	1.638	5.118	48.635
6	1.599	4.997	53.632
7	1.320	4.125	57.757
8	1.232	3.850	61.606
9	1.032	3.226	64.832
10	1.006	3.144	67.976
...			
31	.148	.463	99.623
32	.121	.377	100

5 prosentin, jolloin näiden faktorien selityosuudet jäivät varsin pieniksi ja käytännössä merkityksettömiksi. Lisäksi, kun ensimmäiseen viiteen faktoriin latautui kuhunkin useita muuttujia, latautui heikon selitysasteen faktoreihin 6–10 ainoastaan yksi muuttuja kuhunkin. Yksi muuttuja ei heikon tulkittavuuden vuoksi voi yksistään muodostaa omaa faktoriaan (ks. Hayton ym., 2004), vaan faktoriin tulee sisältyä vähintään kolme latautunutta muuttujaa (Beavers ym., 2013).

Ekstraktoituneet viisi faktoria, joihin latautui kaikkiaan 23 muuttujaa, selittivät yhteensä noin 49 prosenttia muuttujien varianssista. Goodness-of-Fit-testin ($p > .05$) mukaan viiden faktorin malli oli riittävä selittämään muuttujien vaihtelua. Yhteenkään faktoriin ei latautunut neljää tai useampaa muuttujaa yli 0.60 arvolla, mikä myös tukee havaintojen riittävää määrää (ks. Beavers ym., 2013).

Faktorien hierarkiaa analysoimme muodostamalla faktoreihin latautuneista muuttujista keskiarvomuuttujat. Opetta-

jankouluttajaryhmien välisiä eroja analysoimme tilastollisilla testeillä. Normaalijakaumatestauksen (K-S- ja Shapiro-Wilkin testit) mukaan parametristen testien käyttö oli mahdollista ainoastaan faktorin 1 (F1) tarkastelussa sen noudattaessa normaalijakaumaa ($p \geq .05$). Analyseissä käyttämämme tilastolliset testit on koottu taulukkoon 2. Lineaaristen yhteyksien analysoimisessa käytimme lisäksi Spearmanin korrelaatiokerrointa.

Tutkimuksen luotettavuus

Validiteetin parantamiseksi suoritimme pilottitutkimuksen, jossa mittaria testasi 10 vastaajaa. Testaajat olivat soveltuvuuskoekokemusta omaavia kasvatustieteilijöitä ja opettajarekrytointia suorittaneita rehtoreita tai luokanopettajia. He arvioivat esimerkiksi väittämien yksiselitteisyyttä sekä vastaamiseen käytetyn ajan kohtuullisuutta (ks. Heikkilä, 2014). Pilottitutkimuksen jälkeen tarkensimme muuttujia, jonka jälkeen toteutimme toisen pilottikierroksen viidellä vastaajalla.

Validiteetin parantamiseksi tehdystä toimenpiteistä huolimatta tutkimuksemme liittyi silti rajoitteita. Kyselytutkimuksella emme välttämättä kyenneet tavoittamaan opiskelijavalinnassa toteutuvia valintakriteereitä. Opettajankouluttajat kuvasivat kyselylomakkeessa ainoastaan ideaalejaan – sitä, millaisen hakijan he pyrkivät valitsemaan. Valintatilanteeseen kuitenkin vaikuttavat tiedostettujen päätöksentekoprosessien lisäksi monet tiedostamattomat prosessit, joita kyselytutkimus ei tavoita. Kyse on asettumisen ongelmasta (*problem of enactment*, ks. Kennedy, 1999); opettajankouluttajat eivät välttämättä toteuta opiskelijavalintaa ilmaisemillaan perusteilla.

Mittarin reliabiliteetti (konsistenssi) oli erittäin korkea ($\alpha = .86$), ja osiot korreloivat hyvin mittarin kokonaispistemäärään (.17–.58). Faktorihierarkian analysoimiseksi muodostettujen keskiarvomuuttujien konsistenssi oli pääosin hyvä ($\alpha = .71$ –.78). Ainoastaan yhden faktorin (faktori 4) arvo oli hieman alarajaa 0.60 (ks. Beavers ym., 2013) pienempi ($\alpha = .59$).

Laajempiskaalaisen (5- tai 7-portaisen) asteikon käyttäminen olisi voinut lisätä varianssia ja kasvattaa näin konsistenssia (ks. Metsämuuronen, 2009). Konsistens-

sin ohella pyrimme lisäämään myös reliabiliteetin toista osatekijää, stabiliteettia, sitomalla aineistonkeruun soveltuvuuskoevaiheen läheisyyteen. Näin arviointitehtävään orientoituvien opettajankouluttajien soveltuvuus käsitysten voidaan olettaa olleen aktivoituna.

Tutkimuskysymyksiin soveltuvat ekstraktointi- (GLS) ja rotatointimenetelmät (Promax) puoltavat faktorianalyysin käyttöä tässä tutkimuksessa. Erityisesti faktorien ekstraktointi ilman faktorirakenteen pakottamista voidaan nähdä tutkimuksen luotettavuutta edistävänä ratkaisuna.

Tulokset

Valintakriteerifaktorit ja niiden hierarkia

Faktorianalyysissä syntyneen faktorimallin tulkinta tehdään rotatoidusta faktorimatriisista (taulukko 3 sivulla 50). Ensimmäisellä faktorille (F1) latautuivat voimakkaimmin *orientaatio*, toiselle faktorille (F2) *assertiivisuutta*, kolmannelle faktorille (F3) *adaptiivisuutta*, neljännelle faktorille (F4) *aktivismia* ja viidennelle faktorille (F5) *sitoutuneisuutta* kuvaavat muuttujat.

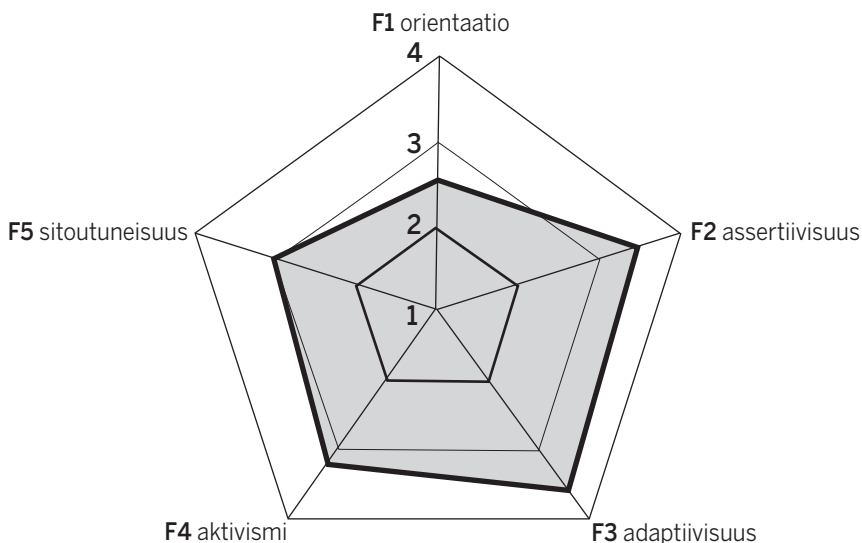
Taulukko 2. Opettajankouluttajien välisten erojen analyysissä käytetyt tilastolliset testit

Ryhmittelevä muuttuja	F1	F2–F5
sukupuoli	riippumattomien tapausten t-testi	Mann-Whitneyn U-testi
opettajankoulutusyksikkö opettajankoulutuspositio ikä opettajankouluttajakokemus soveltuvuuskoearviointikokemus	yksisuuntainen varianssianalyysi	Kruskal-Wallis testit

Taulukko 3. Valintakriteerifaktorit rotatoidussa faktorimatriisissa

Valintakriteerit	Faktori				
	1	2	3	4	5
työkokemus opetusosalta	.786				
oppiaineisiin nivelyvät harrastukset	.723				
kirjallisuuden lukeminen	.668				
johtamiskyky	.529				
oppimisprosessin ymmärtäminen	.442				
kasvatustieteellisten käsitteiden käyttö	.395				
itseluottamus		.756			
selkeä suullinen ilmaisu		.709			
päätöksentekotaidot		.683			
sujuva kommunikointi		.530			
esiintymistaidot		.469			
hankalien tilanteiden kestäminen			.795		
itsearviointitaidot			.714		
oppilaslähtöinen ajattelu			.453		
ongelmanratkaisutaidot			.451		
kriittinen ajattelu			.419		
vallitsevien käytänteiden kyseenalaistaminen				.785	
kiinnostus yhteiskunnallisiin asioihin				.624	
käsitteellinen ajattelu				.620	
myönteinen suhtautuminen kasvatustieteelliseen tutkimukseen				.451	
opetustarjontaan perehtyminen (esim. erikoistumisaineet)					.989
määrätietoinen ammatinvalinta					.513
opettajaksi hakeutumisen perusteet					.503





Kuvio 1. Valintakriteerifaktorien keskiarvomuuttajat

Esitämme valintakriteerifaktorien hierarkian analysoimiseksi muodostetut keskiarvomuuttajat kuviossa 1. Mitä korkeampi keskiarvomuuttujan arvo on (asteikolla 1–4), sitä tärkeämmäksi opettajankouluttajat faktoriin latautuneet muuttajat kokivat.

Tärkeimmäksi faktoriksi muodostui *adaptiivisuus* (F3, keskiarvo $M = 3.57$, keskihajonta $SD = .36$). Adaptiivisuusfaktoriin latautuvat opettajan ammatin vaihtelevien tilanteiden kestämistä ja niissä toimimista tukevat metakognitiiviset ja kriittisen ajattelun taidot. Kyseiset oman toiminnan kriittisen arvioinnin mahdollistavat taidot ovat keskeisiä edellytyksiä adaptiivisen asiantuntijuuden edellyttämille uudelleenjärjestelyille (Hammerness ym., 2005; Pantic & Wubbels, 2010), jossa arvioidaan usein tärkeäksikin nähtyjen käsityksien, arvojen ja osaamisen riittävyyttä ja tarpeellisuutta (Bransford, Derry, Berliner, Hammerness, & Beckett, 2005). Adaptiivisuus paitsi vaatii, myös kehittää ongelmanratkaisutaitoja (Bohle Carbonell, Stalmeijer, Könings, Segers, & van

Merienboer, 2014) sekä tukee dynaamisen oppilaslähtöisen ajattelun kehittymistä opettajan kyteessä uudelleenjärjestelmään kompetenssiaan oppilaiden moninaistuvien tarpeiden vuoksi (ks. McNamara & McNicholl, 2016).

Toiseksi merkityksellisin faktori oli *assertiivisuus* (F2, $M = 3.46$, $SD = .40$). Tervenin (2001) mukaan assertiivisuudella tarkoitetaan yksilön kykyä viestiä omat ajatuksensa, päätöksensä ja tavoitteensa selkeästi, vakuuttavasti ja itseensä luottaen, samalla kuitenkin toiset huomioiden ja aggressiivisuutta välttäen. Assertiivisuusfaktoriin latautuneet muuttajat, kuten itseluottamus, selkeä suullinen ilmaisu, päätöksentekotaidot, sujuva kommunikointi ja esiintymistaidot kuvaavat hakijan assertiivisten piirteiden merkityksellisyyttä valintaa suorittaville opettajankouluttajille. Vaikka opettajiin kohdistuukin runsaasti vuorovaikutusodotuksia (Byrnes ym., 2003), esimerkiksi kollegojen, huoltajien sekä muiden sidosryhmiensä kanssa (Leana, 2011), on assertiivisuuden korostaminen opettajavalinnassa he-

rättänyt myös kritiikkiä; esimerkiksi Laes (2005) on havainnut hakijan asertiivisuuden edistävän suotuisan vaikutelman syntymistä soveltuvuuskokeessa, sen samalla kuitenkin jättäessä varjoonsa muita valideja valintakriteerejä.

Kolmanneksi tärkein faktori oli *aktivismi* ($F_4, M = 3.20, SD = .43$), joskin faktorin tulkinnessa tulee noudattaa maltillisuutta keskiarvomuuttujan matalan konsistenssin vuoksi ($\alpha < .60$). Faktoriin latautuneet muuttujat, kuten vallitsevien käytänteiden kyseenalaistaminen ja yhteiskunnallinen valveutuneisuus, osoittavat opettajankouluttajien painottavan valinnassa muutokseen tähtäävää opettaja-aktivismia. Opettaja-aktivistit tiedostavat yhteiskunnalliset, erityisesti marginalisoituja ryhmiä koskevat sosiaaliset ongelmat, sitoutuvat toimimaan niiden ratkaisemiseksi sekä antavat oppilailleen toiminnallisia valmiuksia muutoksen edistämiseen (Freire, 2000; Picower, 2012). Faktoriin latautunut käsitteellinen ajattelu mahdollistaa esimerkiksi sosiaalisten ristiriitojen käytännön tarkastelun lisäksi myös niiden syvällisemmän ymmärtämisen. Esimerkiksi Freire (2000) pitää juuri käsitteellistämistä opettaja-aktivismiajattelun lähtökohtana. Opettajankouluttajien korostamat opettaja-aktivistipiirteet näyttävät yhtenä tukitoimena valmistaa tulevia opettajia edistämään sosiaalista hyvinvointia ja tasa-arvoisuutta (ks. Oyler ym., 2017) sekä tukemaan marginalisoitujen vähemmistöryhmien asemaa (ks. Dervin ym., 2013; Madden, 2015; McNamara & McNicholl, 2016).

Neljänneksi merkityksellisimmäksi faktoriksi muodostui *sitoutuneisuus* ($F_5, M = 3.03, SD = .55$), johon latautuivat hakijan koulutuksellisesta ja ammatillisesta sitoutumisesta kertovat piirteet. Sitoutuminen edellyttää motivoituneisuutta, jonka

Sitoutuminen edellyttää motivoituneisuutta.

Pintrich ja Schunk (2002) ovat määritelleet toiveiksi tai uskomuksiksi, jotka ohjaavat yksilöä kohti tavoitteiden saavuttamista. Se, että hakijan sitoutuneisuudesta kertovat motivaatiotekijät eivät kuitenkaan nouse vahvimmin opiskelijavalintaa ohjaavien valintakriteereiden joukkoon, on opettajankoulutukselle edullista kahdesta syystä. Ensinnäkin, opettajankoulutuksen valinnoissa ei kyetä arvioimaan hakijan motivaation laatua, koska sisäisesti ja ulkoisesti motivoituneiden hakijoiden välillä ei ole havaittu eroa valintakoepisteissä (Malmberg, 2006). Toiseksi, Klassen ja Durksen (2014) ovat havainneet, että motivaatio opettajana toimimista kohtaan aiheuttaa voimakkaasti opettajankoulutuksen aikana. Hakeutumisajankohdan sitoutumistaso voi siis erota runsaasti valmistusvaiheen tasosta. Opettajankouluttajien antaessa vähemmän painoarvoa dynaamiselle ja heikosti arvioitavalle sitoutuneisuudelle mahdollistuu arvioinnin kohdistamisen pysyvämpiin attribuutteihin.

Selkeästi vähiten merkitykselliseksi faktoriksi jäi *orientaatio* ($F_1, M = 2.55, SD = .48$), jolla tarkoitetaan suuntautumista kohti opettajan ammattia. Vaikka faktoriin latautuneista urasuuntautuneista valinnoista, kuten työkokemuksesta ja harastuksista, on aiemmin saanut suoraan valintakoepisteitä (ks. Rähä, 2010), jää niiden merkitys tässä tutkimuksessa kuvatuissa valintakriteereissä varsin vähäiseksi. Vaikka työkokemuksen on tutkimuksissa todettu nostavan opettajien tehokkuutta (Klassen ym., 2017), on työkokemuksen vähäinen merkitys valinnassa opettajankoulutuksen kannalta kuitenkin edullis-

ta, sillä koulutusta edeltävä opettajakokemus vaikuttaa negatiivisesti opettajankoulutuksen aikaiseen kehittymiseen (esim. Meri & Westling, 2003). Orientaatioteknologiaan latautuvat kasvatus- ja oppimistieto ovat keskeistä opettajaosaamista (Pantic & Wubbels, 2010; Rollnick & Mavhunga, 2016), mutta jäävät silti tässä tutkimuksessa varsin merkityksettömiksi valintakriteereiksi. Kasvatus- ja oppimistiedon vähäistä merkitystä opiskelijavalinnassa tukevat myös Kunterin ym. (2013) havainnot: koulutusta edeltävä kasvatus- ja oppimistieto eivät ennusta opettajan ammatissa menestymistä. Tällaisten akateemisten attribuuttien jääminen varsin merkityksettömiksi valintakriteereiksi osoittaa myös sen, että eri pääsykoeosiot eivät muodosta juurikaan päällekkäisyyttä, kun VAKAVA-kokeessa arvioitavat akateemiset attribuutit eivät nouse keskiöön soveltuvuuskoetta ohjaavassa tausta-ajattelussa.

Opettajankouluttajien väliset erot kriteerifaktoreissa

Havaitsimme opettajankouluttajien välillä kolmenlaisia eroja valintakriteerifaktoreissa. Opettajankoulutusyksikkö tuotti tilastollisesti merkitsevän eron ($p < .01$) sitoutuneisuusfaktorissa (F5). Oulun yliopiston ja Turun yliopiston Rauman kampuksen opettajankouluttajat korostivat hakijan sitoutuneisuutta muiden yksiköiden opettajankouluttajia voimakkaammin. Vähiten sitoutuneisuutta painottivat Turun yliopiston pääkampuksen opettajankouluttajat. Erot yksikköjen välille muodostuivat kahdessa muuttujassa *perusteet opettajaksi hakeutumiselle* ($p < .01$) ja *opetustarjontaan perehtyminen* (esim. *erikoistumisaineet*) ($p < .05$) havaituista tilastollisesti merkitsevistä eroista.

Sukupuoli tuotti tilastollisesti merkitsevän eron opettajankouluttajien välil-

le miesten painottaessa orientaatioteknologiaa (F1) naisia enemmän ($p < .01$). Faktoriin latautuneista muuttujista miehet kokivat erityisesti *työkokemuksen opetus-alalta* ($p < .01$) sekä *oppiaineisiin nivellyt harrastukset* ($p < .05$) naisia tärkeämmiksi. Miehet vaikuttivat suosivan naisia voimakkaammin perinteisiä, joskin perusteettomiksi kritisoituja (esim. Rähä, 2010), kvalifikaatioihin ja työkokemuksen nojaavia valintaperusteita. Valitsijoina toimivat naiset näyttivät sen sijaan uskovan miesopettajankouluttajia voimakkaammin opettajankoulutuksen vaikuttavuuteen: minimoimalla aikaisemman työkokemuksen ja harrastuksilla saavutetun pätevytyksen painoarvoa valinnassa naisvalitsijat vaikuttivat pitävän opettajaksi oppimisen miesvalitsijoita tiukemmin opettajankoulutuksen sisäpuolella (ks. OKM, 2017).

Arvioitsijoiden soveltuvuuskoekokemus tuotti tilastollisesti merkitsevän eron ($p < .05$) adaptiivisuusfaktorissa (F3). Vähiten soveltuvuuskoekokemuksta (0-1 kertaa) omaavat painottivat hakijan adaptiivisuutta selkeästi muita ryhmiä enemmän. Kuvattu ero muodostui erityisesti *itsearviointitaidot*-muuttujan tilastollisesti merkitsevistä eroista ($p < .05$). Mitä enemmän valitsijalla oli soveltuvuuskoekokemuksta, sitä merkityksettömämmiksi he hakijan metakognitiiviset taidot kokivat ($r = -.356$, $p < .001$). Vaikuttaakin siltä, että kokemattomimmat opettajankouluttajat suosivat teoreettisesti relevantimpaa, metakognitiivisia taitoja korostavaa adaptiivista opettajakuva (ks. Hammerness ym., 2005; Pantic & Wubbels, 2010). Kokeneemmat valitsijat sen sijaan näyttäisivät tarkastelevan opettajan kompetensseja hieman enemmän rutiiniasiantuntijuuden näkökulmasta (ks. van Tartwijk ym., 2017).

Opettajankouluttajakokemus ($p > .05$), opettajankouluttajapositio ($p > .05$) tai arvioitsijan ikä ($p > .05$) eivät tuottaneet tilastollisesti merkitseviä eroja kriteerifaktoreissa.

Pohdinta

Tässä tutkimuksessa kuvasimme luokanopettajakoulutuksen opiskelijavalintakriteerien ydintä eli kriteerifaktoreita. Tulostemme mukaan opettajankouluttajien näkemykset valintakriteereistä myötäilevät tulevaisuuden opettajuuden ydinosaamismääritelmiä. Esimerkiksi adaptiivisuutta ja aktivismia korostavien valintakriteerien noustessa opiskelijavalintaa ohjaavan tausta-ajattelun keskiöön opettajankouluttajat suuntautuvat mitä ilmeisemmin kohti sellaisen hakijoiden valintaa, jotka opettajina kykenevät henkilökohtaisen kehittymisprosessin sekä kompleksisten toimintaympäristöjen hallintaan ja ohjaamiseen (ks. Blömeke ym., 2015; Hammerness ym., 2005; Oyler ym., 2017; van Tartwijk ym., 2017).

Opettajankouluttajien valintaa ohjaavassa tausta-ajattelussa korostuvat erityisesti ei-akateemiset attribuutit (ks. Buehl & Fives, 2009), kuten adaptiivisuus, asertiivisuus, aktivismi ja sitoutuneisuus, kun taas orientaatio eli hakijan aiemmat urasuuntautumiset jäävät huomattavasti vähemmän merkityksellisiksi. Kun opettajankouluttajat painottavat opiskelijavalinnassa ennen koulutusta hankitun opettajakokemuksen ja -tietouden sijasta muita valmiuksia, he myötäilevät opetus- ja kulttuuriministeriön (OKM, 2017) vaatimuksia, joilla pyritään estämään opettajaksi oppimisen siirtyminen opettajankoulutuksen ulkopuolelle ja sitä edeltävälle ajalle.

Vaikka valintakriteerit muodostuvat pääasiassa yhteneviksi, osoittavat havaitut erot paitsi opettajankoulutusyksiköiden sisällä myös niiden välillä sen, että valintojen kehittämiseen yhtenäiseksi asiantuntijatoiminnaksi on vielä panostettava niin yksikkö- kuin valtakunnallisellakin tasolla. Opettajaominaisuuksien puutteelliseen tai epäselvään määrittelyyn on nyt kuitenkin herätty myös opettajankoulutuksessa. Valintaprosessin kehittämiseksi syksyllä 2017 käynnistyneen OVET-hankkeen (Opettajankoulutuksen valinnat – ennakkoivaa tulevaisuustyötä) ensisijaisena tehtävänä on tutkimusperustaisesti määrittää yhtenevä opettajuuden malli, johon eri opettajankoulutusyksiköt voivat hakijoiden arvioinnissa sitoutua. Näin opettajankoulutuksen opiskelijavalinta voisi lähestyä asiantuntijatoimintaa, jossa arvioitsijoina toimivien opettajankouluttajien yksilöllisille soveltuvuuskäsityksille ja sattumalle annetaan aiempaa vähemmän tilaa (ks. Borkenau, 1990; Laes, 2005).

Vaikka valintoja ohjaava tausta-ajattelu on nyt ensi kertaa tuotu tutkimuksellisesti esiin, kaipaavat valinnat edelleen lisätutkimusta, sillä todelliset valintavaiheessa toteutuvat valintakriteerit jäävät edelleen piiloon (ks. Casey & Childs, 2007; Heinz, 2013; Klassen ym., 2017; Laes, 2005). Tässä tutkimuksessa kuvattujen ei-akateemisten valinta-attribuuttien tulisiakin realisoitua myös valintatilanteessa, ei ainoastaan opettajankouluttajien ideoissa. Realisoitumiselle on olemassa kuitenkin hyvät eväät; kun opettajankouluttajien tausta-ajattelu myötäilee tulevaisuuden opettajuuden ydinosaamismääritelmiä, on tällaisen opettajaosaamisen soveltaminen myös todellisina valintakriteereinä huomattavasti todennäköisempää kuin silloin, jos viitteet tällaisesta tausta-ajattelusta puuttuisivat kokonaan.

