

Ammattikasvatuksen  
aikakauskirja **2**  
**2018**

**Ammatillinen koulutus  
Pohjoismaissa**

Ammattikasvatuksen aikakauskirja



2018

## **Päätoimittaja**

**Petri Nokelainen**  
puh. 040 557 4994

## **Toimittajat**

**Anne Virtanen**  
puh. 040 805 4923

**Susanna Mikkonen**  
puh. 050 509 9039

## **Toimitussihteeri**

**Taina Lundén**  
puh. 020 748 9679

## **Toimituksen sähköposti**

akakk@ottu.fi

## **Toimituskunta**

**Puheenjohtaja**  
**Petri Nokelainen**, FT, professori,  
Tampereen teknillinen yliopisto

## **Sihteeri**

**Tuulikki Similä**, KL, säätönjohtaja OKKA-säätiö

## **Jäsenet**

**Sissi Huhtala**, KT, laaja-alainen erityisopettaja  
Stadin ammattiopisto

**Raija Hämäläinen**, KT, professori  
Jyväskylän yliopisto/Kasvatustieteiden  
tiedekunta

**Petri Ihantola**, 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

**Hannu Sirén**, johtaja  
Opetus- ja kulttuuriministeriö

**Vesa Taatila**, FT, rehtori-toimitusjohtaja  
Turun ammattikorkeakoulu

**Maarit Virolainen**, FT, tutkijatohtori  
Jyväskylän yliopisto/Koulutuksen tutkimuslaitos

## **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-, kasvatus- ja koulutusalojen säätiö –  
OKKA-säätiö **www.okka-saatio.com**

## **Tilaukset ja osoitteenmuutokset**

taina.lunden@oaj.fi tai puh. 020 748 9679

## **Tilaushinta**

1–4/2018 kotimaahan yhteensä 30 €

## **Ilmoitukset**

taina.lunden@oaj.fi

## **Ilmoitushinnat**

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

## **Ulkoasu, kuvitus ja taitto**

**Nalle Ritvola**, Osakeyhtiö Nallellaan, Tampere

## **Painopaikka**

Suomen Yliopistopaino Oy - Juvenes Print,  
Tampere

Ammattikasvatuksen aikakauskirjaa ilmestyy  
vuonna 2018 neljä numeroa.

ISSN 1456-7989

© OKKA-säätiö



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

## Sisältö

---

### Pääkirjoitus

Ammatillisen koulutuksen tutkimus Suomessa ja Pohjoismaissa <i>Marianne Teräs ja Maarit Virolainen</i>	4
---	---

---

### Artikkelit

 "Learning Online" for Vocational Teachers – Visualisation of a Competence-Based Approach in Digital Open Badge-Driven Learning <i>Sanna Brauer, Jaana Kettunen ja Ville Hallikainen</i>	13
--	----

Didactics in vocational education and training – Diversity and intercepts in the Nordic educational landscape <i>Lázaro Moreno Herrera ja Michael Gessler</i>	30
--	----

The content, challenges and values that form Nordic vocational teacher education <i>Annica Isacsson, Lisbeth Amhag ja Martin Stigmar</i>	38
---	----

Siirtymät ammatillisesta koulutuksesta korkeakoulutukseen Suomessa ja muissa Pohjoismaissa <i>Maarit Virolainen ja Marianne Teräs</i>	51
--	----

Terveysalan lähijohtajaksi: Avoimen ammattikorkeakoulun opinnoilla ylempään korkeakoulututkintoon <i>Arja-Irene Tiainen ja Mervi Lätti</i>	61
---	----

---

### Haastattelut

Christian Helms Jørgensenin haastattelu <i>Maarit Virolainen ja Marianne Teräs</i>	73
---	----

Hæge Noren haastattelu <i>Marianne Teräs ja Maarit Virolainen</i>	76
--	----

---

Ohjeita kirjoittajille	86
------------------------	----

# Ammatillisen koulutuksen tutkimus Suomessa ja Pohjoismaissa

---

Marianne Teräs

FT, dosentti

Tukholman yliopisto

marianne.teras@edu.su.se

Maarit Virolainen

FT, tutkijatohtori

Jyväskylän yliopisto

maarit.ha.virolainen@jyu.fi

## Johdanto

**T**ämä Ammatikasvatuksen aikakauskirjan teemanumero 2/2018 painuu ammatilliseen koulutukseen ja ammatilliseen opettajakoulutukseen Pohjoismaissa. Pohjoismaat ryhmitellään usein yhtenäiseksi ryhmäksi kansainvälisessä keskustelussa ja kuvataan pohjoismaisten hyvinvointivaltioiden

edustajiksi, mitä ne luonnollisesti ovatkin. Pohjoismaat sijoittuvat ”kymmenen parhaan” maan joukkoon useissa kansainvälisissä vertailuissa. Esimerkiksi OECD:n vertailujen mukaan tuloerot ovat niissä verrattain pieniä, ja tyytyväisyys elinoloihin korkea. Lisäksi Pohjoismaissa luotetaan hallintoon ja panostetaan koulutukseen.

Muista Pohjoismaista on usein haettu malleja ja virikkeitä suomalaisen koulutuksen kehittämiseen. Jo 1820-luvulla

perustettiin kaupunkiin ns. sunnuntai- ja taikouluja laskennon, lukemisen, kirjoittamisen ja kristinopin taitojen opettamiseksi oppisopimusharjoittelijoille muiden Pohjoismaiden mallien mukaisesti. On kuitenkin hyvä huomata, että myöhemmin ammatillisen koulutuksen mallit Pohjoismaissa ovat muotoutuneet varsin erilaisiksi. Erityisesti työssäoppimisen ja oppisopimuksen hyödyntäminen on saanut eri aseman eri maissa. Nuorten koulutuksessa nämä erot ovat erityisen selviä. Suomessa ammatilliset oppilaitokset ja lukiot tarjoavat omat erilliset väylänsä työelämään ja jatko-opintoihin. Tanskassa on rakennettu työelämävalmiudet antavan oppisopimusväylän oheen jatko-opintoihin valmistavat ammatilliset lukiot. Näitä lukio-opintoja tarjoavat højere handelskassene (hhx), ja højere tekniske skoler (htx), jotka ovat kaupallisesti ja teknisesti painottuneita korkea-asteen opintoihin valmiuksia antavia lähinnä suomalaista lukiota vastaavia tutkintoja, jotka eivät anna valmiuksia työelämään. Norjassa on käytössä 2+2 -malli, joka yhdistää oppisopimusperusteisen koulutuksen ja kouluperusteisen opiskelun: kaksi vuotta koulussa ja kaksi vuotta työpaikalla. Ruotsissa perusopetuksen jälkeinen koulutus on lukioista, joissa opiskelija voi valita yleissivistävän tai 12 eri ammatillisen koulutusohjelman välillä. Viime vuosina Ruotsissa on elvytetty oppisopimuskoulutusta yhtenäisen nuorisokoulun yleissivistävien ja ammatillisten koulutusohjelmien oheen.

Muiden maiden koulutusjärjestelmien osia ei voi sinällään siirtää ja kopioida Suomeen, sillä eri koulutusmuodoilla on vahvat historialliset ankkurinsa esimerkiksi suhteessa muuhun koulutusjärjestelmään sekä henkilöstön osaamisessa, organisaatioissa ja toimintakulttuureissa. Muiden maiden koulutuksen kehittämistä ja pyrkimyksiä vastata muutosaasteisiin

voidaan kuitenkin vertailla ja niistä voidaan ottaa oppia. Tämän teemanumeron tavoitteena onkin vahvistaa suomalaiseen keskusteluun ja tietoisuuteen Pohjoismaista näkökulmaa ja lisätä tietoa Pohjoismaiden ammatillisista koulutuksista sekä alueen tutkimuksesta.

Pohjoismaissa on tutkittu ammatillista koulutusta viime vuosina varsin vireästi. Seuraava tutkimuskatsaus perustuu osittain vuonna 2017 pidettyyn symposiumiin ”Forskning på yrkesfältet i Norden”. Symposium järjestettiin ammatillisen koulutuksen vuosittaisessa pohjoismaisessa NordYrk-konferenssissa Falunissa, Ruotsissa. Symposiumin kokoonkutsujana oli Ellen Beate Hellne Halvorsen, nykyisestä Oslo Metropolitan yliopistosta, hän vastasi myös Norjan katsauksesta (Hellne Halvorsen, 2017). Muina osallistujina olivat Per Andersson (2017) Linköpingin yliopistosta ja Marianne Teräs (2017) Tukholman yliopistosta. Symposiumin tarkoituksena oli tarkastella teemoja, joita kolmessa Pohjoismaassa oli tutkittu viimeisten vuosien aikana ammatillisen koulutuksen saralla.

## **Ammatillisen koulutuksen tutkimus Suomessa**

**T**utkimuskatsauksen tarkoituksena oli tarkastella Suomessa tehtyä ammatillisen koulutuksen tutkimusta perustuen liseniaatti- ja väitöskirjoihin. Katsausta ohjasivat seuraavat kysymykset: kuinka monta julkaisua eri vuosina on tehty, mikä on ollut niiden fokus, missä yliopistoissa ne on julkaistu sekä millaisia teemoja voitiin tunnistaa. Haku kohdistui kahdeksaan yliopistoon, joissa voi opiskella kasvatustieteitä pääaineena (Helsingin, Turun, Tampereen, Jyväskylän, Oulun, Itä-Suomen, Lapin yliopistot sekä Åbo Akademi). Hakusanoina olivat

”ammattillinen”, ”ammatti\* sekä ”vocational training” tai ”professional training”, kansainvälisessä haussa myös ”Finnish” tai ”Finland”. Haku kentässä olivat asiasanat, keywords tai subject. Tätä katsausta varten on otettu mukaan myös kolme kansainvälistä tutkimustietopankkia ERIC (Educational Research Information Center), CINAHL (Index to Nursing and Allied Health) ja Academic source käyttäen EBSCO host -hakukonetta. Katsauksen tavoitteena oli tarkastella myös suomalaisen ammatillisen koulutuksen teemojen kansainvälistä näkyvyyttä.

Katsauksen rajoitteena on se, että mukana ovat vain 2007-2017 julkaistut väitöskirjat ja lisenasiaattityöt, ei esimerkiksi Ammattikasvatuksen aikakauskirjassa julkaistut tutkimusartikkelit tai pro gradu -opinnäytetyöt. Katsauksen ulkopuolelle on rajattu myös niiden yliopistojen opinnäytetyöt, joissa ei voi opiskella kasvatustieteitä pääaineena. Toki muissakin yliopistoissa tehdään ammatillisen koulutuksen alueelle kohdistuvaa tutkimusta.

Rajoituksena voidaan pitää myös sitä, että manuaalista hakua ei tehty, vaan se kohdistui yliopistojen ja kirjastojen ylläpitämiin elektronisiin tietokantoihin. Tällöin ei esimerkiksi ollut pääsyä kaikkien opinnäytetöiden tiivistelmiin vaan ainoastaan otsikkotasoon. Ammattikasvatuksen alue, jossa tarkastellaan työelämässä tapahtuvaa työntekijöiden ammatillisten kompetenssien tutkimusta, ei myöskään ole tässä mukana, koska haluttiin keskittyä ammatillisen koulutuksen tutkimukseen. Rajoituksista huolimatta katsaus antaa mielenkiintoisen näkymän viime vuosina vallitseviin ammatillisen koulutuksen tutkimusteemoihin.

Taulukossa 1 esitetty hakutulosten koonti osoittaa, että vuosina 2007-2017 julkaistiin 28 lisenasiaattityötä, 132 väitöskirjaa sekä 37 englanninkielistä artikkelia ammatillisen koulutuksen alueelta. Yhteensä siis 197 julkaisua. Englanninkielisten artikkelien osalta on hyvä todeta se, että varsinkin viime vuosina yleistyneet kokoomaväitöskirjat jo itsessään sisältävät

Taulukko 1. Vuosina 2007-2017 julkaistut lisenasiaattityöt, väitöskirjat ja englanninkieliset artikkelit

Vuosi	Lisenasiaattityö	Väitöskirja	Englanninkielinen artikkeli	Yhteensä
2007	3	11	1	15
2008	<b>6</b>	11	3	20
2009	4	15	2	21
2010	2	8	3	13
2011	<b>6</b>	13	3	22
2012	1	11	3	15
2013	2	<b>18</b>	5	<b>25</b>
2014	1	16	<b>7</b>	23
2015	1	11	4	16
2016	1	7	2	10
2017	2	11	4	17
<b>Yhteensä</b>	<b>28</b>	<b>132</b>	<b>37</b>	<b>197</b>

englanninkielisiä artikkeleita. Lisensiaattitöitä julkaistiin nollasta kuuteen vuosittain, vuoden 2011 jälkeen niitä on tehty yhdestä kahteen vuosittain. Väitöskirjoja puolestaan tehtiin seitsemästä kahdeksantoista vuosittain. Vuosi 2013 oli huipuvuosi: kaksi lisensiaattityötä, 18 väitöskirjaa ja viisi englanninkielistä julkaisua yhteensä 25 julkaisua. Englanninkielisiä artikkeleita puolestaan julkaistiin yhdestä seitsemään vuosittain. Mitään nousevaa tai laskevaa suuntaa julkaisujen määrää tarkasteltaessa ei taulukosta voi päätellä.

Vuosien 2011 ja 2015 aikana julkaistiin runsaasti väitöskirjoja, mutta muiden julkaisujen osalta määrät ovat varsin pieniä.

Seuraavassa taulukossa 2 tarkastellaan sitä, mihin ammatillisen koulutuksen kontekstiin nämä lisensiaattityöt ja väitöskirjat fokuoituivat eli kohdistuiko tutkimus ammattikorkeakouluun, toisen asteen ammatilliseen koulutukseen, ammatilliseen opettajakoulutukseen, oppisopimukseen tai muuhun.

Taulukko 2. Opinnäytetöiden fokus

Fokus	Lisensiaattityö	Väitöskirja	Yhteensä
Ammattikorkeakoulu	12	89	101
Toinen aste	14	28	42
Opettajakoulutus	1	9	10
Oppisopimus	1	2	2
Muu	1	4	5
<b>Yhteensä</b>	<b>28</b>	<b>132</b>	<b>160</b>

Taulukosta 2 käy ilmi, että suurin osa (101) opinnäytetöistä paikantui ammattikorkeakoulumaailmaan, 42 ammatilliselle toiselle asteelle, 10 ammatilliseen opettajakoulutukseen ja kaksi oppisopimuskoulutukseen. Kategoriaan muu kuului esimerkiksi sellaisia töitä, jotka sijoituivat useampaan kontekstiin ja/tai niissä käytettiin aineistona myös muita kuin ammatillisen koulutuksen parissa olevia toimijoita. Se, että suurin osa kohdistui ammattikorkeakoulutoimintaan ei ole yllättävää, koska ammattikorkeakoulun tehtäviin kuuluu myös tutkimustoiminta ja esimerkiksi yliopettajan pätevyysvaatimukseen kuuluu jatkotutkiminto.

Taulukon 3 (sivulla 8) luvut kertovat, missä yliopistoissa ammatillisen koulutuksen teemoja tarkastelevat opinnäytetyöt on tehty Suomessa.

Taulukosta 3 näkyy, että kaikissa kahdeksassa yliopistossa julkaistiin alan opinnäytetöitä, mutta valtaosa opinnäytetöistä, 61, tehtiin Tampereen yliopistossa. Seuraavina tulevat Jyväskylän (25), Lapin (22) ja Itä-Suomen (21) yliopistot. Helsingin yliopistossa tehtiin 12 ja Oulun yliopistossa 11, Turun yliopistossa kuusi ja Åbo Akademiassa kaksi ammatilliseen koulutukseen sijoittuvaa opinnäytetyötä tarkasteltuna ajanjaksona. Tampereen yliopiston merkittävää lisensiaattitöiden ja väitöskirjojen määrää selittänee se, että Tampereen yliopiston yhteydessä toimi



Taulukko 3. Yliopistot ja ammatilliseen koulutukseen fokuoituvien opinnäytteiden jakautuminen

Yliopisto	Lisensiaattityöt	Väitöskirjat	Yhteensä
Tampereen yliopisto	22	39	61
Jyväskylän yliopisto	2	23	25
Lapin yliopisto	1	21	22
Itä-Suomen yliopisto	2	19	21
Helsingin yliopisto	1	11	12
Oulun yliopisto	1	11	11
Turun yliopisto		6	6
Åbo Akademi		2	2
<b>Yhteensä</b>	<b>28</b>	<b>132</b>	<b>160</b>

Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus.

Seuraavassa taulukossa 4 on tarkasteltu julkaisujen teemoja ja erityisesti sitä, kasaatuiko jollekin teemalle useampi julkaisu.

Taulukosta 4 käy ilmi, että lisensiaattitöiden keskeisin teema oli työelämäyhteistyö sekä työssä oppiminen ja harjoittelu, ja se oli myös 11 väitöskirjan teema. Ammatillinen kasvu (11 väitöskirjaa ja 2 lisensiaattityötä), ammatillinen osaaminen (9 väitöskirjaa ja 2 lisensiaattityötä) sekä opetusmenetelmät ja opetussuunnitelmat olivat aiheina (11 väitöskirjaa) opinnäyteytöntekijöillä.

Väitöskirjojen keskeisin teema oli opettajuus ja opettajan työn muutos (13 väitöskirjaa). Ammatillinen erityisopetus oli kolmen lisensiaattityön, yhdeksän väitöskirjan ja neljän englanninkielisen artikkelin teema. Yrittäjyys-teemasta julkaistiin 10 väitöskirjaa ja kolme englanninkielistä artikkelia. Johtajuus puolestaan oli yhden lisensiaattityön ja kahdeksan väitöskirjan teema. Monikulttuurisuuteen, kansainvälisyyteen ja maahanmuuttoon liittyi yksi

lisensiaattityö ja englanninkielinen artikkeli sekä seitsemän väitöskirjaa. Tieto- ja viestintäteknologian käyttö ammatillisessa opetuksessa oli yhden lisensiaattityön, kahdeksan väitöskirjan sekä viiden englanninkielisen artikkelin teemana. Ammatillinen opettajankoulutus houkutteli yhden lisensiaattityön, neljän väitöskirjan ja viiden englanninkielisen artikkelin tekijää teeman äärelle. Koulutusjärjestelmää sekä laatua tarkasteltiin kolmessa väitöskirjassa ja neljässä englanninkielisessä artikkelissa. Kansalaisuus tai sukupuoli oli teemana yhdessä väitöskirjassa ja viidessä englanninkielisessä artikkelissa. Lisäksi voi todeta, että neljä englanninkielistä artikkelia sisälsi useamman maan vertailun, joista Suomi oli yhtenä maana mukana.

Myös yksittäisiä teemoja koskevia tutkimuksia oli ammatilliseen koulutukseen liittyen julkaistu runsaasti. Tällaisia teemoja olivat esimerkiksi aluekehitys, tutkimus- ja kehittämistyö, innovaatiot, arviointi, mentorointi, oppilaitoksen brändi, englanninkielinen koulutus, henkilöstön hyvinvointi, opintojen keskeyttäminen, koulutuksen historia tai ammatillisen koulutuksen politiikka.

Taulukko 4. Opinnäytteiden teemat

Teema	Lisensiaattityöt	Väitöskirjat	Englanninkieliset artikkelit	Yhteensä
Opettajuus, opettajan työ		13		13
Työelämäyhteistyö, työosaaminen, harjoittelu	4	11		15
Ammatillinen kasvu, identiteetti	2	11		13
Opetusmenetelmät, opetussuunnitelma		11		11
Ammatillinen osaaminen	2	9		11
Erityisopetus	3	9	4	16
Yrittäjyys		10	3	13
Johtajuus	1	8		9
Monikulttuurisuus, kansainvälisyys, maahanmuutto	1	7	1	9
Tieto- ja viestintätekniologia opetuksessa	1	8	5	14
Opettajankoulutus	1	4	5	10
Koulutusjärjestelmä, laatu		3	4	7
Kansalaisuus, sukupuoli		1	5	6
<b>Yhteensä</b>	<b>15/28*</b>	<b>105/132</b>	<b>27/37</b>	<b>147/197</b>

\*teeman yhteismäärä/ julkaisujen kokonaismäärä (vrt. taulukot 1 ja 3)

Mielenkiintoista on se, että jotkin teemat tulivat esiin vain väitöskirjoissa tai vain englanninkielisissä artikkeleissa. Esimerkiksi kansalaisuus ja sukupuoli tulivat korostetusti esille englanninkielisissä artikkeleissa mutta eivät suomenkielisissä opinnäytetöissä. Sen sijaan esimerkiksi teemat erityisopetus, monikulttuurisuus ja tieto- ja viestintäteknologia olivat esillä kaikissa julkaisukategorioissa.

Kokonaisuudesta voi todeta, että ammatillinen erityisopetus sekä työelämään liittyvät julkaisut olivat lukumäärältään suurimpia. Samalla myös opettajuuteen ja opettajan työn muutokseen, ammatilliseen kasvuun ja osaamiseen sekä ope-

tusmenetelmiin ja yrittäjyyteen liittyvät teemat olivat suosittuja. Toisaalta voi todeta sen, että teemoiltaan ammatillisen koulutuksen tutkimus on osittain hajautunutta ja esimerkiksi tutkimusohjelman kaltaista keskittymistä ei ole havaittavissa. Tutkimusteemojen hajautuneisuus voi puolestaan heijastaa ammattikasvatuksen ja ammatillisen koulutuksen tutkimuksen monitieteisyyden perinnettä sekä ammattikasvatukseen alamääritykseltään liittyneiden professuurien niukkuutta. On myös aihetta kysyä, olisiko Suomessa tarvetta ammattikasvatuksen ja ammatillisen koulutuksen tutkimusstrategialle. Tutkimusstrategiassa voitaisiin huomioida nuorten, aikuisten ja ammatillinen

täydennyskoulutus kokonaisvaltaisesti. Tärkeää olisi myös koota tutkimustuloksia keskitetyksi tutkijoiden, päättäjien ja toimijoiden käyttöön, tutkimusperusteisen kehittämistyön mahdollistamiseksi. Ilahduttavaa onkin, että ammatillisen koulutuksen tutkimusseura OTTU ry:n kotisivuilla voi ilmoittaa tutkimuksensa ja näin lisätä yhteistä tietoa alueen tutkimuksesta.

## Ammatillisen koulutuksen tutkimus Norjassa ja Ruotsissa

Ellen Beate Hellne Halvorsen (2017) nosti esityksessään esiin seitsemän keskeistä teemaa norjalaisen ammatillisen koulutuksen alueelta. Hänen katsojensa kohdistui väitöskirjoihin, jotka oli julkaistu 2007-2017. Niiden teemat olivat:

1. Oppiminen ja koulutus työssä ja toiminnassa
2. Amatillinen opettajuus ja ammatillinen opettajankoulutus
3. Teoria ja käytäntö
4. Kulttuuri, kulttuuriset koodit ja niiden muodostuminen
5. Identiteetti, roolit ja sukupuoli
6. Kirjoittamiskäytännöt ja kirjoittamisosaaminen
7. Erityisopetus ja sosiaalipedagogiikka

Yhteenvetona hän totesi, että painopiste norjalaisessa tutkimuksessa on ollut oppimisessa ammattipedagogiikan ja ammatididaktiikan näkökulmasta. (Hellne Halvorsen, 2017.)

Jos näitä teemoja vertaa Suomessa esiintulleisiin ammatillisen koulutuksen tutkimusteemoihin, voidaan todeta sekä eroja että vastaavuuksia. Molemmissa maissa tulivat esille teemat, kuten oppiminen ja koulutus työssä ja työelämässä, opettajuus-

den haasteet ja opettajankoulutus, kulttuuriset kysymykset, identiteetti ja sukupuoli sekä erityisopetus. Sen sijaan Suomessa vahvan sijan saanut yrittäjyyskasvatus ja tietojä viestintäteknologian käyttö opetuksessa ei tullut esiin norjalaisten väitöskirjojen teemana. Vastaavasti norjalaisten tutkimusten kohteena olleet teorian ja käytännön suhde ja kirjoittaminen osana ammattia ja ammatillista osaamista eivät nousseet esiin suomalaisten julkaisujen teemoina.

Per Andersson (2017) nosti esiin oman esityksessään kuusi keskeistä tutkimusteemaa ruotsalaisesta ammatillisen koulutuksen tutkimuksesta viime vuosien ajalta. Tärkeänä hän piti kahden käynnissä olevan tutkijakoulutuksen antia: ”Ammatillisten aineiden didaktiikka”, joka kohdistui opettajantehtävissä jo toimiviin ammattiopettajiin, ja on tuottanut lisensiaattitöitä, sekä ”Ammattididaktiikka” -tutkijakoulutus, josta on valmistunut väitöskirjoja. Anderssonin mainitsemat kuusi pääteemaa olivat:

1. Aineenopetuksen integrointi ammatilliseen opetukseen, kuten matematiikka ammattikoulutuksessa
2. Oppiminen työssä ja toiminnassa työelämässä
3. Identiteetin muodostuminen
4. Ammattisivistys
5. Palautteen anto ja arviointi
6. Osaamisen tunnistamiseen ja tunnustamiseen.

Yhteenvetona hän totesi, että ammattididaktiset kysymykset painottuivat ruotsalaisessa tutkimuksessa.

Kun verrataan ruotsalaisessa ammatillisen koulutuksen tutkimuksessa esiintulleita teemoja suomalaiseen, löytyy sieltäkin sekä yhteneväisyyksiä että eroavaisuuksia. Molemmissa maissa oppiminen työssä, harjoittelussa ja ylipäätään työelämässä sekä ammatti-identiteettiin liittyvät teemat tuli-

vat esiin. Mutta ruotsalaisissa tutkimuksissa tulivat esiin lisäksi aineenopetus, ammattisivistys, arviointi sekä osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen.

Verrattaessa kaikkien kolmen maan teemoja, tulevat esille ammatilliseen koulutukseen ja työelämään liittyvät teemat sekä ammatti-identiteettiin ja ammatilliseen kasvuun liittyvät teemat. Tietysti voidaan todeta että, suomalaisessa tutkimuksessa esimerkiksi opetusmenetelmiin liittyvät tutkimukset ovat osa ammattididaktista tutkimusta, jota löytyy siis kaikista kolmesta maasta.

Lisäksi symposiumissa pohdittiin, millaiset teemat eivät tulleet esille eri maissa tehdyssä ammatillisen koulutuksen tutkimuksessa. Teemat, joita kaivattiin, liittyivät esimerkiksi ammatillisen koulutuksen ja ammattikasvatuksen teoreettisiin, eettisiin, filosofisiin ja metodologisiin kysymyksiin.

### **Teemanumerossa mukana olevat artikkeli, katsaukset ja haastattelut**

**T**ämän Ammattikasvatuksen aikakauskirjan vuoden 2018 toisen numeron teemanä on Ammatillinen koulutus Pohjoismaissa. Julkaisuun tarjottiin yksi referee-artikkeli ja useita referoimattomia artikkeleita varsinaiseen pohjoismaiseen teemaan ja ajankohtaisiin ammatikasvatuksen tutkimuksen teemoihin liittyen:

Ensimmäisenä artikkelina julkaisussa on Sanna Brauerin, Jaana Kettusen ja Ville Hallikaisen (2018) review -artikkeli: "Learning Online" for Vocational Teachers - Visualisation of a Competence-Based Approach in Digital Open Badge-Driven Learning" Artikkelitarkastelee ammatillisille opettajille suunnattua digipedagogisen osaamisen kehittämisohjelmaa ja sen tulokset kertovat,

miten ammatilliset opettajat ovat kokeneet osaamisperusteisen osaamismerkkin ohjautuvan oppimisen ammatillisen osaamisensa kehittämisessä.

Seuraavissa neljässä artikkelissa paneudutaan pohjoismaisen ammattikasvatuksen teemoihin.

Professoreiden Lázaro Moreno Herrera ja Michael Gessler (2018) artikkeli ammattikasvatuksen didaktiikasta perustuu heidän aiempaan artikkeliinsa painottaen Pohjoismaista näkökulmaa. Se esittelee lyhyesti ammatilliseen didaktiikkaan liittyvää tutkimusta ja tekee näkyväksi erilaisia lähestymistapoja, siirtymiä ja eroavaisuuksia didaktiikan tutkimuksessa. Lisäksi siinä pohditaan erityisesti ammatillisen didaktiikan haasteita. Näitä haasteita kansainvälisessä tutkimuksessa ja vertailussa ovat esimerkiksi ammatillisen koulutuksen asemoituminen koulutusjärjestelmissä, valtion ja yrityselämän aseman vaihtelu ammatillisen koulutuksen määrittelijöinä eri maissa, sekä ammattien ja työnkuvien horisontaalinen ja vertikaalinen eriytyminen. Artikkelissa perätään didaktiikan ja koulutuksen sisällön tutkimuksen vahvistamista Pohjoismaisessa tutkimuksessa.

Annica Isacsonin, Lisbeth Amhagin ja Martin Stigmarin (2018) artikkeli vertailee pohjoismaisen ammatillisen opettajakoulutuksen sisältöjä, haasteita ja arvoja. He toteavat pohjoismaisen ammatillisen koulutuksen haasteiden olevan hyvin tärkeitä myös ammatilliselle opettajankoulutukselle: tarvitaan työllisyyden vahvistamista, jatkuvaa tiedonkehittelyä ja aktiivista kansalaisuutta. Heidän mukaansa erityisesti transversaalit ja tunnetaidot, itse- ja vertaisarviointi sekä teorian ja käytännön suhde tulevat esille opettajankoulutuksen ohjelmissa.

