

# Ammattikasvatuksen aikakauskirja

1  
2016

Ajankohtaista  
ammattikasvatuksessa

# 1

Ammattikasvatuksen aikakauskirja

2016

## **Päätoimittaja**

**Petri Nokelainen**  
puh. 040 557 4994

## **Toimittajat**

**Laura Pylväs**  
puh. 040 190 1308

## **Heta Rintala**

puh. 050 301 6195

## **Toimitussihteeri**

**Taina Lundén**  
puh. 020 748 9679

## **Toimituksen sähköposti**

akakk@ottu.fi

## **Toimituskunta**

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

## **Sihteeri**

**Tuulikki Similä-Lehtinen**, KL, säätiönjohtaja  
OKKA-säätiö

## **Jäsenet**

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

**Raija Hämäläinen**, KT, dosentti, erikoistutkija  
Jyväskylän yliopisto/Koulutuksen tutkimus-  
laitos

**Jari Laukia**, FT, johtaja  
HAAGA-HELIA ammattikorkeakoulu/Amma-  
tillinen opettajakorkeakoulu

**Timo Luopajarvi**, KT, dosentti  
Helsingin yliopisto

**Seija Mahlamäki-Kultanen**, FT, dosentti,  
johtaja, Hämeen ammattikorkeakoulu

**Katariina Raji**, KT

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

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

**Maarit Virolainen**, FT, tutkijatohtori  
Jyväskylän yliopisto/Koulutuksen tutkimus-  
laitos

## **Julkaisija**

• Ammattikoulutuksen tutkimusseura OTTU ry.  
• **www.ottu.fi**  
• Puheenjohtaja **Petri Nokelainen**  
• Tampereen teknillinen yliopisto,  
• Korkeakoulunkatu 10, 33720 Tampere  
• petri.nokelainen@tut.fi

## **Sihteerit**

• **Hannu Kotila**, Haaga-Helia Amma-  
• tillinen opettajakorkeakoulu  
• Ratapihantie 13, 00520 Helsinki  
• hannu.kotila@haaga-helia.fi

• **Raija Meriläinen**, Opetus- ja kulttuuriminis-  
• teriö, Koulutuspolitiikan osasto  
• Meritullinkatu 10, 00170 Helsinki  
• raija.merilainen@minedu.fi

## **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**

• 1–4/2016 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**

• Saarijärven Offset Oy, Saarijärvi

• Ammattikasvatuksen aikakaus-  
• kirjaa ilmestyy vuonna 2016  
• neljä numeroa.

• ISSN 1456-7989

• © OKKA-säätiö



## Sisältö

---

### Pääkirjoitus

Petri Nokelainen	4
------------------	---

---

### Artikkelit

Ulla Nuutinen ja Marko Salonen Miesopiskelijoiden identiteetti opettajaopinnoissa	7
--	---

Mervi Varhelahti ja Mirjamajja Mikkilä-Erdmann Teknologiavälitteinen viestintäosaaminen ylempien ammattikorkeakoulututkintojen toteutussuunnitelmissa	23
--	----

Hannele Laaksonen, Suvi Kallio ja Heidi Blom Aktivointi-TV® ohjauksen, opetuksen ja oppimisen välineenä ammattikorkeakoulussa	40
--	----

Tiina Kuukkanen ja Pirjo Hynynen Moniammatillinen tiimioppiminen sosiaali- ja terveysalan opiskelijoiden ja opettajien kokemana	53
--	----

Esko Johnson ja Liisa Kivioja Oma kertomus elää muuttuvassa maailmassa – Kokemuksia autobiografisesta opettajatutkimuksesta	62
---	----

Birgitta Varjonen ja Anne Laakso Mitä teemme ja mitä jätämme tekemättä - Osaamisen profiloitumisen prosessi Hämeen ammattikorkeakoulussa	72
---	----

---

### Katsaukset

Työura kertomuksena Lektio Liisa Marttilan väitöstilaisuudesta	83
---	----

---

### Haastattelut

Ammatillinen koulutus kohti vuotta 2025 - Sidosryhmien näkemyksiä reformista ja tulevaisuudesta Rajja Meriläinen ja Mari Räcköläinen	89
---	----

---

Ohjeita kirjoittajille	112
------------------------	-----

# Pääkirjoitus

---

Petri Nokelainen

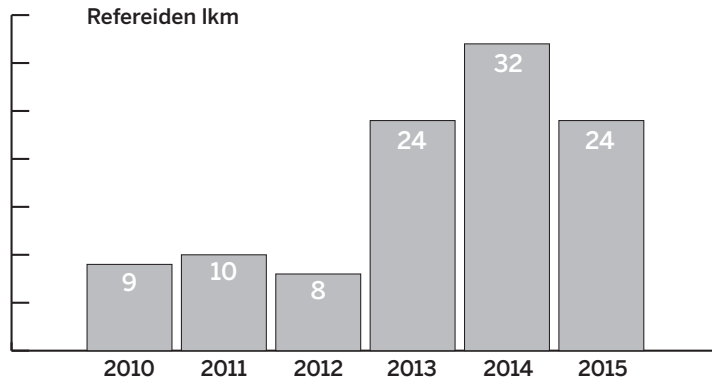
**A**mmattikasvatuksen aikakauskirjan 18. toimintavuosi käynnistyi toimittajavaihdosten merkeissä. Viime vuoden lehteä ansiokkaasti toimittaneen KT Sissi Huhtalan tehtävissä jatkavat FM, KM Heta Rintala (Tampereen teknillinen yliopisto) ja KM Laura Pylväs (Tampereen yliopisto). Lehteen lähetettävien käsikirjoitusten lukumäärä on edelleen kasvussa, joten kolmen hengen tiimi kykenee aiempaa tehokkaammin pyörittämään erityisesti referee-artikkeleihin liittyviä prosesseja.

Akateeminen talkootyö on tärkeää; Sissin, Hetan ja Laura työpanoksen lisäksi suuri joukko tieteen tekijöitä on osallistunut lehden tekemiseen referee-laustojen muodossa. Seuraavasta kuvioista näemme, miten lehden JUFO 1-luokitus on lisännyt käsikirjoituksia arvioivien refereeiden lukumäärää erityisesti vuodesta 2013 lähtien.

Toinen uutta toimintavuotta koskeva muutos on se, että lehteen tarjottavat käsikirjoitukset lähetetään jatkossa **akakk@ottu.fi** sähköpostiosoitteeseen. Pyydän kirjoittajia tutustumaan huolella lehden kirjoittajaohjeisiin ennen käsikirjoituksen lähettämistä toimitukseen: referee-menettelyyn tarjottavien käsikirjoitusten tulee noudattaa APA-tyyliä.

Aiemmistä vuosista poiketen tänä vuonna ilmestyy aluksi kaksi päätoimittajan toimittamaa ajankohtaisnumeroa (numerot yksi ja kaksi) ja tämän jälkeen kaksi teemanumeroa (numerot kolme ja neljä). Lehden kolmannen numeron teemanä on vuorovaikutusverkostojen sähköistyminen ja opettajuus. Neljäs numero käsittelee uusia oppimisympäristöjä tutkimus- ja kehittämissyhteisönä.

Käsillä oleva lehti koostuu kolmesta referee-artikkelista, joista ensimmäisessä Ulla Nuutinen ja Marko Salonen (2016) tarkastelevat ammatillisen opettajankoulutuksen miesopiskelijoiden identiteettiä. He esittävät 15 opiskelijan aineistoon



**Kuvio 1.** Ammattikasvatuksen aikakauskirjan refereiden lukumäärä vuosina 2010-2015.

perustuvan tutkimuksen tuloksena, että identiteettityön monipuolisuuden näkyvämmäksi tekeminen opettajaopintojen alusta lähtien mahdollistaisi opiskelijoiden tietoisemman identiteettityön käynnistymisen sekä syventymisen opettajan ammatissa.

Mervi Varhelahden ja Mirjamaija Mikkilä-Erdmannin (2016) tekemä yhdeksän ammattikorkeakoulun Yrittäjäyys- ja liiketoimintaosaamisen -koulutusohjelman toteutussuunnitelman temaattinen tarkastelu kohdistuu teknologiavälittisen viestintäosaamisen huomioon ottamiseen opintojaksojen toteutussuunnitelmissa. Tulokset osoittavat, että mm. oman digitaalisen identiteetin hallintaan liittyvät kysymykset jäävät huomiotta ylempien ammattikorkeakoulututkintojen toteutussuunnitelmissa.

Kolmas referee-artikkeli käsittelee kotona asuville ikääntyneille ja heidän omaisille suunnatun avoimeen lähdekoodiin perustuvan palvelujärjestelmän ja käyttöliittymän käytön yhteyttä ammattikorkeakoulun opettajien ( $n=4$ ) ja opiskelijoiden ( $n=62$ ) virtuaalisten palveluiden tuottamiseen ja hyödyntämiseen liittyvien taitojen kehittämiseen (Laakso-

nen, Kallio, & Blom, 2016). Tutkimuksen mukaan opettajien ja opiskelijoiden tekniset ja ammattialakohtaiset taidot kehittivät järjestelmän käytön myötä.

Lehdessä on edellisten lisäksi myös kolme artikkelia. Tiina Kuukkanen ja Pirjo Hynynen tarkastelevat moniammatillista tiimioppimista sosiaali- ja terveysalan opiskelijoiden (1. vuosi  $n=136$ , 2. vuosi  $n=85$ ) ja opettajien ( $n=19$ ) kokemana. Tulosten mukaan tiimioppiminen oli tukenut moniammatillista työtettä ja lisännyt itseohjautuvuutta. Esko Johnson ja Liisa Kivioja (2016) kuvaavat artikkelissaan kokemuksiaan omaelämäkerrallisesta opettajatutkimuksesta. Heidän mukaansa autobiografinen lähestymistapa mahdollistaa paremman ymmärryksen syntymisen oman opettajuuden kehitymisestä. Birgitta Varjosen ja Anne Laakson (2016) artikkeli käsittelee yhden ammattikorkeakoulun viiden yksikön osaamisen profiloitumisen prosessia. Satoja henkilöstön jäseniä osallistaneen työpaikatutkimuksen prosessien analyysi osoitti, että niiden avulla voidaan lisätä yhteisöllistä tietoa tulevaisuuden haasteista ja mahdollisuuksista, sekä edistää yhteisön innovatiivisuutta ja proaktiivisuutta.

Perinteisen haastattelun sijaan tässä numerossa on Raija Meriläisen ja Mari Räcköläisen kirjoittama laaja katsaus keskeisten sidosryhmien (esim. EK, AKAVA, OAJ ja SAK) näkemyksistä parhaillaan meneillään olevasta ammatillisen koulutuksen reformista. Aineistona on järjestöjen edustajien kirjallisesti antamat näkemykset ammatillisen koulutuksen nykytilasta, käynnissä olevasta toisen asteen reformista sekä ammatillisen koulutuksen tulevaisuuden näkymistä vuonna 2025. Vastausten perusteella ammatillisen koulutuksen tulisi olla joustavaa, jotta se voisi vastata tulevaisuuden osaamisvaatimukseen, mutta nykyisessä muodossaan järjestelmä ei jäykkyydessään tätä mahdollista.

## Lähteet

Johnson, E., & Kivioja, L. (2016). Oma kertomus elää muuttuvassa maailmassa – Kokemuksia autobiografisesta opettajatutkimuksesta. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 18(1), 62–71.

Kuukkanen, T., & Hynynen, P. (2016). Moniammatillinen tiimioppiminen sosiaali- ja terveystieteiden opiskelijoiden ja opettajien kokemana. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 18(1), 53–61.

Laaksonen, H., Kallio, S., & Blom, H. (2016). Aktivointi-TV® ohjauksen, opetuksen ja oppimisen välineenä ammattikorkeakoulussa. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 18(1), 40–52.

Nuutinen, U., & Salonen, M. (2016). Miesopiskelijoiden identiteetti opettajaopinnoissa. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 18(1), 7–22.

Varhelahti, M., & Mikkilä-Erdmann, M. (2016). Teknologiavälitteinen viestintäosaaminen ylempien ammattikorkeakoulututkintojen toteutussuunnitelmissa. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 18(1), 23–39.

Varjonen, B., & Laakso, A. (2016). Mitä teemme ja mitä jätämme tekemättä - Osaamisen profiloitumisen prosessi Hämeen ammattikorkeakoulussa. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 18(1), 72–82.



# Miesopiskelijoiden identiteettiopettajaopinnoissa

---

Ulla Nuutinen

KM, TtL, jatko-opiskelija  
Kasvatustieteiden yksikkö,  
Tampereen yliopisto  
ulla.nuutinen@jyu.fi

Marko Salonen

YTT, yliopistonlehtori (sosiaalipsykologia)  
Yhteiskunta- ja kulttuuritieteiden yksikkö,  
Tampereen yliopisto  
marko.salonen@uta.fi

*Artikkeli on läpikäynyt refereemennettelyn*

## Tiivistelmä

Tässä artikkelissa tutkimme, millaisia asioita huomioiden ja millaisten suhteiden varassa opettajaksi opiskelevat miesopiskelijat rakentavat opettajaidentiteettiä. Vastauksia etsimme aineistosta, joka koostuu ammatillisen opettajankoulutuksen miesopiskelijoiden oppimispäiväkirjamuotoisista teksteistä. Aineisto on analysoitu aineistolähtöistä sisällönanalyysia hyödyntämällä, teoreettisena apuvälineenä analyysissa on lisäksi hyödynnetty van Langenhoven ja Harrén (1999) asemoinnin käsitettä. Tuloksina esitämme, että opettajaopiskelijamiesten siirtymisessä oman alansa osaajasta opettajaopiskelijaksi ja

siitä edelleen opettajaksi, rakentuu asemoitumalla suhteessa opintoihin, opiskelukäytänteisiin, tietämiseen sekä sukupuolitettuun miesopettajuuteen. Opettajaopiskelijan identiteettityön monipuolisuuden näkyvämmäksi tekeminen opettajaopinnojen alusta lähtien mahdollistaisi opiskelijoiden tietoisemman identiteettityön käynnistymisen sekä syventymisen opettajan ammatissa. Se mahdollistaisi identiteetin käyttämisen työvälineenä sekä sukupuolietoisemman toimintakulttuurin.

**Avainsanat:** *opettajaopiskelija, identiteetti, miehet, ammatillinen opettajankoulutus*



## Abstract

# Male students' identity in teacher education

This article examines what are the issues and relations male teacher students build their teacher identity on. The research data which consists of vocational male teacher student's learning diaries, provides these answers. The data was analysed by utilising the content based analysis. As a theoretical instrument in the analysis van Langenhoven and Harrén's (1999) concept of positioning was used as well. As results indicate, male teacher students' transition

from their own field of expertise to a teacher student, and hence to a teacher, is built by positioning in relation to studies, study practises, knowledge and gender-based male teacherhood. To make the teacher student's identity work more visible from the commencement of the teacher education, studies would enable more conscious launch of the identity work and to engage more deeply into the teacher profession. It would enable the use of identity as an instrument as well as the more gender-conscious operational culture.

**Keywords:** *male teacher student, identity, men, vocational teacher education*

## Johdanto

U seissa opettajaidentiteettejä käsittelevissä tutkimuksissa on osoitettu, kuinka voimakkaasti identiteetti kytkeytyy opettajaksi tulemiseen ja opettajana toimimiseen (ks. Beauchamp & Thomas, 2009; Izadinia, 2013; Beijgaard, Meijer, & Verloop, 2004; Burns & Bell, 2011). Identiteetin tärkeyttä korostettaessa se on esitetty työvälinaena, jonka avulla opettaja pystyy laadukkaasti toimimaan työssään. Opettajankoulutuksen näkökulmasta tämä on tarkoittanut sitä, että yhä tietoisemmin on alettu etsiä välineitä, joilla opettajaidentiteetin muotoutumista voitaisiin tukea. (ks. esim. Kukkonen, Tapani, Ilola, Joensuu, & Ropo, 2014, s. 29.)

Opettajaidentiteettejä ja opettajankoulutuksia on kuitenkin monenlaisia. Luokanopettaja saattaa opiskella suoraan

opettajaksi ja aloittaa opettajuuden prosessoinnin heti opintojensa alussa. Ammatillisiksi opettajaksi opiskeleva taas voi tehdä moninkertaista identiteettityötä (Aarto-Pesonen, 2013). Hän voi opiskella ja rakentaa yhden alan kautta identiteettiä, sen jälkeen työskennellä ja rakentaa ammatti-identiteettiä – ja alkaa vasta siten opiskella ammatillisia opettajaopintoja ja identifioida itsensä opettajaksi (Tuominen & Wihersaari 2006, ss. 116–123).

Siinä, miten identiteetti toimii työvälinaena tai miten se rakentuu osana opettajankoulutusta, voi olla myös sukupuolieroja - identiteetin rakentuminen itessään voi myös olla sukupuolittunutta. Tarkasteltaessa sukupuolittumista on miesten ja naisten välisiä eroja monesti vertailtu (ks. esim. Pulkkinen, 2006; Karjalainen, 2015). Vähemmälle huomiolle on jäänyt se, miten sukupuolta käytetään ammatti-identiteetin rakentamiseen yhden sukupuolittuneen ryhmän sisäisesti.

Tässä artikkelissa yhdistämme opettajaidentiteettitutkimuksen miesten ammatillisen opettajuuden tutkimiseen. Kysymme, millaisia asioita huomioiden ja millaisten suhteiden varassa ammatilliseksi opettajaksi opiskelevat miehet rakentavat opettajaidentiteettiä. Vastauksia tähän tutkimuskysymykseen etsimme aineistosta, joka koostuu ammatillisen opettajankoulutuksen miesopiskelijoiden oppimispäiväkirjamuotoisista teksteistä. Artikkelilla osallistumme keskusteluihin ammatillisista opettajaopinnoista, opettajaidentiteetistä sekä sukupuolittuneesta opettajuudesta.

## **Ammatillisen opettajan pedagogiset opinnot**

**A**mmatillinen opettajankoulutus on suunnattu ammattikorkeakoulujen ja ammatillisten oppilaitosten opettajiksi aikoville. Koulutuksessa opiskelee ammattikorkeakoulujen, ammatillisten oppilaitosten, vapaan sivistystyön, osin myös perusopetuksen ja lukion opetustehtäviin aikovia sekä niissä tehtävissä työskenteleviä henkilöitä joilta puuttuu pedagoginen kelpoisuus. Opettajankoulutus on laajuudeltaan 60 opintopistettä ja opinnoista saa yleisen pedagogisen kelpoisuuden. (Mahlamäki-Kulttanen & Nokelainen, 2014, s. 23; Valtioneuvoston asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista, 986/1998.)

Ammatillisten opettajaopintoihin hakukelpoisuus muodostuu suoritetusta korkeakoulututkinnosta sekä vähintään kolmen tai viiden vuoden alan työkokemuksesta. Vaadittava työkokemusaika määräytyy alan mukaan siten, että esimerkiksi sosiaali- ja terveysalan hakijoilta edellytetään viiden vuoden alan työkokemus kun taas yhteisten opintojen opet-

tajahakijoilta ei edellytetä työkokemusta. Opettajankoulutuksen tavoitteena on antaa opettajaopiskelijoille valmiuksia ohjata erilaisten opiskelijoiden oppimista ja kehittää opetusalaansa ottamalla huomioon työelämän ja ammattien kehittyminen. Ammattikorkeakouluilla on autonomia opetussuunnitelmien laadinnassa. Siksi ammattikorkeakoulujen välisiä eroja löytyy niin opintojen sisällöissä, rakenteissa, järjestämisen tavoissa kuin niiden kestossa. (Mahlamäki-Kulttanen ym., 2014, s. 11.)

Opettajankoulutukseen ja sitä kautta opettajan ammattiin hakeudutaan monista eri syistä. Moni aiemman tutkinnon suorittanut hakee ja aloittaa opinnot oman mielenkiintonsa saattelemana ja kiinnostus opettajan ammattiin on voinut syntyä missä elämänvaiheessa tahansa. (Jokinen, Taajamo, & Välijärvi, 2014, s. 19.) Uusiin opintoihin hakeutumiseen vaikuttavat myös työpaikan jatkuvuus tai työttömyyden kautta uuden ammatin ja siten työpaikan saanti. Ammatillisiin opettajaopintoihin hakeutuvilla on takanaan jo pitkä työura ja hakeutuvien keski-ikä sijoittuu yli 40 ikävuoden paremmalle puolelle (Mahlamäki-Kulttanen & Nokelainen, 2014, s. 23). Aikuisiällä opettajaopinnot aloittaneita voidaan kutsua toisen ja kolmannen koulutuspolun opiskelijoiksi (Aarto-Pesonen, 2013).

## **Identiteetin asemointi opiskelussa ja opettajaopinnoissa**

**O**pintojen alussa uusi opiskelija tutustuu oman tieteenalan kulttuuriin ja käytänteisiin, perusteisiin sekä lainalaisuuksiin. Opiskelija tutustuu myös tieteenalan opettajiin ja alkaa sitä kautta rakentaa identiteettiä. Opintojen alkuvaihe on erityisen keskei-

nen koko opiskelijan opiskeluprosessille. (Lähteenoja, 2010; Pulkkinen, 2010.)

Valitun opintoalan käytänteet ohjaavat opiskelijan identiteetin rakentumisesta kahdella tapaa. Ne sosiaalistavat opiskelijoita uuteen maailmaan, ja samanaikaisesti antavat heijastepintaa opiskelijan omille valinnoille. Uudet opiskelijat eivät ole vain sosiaalistumisen kohteita, vaan myös subjekteja, jotka rakentavat erityisesti opintojen alussa omaa opiskelijan tarinaansa. Yhtäältä opiskelijat pyrkivät sitoutumaan lähes poikkeuksetta valitseviin piilo-opintosuunnitelmien odotuksiin uusissa opinnoissaan. Toisaalta he perustelevat odotetusta mallitarinasta poikkeamista muun muassa elämäntilanteellaan ja perhesyillä. (Ylijoki, 1998.)

Eri ammattialoja opiskeltaessa sosiaalistuminen tapahtuu monin eri tavoin. Matemaattis-luonnontieteellisissä opinnoissa sosiaalinen ja akateeminen integroituminen on esimerkiksi todettu vähäisemmäksi verrattuna humanistisia opintoja tekeviin (Lähteenoja, 2010). Sosiaalistamisen tavat myös vaihtelevat. Lääketieteen opiskelijat esimerkiksi pitävät opettajatutoreita merkittävinä opintojen käytännön asioiden ohjaajina, mutta ammatillisen kasvun tuki jää vähäiseksi, jos opettajatutor itse ei ole saman ammattiryhmän jäsen, lääkäri (Eklund, 2013). Vastaavasti teknillisen alan opiskelijoilla tehdyssä tutkimuksessa on todettu, että opiskelijat integroituvat syvästi opiskelijatovereidensa kanssa, kun taas vuorovaikutus henkilökunnan kanssa on varsin vähäistä (Simpanen, 2013). Sosiaalistuminen opiskeltavaan alaan alkaa jo opintoihin hakeutuessa, vaikkakin varsinaisen sosiaalistuminen tapahtuu opintovuosien kuluessa (Laine, 2004; Pulkkinen, 2010).

*Opettajaopiskelijat  
eivät tule opintoihinsa  
tyhjinä tauluina.*

Koulutukseen sitoutumattomuus on yksi keskeyttämisen syy kaikilla koulutussektoreilla. Erityisesti koulutukseen ja opintokulttuuriin sitoutumattomuus nähdään olevan yhteydessä keskeyttämiseen. Keskeyttämisen syynä voi olla myös siirtyminen ammattikorkeakoulusta yliopistoon, tässä suhteessa naiset ovat miehiä aktiivisempia, kun taas miehet keskeyttävät ammatillisessa koulutuksessa naisia useammin. Opiskelijoiden tavoitteellisella toiminnalla ja psyykkisillä voimavaroilla on havaittu olevan merkitystä opintojen sujuvuuteen kaikilla koulutusasteilla. (Kouvo, Stenström, Virolainen, & Vuorinen-Lampila, 2011, ss. 75–76.)

Sosiaalistumisen näkökulmasta opettajaksi opiskelu ei poikkea muista ammattialoista, vaan se vaatii aikaa ja tilaa. Opettajaopiskelijat eivät tule opintoihinsa tyhjinä tauluina, vaan mukana tulevat omat kokemukset, opitut asiat, arvot ja uskomukset. Nämä edellä mainitut vaikuttavat opiskelijoiden ammatti-identiteetin muodostumiseen. Siksi on esitetty, että opettajankoulutuksessa tulisi olla aikaa ja tilaa käsitellä opettajaopiskelijoiden uskomuksia, arvoja ja kokemuksia, jotta opiskelijan ammatillinen reflektio käynnistyisi. Opettajaopiskelijat hyötyvät siitä, että ammatti-identiteetin rakentumista tuetaan opinnoissa jo varhaisessa vaiheessa. (Izadinia, 2013, ss. 704–705, s. 708.) Myös Beauchamp & Thomas (2009, s. 176) ovat omissa tutkimuksissaan päätyneet samaan näkemykseen siitä, että opettajankoulutuksessa olisi hy-

vä puuttua tehokkaammin opettajaopiskelijoiden identiteetin rakentumiseen. Opettajankoulutuksessa on hyvä hahmottaa mitä opettajuus on identiteettinä ja miten koulutus on persoonallisten ja kollektiivisten identiteettien tuottamista (Heikkinen, 2005, s. 290).

Opettajaksi opiskelu määrittyy hyvin pitkälle sen kautta, mikä hyväksi opettajaksi taikka opettajuudeksi milloinkin määritellään (Heikkinen, 2005, ss. 286–287). Yhteiskunta ja esimerkiksi työelämän koulutusnäkemykset muokkaavat opettajuutta ja käsityksiämme siitä, mitä on olla opettaja (Jokiniemi, 2005, s. 59; Vertanen, 2002). Opettajaopiskelijan identiteetti rakentuu siten opiskeluaikajan sisäisessä ja ulkoisessa todellisuudessa (Laine, 2004).