Mikäli tässä tutkimuksessa kuvaamamme opettajankouluttajien tausta-ajattelu osoittautuu aktualisoituvaksi, joutuvat ylioppilastodistuksen painoarvoa valinnoissa kasvattavat uudistukset (ks. OKM, 2017), ainakin opettajankoulutuksen osalta, outoon valoon. Liian ripeillä ja tutkimustietoon nojaamattomilla valintakoeuudistuksilla voidaankin mennä ojasta allikkoon, kuten esimerkiksi vuonna 2016 voimaan tulleiden, nopeampaa siirtymistä korkeakoulutukseen tavoitteleiden ensikertalaiskiintiöiden kohdalla vaikuttaa käyneen: uusien ylioppilaiden osuus korkeakoulutukseen valituista on jopa laskeutunut verrattuna kiintiöitä edeltävään aikaan (Tilastokeskus, 2017).

Ongelmaton ei ole ministeriön tavoittelema todistusvalintauudistukseen. Nyt käynnissä olevaa uudistusta noudattamalla ja soveltuvuuskokeista luopumalla menetettäisiinkin hyvin olennainen osa opettajankoulutusta. Tutkimuksemme osoittaa varsin selkeästi, että soveltuvuuskoee on perusteltua säilyttää jatkossakin, sillä opettajankouluttajat suuntaavat arviointiaan kohti sellaisia hakijan piirteitä ja ominaisuuksia, jotka jäävät todistusvalinnan ulottumattomiin. Myös aikaisemmat tutkimustulokset osoittavat todistuspuhaisen opiskelijavalinnan heikkoa ennustearvoa opettajankoulutuksen valinnossa (Byrnes ym., 2003; Casey & Childs, 2007). Lisäksi vaativa toimintaympäristö (Feiman-Nemser, 2008) sekä aina vain kompleksisemmiksi muuttuvat ammatilliset vaatimukset (mm. Ballet & Kelchtermans, 2009) vähentävät entisestään yksioikoisen todistusvalinnan käyttökelpoisuutta tulevien opettajien valikoinnissa.

Irrallisten, tasapäisiä periaatteita kaikilla koulutusaloilla toteuttavien todistusvalintojen sijaan, opiskelijavalinnat tulisi kyetä tuomaan entistä tiiviimmin osaksi kor-

keakoulutusta. Valintojen kehittämisessä yliopistojen pitäisi jo lailla turvautua autonomiansa (yliopistolaki 2009/558) nojalla suhtautua kriittisemmin sellaisiin poliittisiin ohjauksiin, joissa koulutusalojen erityispiirteitä ja -tarpeita ei huomioida, vaan kaikilla aloilla pyritään soveltamaan identtisiä valintaperusteita. Esimerkiksi luokanopettajakoulutuksen ominaispiirteellä, soveltuvuuskoepohjaisella opiskelijavalinnalla, on tämänkin tutkimuksen mukaan edelleen paikkansa tulevaisuusorientoituneen opettajaosaamisen takaamiseksi.

Lähteet

- Ballet, K., & Kelchtermans, G. (2009). Struggling with workload. Primary teachers' experience of intensification. *Teaching and Teacher Education*, 25(8), 1150–1157.
- Beavers, A. S., Lounsbury, J. W., Richards, J. K., Huck, S. W., Skolits, G. J., & Esquivel, S. L. (2013). Practical Considerations for Using Exploratory Factor Analysis in Educational Research. *Practical Assessment, Research and Evaluation*, 18(6), 1–13.
- Blömeke, S., Gustafsson, J., & Shavelson, R. J. (2015). Beyond dichotomies: Competence viewed as a continuum. *Zeitschrift für Psychologie*, 223(1), 3–13.
- Bohle Carbonell, K., Stalmeijer, R. E., Könings, K. D., Segers, M., & van Merienboer, J. J. G. (2014). How experts deal with novel solutions: A review of adaptive expertise. *Educational Research Review*, 12(1), 14–29.
- Borkenau, P. (1990). Traits and ideal-based and goal-derived social categories. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58(3), 381–396.
- Bransford, J., Derry, S., Berliner, D. C., Hammerness, K., & Beckett, K. L. (2005). Theories of learning and their roles in teaching. Teoksessa L. Darling-Hammond, J. Bransford, P. LePage, K. Hammerness, & H. Duffy (toim.), *Preparing teachers for changing world: What teachers should learn and be able to do* (ss. 40–88). San Francisco: Jossey-Bass.
- Buehl, M. M., & Fives, H. (2009). Exploring teachers' beliefs about teaching knowledge: Where does it come from? Does it change? *Journal of Experimental Education*, 77(4), 367–407.

- Byrnes, D. A., Kiger, G., & Shechtman, Z. (2003). Evaluating the use of group interviews to select students into teacher-education programs. *Journal of Teacher Education*, 54(2), 163–172.
- Casey, C. E., & Childs, R. A. (2007). Teacher education program admission criteria and what beginning teachers need to know to be successful teachers. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 67, 1–24.
- Dervin, F., Paavola, H., & Talib, M. (2013). Koh-ti kasvatuksellista monimuotoisuutta? Monikulttuurinen ja interkulttuurinen kasvatusta suomalaisessa koulussa ja opettajankoulutuksessa. *Kasvatus*, 44(3), 241–244.
- Feiman-Nemser, S. (2008). Teacher learning: How do teachers learn to teach? Teoksessa M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, & D. J. McIntyre (toim.), *Handbook of research on teacher education: Enduring questions in changing contexts* (ss. 697–705). New York, NY: Routledge.
- Fowler, F. J. (2009). *Survey research methods*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Freire, P. (2000). *Education for critical consciousness*. New York: Continuum.
- Goodwin, A. L., & Kosnik, C. (2013). Quality Teacher Educators = Quality Teachers? Conceptualizing essential domains of knowledge for those who teach teachers. *Teacher Development*, 17(3), 334–346.
- Hammerness, K., Darling-Hammond, L., Bransford, J., Berliner, D., Cochran-Smith, M., McDonald, M., & Kenneth, Z. (2005). How teachers learn and develop. Teoksessa L. Darling-Hammond, & J. Bransford (toim.), *Preparing teachers for a changing world: what teachers should learn and be able to do* (ss. 258–289). San Francisco: Jossey-Bass.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Hayton J. C., Allen D. G., & Scarpello, V. (2004). Factor retention decisions in exploratory factor analysis: a tutorial on parallel analysis. *Organizational Research Methods*, 7(2), 191–205.
- Heikkilä, T. (2014). *Tilastollinen tutkimus*. Helsinki: Edita.
- Heinz, M. (2013). Tomorrow's teachers – selecting the best: An exploration of the quality rationale behind academic and experiential selection criteria for initial teacher education programmes. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 25(2), 93–114.
- Kennedy, M. M. (1999). The role of preservice teacher education. Teoksessa L. Darling-Hammond, & G. Sykes (toim.), *Teaching as the learning profes-sion: Handbook of policy and practice* (ss. 54–85). San Francisco: Jossey-Bass.
- Klaassen, C. (2002). Teacher pedagogical competence and sensibility. *Teaching and Teacher Education*, 18(2), 151–158.
- Klassen, R., & Durksen, T. (2014). Weekly self-efficacy and work stress during the final teaching practicum: A mixed methods study. *Learning and Instruction*, 33, 158–159.
- Klassen, R., Durksen, T., Patterson, F., & Rowett, E. (2017). Filtering functions of assessment for selection into initial teacher education programs. Teoksessa D. J. Clandinin, & J. Husu (toim.), *Handbook of research on teacher education, Vol. 2* (ss. 893–909). London: Sage.
- Kunter, M., Klusman, U., Baumert, J., Richter, D., Voss, T., & Hachfeld, A. (2013). Professional competence of teachers: Effects on instructional quality and student development. *Journal of Educational Psychology*, 105(3), 805–820.
- Laes, T. (2005). *Tulevaa opettajaa tunnistamassa – opettajaksi soveltuvuuden arvioinnista*. Turun yliopiston julkaisuja C, osa 235. Turku: Turun yliopisto.
- Leana, C. (2011). The missing link in school reform. *Stanford Social Innovation Review*, 9(4), 30–35.
- Madden, B. (2015). Pedagogical pathways for Indigenous education with/in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 51, 1–15.
- Malmberg, L. (2006). Goal-orientation and teacher motivation among teacher applicants and student teachers. *Teaching and Teacher Education*, 22(1), 58–76.
- Mankki, V., Mäkinen, M., & Rähä, P. (2018). Luokanopettajakoulutuksen opiskelijavalintakriteerit – köydenvetoa soveltuvasta hakijasta. *Kasvatus*, 49(1), 33–46.
- McNamara, O., & McNicholl, J. (2016). Poverty discourses in teacher education: understanding policies, effects and attitudes. *Journal of Education for Teaching*, 42(4), 374–377.
- Meri, M., & Westling, S. (2003). Luokanopettajakoulutuksen valinta koulutuksen tavoitteiden näkökulmasta. Teoksessa P. Rähä, J. Kari, & J. Hyvärinen. (toim.), *Rutiinivalinnoista laadukkaasiin valintastrategioihin* (ss. 178–192). Jyväskylän yliopiston tutkimuksia 77. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Metsämuuronen, J. (2009). *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä: Tutkijalaitos*. (4. laitos). Helsinki: International Methelp.
- Murray, J., Swennen, A., & Shagrir, L. (2009). Understanding Teacher Educators' Work and Identities. Teoksessa A. Swennen, & M. van der Klink (toim.), *Becoming a teacher educator: Theory and*

Practice for teacher educators (ss. 29–43). London: Springer.

Nummenmaa, L. (2009). *Käyttätymistieteiden tilastolliset menetelmät*. Helsinki: Tammi.

OKM. (2017). *Korkeakoulujen opiskelijavalintojen kehittämisen toimenpiteet 2017–2020*. Luettu osoitteesta <https://urlfy.fi/PxJ>

Opintopolku. (2017). Luettu osoitteesta <https://opintopolku.fi>

Osborne, J., Costello, A., & Kellow, J. (2008). 6 Best Practices in Exploratory Factor Analysis. Teoksessa J. Osborne (toim.), *Best practices in quantitative methods* (s. 86–100). Thousand Oaks: SAGE Publications.

Oyler, C., Morvay, J., & Sullivan, F. R. (2017). Developing an Activist Teacher Identity through Teacher Education. Teoksessa D. J. Clandinin, & J. Husu (toim.), *Handbook of Research on Teacher Education, Vol. 1* (ss. 228–245). London: SAGE Publishers.

Pantic, N., & Wubbels, T. (2010). Teacher competencies as a basis for teacher education – Views of Serbian teachers and teacher educators. *Teaching and Teacher Education, 26*(3), 694–703.

Picower, B. (2012). *Practice what you teach: Social justice education in the classrooms and the streets*. New York: Routledge.

Pintrich, P., & Schunk, D. (2002). *Motivation in education: Theory, research and applications*. Upper Saddle River: Merrill Prentice-Hall.

Rinne, R. (1986). *Kansanopettaja mallikansalaiseina: opettajuuden laajeneminen ja opettajuuteen rekrytoimismekanismit Suomessa 1851–1986 virallisen kuvausaineiston ilmaisemana*. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja A, 108. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos.

Rollnick, M., & Mavhunga, E. (2016). The place of subject matter knowledge in teacher education. Teoksessa J. Loughran, & M. L. Hamilton (toim.), *The International Handbook on Teacher education* (ss. 423–452). Dordrecht: Springer.

Räihä, P. (2010). *Koskaan et muuttua saa! Luokanopettajakoulutuksen opiskelijavalintojen uudistamisen vaikeudesta*. Akateeminen väitöskirja. Acta Universitatis Tamperensis, 1559. Tampere: Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitos.

Shavelson, R. J. (2013). On an approach to testing and modeling competence. *Educational Psychologist, 48*(2), 73–86.

van Tartwijk, J., Zwart, R., & Wubbels, T. (2017). Developing teachers' competences with the focus on adaptive expertise in teaching. Teoksessa D. J. Clandinin, & J. Husu (toim.), *Handbook of Research on Teacher Education, Vol. 2* (ss. 820–835). London: SAGE Publishers.

Teven, J. J. (2001). The relationships among teacher characteristics and perceived caring. *Communication Education, 50*(2), 159–169.

Tilastokeskus. (2017). *Koulutukseen hakeutuminen*. Luettu osoitteesta

http://www.stat.fi/til/khak/2016/khak_2016_2017-12-13_tie_001_fi.html

van Veen, K., Slegers, P., & van de Ven, P. (2005). One teacher's identity, emotions, and commitment to change: A case study into the cognitive-affective processes of a secondary school teacher in the context of reforms. *Teaching and Teacher Education, 21*(8), 917–934.

VNK. (2015). *Ratkaisujen Suomi: Pääministeri Juha Sipilän hallituksen strateginen ohjelma 29.5.2015*. Hallituksen julkaisusarja 10/2015. Helsinki: Valtioneuvoston kanslia.

VNK. (2016). *Toimintasuunnitelma strategisen hallitusohjelman kärkihankkeiden ja reformien toimeenpanemiseksi 2015–2019. Päivitys 2016*. Helsinki: Valtioneuvoston kanslia.

Yliopistolaki 2009/558. Annettu Naantalissa 24.7.2009.



Erityisen tuen toimintaprosessit oppisopimus- koulutuksessa

Jorma Käyhkö

FT, asiakkuuspäällikkö
Keuda työelämäpalvelut
jorma.kayhko@keuda.fi

Helinä Melkas

Professori
Lappeenrannan–Lahden teknillinen
yliopisto LUT
helina.melkas@lut.fi



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

Tiivistelmä

Oppisopimuskoulutuksen perustehtävänä on kehittää työelämälähtöistä osaamista ja parantaa yritysten kilpailukykyä. Tutkimuksessa tarkasteltiin erityisesti oppisopimuskoulutuksen järjestäjien menetelmiä ja toimenpiteitä, joita käytetään työpaikoilla ja oppilaitoksissa erityisopetuksen sekä erityisten opetus- ja ohjausjärjestelyjen toteuttamisessa. Tavoitteena oli selvittää, onko toimintaprosesseissa sellaisia tekijöitä, jotka vaikuttavat oppisopimuskoulutuksen laadun vaihteluun ja heikentävät läpäisyä. Aineisto kerättiin kolmella eri menetel-

mällä (kysely, haastattelu ja osallistuva havainnointi) kahdessa eri vaiheessa vuosina 2013–2015. Tutkimukseen osallistui 151 erityisen tuen tarpeen tunnistamiseen tai tukitoimien toteuttamiseen perehtynyttä henkilöä 54 oppisopimusorganisaatiosta. Tutkimusaineiston perusteella suurimmalta osalta oppisopimuskoulutuksen järjestäjiä puuttuu osaamista, rakenteita ja resursseja tunnistaa erityistä tukea tarvitseva oppisopimusopiskelija ja järjestää hänelle tarvittava opetus ja tuki. Oppisopimuskoulutuksen järjestäjät tiedostavat tuki- ja ohjausjärjestelyjen toimintaprosessien puutteet. Suurimmalla osalla oppisopimuskoulutuk-

sen järjestäjä on erilaisia kehittämishankkeita tai -toimenpiteitä asian korjaamiseksi, ja niiden avulla tilanne on parantunut. Tästä huolimatta oppisopimuskoulutuksen järjestäjät kokevat, että he eivät tällä hetkellä pysty tarjoamaan kaikille opiskelijoille heidän tarpeitaan ja edellytyksiään vastaavaa koulutusta.

Avainsanat: *oppisopimuskoulutus, erityisen tuen tarpeen tunnistaminen, erityisopetuksen järjestäminen, keskeytykset, läpäisy*

.....

Abstract

The main goal of apprenticeship training is to develop work-based competences and improve the competitiveness of private companies. The study focuses specifically on the methods and measures employed by apprenticeship training providers in workplaces and training institutions to implement special education and special teaching and guidance arrangements. A further goal of this study is to investigate whether these operational processes involve factors, which affect the variation in apprenticeship training quality and result in lower completion rates. The data were gat-

hered employing three different methods (questionnaire, interview and participant observation) in two stages during years 2013–2015. The research participants were 151 persons from 54 Finnish apprenticeship organisations, who were familiar with the practices of identifying special needs and implementing support measures. The data suggest the majority of apprenticeship training providers lack the skills, structures and resources to identify apprentices with special educational needs and to organise the teaching and the support they require. The study found that apprenticeship training providers are aware of the shortcomings regarding operational processes around support and guidance arrangements. The majority of apprenticeship training providers are engaging in different development projects or measures to address the issue, which have had a positive effect. Regardless, apprenticeship training providers feel they are currently not able to offer all apprentices training that suits their needs and conditions.

Keywords: *Apprenticeship training, identifying special support needs, organisation of special education, drop-out, completion*

.....

Johdanto

Työelämälähtöinen koulutus näyttäisi tällä hetkellä olevan vaiheessa, jossa koulutusta siirretään työpaikalle. Ammatilliset oppilaitokset eivät pysy kaikilta osin työelämässä tapahtuvien osaamistarpeiden kehityksen mukana, joten osaaminen on hankittava aidossa työympäristössä (ks. esim. Van der Heijden, Boon, Van der Klink, & Meijs, 2009,

ss. 20–21; Auvinen, Salminen, Mäkelä, & Tamminen, 2013, s. 3). Ammatillisen koulutuksen reformin myötä työpaikalla tapahtuvaa oppimista halutaan muuttaa oppisopimustyyppiseen muotoon ja mahdollistaa koulutussopimuksella tai määräaikaisella työsopimuksella. Tarkoituksena on, että ammatillinen koulutus pystyy vastaamaan nopeammin työelämän muutoksiin ja tulevaisuuden osaamistarpeisiin. (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2017.)

Oppisopimuskoulutusta pidetään käytännönläheisenä ja tehokkaana keinona

hankkia ammatillinen tutkinto ja työelämän vaatimaa osaamista (ks. esim. Reed ym., 2012; Norontaus, 2016; Leiser & Wolter, 2017). Tutkintojen suorittamisprosentit eivät valtakunnallisesti ole erityisen korkealla tasolla. Oppisopimuskoulutuksen läpäisyaste on vain hieman yli puolet (56 %), mikä heikentää koulutusmuodon taloudellisuutta (Aho & Mäki-aho, 2014, s. 17; Haapakorpi & Virtanen, 2015, ss. 98–99; Vipunen, 2017). Syitä oppisopimuskoulutuksen matalaan läpäisyprosenttiin on selvitetty vähän. Haapakorpi ja Virtanen (2015) pitävät merkittävimpänä syynä koulutuksen laadun vaihtelua.

Oppisopimuskoulutus on perinteikäs ja merkittävä opiskelumuoto Euroopassa, jossa on tutkittu paljon oppisopimuskoulutuksen läpäisyä ja keskeyttämistä sekä tarkasteltu niiden taustalla olevia tekijöitä (ks. esim. Hofmann, Stalder, Tschan, & Häfeli, 2014; Gambin & Hogarth, 2016; Riphahn & Zibrowius, 2016). Isossa-Britanniassa ja Saksassa oppisopimuskoulutuksesta on tehty useita tutkimuksia, joita on hyödynnetty oppisopimuskoulutuksen toiminnan ja sen rakenteiden kehittämisessä. Brockmann ja Laurie (2016, s. 15) ovat tutkineet oppisopimuskoulutuksen laatua Isossa-Britanniassa, ja Riphahn ja Zibrowius (2016, s. 19) puolestaan selvittävät sen vaikutuksia nuorisotyöttömyyteen Saksassa (ks. myös Hogarth, Gambin, Hasluck, De Hoyos, & Owen, 2009; Steedman, 2010; Fries, Göbel, & Maier, 2013; Skills Funding Agency, 2015).

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan suomalaisten oppisopimusorganisaatioiden erityisen tuen toimintaprosesseja sekä puutteellisten tukitoimien vaikutuksia työpaikoilla ja oppilaitoksissa. Erityisen tuen toimintaprosesseilla tarkoitetaan op-

pisopimuskoulutuksen järjestäjien toimintatapoja, joilla tunnistetaan erityistä tukea tarvitseva opiskelija sekä toteutetaan erityisopetusta ja erityistä tukea, sekä niihin liittyviä vastuita. Tutkimus tuo uutta tietoa Suomessa vähän tutkituista oppisopimuksen erityisen tuen toimintaprosesseista ja niiden toimivuudesta. Tutkimuksessa esitellään erityisen tuen toimintaprosessien taustalla olevia tekijöitä, jotka vaikuttavat koulutuksen laadun vaihteluun ja heikentävät läpäisyä. Tutkimus antaa oppisopimuskoulutuksen järjestäjille tietoa ja toimintamalleja kehittää toimintaa ja parantaa koulutuksen laatua.

Oppisopimuskoulutuksen toimivuus ja laatu

Oppisopimuskoulutuksen asiakkaat eli opiskelijat, yritykset ja muut organisaatiot ovat henkilöitä ja tahoja, joiden tarpeiden tyydyttämiseksi oppisopimuskoulutuksen palvelut luodaan. Koulutuksen tuloksellisuutta arvioidaan tulosrahoituksen mittareilla eli vaikuttavuus- ja henkilöstömittarilla. Henkilöstömittarit arvioivat opettajien ja kouluttajien tuloksellisuutta heidän kelpoisuusvaatimustensa ja henkilöstön kehittämiseen suunnattujen voimavarojen kannalta. Vaikuttavuusmittareissa tarkastellaan sitä, miten opiskelijat työllistyvät tai siirtyvät jatko-opintoihin, sekä opintojen läpäisyä ja keskeyttämistä. (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2011, ss. 14, 21.)

Haapakorven ja Virtasen selvityksessä (2015) tutkittiin ja arvioitiin oppisopimuskoulutuksen oppisopimusjärjestelmän toimivuutta opiskelijan, koulutuksen järjestäjän, työpaikkojen ja yhteiskunnan näkökulmasta. Selvityksessä tarkasteltiin, kuinka tehokas koulutusmuoto oppisopimuskoulutus on sekä millainen on tutkintojen

läpäisyaste ja kuinka hyvin resursseja hyödynnetään. Läpäisyyn liittyvä aineisto on kerätty vuonna 2008 opintonsa aloittaneista (N = 27 855) oppisopimusopiskelijoista. Oppisopimuksen läpäisyn saturaatiopiste kaikissa tutkintolajeissa, perus-, ammatti- ja erikoisammattitutkinnoissa, sekä näyttötutkinto- ja oppilaitosmuotoisessa koulutuksessa osui neljännelle vuodelle opintojen aloittamisesta, ja läpäisyprosentti oli 56. Neljännen vuoden jälkeen läpäisyaste ei enää merkittävästi noussut. Koska vain hieman yli puolet (56 %) oli suorittanut tutkinnon viisi vuotta opintojen aloittamisesta, on oppisopimusopiskelijoiden tutkinnon suorittamisen läpäisyastetta pidettävä huomattavan matalana. Haapakorpi ja Virtanen (2015) pitävät yhtenä merkittävänä tekijänä koulutuksen laadun vaihtelua, joka heikentää jonkin verran tehokkuutta ja resurssien täysimääräistä hyödyntämistä.

Kun tarkastellaan oppisopimuskoulutusta julkisena palveluntuottajana, joutuvat oppisopimusorganisaatiot vastaamaan toimintansa laadusta opetus- ja kulttuuriministeriölle, joka rahoittaa oppisopimustoiminnan sekä yrityksille että oppisopimusopiskelijoille. Tämän takia oppisopimuskoulutuksen laadun arvo voidaan yhdistää oppisopimuskoulutukseen käytettyyn rahalliseen arvoon. Harveyn ja Greenin (1993) mukaan laatu voidaan käsittää rahan vastikkeena siten, että palveluntuottaja on tilivelvollinen rahoittajille ja asiakkaille. Asiakkaat ja rahoittajat siis odottavat rahoilleen vastinetta (Harvey & Green, 1993, ss. 23–25). Oppisopimuskoulutukseen käytetään vuosittain noin 110 miljoonaa euroa. Läpäisyprosentti on alle 60, joten on aiheellista tarkastella, onko oppisopimuskoulutuksen laatu sillä tasolla, mitä rahoittajat ja oppisopimusopiskelijat edellyttävät. (Ks. esim. Haapakorpi & Virtanen, 2015; Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2016.)