Aikakauskirjan toimittajien, Maarit Virolaisen ja Marianne Teräksen (2018) artikkeli keskittyy vertailemaan pohjoismaisten nuorten ammatillisen koulutuksen väylien eroja siinä, miten ne mahdollistavat siirtymät korkeakoulutukseen. Kaikissa Pohjoismaisissa koulutusjärjestelmissä on 1990-luvulta alkaen kehitetty malleja, jotta nämä siirtymät olisivat mahdollisia. Samalla kun korkeakoulutukseen pääsy on mukaillut OECD:n pitkäaikaisia elinikäisen oppimisen linjauksia, pohjoismaiset mallit ovat kuitenkin eriytyneet ja korkeakoulutukseen pääsyn mahdollistavien koulutusmallien asema koulutuspoliittisessa keskustelussa on vaihdellut. Kun Tanskassa siirtymien mahdollistamiseen on viime aikoina panostettu ns. eux-ohjelmien kehittelyn muodossa, suomalaisessa ammatillisen koulutuksen vuosien 2015-2018 reformissa yleissivistävien aineiden tarjonta ja valinta on saanut yksilöllisemmän painotuksen.

Teemanumeron viimeinen artikkeli on Arja Irene Tiaisen ja Mervi Lätin (2018). Se kertoo terveystalan lähijohtajien koulutuskokemuksista Karelia ammattikorkeakoulussa. Aikuisopiskelijoilla oli heille tehdyn palautekyselyn mukaan runsaasti ja monipuolisesti myönteisiä koulutuskokemuksia. Lisäksi osallistuminen avoimen ammattikorkeakoulun opintoihin oli motivoinut monia hakeutumaan myöhemmin tutkinto-opintoihin.

Lopuksi aikakauskirjassa palataan vielä pohjoismaisen ammattikasvatuksen tutkimusteemoihin professori Christian Helms Jørgensenin (Roskilden yliopisto) ja professori Hæge Noren (OsloMet – Oslo Metropolitan yliopisto, Ammatillinen opettajankoulutus) sähköpostihaastattelujen myötä. Professoreiden haastatteluisa tulee esille ammattikasvatuksen tutkimuksen jännitteinen asema Pohjoismais-

sa. Christian Helms Jørgensenin kuvaava tutkimuksen hajautumista yksittäisiksi hankkeiksi Tanskassa ja Hæge Nore toteaa puolestaan kiinnostuksen ammatillisen koulutuksen tutkimusta kohtaan kasvaneen Norjassa tutkimusperustaisen ammattikasvatustalitiikan kysynnän vuoksi. Molemmat ovat toimineet pitkään ammatillisen koulutuksen Pohjoismaisessa yhteistyössä ja katsovat sen olevan tärkeää oman maansa ammattikasvatuksen ja -koulutuksen kehittämisen kannalta.

## Lähteet

- Andersson, P. (2017, kesäkuu). *Svensk forskning om yrkesutbildning och yrkesdidaktik*. Symposium-esityelmä Nordyrk -konferenssissa 7.-9.6.2017, Falun, Ruotsi.
- Brauer, S., Kettunen, J., & Hallikainen, V. (2018). "Learning Online" for Vocational Teachers – Visualisation of a Competence-Based Approach in Digital Open Badge-Driven Learning. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 20(2), 13-29.
- Hellne Halvorsen, E. B. (2017, kesäkuu). *Kunns-kapsoversikt: Forskning på yrkesfeltet i Norden*. Symposium-esityelmä Nordyrk -konferenssissa 7.-9.6.2017, Falun, Ruotsi.
- Isacsson, A., Amhag, L., & Stigmar, M. (2018). The content, challenges and values that form Nordic Vocational Teacher Education. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 20(2), 38-50.
- Moreno Herrera, L., & Gessler, M. (2018). Didactics in vocational education and training – Diversity and intercepts in the Nordic educational landscape. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 20(2), 30-37.
- Tiainen, A. T., & Lätti, M. (2018). Terveystalan lähijohtajaksi: Avoimen ammattikorkeakoulun opinnoilla ylempään ammattikorkeakoulututkintoon. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 20(2), 61-72.
- Teräs, M. (2017, kesäkuu). *Research review: VET in Finland 2005-2017. Forsknings översikt: Yrkesutbildning i Finland mellan 2005-2017*. Symposium-esityelmä Nordyrk -konferenssissa 7.-9.6.2017, Falun, Ruotsi.
- Virolainen, M., & Teräs, M. (2018). Siirtymät ammatillisesta koulutuksesta korkeakoulutukseen Suomessa ja muissa Pohjoismaissa. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 20(2), 51-60.

# “Learning Online” for Vocational Teachers - Visualisation of a Competence-Based Approach in Digital Open Badge-Driven Learning

---

Sanna Brauer

MSci, PhD Researcher, Senior Lecturer  
Faculty of Education, University of Lapland,  
and School of Professional Teacher Education,  
Oulu University of Applied Sciences  
sannabrauer@gmail.com

Jaana Kettunen

PhD, Researcher  
Finnish Institute for Educational Research,  
University of Jyväskylä  
jaana.h.kettunen@jyu.fi

Ville Hallikainen

PhD, Senior Scientist  
Natural Resources Institute Finland  
ville.hallikainen@luke.fi



## Abstract

Vocational education in Finland is based on competence-based qualification requirements. Meanwhile, digital open badges promote competence-based assessment and shared expertise in digital environments. The educational setting supports gamified learning solutions and enhances student motivation. The current study aims to examine how learners experience the competence-based approach in the badge-driven learning process of professional development. The theoretical framework focuses on the concept of instructional badging in the competence-based approach.

Coordinated by the country's northernmost school of professional teacher education, "Learning Online" is a national professional development program (PDP) of digital pedagogical competences for vocational teachers in Finland. The data were collected in 2017 from in-service trained professional teachers and pre-service students (n=329) of vocational teacher education who had earned digital open badges in a Learning Online PDP. A questionnaire was used to collect both quantitative and qualitative data. The study provides an example of using two different methods to build knowledge describing participants' experiences. The study employed constrained correspondence analysis and phenomenography to analyse participants' different experiences. Both used methods highlight the badge learners' experiences and offer to deepen the existing knowledge of digital open badge-driven learning complementing one other by explaining different aspects of the phenomenon. The results describe the impact of the competence-based approach on teachers' professional development in digital open badge-driven learning.

**Keywords:** *competence-based approach, digital open badges, professional development, constrained correspondence analysis, phenomenography*

.....

Ammatillisten opettajien "Oppiminen Online" – Osaamisperusteisen lähestymisen visualisointi osaamismerkkein ohjautuvassa oppimisessä

## Tiivistelmä

Ammatillinen koulutus perustuu Suomessa osaamisperusteisiin ammattitaitovaihtimukseen. Digitaaliset avoimet osaamismerkit mahdollistavat osaamisperusteisen arvioinnin ja asiantuntijuuden jakamisen digitaalisissa ympäristöissä. Osaamismerkkein ohjautuva oppiminen tukee pelillistettyjä oppimiskäytäntöjä ja edistää opiskelijan motivaatiota. Tämän tutkimuksen tavoitteena on tarkastella, miten ammatilliset opettajat kokevat osaamisperusteisen osaamismerkkein ohjautuvan oppimisen ammatillisessa osaamisen kehittämisessä. Teoreettinen viitekehys keskittyy oppimista ohjaavien osaamismerkkien myöntämiseen erityisesti osaamisperusteisen oppimisen kontekstissa.

"Oppiminen Online" on ammatillisille opettajille suunnattu kansallinen digipedagogisen osaamisen kehittämisohjelma, jota koordinoi maan pohjoisin opettajakorkeakoulu. Tutkimusaineisto kerättiin syksyllä 2017 ohjelmassa digitaalisia osaamismerkkejä suorittaneilta ammatillisilta opettajilta ja ammatillisen opettajankoulutuksen opiskelijoilta (n=329). Kyse-



lylomakkeella koottiin sekä määrällistä että laadullista aineistoa, tavoitteena kuvata erilaisilla tutkimusmenetelmillä osallistujien kokemuksia. Määrällinen analyysi tehtiin rajoitettuna korrespondensianalyysinä, jonka lisäksi osallistujien erilaisia kokemuksia tarkasteltiin fenomenografisen tutkimusotteen avulla. Molemmat käytetyt menetelmät nostavat esiin ammatillisten opettajien erilaiset kokemukset osaamismerkkein ohjautuvasta oppimisesta,

ja syventävät täten olemassa olevaa käsitystä selittämällä ilmiön eri osa-alueita. Tulokset kuvaavat osaamisperusteisuuden ilmenemistä osaamismerkkein ohjautuvassa ammatillisten opettajien osaamisen kehittämisessä.

**Avainsanat:** *osaamisperusteisuus, digitaaliset avoimet osaamismerkit, osaamisen kehittäminen, rajoitettu korrespondensianalyysi, fenomenografia*

---

## Introduction

The emergence of the competence-based approach in professional development has reached several disciplines and educational settings. Educators and trainers across the world have recommended the adoption of competence-based education for various disciplines and curricula (c.f. Boritz & Carnaghan, 2017; Fan, 2017; Zaytseva, 2017). The competence-based approach seeks “to increase the rigour and relevance of the curriculum, move students beyond a focus on the memorisation and regurgitation of scientific facts, and better enable them to understand scientific principles and apply them to the practice” (Malone & Supri, 2012, p. 241). The concept of competence itself may be understood as an aspect of the description of human activity (Ashworth & Saxton, 1990) or as an achievement acquired through training and development (McClelland, 1973; 1998). Both approaches emphasise a descriptive interpretation of the competence, regardless of how the knowledge and skills are acquired. It has become necessary to study the compe-

tence-based approach in the current digital pedagogical framework because there is a growing demand for personalised and customised professional development responding to local challenges and unique professional needs.

Broadly speaking, e-assessment can be understood as any evaluation event that utilises a computer (Jordan, 2013). Emergent technologies provide evolving solutions to support assorted and authentic assignments through e-portfolios, games and simulations (JISC, 2010); such solutions appear not only on online learning environments but also on advanced learning management systems. As Jordan (2013, p. 99) puts it, the “blurring of the boundaries between teaching, assessment and learning” enables a design of e-assessment that evaluates and describes individual competences in a more nuanced manner than ever before. Microcredentials, such as Mozilla Open Badges, allow the competence-based recognition of excellence in smaller fractions (Davies, Randall, & West, 2015) than conventional credentialing. Digital open badges help to identify and recognise competences so that knowledge and skills become visible and useful for the work community. The competence-based approach offers the op-



portunity to draw up the competences required while aiming to support efficient identification and recognition of the skills and knowledge achieved; visualising the gap between existing and desired competences seems to help learners proceed efficiently towards intended learning outcomes and offers support for a competence-development continuum (Brauer, Korhonen, & Siklander, 2017; Hodge & Lear, 2011). The competence-based assessment process occurs on open badge management systems not originally designed to support learning activities (Brauer & Siklander, 2017). However, the process has proven successful in enhancing motivation and learning outcomes (Brauer, Siklander, & Ruhalahti, 2017). The current study aims to examine how learners experience the competence-based approach in a badge-driven learning process for professional development.

## Theoretical Framework

Theoretically, this study draws on recent research into digital open badge-driven learning (Brauer, Ruhalahti, & Hallikainen, 2018; Brauer & Siklander, 2017; Brauer, Siklander, & Ruhalahti, 2017). The theoretical framework hinges on the concept of instructional badging (Ahn, Pellicone, & Butler, 2014; Gamrat, Bixler, & Raish, 2016; Reid, Paster, & Abramovich, 2015) in the context of the competence-based approach.

### Instructional Badging

In its simplest form, the architecture of digital open badges consists of a graphical image, a badge name, and issuer identification data. An information-rich “skills” badge includes additional meta-data com-

prised of the required knowledge and expertise criteria as well as a description of the evidence required in evaluating a competence (Abramovich, Schunn, & Higgashi, 2013). In addition to the instructional metadata for digital open badges, the concept of instructional badging also can be defined as an assessment process in the badge management system related to badge applications and their approval/rejection process (Brauer, Korhonen, & Siklander, 2017). Brauer and Siklander (2017) explain the instructional badging process on an open badge management system in terms of assessment and feedback provided for the learner during the badge application process. Brauer, Korhonen and Siklander (2017) found one desired realisation of online scaffolding when applying Salmon’s Five Stage Scaffolding Model (2003) to digital open badge-driven learning, explaining the fourth stage of knowledge construction as the ongoing process of instructional badging. This process includes feedback, advice and scaffolding from the educators and trainers attached to the digital open badge-driven learning.

In general, information-rich digital badges and open badge management systems provide broader opportunities for learning than conventional credentialing on learning management platforms (Brauer & Siklander, 2017; Casilli & Hickey, 2016). Digital open badges are complex by nature and the design process of the badge-driven learning should be equally multifaceted to engage their full potential (Brauer, Siklander, & Ruhalahti, 2017). The heart of digital badge-driven learning is the badge application process and competence-based assessment, which involves a demonstration of the competence acquired (Brauer, Siklander, & Ru-

halahti, 2017; Reid et al., 2015). The criteria-based badge constellation provides a visual representation of layered badges, metabadges and the final badges of mastery (Brauer, Korhonen, & Siklander, 2017). The design of the constellation and families of connected badges relates to the intended learning outcomes defined in the curricula, aiming to encourage desirable behaviours by prompting and rewarding the learner for work towards required competences (Brauer et al., 2018; Brauer, Siklander, & Ruhalahti, 2017; Gamrat et al., 2016; Reid et al., 2015). Stacked and layered badges provide practical visual aids to learners (Brauer, Korhonen, & Siklander, 2017; Smith, 2015) seeking to self-evaluate existing competences and plan studies ahead; the clear and consistent badge criteria tie the learner's guidebook together, suggesting how to proceed towards intended learning outcomes (Brauer, Korhonen, & Siklander, 2017).

On a flexible study path, learners have options for customisation to meet their individual requirements for professional development and their actual needs in working life. This personalised study path for professional development may consist of selected badges from different badge families (Gamrat et al., 2016); badges may be associated with metadata, including evidence of competence in different forms (Casilli & Hickey, 2016). Further, the metadata attached explains the social context in detail (Gamrat et al., 2016) so that badge earners can collect credentials from various sources and institutions (Casilli & Hickey, 2016). In addition, personalisation and customisation should support the opportunity to produce evidence that can be introduced immediately in your own work" (Brauer, Siklander, & Ruhalahti, 2017). These predetermi-

nations challenge the designers of badge criteria to describe the required evidence in the form of a tangible task encouraging learners to apply their acquired skills and knowledge in practise. The thorough competence-based approach suggests that learners consider the constellation of instructional badges and metabadges as "a personalised digital pathway of learning" (Brauer & Siklander, 2017, p. 192) that offers them the opportunity to visualise (Smith, 2015) and structure their studies (Ahn et al., 2014; Davies et al., 2015; Gamrat et al., 2016). This learning goes beyond the essential competences desired and moves towards lifelong learning and professional development.

## Method

We adopted two very different methods for exploring the learners' different experiences in order to create a study design with a 360° view on badge-driven learning in competence-based vocational teacher education and professional development. Based on quantitative and qualitative data, the study may provide insight into using different methods to describe participants' different experiences of phenomenon. In general, multivariate methods provide a visual representation of a complex set of relationships (Borgatti, 1997). As such, we conducted a constrained correspondence analysis to analyse the quantitative data, with the expectation of describing the phenomenon. Phenomenographic approach was used to identify variation in participants' experiences.

## Research Question

To view teachers' professional development on a larger scale, we need to study

their experiences and the contexts and processes of competence development accordingly (Ganser, 2000; Fielding & Schalock, 1985; Villegas-Reimers, 2003). This study sought to examine competence-based digital open badge-driven learning through the experiences of professional in-service and pre-service teachers. The key research question is as follows: how learners experience the competence-based approach in the badge-driven learning process of professional development? Further, the aim is to compare the results obtained by these two methods and increase our understanding of the phenomenon under investigation.

## Context and Participants

The study context is Finnish higher education, particularly the competence-development continuum of professional teachers focusing on the identification and recognition process of digital pedagogical competencies in the professional development program (PDP) called “Learning Online”. Digital open badges visualise the requisite skill sets (I-III) as the badge criteria follows national guidelines based on the UNESCO ICT competency framework for teachers (UNESCO, 2011). The participants plan and customise their personal study path and apply for competence-based digital badges by providing a required demonstration or evidence of the competence in question. Further, digital open badge-driven learning offers to facilitate the professional development process through a gamified massive open online course (MOOC) (Brauer, Siklander, & Ruhalahti, 2017). In this system, scaffolding takes place in the open badge management system, and badges serve as the simplest components of game design ele-

ments (Brauer & Siklander, 2017; Deterding, 2015).

Participants (n=329) were Finnish professional teachers and students of vocational teacher education, both men (n=77) and women (n=252) with higher education degrees from different disciplines and various working life experiences. Participants utilised the same Learning Online badges, badge management and easy-access openly-licensed learning materials (Brauer, Korhonen, & Siklander, 2017). 214 of the participants had completed the teacher’s pedagogical qualifications. Nearly all participants had more than two years of experience in their professional field of work. More than a quarter of the respondents had been working for more than 20 years in their field. Their experience with digital pedagogy – measured by achieved digital open badges – ranged from less than 10 badges (n=94) to 45 (n=26). 132 of the respondents achieved the minimum requirement of 10 badges for pre-service teachers. The youngest respondents were under the age of 30, and the elders reached the age of 60. 221 respondents were working at the time of the study. Participants represented all disciplines of vocational education; most respondents came from backgrounds of social studies, healthcare and sports (n=77) as well as natural sciences (n=13). Because there were several pre-service teachers in the respondent population, almost half of the respondents lacked teaching experience.

The majority of the participants (see Table 1) represented pre-service teachers from two different schools of professional teacher education. The groups differed in that SG1 had a pre-set (compulsory) set of badges to complete; all other groups were

free to seek the badges of their choice. The second largest group of participants were in-service teachers for whom Learning Online was originally designed as a learning environment funded by the Finnish National Agency for Education. Less than 10 percent of the respondents studied in

some another PDP, but completed also the Learning Online badges, which were open to anyone interested in developing digital pedagogy and vocational training. More than a fifth of the participants were self-developing their competences and did not belong to any formal reference group.

Table 1. The Participant's Reference Groups

Group	Abbreviation	N	Percent
Pre-service teacher/institution 1, fixed badges to complete	SG1	134	40,73 %
Pre-service teacher/institution 2, open badge-seeking path	SG2	64	19,45 %
In-service teachers trained by organisers of Learning Online	SG3	40	12,16 %
In-service teachers trained by another PDP funded by the Finnish National Agency for Education	SG4	11	3,34 %
In-service teachers in any other PDP	SG5	13	3,95 %
None of the above	SG6	67	20,37 %

## Data

Quantitative and qualitative data were collected in the autumn of 2017 using an online questionnaire. The Finnish questionnaire was sent to all e-mail addresses (n=1246) used to apply for a badge from Learning Online from 2014-2017. Misspelled addresses and duplicates were filtered (e.g., john.smith@gmil.com was deleted and replaced with john.smith@gmail.com). In addition, the contact information of teacher trainers and tutors was removed. A total of 329 responses were received from 1100 potential participants. It is likely that some (n=1100) did not receive the questionnaire because their emails and student IDs cease to be valid after graduation. Webropol statistics showed that half (n=561) of the recipients opened the questionnaire, and 329 responded. Participants were provid-

ed with a description of the study and informed the uses that will be made of the data. Only the first author had access to the survey software tool and the personal identification data. All data were anonymised (including institutions and individuals) before analysis. The identifying information will be deleted when the study is complete.

In addition to quantitative multiple-choice questions (cf. Figure 1), the questionnaire contained open questions to maximize the data (Bowden & Green, 2010) and to capture a diversity of expression describing the phenomenon. The following open questions were asked: 1) Why and how does the competence-based approach and digital badges activate teachers' competence development? 2) What were the best and worst aspects of digital open badge-driven learn-

ing? 3) What else would you like to tell us about your study experiences related to competence-based digital open badges? Large number of participants may be considered high compared to previous phenomenographic studies suggesting that 10 to 15 participants is sufficient for capturing variation (Åkerlind, 2008; Trigwell, 2000). The qualitative open questions provided 52 pages of data.

### Constrained Correspondence Analysis

We conducted a statistical multivariate method, constrained correspondence analysis (CCA), also known as canonical correspondence analysis (Oksanen, 2012), in order to analyse the quantitative data. The CCA was computed using R package *vegan* (Oksanen et al., 2017). Statistical multivariate methods include several options for operating multiple variables (Johnson & Wichern, 2002; Rencer, 2002) as well as summaries of large data sets (Ding, 2006; Oksanen, 2012). In this study, we intentionally reduced the number of variables to reveal the simplified structures of the underlying phenomenon (Hardoon, Szedmak, & Shawe-Taylor, 2004). The CCA was conducted using the nine background variables (sex, age, province, study group, skills set level, occupation, field of education, working experience, teacher qualification) explaining the chosen variables in the competence-based approach (n=15). The results were drawn in a limited 2-dimensional space in correspondence to the given data.

### Phenomenographic Analysis

A phenomenographic approach was used to analyse the qualitative data and de-

scribe qualitatively varying ways of experiencing the target phenomenon (Marton, 1981). To begin, we familiarised ourselves with the data by reading it repeatedly. The first phase of the analysis focused on identifying participants' ways of experiencing the phenomenon in general terms. Descriptive categories by comparing and contrasting the identified similarities and differences in expressed meanings we developed. In the second phase, logical relationships within and between categories based on consistently occurring themes in order to represent the various ways of experiencing the competence-based approach in digital open badge-driven learning were formed (Åkerlind, 2005). A collective meaning was developed and named through ongoing comparison of descriptive categories (Kettunen, Sampson, & Vuorinen, 2015). We avoided labelling meanings until final hierarchical construction because it could limit further development of categories (Bowden, 2005; Kettunen & Tynjälä, 2017). The final phase of the analysis focused on ensuring that the categories of description met the three quality criteria defined by Marton and Booth (1997): (a) all categories describe clear variations in experiencing the phenomenon; (b) a hierarchical relationship is seen between the different categories in delivery; and (c) a limited number of description categories is presented. The logical relationships represented in the final categorisation reflect collective rather than individual experiences (Kettunen et al., 2015).

Table 2. Share of Inertia

	Inertia	Proportion	Rank
Total	0.0357	1.0000	
Constrained	0.0026	0.0731	8
Unconstrained	0.0331	0.9269	14

Table 3. The Permutation Test for CCA under the Reduced Model

	Df	Chi-square	F	Pr(>F)
Study Group (SG)	5	0.0016	1.2410	0.008
Skills Set Level (SSL)	3	0.0010	1.5208	0.010
Residual	148	0.0331		

## Results

### The Results of the Constrained Correspondence Analysis

Serry and Henson (2005) remind us to be mindful of the risk of interpreting insignificant functions. We used permutation tests (Table 3) to ensure the statistical significance of the relationships between variables and demographics. Two of nine explanatory variables were statistically significant (< 5% risk level). We tested the significance using permutation tests (999 permutations): Study Group (SG, 6 levels) and Skills Set Level (SSL, 4 levels). The unconstrained axis shared the major proportion of inertia (Table 2). The eigenvalues of the first (CCA1) and second (CCA2) constrained axis were  $8.738e-4$  and  $5.777e-4$ . The eigenvalues of the unconstrained axis were  $8.613e-3$  and  $4.825e-3$ , respectively.

We included fifteen questions based on earlier research into digital open badge-driven learning (Brauer & Siklander, 2017; Brauer, Siklander, & Ruhalahhti, 2017) and instructional badging (Ahn et al., 2014; Gamrat et al., 2016; Reid et al., 2015). The coordinate values of the 15 study items for CCA plot (CCA1 and CCA2) were rescaled by multiplying the original coordinate values by 10 in order to make the CCA plot more interpretable. Figure 1 illustrates the relationships between the fifteen study items and the attached gradient vectors of categories SSL and SG as simply as possible to aid interpretation. The Spearman's rank order (correlation matrix of the fifteen study items) also confirmed the distributions of the values of the five-point Likert scale by the groups of the participants.

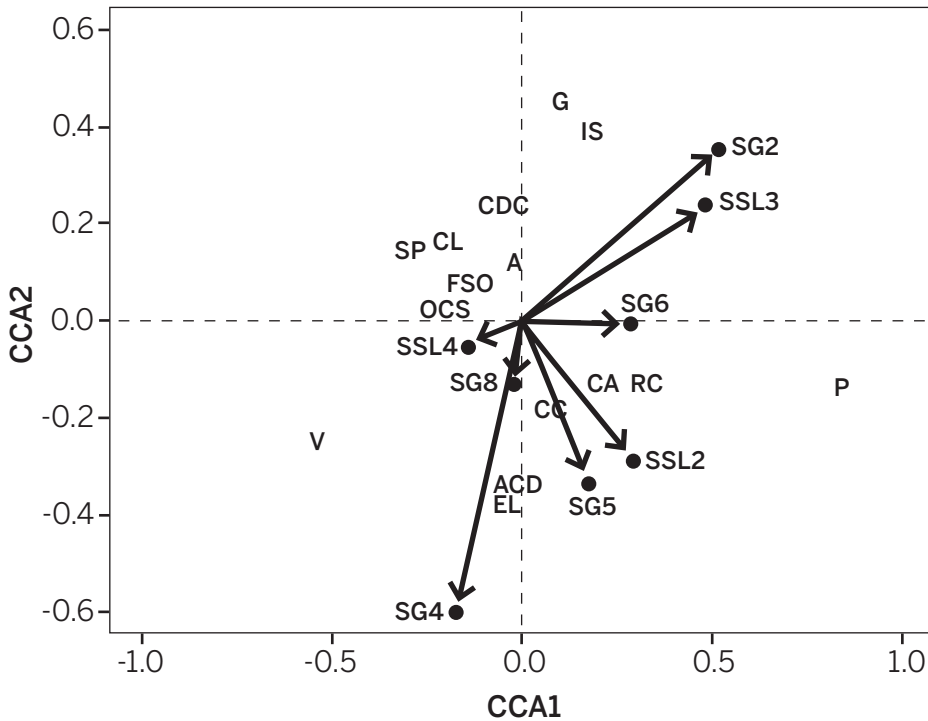


Figure 1. Constrained correspondence plot with reduced dimensionality. Symbols for the categories presenting background variables: SG=Study Group (cf. Table 1) and SSL=Achieved Skills Set Level I-III; and online questionnaire's multiple-choice questions: A=applications in working life, ACD=activate competence development, CA=competence-based approach, CC=competence development within the community, CD-C=competence development continuum, CL=competence-based learning, EL=enhanced learning, FSO=flexible study options (time and place), G=the PDP is gamified, IS=independent self-evaluation of existing competencies, OCS=option to customise studies, P=public sharing, RC=recognition of community's competences, SP=option to learn new and up-to-date competences (study progress), V=the variety in extent of required performance

The Results of the Phenomenographic Analysis

Data analysis revealed five distinct categories of description reflecting participants' ways of experiencing the competence-based approach in digital open badge-driven learning (Table 4).

Description of the Categories

In the first category, the competence-based approach in digital open badge-driven learning was experienced as a compulsory performance. Participants here expressed *negative* attitudes towards digital open badge-driven learning. They didn't expect *any added value* in digital open badge-driven learning and considered the model just as another means for testing



and *grading*. Provided learning materials *were not used* and participants expressed that they were *not provided* with scaffolding. Participation was experienced as an obligation, badge applications were “*compulsory*”, and participants felt they were being *forced* to use the badges. Their situational motivation was to meet the *mandatory* requirements.

In the second category, participants experienced competence-based approach in digital open badge-driven learning as completing learning assignments. They

expressed *concerned* attitudes and felt insecure about providing a demonstration of competence online; further, they felt concerned about sharing their collected badges publicly (which was not required). Participants considered badges to be external *rewards*, and digital badging was a useful tool to *track the progression* of their studies. The option to “test” existing competences in the form of a badge application attempt was highly appreciated like also the possibility to look for learning materials after suggestions for remediation, which created a *forced need* for learning. The scaffold-

Table 4. In-Service and Pre-Service Teachers' Ways of Experiencing the Competence-Based Approach in Digital Open Badge-Driven Learning

DIMENSIONS OF VARIATION	CATEGORIES				
	Compulsory Performance	Completing Learning Assignments	Supporting Professional Competence Development	Supporting Individual and Customised Learning	Building a Learning Community
Attitude	Negative	Concerned	Neutral	Positive	Enthusiastic
Significance of Digital Badges	No added value	Reward	Encouragement	Achievement	Appreciation
Digital Badging in Practice	Grading	Tracking progression	Development planning	Competition	Shared expertise
Learning Materials	Not used	Forced need	Systematic	Comprehensive	Advanced
Scaffolding	None	Imitative learning	Differentiation	Scaffolding	Peer support and peer scaffolding
Performance	Compulsory	Selective	Progressive	Customised	Applying
Emotions	Forced	Joy	Enthusiasm (badges)	Enthusiasm (team)	Addiction
Situational Motivation	Mandatory	Identification and recognition	Practical	Gaming	Promoting competences



ing provided other than badging was considered *imitation learning* as the teacher showed learners what to do, and the learners “just pushed the buttons”. The ability to *select* from a variety of assignments, and learning gave participants *joy*. In general, the *identification and recognition* of competences was found as a motivational process.