Koski-Heikkisen (2014) mukaan opettajaidentiteetin kehittämistyön tulisi alkaa jo opettajankoulutuksen aikana, jolloin se jatkuisi myös työuran aikana. Opettajan parempi itsetuntemus ja toimintaympäristönsä tuntemus voisivat helpottaa opettajan opetustyötä ja samalla kehittää opettajan persoonaa. (Koski-Heikkinen, 2014.) Ammatillisen opettajaidentiteetin rakentumisessa, miten opiskelijat tunnistavat opettajuuden voi olla merkittävä tekijä suhteessa siihen, millaisia opettajia heistä muovautuu (Kukkonen, Tapani, Ilola, Joensuu, & Ropo, 2014; Koski-Heikkinen, 2014).

Edellä kuvattujen tutkimusesimerkkien valossa opiskeluaikaisen identiteetin samoin kuin opettajaidentiteetinkin on nähty muovautuvan suhteessa opiskeluympäristöön (ks. myös Lasky, 2005). Identiteeteistä on tutkimuskirjallisuudessa kirjoitettu laveasti muotoutumisena, muokkaamisena ja esimerkiksi raken-

tumisena – niiden samanaikainen monikollisuus on myös oletettu mahdolliseksi. Identiteeteistä kerrottaessa on myös tutkittu niinkin moninaista ilmiökenttää kuin minuutta, emootioita, toimijuutta, itsereflektiota sekä kielellistä toimintaa. (Beauchamp & Thomas, 2009.) Tässä artikkelissa identiteettikäsitteellä viitataan sosiaalisessa maailmassa esille rakentuvaan ymmärrykseen siitä, kuka ihminen on. Tämä voi tarkoittaa sekä ihmisen henkilökohtaiseksi kokemaa persoonallista että sosiaalista identiteettiä (ks. Etäpelto & Vähäsantanen, 2005). Tässä yhteydessä keskitymme tutkimaan ennen kaikkea identiteetin sosiaalista dynamiikkaa – sitä millaisissa suhteissa opiskelijat tasapainoilevat opiskeluympäristössään ja miten tuo tasapainoilu tulee ilmi kielellisissä opiskelua koskevilla kuvauksilla. Olemme siis kiinnostuneita ammatillisen identiteetin muovaamisesta.

Päästäksemme identiteettien sosiaalisen dynaamisuuden äärelle hyödynnämme van Langenhoven ja Harrén (1999; myös Harré & Moghaddam, 2003) kehittämää asemoinnin käsitettä, jolla kuvaamme opettajaidentiteettien muotoutumista. Asemoinnilla tarkoitamme kanssakäymisessä ja kommunikoinnissa esille tulevia suhteita ja suhtautumistapoja, jotka voivat olla luonteeltaan selittäviä, moraalisia, päämäärätietoisia, tietoisia tai täysin tiedostamattomiakin (van Langenhove & Harré, 1999, ss. 20–23). Asemointi analyttisenä käsitteenä nostaa keskeisesti ymmärrettäväksi sen, miten opettajaksi opiskelevat suhteuttavat omaa opiskeluaan oppimispäiväkirjoissaan.

Tarkastelulähtökohtamme on, että ymmärrys siitä, kuka tai missä ihminen on, muotoutuu eritasoisissa ja laa-

juisissa suhteissa (Gergen, 2009; Mead, 1934). Asemoituminen on suhteista siten, että sitä voidaan tarkastella suhteessa asioihin, ihmisiin, ymmärrykseen, sosiaaliseen ympäristöön, aikaan tai vaikka historiaan. Asemoituminen on aktiivista identiteettityötä. Kirjoittamalla itsensä voidaan esimerkiksi vastata joihinkin odotuksiin – samanaikaisesti voidaan kuitenkin vältellä ja kiertää joidenkin toisten näkökulmien ohitse. (Hermans & Konopka, 2010.) Tässä tutkimuksessa selvittämme, millaisten suhteiden varassa opettajaksi opiskelevat miesopiskelijat tuottavat oppimispäiväkirjansa. Olemme kiinnostuneita siitä, millaisin keinoin ja sanakääntein opiskelijat kuvaavat itseään: millaisiin suhteisiin he asettuvat kirjoittaessaan opettajaksi oppimisesta - millaisia asemoiteja he välttelevät ja millaisia taas ottavat.

## Sukupuoli ja sukupuoli-tietoisuus

**K**oulutus on monessa suhteessa sukupuolittunutta. Sukupuolittuneisuutta voidaan havaita opiskeluajoissa, opiskelupoluissa, opettamisen tavoissa ja koulutuksen toimintakäytänteissä ylipäätään. (ks. Ojala, Palmu, & Saarinen, 2009; Tainio, Palmu, & Ikävalko, 2010, s. 15). Usein myös identiteetti rakentuu sukupuolittuneesti. Esimerkiksi eri alojen jatko-opiskelijoiden akateemisen identiteetin muodostumista tutkittaessa on havaittu, että naiset tarkastelevat omaa osaamistaan negatiivisten kautta todeten, etteivät he yllä itse asettamiinsa ideaaleihin. Miesten puheessa sen sijaan näkyy positiivinen luonne, jolloin tarkastelun kohteena on vaikeuksien kautta voittoon -asenne. (Pulkinen, 2006.) Vastaavasti naisopettajaopiskelijoiden on havaittu pitävän pedagogiikan

opetusta tärkeimpänä kun taas miesopiskelijat painottavat yhtä tärkeänä aineenhallintaa, didaktiikkaa ja pedagogiikkaa. (Karjalainen, 2015, s. 54.)

## *Sukupuolta ei oteta opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa huomioon.*

Sukupuoli on keskeinen tekijä, kun tarkastellaan opettajiksi opiskelevien ammatillisen identiteettiä. Tätä taustaa vasten on merkittävää, että opettajankouluttajat kertovat toimivansa opiskelijoita kohtaan yleisesti sukupuolineutraalisti. Tällä he tarkoittavat sitä, ettei sukupuolta oteta opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa huomioon (Syrjäläinen & Kujala, 2010, 26). Tämän tyyppinen sukupuolineutraalius voi kuitenkin toimia koulutuksen ja opiskelun sukupuolittuneiden käytänteiden piilottajana. Ehkä juuri opettajankoulutuksessa elää piilo-opetussuunnitelma, joka ohjaa opiskelijoita käyttäytymään stereotyyppisten sukupuoli-asetelmien mukaisesti. Siksi on ehdotettu, että opettajankoulutusta olisi hyvä kehittää sukupuolisensitiivisemmäksi. Se mahdollistaisi tasa-arvoisemman yhteiskunnan. (Emt. 36–38.)

Tasa-arvo- ja sukupuolietietoisuus eivät ole uusia asioita, vaan niistä on keskusteltu Suomessakin jo usean vuosikymmenen ajan. Keskustelujen tulokset eivät vain ole siirtyneet opettajankoulutuksen käytänteisiin. Konkreettisenä toimenpiteenä on toiminut esimerkiksi tasa-arvo- ja sukupuolietietoisuus opettajankoulutuksessa hanke (TASUKO, 2008–2011), joka pyrki edistämään sukupuolietietoisuutta kehittävää toimintaa

opettajankoulutusta antavissa yliopistoissa. Hankkeen tuloksena ehdotettiin, että sukupuolitietoisuus tulisi rakentaa opettajankoulutukseen pakolliseksi aineeksi, jolloin yksikään opettajaopiskelija ei valmistuisi opinnoista tietämättä kuinka sukupuolisuutta todennetaan tänä päivänä sekä tutustumatta tasa-arvolakiin.

Opettajankoulutuksessa on monia mahdollisuuksia käsitellä sukupuolittoisuutta. Perehtyminen ja asiaan syvennyminen voivat tapahtua muun muassa oppikirjojen kautta, opetusharjoittelussa tai yhteisissä pro gradu -opinnäytetutkimuksissa. (Lahelma, 2011.) Eräs vaikuttavimmista tavoista sukupuolitietoisuuden kehittämiseksi saattaisi olla sen tukeminen heti opettajaopintojen alkaessa (Vidén & Naskali, 2009).

Tässä tutkimuksessa kohdistamme huomion siihen, miten yksi sukupuolitettu opiskelijaryhmä, miehet, asemoivat itseään opettajaopintojen alussa. Emme vertaile mies- ja naisopettajaksi opiskelevien yhtäläisyyksiä ja eroa sukupuolen perusteella, vaan rajauksen tarkoituksena on yksinomaan luoda syvempi kuva yhden sukupuolittuneesti valitun opiskelijaryhmän toiminnasta. Siinä määrin kuin miehet ovat oma tunnistettava ryhmänsä, voi yhteen ryhmään keskittyvä analyysi antaa vertailua kestävämpiä välineitä myös täsmällisemmän sukupuolitietoisuuden kehittämiseksi.

## Tutkimuksen toteutus

**T**utkimuksen aineisto on kerätty oppimispäiväkirjoina erään ammatillisen opettajakorkeakoulun opiskelijaryhmän miehiltä. Ryhmässä opiskeli kaiken kaikkiaan 15 opiskelijaa, joista tähän tutkimukseen osallistuivat

kaikki ryhmän seitsemän miesopiskelijaa. Aineisto kerättiin vuoden 2010 aikana toukokuusta lokakuuhun ajoittuvalla ajalla, jolloin opiskelijat olivat juuri aloittaneet ammatilliset opettajaopinnot (60 op). Opettajaopiskelijat tiesivät alusta asti, että oppimispäiväkirjat ovat osa heidän opintojaan ja siitä että niitä käytetään tutkimustarkoituksiin.

Vastaajat olivat opintojen alkaessa 30–57 -vuotiaita lähinnä insinööri- ja muuta teknistä taustaa omaavia miehiä. Osallistujista yksi oli hakeutunut opintoihin muualta kuin oppilaitosorganisaatiosta ja loput kuusi olivat toimineet oman substanssialansa opettajina joko pää- ja/sivutoimisesti ammattikorkeakouluissa tai ammattiopistoissa. Yhtä lukuun ottamatta kaikki vastaajat työskentelivät tai olivat työskennelleet opettajana tai opettajan sijaisena. Ryhmän opettajaopinnot toteutuivat puolentoista vuoden aikana 17 lähi- ja etäjakson kokonaisuutena.

Kirjoittaminen ja kielen käyttö liittyy opiskelijatiettyihin kirjoittamisen konventioihin, jotka itsessään voivat olla identiteetin edellytyksiä (ks. esim. Tracy & Robles, 2013; Benwell & Stokoe, 2006). Ne kehystävät aineistoa ja sitä, miten niissä kerrotaan itsestä. Tässä aineistonkeruussa opiskelijoita pyydettiin kirjoittamaan asioita, jotka liittyvät itsensä tuntemiseen, oman osaamisen löytämiseen sekä ryhmän aloittamiseen. Opiskelijan tehtävänä oli tietoisesti ymmärtää ja pohtia, minkälaisen polkujen ja elämäntien kautta hän oli tullut pedagogisiin opintoihin. Tähän teemaan kuului myös oman ihmiskäsityksen tiedostaminen, omien oppimisstrategioiden tiedostaminen, aiemmista rooleista luopuminen sekä sisäisen rauhan löytäminen opinnoille. Teemoista kirjoittamalla opis-

kelijoita pyydettiin tietoisesti tekemään itseasemointia.

Oppimispäiväkirjat toimitettiin ryhmän opettajankouluttajalle, joka toimitti oppimispäiväkirjat tutkijalle. Pyydettyyn päivään mennessä kaikki oppimispäiväkirjat palautuivat tutkijalle. Oppimispäiväkirjojen koko sivumäärä oli 43 (fontti Times New Roman koko 12).

Tutkimusaineiston analyysin teimme aineistolähtöisen sisällönanalyysin mukaisesti (Tuomi & Sarajärvi, 2011, ss. 112–114). Aineiston analyysi eteni kolmivaiheisen prosessin mukaisesti: ensimmäisessä vaiheessa aineisto pelkistettiin ja tutkimuskysymysten näkökulmasta epäolennaiset asiat karsittiin pois, toisessa vaiheessa aineistoa ryhmiteltiin aineiston samankaltaisuuksien ja eroavuuksien suhteen. Kolmannessa vaiheessa käsitteellistimme aineistoa – samalla tulkitsimme löytämiämme erontekoja ja yhtenevyyksiä van Langenhoven ja Harrén (1999) kehittämän asemoinnin käsitteen avulla. Asemointiin keskittymällä pyrimme tekemään näkyväksi aineiston elävyyttä ja sen merkitysmailmaa.

Oppimispäiväkirjoja on tarkasteltu kahden tutkijan projektina erillisesti ja yhteisesti. Ensin tarkastelimme niitä erikseen siten, että kaksi eritaustaista (kasvatustiede, sosiaalipsykologia) tutkijaa luki aineistoa ja teki siitä omat havaintonsa. Tämän jälkeen vertailimme ja keskustelimme tehtyjen huomioiden relevanttiudesta. Seuraavaksi rakensimme synteetisemmän yhteisanalyysin. Tulkintaperusteita on kuvattu siinä laajuudessa, että lukija voi arvioida tutkimuksen luotettavuutta. Tuloksin tukena esitettävien aineisto-otteiden opiskelijanimet on muutettu aineiston anonymisoinniseksi.

## Tulokset

**A**nalyysin tulokset olemme ryhmitelleet neljään opiskelijan ammattillista opettajaidentiteettiä muotoilevaan suhdepuheeseen. Käsittelemme 1) suhdetta opiskeluun ja muuhun elämään, 2) suhdetta opiskelutapoihin ja käytänteisiin, 3) suhdetta tietämiseen ja oppimiseen sekä 4) suhdetta opettajuuteen miehenä.

### Suhde opiskeluun ja opiskelun suhde muuhun elämään

Aineistossa opettajaksi opiskelun alkua kuvataan motiivien kautta. Oppimispäiväkirjoissa kerrotaan, miksi opintoihin on hakeuduttu ja mitä niillä tavoitellaan. Alkususäys opiskelulle on voinut muotoutua opiskelijan ulkopuolella, esimerkiksi työnantajan vaatimuksina tai työelämän pätevyitymisehtoina.

*Kovin paine taisi tulla työnantajan taholta. (Pekka)*

*Urani opettajana on vasta aluillaan.*

*Koen, että ammatilliset opettajan opinnot ovat minulle ja tulevaisuudelleni hyvin tärkeitä. Opinnot turvaavat työpaikan säilymisen. (Mikko)*

*Tavoitteenani on saada pätevyys ammatillisen alojen opettajaksi ja työllistyä siihen toimeen tai johonkin muuhun kurssi/koulutuskeskuksen kouluttajaksi taikka opettajaksi. (Petri)*

Ammatillisten opintojen suorittamisesta kerrotaan tavoitteellisena toimintana. Opintojen avulla oletetaan saavutettavan nykyistä mielekkäämpi työasema. Opettajaopintoja voivat motivoida työttömyys ja sattumankauppa aivan yhtä hyvin kuin jokin pidemmällä elämässä oleva päämäärä, johon nyt alkava opiskelu on vain välietappi.



*[T]örmäsin ilmoitukseen ammatillisen alan opettajankoulutuksesta. Hetken mietittyäni päätin hakea koulutukseen. (Petri)*

*Fokukseni ja lopullinen päämääräni on yhä erityisopettajan opinnoissa, mutta ymmärrän, etten voi saada C:tä ilman että kuljen ensi A:sta B:hen. (Ilkka)*

Oppimispäiväkirjoissa koulutus ja ammatilliseksi opettajaksi opiskelu jäsentyy ennen kaikkea elämänhallintana. Opiskeluun hakeutumisesta kerrotaan asiana, jonka suhteen tekemiselle muodostuu tarkoitus (vrt. Jaari, 2004, s. 280). Samanlaisesti motivaatiotaustan sisältö vaihtelee opiskelijoiden kesken varsin paljon.

Opiskelijat käsittelevät opintojen ulkopuolista elämää jokseenkin vähän tehden siitä viittauksenomaista. Enemmistö kirjoittajista (4/7) kuvasi omaa elämäänsä kertomalla perheestään ja harrastuksistaan siten, että ne asettavat taustan ihmisen elämälle.

*Naimisissa, perheeseen kuuluvat vaimo ja kaksi tyttärtä sekä kaksi Walesinspringspanielia ja yksi hevonen. Harrastan moottoripyöräilyä, golfia, lentopalloilua ja lasten harrastusten tukemista. (Petri)*  
*Perheeseeni kuuluvat vaimo ja kaksi teini-ikäistä tyttöä. (Mikko)*

Taustasta kertomisen tyyli on lähinnä toteavaa, faktanomaista. Opiskelujen mielletään muuttavan elämän mahdollisuuksia ja todellisuutta. Opiskelu ei välttämättä kuitenkaan selitä kaikkea, vaan elämä itsessään voi olla muutoksessa ja opiskelu voi olla eräänlainen sivupolku.

*Ajan käyttöni on tulossa muutos, kun alamme rakentamaan ensi keväänä (viittaa vuoteen 2011). Myös perheen perustaminenkin olisi ajankohtaista tässä lähitulevaisuudessa. (Jukka)*

Merkillepantavaa on, että aineiston oppimispäiväkirjoissa ei pohdita sellaista mahdollisuutta, että elämän taustatekijät, kokemukset taikka rajallisuus suoranaisesti liittyisivät opettajaidentiteetin muotoiluun. Pikemminkin kirjoituksista saa vaikutelman, että muusta elämästä vaikeneminen sivuutetaan opetuksessa – tai siitä ei ainakaan tehdä niin merkityksellistä, että se heijastuisi myös oppimispäiväkirjoissa. Silloinkin kun elämässä tapahtuu muutoksia, opiskelun ulkopuolisesta elämästä kertominen erotetaan omaksi saarekkeekseen. Opettajaidentiteetti on ammatti-identiteetti eikä se kata koko elämää.

Suhde opiskelutapoihin ja -käytänteisiin

Opiskelijoiden elämäntausta on moninainen. Siitä huolimatta uuden opiskelun aloitus asemoi heitä samalla tapaa. Opiskelijat kuvaavat itseään kohtaamassa suuria haasteita. Ei tiedetä, tuleeko aika riittämään – samalla se, miten opinnot poikkeavat aiemmista opiskelukokemuksista voi osoittautua pelottavaksi.

*Töitä tuntuu olevan aivan liikaa, opiskelun aloittaminen nyt, kun arvioinnit ja uuden opsin käyttöönotto pitää tehdä, tuntuu mahdottomalta. (Hannu)*  
*[H]ieman hirvittää, sillä opiskeluvauhti vaikuttaa olevan melko kovaa ja vaativaa. Opinnot poikkeavat aikaisemmista tekniikan opinnoista melkoisesti. Mietittyttä, miten selviän. (Mikko)*

Aineiston opettajaopiskelijoista yhdistää se, että suurimmalla osalla (6/7) on taustalla tekniikan alan opinnot. Tämä saattaa selittää sen, että aineistossa kuvataan eroja aiempiin opiskelukokemuksiin siten, että ne tiivistyvät eroiksi tekniikan alan ja kasvatustieteiden välille.



*[T]untui vaikealta taas synnyttää tekstiä, tekniikasta on helpompi kirjoittaa. (Hannu 1s/6k) myös (Jukka)*

*[K]irjoittaminen on vaikeaa. Kirjoittaminen on vienyt huomattavasti enemmän aikaa kuin suunnittelin. (Mikko)*

Edellisten katkelmien mukaisesti osalle uudet opiskelukäytänteet tekevät opintoihin orientoitumisesta haastavaa. Näin ei kuitenkaan ole kaikilla, vaan osalla miesopiskelijoista juuri opiskelun erilaiset sisällöt ja työtavat mielletään selityksiksi sille, että alkanee opinnot tuntuvat yllättävänkin helpoilta.

*Yllättävän nopeasti tekstiä alkaa syntyä. (Jukka)*

*Opiskelu vaikutti alusta asti mielenkiintoiselta. Teknisen alan ihmiselle humanistinen lähestymistapa on viehättävä ja luulin pääseväni opinnoista helpolla. (Ilkka)*

Opettajaksi opiskelijat suhteuttavat aiempaa sisältöosaamistaan siihen, miten sisällön opettamista nyt opiskellaan. Näin opettajaksi opiskelevat asettuvat tilanteeseen, jossa haetaan uusia sääntöjä ja ymmärrystä siihen, mikä on oikeaa osaamista tässä opinahjossa ja näiden opettajien parissa. Oppimispäiväkirjoissa ei ylipäätään kyseenalaisteta tai kritisoida asetettuja työtapoja. Sen harvan kerran, kun joku opiskelija kirjoittaa kurssin ulkopuolisesta asiasta ja rinnastaa sen kurssin kulun mukaisiin teemoihin, tapahtuu se varovasti ja kysyvästi.

*Voisikohan tuota arvopaperi-ideaa soveltaa meidänkin kurssilla? (Jukka)*

Aineiston perusteella opiskelijat tekevät kovasti työtä sen eteen, että he asettuisivat kurssille sopivaan opiskelijaan asemaan. Jotta kurssilla pysyy mukana ja sen saa suoritettua, on noudatettava tiet-

tyjä ennalta määriteltyjä, vaikkakin piiloviestitettyjä tai kertomatta jätettyjä, opiskelijakäytänteitä. Oppimispäiväkirjoissa etsitään näitä käytänteitä ja tämä etsintä asemoi opiskelijat noviiseiksi. Opiskelijujen edetessä suhde opiskeluun näyttävyykin jo sitten täysin päinvastaisena:

*Opintoihin on ehkä tullut jonkinlainen rutiini ja mahdolliset jännitteet lähipäivien lähestymistä koskien ovat poistuneet. Tuntuu myös, että etäjakson tehtävämäärä on vähentynyt. (Ilkka)*

Suhde tietämiseen ja oppimiseen

Ammatilliseen opettajakoulutukseen hyväksyttäviltä edellytetään oman alan vahvaa ammattiosaamista. Tätä vasten on kiintoisaa, että tuon osaamisen hyödyntämisestä kerrotaan melko vähän opiskeleissa. Sen sijaan aineistossa on päiväkirjoitteita, joissa kuvataan yksityiskohtaisesti sitä, miten osaamisessa ikään kuin mennään taaksepäin tai miten oman ja muiden osaamisen vertailun seurauksena pelätään kehkeytyvän opintojen kuluessa haittatekijä.

*[H]huomasin kuinka nopeasti opettajasta tulee suorittava opiskelija (Onko pakko? Kuinka pitkä oppimispäiväkirjan pitää olla? Onko siihen mallia?) Ihmismieli taitaa olla sellainen, että jos on tarjolla tai olemassa helpompi tapa suorittaa jonkin asia, niin siihen turvaututaan aika helposti. (Pekka)*

Tässä otteessa mainitut oppimispäiväkirjat antavat hyvän esimerkin siitä, miten opiskelijat asemoivat itseään suhteessa tietämiseen. Oppimispäiväkirjojen muodosta ei itse koulutuksessa anneta täsmäohjeita. Siitä huolimatta tai juuri sen takia ne jäsentyvät kahdella toisistaan selvästi poikkeavalla tavalla. Enemmistö

(5/7) päiväkirjoista noudattaa kronologistyyppistä seurantaa. Ne on jäsennetty lähiopetuspäivämäärien tai jaksojen mukaisesti. Tällaisissa päiväkirjoissa aika ja siihen liittyvien tapahtumien ja opetuksien mukainen kommentointi osoittaa oppimista, itsetiedostusta ja tietämistä. Tällaisen päiväkirjan kirjoittaminen mielletään lähes velvoittavaksi teoksi. Kun esimerkiksi yksi opiskelija on jäänyt reaaliaikaisesta kirjaamisesta jälkeen, hän antaa moraalislunton valan:

*“Tästä lähtien ylläpidän päiväkirjaa ajankohtaisesti, en enää jälkijättöisesti.”*  
(Ilkka)

Toinen päiväkirjan kirjoittamista pa rikkoo ajantasaisen kirjaamisen logiikan. Näissä (2/7) päiväkirjoissa osaamisen hahmottelu tehdään kokonaisvaltaisesti huomioiden koko opiskeluaikaa. Ne ovat ikään kuin synteesejä siitä, mitä opiskelussa on tapahtunut. Teksteistä ei käy ilmi, onko niitä kirjoitettu kronologisesti taikka silloin, kun jotain merkittävää on tapahtunut. Pikemminkin kyse on siitä, että teksti on jäsennetty temaattisesti tärkeimpinä pidettyjen asioiden ympärille. Eräs yhteisesti jaettu teema on opettajuuden kehittyminen opiskelujen kuluessa:

*”Minäni” opettajana pedagogisessa viitekehyksestä on vielä himmeä, koska mietin sitä nyt lähinnä alkavan opetusharjoittelun osalta. Entinen ”minä” kouluttajana (joka toki säilyy) on pysyttäytynyt entisellään. Uusi ”minä” opettajana miettii parhaillaan myös aloittaako keväällä palkallista opetustyötä ammattiin johtavassa koulutuksessa. (Teemu)*

Tämän tekstin opiskelija asemoi itsensä kertojaksi, joka asettuu itsensä ulkopuolelle kirjoittamalla minästään kolmannessa persoonassa (vrt. Goffman, 2012, s. 291). Näin lyhyt tarinamuotoinen tekstipätkä

osoittaa, että opiskelija hallitsee hänessä tapahtunutta muutosta. Opiskelija asemoi oppimispäiväkirjan muodolla itsensä tarinan hallitsevaksi kertojaksi.

Heikkinen (2005, s. 289) kuvaa opettajan ammatti-identiteettiä narratiivisena identiteettinä, jossa opettaja tekee refleksiivistä minäprojektia. Juuri tällä tapaa myös toisessa perustyyppiä rikkovassa kuvaustavassa opetuksessa esille tulleita tietokäsityksiä kuvataan asettamalla ne osaksi omakohtaista prosessointia:

*[M]iten omia luonteenpiirteitäni voisin järkevästi kehittää. Ensimmäinen askel on se, että tiedostan nyt nämä seikat ja ehkä myöhemmin tajuan kehitystarpeeni. Mutta pystynkö itse päättämään, miten pitäisi kehittää ja mihin suuntaan. Voinko arvioida minkälainen olisi ihanneminä? Ymmärrän, että opettajaksi kehittyminen vaatii itse-tietoisuuden ja itsehallinnan tutkimista, sekä persoonallisella että sosiaalisella osa-alueella. (Mikko)*

## Suhde opettajuuteen miehenä

Aineistoa voi tarkastella sukupuolittuneina kuvauksina ensinnäkin sen suhteen, miten miehet kirjoittavat sukupuolta esille sekä toiseksi siinä, miten he miehinä kuvaavat opettajuutta. Kun miehet kirjoittavat sukupuolesta he usein vertailevat omaa asemaansa opiskelijaryhmän toisiin miehiin. Vertailu voi olla suoraa, ja tapahtua ilman, että sukupuolta kovin tarkasti edes kirjoitetaan esille. Koska opiskelijaryhmästä esimerkiksi löytyy opiskelijoita, joilla ei ole suoranaista opettajakokemusta. Miesopiskelijoista ainoastaan yksi ei opintojen alussa työskentele missään oppilaitoksessa. Tällöin hän kertoo tilanteestaan nimeämällä itsensä muista poikkeavaksi.