Oppisopimuskoulutuksen läpäisyssä on eri maiden kesken eroja, minkä voi osin selittää erilaisilla tutkinto- ja koulutusraenteilla sekä eripituisilla koulutuksilla ja seuranta-ajalla. Euroopan maissa on erilaisia käytänteitä siitä, milloin opiskelu katsotaan päättyneeksi opiskelulle varatun ajan jälkeen. Yhteistä on se, että jos oppisopimusopiskelija ei ole saanut suoritettua tutkintoa tietyssä seuranta-ajassa opiskelujen päätyttyä, katsotaan opiskelun keskeytyneen. (Ks. esim. Steedman, 2010; Helmer & Altstadt, 2013; Fries ym., 2013; Aho & Mäkiäho, 2014; Gambin & Hogarth, 2016.)

Euroopan oppisopimuskoulutuksen tilastojen mukaan oppisopimuskoulutuksesta valmistuneiden määrät ovat keskimäärin 75–80 prosenttia (ks. esim. Hogarth ym., 2009; Steedman, 2010; Fries ym., 2013). Suomessa oppisopimuskoulutuksen läpäisy on 2000-luvulla ollut noin 20 prosenttia, joka on pienempi kuin Euroopassa keskimäärin (Aho & Mäkiäho, 2014, s. 17; Vipunen, 2017). Vaikka eri maiden tilastot eivät ole suoraan vertailtavissa, ne antavat yleiskuvan oppisopimuskoulutuksen läpäisystä Euroopassa.

Oppisopimuskoulutuksen keskeyttäminen

Oppisopimuskoulutuksessa ammatilliseen perustutkintoon tähtäävien opiskelijoiden keskeyttämisriski on suurempi kuin ammatti- tai erikoisammattitutkintoon opiskelevilla. Jos oppisopimusopiskelijalla ei ole perusasteen jälkeen tutkintoja, on hänen keskeyttämisriskinsä korkeampi kuin sellaisen, jolla on tutkinto. Perustutkintoja ja myös purkautuu enemmän kuin ammatti- ja erikoisammattitutkintoja. (Aho & Mäkiäho, 2014, ss. 22, 51.)

Mäkisen vuonna 2010 tehdyssä tutkimuksessa selvitettiin oppisopimuskoulutuksen keskeytymisen syitä. Kohderyhmänä oli oppisopimusopiskelijoita, jotka eivät olleet saaneet opiskeluaan päätökseen, sekä oppilaitosten kouluttajia ja oppisopimustoimijoita. Oppisopimuskoulutuksen keskeyttämiseen on eri syitä. Opiskelijoiden vastauksista merkittävimmiksi syiksi nousivat riittämätön tuki ja ohjauksen puute kouluttajilta työpaikalla ja oppilaitoksessa, mikä johti vaikeuksiin tuottaa kirjallisia tehtäviä ja heikensi motivaatiota. Kouluttajien mukaan suurimpia syitä opintojen keskeytymiseen olivat työpaikan tuen ja ohjauksen puute, opiskelijan elämänhallintaan liittyvät tilanteet, vaikeudet kirjallisissa tehtävissä ja ajankäytössä sekä riittämätön tuki ja ohjaus oppilaitoksessa. Oppisopimuskoulutuksen järjestäjät pitivät suurimpana syynä työpaikalla ja oppilaitoksessa tapahtuvan ohjauksen ja tuen puutetta. Lisäksi opiskelijan elämänhallintaan liittyvät asiat vaikeuttivat tutkinnon suorittamista. (Mäkinen, 2010, ss. 36–38.)

Oppisopimuskoulutuksen läpäisyä ja keskeyttämisen syitä on perinteisissä oppisopimuskoulutusmaissa tutkittu jo pitkään. Useissa eri maissa on löydetty neljä päätekijää, jotka vaikuttavat oppisopimuskoulutuksen onnistumiseen ja koulutuksen läpäisyyn. (Ks. Gambin, Hogarth, & Hasluck, 2010; Laporte & Mueller, 2011; Fries ym., 2013, ss. 11, 30; Gambin & Hogarth, 2016.) Nämä tekijät ovat seuraavat:

- työympäristön laatu
- oppisopimuskoulutuksen määrän ja laatu
- opiskelijan luonteenpiirteet
- talustilanne.

Gambinin ym. (2010), Friesin ym. (2013) ja Gambinin ja Hogarthin (2016) mukaan keskeisin syy oppisopimuskoulutuksen keskeytymiseen on huono työympäristö. Opiskelu keskeytyy, koska opiskelijaa käytetään halpana työvoimana tai hän kokee työpainetta tai kiusaamista työympäristössä. Myös pienet palkat heikentävät opiskelumoraalia ja aiheuttavat opiskelijan keskeyttämistä. Toinen tekijä on huonolaatuinen koulutus tai koulutuksen vähäinen tarjonta työpaikalla ja se, että koulutuksen järjestäjä ei valvo koulutuksen laatua. Jos työnantaja tarjoaa huonon työympäristön eikä järjestä työpaikalla tarvittavaa koulutusta eikä koulutuksen järjestäjä valvo koulutuksen toteutumista, on opiskelijalla suuri riski keskeyttää opiskelut. Kolmas tekijä liittyy opiskelijaan ja hänen henkilökohtaisiin ominaisuuksiinsa. Tutkimukset osoittavat, että oppisopimusopiskelija, jolla on ongelmia kotona tai joka sairastaa usein, on vaarassa keskeyttää opiskelunsa. Myös sellaisille opiskelijoille, joille oppisopimuskoulutus on liian raskasta tai koulutustaso ei riitä opiskeluun, koulutuksen läpäisyssä on vaikeuksia, ja monet heistä keskeyttävät opiskelunsa. Neljäntenä tekijänä on työmarkkinatilanne. Kun työvoiman kysyntä on kasvussa, keskeytetään oppisopimuskoulutus vaihtoehdoisen työn takia. (Gambin ym., 2010, ss. 6–9; Fries ym., 2013, ss. 11, 30; Gambin & Hogarth, 2016, s. 475; ks. myös Laporte & Mueller, 2011.)

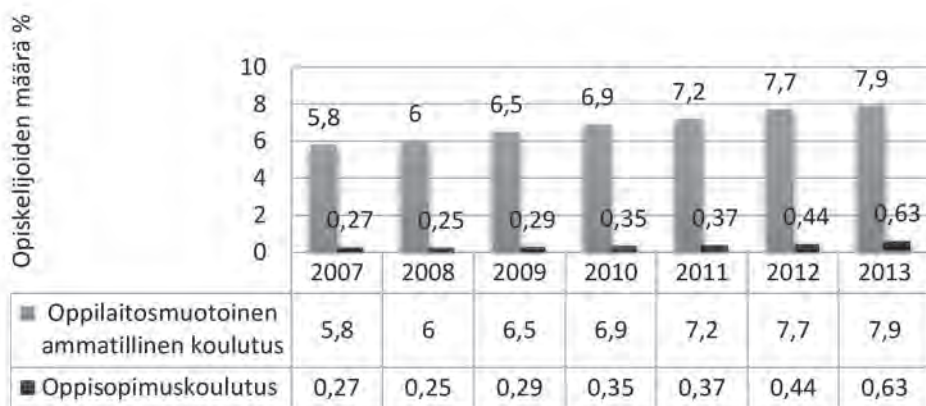
Oppimisvaikeudet ja erityinen tuki oppisopimuskoulutuksessa

Selkivuori (2015) pitää termejä erityisopetus, erityinen tuki, henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS), yleinen tuki, erityisoppilas, varhainen tunnistaminen, erityisopettaja ja erityisopetussuunnitelma erityisopetus-

järjestelmää ja nuorten koulutuksen toimintaa ohjaavina ja vahvistavina. Selkivuoren (2015, s. 20) mukaan näitä käsitteitä käytetään oppilaitoksen toiminnassa, kun halutaan määritellä, suunnitella, toteuttaa ja arvioida oppimisen erityinen tuki. Suomessa ammatillista erityisopetusta toteutetaan Selkivuoren (2015, s. 61) mainitseman integraatioperiaatteen mukaisesti. Suomen virallinen tilasto (2015b) osoittaa, että vuonna 2014 lähes 90 prosenttia erityisopiskelijoista opiskeli ammatillisissa oppilaitoksissa erityis- tai yleisopetuksen ryhmissä. Vallitsevana ajatuksena on, että tukea voidaan järjestää kaikille opiskelijoille eikä pelkästään erityistä tukea tarvitseville. Oppisopimuskoulutuksessa tarvitaan opiskelijoille enemmän yksilöllistä tukea ja joustavuutta opintoaikaan. Lisäksi työnantajille ja koulutuksen järjestäjille tarvittaisiin koulutusta ja tiedotusta erilaisista tukimuodoista. (Jauhola & Miettinen, 2012, s. 5.) Rädyn (2016, ss. 128–132) mukaan opettajien erityispedagogisten taitojen ja tiedon kehittäminen on kesken ja erityisen tuen kehittyminen ja kehittäminen ovat oppilaitoksissa vasta alkaneet.

Jos oppisopimusopiskelijalla on oppimiseen liittyviä erityisen tuen tarpeita, oppisopimuskoulutuksen järjestäjien voi olla hankalaa tunnistaa niitä. Erityistä tukea tarvitsevien oppisopimusopiskelijoiden määrästä, heidän tunnistamisessaan käytetyistä keinoista tai heille tarjotuista tukitoimista ei ole saatavilla tarkkaa tietoa. Opetussuunnitelmaperusteisessa ammatillisessa koulutuksessa erityistä tukea tarvitsevia opiskelijoita oli vuonna 2013–2014 noin 8 prosenttia, kun oppisopimusopiskelijoista vain vajaa prosentti sai erityistä tukea opiskeluunsa (ks. esim. SVT, 2016; Tilastokeskus, 2015).

Tilastojen mukaan näyttäisi siltä, että oppisopimuskoulutuksessa erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden määrä Suomessa on 2000-luvulla ollut huomattavasti matalampi kuin oppilaitosmuotoisessa ammatillisessa koulutuksessa (ks. esim. SVT, 2016; Tilastokeskus, 2015). Tilastoista ei selviä syytä siihen, miksi oppisopimuskoulutuksessa erityisopiskelijoita on vain alle prosentti kaikista oppisopimuskoulutuksen opiskelijoista. Kuviossa 1 nähdään erityisopiskelijoiden määrän muuttuminen vuodesta 2007 vuoteen 2013. (Ks. Tilastokeskus, 2015; SVT, 2017; SVT, n.d.)



Kuvio 1. Erityisopiskelijoiden määrän vertailu (2007–2013)

Tukitoimien toteuttaminen

Oppisopimuskoulutuksessa ei ole vastavaa opiskelijahuoltoa kuin oppilaitosmuotoisessa ammatillisessa koulutuksessa, jossa opiskelijan tuen tarpeet voitaisiin tunnistaa sekä järjestää niiden edellyttämät tukitoimet. Koska oppisopimusopiskelija on työsuhteessa oleva työntekijä ja saa työstään palkkaa, tulee oppisopimusopiskelijan tarvitsemat tukitoimet ja niiden tunnistaminen järjestää toisin kuin oppilaitosopiskelijoilla. (Ks. esim. Viinisaalo, 2013; Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2014; Opetushallitus, 2014.)

Kuitenkin oppisopimuskoulutuksessa valtioneuvoston asetus ammatillisen aikuiskoulutuksen henkilökohtaistamisesta edellyttää, että opiskelijan oppimiseen liittyvät vaikeudet tulee selvittää näyttötutkintoon ja siihen valmistavaan koulutukseen hakeuduttaessa. Koulutuksen järjestäjän on tarvittaessa suunniteltava tutkinnon suorittajan kanssa tarvittavat ohjaus- ja tukitoimet sekä erityiset tukitoimet. (Laki ammatillisesta aikuiskoulutuksesta annetun lain muuttamisesta 2014/787; Valtioneuvoston asetus ammatilliseen aikuiskoulutukseen liittyvästä henkilökohtaistamisesta 2015/794.)

Oppisopimuksessa laaditaan opiskelijalle henkilökohtainen osaamisen kehittämissuunnitelma HOKS. HOKS:ssa tulee ilmetä suoritettava tutkinto, opetuksessa noudatettava opetussuunnitelman tai tutkinnon peruste sekä tutkinnon laajuus, keskeiset työtehtävät, koulutukseen sisältyvä tietopuolinen opetus, tietopuolisten opintojen ajoittuminen koulutusajalle ja vastuulliset kouluttajat. Siinä tulee mainita myös muut opintojen järjestämisen kannalta tarpeelliset seikat. Ne voivat liittyä esimerkiksi opiskelijan oppimisvaike-

uksiin, jotka edellyttävät erityisjärjestelyjä. (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2017.)

Oppisopimuskoulutuksen henkilökohtaistaminen mahdollistaa ja edellyttää opiskelijan koulutuksen suunnittelun hänen yksilöllisten tarpeidensa mukaisesti. Hakeutumisvaiheen havainnot ja niistä tehdyt johtopäätökset dokumentoidaan opiskelijan henkilökohtaisen osaamisen kehittämissuunnitelman. (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2017.) Henkilökohtaistaminen ja yksilöllistäminen ovat Leinon (2011, s. 1) mukaan käsitteellisesti lähellä toisiaan ja tarkoittavat myös erityispedagogisten tavoitteiden huomioimista, ja niihin liittyy oppimisen ja osallistumisen esteiden poistaminen, moniammatillisuus, joustavuus ja yksilöllistäminen.

Tukitoimet voidaan järjestää tarvittaessa myös työpaikalle ja tutkintotilaisuuksiin, jotta opiskelija voi saada tutkintotodistuksen ja sijoittua työelämään. Tuettua oppisopimusta on eri hankkeissa järjestetty maahanmuuttajille, pitkäaikaistyöttömille, työkyvyttömyyseläkkeellä oleville, nuorille sekä erityistä tukea tarvitseville opiskelijoille jo vuosien ajan. (”Oppimisen ja opiskelun tuki oppisopimuskoulutuksessa”, 2015, s. 5.)

Tutkimuksen toteutus ja analyysi

Tutkimusprosessi käynnistyi vuoden 2013 alkupuolella. Tutkimusaineisto, jolla haluttiin saada esille oppisopimusorganisaatioiden toimintaprosessit erityisopetuksen ja erityisten tukitoimien toteuttamisessa, kerättiin reilun vuoden aikana (syyskuu 2013 - marraskuu 2014). Tutkimuksen kohdejoukkona olivat oppisopimusorganisaatioiden koulustarkastajat, oppisopimusjohtajat, kou-

lutussuunnittelijat, opinto-ohjaajat, hankeryöntekijät, erityisopettajat sekä henkilöt, jotka vastaavat tai tuntevat oman organisaationsa menetelmät erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden tunnistamisessa ja tukitoimiprosesseissa. Tutkimus oli kahdessa vaiheessa etenevä laadullinen tapaustutkimus. Aineiston hankinnan lähdekohtana oli menetelmätriangulaatio, jossa tutkittavaa ilmiötä tutkitaan useilla aineistonhankinta- sekä tutkimusmenetelmillä. Eskola ja Suoranta (2014, s. 70) pitävät triangulaation käyttöä perusteltuna, kun halutaan parantaa tutkimuksen luotettavuutta.

Tutkimuksen ensimmäisessä vaiheessa kohderyhmäksi valittiin kaikki oppisopimustoimijat Suomessa, koska aiheesta ei ollut aiempaa tutkimustietoa ja tutkimuksella haluttiin saada mahdollisimman kokonaisvaltainen kuva vallitsevasta tilanteesta. Haluttiin selvittää, miten oppisopimusorganisaatiot toteuttavat erityisopetusta ja erityisiä tukitoimia työpaikalla ja oppilaitoksessa ja pystyykö oppisopimus-koulutus tarjoamaan kaikille opiskelijoille heidän tarpeitaan ja edellytyksiään vastaa-

vaa koulutusta. Lisäksi selvitettiin, miten oppisopimuskoulutuksen järjestäjät ovat hoitaneet erityisopetuksen eli millainen on kokonaiskuva erityisopetuksen järjestämisestä oppisopimussektorilla.

Toisessa vaiheessa haluttiin selvittää, mitkä tekijät aiheuttavat koulutuksen laadun vaihtelua ja heikentävät läpäisyä sekä miten oppisopimusopiskelijoiden erilaisiin tuen tarpeisiin kyetään vastaamaan. Haluttiin myös tietää, millainen on oppisopimuskoulutuksen järjestäjien osaamisen taso järjestää erityisopetusta ja millaisia keinoja opiskelijoiden erityisen tuen tarpeen tunnistamiseksi käytetään, millaisia tukitoimia on käytössä ja ovatko ne toimivia. Tähän vaiheeseen kohderyhmäksi valittiin sellaisia oppisopimuskoulutuksen järjestäjiä, joilla oli kokemusta tuetusta oppisopimuksesta tai erityistä tukea tarvitsevista opiskelijoista. Kuviosta 2 ilmenee, kuinka ensimmäisen vaiheen aineiston analysoinnin jälkeen tutkimusta täydennettiin toisen vaiheen kyselyillä, osallistuvalla havainnoinnilla ja haastatte- luilla.



Kuvio 2. Aineiston keruu ja analyysi

Tutkimuksen ensimmäisen vaiheen kysely (kysely 1) toteutettiin 2013, ja siihen vastasi 54 henkilöä oppisopimusorganisaatioista eri puolilta Suomea. Kyselyn 1 aineiston keruumenetelmänä käytettiin sähköistä kyselypohjaa. Kyselyssä 1 oli 14 vaihtoehtokysymystä ja 12 avointa kenttää vastausten täydentämiseen. Kysymykset jaettiin neljään aihealueeseen, jotka olivat tunnistaminen, opetuksen järjestely, tuki vs. keskeytykset ja kustannukset. Avointen vastauskenttien kautta saadulla aineistolla oli tarkoitus helpottaa analyysivaiheessa tulkintojen ja johtopäätösten tekoa. Avointen vastausten kautta tuli 104 tarkennusta tai kommenttia.

Tutkimuksen toisessa vaiheessa aineistoa kerättiin kolmella eri menetelmällä, jotka olivat kysely, osallistuva havainnointi ja teemahaastattelu. Kyselyllä 2 oli tarkoitus selvittää, millaisia tuetun oppisopimuksen hyviä käytänteitä oppisopimuskoulutuksen järjestäjillä oli käytössä erityisen tuen tarpeen tunnistamiseksi ja tukitoimien järjestämiseksi. Tämän vuoksi kyselystä jätettiin pois ne oppisopimuskoulutuksen järjestäjät, joilla ei ollut kokemusta erityisopetusta saavista opiskelijoista. Toisen vaiheen kysely 2 sisälsi 20 kysymystä, ja se tehtiin sähköisenä kolme kertaa eri puolilla Suomea, jotta pystyttiin vertailemaan eri alueiden oppisopimuskoulutuksen järjestäjien vastauksia. Toisen vaiheen kyselyihin vastasi 57 henkilöä 20 eri oppisopimusorganisaatiosta.

Osallistuva havainnointi tehtiin Etelä-Suomen oppisopimuskoulutuksen järjestäjien verkostotapahtumassa, johon osallistui 27 henkilöä viidestä oppisopimusorganisaatiosta. Ennen verkostotapahtumaa tutkija oli yhteydessä kaikkiin osallistujiin ja kertoi lähettävänsä sähköisen ennakkokyselyn tuetusta oppisopi-

muksesta. Kyselyssä oli neljä kysymystä, ja se lähetettiin kaksi viikkoa ennen tapahtumaa. Osallistuvan havainnoinnin yhteydessä tehtiin kenttämuistiinpanoja ja otettiin valokuvia ryhmätöistä. Kenttämuistiinpanojen aineisto jaettiin ennakkokyselystä saadun aineiston mukaan neljään erilaiseen aihealueeseen: oppisopimuskoulutuksen yleispiirteisiin, tuen tarpeen arviointiin, tukitoimiin ja tukeen työpaikalla. Osallistuvan havainnoinnin kautta kertyi seuraavaa aineistoa: kenttämuistiinpanoja 25 sivua, valokuvia ja ryhmätöiden materiaalia viisi fläppiarkkia.

Teemahaastattelujen pohjana tutkijalla oli jo tutkimuksen aiemmista vaiheista saatu aineisto. Tutkimuksen ensimmäisen vaiheen aineisto oli jaettu seitsemään teemaan: erityisen tuen tarpeen tunnistamiseen oppisopimuskoulutuksessa, HOJKS:n laatimiseen, erityisopetuksesta päättämiseen, suunnitelmaan erityisopetuksen järjestämisestä, suunnitelmaan erityisopetuksen toteuttamisesta, keskeyttämissiin sekä kehittämistoimenpiteisiin. Noin tunnin pituiset nauhoitetut teemahaastattelut tehtiin 13 henkilölle 13 eri oppisopimusorganisaatiosta ympäri Suomea.

Taulukosta 1 ilmenee, että tutkimukseen osallistui yhteensä 151 oppisopimuskoulutuksen erityisen tuen tarpeen tunnistamiseen tai tukitoimien toteuttamiseen perehtynyttä henkilöä sekä tukitoimia suunnittelevia ja tukitoimista päättäviä ihmisiä. Tällaisella useiden rinnakkaisten menetelmien käytöllä eli triangulaatiolla haluttiin vahvistaa tutkimuksen validius. (Anttila, 2000, s. 417; Cohen & Manion, 1991, ss. 269–280.)

Taulukko 1. Aineiston keruu 2013–2014

Aineiston keräämisen aikataulu, tutkimusmenetelmät ja osallistuneiden määrät 2013–2014						
Tutkimukseen osallistuneet	Aineiston keruu	Aineiston keruumetodi	Kysely lähetettiin (n)	Vastanneita (n)	Koulutuksen järjestäjiä (n)	Vastaus-%
Oppisopimus-koulutuksen järjestäjät, koko Suomi	6.9.–25.11.2013	Kysely 1	89	54	54	61
Etelä-Suomen verkosto	2.–27.2.2014	Kysely 2a	23	18	5	78
Hanketreffit	17.–31.3.2014	Kysely 2b	29	22	14	76
Järvi-Suomen verkosto	5.–14.11.2014	Kysely 2c	30	17	7	57
Etelä-Suomen verkosto	3.3.2014	Osallistuva havainnointi	–	27	5	–
Oppisopimus-koulutuksen järjestäjät, koko Suomi	3.3.–7.7.2014	Teema-haastattelu	–	13	13	–

Aineiston analyysi

Tutkimuksen ensimmäisen vaiheen aineisto kerättiin oppisopimuskoulutuksen järjestäjiltä eri puolilta Suomea, ja se oli tutkimuksen määrällisesti suurin aineisto. Aineisto jaettiin ja järjesteltiin kronologisesti eri ryhmiin, luettiin huolellisesti läpi ja koodattiin. Koodaamisella tai indeksoinnilla tarkoitetaan Eskolan ja Suorannan (2014, ss. 155–156) mukaan aineiston pilkkomista pienempiin osiin eli koodien merkitsemistä tutkijan oman näemyksen mukaan aineiston tiettyihin tekstiosioihin. Koodauksessa päädyttiin kolmeentoista koodiryhmään. Tämän jälkeen nimettiin seitsemän eri teemaa: erityisen tuen tarpeen tunnistaminen, HOJKS:n laatiminen, erityisopetuksesta päättäminen, suunnitelma erityisopetuksen järjestämiseksi, suunnitelman toteut-

taminen, keskeyttämiset ja kehittämistoimenpiteet. Näistä seitsemästä teemasta saatiin runko tutkimuksen toisen vaiheen suunnitteluun.