*They also were eager to learn how they could meet the requirements and were willing to plan accordingly.*

The third category describes the competence-based approach in digital open badge-driven learning as supporting professional competence development. In this category, attitudes towards badge-driven learning were *neutral*, and digital badging provided *encouragement*. Participants found the competence-based badge criteria functional for *development planning*, as it allowed them to identify the individual competences needed in working life. Learning materials were utilised *systematically* and learners were motivated to find up-to-date pedagogical models, instructions on technical solutions and practical tips. They also were eager to learn how they could meet the requirements and were willing to plan accordingly. The individual’s role became manifest as a professional interested in learning new things and willing to update personal competences. Outside of the OBF, the students were supported by *differentiation*, varying instructional strategies, by conventional means like email. This category revealed a preference for *progressively* deeper and

more complex challenges. Here participants expressed sense of *enthusiasm* towards badges even if situational motivation was *practical*.

The fourth category describes the competence-based approach in digital open badge-driven learning as supporting individual and customised learning. Participants expressed *positive* attitudes towards competence-based badge-driven learning. They had great expectations of this “new way of learning” and found significance in visualising the competences achieved. They experienced a strong need for *achievement* and were enthusiastic about the *competition* to collect all the badges and reach the highest level. Participants were *comprehensive* in using learning materials and looked at all available sources, sometimes several times. They considered the option to *customise* studies highly motivational. Here participants were satisfied with the *scaffolding* related to the badge application process and found it inspirational. They felt the provided instructions were accurate. However, they did not reach out for peer advice, even if they were *enthusiastic* about the team spirit and team game. Here participants just enjoyed *gaming*.

In the last category, the competence-based approach in digital open badge-driven learning was experienced as building a learning community. Participants express *enthusiasm* for the badges. These had *appreciation* towards the competences achieved and found it essential to have independent self-evaluation of existing competencies. They also enjoyed choosing the level of competences to share with others. Participants sought to build learning communities and *shared expertise*. They appreciated the learning mate-

rials provided, but searched for *advanced* supplemental information from different sources. Here learners were likely to get inspired by *peer scaffolding and peer support*. The possibility to apply new skills and knowledge in work was expressed crucial. Further, the visualisation of competences were found to be essential on a personal level, supporting *addiction* to competence development instead of gaming while providing an option to *promote competences* to employers.

### Relationships between the Categories

In category 1, where digital open badges were experienced as a *compulsory performance*, there was little or no positive potential or impact in competence development. In the second category, badges were considered to be tools and rewards or external mechanical structures, albeit helpful ones. Category 3 a straightforward and practical approach to badge-driven learning was described. Key factors of this approach visualise skills and knowledge in the form of competence-based badge criteria, mastery badge-constellations and meta-badges. This stage is the first to recognize badges' ability to support *professional development*. Participants are able to identify the individual competences needed in working life and to plan accordingly. The following stage (category 4) offers to support *individual and customised* study options, representing the triumph of gamification in *learning*. Gaming and achievements motivate participants towards the highest possible skills achievement. At this level, action is based on a strong goal orientation, experienced as a need to succeed and win with the team. In the most complex category (category 5), digital badging offers to support the competence-based

approach ideally suited for success. Here participants express personal responsibility for competence development and seek to *learn and collaborate in a learning community*. They rely on their peers for scaffolding and advice and are the most likely to apply new competences at work. They express enthusiasm for the badges, not for gamification but for competence development. Badges provide them a map for personalised professional development and a vision of new career opportunities.

### Discussion

Both used methods highlight the badge learners' experiences and offer to deepen the existing knowledge of digital open badge-driven learning. Quantitative analysis provides a circle of six variables that participants considered essential in the competence-based approach in digital open badge-driven learning: A=applications in working life, CA=competence-based approach, CC=competence development within the community, FSO=flexible study options, OCS=option to customise studies, RC=recognition of community's competences. Like Brauer, Siklander and Ruhahti (2017), we found that participants experienced the *option to customise studies* and *flexible study options* as important in digital open badge-driven learning. They also found significant the *possibility to apply new competences in working life* in advance (SSL1 and SG1 coordinates situated at the origin). Overall, we are able to conclude that the visual badge-constellation promoted *independent self-evaluation of existing competences* and *identification of individual competences needed in working life*, therefore *enhancing learning and efficient professional development*; however, it was not as efficient as gamification.

The two approaches of the recent study align with earlier research (Brauer, Siklander, & Ruhalahti, 2017; Abramovich et al., 2013; Reid et al. 2015). For example, Brauer et al., 2018 concluded that gamification particularly engages novice and expert level learners. Based on our quantitative findings, *gamification prompts learners* (SG2, SSL3) to continue their studies (Abramovich et al., 2013; Reid et al., 2015) towards the highest possible skills level, especially when they have the option to personalise their study path entirely. This finding is line with Muntean (2011), recognising gamification as a trigger to student progress. Success here seems to relate to the ability to self-evaluate existing competences through the visual constellation of badge criteria (Ahn et al., 2014; Davies et al., 2015; Gamrat et al., 2016; Smith, 2015).

Quantitative findings indicate that professional teachers are more interested in shared expertise and professional development within the working or learning community than becoming involved with the individual competence-based learning and assessment process. Phenomenographic results reveal a way of experiencing digital open badge-driven learning as building a learning community. In general, digital open badge-driven learning seems to enhance professional teachers' perceptions of the competence-based approach in practice. Both approaches indicate that, through public sharing, badges may enhance professional development within working communities; the competence-based approach supports identification and recognition of the different competences achieved (Casilli & Hickey, 2016). In addition, statistics indicate that competence-based digital badges help teachers to plan competence development

as a continuum. However, based on the CCA, learners did consider publicizing badges as significant for their professional development.

## Limitations and Practical Implications

The study design challenged us in combining two very different methods. The findings of the *phenomenographic analysis provided a wider range of variation in experiences*. The approach allowed us to hear a variety of different, relevant voices, including both negative and enthusiastic tones. To develop a competence-based approach in digital open badge-driven learning, we need to understand both the voice of the few and the voice of the many. In parallel, the methods offer us an enriched view of the different learner profiles experiencing competence-based digital badging, complementing one other by explaining different aspects of the phenomenon. Nonetheless, involving both approaches in the same study challenged us to produce a clearly-structured descriptive and interpretive text.

CCA was originally introduced as a method of plant ecological research (Oksanen et al., 2017). The technique is an extension of correspondence analysis, that allows evaluating different dimensions of the phenomenon. Brauer et al. 2018 applied it for the first time in educational research in 2018. Simultaneously Venuleo, Ciavolino, Vernai, Marinaci and Calogiuri (2018) have applied the method in society and human studies. Already in 1986 Ter Braak explained reciprocal averaging in related canonical correspondence analysis as “a popular ordination technique that extracts continuous axes of variation from species occurrence or abundance da-

ta. Such ordination axes are typically interpreted with the help of external knowledge and data on environmental variables". Multivariate methods are considered mathematically elegant and descriptive; consequently the results may be difficult to interpret (Spicer, 2005). For this reason, the method may not be suitable for testing strong hypotheses. In essence, all data were confirmed through researcher triangulation.

Other challenges include the minimisation of the researcher's personal perspective in building reliability in the phenomenographic approach. It should be noted that one of the authors was involved in developing the Learning Online PDP; however, this research does not take a stand on the functionality of the investigated PDP. All themes and categories were probed with the third author, after the first author had analysed them. In addition, logical relationships were not confirmed until categorisation was final (Åkerlind, 2005).

As a practical implication, we suggest that the competence-based approach and digital open badge-driven learning in professional development be applied in ways that ensure customisation and flexibility, which is important to all learners. Assignments should relate to the required evidence for a competence and offer in-service teachers the option to apply the task in their own work; for pre-service students, assignments should provide simulations of challenges in working life. Additional research is needed on designing advanced competence-based digital open badge-driven programs. We also suggest further studies into the negative orientation towards digital open badge-driven learning. Finally, it would be beneficial to further consider the communal aspect of

this tool in terms of social and collaborative learning.

## Acknowledgements

The authors wish to thank the anonymous reviewers for their constructive and helpful feedback on this paper.

## Disclosure statement

No potential conflict of interest was reported by the authors.

## Funding

This research received no specific grant from any funding agency in the public, commercial, or not-for-profit sectors.

## References

- .....
- Ahn, J., Pellicone, A., & Butler, B. (2014). Open badges for education: what are the implications at the intersection of open systems and badging? *Research in Learning Technology*, 22. doi:10.3402/rlt.v22.23563
- Abramovich, S., Schunn, C., & Higashi, R. M. (2013). Are badges useful in education?: it depends upon the type of badge and expertise of learner. *Educational Technology Research and Development*, 61(2), 217–232. doi:10.1007/s11423-013-9289-2
- Åkerlind, G. (2005). Learning about phenomenography: Interviewing, data analysis and qualitative research paradigm. In J. A. Bowden, & P. Green (Eds.), *Doing developmental phenomenography*, 63–73, Melbourne, Victoria, Australia: RMIT University Press.
- Åkerlind, G. S. (2008). Growing and developing as a university researcher. *Higher Education*, 55(2), 241–254. doi:10.1007/s10734-007-9052-x
- Ashworth, P. D., & Saxton, J. (1990). On competence. *Journal of Further and Higher Education*, 14(2), 1–25.
- Borgatti, S. (1997). Multidimensional scaling. Retrieved from <http://www.analytictech.com/borgatti/mds.htm>

- Boritz, J. E. & Carnaghan, C. (2017). Competence-based education and assessment in the accounting profession in Canada and the USA. In M. Mulder (Ed.), *Competence-based Vocational and Professional Education. Technical and Vocational Education and Training: Issues, Concerns and Prospects*, 23, 273-296. doi:10.1007/978-3-319-41713-4\_13
- Bowden, J. A., & Green, P. J. (2010). Reliability and the myth of objectivity in research involving human participants. In J. Higgs, N. Cherry, R. Macklin, & R. Ajjawi (Eds.), *Researching practice: A discourse on qualitative methodologies*, 105–121. Rotterdam, Netherlands: Sense.
- Brauer, S., Korhonen, A.-M., & Siklander, P. (2017). *Online scaffolding in digital open badge-driven learning in professional development*. Manuscript submitted for publication.
- Brauer, S., Ruhalahti, S., & Hallikainen, V. (2018). Digital Professional Learning Triggers in an Online Badge Driven Process. *Education in the North*, 25(1-2).
- Brauer, S., & Siklander, P. (2017). Competence-based assessment and digital badging as guidance in vocational teacher education. In H. Partridge, K. Davis, & J. Thomas (Eds.), *Me, Us, IT! Proceedings ASCILITE2017: 34th International Conference on Innovation, Practice and Research in the Use of Educational Technologies in Tertiary Education*. 191–196.
- Brauer, S., Siklander, P., & Ruhalahti, S. (2017). Motivation in digital open badge-driven learning in vocational teacher education. *Ammattikasvatuksen Aikakauskirja*, 19(3), 7–23.
- Casilli, C., & Hickey, H. (2016). Transcending conventional credentialing and assessment paradigms with information-rich digital badges. *The Information Society*, 32(2), 117–129.
- Davies, R., Randall, D., & West, R. E. (2015). Using open badges to certify practicing evaluators. *American Journal of Evaluation*, 36(2), 151–163.
- Deterding, S. (2015). The lens of intrinsic skill atoms: A method for gameful design. *Human - Computer Interaction*, 30(3-4), 294–335. doi:10.1080/07370024.2014.993471
- Ding, C. S. (2006). Multidimensional scaling modelling approach to latent profile analysis in psychological research. *International Journal of Psychology*, 41, 226–238.
- Fan, D. (2017). Competence-based education in China's higher TVET: The case of Shenzhen Polytechnic. In M. Mulder M. (Ed.), *Competence-based Vocational and Professional Education. Technical and Vocational Education and Training: Issues, Concerns and Prospects*, 23, 429–448.
- Fielding, Glen D., Schallock, H. Del, & University of Oregon. (1985). *Promoting the professional development of teachers and administrators*, Center for Educational policy and Management, [and] ERIC Clearinghouse on Educational Management, College of Education, University of Oregon,
- Gamrat, C., Bixler, B., & Raish, V. (2016). Instructional design considerations for digital badges. *Digital Badges in Education: Trends, Issues, and Cases*, 71–81.
- Ganser, T. (2000). An ambitious vision of professional development for teachers, *NASSP Bulletin*, 84(618), 6–12.
- Hardoon, D. R., Szedmak, S., & Shawe-Taylor, J. (2004). Canonical correlation analysis: An overview with application to learning methods. *Neural Computation*, 16(12), 2639–2664.
- Hodge, K. A., & Lear, J. L. (2011). Employment skills for 21st century workplace: The gap between faculty and student perceptions. *Journal of Career & Technical Education*, 26(2), 28–41.
- JISC. (2010). Effective assessment in a digital age: a guide to technology-enhanced assessment and feedback. Retrieved from <http://www.jisc.ac.uk/publications/programmerelated/2010/digiassess.aspx>
- Johnson, R. A., & Wichern, D. W. (2002). *Applied multivariate statistical analysis*. 5th edition. Prentice Hall.
- Jordan, S. (2013). E-assessment: Past, present and future. *New Directions*, 9(1), 87-106.
- Kettunen, J., Sampson, J. P., Jr., & Vuorinen, R. (2015). Career practitioners' conceptions of competency for social media in career services. *British Journal of Guidance and Counselling*, 43(1), 43–56. doi:10.1080/03069885.2014.939945
- Kettunen, J., & Tynjälä, P. (2017). Applying phenomenography in guidance and counselling research. *British Journal of Guidance & Counselling*, 46(1), 1–11. doi:10.1080/03069885.2017.1285006
- Malone, K., & Supri S. (2012). A critical time for medical education: the perils of competence-based reform of the curriculum. *Advances in Health Sciences Education: Theory and Practice*, 17(2), 241–246.
- Marton, F. (1981). Phenomenography describing conceptions of the world around us. *Instructional Science*, 10, 177–200.
- Marton, F., & Booth, S. (1997). *Learning and awareness*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- McClelland, D.C. (1973). Testing for competence rather than for 'intelligence'. *American Psychologist*, 28, 423–447.
- McClelland, D.C. (1998). Identifying competencies with behavioural-event interviews, *Psychological Science*, 9(5), 331–339.



- Muntean, C.I. (2011). Raising engagement in e-learning through gamification. In *Proceedings of 6th International Conference on Virtual Learning ICVL*, 42, 323–329.
- Oksanen, J. (2012). *Unconstrained ordination: tutorial with R and vegan*. Retrieved from <http://cc.oulu.fi/~jarioksa/opetus/metodi/sessio2.pdf>
- Oksanen, J., Blanchet, F.G., Friendly, M., Kindt, R., Legendre, P., McGlenn, D., Minchin, P.R., O'Hara, R.B., Simpson, G.L., Solymos, P., Stevens, M.H.H., Szocs, E., & Wagner, H. (2017). *vegan: Community Ecology Package. R package version 2.4-3*. Retrieved from <https://CRAN.R-project.org/package=vegan>
- Reid, A. J., Paster, D., & Abramovich, S. (2015). Digital badges in undergraduate composition courses: effects on intrinsic motivation. *Journal of Computers in Education*, 2(4), 377–398.
- Rencer, A. C. (2002). *Methods of multivariate analysis*. 2nd edition. John Wiley & Sons, Inc.
- Salmon, G. (2003). *E-moderating the key to teaching & learning online*. Taylor & Francis Books Ltd: Oxon.
- Smith, S. (2015). Lessons learned in launching an award-winning digital badging program. In S. Carliner, C. Fulford, & N. Ostaszewski (Eds.), *Proceedings of EdMedia 2015-World Conference on Educational Media and Technology*, 200–207. Montreal, Quebec, Canada: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE). Retrieved from <https://www.learnlib.org/p/151287/>
- Spicer, J. (2005). *Making sense of multivariate data analysis: an intuitive approach*. Sage.
- Ter Braak, C. J. (1986). Canonical correspondence analysis: a new eigenvector technique for multivariate direct gradient analysis. *Ecology*, 67(5), 1167–1179.
- Trigwell, K. (2000). A phenomenographic interview on phenomenography. In J. A. Bowden, & E. Walsh (Eds.), *Phenomenography*, 62–82. Melbourne, Victoria, Australia: RMIT University Press.
- UNESCO. (2011). *UNESCO ICT Competency Framework for Teachers*. Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002134/213475e.pdf>
- Venuleo, C., Ciavolino, E., Vernai, M., Marinaci, T., & Calogiuri, S. (2018). Discourses on Addiction among Gamblers and Drug Users in Treatment. An Analysis of the Interviews through Constrained Correspondence Analysis. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 16(1), 1–18.
- Villegas-Reimers, E. (2003). *Teacher professional development: an international review of the literature*. Paris: International Institute for Educational Planning.
- Zaytseva, T. (2017). The introduction of the competence-based approach in educational process of training of skippers. *Informacijni Tehnologii v Osviti*, 25, 84–94.



# Didactics in vocational education and training – Diversity and inter- cepts in the Nordic educational landscape

---

Lázaro Moreno Herrera

PhD, Professor  
Department of Education,  
Stockholm University, Sweden  
lazaro.moreno@edu.su.se

Michael Gessler

Dr. phil. Dr. h.c., Professor  
University of Bremen, Institute Technology  
and Education (ITB), University of Bremen,  
Germany  
mgessler@uni-bremen.de

## Abstract

This article pictures complexity of didactical research in vocational education and training (VET) and how international comparative research can contribute to development of VET's didactics. We have argued earlier<sup>1</sup> that depending on differences in perspectives and even on language differ-

ences, we are facing a remarkable conceptual diversity of what didactics is about. We claim that there is a need to transcend the language discussion and to focus on content related aspects to advance knowledge and research in this area within the field of VET. We start by shortly presenting research on didactics aiming at highlighting transitions and diversity in various

---

<sup>1</sup>This article is substantially based on the authors earlier publication (Gessler & Moreno Herrera, 2015)

approaches. Particular emphasis is on the challenges in designing vocational didactics. We then present selected contributions from scholars in the VET field with the intention to illustrate and propose discussion about the diversity and intercepts that are visible today. A thorough comparative study of didactics in VET in the Nordic countries remains as a necessary project ahead.

## Tiivistelmä

Tämä artikkeli tarkastelee ammatillisen koulutuksen didaktiikkaa ja sen monimuotoisuutta, lisäksi tuomme esiin sen, miten kansainvälinen vertaileva tutkimus voi edistää ammatillisen didaktiikan kehittämistä.

Olemme aiemmin esittäneet, että didaktiikan käsite ja mitä sillä tarkoitetaan, on monimerkityksinen johtuen erilaisista näkökulmista ja jopa kielellisistä eroista. Ehdotamme, että vaikka merkityseroja esiintyy, meidän tulisi ylittää kielikeskustelu ja keskittyä didaktiikan sisältöön lisätäksemme tietoa ja tutkimusta ammatillisesta koulutuksesta. Katsauksemme tarkoitus on esitellä lyhyesti didaktiikkaan liittyvää tutkimusta ja samalla tehdä näkyväksi erilaisia lähestymistapoja, siirtymiä ja eroavaisuuksia sekä erityisesti ammatillisen didaktiikan haasteita muutaman keskeisen tutkimuksen avulla. Lisää tutkimusta tarvitaan erityisesti Pohjoismaisesta näkökulmasta.

## Introduction

In an earlier study by Moreno Herrera (2015) the work by Klaus Hoffmann is used as a ground to argue that the literature on didactic models offers “a confused profusion of planning strategies, and especially the beginning teachers are faced with a considerable classroom dilemma”. Moreover, Hoffmann argues, “there is hardly any sufficiently well-founded theory of teaching on the basis of which specific and individual instructional models of practice and action could be substantiated, transferred and integrated” (Hoffman, 1996, p. 95). According to the study by Moreno Herrera this claim, with further arguments, is to be found in successive research particularly in what can be called the German and Nordic tradition of VET didactics (e.g. the works by Kansanen, 2009; Meyer, 2010; Uljens, 1997a, b). Moreno Herrera (2015) considers particularly interesting in this context the proposal of the so-

called “design for learning” by Staffan Selander (e.g., 2008), which might bridge the more traditional notion of didactics in the Germanic and Nordic context with the Anglo-Saxon curriculum theory tradition. Depending on the perspective and even language, the concept of didactics is defined in different ways. The authors of this article have no ambition to survey here the extensive volume of research on didactics available. The intention here is to suggest lines of development, encourage discussions and further the research that this theme requires.

## Challenges in designing vocational didactics<sup>2</sup>

Gessler and Moreno Herrera (2015) have argued that learning can be described as a process of four stages: input, process, output and outcome. Accordingly, the input refers to the personnel, material, conceptual and environmental resources. The process stage refers to the delivery of learn-

<sup>2</sup>This entire section substantially draws on part of the text by the authors first published in the International Journal for Research in Vocational Education and Training (IJRVET), Vol. 2, No. 3 (Special Issue).



ing opportunities. The output phase comprises the intended learning objectives and the actual learning achievements. The outcome phase connects these achievements with the perspective of the use or application of what has been learned outside the actual learning setting.

## Outcome Orientation

The first identified challenge indicates that the term “didactic”, as the theory and practice of teaching and learning, comprises the input, process and output phases. However, the significance of what has been learned manifests itself in the outcome stage, that is, putting the application into practice. Therefore,

- in vocational education and training, it is important to design learning opportunities, so that the learner can satisfy practical requirements in the workplace, on the one hand, and be able to shape his/her work as well as the work environment, on the other hand (Gessler & Moreno Herrera, 2015).

## Path Dependency

As the second challenge path dependency indicates according to Gessler & Moreno Herrera (2015) that national vocational education and training systems pursue different aims and demonstrate different regulatory systems (governance). Greinert (2004, 2005) has studied the development of vocational training systems in Europe and identified three basic systems: (1) market-led systems; (2) politically controlled systems; and (3) collective regulated systems or mixed systems.

In market-led systems (e.g. United Kingdom), each individual is responsible

for ensuring that s/he has a specific market value and is able to fulfil the expectations and requirements of the company. The problem with this model is that individuals must be able to anticipate the skills demanded by companies. Since the anticipation of future skills needs is difficult and risky, educational behaviour is geared towards current requirements in order to minimise the risk of bad investments. In order to be able to respond quickly and flexibly to market-oriented training behaviour, educational programmes are modularised and equipped with certified powers. This leads to a multiplicity of programmes, which leads to further problems (quality control of programmes, confusion).

In politically controlled systems (e.g. Sweden, Spain, France), the political system protects the person from this form of commercialisation. While in the market system, the production factors of work and capital, i.e. the individual (supply) and the business (demand), come uncontrollably into contact, in the political system, the relationship between an individual and business is created by the State. To achieve this, supply (skills) and demand (jobs) need to be balanced. In order to minimise the risk of a missing fit, a few basic vocational profiles are determined by the State, with the expectation that these be capable of responding to different types of demand. Despite this government control, there remains an individual risk at the interface to the employment system. The question of what skills a company specifically needs (and when) cannot be addressed by State control.

In mixed systems (e.g. Germany, Norway, Denmark), the State and industry cooperate with each other. In Germany, the government has delegated, for example, responsibility for the implementation of vo-

cational training to the company, while the State itself is responsible for schooling. Training plans for vocational training are developed by representatives of industry under the supervision and moderation of the State. This situation requires a high level of commitment from businesses, which, in return, are entitled to shape vocational training and, thereby, are also responsible for co-financing.

Following Busemeyer and Trampusch (2012), a fourth basic type can be identified.

This type (the authors name it the “segmentalist skill formation system”) does not exist in Europe and it is in a process of erosion in the country of origin: Japan. The fourth basic type is characterised by a strong commitment of enterprises, but without government regulation. In this approach, the companies specify their needs, securing the necessary skills through internal training, and take over the financing. In the following table, characteristics of the four basic models are set out.

Table 1. Ideal types of vocational training systems  
(Gessler & Moreno Herrera, 2015, p. 155)

Principle	School-based State System	Company-based Market System	Individual-based Market System	Mixed System
<b>Financing</b>	State	Companies	Individual	Companies & State
<b>Output</b>	Basic qualifications	Specific work skills	Partial competencies	Broad and deep competence
<b>Strengths</b>	Integrated educational system	Engagement of the companies	Individual engagement	Balanced social and economic interests
<b>Weaknesses</b>	Involvement of the companies	Engagement of the individuals	Individual risks and skill shortages	Decoupled vocational system
<b>Actual Challenge</b>	Integrate work experience	Increase individual responsibility	Increase skill levels	Reduce gap with higher education

The four ideal types characterise the teaching and learning in vocational education and represent descriptions of textbook models. In fact, the systems are moving: work-based learning is entering politically shaped systems, individual-based market systems are increasing the skill levels, company-based market systems are shifting the responsibility to the individuals, and mixed systems are attempting to close the gap with higher education.

Another example is the process of deregulation of politically controlled systems: since the 1960s, VET in Sweden has essentially been a matter of secondary schooling in State-run institutions. However, throughout the entire post-war period the major forces of the Swedish industrial relations system — the organised labour movement and the employers’ organisations — have played a decisive role in shaping VET policy. The 1970 Upper Secondary Education reform has been in-

terpreted by some researchers as a sign of the unique strength of Swedish Social Democracy and the trade union movement. After the 1990s, the Swedish educational system underwent a profound change in terms of decentralisation and deregulation. The earlier strong central regulation of school organisation, curricula and allocation of resources has been replaced by so-called goal governance, within the frames of which local actors (municipalities, schools, local industry and local unions, teachers, and so on) are to make decisions (Lundahl & Sanders, 1998, p.12; Nilsson, 1994; Panican, 2014).

Based on these different conditions and moving targets, a one-size-fits-all vocational didactic approach is not possible. Therefore,

- a vocational didactic has to reflect the specific cultural character and changes of a VET system, and the inherent objectives, values and norms.

### Horizontal Structure

The third challenge of shaping a vocational didactic is posed by the occupations. Vocational training does not focus on education in individual subjects (mathematics, etc.), but rather the ability *to act in a vocational domain*. In Sweden, 12 vocational programmes are built up<sup>3</sup>. The International Standard Classification of Occupations (ISCO-08) distinguishes 10 major groups and 43 sub-major groups. Moreover, the classifications are changing.

Taking the vocational programmes, vocational disciplines, training occupations, vocational groups or sub-major vocational groups into account several vocational didactics are required. In contrast to the largely stable and clearly structured subjects in general education (e.g. mathematics, languages), the domains in vocational education and training are diverse and subject to constant change. The field of vocational didactics has no generally accepted *horizontal structure*; furthermore, this structure is changing. Therefore,

- a vocational didactic has to reflect this normativity and has to be, nevertheless, aligned with a professional domain.

### Vertical Structure

A further challenge is in the vertical structures of the occupations. While in general education levels apply in principle to all pupils in the same year (this is the basic assumption of PISA and the idea of international comparability), occupations have a vertical structure. The occupational structure of the Federal Employment Agency in Germany, for example, distinguishes four levels of requirement: (1) unskilled or semi-skilled activities; (2) professionally oriented activities; (3) complex specialist activities; and (4) highly complex activities. Vocational didactics have to take different requirement levels into account. Therefore,

- a vocational didactic has to be aligned with the corresponding requirement levels for the respective occupation.

---

<sup>3</sup>These vocational programmes are: Child and Recreation Programme, Building and Construction Programme, Electricity and Energy Programme, Vehicle and Transport Programme, Business and Administration Programme, Handicraft Programme, Hotel and Tourism Programme, Industrial Technology Programme, Natural Resource Use Programme, Restaurant Management and Food Programme, HVAC and Property Maintenance Programme, and Health and Social Care Programme.

## Temporal Structure

Shortly said vocational education and training consists (at least) of vocational orientation, initial vocational education and training, and continuing vocational education and training. Therefore, a vocational didactic has to be aligned with the respective objectives pursued in a particular phase of (work) life: vocational orientation, vocational development and education, and vocational further training and re-orientation.

## Changing nature of work

Vocational Education and Training is related to the conditions of work. VET should therefore prepare the person for the changing conditions and nature of work. The ILO Report (2015) mentions the following trends and challenges:

- Employment relationship: “In short, the standard employment model is less and less representative of today’s world of work since fewer than one in four workers is employed in conditions corresponding to that model.” (p. 13)
- Poverty and social exclusion: “Temporary and informal workers, part-time workers and unpaid family workers, many of whom are women, are also disproportionately affected by poverty and social exclusion.” (p. 14)
- Global supply chains: “Approximately one in five workers are estimated to work in global supply chains. (...) The intense competitiveness and short product cycles in some global supply chains also feed down to workers’ contractual arrangements and working hours.” (p. 15)

Therefore,

- a vocational didactic has to be oriented not only towards the standard em-

ployment model and standard occupations and jobs, but also towards the changing nature of work, the risk and fact of poverty and social exclusion, and the reality of global supply chains.