*Siis olen Teidän muiden joukossa hie-  
man erilaisessa tilanteessa – en toimi  
missään oppilaitoksessa opettajana enkä  
ole sen tapaista työtä tehnyt aivan viime  
vuosina. Toivottavasti tästä ei tule mi-  
nulle estettä... (Petri)*

Kiintoisaa kuvauksessa on se, että ryh-  
mästä erottautuminen on tässä yhteydes-  
sä poikkeavuutta vain silloin, kun Petrin  
käyttämän puhutteluilmauksen “Teidän”  
ymmärtää merkitsevän miesten ryhmää.  
Tällä hienovaraisella kuvauksella opiske-  
lija tekee miesten ryhmän näkyväksi ja  
osoittaa siihen kuulumistaan.

Osa opiskelijoista tarttuu sukupuoli-  
teemaan myös selkeästi kuvaten opin-  
tojen haasteita ja kehittämisideoita erot-  
taen opiskelijaryhmäkokonaisuudesta  
miehet omaksi porukakseen.

*Mitenköhän saisi meidät takarivin mie-  
het osallistumaan paremmin? (Jukka)*

Kiintoisaa niin tässä kuin aiemmas-  
sakin esimerkissä on se, että näiden esi-  
merkkien tapaan useissa oppimispäivä-  
kirjoissa samastutaan ja erotutaan opis-  
kelijaporukkaan käyttäen sukupuolta  
välineenä. Edellä Petri erottautui muis-  
ta miesopiskelijoista. Jälkimmäisessä esi-  
merkissä Jukka viittaa itseensä miesten  
opiskelijaporukan jäsenenä. Miehet ovat  
miesopiskelijoiden tärkein vertaisryhmä.

Aineistossa pohditaan myös sitä, mil-  
laisia miesopettajia aineiston miehet ovat  
tai millaisia heidän oletetaan ideaalimaa-  
ilmassa olevan. Jukan oppimispäiväkir-  
jakommentin voi nimittäin tulkita mer-  
kitsevän sitä, että itse opiskelutilantees-  
sa miehet mieltävät itsensä omaksi po-  
rukakseen, joka myös tilallisesti erottau-  
tuu muista opiskelijoista (takarivin mie-  
het). Kommentin voi tulkita merkitsevän

myös sitä, että miesten osallistuminen on  
kirjoittajan odotuksia vähäisempää ja kir-  
joittajan näkökulmasta sen pitäisi ideaali-  
maailmassa olla laajempaa.

Osallistumattomuus ja sovittujen teh-  
tävien viivästyminen tai niiden aikataulus-  
sa tekeminen vaikuttavat olevan laajem-  
minkin teema, jonka suhteen miesopis-  
kelijat asemoivat itseään.

*Panokseni etäosion dialogikeskusteluun  
Moodlessa hävetti ja hävettää yhä. Me-  
nin yhteenveto-kohdassa suoraan siel-  
tä missä aita on matalin, eli myötäilin  
muiden vastauksia. Nyt kirjoitan tätä  
päiväkirjaa, myöhässä. (Ilkka)*

*Tehtävät on tehty ja palautettu ajal-  
laan. (Mikko)*

*Vastuun opiskelustani kyllä otan, koska  
itsellenihän sitä työtä teen. Ongelmani  
on jo aikaisemmin mainittu aloittami-  
sen vaikeus... (Pekka)*

*Sain illalla OOM2 tehtävän valmiiksi.  
OIipa vääntö! (Petri)*

Miesten opettajaksi opiskelu on näiden  
otteiden perusteella tulkittavissa suoritta-  
miseksi, onnistumisen taas aikataulussa  
pysymiseksi ja haasteiden ylittämiseksi.  
Oppimispäiväkirjojen loppupuolella ale-  
taan kirjoittaa myös siitä, millaista muu-  
tosta opintojen aikana on tapahtunut se-  
kä siitä, miten opettajaksi orientoituvat  
mieltävät opettajuuden. Merkittävää on,  
että juuri suorittaminen näkyy osassa kir-  
joituksia myös siinä, miten opettamisesta  
kirjoitetaan jälleen tekoina suhteessa  
työssä seurattuihin (mies)opettajiin.

*Minäkin pystyn vielä samanlaisiin suo-  
rituksiin, kun nämä kokeneemmat opet-  
tajat. (Mikko)*

Opettajaksi opiskelevissa tapahtuu  
muutosta myös siinä, millaiseksi he miel-  
tävät ”hyvän” opettamisen: aiemmasta

jännittämisestä päästään eroon ja hyvin toimivalla opettajalla ovat oppilaat hyvin kontrollissa.

*[O]len huomannut tulevani toimeen opetustilanteessa hyvin enkä enää jännitä luokan edessä esiintymistä. (Teemu)*

*[O]ppilaat kuuntelevat tarkkaavaisina ja tekevät muistiinpanoja, he eivät häiritse opetusta. (Mikko)*

Ensimmäisessä otteessa kasvuksi kerrotaan se, ettei enää jännitetä. Jännittäminen ilmeisesti mielletään hyvään opettajuuteen kuulumattomaksi asiaksi. Toisessa otteessa opetus erotetaan oppilaista, se esitetään opettajan osaksi, kun taas oppilaat samanaikaisesti mielletään tiedon jäsentäjiksi tai sen vastaanottajiksi. Tämä opettajaksi opiskelijoiden aktiivisesti tuottama opettajuuden kuva ei välttämättä vastaa – tai ole edes yhteydessä – siihen, mitä koulutuksen tavoitteiksi on asetettu. Yhtä kaikki osalle miesopiskelijoista siitä piirtyy normisto ja tavoitetila.

## Johtopäätökset

**T**ehtävänämme oli tutkia, millaisia asioita huomioiden ja millaisten suhteiden varassa ammatilliseksi opettajaksi opiskelevat miehet rakentavat opettajaidentiteettiä. Tulostemme perusteella keskeistä opettajaidentiteetin muovautumiselle on opiskelijoiden asemoituminen suhteessa uusiin opintoihin, opiskelukäytänteisiin, tietämiseen ja miesopettajuuteen. Näiden kiinnepisteiden kautta on mahdollista tarkastella myös sitä, mitä opettajan identiteetillä tarkoitetaan, mitkä asiat siihen kietoutuvat sekä miten ammatti-identiteetti-prosessia kuljetetaan opettajaopintojen aikana. Edellisten lisäksi olisi syytä pohtia myös sitä, miten sukupuolisuutta todennetaan opettajankoulutuksissa sekä kuin-

ka siitä voitaisiin tehdä entistä näkyvämpää. Tällöin opettajaksi valmistuvat saisivat opintojensa aikana jo tietoa ja taitoa, mutta myös kosketuspintaa siihen, mitä sukupuolittuneisuus ja sukupuolisensitiivisyys merkitsevät.

Identiteettityön käynnistyminen opintojen alussa on aiemmissa tutkimuksissa osoitettu merkittäväksi (vrt. Laine, 2004; Izadine, 2013). Oman identiteettityön näkyväksi tekeminen sekä yhdessä oman opiskelijaryhmän kanssa pohtiminen jäsentävät ja syventävät opettajaopiskelijan identiteettiä, mutta myös opettajan ammatti-identiteettiä. Identiteettiä rakennetaan vuorovaikutuksessa kokemusten, tilanteiden ja ihmisen kanssa (Beijaard, Meijer, & Verloop, 2004; Heikkinen, 2005). Jos opettajaidentiteetin tietoinen rakentaminen alkaa jo opettajankoulutuksen aikana, siirtyy identiteetin kehittäminen helposti myös työuralle. (Koski-Heikkinen, 2014.) Mahlakaarto (2010, s. 17) on omassa tutkimuksessaan havainnut, että oman identiteetin määrittäminen ei ole enää vapaaehtoista, vaan edellytys työssä selviytymiselle. Tämän tutkimuksen perusteella opettajaopiskelijat muokkaavat ammatti-identiteettiä rajaamalla opintojen ulkopuolisen elämän kirjoituksistaan lähes kokonaan pois sekä vertailivat itseään muihin kanssaopiskelijoihin luoden voimakkaita ohjenuoria sille, miten opettajaksi oppimisesta ja opettajuudesta voi ja saa kirjoittaa. Opettajankoulutuksessa olisikin syytä käydä opettajaopiskelijoiden kanssa keskusteluja, siitä miten opettajaopiskelija muovaa identiteettiä. (Heikkinen, 2005, s. 275.) Tällöin olisi hyvä huomioida se, miten ammatti-identiteetti saatetaan erota henkilön muista identiteeteistä. Ottamalla ammatti-identiteetti tietoisempaan tarkasteluun, voidaan siitä teh-

dä myös valmistuvalle opiskelijalle entistä toimivampi työväline.

Ammatillisilla opettajaopiskelijoilla on takanaan pitkä ja vahva substanssialan työkokemus. Suurimmalla osalla opiskelijoista oli myös opettajana toimimisesta työkokemusta. Työelämästä opettajankoulutukseen tulevalle opiskelijalla on praktista osaamista, tietoja ja taitoja. Aiemmat opinnot ja työkokemus opettajana toimimisesta luovat opettajaopintoihin tärkeän lähtökohdan, joka on nähty tarpeellisena yhä haastavammaksi muuttuvassa opettajan ammatissa. (Leivo, 2010, 195.) Ammatillisissa opettajaopintojen tausta-ajatuksena on pidetty juuri aiemman osaamisen hyödyntämistä. Opettajankoulutuksen tavoitteena on korostettu opettajaopiskelijan omaa aktiivisuutta ja osallistumista, asiantuntijuuden kasvua avoimissa verkostoissa sekä työssä oppimista. (Mahlamäki-Kultanen & Nokelainen, 2014, s. 29.) Tämän tutkimusten tulosten mukaan miesopiskelijat tasapainoilevat aiemman osaamisen ja koulutuksessa tulevan opetuksen välillä. Aiemmista kokemuksista ja tiedoista kerrottiin varovasti, niistä myös erotauduttiin – aiempaa osaamista ei esitetty nykytoiminnan lähtökohdaksi. Tämä antaa opettajankoulutuksen järjestäjille aidon kehityshaasteen. Miten opiskelijoiden sukupuoli, moninaiset työtaustat ja heidän aiemmat muut taidot voitaisiin erilaisissa opiskeluryhmämuodoissa huomioida?

Näkyvästi sukupuolittuneisuuden varassa toimivia otteita käyttämässämme aineistossa oli melko vähän. Merkittävämpää olikin se, että sukupuolta käytettiin osaamisen ja opettajuuden merkittäjänä ilman, että sitä korostuneesti kirjoitettiin näkyville. Miesten oppimispäi-

väkirjoissa korostui esimerkiksi osaamisesta kirjoittaminen suorittamisena (vrt. Karjalainen, 2015). Tätä voi pitää hyvin stereotyyppisesti sukupuolittuneena mallina. Jos opettajankoulutuksella pyritään tekemään mahdolliseksi se, että opettajaidentiteettiä käytettäisiin tietoisesti työvälineenä, olisi perusteltua jatkossa arvioida, miten opiskelijoiden suorituskeskeisyydestä siirryttäisiin enemmän osaa- miseskeisyyteen ja miten tämä muutos saataisiin näkymään niin opiskelijoiden ajattelussa kuin kokemuksissakin.

Sukupuolisensitiivisyyden kehittä- miseksi on ehdotettu, että opiskelijoita ohjattaisiin keskustelemaan sukupuolittuneisuuden liittyvistä käsityksistä ja ilmiöistä. (vrt. Lahelma, 2011; Ojala, Palmu, & Saarinen, 2009; Tainio et al., 2010.) Aineistona käytetyt oppimispäiväkirjat itsessään voisivat tarjota mahdollisuuden sukupuolittuneisuuden kehittämiseksi. Opiskelijat voisivat analysoida oman oppimisympäristön ja harjoittelutilanteiden sukupuolittuneisuutta. Se, mikä nyt jää kirjoituksissa irrallisiksi maininnoiksi ja tietyn opiskelijaryhmän sisäiseksi toiminnaksi, tulisi tällöin näkyväksi.

## Lähteet

.....  
Aarto-Pesonen, L. (2013). ”Tää koulutus ei oo tehnyt musta pelkkää jumppamaikkaa” *Substantiivinen teoria aikuisoppijan ammatillisen kasvun holistisesta prosessista liikunnanopettajakoulutuksessa*. Studies in sport, physical education and health 192. Jyväskylä: University of Jyväskylä.

Beauchamp, C., & Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: an overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 39(2), 175–189.

Beijaard, D., Meijer, P.C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teacher’s professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 107–128.

- Benwell, B., & Stokoe, E. (2006). *Discourse and Identity*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Burns, E., & Bell, S. (2011). Narrative construction of professional teacher identity of teachers with dyslexia. *Teaching and Teacher Education*, 27(5), 952–960.
- Eklund, L. (2013). *Opettajatuutorointi ja lääkäriopiskelijan ammatillinen kasvu*. Turun yliopiston lääketieteen opiskelijoiden kokemuksia tiedekunnassa toteutettavasta opettajatuutoritoiminnasta. Pro gradu –tutkielma. Kasvatustieteiden laitos. Turku: Turun yliopisto.
- Eteläpelto, A., & Vähäsantanen, K. (2006). Ammatillinen identiteetti persoonallisena ja sosiaalisena konstruktiona. Teoksessa A. Eteläpelto & J. Onnismäe (toim.), *Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu*. Aikuiskasvatuksen 46. vuosikirja (ss. 26–48). Helsinki: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen tutkimusseura.
- Gergen, K. (2009). *Relational Being. Beyond Self and Community*. Oxford: Oxford University Press.
- Goffman, E. (2012). *Vuorovaikutuksen sosiologia*. Tampere: Vastapaino.
- Harré, R., & Moghaddam, F. (2003). Introduction: The Self and Others in Traditional Psychology and in Positioning Theory. Teoksessa R. Harré & F. Moghaddam (toim.), *The Self and Others. Positioning Individuals and Groups in Personal, Political and Cultural Contexts* (ss. 1–11). Westport: Praeger.
- Hermans, H., & Hermans-Konopka, A. (2010). *Dialogical Self Theory. Positioning and Counter Positioning in a Globalising Society*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Heikkinen, H. L. T. (2005). Opettajuus narratiivisena identiteettinä. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.), *Oppiminen ja asiantuntijuus* (ss. 275–290). Helsinki: Werner Söderström Osakeyhtiö.
- Izadinia, M. (2013). A review of research on student teacher's professional identity. *British Education research Journal*, 39(4), 694–713.
- Jaari, A. (2004). *Isetunto, elämäntuntemus ja arvot. Korrelatiivinen tutkimus Morris Rosenbergin isetuntokäsitteen taustasta suomalaisilla työikäisillä*. Akateeminen väitöstutkimus. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Jokinen, H., Taajamo, M., & Välimäki, J. (toim.). (2014). *Pedagoginen asiantuntijuus liikkeessä ja muutoksessa – huomisen haasteita*. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Jokiniemi, S. (2005). *Opettajien informaatiohorisontit. Ammatillisen tiedon hankinta ammatti-identiteetin näkökulmasta*. Pro gradu -tutkielma. Informaatitieteiden tutkimuslaitos. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Karjalainen, H. (2015). *Opettajaopiskelijan ammatti-identiteetti pedagogiikan, didaktiikan ja aineenhallinnan ammatillisena*. Kasvatustieteen pro gradu-tutkielma. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Koski-Heikkinen, A. (2014). *Ammatillisen opettajan identiteetti ja auktoriteetti – Ammatilliset opettaja ja opiskelijat ideaalia ammatillista opettajuutta etsimässä*. Acta Universitatis Lappeenensis 271. Kasvatustieteiden tiedekunta. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Kouvo, A., Stenström, M-L., Virolainen, M., & Vuorinen-Lampila, P. (2011). *Opintopoluilla opintourille. Katsaus tutkimukseen*. Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimusosastolta 42. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Kukkonen, H., Tapani, A., Ilola, H., Joensuu, M., & Ropo, E. (2014). Opettajaidentiteetin rakentumisen ainekset ammatillisessa opettajakoulutuksessa. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 16(2), 28–48.
- Lahelma, E. (2011). Sukupuolitietoisuutta kouluun ja opettajankoulutukseen: TASUKO-hankkeesta eteenpäin. *Kasvatus*, 42(1), 90–95.
- Laine, T. (2004). *Huomisen opettajat. Luokanopettajakoulutus ammatillisen identiteetin rakentajana*. Akateeminen väitöstutkimus. Opettajankoulutuslaitos. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Lasky, S. (2005). A sociocultural approach to understanding teacher identity, agency and professional vulnerability in a context of secondary school reform. *Teaching and Teacher Education*, 21(8), 899–916.
- Leivo, M. (2010). *Aikuisena opettajaksi. Aikuisopiskelijoiden merkittävät oppimiskokemukset opettajan työn ja opettajankoulutuksen vuorovaikutuksessa*. Akateeminen väitöstutkimus. Kokkolan yliopistokeskus Chydenius. Kokkola: Jyväskylän yliopisto.
- Lähteenoja, S. (2010). *Uusien opiskelijoiden integroituminen yliopistoon. Sosiaalipsykologinen näkökulma*. Sosiaalipsykologian tutkimuksia 23. Helsingin yliopiston sosiaalipsykologian oppiaine. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Mahlakaarto, S. (2010). *Subjektiksi työssä. Identiteettiä rakentamassa voimaantumisen kehitysohjelmassa*. Akateeminen väitöstutkimus. Kasvatustieteiden tiedekunta. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.



Mahlamäki-Kultanen, S., Lauriala, A., Karjalainen, A., Rautiainen, A., Rökköläinen, M., Helin, E., Pohjonen, P., & Nyyssölä, K. (toim.). (2014). *Opettajankoulutuksen tilannekatsaus. Tilannekatsaus marraskuussa 2014*. Haettu sivustolta <http://www.oph.fi/julkaisut>.

Mahlamäki-Kultanen, S., & Nokelainen, P. (2014). Onko suutarin lapsella kenkiä? Ammatillisten opettajien pedagogisen kelpoisuuden antavan koulutuksen opetussuunnitelmien analyysi. Teoksessa S. Mahlamäki-Kultanen, A. Lauriala, A. Karjalainen, A. Rautiainen, M. Rökköläinen, E. Helin, P. Pohjonen, & K. Nyyssölä (toim.), *Opettajankoulutuksen tilannekatsaus. Tilannekatsaus marraskuussa 2014*. (ss. 23–35). Haettu sivustolta <http://www.oph.fi/julkaisut>.

Mead, G. H. (1934). *Mind, Self, and Society*. Chicago: University of Chicago Press.

Ojala, H., Palmu, T., & Saarinen, J. (toim.) (2009). *Sukupuoli ja toimijuus koulutuksessa*. Tampere: Vastapaino.

Pulkkinen, M. (2006). *SATTUMAA VAI VA-KAATA HARKINTAA. Jatko-opiskelijaksi ryhtyminen Jyväskylän yliopistossa elämänsä elämänkulun, akateemisen identiteetin muodostumisen ja tiedekulttuurin sosiaalistumisen kautta tarkasteltuna*. Pro Gradu-tutkielma. Kasvatustieteiden laitos, Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Simpanen, P. (2010). *Tietoliikennetekniikan alkuvaiheen opintojen ohjaus ja kehittäminen*. Elektрониikan, tietoliikenteen ja automaation tiedekunta. Diplomityö. Tekninen korkeakoulu. Espoo: Aalto-yliopisto.

Syrjäläinen, E., & Kujala, T. (2010). Sukupuolitietoinen tasa-arvokasvatus - vaiettu aihe opettajankoulutuksessa ja koulun arjessa. Teoksessa M. Suortamo, L. Tainio, E. Ikävalko, T. Palmu, & S. Tani (toim.), *Sukupuoli ja tasa-arvo koulussa* (ss.25–40). Juva: PS-kustannus.

Tainio, L., Palmu, T., & Ikävalko, E. (2010). Opettaja, oppilas ja koulun sukupuolistunut arki. Teoksessa M. Suortamo, L. Tainio, E. Ikävalko, T. Palmu, & S. Tani (toim.), *Sukupuoli ja tasa-arvo koulussa* (ss.13–22). Juva: PS-kustannus.

Tracy, K., & Robles, J. S. (2013). *Everyday talk. Building and Reflecting Identities*. (2nd ed.). New York: Guilford.

Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2011). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.

Tuominen, M., & Wihersaari, J. (2006). *Ammattikasvatusfilosofia*. Helsinki: Opetus-, kasvat- ja koulutusalojen säätiö – OKKA-säätiö.

Ylijoki, O-H. (1998). *Akateemiset heimokulttuurit ja noviisien sosialisaatio*. Tampere: Vastapaino.

Valtioneuvoston asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 986/1998.

van Langenhove, L., & Harré, R. (1999). Introducing Positioning Theory. Teoksessa R. Harré & L. van Langenhove (toim.), *Positioning Theory: Moral Contexts of Intentional Action* (ss. 14–31). Oxford: Blackwell.

Vidén, S., & Naskali, P. (2010). *Sukupuolittisuus Lapin yliopiston opettajankoulutuksessa*. Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 22. Sukupuolentutkimusyksikkö. Rovaniemi: Lapin yliopisto.

Vertanen, I. (2002). *Ammatillinen opettajuus vuonna 2010. Toisen asteen ammatillisen opettajan työn muutokset vuoteen 2010 mennessä*. Akateeminen väitöstutkimus. Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus. Tampere: Tampereen yliopisto.



# Teknologiavälitteinen viestintäosaaminen ylempien ammattikorkeakoulututkintojen toteutussuunnitelmissa

Mervi Varhelahti  
FM, KTM, lehtori  
Turun ammattikorkeakoulu  
Tohtoriopiskelija  
Kasvatustieteiden tiedekunta,  
Turun yliopisto  
mervi.varhelahti@turkuamk.fi

Mirjamaija Mikkilä-Erdmann  
KT, professori  
OKL, Turun yliopisto  
mirmik@utu.fi

*Artikkeli on läpikäynyt referee-menettelyn*

## Abstrakti

Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää Yrittäjäyys ja liiketoimintaosaaminen -koulutusohjelman (YAMK) opintojaksojen toteutussuunnitelmien työelämäläheisyyttä teknologianvälitteisen viestintäosaamisen näkökulmasta. Keskeisenä tutkimuskysymyksenä oli, miten teknologiavälitteinen viestintäosaaminen otetaan huomioon

opintojaksojen toteutussuunnitelmissa. Asiantuntijoiden toimintaympäristöjen kansainvälistyessä myös viestintä ja siihen liittyvä kansainvälisyyden ulottuvuus korostuvat. Tulevaisuudessa tarvitaan asiantuntijoita, joiden ammatilliseen osaamiseen kuuluu myös viestintäosaaminen teknologian välityksellä kansainvälisissä toimintaympäristöissä.





Tutkimuksen aineiston muodostivat yhdeksän eri ammattikorkeakoulun toteutussuunnitelmat. Menetelmänä käytettiin temaattista sisällönanalyysiä toisaalta teorialähtöisesti Ferrarin (2013) viitekehyksen pohjalta ja toisaalta aineistolähtöisesti. Aineistossa havaittiin kolme keskeistä teemaa, jotka kuvaavat miten viestintäosaaminen ilmenee: tietojen ja sisällön jakaminen, vuorovaikutus teknologioiden avulla sekä yhteistyö digitaalisissa kanavissa. Teknologiavälitteisen viestintäosaamisen osa-alueista verkkoetikeitin ymmärtäminen ja soveltaminen, oman digitaalisen identiteetin hallinta ja osallistuminen digitaalisena kansalaisena jäävät kokonaan huomiotta ylempien ammattikorkeakoulututkintojen toteutussuunnitelmissa. Myöskään vaatimukset viestintäosaamisesta kansainvälisessä ympäristössä ja verkostoissa eivät ilmene aineistossa lähes lainkaan.

Tutkimuksen tuloksia voidaan hyödyntää opetussuunnitelmatyössä erityisesti tukemaan opettajien yhteistyötä ja tulkin-taa ammatillisesta viestintäosaamisesta.

**Avainsanat:** *viestintäosaaminen, teknologiavälitteinen viestintä, ammatillinen osaaminen*

## Digital Communication Skills in the University of Applied Sciences Degree Programme Course Descriptions

### Abstract

We work in various social and virtual spaces where digital communication skills are needed. At universities of applied sciences, these new skills should be taken into account to ensure that our students acquire the skills needed in working life. The aim of this study was to answer the following question: Are digital communication skills mentioned in the course descriptions? The data was collected from the course descriptions of the Degree Programmes in Entrepreneurship and Business. The method adapted was content analysis. The data was analysed on the basis of the digital competencies framework. Three themes can be identified: sharing information and content, interacting through technologies and collaborating through digital channels. Communication competencies related to engaging in online citizenship, netiquette and managing digital identity cannot be identified in any of the course descriptions. Digital communication skills are not included in 80 per cent of the course descriptions.

**Key words:** *Communication skills, digital communication, professional competence*

## Johdanto

Tämän artikkelin tavoitteena on tarkastella, miten ylempien ammattikorkeakoulututkintojen (YAMK) opintojaksojen toteutussuunnitelmat ilmentävät työelämässä tarvittavaa teknologiavälitteistä viestintäosaamista. YAMK-tutkinnot rinnastetaan yliopistossa suoritettavaan ylempään korkeakoulututkintoon. YAMK-tutkinnoissa kehitetään ammatillista osaamista työkokemuksen kartuttua, ja opintojen tavoitteena on kehittää osaamista asiantuntijatehtävissä ja antaa opiskelijoille muun muassa kansainvälisen toiminnan edellyttämät kieli- ja viestintätaidot. (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2015.)