Tutkimuksen toisen vaiheen teema-haastatteluista kertyi 78 sivua litteroitua aineistoa ja osallistuvasta havainnoinnista 23 sivua aineistoa. Aineistoa lukiessaan tutkija teki analysoitavaan tekstiin muistiinpanoja ja huomioita. Aineistosta muodostui uusia koodeja, jotka eivät olleet nousseet esiin tutkimuksen ensimmäisessä vaiheessa. Koodaamisessa käytettiin tutkimuksen ensimmäisessä vaiheessa muodostuneita koodiryhmiä, joihin aineisto jaettiin.

Aineiston analysointiin käytettiin sisällönanalyysia, jossa aineisto kuvattiin mahdollisimman systemaattisesti ja tarkasti.

Tutkimuksen ensimmäisen vaiheen seitsemästä teemasta muodostettiin sisällönanalyysin sisältöluokat (Taulukko 2). Eri tutkimusmenetelmillä saatu koodattu aineisto jaettiin neljään sisältöluokkaan, jotka olivat erityisen tuen tarpeen tunnistaminen, erityisen tuen järjestäminen, puutteellisten tukitoimien vaikutus keskeyttämissiin ja kehittämistoimenpiteet erityisen tuen järjestämisessä. Nämä sisältöluokat muodostivat sisällönanalyysin luokittelurungon. Tutkimuksen sisällönanalyysin neljällä sisältöluokalla aineisto pystyttiin järjestämään helposti tarkasteltavaan

muotoon, jolla saatiin mahdollisimman selkeä kuva oppisopimusorganisaatioiden erityisen tuen toimintaprosesseista. Tällä myös mahdollistettiin luotettavampien johtopäätösten tekeminen tutkimuksen aineistosta. (Ks. esim. Tuomi & Sarajärvi, 2009.) Taulukko 2 tuo esille eri tutkimusmenetelmillä kerätyn aineiston, joka on järjestetty sisällön mukaan analyysistä varten.

Ensimmäinen sisältöluokka muodostui vuosina 2013–2014 kerätystä tutkimuksen ensimmäisen ja toisen vaiheen erityi-

Taulukko 2. Sisällönanalyysin luokittelurunko ja sisältöluokat

1. sisältöluokka	2. sisältöluokka	3. sisältöluokka	4. sisältöluokka
Erityisen tuen tarpeen tunnistaminen	Erityisen tuen järjestäminen	Puutteellisten tukitoimien vaikutus keskeyttämissiin	Kehittämistoimenpiteet erityisen tuen järjestämisessä
Kuinka suuren osan erityisen tuen tarpeessa olevista opiskelijoista vastaajat uskovat tunnistavansa	Millaisia tukitoimia koulutuksen järjestäjät ovat käyttäneet	Kuinka monen opiskelijan keskeyttämisen syy on ollut riittämättömät tukitoimet tai tukitoimien puuttuminen opiskelun aikana	Millaisia kehittämistoimenpiteitä koulutuksen järjestäjät ovat toteuttaneet
Millainen on tyypillinen tuen tarpeessa oleva opiskelija ja millaisia tuen tarpeita hänellä on	Kykeneekö koulutuksen järjestäjä antamaan tarvittavan tuen opiskelijoille, jotka tarvitsevat erityistä tukea opiskeluunsa	Kuinka tärkeää on selvittää, millaisia kustannuksia keskeyttämiset ovat aiheuttaneet ja minkälainen on koulutuksen järjestäjien osaamisen tason vaikutus keskeyttämissiin	Mistä aiheesta koulutuksen järjestäjät haluavat lisätietoa/koulutusta tuetun oppisopimuksen näkökulmasta
Millaisia ovat tuen tai erityisen tuen tarpeen tunnistamiseksi käytetyt keinot	Mitä onnistunut kohtaamisen ja tuen tarpeen selvittäminen edellyttää		
Miten erityisopiskelijan tunnistamis- ja nimeämisprosessi toteutetaan			

sen tuen tarpeen tunnistamiseen liittyvästä aineistosta. Kerättyjen aineistojen sisällön avulla oli mahdollista saada vastauksia asetettuihin tutkimuskysymyksiin. Ensimmäinen sisältöluokka jaetaan vielä kolmeen ryhmään: erityistä tukea tarvitsevien määrään, osaamiseen erityisen tuen tarpeen tunnistamisessa ja erityisen tuen tarpeen tunnistamiseksi käytettyihin keinoihin.

Toisessa sisältöluokassa on erityisen tuen toteuttamiseen liittyvä aineisto, joka kerättiin vuosina 2013–2014. Toinen sisältöluokka muodostuu aineistosta, joka liittyy oppisopimuskoulutuksen järjestäjän kykyyn ja osaamiseen tarjota erityistä tukea opiskelijalle sekä koulutuksen järjestäjän käytettävissä oleviin keinoihin.

Kolmannen sisältöluokan aineisto liittyy siihen, miten puutteellisten tukitoimien ja koulutuksen järjestäjien osaamisen taso vaikuttaa keskeyttämissiin. Lisäksi kolmanteen sisältöluokkaan kuuluu luontevasti keskeyttämisistä aiheutuneiden kustannusten selvittämiseen liittyvä aineisto. Sekä kolmannen että neljännen sisältöluokan aineisto on kerätty vuosina 2013–2014. Neljännen sisältöluokan materiaali liittyy opiskelijoiden erityisen tuen tarpeen tunnistamiseen ja tarvittavien tukitoimien järjestämisen kehittämistoimenpiteisiin sekä siihen, millaisia opiskelijoiden ohjaukseen ja tukeen liittyviä kehittämistoimenpiteitä järjestäjät ovat toteuttaneet ja minkälaista lisätietoa he aiheesta haluaisivat.

Tulokset

Erityisen tuen tarpeen tunnistaminen

Kyselystä 1 (2013) saadun aineiston mukaan 63 prosenttia oppisopimuskoulutuksen järjestäjistä on tunnistanut vain osan niistä opiskelijoista, jotka olisivat tarvinneet erityistä tukea opiskeluunsa. Vastaajista 5,5 prosenttia ei ole tunnistanut erityisen tuen tarvetta ollenkaan. Noin 70 prosenttia oppisopimuskoulutuksen järjestäjistä ei ole kyennyt tunnistamaan kaikkia niitä opiskelijoita, jotka olisivat tarvinneet erityistä tukea. Näyttäisi siltä, että vain selkeät tuen tarpeet tai diagnosoidut oppimisongelmat tunnistetaan, mutta jos diagnoosia ei ole tai opiskelija ei halua tuoda tuen tarvetta esille, tarve jää tunnistamatta.

Teemahaastattelun (2014) mukaan oppisopimuskoulutuksen järjestäjät eivät uskoneet, että oppisopimuskoulutuksessa erityistä tukea tarvitsevien todellinen määrä olisi alle prosentin (kuvio 1), vaan erityisen tuen tarpeessa olevia opiskelijoita on enemmän. Haastateltavat eivät osanneet arvioida, kuinka paljon erityisen tuen tarpeessa olevia opiskelijoita oppisopimuskoulutuksessa todella on. Aineistosta nousi esille myös se, että oppilaitosmaailman erityistä tukea tarvitsevien määrä (n. 8 %) vaikuttaa liian korkealta. Lisäksi epäiltiin, onko oppisopimuskoulutuksen ja oppilaitosmuotoisen ammatillisen koulutuksen erityistä tukea saavien opiskelijoiden määrien vertailulla mahdollista saada oikeaa kuvaa tilanteesta. Tätä perusteltiin vastauksissa seuraavasti:

Se on ehkä liian pieni, mutta miksi niitä tarvitsisi sitten löytää, on sitten toinen kysymys. Jos esimerkiksi jossain työpaikal-

la ei ole tarvetta löytää sitä eikä se vaikuta työhön, mutta koululla on sitten tarve löytää se erityisen tuen tarve. Voihan se olla, että asiakkaan kannalta se voi olla hyvä tietää. Mutta mä luulen, että se on liian alhainen. Mutta olen kyllä vahvasti sitä mieltä, että tarvetta ei olisi aina löytääkään sitä tuolta meidän opiskelijoista.

Syyt, miksi koulutuksen järjestäjät eivät kyenneet tunnistamaan kuin pienen osan erityistä tukea tarvitsevista opiskelijoista, jakautuivat teemahaastattelun vastausten mukaan kuuteen eri teemaan, jotka näkyvät taulukosta 3.

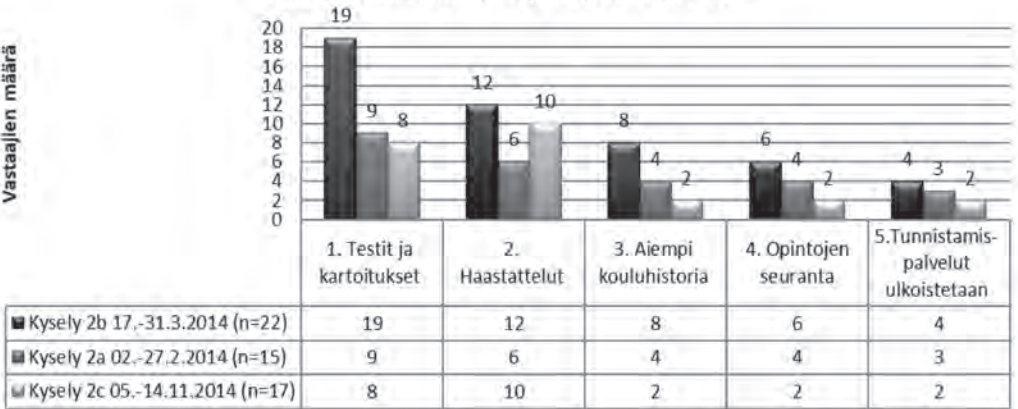
Taulukko 3. Puutteet erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden tunnistamisessa

Miksi oppisopimuskoulutuksen järjestäjät eivät ole kyenneet tunnistamaan kuin pienen osan opiskelijoista, jotka olisivat tarvinneet erityistä tukea opiskeluunsa?

Teemat	Yleisimmät syyt	Esiintymisen aineistossa
Koulutuksen järjestäjän osaamisen puutteet	<ul style="list-style-type: none"> Tunnistamisvälineet puuttuvat ja tieto siitä, kenelle HOJKS voidaan tai saadaan tehdä, on epäselvä. Ei uskalleta tai haluta tehdä, koska ei osata tehdä oikein. 	22%
Rakenteiden puutteellisuus tai epäselvyys	<ul style="list-style-type: none"> Työnjako epäselvä, kuka tekee ja mitä tehdään. Selkeä prosessi tukitoimien järjestämiseen puuttuu. Ei ole selkeää rakennetta opiskelijoiden tuen tarpeen tunnistamiseksi ja tuen tarjoamiseksi. 	21%
Testeistä tai tuesta kieltäytyminen	<ul style="list-style-type: none"> Ei haluta tai uskalleta kertoa tuen tarpeista tai ei tunnisteta tuen tarvetta itsessään, tieto ei siirry aiemmista opinnoista. Pelätään leimaantumista, häpeää, osaamisen puutteen paljastumista. 	18%
Ei tarvetta erityisopetukselle	<ul style="list-style-type: none"> Opiskelijat, joilla on ollut erityisen tuen tarpeita opinnoissaan, eivät hakeudu oppisopimuskoulutukseen. Oppisopimusopiskelijat ovat usein vanhempia opiskelijoita, joilla ei ole sellaisia tuen tarpeita kuin nuoremmilla opiskelijoilla. 	14%
Puutteelliset resurssit	<ul style="list-style-type: none"> Aika, kiire ja harvat tapaamiset opiskelijan kanssa. Ei haluta lähteä liian tarkkaan selvittämään opiskelijan tuen tarvetta, koska siihen ei ehditä paneutua kunnolla. 	14%
Asenteet erityisen tuen tarpeen tunnistamisessa	<ul style="list-style-type: none"> Opiskelijoiden ja oppisopimustoimijoiden ennakoasenteet. Ei haluta kartoittaa opiskelijan erityisen tuen tarvetta ja järjestää hänelle tukitoimia, koska se aiheuttaa kustannuksia koulutuksen järjestäjille 	11%

Vastaaajien määrä

Kysely 2
Millaisia tunnistamiskeinoja käytetään (n= 54)



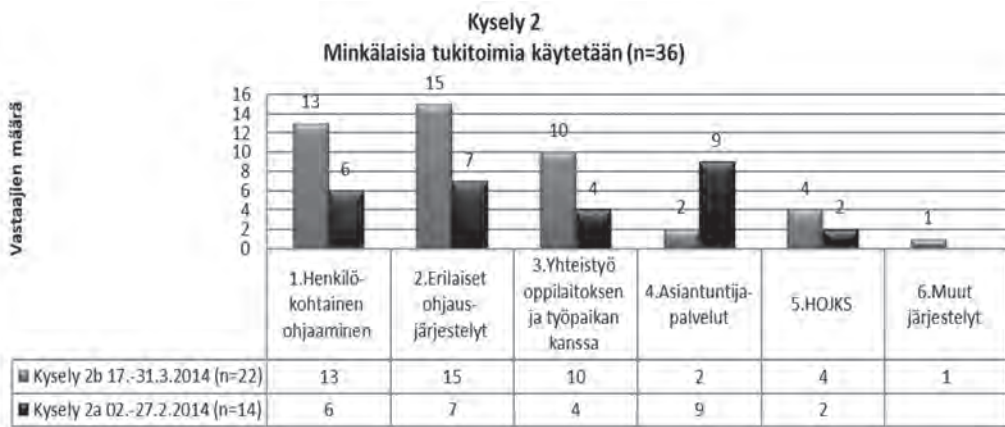
Kuvio 3. Oppisopimuskoulutuksen järjestäjien erityisen tuen tarpeen tunnistamiskeinoja

Oppisopimuskoulutuksen järjestäjien tavoitteena on tunnistaa opiskelijan erityisen tuen tarve heti alkuhaastatteluissa, joissa selvitetään mahdolliset aikaisemmat ongelmat opiskeluissa. Jos on syytä epäillä opiskelijalla olevan opiskeluun liittyviä ongelmia, hänet voidaan ohjata testeihin. Myös opintotodistukset sekä lääkäri- tai asiantuntijalausunnat ovat koulutuksen järjestäjien käyttämiä keinoja tunnistaa opiskelijoiden erityisen tuen tarpeita. Yhteistä selvää mallia tunnistaa opiskelijoiden erityisen tuen tarvetta ei ole, vaan kyselyn 2 vastauksista nousi esiin viisi erilaista tunnistamistapaa ja -keinoa: testit, haastattelut, aiempi kouluhistoria, opintojen seuranta ja tunnistamispalvelujen ulkoistaminen. Kyselyssä 2 (2014) kysyttiin oppisopimuskoulutuksen järjestäjien käyttämiä erityisen tuen tarpeen tunnistamiskeinoja ja vastauksia saatiin 99. Kyselystä saatu aineisto jaettiin viiteen ryhmää kuten teemahaastattelussa eli testeihin, haastatteluihin, aiempaan kouluhistoriaan, opintojen seurantaan ja tunnistamispalvelujen ulkoistamiseen. Kuvioon 3 on koottu erityisen tuen tarpeen tunnistamiseen useimmin käytetyt keinot.

Erityisen tuen järjestäminen

Kyselyssä 2 (2014) kysymykseen ”*Millaisia tukitoimia koulutuksen järjestäjät ovat käyttäneet?*” saatiin 72 vastausta. Aineistosta nousi esille kuusi erilaista menetelmää: henkilökohtainen ohjaaminen, erilaiset ohjausjärjestelyt, yhteistyö oppilaitoksen ja työpaikan kanssa, asiantuntijapalvelut, henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS) sekä muut järjestelyt. Kuviossa 4 on esitelty oppisopimuskoulutuksen järjestäjien yleisimmin käyttämiä tukitoimia. Kyselyssä 2 käy ilmi, että vaikka oppisopimuskoulutuksen järjestäjillä on menetelmiä tukitoimien toteuttamiseksi, ei näitä menetelmiä aina osata käyttää, kuten seuraavasta sitaatista käy ilmi:

Se erityisen tuen osaamisen ohjaaminen niin se ei ole tasalaatuista. Tarkoitin tällä sitä, että esimerkiksi sosiaali- ja terveydenhoitoalalla se on hoidettu äärimmäisen hyvin. Mutta sitten esimerkiksi tekniikan puolella ei ole osattu, koska sinne sitä aikuiskoulutuksen puolella ei ole edes resursoitu. Kuraattorit ja erityisopetta-



Kuvio 4. Tukitoimet oppisopimuskoulutuksessa

jat tekevät pääosin työtä nuorisopuolella, ja tässä meillä on hajoamisen linja liian suuri. Eli on aloja, missä on kyllä tunnistettu se lisätuen tarve, mutta ei ole osamista eikä resursseja siihen ohjaukseen.

Henkilökohtaisella ohjaamisella vastaajat tarkoittivat opiskelijan yksilöllistä kohtaamista ja ohjauskeskusteluja koulutustarkastajan, kouluttajan, työpaikkakouluttajan, erityisopettajan tai oppisopimusopinto-ohjaajan toimesta: ”Oppisopimus-ohon palvelut; käy hakemassa kotoa kouluun, auttaa tehtävien tekemisessä, keskustelee opiskelijan ongelmista jne.” Erilaiset ohjausjärjestelyt ovat opiskelijalle yksilöllisesti suunniteltua lisäopetusta ja ohjausta, oppilaitoksen ja työpaikan välistä tiiviimpää yhteydenpitoa sekä tarvittaessa tukiovetusta.

Oppisopimuskoulutuksen järjestäjät tekevät yhteistyötä oppilaitoksen ja työpaikan kanssa siten, että tarvittavat tukipalvelut ostetaan tietopuolisen koulutuksen tarjoavalta oppilaitokselta ja työnantajan kanssa sovitaan tarvittavista tukitoimista työpaikalla. Lisäksi asiantuntijat käyvät työpaikoilla suunnittelemassa opiskelijoille suunnattuja tukitoimia työpaikka-

kouluttajan kanssa. Opiskelijalle laaditaan henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS), joka tukee hänen opiskeluaan mahdollisimman yksilöllisesti opiskelijan edellytysten mukaisesti. Muissa tukitoimijärjestelyissä tuotiin esille oppisopimusopinto-ohjaajan infot ja oppilaitosten kouluttajien mahdollisuus kouluttaa opiskelijoita työpaikalla. Lisäksi esitettiin, miten voidaan hyödyntää erilaisia moniammatillisia ryhmiä opiskelijoiden tukitoimia järjestettäessä.

Oppisopimuskoulutuksen järjestäjien osaamisen tasossa toteuttaa erityistä tukea on kyselystä 1 saatujen vastausten mukaan eroja. Joillakin oppisopimuskoulutuksen järjestäjillä on oma erityisopetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma, ja he vastaavat itse opiskelijoiden erityisen tuen tarpeen tunnistamisesta ja tukitoimien toteuttamisesta. Osalla koulutuksen järjestäjistä ei ole erityisopetuksen järjestämissuunnitelmaa. He tekevät yhteistyötä oppilaitosten kanssa, joilla on osaamista opiskelijoiden erityisopetuksen järjestämisessä. Noin 15 prosentilla kyselyyn 1 (2013) osallistuneista ei ole omaa erityisopetuksen järjestämistä koskevaa

suunnitelmaa tai järjestelmää erityisopetuksen toteuttamiseksi.

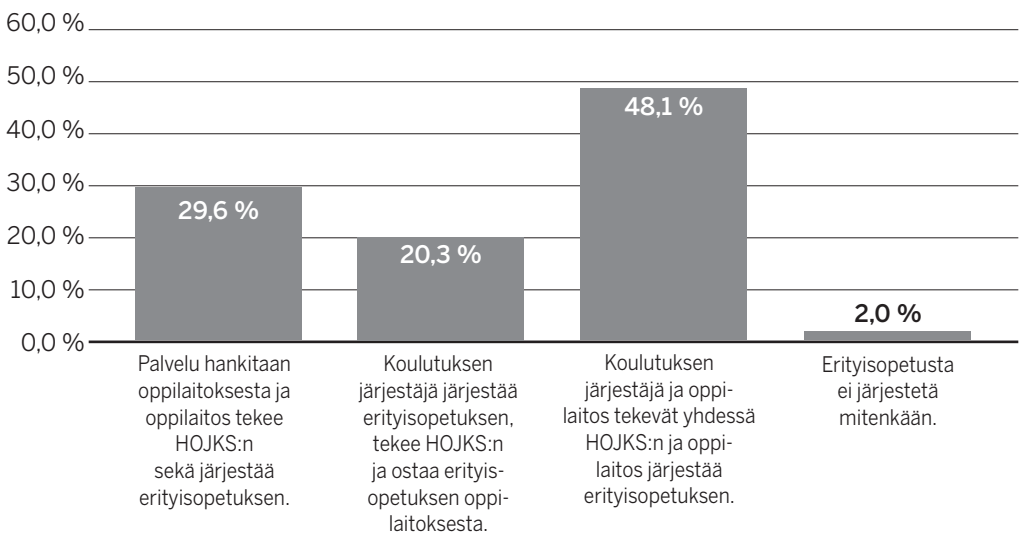
Kuvio 5 tuo hyvin esiin sen, että erityisopetusta toteuttavat ne koulutuksen järjestäjät, joilla on suunnitelma erityisopetuksen järjestämisestä. Kyselystä 1 saadun aineiston mukaan erityisopetuksen järjestämisestä vastaa joko oppisopimuskoulutuksen järjestäjä tai oppilaitos. Koulutuksen järjestäjät, jotka vastaavat itse erityisopetuksen järjestämisestä, tekevät sen yhteistyössä oppilaitoksen ja työpaikan kanssa. Jotkut oppisopimuskoulutuksen järjestäjistä ovat myös oppilaitoksia, joten erityisen tuen tarpeen tunnistaminen, HOJKS:n laatiminen ja erityisopetuksen järjestäminen tulevat omasta oppilaitoksesta.

Aineiston mukaan tällä hetkellä oppisopimuskoulutuksen järjestäjillä ei ole selkeää käsitystä, miten opiskelijoiden erityinen tuki tulisi järjestää. Opiskelijoiden tuen tarpeen tunnistaminen ja tukitoimien järjestäminen näyttäisivät poikkeava-

van toisistaan hyvinkin paljon oppisopimuskoulutuksen järjestäjästä riippuen. Oppisopimuskoulutuksen järjestäjät tietävät, että erityistä tukea voi oppisopimuskoulutuksessa saada opiskelija, joka tarvitsee opiskelussaan erillisiä opetusjärjestelyjä sairauden, vamman, kehityksessä viivästyminen, tunne-elämän häiriön tai muun syyn vuoksi. Koulutuksen järjestäjät tietävät, että opiskelijalle on tehtävä henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS), jossa huomioidaan hänen yksilölliset tarpeensa. (Opetushallitus 2015.) Myös laki ammatillisesta koulutuksesta edellyttää, että koulutuksen järjestäjän on tarvittaessa järjestettävä erityistä tukea sitä tarvitsevalle opiskelijalle, ja tämä on lähes kaikille oppisopimuskoulutuksen järjestäjille tuttu asia (Laki ammatillisesta koulutuksesta 2017/531). Oppisopimuskoulutuksen järjestäjän käyttämät tukitoimet, kuten henkilökohtainen ohjaaminen, erilaiset ohjausjärjestelyt, yhteistyö oppilaitoksen ja työpaikan kanssa, asiantuntijapalvelut ja HOJKS, ovat sellaisia, joita Rädyn

.....

Miten erityisopetus järjestetään n=54



Kuvio 5. Erytisopetuksen järjestäminen

(2016, ss. 97–125) mukaan käytetään erityisen tuen toteuttamisessa ammatillisessa aikuiskoulutuksessa. (Ks. myös Selkivuori, 2015, ss. 45–50, 114; Miettinen, 2015, 14–16.)