This analysis is not a declaration of bankruptcy for VET. What is needed, is rather a discourse about solutions. Above we have pictured the multiplicity of contexts for VET didactics more generally. In the following we focus on the Nordic perspective.

## National VET systems

The Swedish VET system has had since the 1970s a strong school-based design. This, to a great extent, explains the existence of an interest in the development of a didactics able to cope with the complexities of a learning process that takes place both in what we can term “traditional classroom settings” and in the workshops. Vocational didactics is an important subject in the training of vocational teachers in Sweden, with a focus on the learning process and a particular attention towards the understanding and development of vocational knowing. Didactics is depicted as an intricate field with epistemological and ontological grounds that sometimes intersect or diverge (Moreno Herrera, 2015).

Norway’s VET system is characterised as a dual or mixed system, with two years of school-based education followed by two years of work-based training as the main model (2+2). The system, built upon the tripartite cooperation principle, has been established at both national and regional levels, involving both employers’ and workers’ unions. Vocational didactics is a central part of vocational teacher education, underpinning learning processes

connected to learning a trade, while the trainers undergo short courses while getting to know their role and responsibilities. Training offices owned by companies (employers) are a strong actor in the work-based part of VET and in the transitions between school and work (Nore, 2015).

Nore (2015) argues that in Norway strict regulation has become outdated, because learning arenas have become even more hybrid than the former 2+2 model. In addition, learners have become co-designers of their learning paths, and teachers alone cannot meet the learners' need for guidance to knowledge and skills in a broad variety of trades. E-portfolios increase in use, but point in different directions: quality control of outcomes or a cooperation tool for designing and facilitating individual learning processes, and even empowerment of the learner.

The VET system in Denmark is dual and includes practice as well as school. Basically, the admission to VET is free. Vocational college teachers in Denmark are facing complex challenges. They have to adapt their pedagogy to pupils characterised by great diversity, several are from backgrounds with no tradition for education and have social or academic problems, and schools struggle with high dropout rates. From such reasons, a new education programme, Diploma of Vocational Pedagogy, has recently been implemented in Denmark to improve didactics at VET colleges. The diploma is an important step in the realisation of a recent reform of Danish VET, which aims to upgrade vocational teachers' didactical skills and improve their ability to adapt their teaching to the very diverse groups of pupils at VET colleges. It places increased demands on vocational teachers in terms

of their ability to reflect on pedagogy and didactics (Duch & Andreassen, 2015).

## Concluding remarks

We would like to argue here that beyond transcending the language discussion there is indeed a need, particularly relevant for VET, to develop a close linkage between what some authors consider "an empirically based" side of didactics associated with empirical findings and the "non-empirical" side associated with theoretical constructs for understanding the teaching-learning process. This problem of the relationship between theory and empiricism in the specific context of research on didactics is mainly related to the argument that didactic theory does not develop in interaction with empirical data. Once again revisiting Larsson (2006, p. 145) there is a need to deal with an essential shortcoming in today's educational research that is the tendency that researchers seldom develop a theoretical justification of education and then continue developing it by examining when it is implemented 'in reality'. The academic debate becomes the key point instead, and a more collaborative work to examine important questions empirically remains missing.

In all above presented approaches the border between work and education is addressed; nevertheless, the answers are different. From an inside perspective, the solutions show a high path dependency. From an outside perspective, alternative solutions become visible. The combination of both perspectives could enable continuity as well as innovation (Gessler & Moreno Herrera, 2015). Research on didactics in relation to VET still remains

a road under construction, we hope that the scholarly work ahead will contribute to the needed developments.

## Bibliographical notes

**Lázaro Moreno Herrera** is a Professor of Education with specialization in Vocational Education & Training at the Department of Education at Stockholm University, Sweden where he leads the research group in the field. He has a PhD in Technology Education from Åbo Academy University, Finland. His research interests cover a variety of research areas within vocational education, including didactics, policy issues and comparative analysis.

**Michael Gessler** is a Professor at the Institute Technology and Education at the University Bremen, Germany. His research interests focus on transfer and innovation research in vocational education and training, vocational didactics, work-based learning, professional development and school-to-work transition.

## References

- Bussemeyer, M., & Trampusch, C. (2012). The Comparative Political Economy of Collective Skill Formation. In M. Bussemeyer, & C. Trampusch (Eds.), *The Political Economy of Collective Skill Formation* (pp. 3–38). Oxford: Oxford University Press.
- Duch, H., & Andreasen, K. (2015) Reforming Vocational Didactics by Implementing a New VET Teacher Education in Denmark: Tensions and Challenges Reflected in Interviews with Vocational College Teachers. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 2(3), 195–213.
- Gessler, M., & Moreno Herrera, L. (2015). Vocational Didactics: Core Assumptions and Approaches from Denmark, Germany, Norway, Spain and Sweden. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 2(3), 152–160.
- Greinert, W.-D. (2004). European vocational training 'systems' - some thoughts on the theoretical context of their historical development. *European Journal: Vocational Training*, 32, 18–25.
- Greinert, W.-D. (2005). *Mass vocational education and training in Europe. Classical models of the 19th century and training in England, France and Germany during the first half of the 20th*. Cedefop Panorama series, 118. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Hoffmann, K. (1996). The dilemma of didactic paradigms and the practitioner's challenges in integrative planning. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* (Journal of Education Hacettepe University), 12(12), 95–99.
- ILO International Labour Organization. (2015). *World Employment Social Outlook: The changing nature of work*. Geneva: International Labour Office.
- Kansanen, P. (2009). Subject-matter didactics as a central knowledge base for teachers, or should it be called pedagogical content knowledge? *Pedagogy, Culture & Society*, 17(1), 29–39.
- Larsson, S. (2006). *Didaktik för vuxna, tankelinjer i internationell litteratur*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Lundahl, L., & Sander, T. (1998). *Vocational Education and Training in Germany and Sweden - Strategies of control and movements of resistance and opposition*. Umeå, Sweden: Thematic Network on Teacher Education in Europe.
- Meyer, M A. (2010). A view on didactics and instructional planning from the perspective of research on learner development and educational experience. *Éducation & Didactique*, 4(2), 75–99.
- Moreno Herrera, L. (2015). Transitions and Diversity in Didactics: An Exploration Searching for Implications for Vocational Education and Training. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 2(3), 161–169.
- Nilsson, A. (1994). *Visions and Labour Demand. The Planning of Vocational Education for the Swedish Manufacturing Industry 1950-1993*, Lund Papers in Economic History, no 39.
- Nore, H. (2015). Re-Contextualizing Vocational Didactics in Norwegian Vocational Education and Training. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 2(3), 182–194.
- Panican, A. (Ed.) (2014). *Yrkesutbildning för morgondagens arbetsliv*. Stockholm: Dialogos Förlag.
- Selander, S. (2008). Designs for learning – A theoretical perspective. *Designs for Learning*, 1(1), 10–22.
- Uljens, M. (1997a). *School didactics and learning*. Hove, East Sussex: Psychology Press.
- Uljens, M. (1997b). *European Identity in Change - The meeting between Russian, German and Nordic Educational Traditions* (Report no 10). Vasa: Åbo Akademi University, Department of Education.



# The content, challenges and values that form Nordic Vocational Teacher Education

---

Annica Isacsson

Ph.D., Research Manager  
Haaga-Helia School of Vocational  
Teacher Education  
annica.isacsson@haaga-helia.fi

Lisbeth Amhag

Ph.D., Senior Lecturer in Education Science  
Malmö University  
lisbeth.amhag@mah.se

Martin Stigmar

Ph.D., Ass. Professor in Education Science  
Malmö University  
martin.stigmar@mah.se

## Abstract

This article depicts four Nordic cases from the field of Vocational Teacher Education. The aim of the article is to compare statements, challenges and values that form vocational teacher programmes in the Nordic countries. Moreover, the aim of this article is to study common threads, contents, professional progress follow-up and learning examination practices in the Nordic vocation-

al teacher programmes. In this article, we describe one national example from each country. The examples come from Malmö University of Educational Sciences in Sweden, Metropolitan University College in Denmark, Oslo Metropolitan University in Norway and Haaga-Helia School of Vocational Teacher Education in Finland. The article is a result of desk-analysis, interviews and collaborative writing. The findings indicate that the four countries and examples have a lot

in common, but also differences e.g. related to strategies, values and practices. While an academic / scientific orientation have been chosen in Sweden, Norway and Denmark, competences form the basis for vocational teacher education in Finland. In conclusions

we present an overview of the programmes and discuss the position of VET more generally in these countries and how it challenges vocational teacher education.

**Key words:** *Nordic VET teacher education, comparison, challenges, values*

---

## Introduction

**A**t Malmö teacher education, an analysis of the vocational teacher program was implemented in 2017. The questions at fore were: what is the content of the program, which is the common thread in the education, how is the professional progress followed up, and how is learning examined. These questions are well in line with the concept of constructive alignment. Constructive alignment (Biggs 2014) is an outcomes-based approach to teaching in which the learning outcomes that students are intended to achieve are defined before teaching takes place. Teaching and assessment methods are then designed to best achieve those outcomes and to assess the standard at which they have been achieved.

In this article we embed the above questions into the overall analysis when we compare the vocational teacher education programmes in the Nordic countries. We also look at the statements, challenges and values that form Nordic Vocational Teacher Education.

Metropolitan University College (Metropol) states in their homepages (Teacher Education, 2018) that they are not offering a one-size-fits-all teacher education, even though 50 % of the studies

are compulsory for all but give their students the choice to create a unique education profile, via their academic choice and individual combination of modules. Furthermore, Metropol state that in order to become a professional teacher, a great amount of personal integrity, as well as desire to actively participate in the development of a democratic society is required.

At Haaga-Helia in Finland the education is competence based, one year at length in which multidisciplinary peer groups, own professional environment, and the personalization of studies play a vital role. Learning, tutoring and assessment are core themes of the programme. Equally important themes are ethics, democracy and human rights, the teacher as an influencer in the society, entrepreneurship in teacher's work and in students' future career, and the changes digitalization brings to teachers' work. (Vocational Teacher Development Programme.)

In Norway, at OsloMet (former Høgskolan i Oslo og Akershus), research and development is rooted in learning within educational institutions and in the work place. In their implementation work technology and learning, professional knowledge, experience-based competence development, and collaboration between school and working life is stressed at their vocational teacher education. At Malmö vocational teacher education values, leadership, conflict management, assessment, curriculum theory and didactics are at fore in the program.



The methods for collecting data for the article were: desk-analysis, descriptions (Malmö university and Haaga-Helia), and interviews with professionals at OsloMet and Metropol (i.e. Henrik Hersom Jensen from Metropol and Halvor Spetalen from OsloMet). The interviews were conducted in November 2017.

In particular, materials describing the study programmes were analysed (Teacher Education 2018. Vocational Teacher Development Programme, Handbook 2017-2018; Yrkeslärarutbildning 2018).

## Vocational teacher education in Finland

In Finland, Vocational Teacher Education is currently provided through five Universities of Applied Sciences (UAS). In contrast, comprehensive education teachers are prepared in the various universities Colleges of Education. The Vocational Teacher programs entrance requirements demand at least Bachelor or Master level education completed in their specialty (with some exceptions), and at least 3-5 years of working experience (depending on the discipline/field to be taught). Vocational Teacher Education (Professional Teacher Education) provides the pedagogical qualification for teaching your specific subject in a vocational education and training (VET) institute or UAS in Finland and it takes from one year to one to one and a half year to complete. To teach in a university of applied sciences a Master degree is required.

Teacher educators and principal lecturers in the schools of vocational teacher educational programs, mostly hold a licentiate or doctoral degree. Educators and

teacher-students originate from different vocational sectors and are mixed in the vocational teacher education. One of the key features is that the teacher-students learn from one another.

Yrjö Engeström's (1970) ideas of Finnish pedagogy influenced the teacher education curriculum in the 1980's. Teacher education was then reformed to be more student-centered, methods and education became more connected to the workplace and community citizenship (pp. 224-259). The teacher educators and teacher students use student-centered and peer-group methods and apply versatile learning environments, in collaboration with other teachers and the workplace (Committee Report, 2005). The learning process is field-based, completely personalized, following competences and workplace needs (Isacsson, 2013).

The extent of teacher education is defined as 60 ects (European Credit Transfer and Accumulation System) on graduate level. Also, the curriculum changed from a subject-based to competence-based curriculum (Laukia, 2013, p. 33). The teacher education program is a professional developmental program for the teacher students, but it is also a social process in which teacher-students develop their co-operative skills with other teachers, specialists such as student counselors, special needs teachers and the workplace.

In Finland in 2014, only 20% of those that applied to vocational teacher education programs were admitted, while only 78% of Secondary Vocational Teachers were fully qualified in 2013 (Teachers and Education Staff).

Table 1. The Haaga-Helia vocational teacher programme in 2017-2018

<p><b>THE TEACHER AS AN ETHICAL DEVELOPER</b> (15 ects)</p> <p>Personal development plan (PDP) and peer group activities, 5 ects</p> <p>Career counselling, 5 ects</p> <p>Learning at work, 5 ects</p>
<p><b>THE TUTOR</b> (35 ects)</p> <p>Teaching and learning, 5 ects</p> <p>Observing teaching and tutoring in different contexts, 5 ects</p> <p>Teaching and tutoring in vocational institutions and in workplaces, 20 ects</p> <p>Competence assessment, 5 ects</p>
<p><b>THE TEACHER AS AN ACTIVE CITIZEN</b> (10 ects)</p> <p>Education, society and culture, 5 ects</p> <p>Vocational education in transformation ,5 ects</p>

### Vocational teacher education at Haaga-Helia School of vocational teacher education, Finland

The vocational teacher education programme at Haaga-Helia is a competence-based development programme. Studies are tied to the practical work of vocational teachers, and to the competences, required in the society and the world of work. Vocational and professional education form the theoretical basis for the development programme. Key themes include vocational learning, teaching and tutoring, professional growth as a lifelong process, and work-based social development as a member of a workplace community, an entrepreneur, a professional and a member of society. (Vocational Teacher Development Programme.)

### Personalized studies at Haaga-Helia School of vocational teacher education (HHSVTE)

The personal development plan (PDP) that is drafted and negotiated between the teacher stu-

dent and counsellor, form the basis of the vocational teacher education studies at HHSVTE. The PDP's are individual, and all look different, and they are constructed and refined throughout the studies. The plan accounts earlier acquired competences and pedagogical and professional development needs, along with the workplace, communities and network needs. The PDP is an ongoing process that is updated and put into practices throughout the course of the teacher studies. There are at least three in-depth guidance sessions held during the programme between the teacher-student and the teacher educator.

In the beginning of the studies, the teacher-students form teams of 3-6 people in which they study, complete, and share joint assignments. As part of the teaching practice, every teacher student follows and observes the teaching of his or her peers for about 25 hours. Peer group mentoring within the teams is a central feature of the teaching practice. Every teacher-student practice teaching at least for about 20 hours within the programme depending on experience and needs. If the teacher

student has little experience in teaching, focus on teaching and pedagogical methods is emphasized. If the teacher-student is an experienced teacher, another personal/professional competence need is emphasized.

All student teachers share their skills and learning during common contact days, within peer groups and in online interactions, including social media. The studies are structured so that contact days and peer group activities form a one-year group process.

According to my interpretation and experience (Isacson, 2013) there are three aspects that make the HHSVTE curriculum and implementations extraordinary. Firstly, the individual teacher students' own competences, working life contexts and professional needs that they bring along with them to the studies that form a base and allow individual study implementations. Secondly, the multidisciplinary character of the studies, with the distinct purpose of sharing and creating multidisciplinary competences. Thirdly, the teacher students are treated as subjects and collaborative actors, i.e. as active producers of their own learning. Learning occurs individually, in small groups, through reading circles, in individual trainer student discussions and in reflective social environments. The outcome of the studies is a professional portfolio and a vocational teacher qualification, with a strong ethical approach, in addition to an inquiry-based development orientation.

## Vocational Teacher Education at Metropolitan University College, Denmark

In Denmark the diploma based vocational teacher education programme consists of one full year, or three years of part time studies. The diploma gives qualification to teach in vocational institutions within your field or specialty. It is, however, very rare to do the programme in one year. A VET teacher in Denmark can be employed without pedagogical competence but must apply to a teacher training programme after maximum two years of VET-teaching. The teacher students must complete their studies at the latest six years after employment.

The vocational teacher education in Denmark is academic to its character. The challenge is that some who enrol to the program have a degree from higher education and others only professional experience. There are 5/6 colleges similar to Metropolitan University College (Metropolitan) that offer vocational teacher education in Denmark. Everyone who works as a VET teacher is accepted to the diploma program provided their employer, the VET school, is committed to it.

At Metropolitan University College the educational program is offered through six modules, out of which three are compulsory to all, and three are optional. A full diploma consists of 60 ect.

The graduation project is compulsory and worth 15 ect. It is a thesis in which the student selects the theme herself. The project typically relates to one's own context and VET program, in which the teacher student reflects on her own context and pedagogical approach through scientific and pedagogical theory.

Table 2. Metropolitan University College vocational teacher programme

**I Compulsory modules** are:

1. Teaching and learning (10 ects)
2. Educational planning and didactics (10 ects)
3. Scientific theory (pedagogy) (5 ects)

**II The elective /free-of-choice modules** (out of which the teacher student selects two) are:

1. Pedagogical development (10 ects)  
reflection of student's own pedagogical and didactic development
2. Students' participation in VET (10 ects)  
students as learners (student centric methods, student perspective)
3. Digital Technology (10 ects)  
testing and application of pedagogical technology or
4. Practice related teaching (10 ects).

**III Graduation project**

in which student reflects on her own teaching, pedagogy and didactics through scientific theory (15 ects).

The outcome and goal of Metropolitan VET teacher education is: social, active teachers, with a counselling and ethical approach, who continuously develop their own skills. The professional progress and learning is examined through self-assessment and log. The diploma based education is not a one size fits all program, but every teacher student creates her own educational profile through an individual combination of free-choice modules and graduation projects.

### **Vocational teacher education at Oslo Metropolitan University, Norway**

**I**n Norway there are two options for those who wish to become a vocational teacher. On the one hand, there is a one year programme worth 60 ects credit option (two institutions in Norway offer this option), and on the other hand a 3-year long Bachelor level, vocational teacher education programme that is offered in 20 towns. The one-year program is a pedagogical programme based on a

professional bachelor degree whereas the three-year program gives you a professional vocational teacher degree in which the vocational studies are embedded with pedagogical studies. Everyone that fulfils the basic criteria is admitted and there is no entrance exams or tests. The programs give you eligibility to work as a VET teacher in your field /specialty on upper secondary level.

At OsloMet, the one-year program is a practical pedagogical educational program that focus on general vocational pedagogical and didactical competences. The teacher students' vocational and teaching experiences form the base for learning processes. The studies require that the students are active participants and contribute with reflections and experiences on teaching and guidance. It is compulsory to participate in the common seminars.

The three-year program that is offered within educational fields, such as electronics, health, service, food and restaurant, construction, technique and indus-

trial processes, design and craft, emphasize both general competences as well as in depth vocational competences. The one-year program consists of 60 days of practice in a vocational school, whereas the three-year program is based on practice at school (60 days) as well as in the vocation (70 days). The bachelor program for professional VET teachers in construction consist of 60 ects in profession and 120 ects in specialty. The studies are concentrated on managing study processes with a focus on pedagogical, professional didactics.

The studies are built upon traditions in which praxis-, problem-, experience-orientations are central integrating reflection, analysis, group and individual working methods, in addition to multi-disciplinary working methods. The competences and learning, as well as professional development is assessed through diaries, and tests that can be project-, home-, or school-based, oral or written depending on the topic, task at hand or goals. According to some follow-up studies most of the students who graduate as vocational teacher from OsloMet acquire a job as vocational teacher. The teacher program qualifies to enter a master program in vocational education, but very few apply directly after graduation, if at all.

### **Vocational teacher education at Malmö University of Education Sciences, Sweden**

**H**igher Education Diploma in Vocational Education at Malmö University in Sweden started in the early 1980s and it has had different admission requirements, diploma, length and credits over the years. Since 2012 it includes the vocational education 90 credits during two years studies. 60 credits in-

clude six courses in education sciences at part-time (75 %) blended distance, integrated with 30 credits in vocational teacher training at full-time (100 %) at a partner school or within the students' own teaching position as non-qualified teachers.

Admission to the vocational education programme requires qualified and relevant professional, validated skills and is assessed in two steps. Entrance to vocational teacher education demands documented experience. These documents attached to the application consist of certificates/grades from education programs or other professional skills relevant to the vocational subjects.

The vocational teacher-students are studying to become authorised vocational teachers related to their own subjects and profession in any of the 12 upper secondary school vocational programs in Sweden. Approximately two-thirds of the teacher students at Malmö University are working as vocational teachers without formal pedagogical qualification. All of them had been working for several years in their occupations, and only a few of them have previously studied at university. As professionals, they usually place priority on their occupation. Therefore, their academic studies have been perceived challenging for teacher students with new theoretical and practical requirements on teaching and pupils learning.

### **What is the content of vocational teacher programme at Malmö University?**

**A**ll course content in Vocational Education programme constitutes strong links between vocational teacher training and education sciences.

The courses in educational sciences (60 credits) have learning goals related to social relations, conflict management, teacher leadership, schools' value base, learning and development, curriculum theory, didactics, assessment and special needs education. In the final course, the teacher students write a 12-credits school development project in their vocational subject.

The course in vocational teacher training (30 credits) includes four courses distributed over 20 weeks during four semesters. They have four learning goals in progression between the courses. The first goal is linked to the development area of analysis and reflectivity. The second goal is linked to the development area of subject knowledge and didactic skills. The third goal is linked to development area of communicative and democratic leadership. The fourth goal includes complexity of teaching and involves students to do a self-assessment related to their professional development with a view to future vocational teaching.

### Which is the common thread in the education in Malmö?

The overall goal in the Vocational Teacher Education programme is to have a strong link between the vocational practice and the ability in academic literacy, i.e. to read, write and speak with a critical, scientific approach aligned to the courses learning goals for the benefit of teacher students learning and development. The thread *read* includes: a) To understand and critically read academic texts and literature in different genres. b) Be able to use abstract subject and occupational texts and concepts in relation to a specific vocational language. c) Be able to put these texts in relation to other people's texts and arguments based on evi-

dence and critical approach.

The thread *write* includes: a) Planning the teacher students' writings by considering relevant ideas and experiences, connected to relevant substance, and changing and organizing content according to purpose and recipient. b) Transforming text based ideas, concepts and other descriptions into a scientific narrative text / story on the standards of sources and references. c) Reflecting and critically review texts and revise their own text into a meaningful text/story.

The thread *speak* includes: a) to present, argue and motivate in a logically and clearly targeted way. b) Be able to ask authentic and open questions that stimulate thinking and different problem solving. c) To explore questions based on research findings, as well as more everyday views, opinions and ideas based on claims, warrant, rebuttal and/or support from other sources.

### How is the professional progress evaluated and how is learning examined in Malmö?

The teacher students participate actively at blended distance learning courses both individually and in groups. The courses they attend have different course assignments, peer assessments and more traditional examinations. Teacher students peer learning activities make use of digital tools that have been investigated in several studies (Amhag, 2013).

The blended distance approach starts every course. It consists of two or three days at the university including a review of course contents, lectures and assignments. These days are followed-up with



lectures at the university and/or online webinars, face to face (F2F) and textual chat communications. These chats can be based on e.g. teacher trainers recorded flipped classroom videos with pre-defined goals and questions from the course literature. The teacher students also discuss theoretical concepts from the course literature and sharing experiences between teaching practices and professions, as well as tutoring and scaffolding in the course assignments. Some of the online webinars are available for students to attend as per their own needs and preferences through flexible drop-in. A majority of the online webinars are recorded and made available in the teacher students' learning management system (LMS) to provide the opportunity to take a step back, reflect, self-assess, and compare various contributions. Moreover, the students' are providing peer feedback on fellow students' text in the LMS before the examinations.

The blended distance teacher training course offer the teacher students the possibilities to work at their own speed (Amhag, 2016). In their LMS, they can download different course documents, literature and instructions, as well as folders where they can post their written papers and reflections during vocational training as a kind of a portfolio (Amhag, 2017). The teaching time is used more efficiently and creatively and the teacher students' interest and involvement increase, contributing to better learning outcomes and development, and the use of mobile technologies provide increased flexibility. The homework on course literature and teacher trainer recorded flipped classroom videos before scheduled lectures at the university or online webinars F2F provide teacher trainers with better insight into teacher students' reading and writing abilities, as well as different learning styles.

Teacher educators are examining and assessing the learning outcomes by both compulsory written papers and oral presentations at the university or online webinars F2F. Moreover, at the end of the course, there is a compulsory oral and written examination on a specific course content at the university. The course is formative evaluated in the middle of the course in conjunction during one lecture or online webinars F2F. At the end of the course, the teacher students will be assessed both verbally and online if and how they have achieved their learning objectives in relation to objectives, about the learning activities and their own participations, individually and collectively, as well as about the examinations.

### **Review of the vocational education at Malmö University**

**D**uring the spring of 2017 a major review of the vocational teacher education was implemented. The overarching aim of the review was to analyse how constructive alignment and progression was implemented in the programme over four semesters. The review resulted in the following concrete action orders. Firstly, all Diploma goals in the national vocational education in the Higher Education Ordinance (Högskoleförordningen 1993) have to be included in the local syllabi. Deficiencies were identified and the local syllabi was revised in order to cover all goals found in the Higher Education Ordinance. Secondly, key concepts in the Higher Education Ordinance such as critical thinking, ability to work independently, profoundness, quantitative and qualitative research methods, theory of science, gender equality, empathetic competence were inserted in the local syllabi. Thirdly, a critical overview of the teaching and learning methods was realized.



## Results and impact of vocational teacher education

In the following we attempt to synthesize the findings from our study of the four examples (see also Table 3).

Both in Norway, Denmark and Sweden there are efforts to academize VET teacher education, in an effort to upgrade VET teacher quality, status and attractiveness (author's interpretation). The challenges when introducing academic studies for practitioners, who do not have prior experience of university studies, have been challenging in both Sweden and Denmark. Peer learning is stressed in Sweden and Finland while working life and

competences are at fore in Norway and Finland. Some Nordic countries, such as Sweden and Norway use both formative and summative methods, others only formative. Flexibility and individual study paths are emphasized both in Denmark and Finland. At the same time active participation, and sharing is stressed. Ethics, democratic leadership and active citizenship are emphasized in Finland, Sweden and Denmark.

## Discussion

In the following we will present a more general analysis considering future needs for developing vocational teacher education programmes with the logic

	SWEDEN	FINLAND	NORWAY	DENMARK
<b>Entry requirements</b>	Qualified professional Certificate	Bachelor/master 3-5 years work-e	No entry exam Basic criteria	Motivational letter Ac. transcript, work-e
<b>Common thread</b>	To plan, transform Present, Reflect Inquire, Understand Argue, Peer learning	PDP (personalized) Peer-group Teacher training Working life level.	Experience and practice Teacher training Vocational pedagogy Professional didactics	Academic Individual educational profile Personal integrity Counseling
<b>Content</b>	Education science linked with teaching Didactics Democratic leadership Professional development	Pedagogy Working life Competence Counseling Ethics, democracy	Competences Professional knowledge Work technology Working life Research methods	Teaching and learning Scientific theory Educational planning Didactics Active participation/ citizenship
<b>Progress follow-up</b>	Reflection, self-ass. Peer assessment Active participation Sharing	Reflection, self-ass. Peer assessment PD talks (3) Sharing	Reflection Contribution Active participation Sharing	Graduation project Reflection on own teaching pedagogy and didactics by scientific theory
<b>Assessment</b>	Formative and summative assessment Webinars, written and oral presentations	Formative Portfolio Written papers	Projects Diaries Home or school based tests	Self-assessment Log

**Note:** work-e= work experience, Ac. transcript= academic transcript, PD=professional development

that what is relevant in the future of VET is also relevant for future vocational teachers. According to the OECD (2017), upper secondary education aims to prepare students to enter further levels of education or the labor market, and to become engaged citizens. In many countries, this level of education is not compulsory and can last from two to five years. It is crucial, to provide education of good quality that meets the needs of society and the economy. Graduating from upper secondary education has become increasingly important in all countries, as the skills needed in the labor market are becoming more knowledge-based, and workers are progressively required to adapt to the uncertainties of a rapidly changing global economy. (OECD, 2017.)

The challenges regarding professional future needs and skill requirements in the Nordic countries, are highly relevant also for the schools of vocational teacher education, i.e. how to develop vocational teacher education in order to enhance employability, continuous knowledge development and active citizenship. These are difficult tasks to be met, but it seems that the Nordic vocational teacher educations all embed future competences, diversity, and lifelong learning in their programmes involving continuous development and professional growth. Furthermore, ongoing transversal/emotional skill self- and peer- assessment practices (Isacson, 2017) as well as practices to combine theory and practice are on the teacher education programmes' agenda.