YAMK-tutkintojen osaamistavoitteita ohjaavat useat eri viitekehykset sekä opetussuunnitelmat, joita ammattikorkeakoulujen opettajat tulkitsevat opintojaksokohtaisissa toteutussuunnitelmissa. Sen lisäksi, että toteutussuunnitelmat kuvaavat yksityiskohtaisemmin opetussuunnitelmien tavoitteita, ne voivat toimia ammattikorkeakoulun johdolle laadun arvioinnin dokumentteina (Lampelo, Kainulainen, Turunen, Viljanen, Yanar, Mattila, & Saarilampi, 2010). Opetussuunnitelmien voidaan katsoa koostuvan kirjoitetusta, toteutuneesta ja koetusta opetussuunnitelmasta (Karjalainen, 2003). Tässä artikkelissa keskitytään vain kirjoitettuun opetussuunnitelmaan.

Toteutussuunnitelmia lähestytään teemaattisen sisällönanalyysin menetelmin ja Ferrarin (2013) digitaalisen osaamisen viitekehyksen avulla. Ferrarin viitekehyksen tarkoituksena on ollut tunnistaa, mitä digitaalista osaamista tarvitaan

nykyisissä toimintaympäristöissä. Tämän viitekehyksen taustalla on useita digitaalisen osaamisen kuvauksia sekä case-tutkimuksia. Viitekehystä on luotu vahvasti yhteistyössä työelämän asiantuntijoiden kanssa erilaisissa työpajoissa ja konsultaatioissa Euroopan tasolla. Viitekehyksessä digitaaliseen osaamiseen kuuluu teknologiavälitteinen viestintäosaaminen (digital communication). Mielenkiintoisen viitekehystä tekee se, että se tarjoaa esimerkkejä teknologiavälitteisen viestintäosaamisen ilmenemisestä työelämän tilanteissa sekä itsearviointitaulukon kyseisen osaamisen arviointiin. (Ferrari, 2013.) Työelämän tilanteiden huomiointi on olennaista, sillä tässä artikkelissa viestintäosaaminen käsitetään osana asiantuntijan ammattiosaamista (Kostainen, 2003, s. 247).

### Asiantuntija viestijänä verkostoissa

Asiantuntijan toimintaympäristöä kuvaavat jatkuva muutos, tieto- ja viestintäteknologian mahti, globalisaatio sekä työn ja vapaa-ajan rajojen hämärtyminen (Waldeck, Durante, Helmuth, & Marcia, 2012). Oman ulottuvuuden työhön tuo se, että työtehtävissä voidaan yhä helpommin viestiä ajasta ja paikasta riippumatta eri kulttuurien välillä (Halbe, 2012, ss. 48–49). Joustavat työnteon tavat ja teknologian kehittyminen ovat vaikuttaneet siihen, että työelämässä työskennellään yhä enenevässä määrin virtuaalisesti (Lockwood, 2015). Globaali virtuaalinen yhteistyö on mahdollistunut muun muassa tiedostojen jakosovellusten, videoneuvottelujen sekä sosiaalisten verkostopalvelujen, kuten blogien ja wikien käytön lisääntyä (Jones & Hafner, 2012). Valtava tiedon määrä ja ymmärrys siitä, että asiantuntija ei yksin voi enää hallita kaikkea

tarvitsemaansa tietoa vauhdittaa asiantuntijoiden verkostoitumista (Palonen, Boshuizen, & Lehtinen, 2014). Verkostomaisen toimintatavan alati kasvaessa (Heckscher, 2007) asiantuntijoiden tulee osata soveltaa viestintäteknologiaa verkostoissa toimimiseen (McAfee, 2009, s. 40; Rheingold, 2012) ja täten samalla mahdollistaa eri puolille hajautuneen tiedon hyödyntämisen (Jussila, 2015). On selvää, että toimintaympäristöjen muutoksessa, työvoiman osaamisen tärkeys ja erityisesti viestintäosaamisen merkitys on korostunut (Vähämäki, 2004, ss. 55–56; Hanhinen, 2010, s. 47). Oletettavasti, sen merkitys korostunut myös ammattikorkeakoulututkinnoissa.

Viestintäosaamisesta on tehty tutkimusta monista näkökulmista (Kostiainen, 2003; Huhta, 2010; Hanhinen, 2010; Waldeck ym., 2012; Lönnblad & Vartiainen, 2012; Rajander-Juusti, 2013). Waldeck ym. (2012) ovat tutkineet erityisesti teknologiavälitteistä viestintäosaamista liiketoimintaympäristöissä. Heidän mukaansa viestintäteknologioiden tekninen osaaminen, sosiaalisten verkostojen ja yhteisöllisen median hyödyntäminen omassa työssä, verkossa toimimisen pelisäännöt sekä verkossa toimimisen riskien ymmärtäminen ovat osa teknologiavälitteistä viestintäosaamista. He myös painottavat sosiaalisten verkostojen ja yhteisöllisen median hyödyntämisen merkitystä oman työn tukena. Opettajien tulisi ymmärtää viestintäosaamisen merkitys opiskelijan menestymiselle työelämässä. Aiemmin mainitut työn muutokset ovat kiinnittäneet huomion virtuaalisten tiimien toimintaan ja tässä toiminnassa vaadittavaan osaamiseen. Lönnblad ja Vartiainen (2012) haastattelivat suomalaista globaalisti toimivien yritysten henkilöstöä osaamisesta, jota edellytetään hajautetussa työs-

sä. Aiemmasta tutkimuksesta poiketen Lönnblad ja Vartiainen (2012) esittävät osaamisvaatimuksia, joita edellytetään sekä johtajilta että työntekijöiltä. Näistä selkeästi tärkeimmiksi nousivat kommunikaatiotaidot ja erilaisuuksien ymmärtäminen. Kommunikaatiotaidot viittaavat sekä suulliseen että kirjalliseen kommunikaatioon sähköisten välineiden välityksellä. Tässä kommunikaatiossa kulttuuritekijöiden vaikutuksen ymmärtäminen on merkityksellistä. (Lönnblad & Vartiainen 2012.) Rajander-Juusti (2013) on tutkinut liiketalouden tulevaisuuden osaamistarpeita ja esittää, että verkostoissa toimiminen ja kansainvälisyys- ja kulttuuritaitojen merkitys kasvaa Suomessa. Myös Huhta (2010), Hanhinen (2010) sekä Daim ym. (2012) ovat todenneet, että toimintaympäristöjen kansainvälistyminen on lisännyt osaamisvaatimuksia kulttuurien välisestä ymmärryksestä ja kielitaidosta. Näillä osaamiskuvauksilla on tärkeä merkitys opetuksen ja työelämän kohtaamisessa, sillä viestintäosaamisen ammatillinen ulottuvuus ei toteudu, jos viestinnän opetuksella ei ole merkitystä työelämän näkökulmasta (Kostiainen, 2003, s. 247). Seuraavaksi viestintäosaamista tarkastellaan ammattikorkeakoulujen opetussuunnitelmatyötä ohjaavien viitekehysten pohjalta.

### **Viestintäosaaminen ammattikorkeakouluja ja opetussuunnitelmatyötä ohjaavissa viitekehyksissä**

**A**mmattikorkeakoulujen toiminnan kehukset tulevat AMK-laista ja -asetuksesta, Opetus- ja kulttuuriministeriön (OKM) rahoitusperusteista, ammattikorkeakoulujen johto- ja tutkintosäännöstä sekä strategiasta. Valtioneuvoston asetuksen mukaan ylemissä ammattikorkeakoulututkinnois-

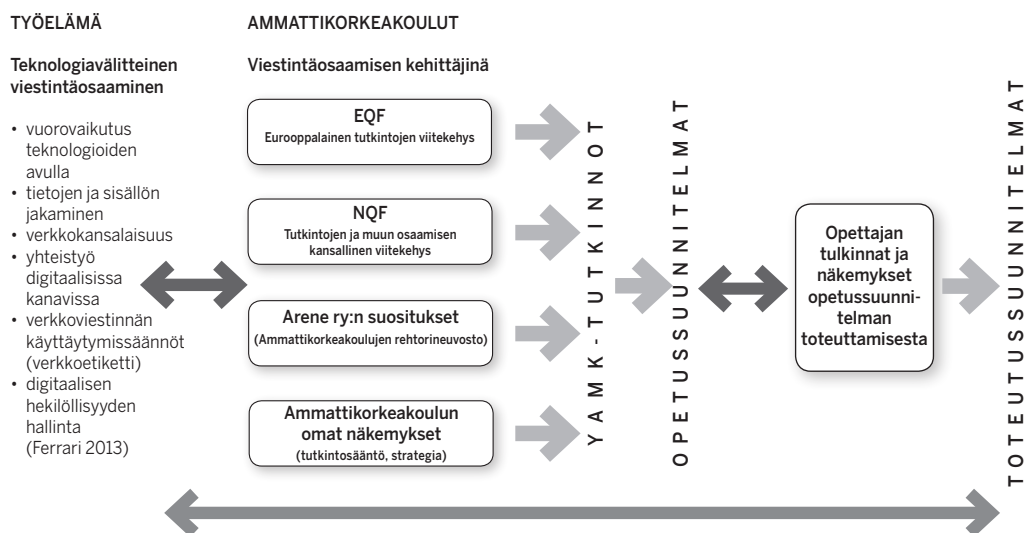
sa on tavoitteena antaa opiskelijalle *hyvä viestintä- ja kielitaito oman alansa tehtäviin sekä kansainväliseen toimintaan ja yhteistyöhön* (Valtioneuvoston asetus ammattikorkeakouluista, 2003).

Tutkintojen osaamistavoitteita ohjataan Eurooppalaisessa tutkintojen viitekehyksessä (European Qualifications Framework, EQF) ja Tutkintojen ja muun osaamisen kansallisessa viitekehyksessä (National Qualifications Framework, NQF) sekä Ammattikorkeakoulujen rehtorien neuvoston Arenen suosituksissa (kuvio 1). Eurooppalaisen tutkintojen viitekehysten avulla pyritään tuomaan vertailtavuutta ja läpinäkyvyyttä eurooppalaiseen tutkintojärjestelmään ja sitä kautta osaamiseen (Eurooppalainen tutkintojen viitekehys elinikäisen oppimisen edistämiseksi, 2009).

Kansallisella tasolla Tutkintojen ja muun osaamisen kansallinen viitekehys määrittelee osaamista oppimistulosten kautta, jotka ilmenevät tietoina, taitoina ja pätevyytenä. Kansallisessa viitekehys-

essä todetaan seuraavaa opiskelijan viestintä- ja kansainvälisyysosaamiseen liittyen (tasolla 7): *Osa viestiä hyvin suullisesti ja kirjallisesti sekä alan että alan ulkopuoliselle yleisölle. Kykenee vaativaan kansainväliseen viestintään ja vuorovaikutukseen toisella kotimaisella ja vähintään yhdellä vieraalla kielellä.* (Tutkintojen ja muun osaamisen kansallinen viitekehys, 2009.)

Arene on osaltaan tarkentanut opiskelijoiden yhteisiä osaamistavoitteita ylempään ammattikorkeakoulututkinnon tasolla. Näistä viestintäosaamiseen voidaan linkittää seuraavat suositukset: *Opiskelija osaa kehittää työelämän monialaista viestintää ja vuorovaikutusta, osaa soveltaa tieto- ja viestintäteknikkaa tehtävissään, kykenee kansainväliseen viestintään työtötehtävissään ja toiminnan kehittämässä* (ks. Auvinen et al., 2010). Viestintäosaaminen kuuluu Arenen mukaan osaamisiin, jotka tulisi integroida osaksi substanssiopetusta. Kuviossa 1 havainnollistetaan tämän artikkelin teoreettinen viitekehys.



Kuvio 1. Teknologiavälitteinen viestintäosaaminen osaksi toteutussuunnitelmia

Vaikka työelämän osaamistarpeista on tehty kuvauksia ja opetussuunnitelmatyötä ohjaavat työelämätarpeiden lisäksi monet viitekehukset (kuvio 1), ammattikorkeakoulujen saamista kritiikistä voidaan päätellä, että aina osaamistarpeiden huomioiminen ei ole onnistunut. Neuvonen-Rauhala (2009) on todennut, että ammattikorkeakoulun jatkotutkinnon kokeiluvaiheessa vuosina 2002–2005 työelämäläheisyys ei toteutunut kovinkaan hyvin koulutuksien toimintatavoissa. Esimerkiksi työelämän autenttisia tilanteita ja ympäristöjä ei hyödynnetty oppimisympäristöinä. Myös Elinkeinoelämän keskusliiton kannanotto vuonna 2013 ammattikorkeakoululain toisen vaiheen uudistuksesta ilmensi tyytymättömyyttä ammattikorkeakoulun opetuksen työelämäläheisyyteen (Elinkeinoelämän keskusliiton kannanotto 27.8.2013).

Edelleen vuonna 2015 ammattikorkeakouluille suositellaan uusien oppimismetodien sekä digitalisaation huomioimista opetuksessa (Melin et al., 2015, s. 64). Myös opiskelijoiden näkemyksiä kartoitettavassa tutkimuksessa kävi ilmi, että niin sanottuja yhteisiä osaamisia, joihin viestintä- ja kansainvälisyysosaaminen kuuluvat, tulisi opiskelijoiden mielestä huomioida enemmän opetussuunnitelmatyössä (Majakulma, 2011, ss. 52–53).

Viestintä- ja kansainvälisyysosaaminen on huomioitu edellä mainittujen viitekehysten osaamistavoitteissa. Olennaista onkin, miten nämä osaamiset ja suositukset tulkitaan opetussuunnitelmatyössä. Ammattikorkeakoulujen osaamisperustaisissa opetussuunnitelmissa painopiste on sisältöjen sijaan oppimistuloksissa (Mäkinen & Annala, 2012, s. 131). Nämä ilmentävät niitä tietoja, taitoja ja asenteita, joita työntekijä tarvitsee

suoriutuakseen hänelle osoitetuista tehtävistä (Hanhinen, 2010, s. 49; Ferrari, 2013). Opetussuunnitelmien merkitys on tärkeä, sillä ne ohjaavat opettajaa työssään (Kukkonen, 2011) ja jättävät tilaa opettajan autonomialle ja tulkinnalle (Kivioja, 2014, s. 209). Opetussuunnitelmien ohjaamana opettajat kirjoittavat tarkemman kuvauksen toteutussuunnitelmissa (Laajala, 2015) tulkiten samalla, mitä osaamista työelämän eri tilanteissa vaaditaan ja miten sen kehittämistä voidaan tukea osana tutkintoa (Kukkonen, 2012, ss. 155–159).

Osaamisperustaisen opetussuunnitelmien laatiminen ei aina ole yksinkertaista. Mäkinen ja Annala (2012, s. 145) sekä Laajala (2015) korostavat dynaamista näkemystä, jossa oppiminen, opetussuunnitelmatyön reflektointi sekä työelämän muutokset ovat jatkuvassa vuorovaikutuksessa. Dynaamisen tulkinnan käsitettä osaamisperustaisessa opetussuunnitelmatyössä tulisi kuitenkin avata, jotta sen merkitys ymmärrettäisiin syvemmin ja vuorovaikutus teorian ja käytännön välillä toteutuisi (Laajala, 2015, ss. 57–58). Kuten muidenkin osaamisten niin myös teknologiavälitteisen viestintäosaamisen tulee vastata työelämässä nyt ja lähitulevaisuudessa vaadittavaa osaamista. Teknologiavälitteistä viestintäosaamista asiantuntijatehtävissä tarkastellaan seuraavaksi Ferrarin (2013) viitekehysten näkökulmasta.

### **Ferrarin (2013) viitekehys teknologiavälitteisestä viestintäosaamisesta**

**F**errarin (2013) viitekehyksessä on vahva työelämäkytkentä. Viestintä ja vuorovaikutusosaaminen ymmärretään rinnakkaisina käsitteinä (Laajalahti, 2014, s. 17) ja median käyttö

nähdään osana viestintäosaamista (Valkonen, 2003, ss. 25–26). Tällöin puhutaan teknologiavälitteisestä viestinnästä, jossa välittyvät myös kuva, ääni, video ja teksti (Veltos & Veltos, 2010, s. 463). Viestintään liittyy olennaisesti myös eettinen ulottuvuus, jonka mukaan hyväksyttävä toiminta ja toisten kunnioittaminen kuuluvat viestintäosaamiseen (Valkonen, 2003, ss. 26–39).

Teknologiavälitteinen viestintäosaaminen jaetaan Ferrarin (2013) viitekehyksessä edelleen kuuteen osa-alueeseen:

- vuorovaikutus teknologioiden avulla (interacting through technologies)
- tietojen ja sisällön jakaminen (sharing information and content)
- verkkokansalaisuus (engaging in online citizenship)
- yhteistyö digitaalisissa kanavissa (collaborating through digital channels)
- verkkoviestinnän käyttäytymissäännöt (netiquette)
- digitaalisen henkilöllisyyden hallinta (managing digital identity).

Viitekehyksen sisältämässä itsearviointitaulukossa (taulukko 1 sivulla 30) näihin liittyvät tiedot, taidot sekä asenteet on kuvattu osaamisen perustasolla (A), keskitasolla (B) ja edistyneellä tasolla (C).

Siirryttäessä perustasolta edistyneelle tasolle havaitaan, että perustasolla yksilö nähdään viestijänä, joka käyttää perinteisiä välineitä viestintään ja eikä viesti kovin aktiivisesti teknologian välityksellä. Hänellä on ymmärrystä viestinnän säännöistä ja riskeistä. Edistyneellä tasolla osaaminen on muuttunut aktiiviseksi, monipuoliseksi ja ymmärtämisen sijaan yksilö osaa toimia sääntöjen mukaan ja riskejä minimoiden. (Taulukko 1.) Edellä

esitettyjen osa-alueiden voi olettaa ilmenevän ylempien ammattikorkeakoulututkintojen toteutussuunnitelmissa.

## Tutkimuksen toteutus

Tarkastelun kohteeksi valittiin ammattikorkeakoulujen Yrittäjyyden ja liiketoimintaosaamisen tutkinnon (YAMK) opintojen toteutussuunnitelmat. Yrittäjyyden ja liiketoimintaosaamisen tutkinnon (YAMK) opintojaksoja oli yhteensä 137 ( $N=137$ ). Näistä 112 ( $n=112$ ) opintojaksoa oli kuvattu kirjallisesti niin, että ne voitiin ottaa mukaan analyysiin. Toteutussuunnitelmat koskivat vuonna 2013 aloittaneita opiskelijoita. Opetushallinnon tilastopalvelun mukaan 16 ammattikorkeakoulussa aloitettiin opinnot kyseisessä tutkimuksessa vuonna 2013 (Vipunen, 2015). Tutkimuksen aineisto haettiin internetistä Yrittäjyys- ja liiketoimintaosaaminen-haulla, joka johti edelleen eri ammattikorkeakoulujen www-sivuille. Koska aineisto oli varsin erilaista, päädyttiin analysoimaan vain niitä hakutuloksia, joissa oli merkintä ”toteutussuunnitelma” tai ”opintojaksojen kuvaus”. Niiden ammattikorkeakoulujen hakutulokset, joissa aineisto ei vastannut esitettyjä vaatimuksia, jätettiin analyysin ulkopuolelle. Yhteensä 9 ammattikorkeakoulua oli edustettuna tutkimuksessa.

Tutkimuksen tavoitteena oli vastata seuraaviin kysymyksiin:

- Mitä teknologiavälitteisen viestinnän osaamista opintojaksoilla tavoitellaan?
- Miten teknologiavälitteinen viestintäosaaminen ilmenee toteutussuunnitelmissa?
- Miten toteutussuunnitelmissa otetaan huomioon kansainvälinen toimintaympäristö?

**Taulukko 1.** Teknologivälitteisen viestintäosaamisen itsearviointitaulukko (suomennettu Ferrari, 2013)

Teknologivälitteisen viestinnän osa-alueet	Perustaso A	Keskitaso B	Edistynyt taso C
Vuorovaikutus teknologioiden avulla (interacting through technologies)	Osaan pitää yhteyttä muihin käyttämällä viestintätyökalujen perusominaisuuksia. Tunnen digitaalista viestintää koskevat	Osaan pitää yhteyttä muihin käyttämällä useita digitaalisia työkaluja ja viestintätyökalujen kehittyneempiä ominaisuuksia. Tunnen verkkotietokirjallisuuden periaatteet ja osaan soveltaa niitä eri tilanteissa. Tiedän, miten osallistutaan sosiaalisten verkkoyhteisöjen toimintaan ja miten niissä julkaistaan sekä jaetaan tietoja ja sisältöä. Osaan käyttää aktiivisesti joitakin verkkopalvelujen perusominaisuuksia. Osaan luoda syötteitä ja keskustella niistä yhdessä muiden kanssa yksinkertaisilla digitaalisilla työkaluilla. Osaan muokata digitaalista henkilöilyäni sekä seurata digitaalista jalanjälkeäni.	Käytän monenlaisia viestinnän työkaluja. Osaan soveltaa verkkotietokirjallisuuden erilaisissa digitaalisen viestinnän tiloissa ja tilanteissa. Olen kehittänyt strategioita sopimattoman käytöksen havaitsemiseksi. Osaan käyttää tilanteeseen sopivia digitaalisia viestintätapoja. Osaan räätälöidä viestinnän muotoa ja tapoja kohdeyleisön mukaan. Osaan käsitellä minulle saapuvia erityyppisiä viestejä. Osaan jakaa tietoja, sisältöä ja resursseja aktiivisesti muiden kanssa verkkoyhteisöissä, verkostoissa ja yhteiskäyttöalustoissa. Olen aktiivisesti mukana erilaisissa verkkotiloissa. Tiedän, miten osallistutaan aktiivisesti verkossa, ja osaan käyttää monia erilaisia verkkopalveluja. Käytän usein ja luontevasti monenlaisia digitaalisia työkaluja, joilla voin tuottaa ja jakaa tietoja sekä sisältöä. Osaan käyttää useita digitaalisia henkilöilyäni tilanteen ja tarkoituksen mukaan, valvoa verkkoviestinnässä tuottamaani tietoa sekä suojata digitaalista mainettani.
Tiedon ja sisällön jakaminen (sharing information and content)	käyttämisen perussäännöt. Osaan jakaa tiedostoja ja sisältöä muiden kanssa yksinkertaisilla teknologisilla välineillä. Tiedän, että teknologian avulla voidaan käyttää erilaisia palveluita, ja käytän joitakin passiivisesti.		
Verkkokansalaisuus (engaging in online citizenship)	Osaan tehdä yhteistyötä muiden kanssa perinteisten teknologioiden avulla. Olen tietoinen digitaalisen henkilöilyäni hyödyistä ja riskeistä.		
Yhteistyö digitaalisissa kanavissa (collaborating through digital channels)			
Verkkoviestinnän käyttäytymissäännöt (netiquette)			
Digitaalisen henkilöilyäni hallinta (managing digital identity)			

Opintojaksojen toteutussuunnitelmi- en laadullisessa analyysissä valittiin metodiksi temaattinen sisällönanalyysi ja mahdollistettiin näin erilaiset tavat lähestyä aineistoa (Braun & Clarke, 2006, ss. 77–81). Temaattinen sisällönanalyysi so-

pi tekstien sisällön analyysiin ja se mahdollisti myös sanojen ja ilmaisujen esittämisen määrällisinä tuloksina (ks. Saarinen-Kauppinen & Puusniekka, 2006; Eriksson & Kovalainen, 2008, s. 90). Teemoittelu tehtiin osittain teorialähtöi-



sesti, jolloin analyysia ohjasi viitekehyyksi valittu teknologiavälitteisen viestintäosaamisen viitekehys (Ferrari, 2013). Teemoittelua tehtiin myös aineistolähtöisesti, ja näin mahdollistettiin viitekehyyksen ulkopuolelta mahdollisesti ilmenivät teemat. Koska asiantuntijoiden toimintaympäristöjen nähdään kansainvälistyvän, tutkimuksessa viestintäosaamista tarkasteltiin myös kansainvälisyyden näkökulmasta. Tavoitteena oli selvittää, huomioidaanko viestintäosaamisen kehittämistavoitteissa kielitaitoa ja kulttuuriosaamista.

## Aineiston analyysi

**A**nalyyysi aloitettiin viemällä aineisto NVivo10-ohjelmistoon. Ohjelmiston avulla listattiin ensin kaikki aineiston sisältämät sanat esiintymistiheyden mukaan ja listauksesta valittiin sanat, jotka tutkijan tulkinnan mukaan liittyvät viestintään ja kansainvälisyyteen. Valitut sanat vietiin syvempään analyysiin ja tulkittiin tekstiympäristöjä, joissa viestintään (viest\*, comm\*) ja kansainvälisyyteen (global\*, international\*, kansainväli\*, monikulttuuri\*) liittyvät yksittäiset sanat esiintyivät.

Sanojen analyysin jälkeen aineistoa koodattiin ohjelmistossa. Kukin opintojakson toteutus suunnitelma, joka teorialähtöisesti tulkittiin merkittäväksi, koodattiin niin sanotulla noodilla ”case” ja numeroitiin esiintymisjärjestyksessä. ”Case”-noodilla merkityt toteutus suunnitelmat muodostivat yläkäsitteen, jotka valikoituivat jatkoanalyysiin (taulukko 2). Näin tutkimus rajattiin koskemaan vain niitä toteutus suunnitelmia, joissa oli havaittu teknologiavälitteiseen viestintäosaamiseen liittyviä teemoja (vuorovaikutus teknologioiden avulla, tietojen ja sisällön jakaminen, verkkokansalaisuus,

yhteistyö digitaalisissa kanavissa, verkko-viestinnän käyttäytymissäännöt, digitaalisen henkilöllisyyden hallinta). Tämän lisäksi aineisto rajattiin koskemaan niitä tekstiosioita, joissa kuvataan tavoitteet, sisällöt ja toimintatavat. Nämä muodostivat alanoodit, joilla pyrittiin tarkentamaan sitä tekstiosiota, jossa analyysin kohteena oleva osaaminen on huomioitu. Tämän lisäksi luotiin alanoodit teknologia ja viestintä, jotka ilmentävät sitä, kumpi on osaamisen tavoitteena. Nämä noodit ja havaitut esiintymät on esitetty taulukossa 2.