Puutteellisten tukitoimien vaikutus keskeyttämissiin

Tutkimuksen ensimmäisen vaiheen (2013) kyselystä 1 saadun aineiston mukaan suurin osa oppisopimuskoulutuksen järjestäjistä (68,6 %) uskoi, että riittämätön tuki on vaikuttanut erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden opintojen keskeyttämiseen. Myös haastatteluaineiston (2014) mukaan lähes kaikki vastaajat (92,3 %) olivat vakuuttuneita siitä, että riittämätön tuki oli vaikuttanut joidenkin oppilaiden opintojen keskeyttämiseen. Vastaavia tuloksia puutteellisten tukitoimien vaikutuksesta opiskelijoiden keskeyttämiseen löytyy myös muista tutkimuksista. Tämän tutkimuksen tuloksia tukee Mäkisen (2010) tutkimus. Siinä todetaan, että oppisopimuskoulutuksessa merkittävimpiä syitä opiskelijoiden keskeyttämiseen ja oppisopimuksen purkamiseen ovat tuen tai tarvittavan ohjauksen puute opiskelussa tai riittämättömät tukitoimet. (Mäkinen, 2010, ss. 36–38.)

Kyselyn 1 (2013) aineiston perustella suurin osa (80 %) oppisopimuskoulutuksen järjestäjistä ei ollut selvittänyt, kuinka monen opiskelijan keskeyttämisen syynä ovat olleet riittämättömät tukitoimet tai tukitoimien puuttuminen opiskelun aikana. Satunnaisesti koulutustarkastajat saattoivat olla yhteydessä opiskelijaan ja pyrkivät siten selvittämään opiskelijan keskeyttämisen syitä. Tätä ei kuitenkaan tehty johdonmukaisesti, joten epäselväksi jäi, ovatko keskeyttämiset johtuneet tukitoimien puutteista.

Teemahaastatteluun (2014) osallistuneet näkivät, että keskeyttämisten syitä tulisi selvittää tarkemmin, jotta pystyttäisiin puuttumaan tukitoimien puutteisiin. Tämä ilmenee hyvin seuraavasta: ”Tarkemmin ehdottomasti pitäisi selvittää, jotta pystyttäisiin oman seurannan kautta jo aiemmin puuttumaan näihin ennen kuin tulee turbulenssi, koska silloin me ollaan jo myöhässä.” Synä haastateltavat pitivät puutteellisia resursseja eli oppilaitoksessa on liian vähän henkilöitä, joiden tehtävä on puuttua tarpeeksi ajoissa tuen tarpeessa olevien opiskelijoiden tilanteeseen ja järjestää tukitoimet. Tällä hetkellä pystytään puuttumaan vain akuutteihin tapauksiin, mutta opiskelijan tilanteeseen ei voida siinä vaiheessa enää vaikuttaa.

No meillä on ilman muuta sopimusten määrään nähden liian vähän jengiä tekemään tätä työtä. Eliikkä nämä seurantakäynnit ovat yleensä meillä tulipalojen sammuttamista, silloin ollaan jo vakavassa konfliktissa. Mutta tällä hetkellä tällä tekijämäärällä, niin se on aivan mahdotonta.

Erytisen tuen toimintaprosessien kehittäminen

Kyselyn 1 (2013) vastauksista ilmenee, että suurimmalla osalla (70,2 %) oppisopimuskoulutuksen järjestäjistä oli viime vuosina ollut erityisiä opiskelijoiden ohjausta ja tukea kehittäviä toimia tai kehittämishankkeita tai hyviä käytäntöjä. Sama asia ilmenee myös teemahaastattelun (2014) aineistossa. Sekä teemahaastattelusta (2014) että kyselystä 1 saadusta aineistosta erottuu kolme kehittämistoimenpidettä: hanketoiminta, oman organisaation tukitoimien kehittäminen ja tuottaminen sekä yhteistyö oppilaitoksen kanssa.

Koulutuksen järjestäjät halusivat myös koulutusta, joka parantaisi heidän erityispedagogista osaamistaan.

Hanketoiminnalla oppisopimuskoulutuksen järjestäjät tarkoittivat osallistumista erilaisiin hankkeisiin, jotka liittyivät opiskelijoiden opintojen tukemiseen. Teemahaastattelussa (2014) jokainen haastateltava kertoi organisaationsa osallistuneen erilaisiin kehittämishankkeisiin, joiden tarkoitus oli parantaa oppisopimusopiskelijoille suunnattuja tukitoimia ja tutkinnon läpäisyä.

Teemahaastattelujen mukaan oman organisaation tukitoimien kehittämällä ja tuottamisella tarkoitetaan oppisopimuskoulutuksen järjestäjien omien tukirakenteiden kehittämistä opiskelijoille, joilla on erityisen tuen tarpeita opiskelussaan. Oppisopimuskoulutuksen järjestäjät kehittävät omaa osaamistaan ja verkostotoimintaa alueen muiden oppisopimustoimijoiden kanssa erityisen tuen tarpeessa olevien opiskelijoiden tukitoimien kehittämiseksi. Koulutuksen järjestäjät ovat kehittäneet työpaikkaohjaajavalmennusta tarjoamalla työpaikkakouluttajille koulutusta kohdata opiskelija, jolla on tuen tarpeita opiskelussaan. Tämän lisäksi koulutuksen järjestäjät ovat muokanneet ja parantaneet organisaation sisäisiä rakenteita erityisen tuen tarpeessa olevien opiskelijoiden koulutuksen järjestämiseksi.

Kyselyn 1 ja haastattelujen vastauksissa kerrottiin kehittämistoimien liittyvän

myös yhteistyön kehittämiseen sellaisten oppilaitosten kanssa, joilla on kokemusta erityisen tuen tarpeen tunnistamisesta ja tuen tarjoamisesta. Erityistä tukea tarvitsevan opiskelijan tukiprosessin selvittävät koulutuksen järjestäjä ja oppilaitoksen erityisopettaja yhdessä, ja tätä yhteistyötä kehittää oppisopimuskoulutuksen järjestäjä.

Koulutuksen järjestäjät halusivat myös koulutusta, joka parantaisi heidän erityispedagogista osaamistaan ja kertoisi siitä, miten tuen tarpeen voi helpommin havaita ja kartoittaa. Vastausten mukaan oppisopimuskoulutuksen järjestäjän rooli erityisen tuen tarpeessa olevan opiskelijan tunnistamisessa on vielä melko pieni ja koulutustarkastajat tarvitsevat lisäkoulutusta tuen tarpeiden kartoittamiseen, tunnistamiseen ja tukitoimien järjestämiseen työpaikoille.

Oppisopimuksen tukiprosessit eivät olleet teemahaastateltaville sekä kyselyn 1 vastaajille selkeitä, ja niistä tarvittaisiin lisää tietoa. Koulutuksen järjestäjät halusivat tietoa myös tunnistamisprosessista, kuten siitä, millaisia välineitä ja keinoja on käytössä erityisen tuen tarpeessa olevan opiskelijan tunnistamiseen. Osa vastaajista halusi tietoa koulutuksen järjestäjän rakenteiden selkeyttämiseksi, koska tuetun oppisopimuksen rakenteet ja erityisopiskelijan tunnistamis- ja nimeämisprosessit ovat epäselviä. Vastaajille oli epäselvää, mitä erityisopiskelijan tunnistaminen ja nimeäminen tarkoittavat ja milloin on kyseessä yleinen tai erityinen tuki. Oppisopimuskoulutuksen järjestäjille oli epäselvää, miten kansallisella tasolla tuettu oppisopimus käsitetään ja onko tuen tarpeen määrittelyssä yhtenäistä linjaa.

Pohdinta

Tutkimuksen tavoitteena oli kuvata, miten opiskelijoiden erityisen tuen tarve ja erityinen tuki ilmenevät oppisopimuskoulutuksessa. Lisäksi haluttiin selvittää, onko toimintaprosesseissa tekijöitä, jotka vaikuttavat oppisopimuskoulutuksen laadun vaihteluun ja heikentävät läpäisyä.

Oppisopimuskoulutuksen järjestäjien toimintaprosesseissa on merkittäviä eroja siinä, miten opiskelijoiden tuen tarve tunnustetaan ja tukitoimet järjestetään. Erot aiheuttavat koulutuksen laadun vaihtelua ja heikentävät läpäisyä. Oppisopimuskoulutuksen järjestäjät eivät usko, että oppisopimuskoulutuksessa olevien erityisopiskelijoiden todellinen määrä olisi alle prosentin, vaan erityisen tuen tarpeessa olevia opiskelijoita on enemmän. Haastateltavat eivät osanneet arvioida, kuinka paljon erityisen tuen tarpeessa olevia opiskelijoita oppisopimuskoulutuksessa todella on. On todennäköistä, että erityistä tukea tarvitsevien todellinen määrä on lähempänä suomalaisten ja kansainvälisten tutkimusten ja oppilaitosmuotoisen ammatillisen koulutuksen lukuja. (Vrt. Korkeamäki, 2010, ss. 16–17; Korkeamäki, Haarni, & Seppälä, 2010, s. 109.)

Opiskelijoiden erityisen tuen tarpeen tunnustaminen edellyttää koulutuksen järjestäjältä erityistä osaamista ja rakenteita, joita suurimmalla osalla oppisopimuskoulutuksen järjestäjistä ei tällä hetkellä ole. Oppisopimuskoulutuksen järjestäjien huoli siitä, että opiskelijoiden erityisen tuen tarve tulisi tunnustaa mahdollisimman varhaisessa vaiheessa, jotta opiskelijalle saadaan järjestettyä tarvittavat tukitoimet, ei ole aiheeton.

Yksi tutkimuksen keskeisistä tuloksista on, että vaikka koulutuksen järjestäjillä on erilaisia keinoja tunnustaa erityisen tuen tarpeessa oleva opiskelija, ei oppisopimuskoulutuksen järjestäjien erityisen tuen tarpeen tunnustamisen osaaminen ole sillä tasolla, jolla sen tutkimukseen osallistuneiden mielestä tulisi olla. Moni erityisen tuen tarpeessa oleva opiskelija jääkin tunnustamatta opiskelujen alkuvaiheessa, eikä hän saa tarvitsemaansa erityistä tukea.

Toinen merkittävä tulos liittyy erityisen tuen toimintaprosessien toimivuuteen. Oppisopimuskoulutuksessa riittämättömän tai puutteellisen erityisen tuen vaikuttanut joidenkin oppilaiden opintojen keskeyttämiseen ja heikentänyt koulutuksen läpäisyä. Keskeyttäneiden joukossa oli sellaisia opiskelijoita, jotka eivät olleet saaneet tarvittavaa tukea. Tutkimuskirjallisuuden mukaan opiskelijat, joilla on oppimiseen liittyviä ongelmia ja jotka eivät saa riittävästi tukea, useasti keskeyttävät opiskelunsa (ks. esim. Alatupa, Karpinen, Keltikangas-Järvinen, & Savioja, 2007; OECD, 2010a, 2010b; Mäkinen, 2010, s. 36; Nukari, 2010).

Tämän tutkimuksen toteuttamisen aikana oppisopimuskoulutuksen järjestäjillä ei vielä ollut sellaista yhtenäistä opiskelijahuoltojärjestelmää kuin oppilaitosmuotoisessa ammatillisessa koulutuksessa, eivätkä oppisopimuskoulutuksen järjestäjät kyenneet vastaamaan erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden tuen tarpeeseen siten kuin oppilaitosmuotoisessa ammatillisessa koulutuksessa. Oppilaitosmuotoisen ammatillisen koulutuksen puolella opiskelijoiden tukipalvelut toteuttaa opiskelijahuolto, johon kuuluvat kuraattoripalvelut, opinto-ohjaus, erityisopetus ja psykologipalvelut. Vuonna 2007 tehdyn tutkimuksen mukaan yli 70 prosenttia

Oppisopimuskoulutuksen yleistyminen on tärkeä osa tulevaisuuden ammatillista koulutusta.

ammatillisten oppilaitosten henkilökunnasta uskoi oppilaitoksissa toteutettujen opetuksen tukipalveluiden vähentäneen keskeyttämiä ja opiskelujen pitkittymiä (Rantanen & Vehviläinen, 2007). Tämän tutkimuksen perusteella onkin aiheellista kysyä, voitaisiinko vastaavilla toimilla, joita oppilaitosmuotoisen ammatillisen koulutuksen puolella on toteutettu, vaikuttaa myös oppisopimuskoulutuksessa opiskelevien erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden opintojen läpivientiin.

Oppisopimuskoulutuksen yleistyminen on tärkeä osa tulevaisuuden ammatillista koulutusta, koska työpaikalla tapahtuvalle oppimiselle on keskeinen merkitys opiskelijoiden kehittämiseen. Tämä edellyttää, että oppisopimusorganisaatioiden rakenteet ja toimintaprosessit pystyvät tuottamaan tarpeeksi laadukasta koulutusta työelämän tarpeisiin. Tämä puolestaan edellyttää prosessien systemaattista ja tarkoituksenmukaista kehittämistä, esimerkiksi koulutuksen läpäisyn tehostamista. Ne oppilaitokset, joissa nämä työelämälähtöisen koulutuksen uudistumiseen sisältyvät haasteet on huomioitu, ovat vahvoilla tulevaisuuden tulostilastoissa. Niissä on paneuduttu läpäisyn tehostamiseen ja panostettu erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden ohjaus- ja tukitoimien järjestämiseen, jotta mahdollisimman monella ammatillisen perustutkinnon suorittaneella olisi mahdollisuus sijoittua työelämään ja saada riittävät jatko-opiskeluvalmiudet.

Tämä tutkimus on laadullinen tapaus-tutkimus eikä pyri yleistettävyyteen siinänsä, vaan tuloksia voidaan hyödyntää pääsääntöisesti oppisopimuskoulutuksen järjestäjien keskuudessa ja tukiprosessien kehittämisessä. Oppisopimuskoulutus on työpaikalla ja oppilaitoksessa tapahtuvaa koulutusta ja poikkeaa muista ammatillisen koulutuksen muodoista, mikä rajoittaa tutkimustulosten siirrettävyyttä toiseen kontekstiin. Toisaalta muussa työelämälähtöisessä koulutuksessa, kuten ammatillisessa ja työvoimapolitiittisessa koulutuksessa, koulutuksen keskeytyminen ja heikko läpäisy heikentävät koulutuksen tehokkuutta ja tulevat yhteiskunnalle kalliiksi. (Ks. esim. Vehviläinen, 2008; TEM, 2012.) Tämän tutkimuksen tulokset liittyvät työelämässä työpaikalla tapahtuvaan koulutukseen ja siellä opiskelevien koulutukseen liittyvien ongelmien tunnistamiseen sekä tarvittavien tukitoimien järjestämiseen monimuotoiselle työvoimalle. Tutkimustulokset saattavat soveltaa myös työvoimapolitiittisen ja muun ammatillisen työelämälähtöisen koulutuksen järjestäjille, jotka kehittävät omia rakenteitaan tunnistaa ja järjestää opiskelijoille heidän tarvitsemiaan tukitoimia.

Lähteet

- Aho, S., & Mäkiäho, A. (2014). *Toisen asteen koulutuksen läpäisy ja keskeyttäminen. Vuosina 2001 ja 2006 toisen asteen opinnot aloittaneiden seurantatutkimus*. Opetushallitus. Raportit ja selvitykset 2014:8. Tampere: Suomen Yliopistopaino Oy.
- Alatupa, S., Karppinen, K., Keltikangas-Järvinen, L., & Savioja, H. (2007). *Koulu, syrjäytyminen ja sosiaalinen pääoma. Löytyykö huono-osaisuuden syy koulusta vai oppilaasta?* Sitran raportteja, 75. Helsinki: Sitra.
- Anttila, P. (2000). *Tutkimisen taito ja tiedonhankinta*. Hamina: Akatiimi.
- Auvinen, A.-M., Salminen, O., Mäkelä, P., & Tamminen, T. (2013). *TYYYNE – Työelämä oppimisympäristönä*. Loppuraportti. Hämeenlinna: Suomen eOppimiskeskus ry.

- Brockmann, M., & Laurie, I. (2016). Apprenticeship in England—the continued role of the academic–vocational divide in shaping learner identities. *Journal of Vocational Education & Training*, 68(2), 229–244.
- Cohen, L., & Manion, L. (1991). *Research Methods in Education*. London and New York: Routledge.
- Eskola, J., & Suoranta, J. (2014). *Jobdatus laadulliseen tutkimiseen*. Tampere: Vastapaino.
- Fries, J., Göbel, C., & Maier, M. F. (2013). *Do employment subsidies reduce early apprenticeship drop out?* Discussion Paper No. 13-053. Centre for European Economic Research. Luettu osoitteesta <http://ftp.zew.de/pub/zew-docs/dp/dp13053.pdf>
- Harvey, L., & Green, D. (1993). Defining quality. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 18(1), 9–34.
- Helmer, M., & Altstadt, D. (2013). *Apprenticeship. Competition and Cancellation in the Building Trades*. United States: Aspen Institute.
- Gambin, L., & Hogarth, T. (2016). Factors affecting completion of apprenticeship training in England. *Journal of Education and Work*, 29(4), 470–493.
- Gambin, L., Hogarth, T., & Hasluck, C. (2010). Maximising apprenticeship completion rates in England. *Canadian Apprenticeship Journal*, (4), 6–9.
- Haapakorpi, A., & Virtanen, P. (2015). *Oppisopimusjärjestelmän toimivuus ja vaikuttavuus*. Helsinki: Helsingin yliopiston koulutus- ja kehittämisspalvelut.
- Hofmann, C., Stalder, B. E., Tschan, F., & Häfeli, K. (2014). Support from Teachers and Trainers in Vocational Education and Training: The Pathways to Career Aspirations and Further Career Development. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 1(1), 1–20.
- Hogarth, T., Gambin, L., Hasluck, C., De Hoyos, M., & Owen, D. (2009). *Maximising apprenticeship completion rates*. Coventry: Learning and Skills Council.
- Jauhola, L., & Miettinen, K. (2012). *Selvitys ammatillisesta erityisopetuksesta. Opiskelijoille suunnattujen tukitoimien sekä erityisopetuksen toteuttaminen yleisissä ammatillisissa oppilaitoksissa*. Raportit ja selvitykset 2012:7. Helsinki: Opetushallitus.
- Korkeamäki, J. (2010). *Aikuisten oppimisvaikeudet. Näkökulmia selviytymiseen*. Kuntoutussäätiön tutkimuksia 83/2010. Helsinki: Kuntoutussäätiö
- Korkeamäki, J., Haarni, I., & Seppälä, U. (2010). Aikuisten oppimisvaikeuksien ja tarkkaavuushäiriöiden diagnosointi sosiaalisena toimintana. *Sosiaalilääketieteellinen aikakauslehti*, 47(2), 109–122.
- Kotamäki, S., Niemi, M., Sirkkiä, H., Virnes, E., Räisänen, A., & Hietala, R. (2010). *Hyvää vointia: Opiskelijahuollon toteutuminen, sen käytännöt ja kehittäminen toisen asteen ammatillisessa peruskoulutuksessa*. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja, 49. Saarijärvi: Koulutuksen arviointineuvosto.
- Laki ammatillisesta aikuiskoulutuksesta annetun lain muuttamisesta 2014/788. Luettu osoitteesta <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2014/20140788#Pi-dp3338192>
- Laki ammatillisesta koulutuksesta 2017/531. Luettu osoitteesta <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2017/20170531>
- Laporte, C., & Mueller, R.E. (2011). *The Persistence Behaviour of Registered Apprentices: Who Continues, Quits, or Completes Programs?* Research Paper. Analytical Studies Branch Research Paper Series, catalogue no. F0019M – no. 333. Ottawa: Statistics Canada.
- Leino, O. (2011). *Oppisopimusopiskelijan oppimisen henkilökohtaistaminen ja oppimismahdollisuudet työpaikalla*. Publications of the University of Eastern Finland. Dissertations in Education, Humanities, and Theology; 20. Joensuu: Itä-Suomen yliopisto.
- Leiser, M. S., & Wolter, S. C. (2017). *Empirical Evidence on the Effectiveness of Social Public Procurement Policy: The Case of the Swiss Apprenticeship Training System*. *LABOUR*, 31(2), 204–222.
- Miettinen, K. (2015). *Erityisopetuksen käsikirja. Ammatillinen peruskoulutus ja aikuiskoulutus*. Opetus- ja tutkimusministeriön julkaisuja 2015:14. Helsinki: Opetushallitus.
- Mäkinen, L. (2010). Tutkintotavoitteen toteutuminen oppisopimuskoulutuksessa. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 12(3), 32–41.
- Norontaus, A. (2016). *Oppisopimus yritysten tuottamana koulutuspalveluna: Tavoitteista vaikutuksiin*. Akateeminen väitöskirja. Acta Universitatis Lappeenrantaensis, 693. Lappeenranta: Lappeenrannan teknillinen yliopisto.
- Nukari, J. (2010). *Aikuisten oppimisvaikeuksien psykologinen arviointi*. Kuntoutussäätiön työselosteita 39/2010. Helsinki: Kuntoutussäätiö.
- OECD. (2010a). *Pathways to Success: How Knowledge and Skills at Age 15 Shape Future Lives in Canada*. Paris: OECD.
- OECD. (2010b). *The High Cost of Low Educational Performance*. Paris: OECD.
- Opetushallitus. (2014). *Oppisopimuskoulutus*. Luettu osoitteesta http://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/ammattikoulutus/oppisopimuskoulutus
- Opetushallitus. (2015). *Ammatillinen erityisopetus*. Luettu osoitteesta http://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/ammattikoulutus/ammattilliset_perustutkinnot/ammattillinen_erityisopetus

Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2011). *Ammatillisen koulutuksen laatustrategia 2011–2020*. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2011:9. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.

Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2014). *Oppisopimuskoulutus*. Luettu osoitteesta http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/aikuiskoulutus_ja_vapaa_sivistystyoe/opiskelu_ja_tutkinnot/oppisopimuskoulutus/

Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2016). *Opetus- ja kulttuuriministeriön talousarvioesitys vuodelle 2016*. Luettu osoitteesta <http://www.minedu.fi/OPM/Tiedotteet/2014/08/okmbudjettiehdotus.html?lang=fi>

Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2017). *Ammatillisen koulutuksen reformi uudistaa koulutuksen vastaamaan opiskelijoiden ja työelämän tarpeita*. Luettu osoitteesta http://minedu.fi/artikkeli/-/asset_publisher/ammattillisen-koulutuksen-reformi-uudistaa-koulutuksen-vastaamaan-opiskelijoiden-ja-tyoelaman-tarpeita

Oppimisen ja opiskelun tuki oppisopimuskoulutuksessa. Tuetun oppisopimuksen käsikirja. (2015). Luettu osoitteesta <http://www.tuettuoppisopimus.fi/> Rantanen, E., & Vehviläinen, J. (2007). *Kannattavaa opiskelua? – Opintojen keskeyttäminen ammatillisissa oppilaitoksissa*. Helsinki: Opetushallitus.

Reed, D., Liu, A. Y. H., Kleinman, R., Mastri, A., Reed, D., Sattar, S., & Ziegler, J. (2012). *An effectiveness assessment and cost-benefit analysis of registered apprenticeship in 10 states*. Final Report. Mathematica Policy Research. Luettu osoitteesta https://wdr.doleta.gov/research/FullText_Documents/ETA-OP_2012_10.pdf

Riphahn, R. T., & Zibrowius, M. (2016). Apprenticeship, vocational training, and early labor market outcomes—evidence from East and West Germany. *Education Economics*, 24(1), 33–57.

Räty, K. (2016). *Eriytynen tuki elinikäisen oppimisen mahdollistajana ammatillisessa aikuiskoulutuksessa*. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 383. Helsinki: Helsingin yliopisto, Käytätymistieteellinen tiedekunta.

Selkivuori, L. (2015). *”Ei näihin vaikeuksiin työelämässä törmää”*. Oppimisen tuki ja erityiselle tuelle annetut merkitykset ammatillisessa aikuiskoulutuksessa opiskelijan näkökulmasta. Jyväskylä studies in education, psychology and social research, 522. Jyväskylä: University of Jyväskylä.