Finland's VET education has been successful in creating an educational system with no dead ends. Despite this fact in Finland only 41 % completed tertiary (higher education) education in 2016 according to OECD (2017) indicators,

whereas the corresponding percentage in 2005 was 38 %. In Denmark the respective shares were 29 % in 2000, 40 % in 2005, and 46 % in 2016. Norway's equivalent figures were 41 % in 2005 and 49 % in 2016. Sweden has raised its figures from 37 % in 2005, to 47 % in 2016. In contrast to the other countries Finland is lagging behind despite the efforts put in upper secondary graduates' eligibility for tertiary education. In Finland, however, 49 % of the 25-34 years old have completed diplomas from upper secondary education, whereas in Denmark the respective percentage was 38 %, in Sweden 36 %, and in Norway 33 % (OECD, 2017). According to OECD (2017) the unemployment rates correlate directly with the educational background, i.e. the higher the educational level, the lower the unemployment rates. Hence, from a political point of view stressing higher education and continuous competence development seems relevant.

In Finland the increased popularity of VET together with the changing working life and competence requirements create new demands on VET (Laukia, 2013). This has been taken in consideration by the vocational teacher education by stressing personalization, competences, multi-disciplinarity, working life needs and peer group mentoring. Moreover, this has meant giving emphasis to, pedagogical methods, ethics, values, and continuous personal, professional and working life development. In Sweden, the interest on the part of trade and industry in being involved in defining employability in relation to education and competence requirements has increased (Olofsson & Persson Thunqvist, 2014). In the Malmö vocational teacher programme the learning outcomes will be at fore in the future, perhaps better reflecting working

life competence requirements. In Denmark the dual system supports the transition of the student of the labor market, but at the same time diverts them from progression to the tertiary level (Shavit & Muller, 2000). The Danish VET is quite successful at providing employment, but has failed to develop access to higher education (Jørgensen, 2014), nowadays though offering an eux-programme that entitle vocational students access to higher education. According to the latest 2017 OECD (2017) indicators report, however, Denmark has overall performed well in this respect, as completed tertiary education has risen from 29 % in 2000 to 46 % in 2016.

In Norway offering an easy transition both to the labor market and to higher education is strongly linked to the question of prestige and vice versa. Prestige is also connected to the question of inclusion. Simultaneously strengthening the conditions for completion among weak learners and the prestige of VET among strong learners has traditionally been seen as a main challenge for VET systems based on apprenticeship (Lutz, 1994). This is a common challenge for all countries that cannot be solved, at least not with traditional school-based methods. The vocational teacher students and trainers should be aware of these challenges, and encourage teacher students to develop methods, networks, projects and models to prevent drop-outs.

## References

Amhag, L. (2013). Creativity in and between collaborative peer assessment processes in higher distance education. *Creative Education*, 4(7A2), 94-104. (Special Issue on Higher Education). Retrieved from <http://www.scirp.org/Journal/ce/>

Amhag, L. (2016). Mobile technologies for student centered learning in a distance higher educa-

tion program. In J. Holland (Ed.), *Wearable Technology and Mobile Innovations for Next-Generation Education* (pp. 184-199). Hershey PA: IGI Global.

Amhag, L. (2017). Mobile-Assisted Seamless Learning Activities in Higher Distance Education. *International Journal of Higher Education*, 6(3), 70-81. Retrieved from <http://ijhe.sciedupress.com>

Kandlbinder, P. (2014). Constructive Alignment in University Teaching. *HERDSA Review of Higher Education*, 36(3), 5-6.

Committee Report. (2005). *Report of the committee on transition from basic to secondary education and training*. Helsinki: Finland Ministry of Education.

Elmgren, M., & Henriksson A.-S. (2014). *Academic Teaching*. Lund, Studentlitteratur.

Engeström, Y. (1970). *Education class society- introduction to educational problems- The Capitalist society* [Koulutus luokkayhteiskunnassa- johdatus kapitalistisen yhteiskunnan koulutusongelmiin]. Jyväskylä: Gummerus pp. 224-259

*European Credit Transfer and Accumulation System*. Retrieved from [https://en.wikipedia.org/wiki/European\\_Credit\\_Transfer\\_and\\_Accumulation\\_System](https://en.wikipedia.org/wiki/European_Credit_Transfer_and_Accumulation_System)

Högskoleförordningen. (1993:100). *Yrkeslärarexamen [Diploma in vocational education]*. SFS 2017:947. Retrieved from [http://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/hogskoleforordning-1993100\\_sfs-1993-100](http://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/hogskoleforordning-1993100_sfs-1993-100)

Isacson, A. (2013). Haaga-Helia's Vocational Teacher curriculum process expressed through teacher student experiences. In: *Practical skills, education and development – Vocational education and training in Finland*. Vantaa: Haaga-Helia. Retrieved from [http://scholar.google.fi/citations?view\\_op=view\\_citation&hl=fi&user=SiwVSPoAAAAJ&citation\\_for\\_view=SiwVSPoAAAAJ:uffVoPGSRksC](http://scholar.google.fi/citations?view_op=view_citation&hl=fi&user=SiwVSPoAAAAJ&citation_for_view=SiwVSPoAAAAJ:uffVoPGSRksC)

Isacson, A. (2017). *When IQ is simply not enough*. Retrieved from <https://signals.haaga-helia.fi/kategoria/aihepiirrit/pedagogiikka/>

Jørgensen, C. H. (2014). Vejen videre: – hvor går eleverne hen efter afsluttet uddannelse?. In T. Størner, & K. H. Sørensen (Eds.), *Elever i erhvervsuddannelserne* (pp. 159-177). København: Munksgaard.

Laukia, J. (2013). Teacher education in the area of vocational education and training - the Finnish perspective. In K. Aaltonen, A. Isacson, J. Laukia, & L. Vanhanen-Nuutinen (Eds.), *Practical skills, education, and development; Vocational education and training in Finland* (pp. 29-40). Helsinki: Haaga-Helia University of Applied Science.

Lutz, B. (1994). The difficult rediscovery of 'professionalism'. In *Apprenticeship: Which Way Forward?* (pp. 19-28). Paris: OECD.

*Teacher Education 2018*. Retrieved from <https://www.phmetropol.dk/english/study+programmes/education>

*Teachers and Education Staff*. 2014. Retrieved from [https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Finland:Teachers\\_and\\_Education\\_Staff](https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Finland:Teachers_and_Education_Staff)

OECD. (2017). *Education at glance 2017: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing. Retrieved from [https://www.hm.ee/sites/default/files/eag2017\\_eng.pdf](https://www.hm.ee/sites/default/files/eag2017_eng.pdf).

Olofsson, J. & Persson Thunqvist, D. (2014). *The Swedish Model of Vocational Education and Training: Establishment, recent changes and future challenges*. Roskilde: Department of Psychology and Education Studies. Rapport 455. Retrieved from [www.skolverket.se](http://www.skolverket.se)

Shavit, Y. & Muller, W. (2000). Vocational Secondary Education. *European Societies*, 2(1), 29-50. Retrieved from <https://doi.org/10.1080/146166900360710>

Skolverket (2017). *Skolverkets lägesbedömning 2017*. [School Administration's Assessment 2017].

Virolainen, M., & Stenström, M.-L. (2014). Finnish vocational education and training in comparison: Strengths and weaknesses. *International Journal for Research in VET*, 1(2), 81-106.

*Vocational Teacher Development Programme. Handbook 2017-2018*. Retrieved from [http://www.haaga-helia.fi/sites/default/files/Kuvat-ja-liitteet/Koulutus/AOKK/60op/2017-2018\\_development\\_programme.pdf?userLang=en](http://www.haaga-helia.fi/sites/default/files/Kuvat-ja-liitteet/Koulutus/AOKK/60op/2017-2018_development_programme.pdf?userLang=en)

*Yrkeslärarutbildning*. (2018). Malmö Universitet. Retrieved from <https://edu.mah.se/sv/Program/LGLYR>



# Siirtymät ammattillisesta koulutuksesta korkeakoulutukseen Suomessa ja muissa Pohjoismaissa

---

**Maarit Virolainen**

FT, tutkijatohtori  
Koulutuksen tutkimuslaitos,  
Jyväskylän yliopisto  
maarit.ha.virolainen@jyu.fi

**Marianne Teräs**

FT, dosentti  
Pedagogiikan ja didaktiikan instituutti,  
Tukholman yliopisto  
marianne.teras@edu.su.se

## Tiivistelmä

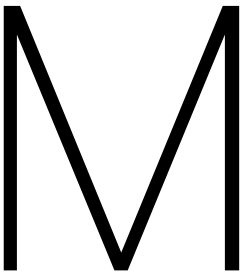
Mahdollisuudet siirtyä ammatillisesta koulutuksesta jatko-opintoihin korkea-asteelle erottelevat Pohjoismaisia koulutusjärjestelmiä. Artikkelissa vertaillaan neljän Pohjoismaan, Suomen, Ruotsin, Norjan ja Tanskan nuorten ammatillisen koulutuksen väyliä tästä näkökulmasta: miten ne mahdollistavat siirtymät korkea-asteelle.

Artikkeli liittyy aluksi kysymyksen jatko-opintoihin siirtymisen mahdollisuuksista laajempaan kansainväliseen keskusteluun elinikäisestä oppimisesta, minkä jäl-

keen luonnehditaan lyhyesti pohjoismaisten korkeakoulujärjestelmien eroja. Sen jälkeen tarkastellaan ammatillisen koulutuksen järjestelmiin eri Pohjoismaissa tehtyjä reformeja ja niiden vaikutuksia jatko-opintokelpoisuuksiin, sekä vertaillaan siirtymiä ammatillisesta koulutuksesta korkeakoulutukseen. Lopuksi pohditaan suomalaisen ammatillisen koulutuksen reformin (2015-2018) jatko-opintokelpoisuuksista ja jatko-opintoihin siirtymistä esiin nostamia kysymyksiä.

**Asiasanat:** *ammattillinen koulutus, jatko-opintokelpoisuus, korkeakoulutus*

## Johdanto



Mahdollisuus siirtyä jatko-opiskelmaan ammatillisesta koulutuksesta korkea-asteelle on ollut pitkään koulutuspoliittisen huomion

ja myös tutkimuksen kohteena (Lasonen & Young, 2000; Stenström & Lasonen, 2000; OECD, 2010, 14-15). Monissa maissa on pyritty jo 1990-luvulta alkaen rakentamaan siltoja toisen asteen ammatillisesta koulutuksesta korkeakoulutukseen ja näitä koulutusväyliä on myös reformoitu (Green, Wolf & Leney, 1999).

Mahdollisuus siirtyä ammatillisesta koulutuksesta korkea-asteelle opiskelmaan on linjassa elinikäisen oppimisen tavoitteiden kanssa. Elinikäisen oppimisen mahdollistaminen on ollut yksi UNESCO:n ajamista tavoitteista jo 1960-luvulta alkaen ja sitä on korostettu myös OECD:n raporteissa jo 1970-luvulla. Se on nähty keinoksi vastata työvoiman muuttuviin osaamistarpeisiin (OECD, 2007). Elinikäisen oppimisen mahdollistavina toimenpiteinä on nähty esimerkiksi: järjestelmän joustavuuden lisääminen, nuorten motivointi, koulutuksen ja työelämän yhteyksien vahvistaminen, mahdollisuudet opintoihin, arviointimenetelmien monipuolistaminen, tutkintojärjestelmän etenevyys ja läpinäkyvyys, rahoituksen arviointi ja tehokkuuden lisääminen sekä tutkintojärjestelmän parempi hallinnointi (OECD, 2007).

Elinikäisen oppimisen tulkinta ja koulutusjärjestelmien rakentaminen sen mahdollistaviksi on kuitenkin toteutunut kansallisesti hyvin eri tavoin (mm. Ozga

2003; Busemeyer, 2016). Suomessa on keskusteltu yhtäältä elinikäisen oppimisen tarpeen yleisinhimillisyydestä ja yksilöiden vapaudesta. Toisaalta jatkuvaa uusien tutkintojen suorittamisen painetta on arvosteltu (Silvennoinen & Tulkki, 1998; Tuomisto, 2002). Kysymykset uuden tiedon omaksumisen keskeisyydestä yksilöiden ja yritysten menestymiselle yhteiskunnassa eivät näytä kuitenkaan hellittäneen (Viren & Vähämäki, 2015; Jokinen, 2018). Koulutuksen luoma perusta myöhemmälle ammatilliselle, jatko- ja täydennyskouluttautumiselle on nähty yhä keskeisenä periaatteena koulutusjärjestelmän kehittämisessä, kun Opetus- ja kulttuuriministeriön asettama Elinikäisen oppimisen kehittämistarpeita selvittävä työryhmä (2018) julkaisi helmikuussa 2018 raporttinsa. Työryhmä painotti erityisesti oppimisen perustan merkitystä elinikäisen oppimisen edellytyksenä ja nosti esiin suomalaisen väestön koulutustason pysähtymisen.

Elinikäisen oppimisen painotus on nähty suomalaiselle ammatilliselle koulutukselle tyypillisenä piirteenä, joka jäsentää sen suhteen muuhun toisen asteen koulutukseen erityisellä tavalla verrattuna esimerkiksi Tanskan, Saksan ja Itävallan työssä oppimista painottaviin koulutusmalleihin (Cedefop, 2017). Työssäoppimisen ja oppisopimuksen vahvistuminen näyttävät kuitenkin eurooppalaisittain vahvistuvilta ammatillisen koulutuksen trendeiltä (Cedefop, 2017). Myös Suomen ammatillisen koulutuksen vuosien 2015-2018 reformi ja uusien koulutussopimusten tulo sen myötä heijastelee työssäoppimisen ja oppisopimuksen vahvistumisen trendiä (Kärki, 2014).

Tämän katsausartikkelin tavoitteena on luonnehtia Suomen ja muiden Pohjoismaiden ammatillisen koulutuksen ero-



ja erityisesti siinä, miten ne mahdollistavat siirtymät ammatillisesta koulutuksesta korkeakoulutukseen. Tarkastelussa hyödynnetään NordForskin rahoittamassa Nord-VET – hankkeessa tehtyä Pohjoismaiden ammatillisen koulutuksen malleja vertailevaa tutkimusta (ks. Michelsen & Stenström, 2018; Jørgensen, Olsen, & Thunqvist, 2018; Stenström & Virolainen, 2016; Virolainen & Stenström, 2014). Artikkelissa luonnehditaan ensin lyhyesti korkeakoulujärjestelmien eroja ja eri Pohjoismaissa 1990-luvulta alkaen toteutettujen ammatillisen koulutuksen reformien vaikutuksia korkeakoulutukseen pääsyyn, ja vertaillaan sen jälkeen ammatillisella koulutustaustalla korkeakoulutukseen osallistumisen eroja niissä. Lopuksi pohditaan suomalaisen ammatillisen koulutuksen antamaa pohjaa korkeakoulutukseen osallistumiselle.

## Korkeakoulujärjestelmien eriytyneisyys

**K**eskeinen korkeakoulutukseen pääsyyn vaikuttanut tekijä kaikissa Pohjoismaissa<sup>1</sup> on ollut korkeakoulutuksen laajentuminen. Sen ohessa Pohjoismaiden korkeakoulutuksessa on tapahtunut siirtymää valtiojohtoisesti yhdenmukaiseksi säädellystä koulutuksesta monimuotoisempaan korkeakoulutukseen, kilpailullisuuteen ja markkina-ohjaukseen sekä tehokkuuden korostumiseen (Börjesson et al., 2014). Kun korkeakoulutuksen laajentuminen 1960-luvulla tapahtui väestönkasvun ja taloudellisen kasvun aikana, niin 1990-luvulla nuorisoikäluokat pienenivät ja valtioiden taloudet olivat taantumassa. Pohjoismaiden korkeakoulutusjärjestelmät ovat myös omaksuneet Bologna -prosessin eri tahdis-

sa ja korkeakoulutuksen monimuotoinen tarjonta on eriytynyt kansallisesti (Börjesson et al., 2014).

Korkeakoulujen hallinnollinen järjestäminen monialaisiksi tai alakohtaisesti eriytyneiksi oppilaitoksiksi erottelee kansallisia järjestelmiä vahvasti. Tanskassa on perinteisiä tiede- ja tutkimusyliopistoja, sekä alueellisia 1970-luvulla perustettuja yliopistoja. Niiden lisäksi on korkeakouluja (university colleges), joissa on mahdollista opiskella kandidaatintutkintoja määrättyihin ammatteihin. Kolmanneksi Tanskassa on ammatillisia korkeakouluja, jotka tarjoavat korkeakouluopintoja ja kandidaatintutkintoja teknisillä ja kaupallisilla aloilla (Börjesson et al., 2014). Myös Norjassa on kolmenlaista korkeakoulutusta: perinteisiä yliopistoja, erikoistuneita yliopistoja ja korkeakouluja (university colleges). Näiden lisäksi ammattiopistot (fagskoler) tarjoavat toisen asteen jälkeistä ammatillista koulutusta, mutta ne eivät ole osa korkeakoulujärjestelmää. (Ne ovat International Standard Classification of Education eli ISCED-luokituksen 4 -taso). Fagskoler- tutkintojen pituus vaihtelee puolesta vuodesta kahteen vuoteen. Ruotsalaisten korkeakoulututkintojen variaatio on suurempi kuin muissa Pohjoismaissa. Ruotsissa on yliopistoja, erikoistuneita korkeakouluja, taidekorkeakouluja, korkeakouluja ja terveystieteiden korkeakouluja. (Börjesson et al. 2014.) Ruotsalaisessa järjestelmässä ammattikorkeakoulut (yrkeshögskolor) ovat ensisijaisia toisen asteen tutkinnon suorittaneiden jatkokoulutuspaikkoja, eivät siis osa korkeakoulujärjestelmää samalla tavoin rinnakkaisena väylänä, kuten ammattikorkeakoulut Suomessa. Suomalainen korkeakoulujärjestelmä muodostuu yliopistoista ja ammatti-

<sup>1</sup> Artikkelissa hyödynnetään NordForskin vuosina 2014-2017 rahoittaman Nord-VET hankkeen tuottamia kansallisia raportteja, artikkeleita ja muita julkaisuja, ks. <http://nord-vet.dk/>. Tässä vertailussa on hyödynnetty erityisesti julkaisua Virolainen & Tønder (2018, painossa). Hankkeen koordinaattorina toimi professori Christian Helms Jørgensen, Department of Psychology & Educational Studies, Roskilde University.



korkeakouluista (AMK), ja useimmat korkeakoulut ovat monialaisia. Suomea erotelee muista Pohjoismaista muun muassa se, että kandidaatintutkintoa lyhyempiä korkeakouludiplomeja on alettu tarjota kokeiluluontoisesti vasta verrattain äskettäin (Aittola, Laine, & Välimaa, 2016; Slantcheva-Durst, 2010).

### **Korkeakoulutukseen pääsyn kehittyminen eri Pohjoismaissa 1990-luvulta alkaen**

**T**anskassa nuorten oppisopimuskoulutus on pääasiallinen ammatillisen koulutuksen muoto peruskoulun jälkeen ja se on säilynyt erillisenä väylänä yleissivistävän koulutuksen ohessa. 1980-luvulla perustetut ammatilliset kaupallisen (HHX) ja teknisen koulutusalan lukiot (HTX) eivät anna valmiuksia työelämään vaan korkeakouluopintoihin. Niiden perustamisen myötä oppisopimuskoulutuksen status Tanskassa on heikentynyt entisestään. Tavanomaisesti tanskalaiset ammattiinopiskelijat hakeutuvat jatko-opintoihin kandidaatintutkintoa alempiin koulutuksiin, joita ammattiopistot (Erhvervsakademier) tarjoavat. Osa niistäkin voi edellyttää oppisopimuskoulutuksen pohjalta hakeutuvilta lisäkurssien suorittamista, ennen kuin hänet voidaan ottaa opiskelijaksi. Tanskalaiset voivat myös suorittaa korkea-asteelle valmistavia kursseja tai aikuiskoulutusta (ns. HF). Vuoden 2000 jälkeen oppisopimusopiskelijoilla on ollut mahdollisuus valita enemmän yleissivistäviä aineita kelpoisuuden saavuttamiseksi korkeakoulutukseen, mutta tämä mahdollisuus on ollut hyvin vähän käytetty. Vuoden 2011 reformin myötä nuorille on tarjottu myös ns. EUX-opintoja, joissa on mahdollista yhdistää oppisopimuskoulutukseen enemmän yleissivistäviä aineita korkeakoulukelpoisuuden saavuttamiseksi.

si. Tämän väylän suosio on kasvanut. (Jørgensen, 2018.)

Norjassa oppisopimuskoulutus ja koulumuotoinen ammatillinen koulutus yhdistettiin osaksi samaa järjestelmää vuoden 1994 reformissa, niin sanotuksi 2 + 2 -malliksi. Siinä kahden vuoden koulumuotoista opetusta seuraa kaksi vuotta opiskelua oppisopimusharjoittelussa. Jos opiskelija ei löydä harjoittelupaikkaa, hän voi opiskella kolmannen vuoden oppilaitoksessa. Opiskelija voi myös opiskella kolmannen vuoden yleissivistäviä aineita ja saavuttaa korkeakoulukelpoisuuden, vaikka olisi hakeutunut alun perin ammattiopintoihin. Kolmas vuosi on kuitenkin varsin vaativa ja monet opiskelijat eivät selviä kokeista ja saa tutkintoa suoritettua. (Michelsen, Olsen, & Høst, 2018; Olsen, Høst, & Tønder, 2014; Virolainen & Tønder, 2018.) Norjassa on kuitenkin lisäksi erityisiä integroituja yleislinjoja (TAF/YSK, teknisk allmennfag/ yrkes- og studiekompetanse), ja korkeakoulujen ammattiinopiskelijoille tarjoamia opintoja (Y-veien). Norjalaiset ammattiinopiskelijat voivat saavuttaa korkeakoulukelpoisuuden myös opiskelemalla 2-vuotisen opistotutkinnon fagskolessa, jos heidän norjankielen taitonsa on riittävän hyvä. Norjalaista järjestelmää on kritisoitu jäykkyydestä ja siihen on toivottu yksilöllistä joustavuutta harjoittelujen ja koulumuotoisen opiskelun yhdistämisessä. Mahdollisuus edetä korkeakouluopintoihin vaihtelee Norjassa vahvasti koulutusaloittain. Tavanomaisesti nuoret, joilla ei ole korkeakoulukelpoisuutta, jatkavat opintojaan opistoissa (fagskoler). (Michelsen, Olsen, & Høst, 2018; Olsen, Høst, & Tønder 2014; Virolainen & Tønder, 2018.)

Ruotsissa mahdollisuus saavuttaa korkeakoulukelpoisuus myös ammatillisista

koulutusohjelmista toteutui vuoden 1994 reformin myötä. Vuoden 2011 reformi (Skolverket, 2011) sen sijaan poisti tämän automaattisen väylän ja nyt ammattiin opiskelevien tulee täydentää tutkintonsa korkeakoulukelpoiseksi. Ammattiinopiskelijat eivät kuitenkaan ole täysin hyödyntäneet mahdollisuutta täydentää tutkintoaan korkeakoulukelpoiseksi. Esimerkiksi vuonna 2012 ammattiinopiskelijoista 23 % ei saanut päättötodistusta ja 36 % ei saavuttanut korkeakoulukelpoisuutta (Olofsson & Persson Thunqvist, 2018). Alakohtaiset vaihtelut opintojen suorittamisessa korkeakoulukelpoisuuden antaviksi ovat myös olleet suuria. Esimerkiksi vuonna 2014-2015 energia-alan koulutusohjelmassa opiskelleista 20 % saavutti korkeakoulukelpoisuuden, kun sen sijaan terveysalan opiskelijoista heitä oli 60 % (Skolverket, 2016). 1994-vuoden reformissa yleisaineiden tarjontaa vahvistettiin ja tutkintojen työelämälähtöiset jaksot heikkenivät. Ruotsissa ongelmaksi onkin muodostunut toisen asteen ammattillisten tutkintojen heikko työelämärelevanssi. Samalla, kun hallinnon desentralisointi ja yksityistäminen ovat tuoneet järjestelmään joustavuutta ja yksilöllisyyttä, tutkintojen sääteily on heikentynyt ja työnantajien on ollut hankalampi tietää, mihin tehtäviin tutkinnot pätevöittävät (Persson Thunqvist & Hallqvist, 2014). Ammatillisen väylän kiinnostavuus on Ruotsissa heikentynyt 1990-luvulta alkaen ja myös vuoden 2011 reformin jälkeen (Skolverket, 2013). Viime reformissa ammatillisten ja yleissivistävien koulutusohjelmien ero vahvistui (Virolainen & Persson Thunqvist, 2017).

Suomessa ammatillisten tutkintojen korkeakoulukelpoisuutta on pyritty kehittämään 1990-luvulta lähtien. Nuorisoasteen koulutuskokeilujen myötä monille paikkakunnille yleistyi ns. kaksoistutkin-

tojen tarjonta: mahdollisuus opiskella sekä lukion oppimäärä, että suorittaa ylioppilastutkinto ja ammatillinen perustutkinto 3-4 vuoden aikana (Meriläinen, 2011). Mahdollisuutta saavuttaa korkeakoulukelpoisuus ammatillisesta koulutuksesta on kehitetty Suomessa rinnakkain AMK-järjestelmän perustamisen kanssa. Ammatikorkeakoulut perustettiin kokeilujen kautta 1990-luvulla ja järjestelmä vakiinistettiin 2000-luvulla (Välimaa, 2018). Ammatillisten perustutkintojen korkeakoulukelpoisuus toteutui 1990-luvulla ensin tutkintojen 3-vuotiseksi pidentämisen myötä. Aluksi ammatillisella tutkinnolla voi saavuttaa jatko-opintokelpoisuuden samalle alalle ammattikorkeakouluun, ja myöhemmin korkeakoulukelpoisuus laajennettiin yleiseksi korkeakoulukelpoisuudeksi (Stenström, 1997). Ruotsista poiketen Suomessa kuitenkin vahvistettiin ammatillisessa koulutuksessa myös työssäoppimisesta 2000-luvun taitteen reformissa (Virtanen, 2013). Työelämäläheistä pedagogiikkaa kehitettiin tuomalla koulutusjärjestelmään myös työelämäläheinen arviointi yhteistyössä työelämän kanssa: ammattiosaamisen näytöt (Stenström, Laine, & Kurvonen, 2006; Rökköläinen, 2011). Työelämäläheisen pedagogiikan kehittämisen myötä suomalaisen ammatillisen koulutuksen työelämärelevanssi säilyi vahvempana kuin Ruotsissa ja myös sen houkuttavuus kasvoi ja status vahvistui verrattuna lukioon (Stenström & Virolainen, 2016).

Pohjoismaisessa vertailussa ruotsalainen ja suomalainen ammatillinen koulutus erottuvat tanskalaisesta ja norjalaisesta mallista siinä, että ne mahdollistavat ”yleisen” korkeakoulukelpoisuuden. Nuorten menestys korkeakoulujen hakukilpailuissa tosin rajoittaa korkeakouluihin siirtymistä näissäkin maissa. Norjassa ja Tanskassa korkeakoulukelpoisuus ammatillisilta väy-

liltä on mahdollista eriytyneempien väylän kautta.

Erot korkeakoulujärjestelmissä ja ammattiinopiskelijoiden mahdollisuuksissa saavuttaa korkeakoulukelpoisuus heijastuvat luonnollisesti ammatillisella tutkinnolla korkeakoulutukseen siirtyneiden osuuksiin Pohjoismaissa. Alakohtaiset erot korkeakoulutukseen jatkaneiden osuuksissa ovat huomattavia ja viittaavat puolestaan siihen, että tutkintorakenteiden ja työelämän ammattirakenteiden väliset suhteet ovat kansallisesti, historiallisesti eriytyneitä. Esimerkiksi Suomessa ammattikorkeakouluihin hakeutuvi- ta on ollut ammattiinopiskelijoita 20-80 % koulutusala- riippuen, ja keskimäärin 27 % vuonna 2013 (Hintsanen et al., 2016). Sen sijaan perinteisiin tiedeyliopistoihin hakeutuvi- ta ammattiinopiskelijoita on ollut keskimäärin 2-3 %, mutta tiedeyliopistoissakin on alakohtaisia eroja (Ahola, 1997; Kumpulainen, 2009;). Ammattikorkeakouluissa ammatillisella taustalla tulleita on ollut runsaimmin tekniikan ja liikenteen alalla (34 % vuoden 2003 aloittaneista) (Virolainen & Valkonen 2012, 163). Ruotsissa ammattiinopiskelleita oli yhtäältä 2 % kuljetusalan insinööri- koulutuksessa, mutta toisaalta 30 % terveysalalla. Norjassa 'fagskoler' eissa ammattiinopiskelijoita oli eniten teknisen tuotannon koulutusala- lla (16 %, vuonna 2011). Fagskoler' in tarjoama opetus ei kuitenkaan ole varsinaista korkeakoulutusta eikä kandidaatin- tai maisteritason tutkintoja vastaavaa opetusta, kuten edellä todettiin.