**Taulukko 2.** Teknologiavälitteisen viestintäosaamisen ilmeneminen toteutus suunnitelmissa

Teknologiavälitteinen viestintäosaaminen toteutus suunnitelmissa	Opintojaksot (n)
Case	23
Sisältö	
Teknologia	17
Viestintä	14
Tavoite	
Teknologia	10
Viestintä	10
Toimintatapa	
Teknologia	4
Viestintä	6
Kansainvälisyys	
Materiaali	6
Kansainvälisyys (muu kuin materiaali)	3



Rakentuneisiin puunoodeihin lisättiin lopuksi noodi kansainvälisyys, jolle luotiin alanoodit materiaali ja kansainvälisyys (muu kuin materiaali). Näiden noodien tarkoitus oli ilmentää, esiintyykö kansainvälisyys lähdemateriaaleissa vai opetuksen tavoitteissa, sisällössä tai toimintatavoissa. Tämän jälkeen kutakin puunoodia tarkasteltiin teknologiavälitteisen viestintäosaamisen viitekehyksen avulla ja määriteltiin, mitä viitekehyksen kuvaamia osaamisalueita niissä huomioitiin ja millä tasolla osaamista tavoiteltiin.

Edellä esitetyn aineiston analyysikuvauksen pohjalta voidaan todeta, että tutkijan näkemys oli konstruktivistinen, joten toteutussuunnitelmatekstien nähtiin ilmentävän koulutusohjelmien sosiokulttuurista ympäristöä (Braun & Clarke, 2006, s. 85). Toteutussuunnitelmien tulkintaan vaikuttivat myös oletettavasti tutkijan omat aiemmat tiedot ja kokemukset (vrt. Shkedi, 2009, s. 833). Tutkija on itse opettajana tutkittavassa YAMK-koulutuksessa. Tutkijan omia opintojaksoja ei ollut kuitenkaan tutkimuksen kohteena. Tekstien irrottaminen opetussuunnitelmaprozessista mahdollisti keskittymisen tekstin analyysiin sen sijaan, että huomio olisi siirtynyt tekstiä kirjoittaviin ihmisiin (Eriksson & Kovalainen, 2008, s. 90–91). Aineiston analyysin luotettavuutta kontrolloitiin käyttämällä useaa syvenevää analyysikertaa, joka pyrittiin dokumentoimaan mahdollisimman tarkasti.

## Tutkimuksen tulokset

Mitä teknologiavälitteistä osaamista toteutussuunnitelmissa tavoitellaan?

**Y**rittäjyyden ja liiketoimintaosaamisen tutkinnon opintojaksojen toteutussuunnitelmissa (n= 112) viestintään tai kansainvälisyyteen viittaavat sanat esiintyivät usein. Viestintään liittyvät sanat (viest\*, comm\*) esiintyivät 46 kertaa ja kansainvälisyyteen (global\*, international\*, kansainväli\*, monikulttuuri\*) liittyvät 63 kertaa. Teknologiavälitteisyyden ulottuvuus ei kuitenkaan noussut vahvana esiin sanojen ympärillä olevissa tekstiosuuksissa. Aineistolähtöisessä analyysissä havaittiin kuitenkin, että kansainvälisyys käsitteenä ilmenee useimmiten toteutussuunnitelmien osiossa, jossa on kirjattu opintojakson materiaalit. Kansainvälisyys näkyi lähinnä eri lähdeostosten nimissä. Kummankin käsitteen, viestinnän ja kansainvälisyyden, useat esiintymiskerrat selittyvät sanojen toistosta samassa toteutussuunnitelmassa.

Käsitteiden tarkastelun sijaan edettiin tulkitsemaan ja analysoimaan toteutussuunnitelmien tekstejä. Toteutussuunnitelmien sisällönanalyysin perusteella teknologiavälitteiseen viestintäosaamiseen viitattiin harvoin. Kaikista 112:sta opintojaksojen kuvauksesta 23:n voitiin laskea kuuluvan niihin, joissa teknologiavälitteinen viestintäosaaminen huomioitiin. Nämä opintojaksot olivat 6 ammattikorkeakoulun toteutussuunnitelmissa ja jakautuivat ammattikorkeakoulukohtaisesti seuraavasti: AMK\_A (8); AMK\_B (1); AMK\_C (7); AMK\_D (2); AMK\_E (2); AMK\_F (3). Opintojaksojen teorialähtöisen sisällönanalyysin

avulla aineistossa havaittiin kolme teemaa (taulukko 3):

- tietojen ja sisällön jakaminen (n=23)
- vuorovaikutus teknologioiden avulla (n=10)
- yhteistyö digitaalisissa kanavissa (n=2).

Tietojen ja sisällön jakaminen on yleisin havaituista teemoista, ja se ilmenee kaikissa 23 toteutus suunnitelmassa. Huomattavaa on kuitenkin se, että toteutus suunnitelmien mukaan kyseisen osaamisalueen osaaminen ei aina edellytä edes yltämistä osaamisen perustasolle (A). Osaamisen perustasolla tietoa tulisi osata jakaa, mutta aineistossa oli esimerkkejä siitä, että osaamistavoitteena oli tiedon hakeminen tai ymmärrys tiedon johtamisesta. Esimerkkinä kuvaus toimintavasta eri osaamistasoilla:

Perustaso (A): *Tutkimuksen tiedonkeruu Internetin kautta* (AMK\_A\_case\_3)

Keskitaso ja edistynyt taso (B-C): *Opiskelija ymmärtää systemaattisen informaationhankinnan keskeisyyden yrityksen toiminnalle ja on tutustunut muutamaan systemaattiseen tapaan tuottaa päätöksentekoa tukevaa informaatiota organisaation sisältä ja organisaation toimintaympäristöstä* (AMK\_C\_case\_11)

Vuorovaikutus teknologioiden avulla on toiseksi yleisin teema (n=10). Tavoiteltava osaamisen taso oli keskitasolla (B) ja edistyneellä tasolla (C). Opintojaksoilla tavoiteltiin muun muassa monimediaisuuden ja sosiaalisen median hyödyntämisen osaamista markkinoinnissa, nykyaikaisen viestintävälineiden hallitsemista esimiesviestinnässä ja blogitoimittamisen osaamista. Tämä vastaa Ferrarin (osaamiskuvausta), jossa yksilö osaa käyttää monipuolisesti teknologiaa yhteydenpitoon ja vuorovaikutukseen muiden kans-

sa. Esimerkkinä seuraavat kuvaukset:

Keskitaso ja edistynyt taso (B-C): *Opiskelija osaa hyödyntää ICT:n tarjoamia palveluja ja ratkaisuja nykyaikaisessa vuorovaikutteisessa markkinoinnissa* (AMK\_C\_case\_16)

Keskitaso ja edistynyt taso (B-C): *Viestintäteknologia esimiestyön tukena, training of personal communication skills* (AMK\_C\_case\_12)

Keskitaso ja edistynyt taso (B-C): *Osaa tuottaa yritysviestinnän alaan kuuluvia blogiartikkeleita ja toimittamaan blogia* (AMK\_A\_case\_8)

Kolmanneksi teemaksi nimettiin yhteistyö digitaalisissa kanavissa, vaikkakin se esiintyi aineistossa vain kaksi kertaa. Tavoiteltava osaamisen taso oli keskitasolla (B) ja edistyneellä tasolla (C), jossa Ferrarin (2013) mukaan osallistutaan verkostojen ja yhteisöjen toimintaan verkkotyökalujen välityksellä. Molemmissa tapauksissa oli opintojakson toimintatavaksi määritelty virtuaalinen tiimityö verkkotyökalujen avulla.

Keskitaso ja edistynyt taso (B-C): *Verkkotehtävä (sanaton viestintä) tehdään ryhmässä ja se esitellään virtuaalisesti. Tehtävään liittyy virtuaalinen vertaisarviointi.* (AMK\_D\_case\_18)

Keskitaso ja edistynyt taso (B-C): *Etäosuudessa opiskelijat työskentelevät tiimeissä hyödyntäen erilaisia verkkotyökaluja* (AMK\_D\_case\_17)

Näitä tuloksia tulkitessa tulee huomioida, että jotkin opintojaksojen toteutus suunnitelmat sisälsivät useampia havaittuja teemoista. Teemat ja tavoiteltavat osaamistasot on kuvattu taulukossa 3.

**Taulukko 3.** Käsitteiden ja teemojen esiintyminen toteutus suunnitelmissa ( $N=112$ )

Käsite/teema	n	Tavoitettava osaaminen ja osaamisen taso
Käsite: viestintä	46	ei vahvaa yhteyttä teknologiavälitteisyyteen
Käsite: kansainvälisyys	63	esiintyy pääosin toteutus suunnitelmissa mainituissa lähdemateriaaleissa, vähäinen yhteys teknologiavälitteiseen viestintään
Tietojen ja sisällön jakaminen	23	tavoitteena perustason vähäisempi osaaminen, perus- tai keskitason osaaminen. Pää tavoite teknologian käyttöosaamisessa
Vuorovaikutus teknologioiden avulla	10	tavoitteena keskitason ja edistyneen tason osaaminen. Pää tavoitteina sekä teknologiavälitteinen viestintäosaaminen että teknologian käyttöosaaminen
Yhteistyö digitaalisissa kanavissa	2	tavoitteena keskitason ja edistyneen tason osaaminen. Pää tavoitteena teknologiavälitteinen viestintäosaaminen
Verkkokansalaisuus	0	osaamistavoite ei ilmene
Verkkoviestinnän käyttäytymissäännöt	0	osaamistavoite ei ilmene
Digitaalisen henkilöllisyyden hallinta	0	osaamistavoite ei ilmene
Teknologiavälitteinen viestintäosaaminen + kansainvälisyys	4	tavoitteena perustason, keskitason ja edistyneen tason osaaminen. Pää tavoitteina sekä teknologiavälitteinen viestintäosaaminen että teknologian käyttöosaaminen kansainvälisissä toimintaympäristöissä

Taulukossa 3 on nähtävissä, että asetettaessa teknologiavälittä viestintäosaamista ilmentäville opintojaksoille vaatimus kansainvälisyyden ulottuvuudesta, toteutus suunnitelmien määrä laski 23:sta 4:ään. Kolmessa tapauksessa kansainvälisyyttä käsiteltiin osana opintojaksoa esimerkiksi aiheella *Monikulttuurisuuden ja virtuaalisten organisaatioiden johtaminen verkostotaloudessa* (AMK\_D\_case\_17). Neljännellä opintojaksolla oli englanti opetuskielenä.

Edellä on esitetty aineistossa havaitut teemat sekä osaamistasot. Näiden lisäksi sisällönanalyysissä ilmeni, että teeman 1 eli tietojen ja sisällön jakaminen ( $n=23$ ) opintojaksoilla oli pääpaino teknologian, esimerkiksi asianhallintajärjestelmien ja projektityökalujen, käytön osaamisessa, ei viestintäosaamisessa. Teeman vuorovaikutus teknologioiden avulla ( $n=10$ ) toteutus suunnitelmissa ilmeni tasapaino teknologian käytön ja viestintäosaamisen kesken. Kolmannen havaitun teeman yhteistyö digitaalisissa kanavissa ( $n=2$ ) to-

teutus suunnitelmissa korostui viestintäosaaminen teknologian avulla, ei teknologian käyttöosaaminen.

## Miten teknologiavälitteistä viestintäosaamista kuvataan kehitettävän toteutus suunnitelmissa?

**A**ineistossa on havaittavissa kolme eri tapaa kehittää teknologiavälitteistä viestintäosaamista. Osaamista kehitetään ensinnäkin omana opintojaksone (opintojakso on luotu nimenomaan teknologiavälitteisen viestintäosaamisen kehittämiseen) tai sitä kehitetään integroituna muihin oppimistavoitteisiin, huomioimalla teknologiavälitteinen viestintäosaaminen opintojakson osaamistavoitteissa, sisällössä ja toimintatavoissa (yhdessä, kahdessa tai kaikissa osioissa) tai viestintäosaamisen kehittämistä ei mainita lainkaan.

*Yritysviestinnän uudet ympäristöt* -toteutus suunnitelma (AMK\_A\_case\_8) on esimerkki siitä, että osaamista kehitetään sitä varten suunnitellulla opintojaksolla. Teknologiavälitteinen viestintäosaaminen on huomioitu toteutus suunnitelman osaamistavoitteissa, sisällössä ja toimintatavoissa. Tavoitteena on osata toimittaa blogia, sisältönä on blogin toimittaminen käytännössä ja toimintatapana artikkelien toimittaminen blogiin.

Esimerkkinä integroidusta osaamisesta on Projektijohtamisen toteutus suunnitelma, jossa tavoitellaan seuraavaa osaamista: *Tuntee keskeiset projekti ohjelmistot ja menetelmät, opintojaksolla tutustutaan myös projekti hallinnan ohjelmistoihin ja niiden soveltamismahdollisuuksiin.* Osaamista tukevat edelleen sisällöt: *Projektin tiedonhallinta ja viestintä, projektityön menetelmiä ja välineitä sekä ohjelmistojia.* (AMK\_1\_case\_1)

Suurin osa opintojaksojen kuvauksista edustaa kuitenkin kolmatta ilmiötä, jossa teknologiavälitteinen viestintäosaamisen kehittäminen ei ilmene lainkaan. Aineistosta noin 80 % kuuluu tähän ryhmään.

Yhteen vetona voidaan todeta, että kun teknologiavälitteinen viestintäosaaminen on kirjattu toteutus suunnitelmiin, on se pääosin integroituna muiden opettavien opintojaksoihin. Erityinen huomio koskee teknologiavälitteisen viestintäosaamisen ilmenemistä toteutus suunnitelman eri osissa. Toteutus suunnitelman tavoitteet osassa nämä osaamistavoitteet on kuvattu toisinaan varsin kattavasti, mutta sisällöissä ja etenkin toimintatavoissa näitä mainittuja tavoitteita ei enää huomioida.

## Johtopäätökset

**A**rtikkelin tavoitteena oli tarkastella ylempien ammattikorkeakoulututkintojen toteutus suunnitelmia erityisesti teknologiavälitteisen viestintäosaamisen näkökulmasta, jota voi pitää yhtenä tärkeänä työelämän osaamisodotuksena. Toimintaympäristöjen muutoksissa erityisesti viestintäosaamisen merkitys asiantuntijatehtävissä on korostunut. Vuoropuhelu työelämän kanssa on kirjattu ammattikorkeakoululakiin ja osaamista ohjaavien viitekehysten tukemana ammattikorkeakoulujen tavoitteena on tuottaa osaavaa työvoimaa markkinoille. Työelämän edellyttämät osaamistavoitteet tehdään näkyviksi osaamisperustaiseen opetus suunnitelmaan ja opettajat tulkitsevat näitä osaamistavoitteita edelleen opintojaksojen toteutus suunnitelmissa. Työelämän osaamistarpeet ovat jatkuvassa muutoksessa ja ammattikorkeakouluilta edellytetään kykyä ennakoida osaamistarpeita. Siksi haluttiin selvittää, kehitetäänkö am-

mattikorkeakouluissa työelämässä vaadittavaa teknologiavälitteistä viestintäosaamista ja miten sen kehittäminen ilmenee kirjallisissa toteutus suunnitelmissa (Yrittäjyys- ja liiketoimintaosaaminen -tutkiminto, YAMK).

Tulokset viittaavat siihen, että osaamistavoitteet ja työelämän vaatimukset eivät kohtaa, kun niitä tarkastellaan työelämän toimintaympäristöistä. Asiantuntijana toimiminen edellyttää tiedon rakentamista teknologian välityksellä, vahvoja vuorovaikutustaitoja teknologian avulla sekä yhteistyöosaamista sähköisissä kanavissa (Rajander-Juusti, 2012). Nämä osaamistavoitteet näkyivät toteutus suunnitelmissa äärimmäisen harvoin. Organisaatioiden toiminnan kannalta ei verkossa viestimisen käyttäytymissäntöjen osaamista eikä yksilön verkkoidentiteetin hallintaa voi vähätellä. Nämä jäävät kuitenkin kokonaan huomiotta opintojaksojen toteutus suunnitelmissa. Mikäli teknologiavälitteiseen viestintäosaamiseen liitetään kansainvälisyyden ulottuvuus, tilanne on entistä heikompi. Toteutus suunnitelmat eivät ilmennä teknologiavälitteistä viestintäosaamista kansainvälisessä toimintaympäristössä neljää poikkeusta lukuun ottamatta. Opintojaksojen lähdemateriaaliksi kirjatut englanninkieliset lähteet eivät riitä tukemaan osaamistavoitetta, jossa opiskelijan tulisi kyetä vaatimaan kansainväliseen viestintään ainakin yhdellä vieraalla kielellä.

Toiseksi voidaan nostaa esiin tavoittelutavat osaamistasot. Tutkimuksen taustalle valittu Ferrarin (2013) kuvaus teknologiavälitteisestä viestintäosaamisesta käsittelee kolme tasoa, joista edistyneen tason (C) voidaan tulkita vastaavan ylempien ammattikorkeakoulututkintojen osaamistasoa 7. Edistyneellä tasolla osaamista osataan soveltaa monipuolisesti työ-

*Tulokset viittaavat siihen, että osaamistavoitteet ja työelämän vaatimukset eivät kohtaa.*

elämässä. Tuloksien mukaan erityisesti tiedon luomisen ja jakamisen osaamistavoitteet eivät aina yltäneet edes perustasolle (A). Sen sijaan vuorovaikutus teknologioiden avulla ja yhteistyö digitaalisissa kanavissa teeman toteutus suunnitelmissa osaamistaso vastasi vaadittavaa tasoa. Tavoiteltava teknologiavälitteisen viestinnän osaamistaso ei näinaina vastaa työelämän odotuksia.

Kolmanneksi toteutus suunnitelmiin sisällönanalyyseissä ilmeni, että osaamistavoitteet on kuvattu usein tavoitteet-osiossa ja sisältöosiossa, mutta todella harvoin opintojakson toimintatavoissa. Tästä voidaan päätellä, että integrointi ei toteudu tehokkaimmalla mahdollisella tavalla. Aikaisemmat tutkimukset ovat kuitenkin korostaneet (Kostiainen, 2003; Neuvonen-Rauhala, 2009), että osaamiset tulisi integroida opintojaksoihin autenttisine toimintatapoina oikeissa työelämän tilanteissa ja ympäristöissä. YAMK-opiskelijoista moni opiskelee työn ohessa, joten tämän toteuttaminen olisi luonnollinen osa oppimisprosessia. Tässä toimintatavassa on hyödyntämättä potentiaalia.

Tulokset viittaavat lisäksi siihen, että työelämän vaatimusten ja opettajan tulkittamien toteutus suunnitelmiin välille voi syntyä kuilu, koska viestintäosaamisen käsitteenä on epäselvä tai sitä ei aina tunnusteta osaksi ammatillista osaamista. Opetussuunnitelmatyö ei ole vain hallinnollinen prosessi, vaan pedagoginen, opettajien yhteistyöprojekti, joka vaatii

aikaa, keskittymistä ja kommunikointia. Tässä kohdin voidaan olla samaa mieltä Mäkisen ja Annalan (2012) sekä Laajalan (2015) kanssa siitä, että opetus suunnitelmatyössä tulisi ennen kaikkea tukea opettajien vuorovaikutusta ja yhteistä tulkintaa osaamistavoitteista.

Opetussuunnitelmatyössä on selkeä tarve keskustella ja määritellä, mitä viestintäosaaminen tarkoittaa ammatillisena käsitteenä tämän päivän ja lähitulevaisuuden toimintaympäristöissä. Ferrarin (2013) edistyneen tason (C) osaamiskuvauks on hyvä lähtökohta näihin keskusteluihin, kunhan tähän yhdistetään NQF ja Arenen suositusten mukainen kansainvälisyysosaaminen. Ammattikorkeakouluille jää edelleen teknologiavälitteisen viestintäosaamisen käsitteen avaaminen kunkin tutkinnon kohdalla ja painopisteiden valinta. Tämäkään ei riitä, vaan tulee sopia, miten YAMK-opiskelijoiden osaamista kehitetään aidoissa työelämän viestintäympäristöissä ja viestintätilanteissa jatkuvasti koko tutkinnon ajan.

Tällä tutkimuksella ei pystytä todentamaan syitä siihen, miksi näinkin vahva katkos työelämän osaamisvaatimusten ja toteutussuunnitelmien välillä. Myöskään ei voida tarkkaan määritellä, missä kohdin osaamistavoitteet katoavat: koulutusorganisaation opetus suunnitelmatyössä vai opettajan toteutussuunnitelmatyössä. Syy tähän on tutkimuksen aineiston rajoittuminen toteutussuunnitelmiin. Toteutussuunnitelmien lisäksi ammattikorkeakoulut julkaisevat paljon erilaista kirjallista materiaalia tutkintoon liittyen ja saatetaan kokea, että teknologiavälitteistä viestintäosaamista ei ole tarpeen toistaa jokaisessa dokumentissa. Myös koulutusohjelmien toimintakulttuuriin voivat vahvasti kuulua vuorovaikutukselliset ja yhteisölliset toimintata-

vat, joissa hyödynnetään viestintää teknologian avulla. Tällöin viestintäosaaminen teknologian avulla voidaan kokea itsestään selvyydeksi ja toimintatavaksi, jota ei tarvitse kirjata.

Näiden pohdintojen perusteella on selvää, että opintojaksojen toteutussuunnitelmien analyysi ei yksinään riitä tuottamaan tietoa siitä, mitä teknologiavälitteistä viestintäosaamista YAMK-tutkinnoissa kehitetään ja miten. Tämän analyysin lisäksi on syytä tutkia YAMK-tutkintojen opettajien sekä opiskelijoiden näkemyksiä siitä, miten työelämän asiantuntijatehtävissä vaadittavan teknologiavälitteisen viestintäosaamisen kehittäminen toteutetaan ja koetaan opetuksessa. Kuitenkaan toteutussuunnitelmiin merkitystä ei voida väheksyä toteutussuunnitelmien ollessa ammattikorkeakouluissa myös laadun arvioinnin dokumentteina. Lisäksi voidaan pohtia, sitoudutaanko opetuksessa kehittämään sellaista osaamista, jota ei ole kirjattu näkyviin. Miten osaamistavoitteita ja työelämäläheisyyttä voidaan arvioida, jos niitä ei ole missään näkyvänä tietona?

Viestintä- ja kansainvälisyysosaaminen nähdään jo nyt monessa tehtävässä edellytyksenä oman työn tekemiselle sekä osana vahvaa ammattitaitoa. Uhkana on, että nämä viestinnälliset osaamistavoitteet jäävät kauniiksi lauseiksi erilaisiin raportteihin ja viitekehyksiin, jollei niitä kirjoiteta auki ylempien ammattikorkeakoulututkintojen toteuttamissuunnitelmissa.



## Lähteet

- Ammattikorkeakoululaki 9.5.2003/351.
- Auvinen, P., Heikkilä, J., Ilola, H., Kallioinen, O., Luopajarvi, T., Raji, K., & Roslöf, J. (2010). *Suositus tutkimusten kansallisen viitekehyksen (NQF) ja tutkimusten yhteisten kompetenssien soveltamisesta ammattikorkeakouluissa*. ARENE Ammattikorkeakoulujen Rehtorineuvosto, 23/2010.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.
- Daim, T. U., Ha, A., Reutiman, S., Hughes, B., Pathak, U., Bynum, W., & Bhatla, A. (2012). Exploring the communication breakdown in global virtual teams. *International Journal of Project Management*, 30(2), 199–212.
- Elinkeinoelämän keskusliiton kannanotto 27.8.2013. *Ammattikorkeakoululain toisen vaiheen uudistus*. Haettu sivustolta <http://ek.fi/wp-content/uploads/EK-kanta-amk-uudistus-II-vaihe.pdf>.
- Eriksson, P., & Kovalainen, A. (2008). *Qualitative methods in business research*. London: Sage.
- Eurooppalainen tutkimusten viitekehys elinikäisen oppimisen edistämiseksi (EQF). (2009). Luxemburg: Euroopan yhteisöjen virallisten julkaisujen toimisto. Euroopan Komissio, Koulutus ja kulttuuri. Haettu sivustolta [https://ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-eqf/files/broch\\_fi.pdf](https://ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-eqf/files/broch_fi.pdf).
- Ferrari, A. (2013). DIGCOMP: A framework for developing and understanding digital competence in Europe. Teoksessa Y. Punie & B. N. Brečko (toim.), *Scientific and Policy Report by the Joint Research Centre of the European Commission*. Publications Office.
- Hagen, S. (2006). *Effects on the European Union Economy of Shortages of Foreign Language Skills in Enterprise (ELAN)*. European Commission. Haettu sivustolta [http://ec.europa.eu/languages/policy/strategic-framework/documents/elan\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/languages/policy/strategic-framework/documents/elan_en.pdf).
- Halbe, D. (2012). “Who’s there?” Differences in the features of telephone and face-to-face conferences. *Journal of Business Communication*, 49(1), 48–73.
- Hanhinen, T. (2010). *Työelämäosaaminen: Kvalifikaatioiden luokitusjärjestelmän konstruointi*. Acta Universitatis Tamperensis 1571. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Heckscher, C. C. (2007). *The collaborative enterprise: Managing speed and complexity in knowledge-based businesses*. New Haven, London: Yale University Press.
- Huhta, M. (2010). *Language and Communication for Professional Purposes Needs Analysis Methods in Industry and Business and Their Yield to Stakeholders*. Doctoral dissertation series 2010/2. Espoo: Helsinki University of Technology
- Jones, R. H., & Hafner, C. A. (2012). *Understanding Digital Literacies: A Practical Introduction*. London: Routledge.
- Jussila, J. (2015). *Social Media in Business-to-Business Companies’ Innovation*. Julkaisu 1333. Tampere: Tampereen teknillinen yliopisto.
- Karjalainen, A. (2003). Akateeminen opetus-suunnitelmaryö. Oulun yliopisto. Opetuksen kehittämisyksikkö. Haettu sivustolta <http://www oulu.fi/w5w/tyokalut/akatops305.pdf>.
- Kivioja, M. (2011). *Opetussuunnitelman opettelijasta pohtivaksi osajaksi. Omaelämäkerrallinen opetussuunnitelmatarina*. Kokkolan yliopistokeskus Chydenius. Kokkola: Jyväskylän Yliopisto.
- Kostiainen, E. (2003). *Viestintä ammattiosaamisen ulottuvuutena*. Jyväskylä studies in humanities 1. Jyväskylä: Jyväskylän Yliopisto.
- Kukkonen, H. (2011). Positointi opetussuunnitelman ymmärtämisen välineenä. Teoksessa M. Mäkinen, V. Korhonen, J. Annala, P. Kalli, P. Svärd, & V-M. Värrä (toim.), *Korkeajännityksiä – Kohti osallisuutta luovaa korkeakoulutusta* (ss. 83–103). Tampere: Tampereen yliopisto.
- Kukkonen, H. (2012). Kohti moniulotteista opetussuunnitelmaa. Teoksessa M. Mäkinen, J. Annala, V. Korhonen, S. Vehviläinen, A-M, Norrgrann, P. Kalli, & P. Svärd (toim.), *Osallistava Korkeakoulutus* (ss. 152–174). Tampere: Tampereen yliopisto.
- Laajala, T. (2015). *Diskursianalyttinen tutkimus ammattikorkeakoulun opetussuunnitelman kehittämispöytäkirjasta*. Acta Electronica Universitatis Lapponiensis 177. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.
- Laajalahti, A. (2014). *Vuorovaikutusosaamisen ja sen kehittyminen tutkijoiden työssä*. Jyväskylä studies in humanities 225. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Lampelo, S., Kainulainen, S., Turunen, J., Viljanen, J., Yanar, A., Mattila, J., & Saarilampi, M. L. (2010). *Laurea-ammattikorkeakoulun laadunvarmistusjärjestelmän auditointi*. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 18/2010.
- Lockwood, J. (2015). Virtual team management: What is causing communication breakdown? *Language and Intercultural Communication*, 15(1), 125–140.
- Lönnblad, J., & Vartiainen, M. (2012). *Future Competences—Competences for new ways of work*

king. Turku: Turun yliopiston koulutus- ja kehittämiskeskus Brahea. Haettu sivustolta [http://www.futurix.utu.fi/julkaisut\\_Future\\_Compentences.pdf](http://www.futurix.utu.fi/julkaisut_Future_Compentences.pdf).