Skills Funding Agency. (2015). *Statistical First Release. Further Education and Skills: Learner Participation, Outcomes and Level of Highest Qualification Held*. SFA/SFR30. Luettu osoitteesta https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/552607/SFA_

[SFR_commentary_October_2015_ofqual_update_October_2015.pdf](http://www.stat.fi/til/erop/2015/erop_2015_2016-06-13_tau_009_fi.html)

Steedman, H. (2010). *The State of Apprenticeship in 2010. International Comparisons Australia Austria England France Germany Ireland Sweden Switzerland*. A Report for the Apprenticeship Ambassadors Network. London: Centre for Economic Performance.

Suomen virallinen tilasto (SVT). (2016). *Eri-tyisopetus. Liitetaulukko 9. Ammatillisen koulutuksen erityisopiskelijat erityisopetuksen toteutuspaikan mukaan 2004–2014*. Luettu osoitteesta http://www.stat.fi/til/erop/2015/erop_2015_2016-06-13_tau_009_fi.html

Suomen virallinen tilasto (SVT). (2017). *Opintojen kulku 2015*. Luettu osoitteesta http://www.stat.fi/til/opku/2015/opku_2015_2017-03-17_fi.pdf

Suomen virallinen tilasto (SVT). (n.d.) *Ammattillinen koulutus*. Luettu osoitteesta <https://www.stat.fi/til/aop/>

Tilastokeskus. (2015). *Oppisopimuskoulutus 2007–2014*. Helsinki: Tilastokeskus.

Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2009). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. (5. uudistettu laitos.) Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Työ- ja elinkeinoministeriö (TEM). (2012). *Työvoimapolitiittisen aikuiskoulutuksen vuositilastot vuonna 2011*. TEM Tilastotiedote 2012:3. Luettu osoitteesta <https://tem.fi/tilastotiedote-vuosijulkaisut>

Valtioneuvoston asetus ammatilliseen aikuiskoulutukseen liittyvästä henkilökohtaistamisesta 2015/794. Luettu osoitteesta <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2015/20150794>

Van der Heijden, B., Boon, J., Van der Klink, M., & Meijs, E. (2009). Employability enhancement through formal and informal learning: an empirical study among Dutch non-academic university staff members. *International Journal of Training and Development*, 13(1), 19–37.

Vehviläinen, J. (2008). Kuka olet minne menet? Ammatilliset opinnot keskeyttänyt nuori luokkakuvasa. Teoksessa J. Vehviläinen (toim.), *Kuvauksia koulutuksen keskeyttäneistä*. Helsinki: Opetushallitus.

Viinisalo, K. (2013). Oppisopimuskoulutuksen pedagogiikka. Teoksessa K. Viinisalo (toim.), *Oppisopimus – Osaamista meillä ja muualla*. Helsinki: Suomen oppisopimuskoulutuksen järjestäjät ry.

Vipunen. (2017). *Opetushallinnon tilastopalvelut*. Luettu osoitteesta https://vipunen.fi/fi-fi/_layouts/15/xlviewer.aspx?id=/fi-fi/Raportit/Oppisopimuskoulutuksen%20opintojen%20kalkku%20-%20Aloituslukuvuosi.xlsb

Mitä hyötyä mulle on tästä?

Teoreettisen tiedon opettaminen ammattikorkeakoulutuksessa

Anneli Lehtisalo

FT, tutkimuskoordinaattori

Tampereen yliopisto

anneli.lehtisalo@tuni.fi

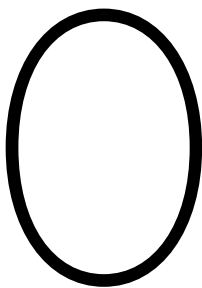
Tiivistelmä

Artikkelissa tarkastellaan teoreettisen tiedon opettamista ammattikorkeakoulutuksessa. Yhteiskunnalliset muutospaineet sekä eurooppalaiset koulutuspoliittiset linjaukset edellyttävät, että teoreettisella tiedolla on keskeinen osuus ammattikorkeakoulutuksessa. Ammattiin valmistuvilla tulee olla käytännön taitojen lisäksi teoreettista ymmärrystä sekä kyky hahmottaa oman alansa ilmiöitä käsitteellisesti. Käytännössä saattaa kuitenkin olla haasteellista sisällyttää teorian tiedon opiskelua projektipainotaiseen opetussuunnitelmaan. Artikkelissa

esitetään, että teoreettisen tiedon ja tieteellisten käsitteiden opettamisessa keskeisiä seikkoja ovat episteeminen pohdinta, metakognition kehittäminen, metakäsitteellinen tietoisuus sekä käsitteiden operationaalistaminen ja tiedon sisäistäminen. Lisäksi teoreettisen tiedon opettaminen edellyttää hyvää työelämäyhteistyötä ja pitkäjänteistä, yhteistoiminnallista opetussuunnitelmatyötä.

Avainsanat: *ammattikorkeakoulutus, teoreettinen tieto, käsitteellinen muutos, siirtovaikutus*

Johdanto



petusharjoitteluni yhteydessä pidin medianomiopiskelijoille teoreettispainotteisen kurssin alan tutkimuksesta. Kurssi sujui hyvin, opiskelijat olivat pääosin motivoituneita ja heidän kurssin lopputyönä kirjoittamansa esseet kertoivat opiskelijoiden innostuksesta omaa alansa kohtaan. Jokin jäi kuitenkin vaivaamaan itseäni. Saivatko opiskelijat kurssista kasvun eväitä tulevaisuuttaan varten? Sisäistivätkö he todella kursilla esittämäni tieteelliset lähestymistavat ja käsitteet, sillä esseissään useat heistä välttelivät käsitteiden hyödyntämistä? Mitä hyötyä on tieto- ja teoriapainotteisesta opetuksesta, jos sen opit edesauttavat vain suoriutumista oppilaitoksen sisällä?

Opettamani kurssi oli vapaaehtoinen opintojakso kolmannen vuoden medianomiopiskelijoille. Valmistellessani opetus-tani sain tietää, että opintojakson tyyppiset tieto- ja teoriapainotteiset kurssit ovat opetusohjelmassa harvinaisia. Suurin osa opetuksesta perustuu harjoituskursseihin tai käytännön projektityöskentelyyn. Tämä onkin luonteva ratkaisu, koska opiskelijat tulevat valmistuttuaan työskentelemään media-alan asiantuntijatehtävissä tuottajina, käsikirjoittajina, leikkaajina, kuvaajina tai äänisuunnittelijoina. Toisaalta opiskelijoiden pitäisi myös oppia analysoimaan ja hahmottamaan käsitteellisesti omaa erityisalaansa, sillä muuten he eivät pysty vastaamaan nopeasti muuttuvan työelämän vaatimuksiin (Lehtinen, Hakkarainen, & Palonen, 2014, ss. 199–200).

Ammattikorkeakoulusta valmistuvien medianomien tulisi olla itsenäisiä ajat-

telijoita, jotka pystyvät paitsi soveltamaan koulutuksessa oppimaansa, myös luomaan uutta, muuttamaan käytäntöjään ammattialansa muutosten mukana ja omalta osaltaan vaikuttamaan muutoksiin (Opetushallitus 2017, ks. taso 6). Luovalla alalla työskenteleviltä voidaan edellyttää myös vastuullisuutta siitä, miten he maailmaa käsittelevät ja esittävät. Tällainen osaaminen perustuu tietoisuuteen median toiminnasta sekä siitä, miten sitä tieteellisen tiedon ja käsitteiden avulla jäsennetään. Käsitteellinen osaaminen on olennainen osa medianomien asiantuntijuutta.

Näin todetaan myös Valtioneuvoston asetuksessa tutkintojen ja muiden osaamiskokonaisuuksien viitekehyses-tä (2017/120), jossa kuvataan osaamista, jonka ammattikorkeakoulu- tai alemman korkeakoulututkinnon suorittaneen pitäisi hallita:

Hallitsee laaja-alaiset ja edistyneet oman alansa tiedot, joihin liittyy teorioiden, keskeisten käsitteiden, menetelmien ja periaatteiden kriittinen ymmärtäminen ja arvioiminen. Ymmärtää ammatillisten tehtäväalueiden ja/tai tieteenalojen kattavuuden ja rajat.

Hallitsee edistyneet kognitiiviset ja käytännön taidot, jotka osoittavat asioiden hallintaa, kykyä soveltaa ja kykyä luoviin ratkaisuihin ja toteutuksiin, joita vaaditaan erikoistuneella ammatiti-, tieteen- tai taiteenalalla monimutkaisten tai ennakoimattomien ongelmien ratkaisemiseksi.

Määritellyt osaamistavoitteet, tai oppimistulokset, perustuvat eurooppalaiseen tutkintojen viitekehukseen (European Qualifications Framework, EQF), joka

hahmottelee, millaista osaamista kunkin tutkintotason tulisi sisältää. Viitekehys otettiin Suomessa käyttöön vuoden 2017 alkupuolella, kun laki tutkintojen ja muiden osaamiskokonaisuuksien viitekehuksesta (2017/93) ja sitä tarkentava valtioneuvoston asetus (2017/120) astuivat voimaan.

Yhteiskunnan muutospaineet ja yllämainitut koulutuspoliittiset linjaukset luovat haasteita opetusta järjestäville ammattikorkeakouluille sekä käytännön oppimisprosessia ohjaaville opettajille, sillä teoreettisen ajattelun sisäistämisen ohella opiskelijoiden pitäisi kouluttautua oman ammattialansa käytännön erikoisosaajiksi. Erityistaitojen oppiminen samoin kuin tieteellisten käsitteiden omaksuminen vaativat aikaa (Lehtinen, Vauras, & Lerkkanen, 2016, ss. 79, 115–116), ja kummankin sovittaminen linjakkaasti opetussuunnitelmaan ja opetusohjelmaan voi olla hankalasti ratkaistava yhtälö.

Tässä artikkelissa pohdin, miten tämän yhtälön voisi ratkaista erilaisia pedagogisia malleja ja opetusmenetelmiä hyödyntämällä: Miten tieteellistä tietoa ja käsitteitä voisi opettaa media-alan opetuksessa niin, että valmistuneet medianomit voivat hyödyntää oppimaansa työelämässä? Käsitteiden ensin lyhyesti tieteellisten käsitteiden omaksumisen ongelmaa eli käsitteellistä muutosta (*conceptual change*) sekä sitä, miten opittua voisi paremmin hyödyntää työelämässä eli miten tieteellinen tieto voisi siirtyä (*transferoitua*) uusiin tilanteisiin. Tämän pohjalta esitän kirjallisuuslähteisiin pohjautuvia ideoita siitä, miten erilaiset pedagogiset mallit ja opetusmenetelmät voivat tukea käsitteellistä muutosta ja siirtovaikutusta.

Tieteellisen tiedon ja käsitteiden ymmärtävä oppiminen

Yksi tieteellisen tiedon ja käsitteiden oppimisen este saattaa olla se, ettei oppijoilla ole selkeää kuvaa tieteellisen tiedon luonteesta eli miksi tieteellinen tieto on sellaista kuin se on. Koska tieteellinen tieto poikkeaa arkitiedosta, se vaikuttaa käytännölle vieraalta tai vaikeaselkoiselta. Tieteellinen tieto pyrkii usein yleistyksiin, näkemään ilmiöiden laajempia yhteyksiä. Toisin kuin arkisen tiedon omaksuminen, tieteellistä tietoa on vaikea oppia intuitiivisesti, ilman erillistä ponnistelua. Tieteellinen tieto saattaa olla ristiriidassa arkisten käsitysten kanssa, tai sitten se käsittelee asioita näkökulmasta, joka on oppijalle täysin uusi ajattelutapa. Tieteellisen tiedon ja käsitteiden omaksuminen edellyttää oppijan aiempien käsitysten muuttamista tai uusien käsitysten muodostumista, *käsitteellistä muutosta*. (Lehtinen ym., 2016, ss. 115–116; Hirsjärvi, Remes, & Sajavaara, 2015, ss. 19–20, 150–151.)

Käsitteellinen muutos viittaa tässä tieteellisen tiedon mielekkääseen oppimiseen, mikä voidaan erottaa havaintoihin perustuvan faktatiedon tai erilaisten nimitysten oppimisesta (ks. Hakkarainen ym., 1999, s. 12). Tieteessä käsitteillä on erityinen asema, ne ovat ”tieteen kieltä”. Tieteelliset teoriat jäsentävät ja selittävät maailman ilmiöitä ja olioita käsitteiden avulla. Käsitteiden kautta voidaan päästä käsiksi monimutkaiseen todellisuuteen teoreettisella tasolla ja siten selittää asioita, jotka eivät ole suoraan havaittavissa. (Hirsjärvi ym., 2015, s. 150; Hall, 1992, s. 80.) Tästä syystä tieteelliset käsitteet voivat myös olla vaikeasti ymmärrettäviä.

Vosniadoun (2007, ss. 6, 8, 9–10) mukaan keskeisiä lähtökohtia tieteellisen tiedon oppimisessa ovat hidas muutos ja tiedon rakentuminen aiempien käsitysten pohjalta, motivaatio, metakäsitteellinen ja metakognitiivinen ymmärrys sekä sosio-kulttuurinen tuki. Intuitiivisten arki-käsitysten muuttuminen tieteellisen tiedon mukaiseksi tiedoksi edellyttää sitä, että oppija tulee tietoiseksi omista aiemmista käsityksistään ja että oppijaa ohjataan tällaiseen metakäsitteelliseen tietoiseen ajatteluun. Käsitteellisen muutoksen tavoite ei ole korvata oppijan ”väärää” käsitystä ”oikealla” opettajan johdolla, vaan laajentaa oppijan ymmärrystä niin, että hän tiedostaa aiemman käsityksensä ongelmat ja pystyy tarkastelemaan tutkittavaa asiaa uudesta, tieteellisestä näkökulmasta. Tällainen näkökulman laajentaminen vaatii puolestaan sitä, että oppija ymmärtää, millaista tieteellinen tieto on, mitä tieteellinen teoria ja käsitteet tarkoittavat ja miten ne eroavat arki ajattelusta. (Vosniadou, 2007, ss. 9–10.)

Tutkivan oppimisen pedagoginen malli perustuu ajatukseen, että tieteellisen tiedon syvälinen oppiminen on samanlainen kognitiivinen prosessi kuin uuden tiedon luominen tieteessä. Pedagogisen mallin avulla pyritäänkin toisintamaan tutkimusprosessia: tavoitteena on ymmärtää tarkastelun kohteena olevaa ilmiötä kehittelemällä, kokeilemalla ja luomalla ilmiöön liittyviä käsitteitä ja teorioita, joita tutkivan oppimisen mallin kehittäjät kutsuvat *käsitteelliseksi luomukseksi*. (Hakkarainen, Lonka, & Lipponen, 2008, ss. 252, 297–298.) Malli tarjoaa yhden tavon ohjattuun käsitteelliseen muutokseen. Mallissa oppijat itse tuottavat omien käsitystensä pohjalta ratkaistavia ongelmia, kehittävät niihin ratkaisuja ja selityksiä sekä työstävät näitä yhteisöllisesti kriittisen

arvioinnin ja uuden tiedon omaksumisen avulla. Onnistuneessa tutkivan oppimisen prosessissa oppijat ovat omaksuneet uusia käsitteitä ja syventäneet ymmärrystään, ja tarvittaessa luopuneet alkuperäisistä arki-käsityksistään. (Hakkarainen ym., 2008, ss. 300–303.)

On kuitenkin otettava huomioon, että tutkiva oppiminen ei vastaa tieteellistä tutkimusta. Se vain simuloi tieteellisen tutkimuksen tapaa lähestyä maailman ilmiöitä, mutta ei käytä samanlaisia todennettavia menetelmiä, eikä sitoudu samantapaisiin tutkimuksen tekemisen sääntöihin kuin tieteellinen tutkimus. Siksi, jos tavoitteena on opettaa oppijoita ymmärtämään erityisesti tieteellisiä käsitteitä ja teorioita tutkivan oppimisen mallin avulla, opetuksessa on kiinnitettävä huomiota siihen, että oppijat ymmärtävät eron erilaisten tiedon tuottamisen tapojen välillä. Opettajan on myös ohjattava käsitteellisen muutoksen prosessia niin, että oppijoiden on mahdollista syventää omia käsitteellisiä luomuksiaan tieteellisten käsitteiden avulla (vrt. Hakkarainen ym., 2008, ss. 303, 338).

Käsitteellisen ajattelun hyödyntäminen: siirtovaikutuksen mahdollisuus

Ammattiin johtavassa koulutuksessa opiskelijat saattavat kritisoida niin kutsuttuja teoriaopintoja. Ne voidaan ymmärtää irrallisiksi, ulkoa opittavaksi informaatioksi, jonka voi unohtaa heti koulusta valmistuttua. Toisaalta teoriaopintoja on voitu puolustaa sillä, että niiden avulla opiskelija oppii yleistettäviä tietoja ja taitoja, kuten kriittistä ajattelua, jota voi hyödyntää muissa yhteyksissä, esimerkiksi työelämässä. Tutkimuksissa on kuitenkin todettu, että tällainen tietojen ja

taitojen transferoituminen eli siirtyminen kontekstista toiseen on erittäin haasteellista. (Lehtinen ym., 2016, ss. 131–132; Rauste-von Wright, von Wright, & Soini, 2003, ss. 54–55; Tuomi-Gröhn, Engeström, & Young, 2003, ss. 1–2.)

Vaikka siirtovaikutuksen tuottaminen onkin vaikeaa, näyttää se silti mahdolliselta. Keskeistä on kuitenkin täsmentää, mikä siirtyy ja miten, eli mitä siirtovaikutuksella varsinaisesti tarkoitetaan. Niin kutsutussa yhteisten elementtien teorias-
sa siirtovaikutuksen nähtiin perustuvan siihen, että alkuperäisessä oppimistilanteessa ja uudessa tilanteessa on jotakin yhteistä, joka mahdollistaa alkuperäisessä tilanteessa opitun hyödyntämisen uudessa tilanteessa. Tällainen näkemys perustui ennemminkin käsityksille tilanteiden tarjoamista ärsykkeistä kuin oppijan kognitiivisista taidoista. (Tuomi-Gröhn & Engeström, 2003, s. 20; Rauste-von Wright ym., 2003, s. 127.) Samalla se antaa konservatiivisen näkökulman oppimiseen: jos siirtovaikutus perustuu tilanteiden samankaltaisuuteen, aiemmin opittu ei juurikaan auta kehittämään tilanteita tai luomaan uutta (Lehtinen, Hakkarainen, & Palonen, 2014, s. 211).

Tieteellisten käsitteiden siirtyminen oppimistilanteesta muihin tilanteisiin voidaan ymmärtää periaatteiden siirtymisenä eli oppija ymmärtää, missä tilanteissa opittua voidaan soveltaa. Tämä puolestaan edellyttää käsitteellisen muutoksen onnistumista, toisin sanoen periaatteiden tai mallien syvällistä ymmärtämistä. Tutkijat Gavriel Salomon ja David Perkins (1989, viitattu lähteessä Lehtinen ym., 2014, s. 212) ovat puhuneet ”haastavan tien” (*the high road*) siirtovaikutuksesta. Termillä he viittaavat tilanteeseen, jossa siirtovaikutus ei perustu helposti havait-

tavaan tilanteiden samankaltaisuuteen, vaan että oppija tuo uuteen tilanteeseen abstraktin tason tietoja ja ajattelua. Tällainen osaaminen antaa oppijalle valmiudet tulevaisuuden odottamattomien tilanteiden analysoimiseen ja hallintaan, mutta se edellyttää syvällisen tiedon omaksumisen lisäksi taitoa kohdata odottamattomia tilanteita ja motivaatiota oppia niistä uutta. Kyse ei ole suoraviivaisesta tiedon ja toimintamallien siirrosta tilanteesta toiseen, vaan itse asiassa oppija itse rakentaa yhteyden tilanteiden välille ja mahdollisesti kehittää uutta tilannetta konstruoimansa tiedon pohjalta. (Lehtinen ym., 2014, s. 213; Tuomi-Gröhn & Engeström, 2003, ss. 22–23.)

Tällainen näkökulma on esimerkiksi Engeströmin kehittämässä kehittävän siirtovaikutuksen mallissa, jossa oppija ja hänen toimintaympäristönsä muuttuvat ja kehittyvät (Tuomi-Gröhn & Engeström, 2003, ss. 27–28). Engeströmin malli perustuu eri osapuolten tiiviiseen yhteistyöhön, jossa oppijan lisäksi myös yhteisöt oppivat. Oppimisprosessi on esimerkiksi kehittämishanke, jossa opiskelijat osallistuvat työyhteisön toimintaan ja kyseenalaistamalla pyrkivät kehittämään työyhteisön käytäntöjä. Uusia käytäntöjä kehitetään keskustelemalla ja tuottamalla uusia käsitteitä, joiden avulla käytäntöjä voidaan hahmottaa uudella tavalla. Samalla käsitteet auttavat löytämään uusia ratkaisuja ja parantamaan työyhteisön toimintatapoja. (Tuomi-Gröhn & Engeström, 2003, ss. 30–33; Engeström, 2001, ss. 23–24.)

Guile ja Young muistuttavat, että tarkasteltaessa siirtovaikutusta on tärkeää pohdita ”siirtyvän” tiedon luonnetta erityisesti ammatillisessa koulutuksessa (Guile & Young, 2003, ss. 68–69, 78). Ammatilli-

sessä koulutuksessa käsitellään erilaista tietoa, teoreettista tietoa, työhön liittyvää tilannekohtaista käytännöllistä tietoa sekä esimerkiksi harjoittelussa syntyvää hiljais-tietoa (Guile & Young, 2003, ss. 68–69, 78; tiedon tyypeistä myös Tynjälä, 1999, ss. 138–139). Niin opettajien kuin oppijoidenkin episteemiset käsitykset ja pohdinta ovat keskeisiä, jotta nämä erilaiset tiedon muodot siirtyisivät asiantuntijaksi valmistuvan ammattilaisen mukana työelämään: heidän tulisi olla tietoisia tiedon eri muodoista ja merkityksistä sekä siitä, miten ne tukevat oppimista ja toimintaa työssä.

Luennoinnista ajattelun ohjaamiseen

Lehtinen, Hakkarainen ja Palonen (2014, s. 219) toteavat käsitteellistä muutosta ja siirtovaikutusta käsittelevässä artikkelissaan, että oppimisen tutkimus ei vielä tarjoa suoria vastauksia kysymykseen, miten ammattilaisia pitäisi kouluttaa, jotta heistä tulisi tulevaisuuden nopeisiin muutoksiin valmiita asiantuntijoita. He ehdottavat, että ratkaisu löytyisi kognitiivisten ja sosiokulttuuristen oppimisteorioiden mallien yhdistämisestä.

Opetusharjoittelussa pitämässäni kurs-sissa pyrin hyödyntämään opiskelijalähtöisiä menetelmiä ja yhteistoiminnallisuutta, mutta käsitteellistä muutosta ja siirtovaikutusta käsittelevän tutkimuksen pohjalta on selvää, etteivät pelkät osallistavat oppimistehtävät riitä. Tutkimukset viittaavat siihen, että tieteellisten käsitteiden opettamisessa keskeisiä seikkoja ovat episteeminen pohdinta, metakognition kehittäminen, meta-käsitteellinen tietoisuus, käsitteiden operaationaalistaminen ja tiedon sisäistäminen, työelämäyhteistyö sekä teoreettisen opetuksen ottaminen huomioon pitkäjänteisesti opetus suunnitelmatyössä.

Episteeminen pohdinta

Episteeminen pohdinta on tärkeä tehtävä sekä opintojakson opiskelijoille että opettajalle. Opetusta suunnittelevan opettajan pitää olla tietoinen siitä, millaista tietoa kurssilla käsitellään ja miksi. Jos tiedon opettamiselle ei löydy perusteita, lienee turha odottaa, että opiskelijatkaan motivoituisivat sen oppimiseen. Opettamani opintojakson osaamistavoitteet oli määritelty seuraavasti:

Opiskelija tuntee elokuvan ja television tutkimusperinteen päälinjat. Opiskelija osaa soveltaa tutkimuksen näkemyksiä sisältöjen, lajityyppien ja ohjelmatyyppien kriittiseen analyysiin ja uuteen sisällöntuotantoon. Opiskelija pystyy analysoimaan audiovisuaalisia sisältöjä esteettisesti, yhteiskunnallisesta ja kulttuurisesta näkökulmasta. (TAMK, n.d.)