Tanskalaisten ammattiinopiskelijoiden korkeakoulutukseen siirtyneiden osuuden vertailemiseksi tarvitaan pidempi, vähintään viiden vuoden seuranta- aika, sillä tanskalainen ammatillisen koulutuksen perusmuoto, oppisopimuskoulutus ei an-

na jatko- opintokelpoisuutta, ja korkeakoulukelpoisuuden saavuttaminen edellyttää lisäopintoja. Oppisopimustutkin- non suorittaneista, vuonna 2006 valmistuneista, 2-11 % hakeutui alasta riippuen korkea-asteen opintoihin viiden vuoden kuluessa (Jørgensen, 2017). Kaupallisella alalla hakeutuneita oli eniten, kun muilla aloilla jatko- opintoihin hakeutuneiden osuus jäi alle 5 % (Jørgensen, 2017, 76).

### **Korkeakoulutukseen osallistuminen väestötasolla**

Järjestelmien erot siinä, miten ne mahdollistavat nuorille ja ammatillisen tutkinnon suorittaneille siirtymät korkea-asteelle tulevat myös hyvin esille vertailtaessa korkeakoulututkinnon suorittaneiden osuuksia väestössä. Kun verrataan korkeakoulututkinnon suorittaneiden osuuksia aikuisten kahdessa ikäryhmässä, erottuu erityisesti kandidaatin- tutkintoa lyhyempien korkeakouluopintojen tarjonnan puute Suomessa nuoremmassa 25-34 -vuotiaiden ikäryhmässä (taulukko 1). Sen sijaan 55-64 -vuotiaissa on aiemman opistoasteen tutkinnon suorittaneita.

Korkeakoulututkinnon suorittaneiden osuuksien vertailu vuosina 2000, 2010 ja 2016 tuo puolestaan esille sen, että korkea-asteen koulutus laajeni Suomessa ennen muita Pohjoismaita (erityisesti ammattikorkeakoulujen vaikutuksesta), ja se näkyy korkea-asteen tutkinnon suorittaneiden muita maita suurempana osuutena Suomessa vuonna 2000. Korkeakoulutettujen osuus on kuitenkin vuoteen 2016 mennessä kasvanut muissa Pohjoismaissa ohi Suomen (taulukko 2). Sen sijaan Suomessa toisen asteen tutkinnon suorittaneiden osuus on ollut suurempi kuin muissa Pohjoismaissa. Toisen asteen tutkintoa alemman koulutuksen varaan Suomessa on jäänyt vuosina 2010 ja 2016 vain

9 %-10 % opiskelijoista. Muissa Pohjois-  
maissa nämä osuudet ovat olleet suurem-  
pia, lukuun ottamatta Ruotsia vuonna  
2010 (taulukko 2).

Taulukko 1. Korkea-asteen koulutuksen suorittaneet aikuiset tutkinnoittain ja  
ikäryhmittäin (OECD, 2015, 41)

Koulutus ja ikäryhmä	Suomi %	Tanska %	Norja %	Ruotsi %
Kandidaatin tutkintoa lyhyemmät tutkinnot (Short cycle education)				
25-34	0	4	14	10
55-64	17	4	9	11
Kandidaatin tutkinto (Bachelor)				
25-34	26	22	22	22
55-64	7	18	16	9
Maisterintutkinto (Master)				
25-34	14	15	12	13
55-64	9	7	6	9

Taulukko 2. Korkein suoritettu tutkinto 25-34 -vuotiailla vuosina 2000, 2010, ja 2016  
(OECD 2017, 51; m<sup>1</sup>=puuttuva tieto)

	Toisen asteen tutkintoa alempi koulutus	Toisen asteen tai sen jälkeinen, ei korkea- asteen tutkinto	Korkea-asteen tutkinto
<b>Tanska</b>			
2000	13	58	29
2010	20	42	38
2016	17	38	46
<b>Suomi</b>			
2000	14	48	39
2010	9	52	39
2016	10	49	41
<b>Norja</b>			
2000	m <sup>1</sup>	m <sup>1</sup>	m <sup>1</sup>
2010	17	36	47
2016	19	33	49
<b>Ruotsi</b>			
2000	13	54	34
2010	9	49	42
2016	17	36	47

## Vuosien 2015-2018 reformi, korkeakoulutukseen osallistuminen ja ammatillisen koulutuksen status

Edellä esitetty vertailu toi esille, että kaikissa Pohjoismaissa on pyritty luomaan väyliä, joiden kautta hakeutuminen ammatillisesta koulutuksesta korkeakoulutukseen on mahdollista. Suomessa väylän rakentuminen on ollut selkeästi sidoksissa ammattikorkeakoulujärjestelmän rakentamiseen, ja ammattikorkeakoulut ovat tarjonneet luontevan väylän ammattiinopiskelijoiden jatko-opinnoille. Pääsy korkeakoulutukseen on työelämäläheisyyden vahvistamisen ohessa nostanut Suomessa ammatillisen koulutuksen statusta muiden tekijöiden ohessa. Näitä muita tekijöitä ovat olleet esimerkiksi koulutuksen kansainvälistyminen, Taitaja-kisojen ammattiosaamisen näkyväksi tekeminen ja tosi-tv -ohjelmien, kuten Master Chef -kisojen, ammattiosaajille antama positiivinen huomio (ks. myös Virolainen & Stenström, 2014; Stenström & Virolainen, 2016).

Vuoden 2015-2018 ammatillisen koulutuksen reformin ohessa Suomen hallitus on nostanut tavoitteeksi lukiokoulutukseen osallistuvien määrän kasvun. Lukiokoulutuksen statuksen vahvistuminen tulee vaikuttamaan ammatillisesta koulutuksesta valmistuneiden kilpailuasemaan korkeakoulupaikkoja haettaessa (Luukka, 2017). Lisäksi yksilölliset opinto-ohjelmat, yleisaineiden tarjonta ja arvioinnin järjestelyt ammatillisissa oppilaitoksissa ovat asioita, joiden toteutumisen vaikutuksia tulisi seurata 2020-luvulla, kun ensimmäiset ikäluokat valmistuvat reformidusta ammatillisesta koulutuksesta. Erityisesti kriittisiä kysymyksiä ovat: saavatko opiskelijat riittävästi opinto-ohjausta, onko yleisaineiden tarjonta riittävä ja

tasokasta, jotta sillä voi hakeutua korkeakoulutukseen, ja miten ammattiinopiskelijoiden arviointi mahdollistaa osaamisen vertailun korkeakoulutuksen hakuvaiheessa, sekä joutuvatko ammattiinopiskelijat todistamaan osaamisensa pääsykokeissa hakeutuessaan korkeakoulutukseen (ks. myös Virolainen, 2017). Lisäksi kandidaatin- ja maisterintutkintoa lyhyempien korkeakouluopintojen sekä muun täydennuskoulutuksen kehittyminen ja vastavuus yksilöllisiin osaamistarpeisiin liittyy koko koulutusjärjestelmän luomiin elinikäisen oppimisen mahdollisuuksiin. Tähän tarjontaan sisältyvät korkeakouludiplomit ja avoimen ammattikorkeakoulun ja avoimen yliopiston tarjonta kytkeytyvät myös ammatillisen koulutuksen houkuttavuuteen väylänä työmarkkinoille.

## Lähteet

Ahola, S. (1997). 'Different but equal': Student expectations and the Finnish dual higher education policy. *European Journal of Education*, 32(3), 291-302.

Aittola, H., Laine, K., & Välimaa, J. (2016). *Tärkeintä on, että kehittyä ja oppii – titteli ei ole niin tärkeä*. Korkeakouludiplomikoulutuskokeilun seuranta- ja arviointitutkimuksen loppuraportti. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos.

Elinikäisen oppimisen kehittämistarpeita selvittävä työryhmä. (2018). *Työn murros ja elinikäinen oppiminen. Elinikäisen oppimisen kehittämistarpeita selvittävän työryhmän raportti*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja, 8. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.

Busemeyer, M. (2016). The political economy of educational and vocational training reforms in Western Europe from a historical perspective. Teoksessa E. Berner, & P. Gonon (toim.), *History of vocational education and training in Europe* (ss. 67-81). Bern: Peter Lang.

Börjesson, M., Ahola, S., Helland, H., & Thomsen, J. P. (2014). *Enrolment Patterns in Nordic Higher Education, ca 1945-2010. Institutions, Types of Education and Fields of Study*. Working Paper, 15. Oslo: NIFU. Luettu osoitteesta <http://forskning.ku.dk/find-en-forsker/?pure=da/publications/enrolment-patterns-in-nor>

dic-higher-education-ca-19452010-institutions-types-of-education-and-fields-of-study(8d6f868a-5928-4708-b37f-fd8af23d82b0).html.

Cedefop. (2017). *The changing nature and role of vocational education and training in Europe*. Volume 2: Results of a survey among European VET experts. Luxembourg: Publications Office. Cedefop research paper, 64. Luettu osoitteesta <http://dx.doi.org/10.2801/548024>

Green, A., Wolf, A., & Leney, T. (1999). *Convergence and divergence in European education and training systems*. London: Institute of Education, University of London.

Hintsanen, V., Juntunen, K., Kukkonen, A., Lampu, V.-M., Lempinen, P., Niinistö-Sivuranta, S., Nordlund-Spiby, R., Paloniemi, J., Rode, J.-P., Goman, J., Hietala, R., Pirinen, T., & Seppälä, H. (2016). *Liikettä niveliin: Ammatillisesta koulutuksesta ammattikorkeakouluun johtavien opintopolkujen ja koulutusasteiden yhteistyön toimivuus*. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.

Jokinen, E. (2018, helmikuu). *Oppiminen, uteliaisuus ja prekaarisuus*. Keynote-luento Aikuiskasvatuksen tutkimuspäivillä, Joensuu. Luettu osoitteesta <https://aikuiskasvatuksetutkimusseura-fi-bin.directo.fi/@Bin/4368e187fb6e-b8126eb7da575ce19e50/1521210719/application/pdf/1459452/Oppiminen%20uteliaisuus%20ja%20prekaarisuus.pdf>

Jørgensen, C. H. (2017). From apprenticeship to higher vocational education in Denmark – building bridges while gaps are widening. *Journal of Vocational Education and Training*, 69(1), 64-80.

Jørgensen, C. H. (2018, painossa). The modernisation of the apprenticeship system in Denmark 1945–2015. Teoksessa S. Michelsen, & M.-L., Stenström (toim.), *Vocational Education in the Nordic Countries - The Historical Evolution*. Milton Park: Routledge.

Jørgensen, C. H., Olsen, O. J., & Thunqvist D. P. (toim.) (2018, painossa). *Vocational Education in the Nordic Countries - Learning from Diversity*. Milton Park: Routledge.

Kumpulainen, T. (2009). *Koulutuksen määrälliset indikaattorit 2009*. Helsinki: Opetushallitus.

Kärki, S.-L. (2014). Lähtökohdat, kansallinen tahtotila ja osaamisperusteisuuden tuomat muutokset. Teoksessa Opetushallitus (toim.), *Osaamisperusteisuus todeksi – askelmerkkejä koulutuksen järjestäjille* (ss. 7-18). Helsinki: Opetushallitus.

Lasonen, J., & Young, M. (toim.) (1998). *Strategies for Achieving Parity of Esteem in European Upper Secondary Education*. Jyväskylä: Institute for Educational Research.

Luukka, T. (2017). Hallitus jakaa lisää rahaa tutkimukseen, mutta ei saanut leikattua yritystutkimusta – työttömyystuki heikkenee, jos ei käy töissä tai työllistämishjelmissä. *Helsingin Sanomat* 25.4.2017.

Meriläinen, R. (2011). *Valkolakki vai haalarit, vaiko molemmat. Koulutuspolitiikan vaikuttajien näkemykset toisen asteen kehityksestä*. Helsinki: Super.

Michelsen, S., Olsen, O. J., & Høst, H. (2018, painossa). The Norwegian VET model and social democracy. Teoksessa S. Michelsen, & M.-L. Stenström (toim.), *Vocational Education in the Nordic Countries - The Historical Evolution*. Milton Park: Routledge.

Michelsen S., & Stenström, M.-L. (toim.) (2018, painossa). *Vocational Education in the Nordic Countries - The Historical Evolution*. Milton Park: Routledge.

OECD. (2007). *Qualifications systems: Bridges to lifelong learning*. Luettu osoitteesta <http://www.oecd.org/education/innovation-education/qualifications-systemsbridgestolifelonglearning.htm>

OECD. (2010). *Learning for the Jobs: Synthesis Report of the OECD Reviews of Vocational Education and Training*. Paris: OECD Publishing. Luettu osoitteesta <http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/Learning%20for%20Jobs%20book.pdf>

OECD. (2015). *Education at a Glance 2015: OECD Indicators*. Paris: OECD.

OECD. (2017). *Education at a glance 2017: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing. Luettu osoitteesta [https://www.hm.ee/sites/default/files/eag2017\\_eng.pdf](https://www.hm.ee/sites/default/files/eag2017_eng.pdf)

Olsen, J. O., Høst, H., & Tønder, A. H. (2014). *Key Challenges for Norwegian VET: The State of Play, Research report published 2014 by Nord-VET – the future of Vocational Education in the Nordic countries*. Roskilde: Roskilde University. Luettu osoitteesta [http://nord-vet.dk/indhold/uploads/report1b\\_no.pdf](http://nord-vet.dk/indhold/uploads/report1b_no.pdf)

Olofsson, J., & Persson Thunqvist, D. (2018). 'The modern evolution of VET in Sweden (1945–2015)'. Teoksessa S. Michelsen, & M.-L. Stenström (toim.), *Vocational Education in the Nordic Countries - The Historical Evolution*. Milton Park: Routledge.

Ozga, J. (2003, marraskuu). *Pressures for convergence and divergence in education: devolution of globalization*. Paper prepared for the Scottish Educational Research Association Annual Conference, Perth.

Persson Thunqvist, D., & Hallqvist, A. (2014). *The current state of the challenges for VET in Sweden*. Report B. Nord-VET. Roskilde: Roskilde University. Luettu osoitteesta [http://nord-vet.dk/indhold/uploads/report1b\\_se.pdf](http://nord-vet.dk/indhold/uploads/report1b_se.pdf)

Räkköläinen, M. (2011). *Mitä näytöt näyttävät? Luotettavuus ja luottamus ammatillisten perustutkin-*



tojen näyttöperusteisessa arviointiprosessissa. Acta Universitatis Tamperensis No. 1636. Tampere: Tampereen yliopisto.

Silvennoinen, H., & Tulkki, P. (toim. 1998). *Elinikäinen oppiminen*. Helsinki: Gaudeamus.

Skolverket. (2011). *Gymnasieskola 2011*. Stockholm: Skolverket. Luettu osoitteesta [https://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?\\_url\\_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2Fblob%2Fpdf2597.pdf%3Fk%3D2597](https://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?_url_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2Fblob%2Fpdf2597.pdf%3Fk%3D2597)

Skolverket. (2013). *Skolor och elever i gymnasieskolan, läsåret 2012/2013*. Report Dnr 71-2013:28.

Skolverket. (2016). *Uppföljning av Gymnasieskolan*. Stockholm: Skolverket.

Slantcheva-Durst, S. (2010). Chapter 1: Redefining Short-Cycle Higher Education Across Europe: The Challenges of Bologna. *Community College Review*, 38(2), 111–132.

Stenström, M.-L. (1997). *Opetussuunnitelmauudistuksen seuranta: Toisen asteen ammatillinen koulu*. Helsinki: Opetushallitus.

Stenström, M.-L., Laine, K., & Kurvonen, L. (2006). Practice-oriented assessment in Finnish VET – Towards quality assurance through vocational skills demonstrations. Teoksessa M.-L. Stenström & K. Laine (toim.), *Quality and practice in assessment: New approaches in work-related learning*. (ss. 89–120). Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos.

Stenström, M.-L., & Lasonen, J. (toim.) (2000). *Strategies for Reforming Initial Vocational Education and Training in Europe*. Jyväskylä: Institute for Educational Research.

Stenström, M.-L., & Virolainen, M. (2016). Towards the enhancement of school-based VET in Finland. Teoksessa E. Berner & P. Gonon (toim.), *History of Vocational Education and Training in Europe. Cases, Concepts and Challenges* (ss. 327–347). Studies in vocational and continuing education, Vol 14. Bern: Peter Lang.

Tuomisto, J. (2002). Elinikäisen oppimisen retoriikka ja vallankäyttö. Teoksessa R. Honkonen (toim.), *Koulutuksen lumo – Retoriikka, politiikka ja arviointi* (ss. 15–24). Tampere: Tampere University Press.

Viren, E., & Vähämäki, (2015). Mitä tietokapitalismi on? Teoksessa J. Brunila, K. J. Onnismaa, & J. Pasanen (toim.), *Koko elämä töihin* (ss. 25–57). Kansanvalistusseura: Vastapaino.

Virolainen, M. & Tønder, A. H. (2018). Progression to higher education from VET in Nordic countries Mixed policies and pathways. Teoksessa

C. H. Jørgensen, O. J. Olsen, & D. P. Thunqvist (toim.) (painossa), *Vocational Education in the Nordic Countries - Learning from Diversity*. (ss. 51–83). Milton Park: Routledge.

Virolainen, M., & Persson Thunqvist, D. (2017). Varieties of universalism: Post-1990s developments in the initial school-based model of VET in Finland and Sweden and implications for transitions to the world of work and higher education. *Journal of Vocational Education & Training*, 69(1), 47–63.

Virolainen, M., & Stenström, M.-L. (2014). Finnish vocational education and training in comparison: Strengths and weaknesses. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 1(2), 81–106.

Virolainen, M., & Valkonen, S. (2012). Ammatikorkeakouluopiskelijoiden opintourat. Teoksessa M.-L. Stenström, M. Virolainen, P. Vuorinen-Lampila, & S. Valkonen (toim.), *Ammatillisen koulutuksen ja korkeakoulutuksen opintourat* (ss. 190–190). Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos. Luettu osoitteesta <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/39908/978-951-39-4850-4.pdf?sequence=1>

Virolainen, M. (2017, toukokuu). *Changing patterns of transition to VET and from VET to higher education: the on-going Finnish VET reform*. Konferenssipaperi esitetty VET International Conference, Stockholm. (Painossa.)

Virtanen, A. (2013). *Opiskelijoiden oppiminen ammatillisen peruskoulutuksen työssäoppimisen järjestelmässä*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Välimaa, J. (2018). *Opinteillä oppineita*. Kuopio: University Press of Eastern Finland.





# Terveysalan lähijohtajaksi: Avoimen ammatti- korkeakoulun opin- noilla ylempään ammattikorkea- koulututkintoon

---

Arja-Irene Tiainen  
KT, THM, yliopettaja  
Karelia-ammattikorkeakoulu  
arja-irene.tiainen@karelia.fi

Mervi Lätti  
KL, YTM, erikoissuunnittelija  
Karelia-ammattikorkeakoulu  
mervi.latti@karelia.fi

## Abstrakti

Työelämän ja organisaatioiden muutokset ovat lisänneet vaatimuksia terveysalan lähijohtajien osaamisesta ja koulutuksesta. Tässä tutkimuksessa tarkastellaan Karelia-ammattikorkeakoulun järjestämiä Lähijohtamisen opintoja, jotka käynnistyivät syksyllä 2016. Tavoitteena koulutuksella oli tukea ja täydentää terveysalan lähijohtajien

johtamisosaamista. Opiskelijoille tehty kysely osoitti, että tärkein syy Lähijohtamisen opintoihin hakeutumiseen oli johtamisen opiskelun kiinnostavuus. Opiskelijoita yhdisti myös halu edetä uralla, ja oman työn vaatimukset innostivat hakemaan johtamiskoulutusta. Kyselyyn vastanneet opiskelijat pitivät positiivisena uuden oppimista ja verkostoitumista. Opiskelijat kokivat koulutuksen antamiksi valmiuksiksi näkemys-

tensä laajentumisen ja laajempien kokonaisuuksien hahmottumisen. Vastaajat kokivat myös saaneensa tietoja ja taitoja johtamisen eri osa-alueilta. Opiskelussa koetut vaikeudet liittyivät ajankäyttöön, opiskelun haasteellisuuden kokemuksiin, tietotekniisiin haasteisiin ja kirjallisiin tehtäviin. Kokonaisuuksissaan osallistuminen avoimen am-

mattikorkeakoulun opintoihin innosti hakemaan tutkintoon johtavaan koulutukseen.

**Avainsanat:** lähijohtaminen, avoin ammattikorkeakoulu, sairaanhoitajan urakehitys, ylempi ammattikorkeakoulututkinto, korkeakouludiplomi

## Johdanto

**T**erveysalan lähijohtajien koulutustausta ja johtamisosaaminen vaihtelevat paljon. Joillakin terveysalan lähijohtajilla johtaminen perustuu vuosikymmeniä sitten hankittuun koulutukseen tai erilaisiin kursseihin ja pitkäaikaiseen kokemukseen johtamistehtävistä. Karelia-ammattikorkeakoulun sosiaali- ja terveysala on tehnyt pitkäjänteistä yhteistyötä Pohjois-Karjalan alueella työnantajien kanssa ja kerännyt palautetta työelämän osaamistarpeista. Saatua palautetta on osoittanut tarvetta olevan erityisesti lähijohtamisen laajalle opintokokonaisuudelle. Monet lähijohtajana toimivat ovat kokeneet puutteita johtamisosaamisessaan.

Karelia-ammattikorkeakoulu on kouluttanut jo vuodesta 2007 alkaen sosiaali- ja terveysalan johtajia ja kehittäjiä järjestämällä alan ylempää ammattikorkeakoulututkintoon johtavaa koulutusta. Tämän pohjalta olikin luontevaa aloittaa uudenlaisen johtamiskoulutuksen suunnittelu. Uudella koulutuksella haluttiin mahdollistaa myös sairaanhoitajan opistoasteen tutkinnon suorittaneiden osallistuminen koulutukseen. Opistotason tutkinnon suorittaneet sairaanhoitajat eivät ole voineet hakeutua opiskelemaan ylempää ammattikorkeakoulututkintoa, koska

heiltä puuttuu opintoihin vaadittava korkeakoulututkinto. Koulutusta suunniteltiin syksyllä 2015 yhdessä työnantajien kanssa, ja opetuksen sisällöissä huomioitiin työelämän edustajien toiveita. Avoin ammattikorkeakoulu oli toimiva ratkaisu järjestää joustavasti toteutettava opintokokonaisuus työssä oleville aikuisille.

Kiinnostusta opintoihin oli paljon, ja opintokokonaisuuden ”Lähijohtaminen” aloitti 30 opiskelijaa syksyllä 2016. Kouluttajina toimivat ylempään ammattikorkeakoulututkinnon yliopettajat eri aloilta. Heillä oli aiempaa kokemusta johtamiskoulutuksesta ja koulutuksen joustavasta monimuotototeutuksesta aikuisopiskelijoille.

Elinikäisen oppimisen merkitystä on korostettu viime aikoina yhä enemmän. Se on otettu huomioon myös Opetus- ja kulttuuriministeriön visiotyössä Korkeakoulutus ja tutkimus 2030-luvulle, jossa korostetaan avoimuutta tutkimuksen ja koulutuksen toimintatapana (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2017). Elinikäisen oppimisen yksi tavoite on se, että koulutuksen sisällöt vastaavat sekä yksilön osaamisen kehittämisen että työpaikan kehittämisen tarpeita, ja opiskelu on mahdollista joustavasti työn ohessa. Opetus- ja kulttuuriministeriön asettama elinikäisen oppimisen edellytyksiä ja kehittämistarpeita selvittänyt työryhmä esittää, että ammattikorkeakoulut ja yliopistot kehittävät ja

järjestävät tutkinnon osien ja laajempien osaamiskokonaisuuksien opiskelumahdollisuuksia avoimessa korkeakoulussa. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2018.)

## Opiskelu ja opinnot avoimessa ammattikorkeakoulussa

**A**voimen ammattikorkeakoulun perustehtävä on koulutuksellisen taso-arvon edistäminen ja elinikäisen oppimisen mahdollisuuksien tarjoaminen. Avoimessa ammattikorkeakoulussa opiskelu on mahdollista iästä ja koulutustaustasta riippumatta. Opinnot ovat ammattikorkeakoulututkintojen osia, joihin on myönnetty ajallisesti ja sisällöllisesti rajattu opinto-oikeus. Avoimen ammattikorkeakoulun opinnot ovat yksittäisiä opintojaksoja tai laajoja opintokokonaisuuksia ammattikorkeakoulututkinnoista (AMK-tutkinto) tai ylemmistä ammattikorkeakoulututkinnoista (YAMK-tutkinto).

Avoimen ammattikorkeakoulun toimintana voidaan järjestää korkeakouludiplomikoulutusta. Annettujen suositusten mukaan korkeakouludiplomikoulutus on laajuudeltaan 60 opintopistettä ja sen sisältö suunnitellaan vastaamaan työelämätarpeita yhteistyössä työelämän ja sidosryhmien kanssa (Kirjalainen & Pintilä 2016). Opinnot kestävät 1,5–2 vuotta ja ne koostuvat olemassa olevien korkeakoulututkintojen osista. Toteutuksessa huomioidaan opiskelijoiden ohjaustarve, vahvistetaan ryhmäytymistä sekä laaditaan opiskelijalle varsin sitova kokonaisaikataulu. Koulutus ei johda tutkintoon, mutta opiskelija saa todistuksen eli korkeakouludiplomin. Suoritetut opinnot voi sisällyttää ammattikorkeakoulututkintoon, jos opiskelija myöhemmin hakee ja tulee valituksi tutkinto-opiskelijaksi. (Aittola, Laine & Välimaa 2016.)

Opiskelu avoimessa ammattikorkeakoulussa on omaehtoista aikuiskoulutusta; opiskelu lähtee omasta halusta ja tapahtuu useimmiten omalla ajalla ja kustannuksella. Avoimen ammattikorkeakoulun suosio on kasvanut Suomessa tasaisesti, ja opiskelijamäärät ovat lisääntyneet vuosi vuodelta. Valtakunnallisen tilaston mukaan vuonna 2016 Suomessa oli 25 160 avoimen ammattikorkeakoulun opiskelijaa, jotka suorittivat yhteensä yli 200 000 opintopistettä. Eniten opiskeltiin sosiaali-, terveys- ja liikunta-alalla sekä yhteiskuntatieteiden, liiketalouden ja hallinnon alalla. (Vipunen 2016.)

Avoimen ammattikorkeakoulun opiskelijoista on melko vähän tutkimustietoa. Lohikosken (2008) selvityksen mukaan tyypillinen avoimen ammattikorkeakoulun opiskelija oli työssä käyvä, 40-vuotias perheellinen nainen, joka oli suorittanut opistoasteen tutkinnon. Opiskelun motiivina oli ammatillisen osaamisen kehittäminen. Toinen tyypillinen opiskelijaryhmä oli 30-vuotiaat naiset, joiden tavoitteena oli suorittaa tutkinto tulevaisuudessa.

Haltian, Leskisen ja Rahialan (2014) tutkimuksessa selvitettiin avoimen korkeakoulun opiskelijan muotokuvaa 2010-luvulla. Avoimen ammattikorkeakoulun opiskelijoista enemmistö oli naisia ja iältään yli 30-49-vuotiaita. Hieman yli kolmanneksella opiskelijoista oli ammatillinen tutkinto ja hieman alle kolmanneksella AMK-tutkinto. Opiskelijoista lähes 60 % oli työssä. Yleisin motiivi opiskeluun avoimessa ammattikorkeakoulussa oli halu täydentää työelämässä tarvittavaa osaamista. Tämän lisäksi muita syitä opiskeluun olivat tutkintotavoitteinen opiskelu ja halu kehittää itseään harrastusmielessä. (Haltia ym. 2014.)

Tutkintotavoitteisesta opiskelusta avoimessa ammattikorkeakoulussa ei ole juurikaan tutkimustietoa. Kitusen, Summasen ja Vepsän (2016) selvityksessä todetaan, että 46 % avoimen ammattikorkeakoulun opiskelijoista oli tavoitteena hakeutua tutkinto-opiskelijaksi. Yksittäisten ammattikorkeakoulujen raportointien (esim. Korva 2016) lisäksi ei ole saatavilla kattavaa tietoa siitä, kuinka moni avoimen ammattikorkeakoulun opiskelija hakeutuu avoimen väylän kautta tutkinto-opiskelijaksi. Avoimen yliopiston väylää tutkintokoulutukseen on tutkittu avoimen yliopiston historian näkökulmasta (Haltia 2015).

## Lähijohtamisen opintojen toteutus

**T**yöelämän vaatimukset terveysalan lähijohtajien osaamisesta ja koulutuksesta ovat kasvaneet. Sairaalassa esimerkiksi osastonhoitajan työ on muuttunut paljon viime vuosikymmenien ja vuosien aikana. Samoin ajatuksin Laiho ja Ruoholinna (2011a) toteavat terveysalan ammattien ja koulutuksen olevan monien uusien haasteiden edessä moniammatillisuuden vaatimusten, tehtäväsiirtojen ja terveydenhuoltojärjestelmän muutosten takia. Organisaatiomuutokset vaikuttavat lähijohtajan työhön siten, että työssä huomioidaan kokonaisuuksia entistä laajemmin niin talouden kuin henkilöstöressurssien asioissa. Henkilökunnan itseohjautuvuus oman osaamisen kehittämiseksi on tulevaisuudessa entistä tärkeämpää, ja lähijohtaminen muuttuu ohjaavampaan suuntaan. (Yletyinen & Tiainen 2017.)