Majakulma, A. (2011). Enhancing the employability of international graduates during education – a case study based on Finnish universities of applied sciences. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 13(2), 44–59.

McAfee, A. (2009). *Enterprise 2.0: New collaborative tools for your organization's toughest challenges*. Boston: Harvard Business Press.

Melin, G., Zuijdam, F., Good, B., Angelis, J., Enberg, J., Fikkers, D. J., Puukka, J., Swenning, A., Kosk, K., Lastunen, J., & Zegel, S. (2015). *Towards a future proof system for higher education and research in Finland*. Publications of the ministry on education and culture, Finland 2015:11. Haettu sivustolta <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2015/liitteet/okm11.pdf?lang=en>.

Mäkinen, M., & Annala, J. (2012). Osaamisperustaisen opetus suunnitelman kahdet kasvot. Teoksessa M. Mäkinen, J. Annala, V. Korhonen, S. Vehviläinen, A-M, Norrgrann, P. Kalli, & P. Svärd (toim.), *Osallistava Korkeakoulutus* (ss. 127–151). Tampere: Tampereen yliopisto.

Neuvonen-Rauhala, M. (2009). *Työelämälähtöisyyden määrittäminen ja käyttäminen ammattikorkeakoulun jatkotutkintokokeilussa*. Jyväskylän yliopisto, psychology and social research 367. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2015). *Opiskelu ja tutkinnot ammattikorkeakouluissa*. Haettu sivustolta [http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/ammattikorkeakoulutus/opiskelu\\_ja\\_tutkinnot/?lang=fi](http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/ammattikorkeakoulutus/opiskelu_ja_tutkinnot/?lang=fi).

Opetusministeriö. (2009). *Tutkintojen ja muun osaamisen kansallinen viitekehys*. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2009:24. Haettu sivustolta <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2009/liitteet/tr24.pdf?lang=fi>.

Palonen, T., Boshuizen, H.P.A., & Lehtinen, E. (2014). How expertise is created in emerging professional fields. Teoksessa S. Billett, T. Halttunen, & M. Koivisto (toim.), *Promoting, assessing, recognizing and certifying Lifelong Learning: International perspectives and practices* (ss. 131-150). New York: Springer.

Rajander-Juusti, R. (2013). *Liiketalouden osaamistarpeet – ennakoitietoa koulutuksen suunnittelun tueksi*. Opetushallituksen julkaisuja. Raportit ja selvitykset 2013:1. Haettu sivustolta [http://www.oph.fi/download/146309\\_Liiketalouden\\_osaamistarpeet.pdf](http://www.oph.fi/download/146309_Liiketalouden_osaamistarpeet.pdf).

[www.oph.fi/download/146309\\_Liiketalouden\\_osaamistarpeet.pdf](http://www.oph.fi/download/146309_Liiketalouden_osaamistarpeet.pdf).

Rheingold, H., & Weeks, A. (2012). *Net smart: How to thrive online*. Cambridge: MIT Press.

Saaranen-Kauppinen, A., & Puusniekka, A. (2006). KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaristo. Haettu sivustolta <http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/>.

Shkedi, A. (2009). From curriculum guide to classroom practice: Teachers' narratives of curriculum application. *Journal of Curriculum Studies*, 41(6), 833–854.

Säljö, R. (2010). Digital tools and challenges to institutional traditions of learning: Technologies, social memory and the performative nature of learning. *Journal of Computer Assisted Learning*, 26(1), 53–64.

Työministeriö. (2007). *Työvoima 2025: Täystyöllisyys, korkea tuottavuus ja hyvät työpaikat hyvinvoinnin perustana työikäisen väestön vähentäessä*. Työpoliittinen tutkimus 325. Helsinki: Työministeriö.

Valkonen, T. (2003). *Puheviestintätaitojen arviointi: Näkökulmia lukiolaisten esiintymis- ja ryhmätaitoihin*. Jyväskylä studies in humanities 7. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

*Valtioneuvoston asetus ammattikorkeakouluista 15.5.2003/352*.

Veltsos, J., & Veltsos, C. (2010). Teaching responsibly with technology-mediated communication. *Business Communication Quarterly*, 73(4), 463–467.

Vipunen. (2015). Opiskelijat ja tutkinnot. Haettu sivustolta <http://vipunen.fi/fi-fi/amk/Sivut/Opiskelijat-ja-tutkinnot.aspx>.

Vähämäki, M. (2014). *Dialogi organisaation oppimisessa: Itseohjautuvan muutoksen mahdollisuus tuotantotyössä*. Turku: Turun Kauppakorkeakoulu.

Waldeck, J., Durante, C., Helmuth, B., & Marcia, B. (2012). Communication in a changing world: Contemporary perspectives on business communication competence. *Journal of Education for Business*, 87(4), 230–240.



# Aktivointi-TV® ohjauksen, opetuksen ja oppimisen välineenä ammatti- korkeakoulussa

---

Hannele Laaksonen  
HTT, yliopettaja  
Terveysala,  
Tampereen ammattikorkeakoulu  
hannele.laaksonen@tamk.fi

Suvi Kallio  
KM, lehtori  
Hoitotyön yksikkö,  
Vaasan ammattikorkeakoulu  
suvi.kallio@vamk.fi

Heidi Blom  
HTM, sosiaalialan lehtori  
Vaasan ammattikorkeakoulu  
heidi.blom@vamk.fi

*Artikkeli on läpikäynyt referee-menettelyn*

## Tiivistelmä

Vaasassa kehitettiin ajalla 1.4.2011–30.3.2014 hyvinvointiteknologian osaamista ja käyttöönottoa ikääntyvien palveluissa yhteistyönä Yrkeshögskolan Novian, Vaasan ammattikorkeakoulun ja Vaasan kaupungin yhteishankkeella. Projektissa rakennettiin toimiva avoimeen lähdekoodiin perustuva räätälöity palvelujärjestelmä ja käyttöliittymä kotona asuville ikääntyneille ja heidän omaisille. Palvelu sisältää videokirjaston, ryhmähuoneen interaktiivisia ohjelmia varten, henkilökohtaisen huo-

neen kahdenkeskisiin tapaamisiin ja suorat lähetykset. Ammattikorkeakoulujen opiskelijat tuottivat opettajien ohjauksessa digitaalisia tarinoita Aktivointi-TV:een. Projektin toteutusta arvioitiin sekä kvalitatiivisesti että kvantitatiivisesti.

Tulosten mukaan ammattikorkeakoulujen opettajat ( $n=4$ ) kehittyivät opettajina uuden oppimisessa ja soveltamisessa, verkostoitumisessa, tekniikan taidoissa ja ammatillisissa taidoissa. Sosiaalialan opiskelijat ( $n=41$ ) kehittyivät erityisesti tietoteknisissä sekä videoinnin ja editoinnin tai-

doissa. Sairaanhoidajaopiskelijoilla ( $n=21$ ) kehittyivät eniten editoinnin taidot. Projektille tuotettiin 14 opinnäytetyötä ja 109 digitaalista tarinaa. Rakennettu sovellus on räätälöity malli, joka voidaan kopioida palvelimelta toiselle ja siten siirtää muihin kuntiin. Sovellus edellyttää omaa henkilökuntaa järjestelmänhallintaan ja ylläpitoon sekä ohjelmatuotannon yhteistyötä eri toimijoiden kanssa.

**Avainsanat:** *digitaalinen tarina, videointi, editointi, ikäihminen*

.....

## Activation TV®: Guidance, Teaching and Learning Tool for a University of Applied Science

### Abstract

Well-being technology expertise and implementation services for the elderly have been developed at the City of Vaasa in the period 1.4.2011-30.3.2014 in cooperation with Novia University of Applied Sciences, Vaasa University of Applied Sciences, and the City of Vaasa. The project was built based on open source code, tailor-made service system and user interface for

the elderly living at home and their families. The service includes a video library, a group room for interactive programs and a personal room for bilateral meetings and direct broadcast. The students of Applied Sciences produced digital stories by guidance of the teachers to the Activation-TV. The project implementation was evaluated both qualitatively and quantitatively.

Results showed improvement in participating teachers ( $n=4$ ) networking and their capacity to learn and develop new things. They also felt that their technical and vocational skills were improved. The students of social studies participating in the project ( $n=41$ ) improved their skills in information technology, video recording and editing. The nursing students ( $n=21$ ) improved most in their editing skills. This project produced 14 theses and 109 digital stories. The built application was tailored to the model, which can be copied from one server to another and thus transferred to other municipalities. The application requires its own personnel system management and maintenance as well as program production cooperation between the different actors.

**Keywords:** *digital story, video recording, editing, elderly people*

.....

### Johdanto

**1** 990-luvulta lähtien on ikäihmistien kotiin viety erilaista teknologiaa avustamaan ja turvaamaan kotona selviytymistä. Näistä tuotteista ensimmäisten joukossa on tulleet tutuksi turvaranneke, minkä avulla ikäihminen on voinut hälyttää apua erilaisissa onnettomuustilanteissa (esim. Mäki, 2011, s. 7).

2000-luvulle siirryttäessä mukaan kokeiluihin on tullut lisää laitteita ja apuvälineitä kuten esimerkiksi elektroninen lääkedosetti, turvakännykkä, liiketunnistimet, äänellinen palovaroin, ajastimet, kaatumishälytint, liesivahti, sekä vuode-, matto- ja epilepsiahälyttimet (Mäki, 2011, ss. 15-17). Laajemmista palvelukonsepteista voidaan mainita Videran Virtua Home Care® -palvelualusta, minkä kautta ikääntyvän on mahdollista saada reaaliaikaisia asiantuntijapalveluja

(fysioterapia, etälääkäri) ja osallistua interaktiivisiin ohjelmiin sekä saada ohjausta ja neuvontaa. (Mäki, 2011, ss. 25-26). Erilaisissa HyvinvointiTV -hankkeissa on myös kehitetty interaktiivisia ohjelmia ikäihmisten hyvinvoinnin ja elämänlaadun lisäämiseksi sekä erilaisia e-palveluja kuten eSairaanhoitajan, eLääkärin, eFysioterapeutin, eDiakonin ja eKirjaston palveluja HyvinvointiTV -hankkeissa on ammattikorkeakoulujen opiskelijoilla ollut keskeinen rooli ohjelmien tuottamisessa. (Lehto & Leskelä, 2011, ss. 32-33.)

Vaasassa toteutettiin 1.4.2011-31.3.2014 Aktivointi-TV®-hanke, jossa kehitettiin hyvinvointiteknologian osaamista ja käyttöönottoa ikääntyvien palveluissa yhteistyönä Yrkeshögskolan Novian, Vaasan ammattikorkeakoulun ja Vaasan kaupungin kanssa. Projektissa räätälöitiin avoimeen lähdekoodiin perustuva palvelujärjestelmä ja käyttöliittymä kotona asuville ikääntyneille ja heidän omaisille, perustuen käyttäjien toivomuksiin ja kokemuksiin palveluista. Palvelu sisäl-

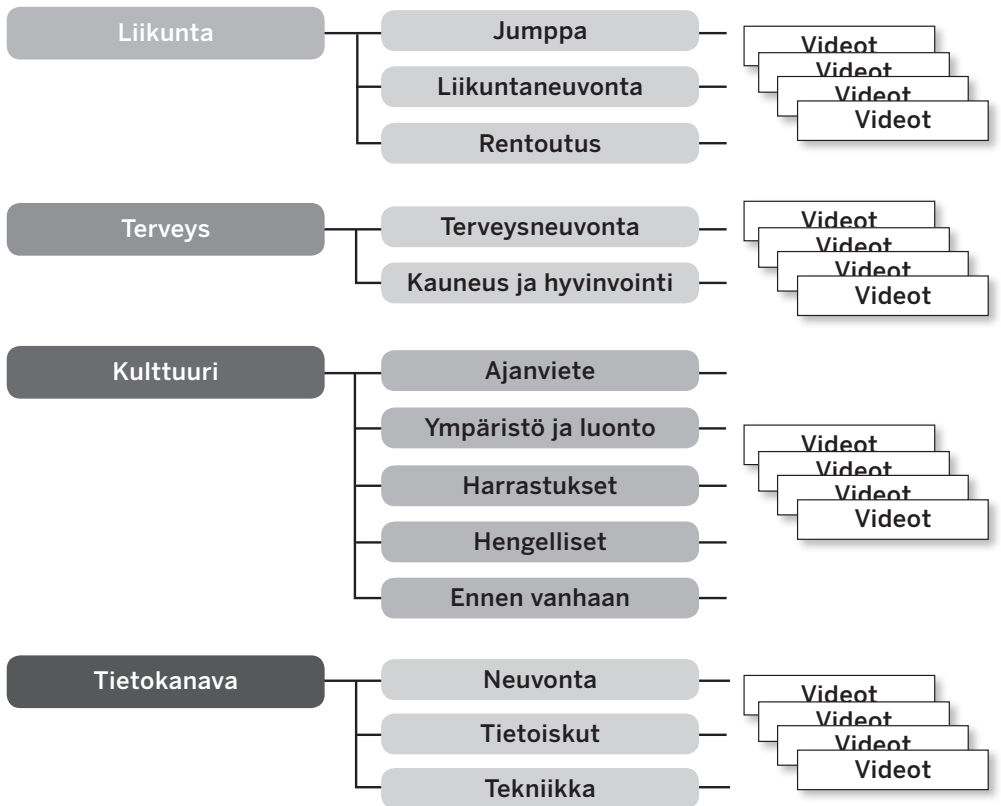
tää videokirjaston, ryhmähuoneen interaktiivisia ohjelmia varten, henkilökohtaisen huoneen kahdenkeskisiä keskusteluja varten sekä suorat ohjelmat. (Aktivointi-TV -hankesuunnitelma, 2011.) (Kuvio 1.) Tässä artikkelissa tarkastellaan projektiin osallistuneiden opettajien ja opiskelijoiden oppimiskokemuksia, minkälaisia oppimismahdollisuuksia projekti antoi siihen osallistuneille, ja miten kyseinen teknologia soveltuu opetukseen. Tutkimuksen viitekehystenä käytetään teoriaa digitarinoista ja multimedian käytöstä opetuksessa sekä pedagogista ohjelmaa.

### Tutkimuksen tavoitteet, aineisto ja menetelmät

**H**anquetuotantoon liittyvänä tavoitteena oli kehittää opettajien ja opiskelijoiden osaamista virtuaalisten palvelujen tuottamiseen ja hyödyntämiseen (Aktivointi-TV -hankesuunnitelma, 2011). Videoiden tuottamiseen osallistui neljä ammattikorkeakoulujen opettajaa ja 62 sosiaali- ja ter-



Kuvio 1. Aktivointi-TV®:n osat (Nurmes, 2014)



Kuvio 2. Aktivointi-TV® käyttöliittymän valinnat (Nurmes, 2014)

veysalan opiskelijaa. Aineisto on kerätty vuosina 2011-2014.

Opiskelijat ( $N=62$ ) osallistuivat projektiin tiettyjen kurssien puitteissa ja vastasivat strukturoituun kyselylomakkeeseen kurssin lopussa arvioiden omien taitojensa kehittymistä retrospektiivisesti. Lomake sisälsi 17 järjestysasteikollista muuttujaa ja kaksi avointa kysymystä. Lomakkeen sisäinen reliabiliteetti todettiin korkeaksi (Cronbach's  $\alpha=.804$ ). Tilastollinen merkitsevyys testattiin parittaisten otosten t-testillä (Ernwall & Ernwall, 2002).

Sisällön tuottamiseen osallistuneet opettajat ( $n=4$ ) arvioivat projektin lopussa kirjallisesti, miten Aktivointi-TV®

-projekti on kehittänyt heitä opettajana ja miten kyseinen teknologia soveltuu sosiaali- ja terveysalan opetukseen. Avointen kysymysten vastaukset analysoitiin induktiivisella sisällönanalyysillä (Tuomi & Sarajarvi, 2006, s. 114).

## Tutkimuksen toteutus

### Digitaalisten tarinoiden tuottaminen

Ohjelmien toteuttamista varten hankittiin videokameroita, minkä lisäksi opettajille toteutettiin Movie Maker-koulutus. Opiskelijoiden opettamisesta videoiden ja editoinnin käyttöön huolehtivat sekä opettajat että projektiin palkattu järjestelmä-

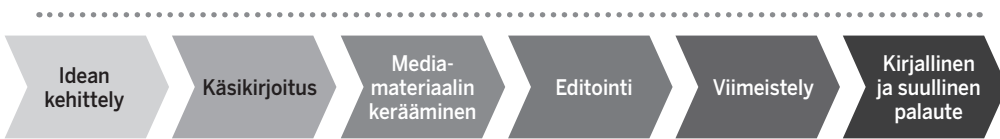
asiantuntija, joka työsti aiheista myös kirjalliset ohjeet molemmille kielille.

Projektin pilottiryhmään kuuluvien koneisiin liitetyt laitteet olivat näppäimistö, hiiri, web-kamera, jossa oli mikrofoni sekä USB kuuloke/mikrofoni. Tässä hankkeessa opiskelijat tuottivat digitaalisia tarinoita/videoita palvelun sivulla olevaan videokirjastoon, mistä pilottiryhmään kuuluvat ikäihmiset pystyivät katsomaan videoita silloin kun heille parhaiten sopi. Videoita tuotettiin neljään kategoriaan: liikunta, terveys, kulttuuri ja tietokanava (kuvio 2).

Opiskelijoille selvitettiin aluksi, millaisesta hankkeesta on kyse, mitä erityisvaatimuksia ikääntyneillä digitarinan katsojilla on ja mitkä ovat opiskelijan oppimistavoitteet. Opiskelijat saattoivat hyö-

dyntää omaa erityisosaamistaan tarinan tuottamisessa ja suunnitella itse käytännön toteutuksen.

Digitaalinen tarina on multimediatuote, sähköisessä muodossa oleva tietokoneella työstetty tarina, joka voi sisältää tekstiä, kuvia, valokuvia, piirustuksia, videoita sekä äänimateriaalia. Digitaalinen tarina on lyhyt, lineaarisesti etenevä ja henkilökohtainen sekä juonellinen tarina, jossa on alku, keskikohta ja loppu. Syntyäkseen digitaalinen tarina edellyttää prosessimaista toimintaa ja ajattelua, joka etenee idean kehittelystä käsikirjoittamiseen, mediamateriaalin keräämiseen, editointiin ja viimeistelyyn. Lopuksi digitaalinen tarina esitetään, katsotaan yhdessä sekä arvioidaan. (Tolonen, 2012; Tolonen, 2011.) (Kuvio 3.)



Kuvio 3. Digitaalisen tarinan prosessi

Digitaalisten tarinoiden äärelle pääseminen on edellyttänyt opiskelijoilta ja myös opettajalta siirtymistä epämukavuusalueelle. Uusi luova ajattelutapa on tarkoittanut ”matkaa tuntemattomaan” kokeilukulttuuria hyödyntäen ja siihen luottaen, suunnitelmallista ajankäyttöä ja tekniikan opettelemista. Digitaaliset tarinat ovat syntyneet prosessimaisen työskentelyn lopputuloksena. Prosessin vaiheet ovat sisältäneet idean suunnittelua ja käsikirjoitusta, teorian ja materiaalin kokoamista, Movie Maker -ohjelman ohjeistusten hallintaa, tekniikkapajan hyödyntämistä, tekijänoikeusasioihin perehtymistä ja opettajan laatiman arviointikriteeristön noudattamista luovuutta hyväksikäyttäen.

Opettajan rooli oppimisen ohjaajana

Teknologiset laitteet ja palvelut ovat lisänneet oppilaitosten opettajien ja opiskelijoiden haasteita oppia uusia asioita ja soveltaa niitä käytännön tilanteisiin. Pedagogisen ohjelman mukaan ammattikorkeakoulun tehtävänä on kouluttaa asiantuntijoita työelämän palvelukseen. Työelämälähtöinen pedagogiikka sisältää myös innovaatiopalvelujen tuottamisen. Näiden tehtävien lisäksi Vaasan ammattikorkeakoulun arvoina ohjelmassa mainitaan asiakaslähtöisyys ja tulevaisuussuuntautunut asiantuntijuus. (Pedagoginen ohjelma 2013 – 2014, s. 3.)

Teknologisten palvelujen tuottaminen ikäihmisten käyttöön täyttää hyvin nämä ammattikorkeakoulun tavoitteet ja noudattaa koulutukselle asetettuja arvoja. Yhteiskunnan muutosten myötä tulevaisuuden teknologisten palvelujen tuottaminen ikäihmisille valmistaa opiskelijoita työelämän vaatimuksiin ikääntyneiden osuuden lisääntyessä ja antaa heille valmiuksia nykytekniikan hyödyntämiseen ohjaustyössä.

Opettajan tehtävänä on toimia oppimisen ohjaajana. Opiskelijan sen sijaan tulee pyrkiä olemaan toteuttaja ja tiedon prosessoija sekä käytäntöön soveltaja. (Silander & Koli, 2003, ss. 194–195.) Erilaiset tekniset välineet ovat mahdollistaneet oppimisen eri ympäristöissä. Videokamera ja tietokone voivat toimia opettajan ”jatkeena” luokkahuoneen ulkopuolella. Laitteet ovat kuin pedagogisia työkaluja ja puhuttaessa mobiilioppimisesta opiskelijat voidaan laitteiden sijasta nähdä mobiileina, joiden oppiminen tapahtuu luokkahuoneen ulkopuolella erilaisten teknisten välineiden avulla. (HAMK, 2010.) Kun välineet tulevat tutuiksi jo opiskeluaikana, helpottuu käyttöönotto myös tulevaisuuden työssä. Koulussa annettu ohjaus ja mahdollisuus kokeilla antaa valmiudet itsenäiseen tuottamiseen ja opiskelija voi innostua kehittämään lisää omia teknisiä taitojaan.

Jotta uudet toiminnot saadaan istutettua koulun opetussuunnitelmaan, täytyy myös opintojen sijoittumista pohtia etukäteen. Sekä opiskelijoiden että opettajien työ helpottuu, kun opinnot etenevät ajallisesti oikeassa järjestyksessä (Pedagoginen ohjelma 2013 – 2014, s. 6). Loo-gista ja luovaa ajattelua voidaan kehittää lapsesta lähtien. Luovan ja leikillisen oppimisen mallissa orientaatiovaiheeseen

## *Leikillinen mielentila liittyy oppimisen iloon.*

kuuluu aiheeseen, työkaluihin, yhteistyömenetelmiin ja oppimistuloksiin perehtyminen. Seuraavat vaiheet ovat luovan tiedon tuottaminen ja valmiin tuotoksen käyttö. Prosessi päättyy arviointiin, jossa reflektoidaan oppimista ja kokemuksia. Opettamisessa korostuvat huolellinen suunnittelu, työn organisointi, toteutuksen järjestäminen ja ohjaaminen. Oppimistuloksina saavutetaan uutta tietoa käsitellystä aiheesta. Myös ajattelutaidot, yhteistyötaidot ja yhteisen tiedonluomisen taidot sekä mediataidot kehittyvät. (Krokfors, Kangas, Vitikka, & Mylläri, 2010, ss. 80 - 81.)

Leikillinen mielentila liittyy oppimisen iloon. Sitä voidaan hyödyntää eri kouluasteilla ja työelämässä. Huumorin avulla luottamus eri toimijoiden välillä voi lisääntyä ja yhteinen oppimistavoite on paremmin saavutettavissa. Oppiminen herättää myös muita tunteita, eikä se ole aina hauskaa, vaan voi jopa ahdistaa tai aiheuttaa turhautumista. Silti opiskelija kehittyy ja oppii. Tulevaisuuden työntekijältä odotetaan osallistumista, keksimistä, uusien mahdollisuuksien tutkimista ja yhteyksien löytämistä. Siten on mahdollista saavuttaa ilmapiiri, jossa korostuu tekemisen ilo. Luova oppiminen perustuu sosiokulttuurisen oppimisen teoriaan ja luovuustutkimuksiin. Luovuus on luovaa ajattelua, ongelmanratkaisua ja tiedonluomisprosesseja eikä liity pelkästään taiteisiin. (Krokfors ym., 2010, ss. 71-74.)

**Taulukko 1.** Opiskelijoiden taustatietoja

	<i>N</i>	Keski-ikä vuotta	Naisia <i>n</i>	Miehiä <i>n</i>	Äidinkieli suomi, <i>n</i>	Äidinkieli ruotsi, <i>n</i>
Sosiaalialan opiskelijat	41	23	39	2	41	0
Sairaanhoitaja-opiskelijat	24	24,5	21	3	22	2

## Tulokset

Opiskelijoiden tietotekniset taidot kehittyivät

Tutkimukseen osallistui sosiaalialan ja hoitotyön alan opiskelijoita, joista suurin osa oli naisia. Lähes kaikilla oli äidinkielenä suomi. (Taulukko 1.) Yli puolet kyselyyn osallistuneista sosiaalialan opiskelijoista ei ollut videoinut koskaan aikaisemmin ja 63 %:lla ei ollut kokemusta editoinnista. Vastaavasti puolella kyselyyn osallistuneista sairaanhoitajaopiskelijoista ei ollut kokemusta videoinnista tai editoinnista.