Lähtökohtaisesti opintojakson osaamistavoitteet olivat haastavan laajat, ja opettavan teoreettisen tiedon ja käsitteiden määrää oli rajattava. Soveltamistavoite tarkoittaa sitä, että teoreettinen tieto pitäisi suhteuttaa käytännön tietoon, jota kolmannen vuosikurssin opiskelijalla saattaa jo olla hyvinkin paljon. Mikäli opintojaksoa haluaisi kehittää, tulisi käsiteltävän tiedon määrää rajata vieläkin enemmän, jotta sen työstämiseen ja sisäistämiseen jäisi enemmän aikaa. Opintojakso olisi hyvä aloittaa opetuskeskustelulla ja/ tai pienellä kirjallisella oppimistehtävällä, joka selvittäisi käsitteellisen, proseduaalisen, fakta- ja hiljaisen tiedon eroja. Tällaiset opetusmenetelmät voivat samalla vahvistaa opiskelijoiden metakognitiivisia tietoja, eli heidän tietoisuuttaan omista käsityksistään ja tiedon käsitteilytavoistaan.

Metakäsitteellinen tietoisuus

Käsitteellistä muutosta voidaan edistää, kun oppijat tulevat tietoiseksi omista aiemmista käsityksistään. Tällaista metakäsitteellistä tietoisuutta voidaan herätellä opintojakson alussa tehtävillä oppimistehtävillä. Tehtävässä voidaan esimerkiksi esitellä elokuvaan tai televisioon liittyvä ilmiö, josta opiskelijat voivat kirjoittaa vapaasti ajatuksiaan. Tehtävän lopuksi opiskelijoiden keskeiset ajatukset kootaan yhteiseen listaan tai piirroksen ja niiden yhtäläisyyksistä ja eroista keskustellaan. Tehtävän avulla opettaja saa kuvan siitä, miten oppijat ymmärtävät käsiteltävän asian. Tärkeintä kuitenkin on se, että oppijat itse tiedostaisivat erilaiset tapansa käsittää tietty ilmiö. Yhteistoiminnallisuus ja opettajan ohjaama keskustelu voivat auttaa oppijoita ymmärtämään, miten monenlaisia käsityksiä samasta ilmiöstä on olemassa. (Konstruktivistisen opetuksen mallista esim. Duit, Widido, & Wodzinski, 2007, ss. 199–200; myös Tynjälä, 1999, ss. 85–86.)

Tieteellisen tiedon ja käsitteiden sisäistäminen I

Kuten Vosniadou (2007) on todennut, tieteellisen tiedon opettamisen tavoitteena ei ole oikaista oppijoiden ”väärää” käsityksiä ”oikeilla”. Opiskelijoille onkin tehtävä selväksi se, etteivät alkukokeet tai -tehtävät heidän käsityksistään ole tietämättömyyden alleviivaamista tai pohjaa myöhemmin tulevalle ”oikealle” tiedolle. He voivat itse reflektoida ja arvioida käsityksensä muutosta kurssin kuluessa sekä pohdita sitä, mikä merkitys tällä aiemmalla tiedolla on. Samalla tällaiset kurssin kuluessa teetetävät reflektioitehtävät ja itsearviointitukevat metakognitiivisten taitojen kehittymistä, semminkin jos opettaja ohjaa reflektiota selkeillä kysymyksillä (esimer-

kiksi ”Miten tämä eroaa aiemmasta käsityksestäsi?” tai ”Mitä opin?”).

Opintojaksoilla, joiden osaamistavoitteet liittyvät teoreettisen tiedon omaksumiseen, syntyy helposti odotuksia laajojen tietomäärien ”siirtämisestä” eli osaamistavoitteet voivat ohjata ei-konstruktivistisiin opetusmenetelmiin, kuten opettajakeskeiseen luennointiin tai tekstimassojen luettamiseen. Haasteena on saada oppijat käsittelemään itse teoreettista tietoa ja sisäistämään sitä. Itsenäinen työskentely oppimateriaalien parissa ei riitä, sillä teoreettinen tieto ei tällöin välttämättä prosessoidu sisäistetyksi tiedoksi. Lisäksi teoreettinen tieto voi olla niin vaikeasti ymmärrettävää, että tuloksena voi olla pinnallisia selitysmalleja, jollei opettaja ohjaa tiedon käsitteilyä.

Yksi ratkaisu on yhdistää omatoiminen oppimateriaalien lukeminen tehtäviin, joissa oppimateriaalien keskeiset ajatukset ja tieteelliset käsitteet käydään läpi yhdessä. Tällaisia tehtäviä voisivat olla esimerkiksi opiskelijoiden yhdessä laatimat käsittekartat, joissa esiin nousevat käsitteiden merkitykset sekä niiden väliset suhteet (ks. esim. Novak & Gowin, 1995, ss. 19, 21, 37). Toinen menetelmä voisi olla ammatititehtäviin liittyvät tapausesimerkit, joiden avulla käytännön tietoa yhdistetään teoreettiseen tietoon. Samalla teoreettiset käsitteet operationaalistetaan, kun opiskelijat pääsevät pohtimaan, miten teoriassa esitettyjä asioita voi havainnoida käytännössä.

Tieteellisen tiedon ja käsitteiden sisäistäminen II

Jos opintojaksossa on mahdollista keskittyä yhteen ainoaan teema-alueeseen, tutkivan oppimisen pedagoginen malli (Hakkarainen ym., 2008) on hyvä tapa syven-

tää teoreettisen tiedon oppimista ja vahvistaa siirtovaikutuksen mahdollisuutta. Malli perustuu pitkälti samoihin periaatteisiin kuin käsitteellisen muutoksen ja siirtovaikutuksen konstruktivistiset teorit, ja sen tavoite on samalla tavoin edistää opittavan sisällön ymmärtämistä, ei fakta- tai teoritiedon pinnallista oppimista. Koska tutkivan oppimisen toteuttaminen vie enemmän aikaa kuin esimerkiksi luento-opetus, pitää opetettava sisältö rajata yhteen aihealueeseen ja tärkeimpiin teorioihin. (Hakkarainen ym., 2008, ss. 293–294, 297.)

Jos opettamallani teoreettispainotteisella opintojaksolla haluttaisiin soveltaa tutkivan oppimisen mallia, pitäisi osaamistavoitteissa luopua alueen läpileikkaavasta katsauksesta ja rajata aihe vain yhteen, esimerkiksi lajityyppeihin, jotka ovat keskeisiä audiovisuaalista ilmaisuohjaavia malleja. Tämä aihealue olisi intuitiivisesti tuttu kaikille elokuvia harrastaville ja alan opiskelijoille, joten teema-alueen konteksti olisi lähtökohtaisesti mielenkiintoinen ja motivoiva opiskelijoille. Aihealue on myös niin laaja, että opiskelijat pystyisivät kehittämään kysymyksiä ja ongelmia, joita he kurssilla voisivat tarkastella. Ongelmat voisivat liittyä esimerkiksi lajityypilliseen audiovisuaaliseen kerrontaan, ilmaisuun tai tuotantoon. Oletettavasti kaikilla opiskelijoilla olisi jo omia käsityksiä aiheesta, joten metakäsitteellisen tietoisuuden virittäminen ja sen pohjalta oppimisprosessin kehittäminen olisi hyvin mahdollista. Kurssi etenisi opiskelijavetoisesti siten, että opiskelijat työstäisivät ongelmien ratkaisuksi omien tietojensa pohjalta työskentelyteorioita. Näitä työskentelyteorioita jatkokehitettäisiin yhteisen kriittisen arvioinnin ja tiedonhankinnan kautta. Opettajan tehtävä olisi ohjata arviointikeskusteluja ja tiedonhankintaa

niin, että opiskelijat todella omaksuisivat tieteellisiä käsitteitä osaksi työskentelyteorioitaan. (Ks. Hakkarainen ym., 2008, ss. 299–303.)

Yhtenä haasteena tässä mallissa on se, että se edellyttää opetettavan teoritiedon rajaamista ja tärkeimpien sisältöjen tarkkaa priorisointia. Tällöin opiskelijoille ei pystytä tarjoamaan täysin kattavaa kuvaa esimerkiksi elokuva- ja televisiotutkimuksen laajasta kentästä. Priorisointi edellyttää myös opettajakunnan yksimielisyyttä alan tärkeimmistä teoriasisällöistä ja tämän linjauksen ottamista huomioon opetussuunnitelmatyössä.

Työelämäyhteistyö

Opintopakso voidaan suunnitella myös siten, että pääosan siitä kattaa ammattikentän kanssa tehtävä kehittämishanke. Tämä edellyttää opiskelijoilta sitoutumista projektiin ja hyviä työelämäyhteyksiä. Käytännössä opettamaani opintopaksoon ei olisi voinut yhdistää sellaisenaan esimerkiksi Engeströmin mallin mukaista ekspansiivisen oppimisen mallia, koska viisi opintopistettä olisi ollut liian pieni opintopistemäärä työstä, jossa yhdistyvät teoreettisen tiedon hankkiminen, tarkkailu työpaikassa sekä kehityshankkeen läpivieminen (vrt. Tuomi-Gröhn & Engeström, 2003, ss. 30–32).

Toisaalta projekteihin tai harjoitteluun voidaan yhdistää teoreettisen tiedon ja tieteellisten käsitteiden oppimista siten, että oppijat valmentautuvat ennen ja projektin aikana hankkimansa abstraktin tiedon soveltamiseen. Tämä voi tarkoittaa työelämän tilanteiden analysointia tai uudenlaisten käytäntöjen ja ratkaisujen kehittämistä yhdistämällä teoreettista, faktuaalista, proseduaalista ja hiljaista tietoa.

Ekspanssiivisen oppimisen malli edellyttää sitä, että harjoittelupaikka on valmis osallistumaan näihin prosesseihin. Parhaimmillaan oppilaitoksella onkin paljon tarjottavaa alan käytäntöjen kehittämiseksi, ja samalla opiskelija voi harjoittaa kykyään toimia muuttuvissa, aidoissa tilanteissa, epävarmuuden keskellä, mutta kuitenkin turvallisessa oppimisympäristössä.

Teoreettisen tiedon opettaminen haasteena opetussuunnitelmatyölle

Työelämän kasvavat vaatimukset luovat paineita medianomien ammattikorkeakoulutukselle. Käytännön tietojen ja taitojen lisäksi valmistuvien ammattilaisten pitäisi hallita teoreettista tietoa, jotta he voivat toimia ja ohjata omaa toimintaansa muuttuvissa toimintaympäristöissä. Opetuksen pitäisi varmistaa, että opiskelijat ovat sisäistäneet tarvittavan teoreettisen tiedon ja että he osaavat hyödyntää sitä eri konteksteissa.

Tällainen onnistunut siirtovaikutus edellyttää käsitteellistä muutosta: sitä, että oppijan ymmärrys syvenee oppimisprosessin edetessä. Käsitteellinen muutos puolestaan lähtee liikkeelle metakäsitteellisestä tietoisuudesta, jota teoreettisilla opintojaksoilla voidaan viritellä käsitteisiin liittyvien harjoitustöiden ja ryhmäkeskustelujen avulla. Olennaista on myös selvittää oppijoille, mikä käsitteellisen tiedon merkitys oikein on: miten se eroaa fakta- ja proseduaalisesta tiedosta, ja mihin ammattilaiset sitä tarvitsevat. Näin oppija voi motivoitua uuden, ehkä vaikeankin, tiedon oppimiseen, sillä käsitteellinen muutos ei voi tapahtua ilman oppijan omaa aktiivista työskentelyä. Oppimisprosessissa voidaan hyödyntää monenlaisia oppilaslähtöisiä menetelmiä, joista yksi mah-

dollisuus on esimerkiksi tutkivan oppimisen malli. Jos taas teoreettinen oppisisältö on mahdollista yhdistää harjoitteluun, voidaan hyödyntää ekspanssiivisen oppimisen mallia uuden tiedon sisäistämiseen ja tuottamiseen.

Opettamani teoreettinen kurssi on hyvä esimerkki siitä, miten yhden opintojakson avulla on vaikeaa, melkein mahdotonta, saavuttaa sille asetettuja tavoitteita, jos tavoitteet eivät ole linjassa koko opintosuunnitelman kanssa. Metakognitiivisia tietoja ja taitoja tai ymmärrystä teoreettisen tiedon luonteesta ei voi oppia yhden kurssin aikana. Samoin käsitteellinen muutos vaatii aikaa. Tällaisten taitojen harjoittelu ja käsitteiden omaksuminen pitää olla käsikirjoitettuna ammatillisen koulutuksen opetussuunnitelmaan niin, että teoreettinen tieto sekä metakognitiivisen tietoisuuden harjoittaminen ovat koko ajan läsnä myös niin sanotuilla käytännön kursseilla tai projektiopinnoissa. Tämä puolestaan edellyttää sitä, että opettajakunta pystyy yhdessä sitoutumaan opetussuunnitelman kokonaisvaltaiseen suunnitteluun ja kehittämiseen. Ammatillisille opettajille tulisi myös antaa mahdollisuuksia täydentää tietojaan niin tieteellisestä tutkimuksesta kuin jatkuvasti muuttuvasta työelämästä. Näin hänen kehittyvä osaamisensa siirtyisi opetussuunnitelman kautta käytännön opetustyöhön.

Lähteet

-
- Duit, R., Widodo, A., & Wodzinski, C. T. (2007). Conceptual Change Ideas: Teachers' Views and Their Instructional Practice. Teoksessa S. Vosniadou, A. Baltas, & X. Vamvakoussi (toim.), *Re-framing the conceptual change approach in learning and instruction* (ss. 197–217). Amsterdam & London: Elsevier & the European Association for Learning and Instruction.
- Engeström, Y. (2001). Kehittävä siirtovaikutus: mitä ja miksi? Teoksessa T. Tuomi-Gröhn, & Y. En-

geström, Y. (toim.), *Koulun ja työn rajavyöhykkeellä. Uusia työssä oppimisen mahdollisuuksia* (ss. 19–27). Helsinki: Yliopistopaino.

Guile, D., & Young, M. (2003). Transfer and Transition in Vocational Education: Some Theoretical Considerations. Teoksessa T. Tuomi-Gröhn, & Y. Engeström (toim.), *Between School and Work: New perspective on transfer and boundary-crossing* (ss. 19–27). Amsterdam: Elsevier Science.

Hakkarainen, K., Lipponen, L., Ilomäki, L., Järvelä, S., Lakkala, M., Muukkonen, H., Rahikainen, M., & Lehtinen, E. (1999). *Tieto- ja viestintäteknikka tutkivan oppimisen välineenä*. Helsinki: Helsingin kaupungin opetusvirasto.

Hakkarainen, K., Lonka, K., & Lipponen, L. (2008). *Tutkiva oppiminen. Järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjinä*. (8. painos). Helsinki: WSOY.

Hall, S. (1992). *Kulttuurin ja politiikan murroksia*. Tampere: Vastapaino.

Hirsjärvi, S., Remes, P., & Sajavaara, P. (2015). *Tutki ja kirjoita*. (20. painos). Helsinki: Tammi.

Laki tutkintojen ja muiden osaamiskokonaisuuksien viitekehyksestä 2017/93. Luettu osoitteesta <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2017/20170093>

Lehtinen, E., Hakkarainen, K., & Palonen, T. (2014). Understanding Learning for the Professions: How theories of Learning Explain Coping with Rapid Change. Teoksessa S. Billett, C. Harteis, & H. Gruber (toim.), *International Handbook of Research in Professional and Practice-Based Learning* (ss. 199–224). Dordrecht: Springer.

Lehtinen, E., Vauras, M., & Lerkanen M-L. (2016). *Kasvatpsykologia*. (3. uudistettu painos). Jyväskylä: PS-Kustannus.

Novak, J. D., & Gowin, D. B. (1995). *Opi oppimaan*. Helsinki: Gaudeamus.

Opetushallitus. (2017). *Tutkintojen viitekehysten osaamistasokuvaukset*. Luettu osoitteesta https://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/tutkintojen_tunnustaminen/tutkintojen_viitekehys.

Rauste-von Wright, M., von Wright, J., & Soini, T. (2003). *Oppiminen ja koulutus*. (9. uudistettu painos). Helsinki: WSOY.

Tampereen ammattikorkeakoulu (TAMK). (n.d.). *Opetussuunnitelmat: AMK-tutkinto, päivätoteutus, Media-alan koulutus*. Luettu osoitteesta <http://opinto-opas-ops.tamk.fi/index.php/fi/167/fi/49493>

Tuomi-Gröhn, T., & Engeström, Y. (2003). Conceptualizing Transfer: From Standard Notions to Developmental Perspectives. Teoksessa T. Tuomi-Gröhn, & Y. Engeström (toim.), *Between School and Work: New perspective on transfer and boundary crossing* (ss. 19–38). Amsterdam: Elsevier Science.

Tuomi-Gröhn, T., Engeström, Y., & Young, M. (2003). From transfer to boundary-crossing between School and Work as a Tool for Developing Vocational Education: An Introduction. Teoksessa T. Tuomi-Gröhn, & Y. Engeström (toim.), *Between School and Work: New perspective on transfer and boundary crossing* (ss. 1–15). Amsterdam: Elsevier Science.

Tynjälä, P. (1999). *Oppiminen tiedon rakentamisena*. Helsinki: Kirjayhtymä.

Valtioneuvoston asetus tutkintojen ja muiden osaamiskokonaisuuksien viitekehyksestä 2017/120. Luettu osoitteesta <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2017/20170120>

Vosniadou, S. (2007). The Conceptual Change Approach and its Re-Framing. Teoksessa S. Vosniadou, A. Baltas, & X. Vamvakoussi (toim.), *Re-framing the conceptual change approach in learning and instruction* (ss. 1–15). Amsterdam & London: Elsevier & the European Association for Learning and Instruction.



Koulutuksen tutkimuslaitoksen avoimia verkkojulkaisuja

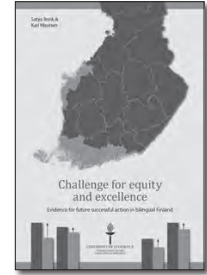
Satya Brink, Kari Nissinen

Challenge for equity and excellence

EVIDENCE FOR FUTURE SUCCESSFUL ACTION
IN BILINGUAL FINLAND

The Finnish school system has consistently excelled among OECD countries and equity has been recognized as its key strengths. However, Finland's performance has failed to keep pace with improvements in other countries. This report examines evidence from PISA 2015 to provide some insights for successful actions in order to slow and eventually reverse the decline in student performance.

Reports 54. 2018.



Helena Aittola, Taru Siekkinen, Jussi Välimaa

Työelämälähtöinen avoin korkeakouluopetus (AVOT) -hankkeen arviointi

LOPPURAPORTTI

Julkaisu käsittelee AVOT-hanketta, joka vastaa työelämästä nouseviin osaamistarpeisiin ja luo toimintamallin, jossa avointa korkeakouluopetusta järjestetään korkeakoulujen yhteistyönä. Hankkeeseen liittyi ulkopuolinen arviointitutkimus, joka toteutettiin kahdessa vaiheessa. Tässä loppuraportissa kuvataan koko arviointiprosessi, koetaan yhteen hankkeen aikana kerättyjen aineistojen päätulokset ja esitetään yhteenveto ja suositukset.

2018.



Päivi Vuorinen-Lampila

Korkeakoulutuksen eriytyvät työelämätulokset

Tässä väitöskirjassa tarkastellaan, miten yliopistosta ja ammattikorkeakoulusta valmistuneiden työelämässä saavuttamat tulokset eriytyvät koulutusalojen kesken ja tutkinnon suorittaneiden taustatekijöiden mukaan. Tulokset osoittavat, että korkeakoulututkinto on merkittävä resurssi, joka tuo paljon hyötyjä työelämässä, mutta ei takaa yhtäläisiä hyötyjä kaikille tutkinnon suorittaneille. Koulutusala ja sukupuoli määrittävät voimakkaasti valmistuneiden työelämässä saavuttamia tuloksia.

Tutkimuksia 33. 2018.

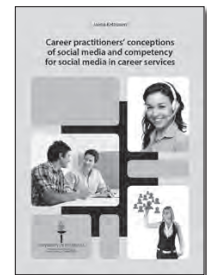


Jaana Kettunen

Career practitioners' conceptions of social media and competency for social media in career services

New technologies and social media offer important opportunities for improving career services. However, they also create demand for new competency among career practitioners. Knowledge of such variation can support successful use of social media in career services by informing theory, practice, training, and policy in the field.

Studies 32. 2017.



Sakari Saukkonen & Marjo Halmiala
**Kohti elinikäisen ohjauksen
alueellisen koordinaation kokonaiskuvaa**

Raportti esittää kahden kyselyn vastausten perusteella elinikäisen ohjauksen arviointia ja laadunvarmistusta koskevat tulokset. Lisäksi se tarkastelee alueellisen palvelutuotannon kokonaisuutta ja ohjauksen kehittämisenäkemyksiä. Julkaisu myös kokoaa yhteen useamman raportin tuloksia ja tulkintoja alueilla tapahtuvasta ohjaustoiminnasta.

Valtakunnallisen ohjausalan osaamiskeskuksen työpapereita 3. 2016.



Helena Aittola, Kati Laine, Jussi Välimaa
**”Tärkeintä on, että kehitytty ja oppii
– titteli ei ole niin tärkeä”.**

**KORKEAKOULUDIPLOMI-KOULUTUSKOKEILUN SEURANTA- JA
ARVIOINTITUTKIMUKSEN LOPPURAPORTTI**

Korkeakouludiplomikoulutuskokeilun tarkoituksena oli selvittää kokonaisia korkeakoulu-tutkintoja suppeampien korkeakoulutasoisten osaamiskokonaisuuksien käyttökelpoisuutta ja tarvetta. Tämä julkaisu on 2014–15 toteutetun kokeilun loppuraportti, jossa kerrotaan korkeakouludiplomikoulutukseen osallistuneiden opiskelijoiden ja heidän työnantajiensä näkemyksistä ja kokemuksista. Tutkimuksen perusteella esitetään johtopäätökset ja suositukset korkeakouludiplomikoulutuksesta maamme koulutusjärjestelmässä.

Tutkimuslustoja 53. 2016.



Sakari Saukkonen & Marjo Halmiala
Elinikäisen ohjauksen kehittäminen alueilla
KEHITTÄMISTOIMINNAN EDELLYTYKSET,
OHJAUSPALVELUT JA NIIDEN SAATAVUUS

Raportti on osa laajempaa seurantatutkimusta, jonka tavoitteena on selvittää kuinka alueilla tapahtuva ohjaustoiminta on yhteydessä aluekehitykseen erityisesti koulutuksen, työllisyyden ja taloudellisen toimeliaisuuden näkökulmista.

Valtakunnallisen ohjausalan osaamiskeskuksen työpapereita 2. 2015.



Hannu Jokinen, Matti Taajamo, Jouni Välijärvi (toim.)
**Pedagoginen asiantuntijuus liikkeessä ja
muutoksessa – huomisen haasteita**

Julkaisu on Pedagoginen asiantuntijuus liikkeessä -hankkeen (PAL) yhteenvetoraportti. Miltä näyttää opettajaksi hakeutuminen? Miten kehittää uuden opettajan osaamista? Millaista on tulevaisuuden opettajuus ja miten opettajan työtä pitäisi kehittää?

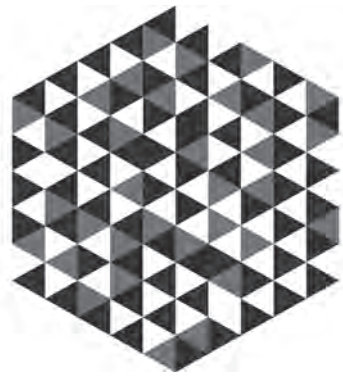
2014.