Tulevaisuudessa johtamiselta ja lähiesimiestyöltä toivotaan arvostavaa ja valmentavaa otetta. Lisäksi lähijohtamisen toivotaan olevan vuorovaikutteista ja läsnä olevaa johtamista. Työntekijät halua-

vat osallistua asioiden käsittelyyn. On tärkeää päästä vaikuttamaan työn sisältöihin ja niiden suorittamiseen sen sijaan, että otetaan vain päätöksiä ja valmiiksi pureskeltuja ratkaisuja vastaan johdolta. Lähijohtamisen opetuksen on seurattava tarkalla korvalla tulevia sosiaali- ja terveysalan muutoksia ja niistä nousevia haasteita. Vuoropuhelu ja yhteistyö työyhteisöjen kanssa ovat koulutuksen kehittämisessä avainasemassa. Yhteistyöllä pystytään varmistamaan se, että koulutus pysyy ajantasaisena ja sillä vastataan työelämän muuttuviin osaamistarpeisiin.

Lähijohtamisen opintokokonaisuus toteutettiin avoimessa ammattikorkeakoulussa monimuoto-opintoina. Opiskelijat etenivät opinnoille laaditun opetussuunnitelman mukaisesti. Lähijohtamisen opinnot olivat sisällöltään yhtenevät Sosiaali- ja terveysalan kehittäminen ja johtaminen ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon (YAMK) opintojen kanssa. Suurin osa koulutuksesta toteutettiin integroituna yhteisopetuksena sosiaali- ja terveysalan ylempien ammattikorkeakoulututkintoryhmien kanssa. Opinnoista ainoastaan 12 opintopistettä toteutettiin lähijohtamisen opiskelijoille omana ryhmänä.

Koulutuksen keskeisenä sisältönä olivat henkilöstöjohtaminen, itsensä johtaminen, talouden hallinta, näyttöön perustuva johtaminen ja strateginen johtaminen. Lisäksi tutkimuksellinen kehittämistoiminta ja tutkimustyön menetelmät olivat osa koulutusta. Toteutuksessa huomioitiin opiskelijoiden ohjaustarve ja vahvistettiin myös ryhmäytymistä. Lähijohtamisen opiskelijoiden vastuuopettajana toimi koko koulutuksen ajan Sosiaali- ja terveysalan johtamisen ja kehittämisen ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon vastuuyliopettaja.

Monella opiskelijalla oli kulunut aiemmista opinnoista jo vuosia, ja esimerkiksi sähköiset järjestelmät ja oppimisympäristöt tulivat heille uutena haasteena. Lisäksi opiskelun alkuvaiheessa epäilykset omista kyvyistä opiskelijana huolestuttivat lähijohtajaopintoihin hakeutuneita. Vastuuopettajalla oli merkittävä rooli nimenomaan kannustajana ja sparraajana. Opettajan kannustus osoittautuikin tärkeäksi oppimista edistäväksi keinoksi myös Tiaisien (2017, 78–79) väitöstutkimuksessa.

## Tutkimuksen toteutus

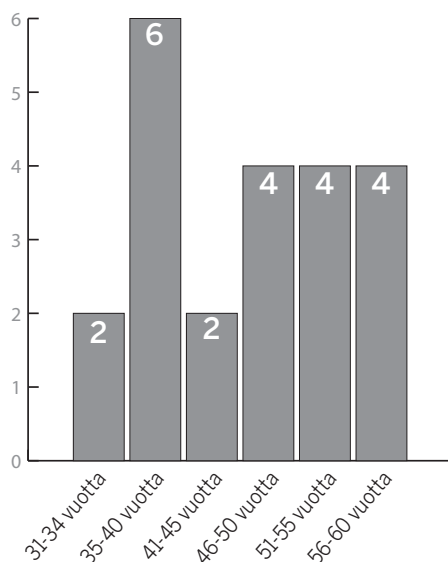
Lähijohtamisen opintokokonaisuus oli uusi koulutus, ja se toteutettiin Karelia-ammattikorkeakoulussa ensimmäistä kertaa. Tämän takia opiskelijoilta kerättiin tavallista enemmän palautetta. Opintojen aikana opiskelijat olivat antaneet välitöntä palautetta opinnoista, mutta lisäksi halusimme koota opiskelijoiden kokemuksia koulutuksesta sen jatkokehittämistä varten. Tavoitteena oli arvioida avoimessa ammattikorkeakoulussa järjestetyn koulutuksen vaikuttavuutta tutkinto-opintoihin hakeutumisen kannalta. Tämän selvittämiseksi laadittiin kyselylomake, jossa oli sekä strukturoituja että avoimia kysymyksiä. Kysymykset liittyivät vastaajan taustatietojen lisäksi opintojen sisältöihin, opiskelun tuomiin positiivisiin kokemuksiin, koettuihin vaikeuksiin opinnoissa sekä jatko-opintosuunnitelmiin. Artikkelissa hyödynnetty kyselyaineisto kerättiin koulutukseen osallistujilta vastuuopettajan tunnilla joulukuussa 2017, jolloin koulutus oli jo päätösvaiheessa. Kyselyyn vastasi 22 paikalla ollutta henkilöä. Kaikki täytetyt kyselylomakkeet hyväksyttiin analyysiin.

Aineisto analysoitiin kokonaisuudessaan tammikuussa 2018. Avoimet vastaukset analysoitiin aineistolähtöisellä tee-

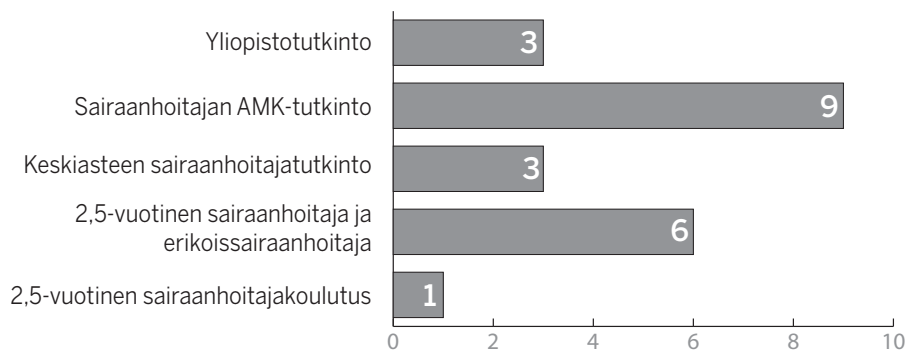
moittelulla. Teemoittelu on laadullinen ja kuvaileva lähestymistapa, jota usein käytetään hoitotyön tutkimuksessa (Braun & Clarke 2006, 79; Vaismoradi, Turunen, & Bondas 2013). Ideana siinä on etsiä aineistosta tiettyjä teemoja kuvaavia näkemyksiä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 93). Teemat muodostuivat tässä tutkimuksessa kyselylomakkeen kysymysten pohjalta. Kysyimme esimerkiksi kyselylomakkeessa sitä, minkälaisia positiivisia kokemuksia lähijohtamisen opinnot olivat tuottaneet opiskelijoilla, ja analyysissä tämän teeman alle muodostui erilaisia näkemyksiä positiivisista kokemuksista. Teemoittelu sopi hyvin tähän tutkimukseen, koska aineisto oli pieni ja laadullisia tuloksia ei kvantifioitu. (vrt. Vaismoradi ym. 2013.)

## Osallistujien taustatiedot

Osallistujien taustatiedot esitettiin frekvensseinä ja prosentteina. Kaikki tutkimukseen osallistuneet olivat naisia ja heidän keski-ikänsä oli 46 vuotta. Kuviossa 1 on kuvattu tutkimukseen osallistuneiden ikäjakauma.



Kuvio 1. Tutkimukseen osallistuneiden ikäjakauma



Kuvio 2. Tutkimukseen osallistuneiden opiskelijoiden pohjakoulutus

Vastaajissa painottuivat 35–40 -vuotiaat (6 vastaajaa) ja yli 46-vuotiaat (12 vastaajaa). Vuonna 2015 yli 36-vuotiaita sairaanhoitajia oli 67,6 prosenttia (Tilastokeskus 2017), mutta tässä aineistossa yli 35-vuotiaita oli 91 prosenttia. Yli 35-vuotiaiden suuri määrä tässä tutkimuksessa selittyy sillä, että suurin osa vastaajista työskenteli lähiesimiestehtävissä. Terveystieteiden alan lähiesimiestehtäviin hakeudutaan usein pitkän klinisen kokemuksen jälkeen. Tiainen (2017, 68) totesi väitöskirjassaan samansuuntaisesti yli 50-vuotiaiden sairaanhoitajien määrän lisääntyneen tutkituissa sairaaloissa, mikä osaltaan kertoo ikääntyvien sairaanhoitajien olevan aiempaa enemmän työelämässä mukana.

Tarkasteltaessa osallistujien ammatillista pohjakoulutusta (kuvio 2) voidaan todeta, että suurimmalla osalla vastaajista oli pohjakoulutuksena sairaanhoitajan ammattikorkeakoulututkinto.

Sairaanhoitajan AMK-tutkinnon suorittaneita oli yhdeksän vastaajaa. Seitsemän tutkimukseen osallistunutta oli suorittanut 2,5 vuotta kestävänsä sairaanhoitajakoulutuksen, ja heistä kuusi oli lisäksi suorittanut erikoissairaanhoitajan tutkinnon. Kolmen vastaajan pohjakoulutus oli keskiasteen sairaanhoitajatutkinto. Kolme vastaajaa oli suorittanut yliopistotutkin-

non, jonka tarkempaa tutkintonimikettä ei tutkimuksessa kysytty.

Sairaanhoitajakoulutus muuttui kestoaltaan kahden ja puolen vuoden mittaiseksi vuonna 1957. Sairaanhoitajakoulutus pysyi melko samankaltaisena aina keskiasteen koulutuksen uudistamiseen eli vuoteen 1987 saakka, jolloin sairaanhoitajakoulutus piteni vuodella (kesto 3,5 vuotta). Keskiasteen sairaanhoitajakoulutus kesti vain vajaat kymmenen vuotta. Vuonna 1996 vakinaistettiin ammattikorkeakoulutasoinen sairaanhoitajakoulutus, ja koulutuksen pituus säilyi ennallaan (3,5 vuotta). (Tiainen 2017, 6–9.) Laiho ja Ruoholinna (2011b) ovat kuvanneet sairaanhoitajakoulutuksen muuttumista koulutussukupolvien kautta. He erottelevat artikkelissaan ”vanhimman koulutussukupolven” (1960–1986), ”keskimmäisen koulutussukupolven” (1987–1997) ja ”nuorimman koulutussukupolven” (1992–).

Näistä edellä mainituista sairaanhoitajakoulutuksista ei mikään antanut lähiesimiestyöhön vaadittavaa osastonhoitajan kelpoisuutta: ainoastaan 2,5 -vuotisen sairaanhoitajakoulutuksen jälkeen suoritettu erikoissairaanhoitajan tutkinto antoi osastonhoitajan kelpoisuuden. Ammattikorkeakouluissa on järjestetty sosiaali- ja

terveydenhuollon hallinnon ja johtamisen erikoistumisopintoja syksystä 1997 lähtien. Näiden erikoistumisopintojen avulla opiskelijat ovat voineet aiemmin sijoitua lähityönjohdon tehtäviin esim. osastonhoitajaksi, apulaisosastonhoitajaksi, asiantuntijasairaanhoitajaksi ja sosiaalialan lähiesimiestehtäviin. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2004, 28.)

Ylemmät ammattikorkeakoulututkinnot vakinaistettiin 2006 (Laki ammattikorkeakoululain muuttamisesta 411/2005) ja nämä tutkinnot ovat osaltaan tuottaneet terveysalalle työntekijöitä osastonhoitajan tehtäviin.

### Lähijohtamisen opintojen aloittamisen syyt

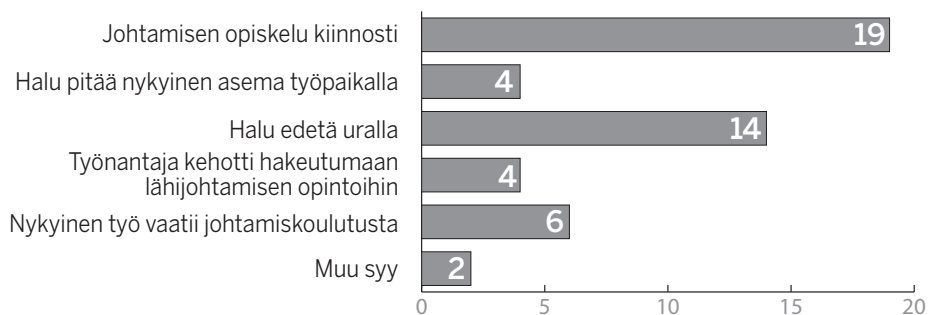
Pohjois-Karjalassa terveysalan lähijohtajien koulutustasoon on kiinnitetty entistä enemmän huomiota ja esimerkiksi julkisella sektorilla osastonhoitajien pätevyysvaatimuksena on ylempi ammattikorkeakoulu- tai yliopistotutkinto. Tämä edellä kuvattu osastonhoitajan pätevyysvaatimus on otettu käyttöön vuonna 2017 Pohjois-Karjalan alueen julkisessa terveydenhuollossa. Sosiaali- ja terveysalan organisaatiot ovat olleet suurten muutosten kohteena. Tämän takia osallistujilta tiedusteltiin, mikä oli pääasiallinen syy opintojen aloittamiseen ja koulutukseen osallistumiseen (kuvio 3). Vastaajat

saivat valita useampia opintojen aloittamisen syytä annetuista vaihtoehdoista.

Yleisin syy lähijohtamisen opintoihin hakeutumiseen oli se, että johtamisen opiskelu kiinnosti 39 % (n=19). Myös halu edetä uralla innosti opintojen aloittamiseen 29 % (n=14) sekä se, että nykyinen työ vaatii johtamiskoulutusta 12 % (n=6). Opintoihin oli haettu lisäksi työnantajan kehotuksesta ja myös siksi, että nykyinen työpaikka haluttiin säilyttää. Muina syinä opintojen aloittamiseen mainittiin tietojen päivittäminen ja opintoihin innostanut ystävä.

### Kokemukset opiskelusta ja opinnoista

Opiskelijoita pyydettiin avoimella kysymyksellä kuvaamaan, millaisia positiivisia kokemuksia Lähijohtamisen opinnot olivat tuottaneet. Opiskelijat mainitsivat positiivisina kokemuksia uuden oppimisen ja verkostoitumisen. Lähijohtamisen opintojen läpikäyminen oli monelle merkittävä kokemus. Opiskelijat kokivat, että opinnot vahvistivat ammatillisen voimaantumisen tunnetta ja usko omaan itseen vahvistui. Opinnoissa käsitellyt johtamiseen liittyvät asiat vahvistivat uskoa omaan johtamiskykyihin, ja opiskelijat kokivat voimaantumisen tunnetta. Heikkilä ja Heikkilä



Kuvio 3. Syyt opintojen aloittamiseen



(2005, 44, 47) ovat todenneet, että yllättävän myönteisenä koettu tilanne saattaa rohkaista ja vahvistaa. Lisäksi kirjoittajat näkevät voimaantumisen prosessina, jota esimerkiksi työssä tarvittavat uudet taidot ja teoreettinen opiskelu voimaannuttavat. Esimerkiksi yksi opiskelija kuvasi positiivisia kokemuksiaan opiskelustaan seuraavasti: *”Olen oppinut koulutuksen aikana paljon uutta ja monipuolisesti johtamisesta. Lähiopetuspäivät ovat tarjonneet hengähdystauon töistä. Ryhmätöiden myötä opiskelukavereista syntyi kiva vertaisporukka, jonka kanssa tsemattiin toisiamme mm. WhatsAppissa”*. Opiskelijoiden avovastauksissa esittämät Lähijohtamisen opintojen positiiviset kokemukset on koottu taulukkoon 1.

Taulukko 1. Lähijohtamisen opintojen opiskelun tuomat positiiviset kokemukset

OPISKELUN POSITIIVISET KOKEMUKSET
Uuden oppiminen
Tietojen päivittäminen
Verkostoituminen
Uusiin ihmisiin tutustuminen ja ystävystyminen
Vertaistuen saaminen
Usko itseen ja voimaantuminen vahvistunut

Aikuisopiskelijan suurin haaste on usein eri elämänalueiden yhteensovittaminen eli kuinka yhdistää työ, perhe ja opiskelu. Repo, Vuoksenranta ja Ruokolainen (2014) ovat selvittäneet avoimen yliopiston opiskelijoiden kokemia opiskeluhaasteita. Suurimmat haasteet ovat työhön liittyvät tekijät, ajankäytön suunnittelmattomuus, opintojen ja odotusten vastaamattomuus, perhesyyt sekä opiskelutaidot ja itsesäätelykeinot. Koulutustausta vaikuttaa haasteista selviytymiseen ja mitä parempi avoimen yliopiston opiskelijan

koulutustausta on, sitä paremmin hän selviytyy opinnoista. (Repo ym. 2014.)

Tässä kyselyssä tutkittiin myös opiskeluun liittyviä vaikeuksia. Lähijohtamisen opiskelijoiden kokemat vaikeudet opiskeluissa liittyivät ajankäyttöön ja haasteisiin opiskella työn ohella. Opintoja vaikeuttivat myös tietoteknisen osaamisen puutteet, laajat kirjalliset tehtävät ja kokemus opintojen vaatavuudesta. Yksi opiskelija kuvasi opiskeluun liittyviä vaikeuksia: *”Tiivis opiskelutahti kokoaikatyön ja ruuhkavuosien keskellä”*. Toinen opiskelija puolestaan kuvasi vaikeuksiaan opintojen toimintaympäristöön liittyen: *”Vaikeinta oli toimintaympäristön haltuunotto esim. Moodle, raportin kirjoitusohjat ym. Onneksi ennätin ne oppia”*. Avovastausten teema-analyysin mukaisesti opiskelussa koetut vaikeudet on esitetty tiivistettynä taulukossa 2.

Tutkimuksessa tiedusteltiin lisäksi opiskelijoilta avoimella kysymyksellä, millaisia valmiuksia koulutus antoi lähijohtamiseen. Opiskelijat kokivat koulutuksen laajentaneen näkemystä johtamisesta ja esimiestyöstä sekä antaneen valmiuksia laajempien kokonaisuuksien hahmottamiseen. Vastaajat kokivat saaneensa tietoja ja taitoja johtamisen eri alueille ja kuvasivat niitä avovastauksissaan. Yksi opiskelija kuvasi johtamisen eri alueisiin saamiaan taitojaan: *”Erittäin paljon sain eväitä itseni*

Taulukko 2. Opiskelun vaikeudet

OPISKELUN VAIKEUDET
Ajankäyttö
Opiskelu työn ohella haastavaa
Tietoteknisen osaamisen haasteet
Laajat kirjalliset tehtävät
Opintojen vaatavuus

Taulukko 3. Koulutuksen antamat valmiudet lähijohtamiseen

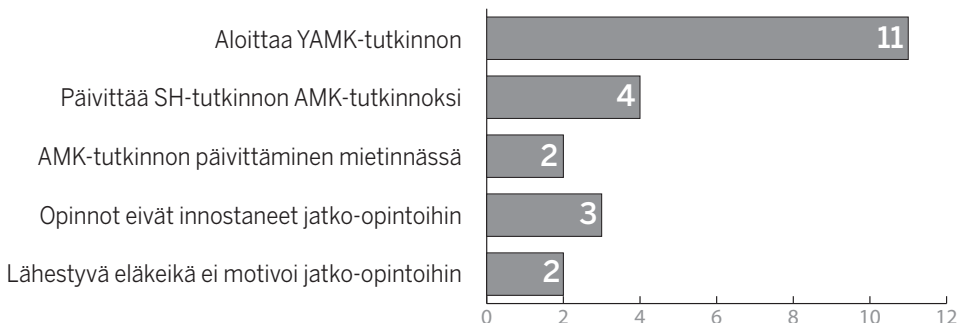
KOULUTUKSEN ANTAMAT VALMIUDET LÄHIJOHTAMISEEN
Näkemyksen laajentuminen ja kokonaisuuksien hahmottuminen
Tietoja ja taitoja eri johtamisen alueisiin
Varmuutta ja vahvistumista omaan lähijohtamiseen
Johtamisen kehittäminen tiedon avulla
Työyksikön kehittäminen
Valmiuksia urakehitykseen

johtamiseen, henkilöstöjohtamiseen ja taloudelliseen johtamiseen. Lisäksi tietoa erilaisista mittareista johtamisen avuksi ja laadun seuraamiseksi”. Toinen opiskelija kertoi opintojen johtamiseen tuomasta varmuudesta: ”Lisää varmuutta, tietoa ja uskoa omaan osaamiseen ja omiin arvoihin”. Lisäksi yksi vastaaja kuvasi, että ”koulutus antoi tieteellistä pohjaa työn kehittämiseen ja eri näkökulmia johtajuuteen”. Edellä esitetyt kommentit olivat kaikki eri opiskelijoiden vastauksia koulutuksesta. Opiskelijat kuvasivat vastauksissaan myös muita koulutuksesta saamia valmiuksia. Koulutuksen antamat valmiudet on teemoittelun pohjalta esitetty kootusti taulukossa 3.

## Koulutuksen vaikutus jatko-opintoihin

Elinikäiseen oppimiseen liittyen on korkeakoulujen opiskelijavalintojen kehittämisen yhteydessä yhdeksi tavoitteeksi asetettu se, että korkeakouluihin valitaan tutkinto-opiskelijoiksi enemmän opiskelijoita avoimessa korkeakoulussa suoritettujen opintojen perusteella (Korkeakoulujen opiskelijavalintojen kehittämisen toimenpiteet 2017-2020). Tutkimuksessa osallistujia pyydettiin arvioimaan, miten koulutus innosti jatko-opintoihin (kuvio 4).

Vastaajista puolet eli yksitoista vastaajaa ilmoitti, että aikoo jatkaa opintoja ja suorittaa ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon. Heistä yhdeksän haki ja pääsi avoimen väylän kautta tutkinto-opiskelijaksi Sosiaali- ja terveystieteiden kehittäminen ja johtaminen ylempään ammattikorkeakoulututkintoon. Kaksi opiskelijaa jatkaa avoimen ammattikorkeakoulun kautta tutkinnon opintojen suorittamista ja kerryttää samaan aikaan YAMK-tutkintoon vaadittavaa kolmen vuoden työkokemusta. Neljä vastaajaa aikoo vastaavasti kohottaa tutkinnon tasoa ja suorittaa sairaanhoitajan AMK-tutkinnon ja lisäksi kaksi vastaajaa harkitsee tutkinnon suorittamis-



Kuvio 4. Koulutuksen vaikutus jatko-opintoihin siirtymiseen

ta. Kolmea vastaajaa opinnot eivät innostaneet jatko-opintoihin, ja kaksi vastaajaa kertoi, että lähestyvä eläkeikä ei motivoi jatko-opintoihin.

## Pohdinta

Tutkimukseen osallistuneet henkilöt olivat kaikki naisia, ja heidän keski-ikänsä oli 46 vuotta. Osallistujilla oli sosiaali- ja terveysalan koulutustausta, mutta koulutus vaihteli: hieman yli puolella oli korkeakoulututkinto ja vastaavasti hieman alle puolet oli suorittanut opisto- tai keskiasteen sairaanhoitajatutkinnon. Opintoihin osallistuttiin työn ohella. Yleisimmät syyt koulutuksen aloittamiseen olivat opintojen aihepiirin kiinnostavuus ja halu vahvistaa ammatillista osaamista. Tältä osin tutkimukseen osallistujat vastasivat hyvin aiempia tutkimuksia avoimen ammattikorkeakoulun opiskelijoista (vrt. Lohikoski 2008; Haltia ym. 2014). Sen sijaan aiempiin tutkimuksiin (emt.) verrattuna tämän tutkimuksen tulokset eroavat siinä, että opiskelun aloittamisen syitä tiedusteltaessa yksikään osallistuja ei kertonut syyksi tutkintoon tähtäävää opiskelua. Näyttääkin siltä, että koulutuksen aikana monella vahvistui ajatus hakeutumisesta tutkintoon johtavaan koulutukseen.

Opiskelijoiden mukaan opiskelua edistivät merkittävästi asiantuntevat vastuuo- ppettajat ja heiltä saatu ohjaus. Tärkeitä tekijöitä olivat myös ryhmässä syntynyt yhteishenki, opiskelijatoverit ja heidän kanssaan käydyt keskustelut, vertaistuki sekä avoimen ammattikorkeakoulun tukipalvelut. Tulokset tukivat aiempien tutkimuksien havaintoja siitä, että oppimista on hyödyllistä tarkastella myös osallistumis- prosessina, jossa oppiminen nähdään sosiaal- istumisena ja sen jäseneksi kasvamisen prosessina, jossa opitaan toimimaan yhteisesti sovittujen toimintatapojen mukai-

sesti (Lave & Wenger 1991, 29, 31, 49; Wenger 2009).

Koulutus oli opiskelijoille merkityksellistä. Yllättävää oli se, että koulutuksen edetessä yhä useampi halusi jatkaa opintojaan joko päivittämällä sairaanhoitajan tutkintoa sairaanhoitajan AMK-tutkin- noksi tai hakeutumalla Lähijohtamisen opintojen jälkeen suorittamaan kokonai- suudessa ylempää ammattikorkeakoulu- tutkintoa.

Lähijohtamisen opintojen suunnittelu aloitettiin syksyllä 2015 ja koulutus toteutettiin vuosien 2016–2017 aikana 60 opintopisteen laajuisena avoimen ammat- tikorkeakoulun opintokokonaisuutena. Samanaikaisesti korkeakouludiplomikou- lutus vakiintui osaksi suomalaista korkea- koulutusta ja koulutuspolitiikkaa tavoit- teena vastata joustavasti työelämässä tar- vittaviin osaamiskokonaisuuksiin (Kir- jalainen & Pintilä 2016). Aittolan ym. (2016, 59–62) tutkimuksen mukaan kor- keakouludiplomikoulutukseen hakeutu- neet ovat pääasiassa yli 40-vuotiaita pit- kään työelämässä toimineita henkilöi- tä. Osallistujilla on ammatillinen tutkin- to tai korkeakoulututkinto taustalla ja li- säksi paljon erilaisia täydennyskoulutuk- sia. Korkeakouludiplomikoulutus tarjoaa ”puuttuvan palikan” aikaisempien kou- lutusten ja työtehtävien välille. Pitkään työelämässä toimineet ovat koulutuksessa pystyneet päivittämään osaamistaan.

Korkeakouludiplomikoulutuksista saa- tujen kokemusten, tutkimustulosten pe- rusteella ja Lähijohtamisen opintojen toteutustavan takia päädyttiin Karelia-am- mattikorkeakoulussa antamaan opinnot suorittaneille opiskelijoille korkeakoulu- diplomi. Opiskelijoille oli tärkeää, että diplomissa kuvattiin suoritettujen opin- tojen sisältö ja laajuus niin, että se antaa

työnantajalle selkeän kuvan koulutuksen tuottamasta osaamisesta. Lähijohtamisen opintojen arvioitiin laajentaneen ja syventäneen omaa osaamista sekä parantaneen urakehitysmahdollisuuksia. Koulutuksen aloittaneista 30 opiskelijasta diplomin sai määräaikaan mennessä 27 opiskelijaa.

Karelia-ammattikorkeakoulussa herätettiin Lähijohtamisen opintojen myötä siihen, että opistotason sairaanhoitajia on vielä paljon työelämässä ja heidän jatkokoulutusmahdollisuutensa ovat olleet hyvin rajallisia. Ainoa väylä jatkokoulutukseen on ollut yliopiston maisteritutkinto. Tammikuussa 2018 Karelia-ammattikorkeakoulussa aloitettiin avoimessa ammattikorkeakoulussa opistotasoisille sosiaali- ja terveysalan ammattilaisille oma ryhmä, jossa he opiskelevat AMK-tutkintoon vaadittavia opintoja. Suoritettuaan riittävän määrän opintoja he hakevat tutkinto-opiskelijoiksi avoimen väylän kautta.

Kokemustemme perusteella voidaan sanoa, että avoin korkeakouluopetus tuo elinikäiseen oppimiseen joustavia väyliä niin osaamisen kehittämiseen kuin tutkintoon johtavaan koulutukseen, olipa sitten kyseessä ammattikorkeakoulu- tai ylempi ammattikorkeakoulututkinto.

## Lähteet

Aittola, H., Laine, K. & Välimaa, J. 2016. Tärkeintä on, että kehittyä ja oppii – titteli ei ole niin tärkeä. Korkeakouludiplomikoulutuskokeilun seuranta- ja arviointitutkimuksen loppuraportti. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimusselektiä 53.

Braun, V. & Clarke, V. 2006. Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology* 3 (2), 77–101.

Haltia, N. 2015. Avoimen yliopiston väylä siltana avoimen ja tutkintokoulutuksen välillä. *Kasvatus & Aika* 9 (3), 37–51.

Haltia, N., Leskinen, L., & Rahiala, E. 2014. Avoimen korkeakoulun opiskelijamuotokuva

2010-luvulla: Opiskelijoiden taustojen, motiivien ja koettujen hyötyjen tarkastelua. *Aikuiskasvatus* 4 (34), 242–258.

Heikkilä, J. & Heikkilä, K. 2005. Voimaantumisen työyhteisön haasteena. Helsinki: WSOY.