Sosiaalialan opiskelijoiden mukaan opettajat ja projektityöntekijät kertoivat projektin alussa tavoitteista kiitettävästi ja hyvin 58 %, tyydyttävästi 37 % ja heikosti 5 % mukaan. Videoinnin toteuttamiseen opiskelijat kokivat saaneensa opastusta kiitettävästi tai hyvin 45 %:n, tyydyttävästi 45 %:n ja heikosti 10 %:n mielestä. 45 % vastaajista arvioi, että opettajat/projektityöntekijät ohjasivat hyvin ohjelmien tuottamiseen ja 40 %:n mielestä ohjaus oli tyydyttävää. Editointiin ohjaus todettiin kiitettäväksi ja hyväksi 50 %:n mielestä ja tyydyttäväksi 28 %:n arvion mukaan.

Suurin osa hoitotyön sairaanhoitajaopiskelijoista oli sitä mieltä, että opettajat

ja projektityöntekijät kertoivat projektin alussa tavoitteista kiitettävästi tai hyvin (67 %). Videoinnin toteuttamiseen 58 prosenttia opiskelijoista koki saaneensa opastusta kiitettävästi tai hyvin. 54 % vastaajista arvioi, että opettajat/projektityöntekijät ohjasivat hyvin tai kiitettävästi ohjelmien tuottamiseen, 42 %:n mielestä ohjaus oli vain tyydyttävällä tasolla. Editoinnin ohjaus todettiin kiitettäväksi tai hyväksi 46 %:n mielestä ja tyydyttäväksi 50 %:n arvion mukaan.

Sosiaalialan opiskelijoiden tietotekniset taidot kehittyivät projektin aikana tilastollisesti erittäin merkitsevästi videoinnissa, editoinnissa ja tietotekniikassa (taulukko 2). Sairaanhoitajaopiskelijoilla kehittyi tulosten mukaan tilastollisesti erittäin merkitsevästi editoinnin taidot ja melkein merkitsevästi videoinnin taidot (taulukko 3).

Runsas puolet sosiaalialan opiskelijoista oli erittäin tyytyväinen tuottamansa ohjelman sisältöön, ja loput olivat kohtalaisen tyytyväisiä. Lopulliseen tuotokseen oli erittäin tyytyväisiä 56 % ja loput olivat kohtalaisen tyytyväisiä. Opiskelijat toteuttivat digitaalisia tarinoita eri kursien yhteydessä harjoitustöinä ja saivat toteutuksista opettajan määrittelemän opintopistemäärän. Vain 35 % vastaajista oli erittäin tyytyväisiä, 62 % oli kohtalaisen tyytyväisiä ja kolme prosenttia ei



**Taulukko 2.** Sosiaali alan opiskelijoiden tietoteknisten taitojen muutos projektin aikana ( $n=41$ )

	Erinomaiset taidot %	Hyvät taidot %	Tyydyttävät taidot %	p-arvo
Miten arvioit omat tietotekniset taitosi ennen osallistumistasi projektiin?	2,8	36,1	61,1	<.001
Miten arvioit tietotekniset taitosi projektin loputtua?	5,6	58,3	36,1	***
Miten arvioit omat videoinnin taitosi ennen osallistumista projektiin?	2,6	28,2	69,2	<.001
Miten arvioit omat videoinnin taitosi projektin loputtua?	5,1	51,3	43,6	***
Miten arvioit omat editoinnin taitosi ennen osallistumista projektiin?	2,6	13,2	84,2	.001
Miten arvioit omat editoinnin taitosi projektin loputtua?	5,3	42,1	52,6	***

\*= melkein merkitsevä, \*\*= merkitsevä, \*\*\*= erittäin merkitsevä

**Taulukko 3.** Hoitotyön sairaanhoitajaopiskelijoiden tietoteknisten taitojen muutos projektin aikana ( $n=24$ )

	Erinomaiset taidot %	Hyvät taidot %	Tyydyttävät taidot %	p-arvo
Miten arvioit omat tietotekniset taitosi ennen osallistumistasi projektiin?	8,3	50,0	41,7	.096
Miten arvioit tietotekniset taitosi projektin loputtua?	4,2	75,0	16,7	
Miten arvioit omat videoinnin taitosi ennen osallistumista projektiin?	0,0	37,5	62,5	.011
Miten arvioit omat videoinnin taitosi projektin loputtua?	0,0	62,5	37,5	
Miten arvioit omat editoinnin taitosi ennen osallistumista projektiin?	0,0	25,0	75,0	<.001
Miten arvioit omat editoinnin taitosi projektin loputtua?	4,2	62,5	33,3	***

\*= melkein merkitsevä, \*\*= merkitsevä, \*\*\*= erittäin merkitsevä

ollut tyytyväisiä työstä saamiinsa opintopisteisiin. Opettajat arvioivat tehdyt tuotokset osana kurssin arvosanaa: 35 % opiskelijoista oli erittäin tyytyväisiä ja 67 % kohtalaisen tyytyväisiä saamiinsa arvosanoihin.

33 % sairaanhoitajaopiskelijoista oli erittäin tyytyväisiä tuottamansa ohjelman sisältöön, ja loput olivat kohtalaisen tyytyväisiä. Lopulliseen tuotokseen oli erittäin tyytyväisiä 30 % ja loput olivat kohtalaisen tyytyväisiä. Vastaajista 43 % oli erittäin tyytyväisiä, 47 % kohtalaisen tyytyväisiä ja 7 % tyytymättömiä saamiinsa opintopisteisiin. Opettajat arvioivat tehdyt tuotokset osana kurssin arvosanaa ja saamiinsa arviointeihin oli opiskelijoista 66 % erittäin tyytyväisiä ja 33 % kohtalaisen tyytyväisiä.

## Uuden oppimista ja soveltamista

Sisällön tuottamiseen osallistuneet ammattikorkeakoulujen opettajat arvioivat projektin lopussa, miten Aktivointi-TV®-projekti on kehittänyt heitä opettajana ja miten kyseinen teknologia soveltuu heidän mielestään sosiaali- ja terveysalan opetukseen. Avointen kysymysten vastaukset luokiteltiin induktiivisen sisällönanalyysin mukaan alaluokkiin, yläluokkiin ja pääluokkaan (Tuomi & Sarajärvi, 2006, s. 114).

Projektiin osallistuminen on edellyttänyt opettajilta uuden oppimista ja soveltamista sekä kehittänyt teknisiä taitoja. Opettajien oma innostuminen projektin aiheesta ja menetelmistä on ollut perusedellytys, jotta innostumisen on voinut tartuttaa myös opiskelijoihin. Projekti on antanut myös mahdollisuuden verkostoitua toisten opettajien ja projektin

muiden toimijoiden kanssa. Ammatillisessa kehittymisessä nousevat esille oman asenteen muuttuminen positiiviseksi teknologiaa kohtaan ja toisaalta sietokyvyn kasvu. Opettajana kehittyminen tämän projektin aikana on sisältänyt siis uuden oppimista ja soveltamista, innostumista ja sen siirtämistä opiskelijoille, sekä teknisten ja ammatillisten taitojen kehittymistä. (Taulukko 4.)

Opettajien arvion mukaan projektissa kehitetty teknologia soveltuu hyvin sosiaali- ja terveyssektorien opetukseen ja mahdollistaa muun muassa sosiaalisten, eettisten, taloudellisten ja yhteiskunnallisten vaikutusten arvioimista opiskelijoiden kanssa sekä ihmisen ja tietoteknologian suhteen pohtimista. Teknologia antaa uusia mahdollisuuksia, mutta sen tulisi kuitenkin palvella hyvinvoinnin tavoitetta eikä olla pääroolissa. Tekniikka nähdään hyvänä apuvälineenä esim. tiedottamisessa. Teknologia mahdollistaa myös opiskelijoiden kehittymisen laajempia kokonaisuuksia ymmärtäviksi ja pohtiviksi ammatillisiksi. (Taulukko 5.)

Taulukosta 5 nousee pääluokiksi Teknologia tukemaan asiakkaiden hyvinvointia, Opiskelijoiden kehittyminen ja Teknologian lisäkokeilut tulevaisuudessa. Tulosten perusteella teknologia soveltuu sosiaali- ja terveysalan opetukseen hyvin ja lisäkokeiluja toivotaan uusimmista sovelluksista, koska oppilaitosten tulee kulkea kehityksen kärjessä.

## Johtopäätökset

### Keskeiset tulokset

**P**rojektin osatavoitteena oli kehittää opettajien ja opiskelijoiden osamista virtuaalisten palvelujen tuot-

**Taulukko 4.** Miten projekti on kehittänyt opettajia ( $n=3$ )

ALALUOKKA	YLÄLUOKKA	PÄÄLUOKKA
"Olen saanut enemmän tietoa ja taitoa..." "...mahdollistanut uuden oppimisen..." "...mahdollistanut kehittämisen ja soveltamisen uusiin opintojaksoihin..."	Uuden oppiminen ja soveltaminen	Opettajana kehittyminen
"Oma innostukseni on kasvanut oman oppimisen myötä..." "...innostusta olen voinut siirtää opiskelijoille..." "Olen oivaltanut, että asian innokas esittäminen ja mahdollisuuksien valottaminen edistää opiskelijoiden asiaan tarttumista."	Innostuminen ja innostuksen siirtäminen	
"...avartanut näkemykseni erilaisista kontaktimahdollisuuksista..." "Opin tuntemaan Vamk:iin opettajat ja ATV®-projektin henkilökunnan ja on helpompi ottaa yhteyttä jatkossa..."	Verkostoituminen	
"Teknologia-taidot ovat parantuneet..." "...uusi "tekniikan valloitus..."	Tekniikan taitojen kehittyminen	
"...oppinut sietämään opiskelijoiden alkuärsynnystä paremmin." "...mahdollistanut asenteiden muuttumisen positiivisiksi teknologiaa kohtaan..."	Ammatillinen kehittyminen	

tamiseen ja hyödyntämiseen. Projektiin osallistuneet ammattikorkeakoulujen opettajat ovat kehittyneet opettajina uuden oppimisessa ja soveltamisessa, verkostoitumisessa, tekniikan taidoissa, innostumisen siirtämisessä opiskelijoihin ja ammatillisissa taidoissa. Opettajien vastauksista nousi esille myös yleensä teknologian jatkokehittäminen ja lisäkokeilut, sekä sellaisen teknologian kehittäminen, mikä tukee ikääntyvien hyvinvointia.

Projektin aikana sosiaalialan opiskelijoilla kehittyivät tietotekniset taidot sekä videoinnin ja editoinnin taidot, ja sai-

raanhoitajaopiskelijoilla editoinnin taidot tilastollisesti erittäin merkittävästi. Vastauksista nousee selvästi esille se, että sosiaalialan opiskelijat olivat innostuneempia projektista kuin sairaanhoitajaopiskelijat.

Tolosen tutkimuksessa (2011) testattiin digitaalisten tarinoiden käyttöä yliopisto-opiskelijoilla koulutusteknologian perusopintojen opintojaksolla. Opiskelijat kokivat haasteelliseksi digitarinan tuottamisen silloin, kun tarinan elementteinä olivat abstrakteja käsitteitä. Opintojaksolla korvattiin tentti digitaali-

**Taulukko 5.** Miten teknologia soveltuu sosiaali- ja terveysalan opetukseen ( $n=3$ )

ALALUOKKA	YLÄLUOKKA	PÄÄLUOKKA
"Kyllä soveltuu." "Sopii erittäin hyvin ja tuo uusia mahdollisuuksia."	Uusia mahdollisuuksia	Teknologia tukemaan asiakkaiden hyvinvointia
"... teknologia soveltuu hyvin jos sen käyttää suunnattuna potilaan hyvinvointiin." "...hyvinvoinnin...ja teknologian voi yhdistää onnistuneesti." "...ei kuitenkaan voi viedä kontaktia..."	Hyvinvointi ja teknologia	
"...soveltuu monenlaiseen tiedottamiseen ja informointiin..." "...hyvänä komplementtina hoitoon tai ihmisen hyvinvointiin teknologia on..."	Tiedottaminen	
"... mahdollistaa sosiaalisten, eettisten, taloudellisten ja yhteiskunnallisten vaikutusten arvioimista opiskelijoiden kanssa." "... mahdollistaa... ihmisen ja tietoteknologian suhteen pohtimista..." "...todella mielenkiintoista keskustelua opiskelijoiden kanssa..."	Vaikutusten arviointia ja pohdintaa	Opiskelijoiden kehittyminen
"Opiskelijat ovat selkeästi pystyneet laajentamaan omaa näkökulmaansa myös muihin asiakaskuntiin ja ohjausprosessin eri vaiheisiin." "...myös opiskelijat ovat olleet erittäin innostuneita ja kiinnostuneita oppimaan ja soveltamaan digitarinaa..." "Olen kokenut ja saanut vahvistusta myös opiskelijoilta..."	Opiskelijoiden kehittyminen	
"Harmittaa, että realia-aikaisen ohjelman kokeiluun eivät omat AMK-opiskelijat osallistuneet." "Kaikkien muiden teknologiahäpäkkeiden mahdollisuuksien käyttö ja kokeilu on jäänyt tekemättä..."	Enemmän kokeiluja	Teknologian lisäkokeilut tulevaisuudessa
"Teknologian käsittämättömän nopea kehittyminen edellyttää etunenässä olemista..." "Seuraavan hankkeen aika olisi lähteä kokeilemaan muita olemassa olevia teknologian mahdollisuuksia..."	Nopea teknologian kehitys haaste	
"...opettaja ohjaa sisällön ja tekniikan henkilö ohjaa videointi ja editointi." "...henkilö joka antaa opiskelijoille tiedon videokuvaamisesta ja editoinnista ja ohjaa opiskelijoita opettajan rinnalla valmiiseen tuotokseen..."	Sisällön ja tekniikan ohjaus eriytettyinä	

sella tarinalla, mikä koettiin mielenkiintoisemmaksi tavaksi arvioida oppimista. Opiskelijat kokivat, että digitaaliset tarinat toivat vaihtelua oppimiseen, olivat kiinnostavia ja edistivät luovaa oppimista.

Tolosen toisessa tutkimuksessa (2012) sovellettiin digitaalisen tarinan toteuttamista erityisryhmien opetuksessa. Tulosten mukaan menetelmän käyttö edisti opiskelijoita nousemaan uudelle tasolle omassa oppimisessaan. Oppilaat keskittyivät paremmin tehtäviinsä ja olivat motivoituneempia. Oppilaat saivat muun muassa ratkoa sosiaalisia konfliktitilanteita tarinan kerronnan avulla. Toiminta vahvisti myös oppilaiden itsetuntoa. Tulokset osoittavat, että digitaalinen tarinankerronta sopii hyvin erityisoppilaille.

### Projektin toteutuksen haasteita

Projektin erityisinä haasteina olivat kaksikielisyys ja opiskelijoiden sekä opettajien erilaiset lähtötasot teknisissä taidoissa. Myös juridisten kysymysten selvittämiseen kului runsaasti aikaa. Kaksikielisuuden haaste ilmeni etenkin kuvauksen ja editoinnin opetuksessa, koska ruotsinkieliset opiskelijat eivät ymmärtäneet riittävästi suomenkielistä opetusta ja opetusmateriaali oli aluksi saatavana vain suomenkielisenä. Ruotsinkielinen opetusmateriaali saatiin myöhemmin, mikä helpotti Novian opiskelijoiden toimintaa.

Tietoteknisten taitojen erilaisuus lähtötilanteessa ilmeni selvimmän tuotetun materiaalin laadussa, mutta harjoittelun edetessä kaikkien tuotosten laatu parani huomattavasti. Juridiset kysymykset kuten video- ja kuvamateriaalin tekijänoikeudet sekä kuvausoikeudet selvitettiin

heti projektin alussa projektityöntekijän toimesta. Kunkin tuotetun digitaalisen tarinan sisällön ja juridiset seikat tarkasti projektityöntekijä ja tarvittaessa myös projektipäällikkö.

Projektin aikana kohdattiin monia käytännön haasteita kuten ongelmat videoiden tallentamisessa, tilojen varaamisessa ja kuvauslupien hankkimisessa. Nämä asiat helpottuivat projektin edetessä. Myös opiskelijat ja muut opettajat alkoivat pitää toimintaa normaalina osana opetusta ja suhtautuminen siihen muuttui positiiviseksi.

### Pohdinta

Opetushallituksen visio vuoteen 2020 mukaan suomalaiset koulut ja oppilaitokset ovat kansainvälisesti vertaillen edistyksellisiä tieto- ja viestintäteknikan hyödyntäjiä (OKM, 2010). Ammattitaitoinen opetus- ja muu henkilöstö sekä motivoituneet opiskelijat hyödyntävät opinnoissaan ja oppimisen tukena laadukasta, ajanmukaista ja ekologisesti tehokasta tieto- ja viestintäteknikkaa eri ympäristöissä. Vaasan ammattikorkeakoulun missio on tehdä tulevaisuuden osaamista ja kouluttaa asiantuntijoita Vaasan seudun työelämän palvelukseen yhdessä työelämän kanssa arvona tulevaisuussuuntautunut asiantuntijuus työelämälähtöistä pedagogiikka hyödyntäen. (Pedagoginen ohjelma 2013-2014.) Digitaaliset tarinat ja Aktivointi-TV® -hanke ovat antaneet mahdollisuuden osallistua opetushallituksen vision sekä Vaasan ammattikorkeakoulun mission ja arvojen toteuttamiseen työelämälähtöisesti.

Osallistuminen Aktivointi-TV® -hankkeeseen on ollut mielenkiintoinen ope-

tustyön haaste ja yhteinen oppimisen prosessi kaikille projektiin osallistuneille. Opinnäytetöiden tekeminen hankkeelle on mahdollistanut syvällisemmän perehtymisen digitaalisen tarinan tuottamiseen. Se on tarjonnut erilaisen vaihtoehdon, johon muutamien opiskelijat tarttuivat. Aktivointi TV® -hankkeen digitaaliset tarinat ovat innoittaneet opiskelijoita pohtimaan myös teknologisten ratkaisujen sosiaalisia, eettisiä, taloudellisia ja yhteiskunnallisia vaikutuksia. On tärkeää yhdessä pohtia miten ikäihmisten tarpeet otetaan huomioon teknologiaa kehitettäessä, miten ikäihmisten tarpeet ja kiinnostuksen kohteet huomioidaan digitaalisissa tarinoissa, miten teknologia voisi olla käyttäjäystävällisempää ja miten käyttäjät ja teknologian kehittäjät tekisivät luontevasti yhteistyötä. Yhtä tärkeää on miettiä, miten sosiaali- ja terveysalan ammattilaiset saisivat tietoonsa käyttäjien toiveita ja kokemuksia.

## Lähteet

Aktivointi-TV. (2011). *Hankesuunnitelma*. Vaasa: Vaasan kaupunki.

Ernwall, R., & Ernwall, S. (2002). *Tilastollisia menetelmiä sosiaali- ja terveysalalle*. Helsinki: WSOY.

HAMK. (2014). *AVO - Mobiilit oppimisessa ja vuorovaikutuksessa. Käsitteiden määrittelyä*. Haettu sivustolta <https://wiki.hamk.fi/pages/viewpage.action?pageId=12092699>.

Krokfors, L., Kangas, M., Vitikka, E., & Mylläri, J. (2010). SimLab Report Series 31: Näkökulmia koulupedagogiikkaan. Teoksessa R. Smeds, L. Krokfors, H. Ruokamo, & A. Staffans

(toim.), *InnoSchool – välittävä koulu 2010. Oppimisen verkostot, ympäristöt ja pedagogiikka*. Haettu sivustolta [http://innoschool.tkk.fi/framet/InnoSchool\\_kirja.pdf](http://innoschool.tkk.fi/framet/InnoSchool_kirja.pdf).

Lehto, P. & Leskelä, J. (2011). *Interaktiivinen HyvinvointiTV® ja käyttäjälähtöiset ePalvelut, Turvallinen Koti -hankkeen loppuraportti*. Espoo: Edita Prima Oy.

Mäki, O. (2011). *Ikäteknologian kokeilut Suomessa. KÄKÄTE-raportteja 1/2011*. Helsinki: Kopia Niini Oy.

Nurmes, K. (2014). Aktivointi-TV® -palvelumalli. Teoksessa H. Laaksonen (toim.), *Aktivointi-TV® -palvelulla sisältöä ikäihmisten elämään* (ss. 28-35). Vaasa: Vaasan kaupunki.

OKM. (2010). *Koulutuksen tietoyhteiskuntakehittäminen 2020. Parempaa laatua, tehokkaampaa yhteistyötä ja avoimempaa vuorovaikutusta*. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2010:12. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.

*Pedagoginen ohjelma 2013 -2014*. Versio 2. Vaasa: Vaasan ammattikorkeakoulu.

Silander, P. & Koli, H. (2003). *Verkko-opetuksen työkalupakki – Oppimisaihiosta oppimisprosessiin*. Helsinki: Finn Lectura.

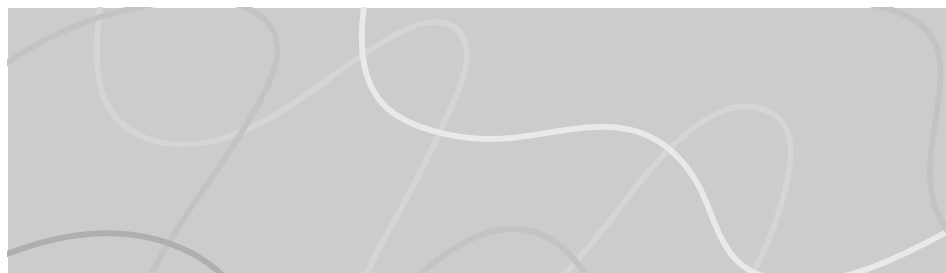
Tolonen, J. (2011). *Pedagogiset digitarinat – Mitä opiskelijat pohtivat digitarinoista ja oppimisesta niiden avulla?* Jyväskylän yliopisto, pro gradu -tutkielma.

Tolonen, J. (2012). *Sosiaalisten digitarinoiden opetuskokeilu erityisopetuksen oppilasryhmässä*. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan kandidaattintutkielma.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2006). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.

*Vaasan ammattikorkeakoulun missio, visio ja arvot*. Haettu sivustolta [http://www.puv.fi/fi/about/vamk\\_oy/missio-visio\\_ja\\_arvot](http://www.puv.fi/fi/about/vamk_oy/missio-visio_ja_arvot).

*Vaasan ammattikorkeakoulun pedagoginen ohjelma 2013-2014*. Versio 2. Haettu sivustolta <http://sharepoint.ad.puv.fi/koulutus/kehittaminen/ohjelma/Dokumenttikirjasto/Pedaohjelma%2017%204%202013.pdf>.



# Moniammatillinen tiimioppiminen sosiaali- ja terveys- alan opiskelijoiden ja opettajien koke- mana

---

Tiina Kuukkanen  
TtT, lehtori  
Jyväskylän ammattikorkeakoulu  
tiina.kuukkanen@jamk.fi

Pirjo Hynynen  
TtL, lehtori,  
Jyväskylän ammattikorkeakoulu  
pirjo.hynynen@jamk.fi

## Tiivistelmä

Tämän artikkelin tarkoituksena on kuvata Jyväskylän ammattikorkeakoulun Hyvinvointiyksikön opiskelijoiden ja opettajien näkemyksiä moniammatillisesta tiimioppimisesta. Aineisto kerättiin sähköisillä puolistrukturoiduilla kyselyillä keväällä 2014 ja 2015 opettajilta sekä opintonsa syksyllä 2013 aloittaneilta opiskelijoilta. Opiskelijat ja opettajat totesivat tiimioppi-

misen soveltuvan sosiaali- ja terveysalan ensimmäiseen ja toiseen lukuvuoteen ja tukevan moniammatillista työskentelyä ja lisäävän itseohjautuvuutta. Tiimioppimista oli edistänyt tiimin tehokas toiminta ja tiimityöskentelyn monipuoliset toteutustavat. Haastavana tekijänä mainittiin tiimin toiminnan organisointi muun muassa aikataulutus- ja työnjako-ongelmat. Lisäksi henkilökohtaiset ja yksilölliset tekijät esimerkiksi oma kehittyminen tai erilaiset



motivaatiotasot liittyivät läheisesti tiimioppimisen kokemuksiin. Ensimmäisen lukuvuoden tiimi valmentajien ja asiantuntijaopettajien mielestä tiimioppiminen oli edistänyt omaa pedagogista osaamista ja opiskelijoiden valmiudet muun muassa tiimityö-, projektitaidoissa itseohjautuvuudessa sekä moniammatillisessa työskentelyssä koettiin hyväksi tai erittäin hyväksi.

**Avainsanat:** *Tiimioppiminen, moniammatillinen, sosiaali- ja terveysala*

## Johdanto

Useat tutkimukset ja strategiat (Vesterinen, 2011; WHO, 2010) ovat painottaneet moniammatillisen tiimimuotoisen työskentelyn vastaa- van sosiaali- ja terveysalan tulevaisuuden osaamistarpeeseen. Sosiaali- ja terveysalan organisaatiot ovat asiantuntijaorganisaatioita ja työtehtävät vaativat sisällöllisen asiantuntijuuden lisäksi yhä enemmän eri asiantuntijoiden joustavaa yhteistyötä ja tiimimäistä työskentelyä. Sosiaali- ja terveysalan asiakkaat ovat yhä moniongelmaisempia ja heidän tarpeensa erittäin monimuotoisia. Tiimimäisen työskentelyn on katsottu olevan soveltuvin edellä mainittuihin tilanteisiin (WHO, 2006) ja moniammatillisen tiimityön on todettu johtavan myös potilaiden kannalta parempaan lopputulokseen (Jugurtis, 2013). Lisäksi niukkenevat resurssit voidaan hyödyntää tehokkaammin kun asiantuntijat voivat avoimen dialogin kautta etsiä yhdessä ratkaisuja (Isoherranen, 2012, s. 155). Nykyisessä globaalissa terveystilanteessa WHO 2010 (WHO, 2010) tunnistaakin avainviestissään moniammatillisen työskentelyn ja kouluttautumisen innovatiiv-

viseksi strategiaksi, jonka avulla voidaan tehostaa yhteistyötä ja parantaa hoidon/ palvelujen tasoa.