Tutustu kaikkiin avoimiin verkkojulkaisuihimme:
<https://ktl.jyu.fi/fi/julkaisut/julkaisuluettelo-1>



JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO
KOULUTUKSEN TUTKIMUSLAITOS



OKKA-säätiön hyvät kirjat

Voit tilata julkaisuja OKKA-säätiöstä,
puhelin 020 748 9679 tai
email: okka-saatio@oaj.fi



Raili Gothónin ja Arja Kosken toimittaman kirjan kirjoittajat kertovat artikkelissaan työnohjauksesta sosiaali-, terveys-, kasvatusta- ja kirkonalan työstä. Työnohjaus hahmottuu kirjassa keskeiseksi yhdessä oppimisen paikaksi ja ammattikorkeakoulun aluekehitystyön menetelmäksi muuttuvissa organisaatioissa ja työyhteisöissä. Se luo rakenteen ja tilan reflektoinnille ja kehittämiselle. Työnohjauksen hyödyntäminen nähtyään kirjassa myös eettisenä valintana, joka mahdollistaa koko työyhteisön oppimisen ja kehittämisen.

Kirja on tarkoitettu kaikille työnohjauksesta ja sen kehittämistä kiinnostuneille ammattilaisille. Kirjaa voidaan hyödyntää korkeakouluissa työnohjaukseen, työyhteisöjen kehittämiseen ja johtamiseen liittyvässä opetuksessa. Työyhteisöjen kehittäjille ja johtajille kirja tarjoaa välineitä kokemuksellisuuden ja dialogisuuden, moniäänisyyden ja eettisen pohdinnan mahdollistamiseen arjen työssä – tilan luomiseksi työnohjaukselle.

20€



Ammatillisten opettajakorkeakoulujen yhdessä toimittamassa ja OKKA-säätiön kustantamassa kirjassa paneudutaan sosiaalisen median ja mobiilin teknologian avaimiin mahdollisuuksiin oppimisessa ja oppimiseen liittyvässä verkostomaisessa yhteistyössä. Julkaisun kirjoittajat ovat opettajia ja opettajankouluttajia sekä kokeneita verkko-opetuksen asiantuntijoita. Artikkeleissa käsitellään sosiaalisen median, mobiilin ohjauksen ja oppimisen sekä verkostoyhteistyön merkitystä erityisesti ammatillisen oppimisen ja ammatillisen opettajakoulutuksen kontekstissa, mutta myös laajemmin koulutukseen ja yhteiskuntaan liittyvänä ilmiönä.

25€



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

Päätoimittaja: Professori **Petri Nokelainen**.

Julkaisija: Ammattikoulutuksen tutkimusseura OTTU ry.



15€/3 numeroa 2013



20€/4 numeroa 2014



20€/4 numeroa 2015



20€/4 numeroa 2016



30€/4 numeroa 2017



30€/4 numeroa 2018

Raija Meriläisen ja Minna Vuorio-Lehden toimittama kirja on säätöön vuosi-kirja 2011. Sen kattavana teemana on toisen asteen koulutuspolitiikka siten, että lukiokoulutus ja ammatillinen koulutus ovat molemmat esillä ja tarkastelun kohteena. Kirjan tarkoitus on olla mahdollisimman luettava ja monipuolinen ja luoda edellytyksiä toisen asteen koulutuksen kehittämiselle.

Artikkelikokoelmassa kukin artikkeli muodostaa oman kokonaisuuden. Teoksessa on kaksi osaa: Ensimmäisessä osassa toisen asteen koulutusta tarkastellaan koulutushistoriallisesta näkökulmasta ja toinen osa painottuu koulutuksen laadun arviointiin.



15€



Piirrä mulle minut – kuvia ja kertomuksia koulusta. Mikä tuo ekaluokkalaisen mielestä iloa elämään? Millaista on opettajahuumori kevätuupumuksen aikaan? Mitä piirtäjä saa lapsilta läksyksi? Kuvataiteilija **Antti Huovinen** haikautui lukuvuodeksi vironlahtelaiseen runsaan sadan oppilaan kouluun elämään vuorovaikutuksessa lasten ja opettajien kanssa ja toteuttamaan taiteilijan kutsumustaan. Piirustuslehtiöt täyttyivät ala-asteen elämänsattumuksista, arjesta ja juhlasta.

10€

Aktivoi kieltenopetusta 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 kielten opetuksen parissa eri oppilaitoksissa ja ovat erikoistuneet kehittämään puhevalmiuksia harjoittavia aktiviteetteja.

60€



Ammattikorkeakoulujen ruotsin opettajuus muutoksessa – Kohti motivoivaa ohjaamista on **Taina Juurakko-Paavolan** toimittama julkaisu, joka on suunnattu ammattikorkeakoulujen ruotsin opetuksesta kiinnostuneille. Se sisältää 22 artikkelia mm. opettajan roolista ohjaajana ja valmentajana, opetuskokeiluista ja opetusmateriaalin laitimisesta, ruotsin integroinnista ammattiaineisiin ja verkko työkalujen käytöstä ohjauksessa.

- Julkaisun sähköiseen versioon pääset säätöön kotisivuilta.
- Voit myös tilata julkaisua postimaksun hinnalla.



Suomalaisen ammattikasvatuksen historia on tehty yhteistyössä OAJ:n, OAO:n ja Tam perein yliopiston Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskuksen kanssa. Sen on toimittanut FM **Anneli Rajaniemi**. Kirja koostuu lähes 30 asiantuntijan artikkeleista, joiden lisäksi toimittaja **Markku Tasala** on haastatellut kirjaa varten pariakymmentä ammattikasvattajaa ja virkamiestä. Runsaan reportaasikuvitus.

12,50€

OKKA ammattikirjallisuus



Historiallinen teatteripuku (uusinta-painos). Historiallisten näyttämöpukujen toteuttamisesta on runsaasti ulkomaista kirjallisuutta, mutta vain vähän suomenkielisiä julkaisuja. **Terttu Pykälä** kirjoittama Historiallinen teatteripuku -oppikirja pyrkii vastaamaan tähän haasteeseen.

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

30€

Kirja on tarkoitettu vaateusalan ammattilisten oppilaitosten avuksi mm. vanhojentanssipukuja valmistettaessa. Myös teatteripukuja toteuttavat ammattilaiset voivat hyödyntää sitä työssään. Kirjan käyttö edellyttää perustietoja kaavoituksesta, kuositelusta ja ompelusta. Niitä ei ole tilanpuutteen vuoksi voitu sisällyttää mukaan.

Markku Tuominen ja Jari Wihersaaren kirjoittama **Ammattikasvatustieteiden filosofia** on alan ensimmäinen suomenkielinen filosofinen kokonaisesitys.

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

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



12,50€



Ossi Naukarinen's Art of the Environment explores one of the most vital areas in contemporary art: environmental art and adjacent fields, something that escapes traditional categorisation, instead seeking new frontiers. It provides conceptual tools for making, teaching and receiving contemporary art.

12,50€

Isä Salmela - ihminen ja koulunuudistaja. **Olli Salmelan** kirjoittama teos kertoo professori Alfred Salmelan (1897–1979) poikkeuksellisen elämäntarinan.

Alfred Salmela johti suomalaista kansanopetusta vuosina 1937–1964, jolloin luotiin tärkeimmät koulujärjestelmämme peruspilarit. Näihin kuuluvat muun muassa koulutuksellinen tasa-arvo sekä opetuksen korkea taso. Monet Salmelan ajamat uudistukset toteutuivat hänen elinaikanaan, mutta esimerkiksi ammattikorkeakoulujärjestelmä käynnistettiin vasta 30 vuotta alkuperäisen idean esittämisen jälkeen. Linjakoinen peruskoulu on osoittautunut toimivaksi järjestelmäksi, jossa oppilaat viihtyvät ja menestyvät. Tämäkin koulutyyppe tuli mahdolliseksi vasta peruskoululainsäädännön uudistusten myötä.

Kirjassa kuvataan myös 1960 ja 1970 -lukujen koulunuudistustai- telua, jossa keinot olivat kovia. Myös presidentti Kekkonen kanta yhtenäiskoulun vastustajasta peruskoulun kannattajaksi tuodaan esille. Vaikka Salmela oli ensimmäisiä yhtenäiskoulun kannattajia, hän kritisoi voimakkaasti toteutunutta peruskoulu-uudistusta. Kirjassa arvioidaan myös sitä, kuka oli oikeassa voimakkaasti politisoituneessa koulunuudistuskeskustelussa.

Onko peruskoulu sittenkään paras mahdollinen koulujärjestelmä, vaikka Pisa-tulokset joidenkin mielestä sitä todistavat? Oppilaat viihtyvät suomalaisessa peruskoulussa huonosti, ja osa syrjäytyy. Olisiko ollut sittenkin mahdollista, että Salmelalla oli parempi koulujärjestelmä tekeillä, mutta kiirehtimällä uudistusta poliitikot estivät toisenlaisen koulun – sen paremman – toteutumisen?



30€

Kristiina Huhtasen ja Soili Keskinen toimittaman **Rehtorius pelikö?** -kirjan tarkoituksena on toimia rehtorin apuna ja tuoda erilaisia näkökulmia koulun kehittämiseen. Kirja on saanut alkunsa rehtoriksi koulutautuvien mielenkiintoisista pohdintatehtävistä ja tarpeista hahmottaa heille itselleen, mitä kaikkea rehtorin työ voi olla.

Rehtorius pelin rakentajan postina on vaativa ja arvotettu. Onhan rehtorius uralla etenemisen vaihtoehto opettajille varsinkin peruskoulussa. Peli rakentuu paitsi oppilaitoksen toiminnallisena ohjauksena myös verkostoitumisena oman johdettavan yksikön ulkopuolelle. Kirjan tavoitteena on pohtia oppilaitoksen johtamista monesta eri näkökulmasta, niin rehtorin roolin kautta kuin yhteisön kehittämisen, koulusta ulospäin tapahtuvan verkottumisen kuin laajemmän koulutuspoliittisen näkökulmankin kannalta.



10€

Ammatilliset ruotsin opettajat opetuksen kehittäjinä – Digitalisaatio ja yhteistyö fokuksessa on Taina Juurakko-Paavolan toimittama julkaisu, joka on tarkoitettu erityisesti sekä ammatillisen toisen asteen että ammattikorkeakoulujen ruotsin opettajille.

Julkaisussa on yhteensä 14 artikkelia, ja ne on jaoteltu viiteen pääteemaan: 1) motivaatio lähtökohtana, 2) digitaaliset oppimisolustat käyttöön, 3) digitaalisia sovelluksia puhumisen harjoitteluun ja arviointiin, 4) lisää motivaatiota sanaston opetteluun ja 5) sujuvasti ammatilliselta toiselta asteelta ammattikorkeakouluun. Artikkelit antavat paljon käytännön vinkkejä siitä, miten erilaisia digitaalisia sovelluksia ja muita menetelmiä voi käyttää monipuolisesti ruotsin kielen taidon eri osa-alueiden harjoitteluun ja arviointiin joko tunneilla tai opiskelijoiden itsenäisessä työskentelyssä. Lisäksi niissä kuvataan käytännön esimerkkien avulla, miten ruotsin kielen opinnoissa on aloitettu uudenlaista yhteistyötä ammatillisen toisen asteen oppilaitosten ja ammattikorkeakoulujen välillä.



Artikkelit soveltuvat hyvin myös muiden kielten ja muiden kouluasteiden kieltenopettajille sekä kieltenopettajaksi opiskeleville, sillä käytännön vinkit ovat helposti sovellettavissa myös muuhun kieltenopetukseen ammatillisen ruotsin opetuksen lisäksi.

- Julkaisun sähköiseen versioon pääset säätien kotisivuilta.
- Voit myös tilata julkaisua postimaksun hinnalla.

.....

Opetus-, kasvatusta- ja koulutusalojen säätiö – OKKA-säätiö on vuonna 1997 toimintansa aloittanut itsenäinen organisaatio, joka nimensä mukaisesti toimii opetus-, kasvatusta- ja koulutusalojen hyväksi varhaiskasvatuksesta korkeakoulutasolle. Säätiön taustayhteisönä on ammatillisia opettajayhdistyksiä ja OAJ. OKKA-säätiö julkaisee myös alan kirjallisuutta, josta tässä joitakin edustavia esimerkkejä.

.....



Ohjeita kirjoittajille

1. Julkaistavat tekstilajit ja sisällöt

Ammattikasvatuksen aikakauskirja julkaisee ammattikasvatuksen ja -koulutuksen teoriaa ja käytäntöä käsitteleviä vertaisarvioituja ("referee") ja vertaisarvioimattomia ("ei-referee") artikkeleita ja katsauksia sekä alan uutisia, puheenvuoroja, haastatteluja, kirjallisuuserivointeja ja muita ammattikasvatuksen kenttää koskevia ilmoituksia. Kirjoitukset voivat olla joko suomen-, ruotsin- tai englanninkielisiä.

2. Aikataulu

Vuositain ilmestyy neljä painettua numeroa, joiden rinnalla voidaan julkaista yksittäisiä digitaalisia erikoisnumeroita. Ensimmäistä ajankohtaisnumeroa lukuun ottamatta aikakauskirjat ovat teemanumeroita, joissa teeman ulkopuolisia kirjoituksia julkaistaan harjunnan mukaan.

Vuoden 2019 teemat ja toimittajat:

1. Ajankohtaista ammattikasvatuksessa / Petri Nokelainen

2. Ammatillisen koulutuksen uudistus, uhka vai mahdollisuus? / Annukka Tapani, Anu Raudasoja ja Petri Nokelainen

3. Ammatillinen koulutus ja yhteiskunta / Jari Laukia ja Asko Karjalainen

4. Työelämäpedagogiikka koulutuksen ekosysteemeissä / Hannu L.T. Heikkinen, Sirpa Laitinen-Väänänen, Pirkko Siklander ja Maarit Virolainen

5. Digitaalinen erikoisnumero: Ammatillinen, aikuis- sekä amk-koulutus ja talous / Tarja Lang, Toni Saarivirta ja Maarit Virolainen

3. Aineiston toimitus

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

Vuoden 2019 alusta alkaen 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 artikkeleiden ja katsausten pituus (lähteinen ja liitteinen, ei sisällä tiivistelmää) on korkeintaan 5000 sanaa, ei-referoitavien artikkeleiden ja katsausten korkeintaan 2500 sanaa.

Tekstin asetelut ovat seuraavat:

- Riviväli: 1.5
- Ylä- ja alamarginaalit: 2.5 cm
- Pääotsikko: TimesNewRoman, fonttikoko 14, lihavoitu, vasen keskitys
- Otsikkotasot 1: TimesNewRoman, fonttikoko 12, lihavoitu, vasen keskitys
- Otsikkotasot 2: 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.

Käsikirjoituksen ensimmäinen sivu on *nimiölehti*. Nimiölehdellä on käsikirjoituksen otsikko ja kirjoittajatiedot seuraavassa järjestyksessä:

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

Käsikirjoituksen 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). Referee-artikkeleissa tulee lisäksi olla vastaava englannin kielellä kirjoitettu tiivistelmä ("abstract") avainsanoineen ("keywords").

Käsikirjoitukset lähetetään sähköpostin liitetiedostona lehden toimitukseen (akakk@ottu.fi) tai vieraileville toimittajille, jos kyseessä on teemanumero.

5. Lähdeviitteet

Artikkeleissa noudatetaan kirjoitustyylin ja lähteisiin viittaamisen osalta APA-tyyliä, jonka on kehittänyt American Psychological Association (APA, 2001). Tyylin kotisivut ovat osoitteessa: <http://www.apastyle.org>. APA-tyylin soveltaminen lähdeviittausten osalta on yksiselitteistä, ja seuraavassa on kuvattu joitakin yleisimpiä tapauksia:

Kirjoittajien lukumäärän ilmoittaminen

Jos julkaisulla **2 kirjoittajaa**, molempien nimet mainitaan aina lähteeseen viitattaessa, esimerkiksi (Baartman & de Bruijn, 2011).

Jos julkaisulla on **3–5 kirjoittajaa**, jokaisen kirjoittajan sukunimi luetellaan ensimmäisellä viittauskerralla, esimerkiksi (Davies, Fidler, & Gorbis, 2011). Tämän jälkeen merkintämuoto on ensimmäisen kirjoittajan sukunimi, jota seuraa ”ja muut” tai englanninkielisessä tekstissä ”et al.”, esimerkiksi (Davies et al., 2011).

Jos julkaisulla on **6 tai enemmän kirjoittajia**, laetaan ensimmäisen kirjoittajan sukunimen perään heti ensimmäisellä viittauskerralla ”ja muut” tai ”et al.”.

Kun samassa lauseessa viitataan useampaan eri lähteeseen, erotellaan lähteet toisistaan puolipisteellä, esimerkiksi (Kenney & Zysman, 2016; Vallas & Hill, 2018).

Viittaus tiedelehtiartikkeliin (periodical)

Teksti: ”Hypoteettiset dilemmat voidaan kokea liian abstrakteina, ne eivät enää liity ihmisten arkielämän kokemuksiin (Straughan, 1975).”

Lähdeluettelomerkintä: Straughan, R. (1975). Hypothetical moral situations. *Journal of Moral Education*, 4(3), 183–189.

Mikäli kyseessä on suora lainaus tai viittaus esimerkiksi julkaisun taulukkoon tai kuvaan, kuuluu sivunumero antaa tekstiin sijoitetun lähdeviitteen yhteydessä:

Teksti: ”DIT-pisteet kuvaavat latenttia muuttujaa, joka poikkeaa verbaalisesta suorituskyvystä” (Thoma, Rest, Narváez, & Derryberry, 1999, s. 325).”
Lähdeluettelomerkintä: Thoma, S. J., Rest, J., Narváez, D., & Derryberry, P. (1999). Does moral judgment development reduce to political attitudes or verbal ability: Evidence using the Defining Issues Test. *Review of Educational Psychology*, 11(4), 325–342.

Viitattaessa yksittäiseen sivuun, lyhenteenä on p. Viitattaessa useampaan sivuun lyhenteenä on pp. Mikäli artikkelikäsitelmä on suomenkielinen, vastaavat lyhenteet ovat s. ja ss.

Viittaus kirjassa olevaan artikkeliin (book chapter)

Lähdeluettelomerkintä: Herranen, J., & Souto, A.-M. (2016). Vapaus valita toisin? Ammatillinen koulutus koulutusmyönteisten nuorten kunnianhimoisena valintana. Teoksessa H. Silvennoinen, M. Kalalahti, & J. Varjo (toim.), *Koulutuksen tasa-arvon muuttuvat merkitykset. Kasvatustieteiden vuosikirja 1* (ss. 195–228). Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura.

Viittaus kirjaan (book)

Lähdeluettelomerkintä: Wellington, J. (2003). *Getting published. A guide for lecturers and researchers*. London: RoutledgeFalmer.

Viittaus suulliseen konferenssiesitykseen (oral presentation)

Lähdeluettelomerkintä: Jokinen, E. (2018, helmikuu). *Oppiminen, uteliaisuus ja prekaarisuus*. Keynote-luento Aikuiskasvatuksen tutkimuspäivillä, Joensuu.

Viittaus Internetissä julkaistuun artikkeliin (electronic media)

Lähdeluettelomerkintä: Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2015). *Opetus- ja kulttuuriministeriö Grahn-Laasonen: ammatillisen koulutuksen vastattava työelämän muutokseen*. Luettu osoitteesta http://minedu.fi/artikkeli/-/asset_publisher/opetus-ja-kulttuuriministeri-grahn-laasonen-ammattillisen-koulutuksen-vastattava-tyoelaman-muutokseen

Tutkimusaineisto ja -etiikka

APA-tyylissä on omat ohjeistuksensa myös artikkelien kirjoitustyyliille, keskeisimpinä tutkimusaineiston ja sen analyysin luotettavuuden arviointiin liittyvät kohdat. Tutkimusaineisto on kuvattava kattavasti, raportista on käytävä ilmi osallistujien lukumäärä, ikä- ja sukupuolijakaumat, tulosten yleistettävyyden populaatioon (kvantitatiiviset menetelmät) ja osallistujien edustavuus (kvalitatiiviset menetelmät). Tutkimusaineiston analysoinnissa käytettävät menetelmät ja itse menetelmän käyttöprosessi on kuvattava selkeästi ja valitun lähestymistavan soveltuvuus tutkittavan ilmiön tarkasteluun on perusteltava. Keskiarvon yhteydessä on ilmoitettava keskihajonta ja laadullisen aineiston yhteenvedossa luokkien frekvenssit prosenttien lisäksi.

APA-tyyli kiinnittää erityistä huomiota myös tutkimusetiikkaan. Kaikkien tutkimusprosessiin merkittävällä tavalla osallistuneiden henkilöiden nimet on mainittava joko kirjoittajina tai tekstissä. Tutkimukseen osallistuneiden henkilöiden anonymiteetin suojaaminen on myös tärkeää: yksittäistä vastaajaa ei pidä kyetä tunnistamaan raportista. Tekstin on oltava sukupuolta, vähemmistöryhmää tai kansallisuutta loukkaamatonta.

Katso kirjoittajaohjeet kokonaisuudessaan osoitteesta: <https://akakk.fi/ohjeita-kirjoittajille/>

Lähteet

APA. (2001). *Publication Manual of the American Psychological Association*. Viides painos. Washington, DC: American Psychological Association.

6. Taulukot ja Kuviot

Taulukot, kuviot ja kuvat numeroidaan juoksevasti. Tekstitalukot ja tekstiliitteet voivat olla tekstin sisällä, mutta kuvat ja graafiset esitykset tulee toimittaa erillisinä, painokelpoisina tiedostoina. Huomioithan, että lehti painetaan mustavalkoisena. Taulukon otsikko tulee taulukon yläpuolelle ja kuvion otsikko kuvion alapuolelle APA-tyylin mukaisesti.

7. Artikkeleiden ja katsausten arviointi

Jos kirjoittaja tahtoo artikkelilleen referee-menettelyn, hänen on pyydyttävä sitä kirjallisesti samalla, kun hän jättää artikkelinsa. Referee-artikkeleissa teemanumeron toimitus käyttää apunaan kunkin artikkelin osalta vähintään kahta ulkopuolista asiantuntijaa. Kirjoitus lähetetään arvioitsijoille nimettömänä. Referee-kierroksen jälkeen artikkeli voidaan **1)** julkaista sellaisenaan, **2)** julkaista pienin muutoksin, jolloin uutta arviointikierrosta ei tarvita, **3)** hylätä ja hyväksyttävä vähäiset muutokset arvioitsijoilla, **4)** hylätä ja hyväksyttävä suhteellisen suuret muutokset arvioitsijoilla tai suositella artikkelia julkaistavaksi jossakin toisessa tiedelehdessä. Korjattu versio lähetetään sähköpostilla takaisin toimittajalle. Korjatun käsikirjoitusversion oheen tulee liittää kirje arvioitsijoille, jossa käydään kohta kohdalta läpi arvioitsijoiden korjaus ehdotukset ja kerrotaan, miten kirjoittajat ovat ne huomioineet.

Varmistathan ennen referee-menettelyyn tarkoitetun artikkelikäsikirjoituksen lähettämistä lehden toimitukselle – osoitteeseen akakk@ottu.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, kuviot 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 APA-tyylinä.

8. Julkaisuoikeudet ja kirjoittajakappaleet

Ammattikasvatuksen aikakauskirjan julkaisijalla (OT-TU ry) on oikeudet julkaista kirjoitukset lehden painatusversiossa, Elektra-palvelun kautta kotimaisten artikkelien Arto-tietokannassa sekä lehden verkkosivuilla tai muussa lehden sähköisessä muodossa. Lähettämällä käsikirjoituksen lehden 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 tekstiversioon – nk. "final draft" tai "post-print" – rinnakkaistallentaminen on sallittua ilman julkaisuviivettä (embargoa).

Artikkelien ja katsausten kirjoittajille lähetetään viisi (5) vapaakappaletta ko. lehden numeroa. Muiden osastojen kirjoittajat saavat yhden vapaakappaleen. Eripainoksia ei toimiteta eikä kirjoituspalkkioita makseta. Vuosittain jaetaan Vuoden artikkeli -palkinto, jonka toimituskunta valitsee edellisen vuosikerran referee-artikkelien joukosta.