Kirjalainen, E. & Pintilä, T. (toim.) 2016. Korkeakouludiplomi. Osaamiskokonaisuuksia kaikille. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 216.

Kitunen, P., Summanen, M. & Vepsä, P. 2016. Avoimen AMK:n opiskelijoiden ohjauskokemuksia. Teoksessa Lähti, M. & Löf, J. (toim.) Avoimen ammattikorkeakoulun opiskelijan ohjaus - ohjauksen mallit ja hyvät käytännöt. Karelia-ammattikorkeakoulun julkaisuja C: Raportteja, 38, 25–35.

Korkeakoulujen opiskelijavalintojen kehittämisen toimenpiteet 2017–2020. [http://minedu.fi/documents/1410845/4154572/Korkeakoulujen+opiskelijavalintojen+kehitt%C3%A4misen+toimenpiteet\\_20170817.pdf/09af5b53-2658-4866-8a4e-c6a-eda33be84](http://minedu.fi/documents/1410845/4154572/Korkeakoulujen+opiskelijavalintojen+kehitt%C3%A4misen+toimenpiteet_20170817.pdf/09af5b53-2658-4866-8a4e-c6a-eda33be84). (Luettu 2.3.2018).

Korva, M. 2016. Avoin ammattikorkeakoulu kehittämässä työelämäosaajia. Teoksessa Kirjalainen, E. & Pintilä, T. (toim.) Korkeakouludiplomi. Osaamiskokonaisuuksia kaikille. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 216, 21–28.

Laiho, A. & Ruoholinna, T. 2011a. Koulutus ja ammatillisuus terveysalalla. Teoksessa A. Laiho & Ruoholinna, T. (toim.) Terveysalan ammatit ja koulutus. Helsinki: Gaudeamus, 9–35.

Laiho, A. & Ruoholinna, T. 2011b. Koulutuspuheen ristivetoa – antiakateemiset versus koulutuskuluiset. Teoksessa A. Laiho & Ruoholinna, T. (toim.) Terveysalan ammatit ja koulutus. Helsinki: Gaudeamus, 247–271.

Laki ammattikorkeakoululain muuttamisesta 411/2005.

Lave, J. & Wenger, E. 1998. *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge University.

Lohikoski, S. 2008. Avoimen ammattikorkeakoulun opiskelija: Profiliselvitys 2006–2007. Pori: Satakunnan ammattikorkeakoulun raportteja B 2.

Opetus- ja kulttuuriministeriö 2004. Sosiaali- ja terveysalan johtamiskoulutustyöryhmän muistio. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2004:30.

Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2017. Korkeakoulutus ja tutkimus 2030-luvulle. Taustamuistio korkeakoulutuksen ja tutkimuksen 2030 visiotyölle. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017:44.

Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2018. Työn murros ja elinikäinen oppiminen. Elinikäisen oppimisen kehittämistarpeita selvittävän työryhmän raportti. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2018:8.

Repo, S., Vuoksenranta, S-T. & Ruokolainen, O. 2014. Kuinka avoimen yliopiston opiskelija yhdistää opiskelun, työn ja perheen. *Aikuiskasvatus* 4 (34), 259–268.

Tiainen, A-I. 2017. Sairaanhoidajaopiskelijoiden harjoittelun ohjaajien ohjausorientaatio ja sen muutokset 1999–2010. Väitöskirja. Itä-Suomen yliopisto. *Dissertations in Education, Humanities, and Theology*. N:o 96.

Tilastokeskus 2017. Työssäkäynti IS-SN=1798-5528. Toimiala, työnantajasektori ja työpaikat 2015. Liitetaulukko 4a. Helsinki: Tilastokeskus. [http://www.stat.fi/til/tyokay/2015/04/tyokay\\_2015\\_04\\_2017\\_-10-20\\_tau\\_010\\_fi.html](http://www.stat.fi/til/tyokay/2015/04/tyokay_2015_04_2017_-10-20_tau_010_fi.html). (28.02.2018).

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Jyväskylä: Gummerus.

Vaismoradi, M., Turunen, H. & Bondas, P. 2013. Content analysis and thematic analysis: Implications

for conducting a qualitative descriptive study. *Nursing and Health Sciences* 15, 398–405. <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/nhs.12048/pdf>. (Luettu 15.10.2017).

Yletyinen, K. & Tiainen, A-I. 2017. Osastonhoitajan rooli johtajana ja kehittäjänä lastenosastolla. Teoksessa Tiainen, A-I. & Ruokonen, T. (toim.) *Näkökulmia lasten ja nuorten hoitotyön erityiskysymyksiin*. Karelia-ammattikorkeakoulun julkaisu B: 52, 13–17.

Wenger, E. 2009. A social theory of learning. Teoksessa K. Illeris (toim.) *Contemporary Theories of Learning, Learning theorists...in their own words*. New York: Routledge, 209–218.

Vipunen. 2016. Opetushallinnon tilastopalvelu. [www.vipunen.fi](http://www.vipunen.fi). (Luettu 3.1.2018).



# Christian Helms

## Jørgensenin ajatuksia ammattillisen koulutuksen tutkimuksesta ja Pohjois- maisesta yhteistyöstä

Christian Helms Jørgensen

Ph.D., Professor mso

Department of People and Technology, Roskilde University, Denmark

Email: [cjhj@ruc.dk](mailto:cjhj@ruc.dk)

Homepage: <http://forskning.ruc.dk/site/person/cjhj>

*1. Who are you, what do you do  
and what is your professional back-  
ground?*

I have a position at Roskilde University in Denmark as a research Professor in lifelong learning. My main research interest is initial vocational education and training, VET. I was initially trained as journeyman in the machine industry, where I worked for six years before shifting to become teacher in a vocational school. From there I became involved in teacher training and started in a master's programme at the university. Through my engagement in developmental work with industrial workers, I received a grant for a doctoral study, which gave access to a position at the University, where I am now. Like many people in my generation, I was engaged in international solidarity work, and that is one reason why I find international comparative education interesting.

*2. How have you participated in  
Nordic research cooperation and how  
did your participation start?*

For more than 10 years I have been involved in Nordic VET research. It started when I was invited by a Swedish colleague to participate in a study on school-to-work transitions for the Nordic Council of Ministers. I was happy to be offered a part-time position as guest professor in Stockholm, which was very inspiring. During my participation in the management of the Nordic research network for VET, *NordYrk*, I noticed a wide interest for Nordic collaboration in all countries. *Nordyrk* is an important network for the exchange of knowledge between Nordic VET researchers and practitioners. I have been fortunate to work as leader of research project, *Nord-VET*, funded by *Nordforsk*, with a group of very committed researchers. We are publishing two



books with Routledge on the Nordic VET systems later this year.

*3. What do you think is the meaning and importance of Nordic cooperation for research on vocational education and training in the Nordic countries?*

VET research has traditionally focussed strongly at specific national issues. I think Nordic cooperation has an important role to inspire and open VET research for studying common issues across borders. Spreading knowledge of the practices in VET systems in other countries can challenge the established 'truths' about VET in your own country. Learning about other VET systems, can make you aware of the strengths and weaknesses of your own VET system – and inspire innovation.

*4. How would you characterise the place and position of research on VET in your own country? Whom do you consider to be the most interesting researchers, research units and projects in your country at the moment?*

The position of VET research in Denmark has declined during the last 15 years. Cuts in the University budgets have made it difficult to retain young researchers who could add new energy to VET research. In addition, VET research does not appear as exciting for educational researchers as research in higher education. At present, we have no research departments, groups or even larger projects dedicated to VET research. What remains is carried out by individual researchers. The training of VET teachers lies with the University Colleges that have few resources for research. There seems to be a gap between the demands of policy makers for evidence based policy measures and VET research that asks critical questions and explores the complexities of VET. It is a bit of a paradox, since the Danish VET system is in a critical situation with decreasing enrolment and lack of research based knowledge of the challenges for VET.

*5. What kind of challenges do you think there are for Nordic cooperation in researching VET?*

Research funding is mostly aiming at national research, so it is a challenge to get funding for joint Nordic research in VET. However, I find the NordYrk and the Nordic journal for VET research encouraging for future cooperation.

*6. "Lessons learned" – what kind of lessons could Nordic countries learn from one another with respect to VET and its research?*

In general, I think that learning how VET can be organised differently in other countries, can be a great inspiration for developing your own VET system. In







the Nord-VET project we identified some common dilemmas for policy making in the field of VET. There is much to be learned from how these dilemmas have been managed in other Nordic countries. Currently, VET policies are mainly based on the balancing of interests of many diverse stakeholders. Policymaking could benefit from including research based knowledge of the unintended consequences of most policy measures. In addition, a range of innovative initiatives in the Nordic countries can inspire across borders. For example, the Finnish Universities of Applied Sciences that offer attractive progression routes for VET students. However, considering path dependencies and differences between the Nordic VET systems, direct transfer of policy or innovations is not likely to have success.

*7. How do you see the future perspectives? How should Nordic collaboration for research in VET be developed?*

My hope is that the occasional, separate Nordic research projects of the past will be replaced by more continuous Nordic research collaboration. That would require political priority, capacity building and institutional support across universities and university colleges.

*Maarit Virolainen ja  
Marianne Teräs*

# Hæge Noren ajatuksia ammattillisen koulutuksen tutkimuksesta ja Pohjois- maisesta yhteistyöstä



Hæge Nore

Professor

Department of Vocational Teacher Education,  
OsloMet - Oslo Metropolitan University, Norway

Email: [hnore@oslomet.no](mailto:hnore@oslomet.no)

Homepage: <https://www.hioa.no/tilsatt/hnore>

*1. Who are you, what do you do and what is your professional background?*

I am a professor at OsloMet – Oslo Metropolitan University, Department of Vocational Teacher Education. I am currently engaged in teaching at the Master Courses in Vocational Pedagogy and in several research projects dealing with mapping and assessment of vocational competences. I am a social scientist with a degree from University of Oslo (cand.polit). I have also worked as a vocational teacher in the social and health care program. In 2007, I was assessed and recognized as an associate professor and in 2017 as a professor. From 1991-2007 I was self-employed, working as a business consultant for the social partners, branch organizations, regional educational authorities (counties) as well as the Directorate and the Ministry of Education.

*2. How have you participated in Nordic research cooperation and how did your participation start?*

My Nordic cooperation started at a Nordic conference in 1983 on computer technology and VET. After that I was involved in a Nordic group of colleagues developing further education and training for vocational teachers in the use of computers/ICT. I also participated in the Nordic Network for Vocational Teacher Education (NYK) from 1983 and onwards. At that time, the focus was on developmental work, not research. This was also the case when I was a secretary for a group in the Ministry of Education working on a European Dimension in Vocational Education and Training (1990-91). The work was performed in close cooperation with Danish colleagues – followed by the development of joint further education courses in European Dimension in VET (within a Nordic Frame).

Nordic research cooperation started when I was back at the University College. I participated in a Nordic research conference in 2009 where my interest was on joint research on training the trainers. The training of trainers was also discussed in a pre-project funded by the Norwegian Research Council and with several Nordic colleagues involved (Transforming VET). I participated in the first NordYrk conference in Bodø in 2010 and have been part of the election group since then – and part of the leading group since 2016. In 2013, I spent 2 weeks at Stockholm University through research exchange funded by Erasmus+. In 2017, we tried to apply for A Nordic University Hub in VET (funded by NORDFORSK), but during the application process realized that the internal costs for the involved institutions became too high (NORDFORSK funded only a small part of the total costs).

### *3. What do you think is the meaning and importance Nordic cooperation for research on vocational education and training in the Nordic countries?*

A common understanding and proudest of how the Nordic Work model with democratic, inclusive, egalitarian and participative values appears in the Nordic VET systems. How can we together define and design Nordic VET? Is there a common Nordic ground?

### *4. How would you characterise the place and position of research on VET in your own country? Whom do you consider to be the most interesting researchers, research units and projects in your country at the moment?*

There is an increasing interest for VET research in Norway. The authorities ask for more knowledge based VET policy. This includes both research on dropout from VET, students' career choices, the effect of participating in different VET models, the effect of the educational structure on the completion rate, the results, and the students and apprentices' attractiveness as skilled workers. There is also a growing interest in research concerning future work and competence needs (automation, digitalization, internationalization, hybridization).

The vocational teacher education needs more research-based teaching. There is a high demand for research connected to vocational teacher education as well. This includes the effect of framework conditions on teaching and learning, the learning processes in schools, workplaces and across learning arenas. Knowledge creation in cooperation between schools, training establishments, social partners and the universities.

There are several research institutes dealing with VET research in Norway (NIFU, Fafo, AFI/WRI, SINTEF) and several Universities and colleges in the field (OsloMet, NTNU, University of Bergen, University of Agder and others). The institutions both compete and cooperate on external funded research projects on topics like VET governance, Quality in VET, Evaluation of political priority areas in VET, learning pathways and processes in VET. Mainly, one or two institutions own a project, but in 2012-2016 NIFU, Fafo, UiB and OsloMet cooperated in a project called Quality in Norwegian VET funded by the Directorate of Education and Training.

*5. What kind of challenges do you think there are for Nordic co-operation in researching VET?*

The challenges are the different VET structures and policies, the different framework conditions, the different educational histories, the recognition of VET in the different countries and the joint understanding of the differences. The language is partly a challenge. So is the funding of research in the different countries.

*6. "Lessons learned" – what kind of lessons could Nordic countries learn from one another with respect to VET and its research?*

Be aware of the different frameworks and explain the different contexts. Funding of VET research is not high on the agenda. We might encourage it together and apply for more Nordic Research Funding. Our institution (OsloMet) is

developing procedures for external funding of research. We have to address VET to these processes.

*How do you see the future perspectives? How should Nordic collaboration for research in VET be developed?*

I would like if we could establish a Nordic University Hub for VET that can address common challenges like what is the effect of different VET structures in the Nordic countries. Also topics such as recruitment to VET and learning processes across schools and workplaces are important. In addition, Nordic VET researchers need to address how automation and digitalization changes future working life and its consequences to education, just to name a few.

*Marianne Teräs ja  
Maarit Virolainen*









JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO  
KOULUTUKSEN TUTKIMUSLAITOS

www.ktl-julkaisukauppa.fi

## Koulutuksen tutkimuslaitoksen uutuusjulkaisuja

*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.

2017. 119 s. Saatavilla vain verkosta.



*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. 34 s.  
Saatavilla vain verkosta.



*Helena Aittola, Kati Laine, Jussi Välimaa*

### ”Tärkeintä on, että kehittyy ja oppii – titteli ei ole niin tärkeä”.

KORKEAKOULUDIPLOMI-KOULUTUSKOKEILUN SEURANTA- JA  
ARVIINTITUTKIMUKSEN LOPPURAPORTTI

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

2016. 77 s. G053. Saatavilla vain verkosta.



*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. 31 s.  
Saatavilla vain verkosta.



*Hannu Jokinen, Matti Taajama, 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. 83 s. Saatavilla vain verkosta.



*Antero Malin (ed.)*  
**Associations between age and cognitive foundation skills in the Nordic countries**

A CLOSER LOOK AT THE DATA

The articles published in this book draw mostly on the PIAAC data from the four Nordic countries. The overarching theme is the association between age and the three cognitive foundation skills (literacy, numeracy, and problem solving in technology-rich environments).

2014. 202 s. Saatavilla vain verkosta.



*Kimmo Oksanen*  
**Serious Game Design: Supporting Collaborative Learning and Investigating Learners' Experiences**

This study provides insights into designing serious games and supporting collaborative learning. Findings of the study indicate that by combining the theoretical knowledge on collaborative learning and game design, it is possible to find new ways to support collaborative knowledge construction in serious games.

2014. 85 s. Saatavilla vain verkosta.



*Marianne Teräs, Johanna Lasonen, Maria Nuottokari*  
**Challenges of Intercultural Vocational Education and Training: Developing a Strand Model in the Change Laboratory**

What kinds of challenges do teachers and colleges of vocational education and training face in teaching students with linguistically and culturally diverse backgrounds? What kinds of perspectives and solutions did teachers in a College find when they gathered together and discussed about intercultural teaching and learning?

2014. 62 s. Saatavilla vain verkosta.



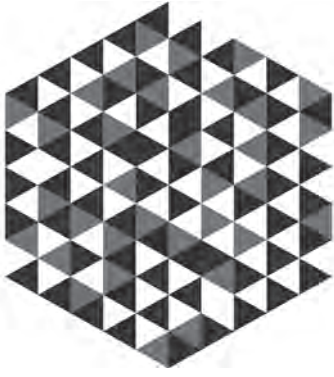
**TILAUKSET:**

kti-asiakaspalvelu@jyu.fi • www.kti-julkaisukauppa.fi

**Verkkojulkaisut:** <https://kti.jyu.fi/julkaisut/julkaisuluettelo>

Toimituskulut: 5,00 – 8,00 e / tilaus. Hinnat sis. alv:n (julkaisut 9 %).





# 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 hahmotuu kirjassa keskeiseksi yhdessä oppimisen paikaksi ja ammattikorkeakoulun aluekehitystyön menetelmäksi muuttuvissa organisaatioissa ja työyhteisöissä. Se luo rakenteen ja tilan reflektoinnille ja kehittämiselle. Työnohjauksen hyödyntäminen näyttäytyy kirjassa myös eettisenä valintana, joka mahdollistaa koko työyhteisön oppimisen ja kehittämisen.

Kirja on tarkoitettu kaikille työnohjauksesta ja sen kehittämisestä 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 verkkoopetuksen 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 tutkimustietoa 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 säätön vuosikirja 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 kehittämiseksi.

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 ekaluokkalaisten 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 täyttivät ala-asteen elämänsattumuksista, arjesta ja juhlasta.

10€

**Aktivoi kieltenopetusta rakennepeleillä.** 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 helppoja 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 laatimisesta, ruotsin integroinnista ammattiaineisiin ja verkotyökalujen käytöstä ohjauksessa.

• Julkaisun sähköiseen versioon pääset säätien kotisivuilta.



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

Kirjan kaikki puvet ovat valmistettu eri teattereiden ja television tuotantoja varten sekä vanhojentanssipukuina tai päättötöinä Näyttämöpukujen valmistajien koulutuslinjalla, jonka opetukselta 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 vaatetusalan ammattillisten 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 Tuomisen ja Jari Wihersaaren** kirjoittama **Ammattikasvatustieteiden filosofia** on alan ensimmäinen suomenkielinen filosofinen kokonaisuus.

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 tavoitellaan kattavaa systemaattista filosofista tarkastelua.

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



12,50€



**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.

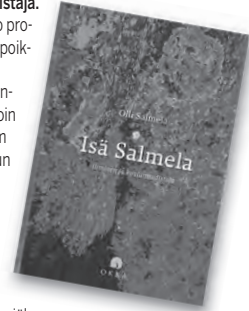
7€

**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 perusparit. 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. Linjakokoinen peruskoulu on osoittautunut toimivaksi järjestelmäksi, jossa oppilaat viihtyvät ja menestyvät. Tämäkin koulutyyppi 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 laajemmin 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 (1 kpl:een postitus 2. luokassa maksaa 3,16 €).



00€

.....

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 opettajajyhdistyksiä ja OAJ. OKKA-säätiö julkaisee myös alan kirjallisuutta, josta tässä joitakin edustavia esimerkkejä.

.....



## 1. Artikkeleita, katsauksia ym.

Ammattikasvatuksen aikakauskirja julkaisee ammattikasvatuksen ja koulutuksen teoriaa ja käytäntöä käsitteleviä artikkeleita ja katsauksia, alan uutisia, puheenvuoroja, kirjallisuusarvioita ja ammattikasvatuksen kenttää koskevia ilmoituksia. Kirjoitukset ovat suomeksi, ruotsiksi ja englanniksi.

## 2. Aikataulu

Vuosittain ilmestyy neljä numeroa. Ensimmäistä numeroa lukuun ottamatta muut ovat teemanumeroita, mutta niissäkin voidaan julkaista muitakin kuin teemaan liittyviä kirjoituksia harkinnan mukaan.

### Vuoden 2018 teemat ja toimittajat:

- 1) Ajankohtaista ammattikasvatuksessa/Petri Nokelainen, Rita Asplund, Soile Juujärvi ja Anne Kovalainen
- 2) Ammatillinen koulutus Pohjoismaissa/Marianne Teräs ja Maarit Virolainen
- 3) Ammattikorkeakoulujen TKI-työn vaikuttavuus/Petri Raivo ja Vesa Taatila
- 4) Ammatillinen opettajuus/Seija Mahlamäki-Kultanen ja Jaana Muho-nen
- 5) Digitaalinen erikoisnumero: Koulutus ja osaaminen kestävässä tulevaisuudessa/Mari Räcköläinen ja Raija Meriläinen

## 3. Aineiston toimitus

Kirjoitukset ja niihin liittyvät kuvat ja kuvat tulee lähettää sähköpostilla osoitteeseen [akakk@ottu.fi](mailto:akakk@ottu.fi) tai jos kyseessä on teemanumero, kirjoittajakutsussa mainittuun osoitteeseen. Jos artikkelia tarjotaan referee-menettelyyn, sen on noudatettava APA-tyyliä (ks. kohta 5.2). Kuviin pitää kirjoittajalla olla kirjallisesti osoitettu julkaisulupa.

Kirjoittajan/kirjoittajien tulee ilmoittaa yhteystietonsa (nimi, virkanimike, oppi-

arvo, toimipaikka, sähköposti, puhelin ja osoite). Kirjoittajan tulee huolehtia artikkelinsa kielenhuollosta ja tarvittaessa luottaa se kielenhuollon asiantuntijalla.

## 4. Kirjoitusten pituus

Referee-menettelyyn tarjottavien artikkelikäsitelmien pituus (lähteineen ja liitteineen) on korkeintaan 5000 sanaa, ei-referoitavien artikkelien ja katsausten korkeintaan 2500 sanaa. Tekstin asetelut ovat seuraavat: riviväli 1.5, fonttikoko 12, tekstinkäsittelyohjelmien asetuksia/tyylejä ei tule käyttää (kappaleet tulee jakaa kahdella rivinvaihdolla). Jokaiseen artikkeliin on liitettävä 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 avainsanoineen.

## 5. Lähdeviitteet

### 5.1 Referoimattomat artikkelit

Tekstissä lähdeviitteet merkitään seuraavasti:  
Ruohotien (1996, 15-21) mukaan...  
...aiheesta on runsaasti tutkimusta (Nikkanen & Lyytinen 1996; Kananoja ym. 1999).

Artikkelin loppuun sijoitetaan lähdeluettelo otsikon "Lähteet" alle seuraavien esimerkkien mukaisesti:  
Kantola, J., Nikkanen, P., Kari, J. & Kananoja, T. 1999. Through education into the world of work. Uno Cygnaeus, the father of technology education. University of Jyväskylä. Institute for Educational Research.

Mutka, U. 2000. Ammatillinen opettajankoulutus Jyväskylässä - yhteistyötä ja jaettua asiantuntijuutta. Ammattikasvatuksen aikakauskirja 2 (4), 23-28.

Ruohotie, P. 1996. Oppimalla osaamiseen ja menestykseen. Helsinki: Edita.

Väljjarvi, J. 2000. Kohti avointa opet-

tajuutta. Teoksessa J. Väljjarvi (toim.) Koulu maailmassa - maailma koulussa. Helsinki: Opetushallitus. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (OPEPRO) selvitys 9, 157-181.

### 5.2 Referoidut artikkelit

Referee-artikkeleissa noudatetaan kirjoitustyylin ja lähteisiin viittaamisen osalta APA-tyyliä (ks. <http://www.apastyle.org>). APA-tyylin soveltaminen lähdeviittausten osalta on yksiselitteistä, seuraavassa on kuvattu joitakin yleisimpiä tapauksia.

## Viittaus tiedelehtiartikkeliin (periodical)

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

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

## Suora lainaus tiedelehtiartikkelista (sivunumero mainitaan, samoin toimitaan kuvien ja taulukoiden kanssa)

"DIT -pisteet kuvaavat latenttia muutujaa, joka poikkeaa verbalisesta suoriutuskyvystä" (Thoma, Rest, Narváez, & Derryberry, 1999, p. 325).

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.

## Viittaus kirjassa olevaan artikkeliin (book chapter):

Boekaerts, M., & Niemivirta, M. (2000). Self-regulation in learning: finding a balance between learning and ego-protective goals. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of Self-regulation* (pp. 417-450). San Diego, CA: Academic Press.



## Viittaus kirjaan (book)

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

## Viittaus suulliseen konferenssiesitykseen (oral presentation)

Nokelainen, P., & Ruohotie, P. (2009, April). *Characteristics that typify successful Finnish World Skills Competition participants*. Paper presented at the meeting of the American Educational Research Association, San Diego, CA.

## Viittaus Internetissä julkaistuun artikkeliin (electronic media)

EQ Symposium (2004). About Reuven BarOn's involvement in emotional intelligence. Retrieved from [http://www.cgrowth.com/rb\\_biolrg.html](http://www.cgrowth.com/rb_biolrg.html).

## Ks. lisäohjeet osoitteesta [www.akakk.fi/ohjeita-kirjoittajille/](http://www.akakk.fi/ohjeita-kirjoittajille/)

APA -tyylissä on myös artikkelien kirjoitustyylille omat ohjeistuksensa, keskeisimpinä tutkimusaineiston ja sen analyysin luotettavuuden arviointiin liittyvät kohdat. Tutkimusaineisto on kuvattava kattavasti, raportista on käytävä ilmi osallistujien 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.

Keskisarvon yhteydessä on ilmoitettava keskihajonta ja laadullisen aineiston yhteenvedossa luokkien frekvenssit on ilmoitettava prosenttien lisäksi. APA-tyyli kiinnittää erityistä huomiota myös tutkimusetiikkaan.

Kaikkien tutkimusprosessiin merkittäväällä tavalla osallistuneiden henkilöiden nimet on mainittava joko kirjoittajina tai tekstissä. Tutkimukseen osallistuneiden

henkilöiden anonyymiteetin suojaaminen on myös tärkeää, yksittäistä vastaajaa ei pidä kyetä tunnistamaan raportista. Tekstin on oltava sukupuolta, vähemmistöryhmää tai kansallisuutta loukkaamatonta.

## Lähteet

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

## 6. Taulukot ja kuvat

Taulukot, kuvat ja kuvat numeroidaan juoksevasti. Niiden paikka osoitetaan tekstin lomaan selvästi (esim. "Kuvio 1 tähän"). Taulukoiden, kuvioiden ja kuvien tulee olla painovalmiita. Taulukon otsikko tulee taulukon yläpuolelle ja kuvion otsikko kuvion alapuolelle.

Varmista ennen referee-menettelyyn tarkoitettua artikkelikäsikirjoituksen lähettämistä lehteen (lähetysosoitteeseen [akakk@ottu.fi](mailto:akakk@ottu.fi)), että

- 1) Käsikirjoitusta ei ole julkaistu aiemmin eikä se ole samanaikaisesti toisen tiedelehden arviointiprosessissa.
- 2) Kirjoittajalla/kirjoittajilla on kaikki oikeudet julkaistavaan materiaaliin (taulukot, kuvat, kuvat, aineisto).
- 3) Lehden kirjoittajaohjeita ([www.akakk.fi/ohjeita-kirjoittajille/](http://www.akakk.fi/ohjeita-kirjoittajille/)) on noudatettu käsikirjoituksen valmistelussa. Erityistä huomiota on kiinnitettävä siihen, että
  - kirjoittajatiedot ovat erillisessä tiedostossa eivätkä käsikirjoituksen alussa (eivätkä ole luettavissa Word-dokumentista: Tiedosto - Ominaisuudet - Yhteenveto)
  - lähdeviittaukset on tehty APA-tyylillä.

## 7. Artikkeleiden ja katsausten arviointi

Referee-artikkeleiden osalta teemanumeron toimituskunta käyttää apunaan kukin artikkelin osalta vähintään kahta ulkopuolista asiantuntijaa. Kirjoitus lähetetään arviointisijoille nimettömänä. Refereekierroksen jälkeen kirjoittajalla on mahdolli-

suus viimeistellä kirjoituksensa saamistaan kommentteja avuksi käyttäen. Viimeistely versio lähetetään sähköpostilla takaisin toimittajalle. Jos kirjoittaja haluaa artikkelilleen referee-menettelyn, hänen on pyydettävä sitä kirjallisesti samalla, kun hän jättää artikkelinsa.

## 8. Julkaisuoikeudet

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

Kirjoittajalla on oikeus kopioida tai tehdä yksittäisiä elektronisia kopioita artikkelista omaan yksityiseen käyttöön sekä opetuskäyttöön edellyttäen, että kopioita ei tarjota myyntiin eikä niitä jaeta julkisesti.

Kirjoittajalla on oikeus artikkeliin julkaisemisen jälkeen liittää se osaksi painettua tai sähköisessä muodossa julkaitavaan opinnäytetyöhön (pro gradu, väitöskirja).

Artikkelien ja katsausten kirjoittajille lähetetään 5 vapaakappaletta a.o. lehden numeroa. Muiden osastojen kirjoittajat saavat yhden vapaakappaleen. **Eripainoksia ei toimiteta eikä kirjoituspalkkioita makseta.** Vuosittain jaetaan Vuoden artikkeli -palkinto. Artikkelit valitaan edellisen vuoden vuosikerrasta.





OKKA