Moniammatillisen tiimiopiskelun tavoitteena on valmistaa opiskelijoita työskentelemään yhdessä yhteisen päämäärän hyväksi, kohti asiakaskeskeisempiä ja turvallisempia sosiaali- ja terveyspalveluja (Interprofessional Education Collaboration Expert Panel, 2011).

## Tiimioppiminen sosiaali- ja terveysalalla Jyväskylän ammattikorkeakoulussa

Jyväskylän ammattikorkeakoulun (JAMK) Hyvinvointiyksikkö käynnisti syksyllä 2013 tiimioppimisen pedagogiikkaan perustuvan opiskelijoiden koulutuksen. Tiimioppimista varten muokattiin uusi opetussuunnitelma, toteutettiin toimivat tilaratkaisut ja sitoutettiin henkilökunta muutokseen. Kaikki Hyvinvointiyksikön opiskelijat (yhteensä 204 opiskelijaa) opiskelivat ensimmäisen lukuvuoden 15 hengen moniammatillisissa tiimeissä. Tiimit muodostuivat viiden eri tutkinto-ohjelman (fysioterapeutit, kuntoutuksen ohjaajat, sairaanhoitajat, sosionomit ja toimintaterapeutit) opiskelijoista. Ensimmäisen vuoden osaamisen kehittäminen kohdistui hyvinvointialan yhteisiin perusteisiin (asiakkuus ja hyvinvointipalvelut, hyvinvoinnin ja terveyden edistäminen sekä sosiaali- ja terveysalan toimintaympäristö). Näitä opintojaksoja toteutettiin tiimin kokoontuessa neljän tunnin dialogitreeneihin kaksi kertaa viikossa tiimi valmentajansa johdolla. Dialogitreeneihin opiskelijat tulivat aina valmistautuneena ja niiden sisältöihin johdateltiin asiantuntijaluennoilla ja välitehtävillä. Dialogitreeneiden lisäksi opiskelijat kehittivät työelämävalmiuksiaan suunnittele-

malla ja toteuttamalla työelämälähtöisen projektin. Ensimmäinen lukuvuosi sisälsi myös viestintää, englantia, ICT- ja yrittäjyysopintoja. Lukuvuoden aikana oli kuusi ns. ankkuriviikkoa, jotka toteutettiin yhdessä oman tutkinto-ohjelman opiskelijoiden kanssa. Toinen vuosi sisälsi ammatillisen osaamisen kehittämistä pääasiassa oman tutkinto-ohjelman opiskelijoiden kanssa. Lisäksi moniammatilliset tiimit kokoontuivat kolme kertaa lukuvuodessa ns. casepäiviin, jolloin moniammatillisten tiimien jäsenet ratkaisivat yhdessä sosiaali- ja terveystalouden tapausesimerkkiasiakkaiden ongelmia.

### Tiimioppimisen arviointi

JAMK:n Hyvinvointiyksikössä toteutettavaa tiimioppimista arvioidaan koko koulutuksen ja vielä koulutuksen päättymisen jälkeen pitkittäisurannoilla. Tämä tutkimus kohdistuu ensimmäiseen ja toiseen lukuvuoteen, opiskelijoiden, tiimivalmentajien ja asiantuntijaopettajien näkökulmista.

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää:

- millaisia näkemyksiä opiskelijoilla oli tiimioppimisesta ensimmäisen ja toisen lukuvuoden jälkeen?
- millaisia näkemyksiä tiimivalmentajilla ja asiantuntijaopettajilla oli tiimioppimisesta ja opiskelijoiden valmiuksista?

### Tutkimuksen toteutus

Seurantakyselyt toteutettiin puolistrukturoituna Webropol-kyselyinä toukokuussa 2014 ja huhtikuussa 2015. Kyselyt lähetettiin kaikille lukuvuoden 2013/2014 aikana tiimioppimisessa mukana olleille opiskelijoille sekä tiimivalmentajille ja asiantuntijaopettajille (taulukko 1).

Tutkinto-ohjelmittain opiskelijoiden vastausprosentit vaihtelivat 50–89 % välillä. Opiskelunsa aloittaneista opiskelijoista puolella oli taustalla lukio-opinnot ja ylioppilastutkinto, toisen asteen ammatillisella tutkinnolla opiskelunsa aloitti viidennes. Vastaajista 9 % ei ollut ollenkaan työkokemusta tai se oli erittäin vähäistä ja vastaavasti työkokemusta yli 10 vuotta oli seitsemällä prosentilla vastaajista. Suurimman osan vastaajista (27 %) muodostivat sosiaalialan opiskelijat ja seuraavaksi eniten vastaajia oli fysioterapeutti- (24 %) ja toimintaterapeuttiopiskelijoissa (24 %).

Tuloksia tarkasteltiin kuvailevalla tilastotieteellä, frekvensseinä ja avoimet vastaukset analysoitiin aineistolähtöisesti sisällönerittelyllä ja -analyysillä. Tuloksia käsiteltäessä luokittelussa muuttujissa yhdistettiin luokkia: Samaa mieltä = ”Täysin samaa mieltä” + ”Samaa mieltä”, Eri mieltä = ”Täysin eri mieltä” + ”Eri mieltä” sekä Hyvä = ”Erittäin hyvä” + ”Hyvä” ja Heikko = ”Erittäin heikko” + ”Heikko”.

Taulukko 1. Kyselyihin vastanneet

	Kevät 2014	Kevät 2015
Opiskelijat	N=184, vastanneet 138 Vastausprosentti 75 %	N=180, vastanneet 85 Vastausprosentti 47 %
Tiimivalmentajat ja asiantuntijaopettajat	N=17, vastanneet 15 Vastausprosentti 88 %	N=20, vastanneet 19 Vastausprosentti 95 %

**Taulukko 2.** Opiskelijoiden näkemyksiä tiimioppimisesta ensimmäisen vuoden oppimismenetelmänä ( $n=136$ )

Väittämät	Samaa mieltä	Eri mieltä	En osaa sanoa
Tiimioppiminen on tukenut oppimistani.	102	33	1
Tiimioppiminen sopii oppimismenetelmäksi ensimmäisen vuoden opiskeluun.	93	40	3
Tiimioppiminen on lisännyt itseohjautuvuuttani.	96	30	10
Tiimioppiminen on tukenut moniammatillista työtötta.	113	19	4

## Tulokset

**K**okonaisuudessaan suurin osa kyselyyn vastanneista koki, että tiimioppiminen oli tukenut moniammatillista työtötta ja lisännyt itseohjautuvuutta. Opiskelijoista 70 % mielestä tiimioppiminen soveltui ensimmäiseen opiskeluvuoteen. (Taulukko 2.)

Tiimioppiminen oli toteutunut myös toisena lukuvuotena ja opiskelijat olivat pystyneet toimimaan tiimioppimisen periaatteiden mukaisesti (taulukko 3).

**Tiimioppimista edistäviä tekijöitä** tarkasteltaessa nousi esiin kolme selkeästi erottuvaa luokkaa: tiimi, tiimityöskentelyn sisällöt ja toteutustavat sekä oma kehittyminen. Keskeisimmäksi tekijäksi opiskelijat nimesivät tiimiin liittyvät tekijät; tiimin hyvän yhteishengen, turvallisen ilmapiirin ja tiimin toimivuuden.

*”Hyvä tiimihenki”*

*”Tiimin tuki ja luottamus”*

*”Tiimissä työskentely, yhteisten pelisääntöjen hiominen.”*

*”Tiimioppiminen on ollut hyvä juttu.*

*On ollut mukava tehdä koulutöitä porukalla.”*

Tiimityöskentelyn sisällöt ja toteutustavat, erityisesti projektit, dialogitreenit ja erilaiset oppimistehtävät olivat lisänneet vastuun ottamista yhteisistä tehtävistä. Myös itsearvioinnin, itsereflektion, vuorovaikutustaitojen ja uskalluksen lisääntyminen olivat edesauttaneet tiimioppimisen onnistumista. Muina tiimioppimiseen liittyvinä positiivisina tekijöinä mainittiin muuna muassa tiimin kehittyminen, moniammatillisuus sekä kapteenien ja valmentajien onnistunut toiminta.

*”Olen koko ajan pystynyt kasvattamaan rohkeuttani ja nyt olen jo melko luontevasti ja aktiivisesti mukana yhteisessä dialogisissa”*

*”Omien toimintatapojen oppiminen ja tunnistaminen”*

*”Olen oppinut kuuntelemaan muita entistä paremmin”*

Vastaajista neljäsosan (26 %) mielestä mikään asia ei ollut haitannut tiimioppimisen toteutumista. Tiimin toimintaa haittaavimmaksi tekijäksi koettiin organisointiongelmien. Heikosti toimivassa tiimissä oli ongelmia työskentelyn aika- ja tehtävänjaossa. Tiimioppimisen onnistumiseen olivat yhteydessä

**Taulukko 3.** Opiskelijoiden näkemyksiä tiimioppimisesta toisena lukuvuotena

Väittämät	Samaa mieltä	Eri mieltä	En osaa sanoa	Yhteensä
Tiimioppiminen on toteutunut toisena opiskeluvuonna.	56	27	2	85
Tiimioppiminen sopii toiseen opiskeluvuoteen.	46	33	6	85
Olen pystynyt toimimaan tiimioppimisen periaatteiden mukaisesti.	51	13	20	84
Ensimmäisen lukuvuoden tiimioppiminen lisäsi valmiuksiani hahmottaa toisen opiskeluvuoden sisältöjä moniammatillisesti.	40	32	13	85
Moniammatillinen työote on näkynyt myös toisena opiskeluvuonna.	37	38	10	85
"Casepäivät" ovat tukeneet tiimioppimista.	38	38	9	85
Ensimmäisen lukuvuoden tiimioppiminen lisäsi valmiuksiani toimia moniammatillisesti esim. harjoittelussa.	56	15	14	85
Odotukseni toisen vuoden opiskelusta ovat täyttyneet.	54	23	7	84

tiimin erimielisyydet ja tiimin jäsenten erilaiset motivaatiotasot. Ulkoisina toimintaa haittaavina tekijöinä mainittiin ohjauksen puute tiimityöskentelyssä sekä liian suuren vastuun antaminen opiskelijoille.

*"Ryhmätöiden tekemisen vaikeus: yhteisen ajan löytyminen ja erilaiset motivaatiotasot."*

*"Kaikki eivät ole luotuja tiimiopiskeluun ja osa tulee siivellä ja pysyy liikaa taka-alalla eikä ota vastuuta asioista."*

Myös henkilökohtaiset tekijät vaikuttivat tiimioppimisen onnistumiseen. Näitä tekijöitä olivat oma asenne ja motivaatio tiimissä työskentelyyn sekä rohkeus ryhmässä toimimiseen.

*"Toisinaan olen huono ilmaisemaan omia mielipiteitäni ja olen ennemmin hiljaa kuin äänessä."*

*"Olen hieman ujo ja syrjäänvetäytyvä persoona, joten aluksi tiimityöskentely tuntui hieman kiusalliselta ja jännittäminen vei turhaan energiaani ja häiritsti oppimista. Olen kuitenkin koko ajan pystynyt kasvattamaan rohkeuttani ja nyt olen jo melko luontevasti ja aktiivisesti mukana yhteisessä dialogissa"*

### Toinen lukuvuosi

**N**oin puolet opiskelijoista oli sitä mieltä, että tiimioppiminen soveltuu myös toiseen opiskeluvuoteen ja yli 60 % katsoi, että tiimiop-

piminen olikin toteutunut toisena lukuvuotena ja pystynyt itse toimimaan tiimioppimisen periaatteiden mukaisesti. Ensimmäisen lukuvuoden tiimioppiminen oli lisännyt opiskelijoiden valmiuksia hahmottaa toisen opiskeluvuoden sisältöjä (n=40) ja toimia moniammatillisesti myös harjoittelutilanteissa (n=46).

**Tiimivalmentajien ja asiantuntijaopettajien** mielestä tiimioppiminen soveltui ja sitä oli sovellettu myös omien ammattiaineiden opetuksessa (taulukko 4). Tiimioppiminen oli laajentanut valmentajien ja asiantuntijaopettajien pedagogista osaamista, mutta opettajat kaipa- sivat lisää osaamista tiimioppimisen pedagogiikkaan liittyen. Tiimioppiminen oli lisännyt valmentajien ja asiantuntijaopettajien avointa ja läheistä yhteistyötä yli ammattirajojen.

Ensimmäisen lukuvuoden jälkeen tiimiopiskelijoiden valmiudet tiimityö-, projektityötaidot, itseohjautuvuus ja moniammatillinen työote koettiin pääasiallisesti hyviksi tai erittäin hyviksi (taulukko 5). Opiskelijoiden todettiin olevan itseohjautuvia ja toimivan luontevasti moniammatillisella työotteella.

*”Opiskelijat eivät ole koskaan ennen olleet näin itseohjautuvia. Oppimisen ilo ja yhteisöllisyys ovat myös ihan uusia käsitteitä ympäristössämme”*

Opettajat olivat antaneet entistä enemmän vastuuta opiskelijoille ja opiskelijat olivat valmiimpia ottamaan vastuuta ja tarttumaan toimeen napakammin. He olivat rohkeampia, avoimempia ja keskustelutaidoiltaan kehittyneempiä kuin ennen tiimioppimista.

## Pohdinta

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää tiimioppimista Jyväskylän ammattikorkeakoulun Hyvinvointiyksikössä opiskelijoiden ja opettajien näkökulmasta. Opiskelijoiden ja opettajien mielestä moniammatillinen tiimiopiskelu soveltui sosiaali- ja terveysalan ensimmäiseen ja toiseen opiskeluvuoteen.

Tutkimuksessa tiimioppimisen todettiin tukevan oppimista ja moniammatillista työotetta. Tiimityötaitoja tulee omaksua jo opiskeluaikana (Neville, 2013; Sargeant, 2008), sillä tiimin ke-

**Taulukko 4.** Opettajien näkemyksiä tiimioppimisesta (n=19)

Väittämät	Samaa mieltä	Eri mieltä	En osaa sanoa
Tiimioppiminen soveltuu toisen lukuvuoden opiskeluun.	17	1	1
Olen voinut soveltaa tiimioppimista omassa opetuksessani.	16	2	1
Tilat ovat soveltuneet tiimiopetukseen.	2	15	2
Kollegani ovat tukeneet minua tiimiopiskelun toteutuksessa.	15	2	2
Esimiehet ovat tukeneet tiimiopiskelua.	2	11	6

**Taulukko 5.** Opettajien näkemykset opiskelijoiden valmiuksista

	Hyvä	Kohta- lainen	Heikko	Yhteensä
Tiimityötaidot	16	1	1	18
Projektityötaidot	13	3	1	17
Sosiaali- ja terveystieteen sisällöllinen osaaminen	9	6	2	17
Itseohjautuvuus	16	3	0	19
Vastuunotto omasta toiminnasta	16	2	1	19
Vastuunotto tiimin/ryhmän toi- minnasta	13	4	1	18
Vuorovaikutustaidot	16	2	1	19
Itsearviointikyky	12	5	2	19
Organisointikyky	13	5	0	18
Moniammatillinen työote	14	3	0	17

hitysprosessiin ja yhdessä työskentelyyn tarvitaan pidempi ajanjakso, jolloin myös tiimin yhteiset toimintamallit kehittyvät (Isoherranen, 2012, ss. 158-159). Pelkkä yhdessä työskentely tai yhteiset luennot toisten kanssa eivät ole riittäviä toimintoja todellisen tiimin rakentamiseksi. Moniammatillisten oppimistilanteiden onkin todettu stimuloivan luontevasti tiimityöskentelyyn (Roodbol, 2010).

Opiskelijat mainitsivat hyvän toimivan tiimin ja oman kehittymisen tiimin jäsenenä edistäneen tiimioppimista. Tiimin toimiessa yhdessä kehittyi keskinäinen luottamus ja vuorovaikutusilmapiiri, joita Isoherranen (2012, s. 160) pitää tiimin jäsenten sosiaalisina tuotoksina. Moniammatillisessa työskentelyssä tarvitaan myös yhteisvastuuta, jolloin kukaan ei olla vapaamatkustajana (Isoherranen, 2012, s. 155). Markkola (2014) mainitsee tiimityön onnistumiseen liittyvinä tekijöinä ryhmän kiinteyden, kaikkien jä-

senten huomioimisen yksilöinä ja ryhmän jäseninä. Tehokkaiden tiimien jäsenet ymmärtävät ja kunnioittavat toisiaan ja heidän roolejaan, he tunnistavat tiimityön vaativan kaikkien työpanosta, jakavat yhteiset näkemykset ja käytännöt, kommunikoivat onnistuneesti ja usein sekä muodollisissa että epämuodollisissa tilanteissa (Sargeant, 2008). Oman näkökannan ja mielipiteen ilmaiseminen ymmärrettävästi perusteluineen ja toisten esittämien näkökulmien huomiointi ovat oleellisia keskustelevalle asiantuntijuudessa ja toimivassa moniammatillisessa työskentelyssä (Isoherranen, 2012, ss. 157 -159).

Jokaisen opiskelijan ollessa ”erilainen oppija”, henkilökohtaiset tekijät, kuten motivaatio ja asenne vaikuttivat tiimioppimisen onnistumiseen. Oma yksilöllistä panostaan painottavat opiskelijat ovat saattaneet kokea tiimioppimisen liian yhteisöllisenä oppimismuotona. Markkolan

(2014) tutkimukseen osallistuneet tiimit pitivät tiimin jäsenten omaa oppimistakin tärkeänä, yksilön tiedon todettiin hyödyntävän koko tiimiä. Tiimityöskentelyssä opiskelija on kuitenkin riippuvainen tiimin toisten jäsenten panoksesta ja motivaatiosta tehtävien suhteen sekä yhteistyöhalukkuudesta (Markkola, 2014). Tiimityöskentelyssä täytyy taata, että tiimin jäsenet arvostavat jaetun vastuun tärkeyttä, kommunikaatiota, yhteistä päätöksentekoprosessia ja että heillä on täysi ymmärrys tiimin jäsenten rooleista (Courtenay, 2013). Tiimityössä yksilön osaaminen yhdessä tiimin oppimisen ja yhteisten kokemusten kautta muodostaa yhteistä ymmärrystä ja osaamisperustaa.

Tiimioppimisen onnistumista olivat haitanneet muun muassa tiimin työskentelyyn liittyvät organisointiongelmat aikataulutuksessa ja tehtävänjaossa sekä epäselvät prosessit. Tämä johtune tiimioppimisen ideologian uutuudesta kyseisessä koulutusorganisaatiossa. Uuden toimintatavan juurtumiseen liittyy useita muutosta edistäviä ja estäviä tekijöitä. Toimintatavan implementointia edistäviksi tai estäviksi tekijöiksi on mainittu muun muassa käyttäjään, organisaatioon, menetelmään ja koulutukseen liittyviä tekijöitä (Grol & Grimshaw, 2003; Kivisaari ym., 1999; Stergiou-Kita, 2010). Kriittisinä ulkoisina tekijöinä (Bridges, 2011) mainitsee muun muassa organisaation sitoutumisen, aikataulutukseen liittyvät ongelmat, henkilöstön koulutautumisen, soveltuviin tilojen ja teknologioiden puutteen tai niiden toimimattomuuden. Myös organisaation perinteinen hierarkia voi estää tehokkaan tiimityöskentelyn (Jurgurtis ym., 2013, s. 15). Liljerothin (2013) mukaan ensimmäisenä uuteen toimintaan osallistuvat opiskelijat saattavat kyseenalaistaa muutoksen,

mutta seuraaville opiskelijaryhmille käytännöt ovat jo vakiintuneet.

## Yhteenveto

Opiskelijoiden ja opettajien näkemykset tiimioppimisesta ja sen sovellettavuudesta sosiaali- ja terveysalan ensimmäiseen ja toiseen opiskeluvuoteen olivat pääosin myönteisiä. Tiimioppiminen oli tukenut opiskelijoiden moniammatillisen työotteen kehittymistä ja itseohjautuvuutta. Opettajat kokivat oman pedagogisen osaamisensa kehittyneen ja opiskelijoiden olevan rohkeampia ja avoimempia sekä keskustelutaidoiltaan kehittyneempiä. Kuitenkin vasta pidempiaikainen seuranta näyttää miten tiimioppimisessa on onnistuttu ja miten moniammatillinen tiimityöskentely siirtyy opiskelijoiden mukana työelämään.

Tutkimuksen tulokset ja ammattikorkeakoulussa tehty kehittämistyö antavat hyvän pohjan kehittää sosiaali- ja terveysalalle omaleimaista moniammatillista tiimioppimista ja työskentelyä sekä koulutusorganisaatioissa että käytännön työelämässä. Opiskelun toteuttaminen tiimityöskentelyn periaattein rohkaisee moniammatilliseen työskentelyyn, kehittää opiskelijan itsetuntemusta ja toisten henkilöiden huomioon otamista sekä korostaa yhteisöllisyyttä, yhteistyötä ja herättää yhteistä vastuunottoa. Nähtäväksi jää, miten byrokraattisiksikin mielletty koulutusorganisaatiot ottavat vastaan tämän haasteen?

## Lähteet

.....  
Bridges, D., Davidson, R., Odegard, P., Maki, I., & Tomkowiak, J. (2011). Interprofessional collaboration: three best practice models of interprofessional education. *Medical Education Online*



16:6035. doi:10.3402/meo.v16i10.6035.

Courtenay, M., Nancarrow, S., & Dawson, D. (2013). Interprofessional teamwork in the trauma setting: a scoping review. *Human Resources for Health, 11*(57), 1-10.

Grol, R., & Grimshaw, J. (2003). From best evidence to best practice. Effective implementation of change in patients care. *Lancet, 362*(9391), 1225-1230.

Interprofessional Education Collaboration Expert Panel. (2011). *Core competencies for interprofessional collaborative practice: Report of an expert panel*. Washington, DC: Interprofessional Education Collaborative. Luettu osoitteesta <http://www.aacn.nche.edu/education-resources/IP-ECReport.pdf>.

Isöherranen, K. (2012). *Uhka vai mahdollisuus-monianmatillista yhteistyötä kehittämässä*. Sosiaalityöiden laitoksen julkaisuja 2012:8. Helsingin yliopisto. Väitöskirja. Luettu osoitteesta <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-10-7664-0>.

Jurgutis, A., Kummel, M., Mört, S., & Grinevičius, K. (2013). *Multiprofessional teamwork to gain better community health. Developing the potential of high quality PHC*. Department of Public Health, Faculty of Health Sciences. Baltic Sea Region Programme 2007-2013: Klaipeda university, Klaipeda Lithuania, Turku University of applied sciences, Turku, Finland. Luettu osoitteesta [http://www.ku.lt/svmf/files/2012/10/Report\\_6-Multi-professional-teamwork-to-gain-better-community-health.-Developing-the-potential-of-high-quality-PHC.pdf](http://www.ku.lt/svmf/files/2012/10/Report_6-Multi-professional-teamwork-to-gain-better-community-health.-Developing-the-potential-of-high-quality-PHC.pdf).

Kivisaari, S., Kortelainen, S., & Saranummi, N. (1999). *Innovaatioiden juurruttaminen terveydenhuollon markkinoilla*. Digitaalisen median raportti 7. Helsinki: Tekes.

Liljeroth, P. (2013). *Voimavaroja tukeva moniammatillinen ammattikäytäntö sosiaali- ja terveysalan AMK-koulutuksessa*. Luettu osoitteesta <http://www.uasjournal.fi/index.php/uasj/article/view/1521/1445>.

Markkola, K., Gustafsson, M-L., & Salanterä, S. (2014). Ammatillisen yhteistyön toimintatapoja erikoissairaanhoidossa. *Fysioterapia, 1*, 32-36.

Neville, C., Petro, R., Mitchell, G., & Brady, S. (2013). Team decision making: design, implementation and evaluation of an interprofessional education activity for undergraduate health science students. *Journal of Interprofessional Care, 27*(6), 523-525.

Roodbol, P. (2010). Multiprofessional education to stimulate collaboration: a circular ar-

gument and its consequences. *GMS Zeitschrift für Medizinische Ausbildung, 27*(2), 1-4. doi: 10.3205/zma000665.

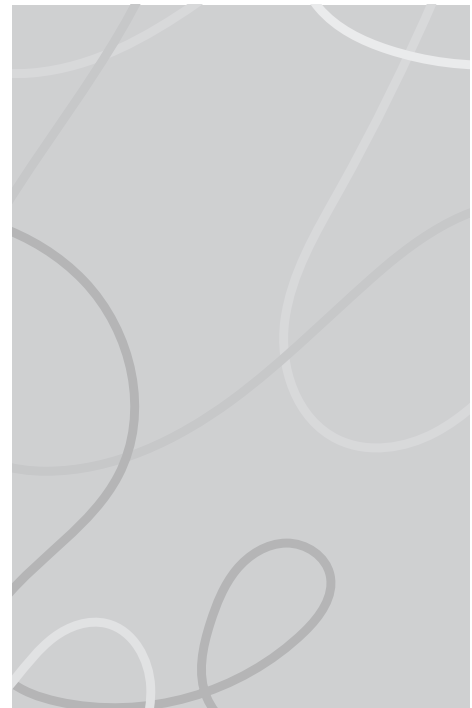
Sargeant, J., Loney, E., & Murphy, G. (2008). Effective Interprofessional Teams: "Contact Is Not Enough" to Build a Team. *Journal of Continuing Education in the Health Professions, 28*(4), 228-234.

Stergiou-Kita, M. (2010). Implementing clinical practice guidelines in occupational therapy practice. Recommendations from the research evidence. *Australian Occupational Therapy Journal, 57*(2), 76-87.

Vesterinen, M-L. (2011). *Sote-ennakointi, sosiaali- ja terveysalan sekä varhaiskasvatuksen tulevaisuuden ennakointi*. Raportteja ja tutkimuksia 3. Etelä-Karjalan koulutuskuntayhtymä.

WHO. (2006). *The World Health Report 2006: Working together for health*. World Health Organisation, Geneva. Luettu osoitteesta [http://www.who.int/whr/2006/whr06\\_en.pdf?ua=1](http://www.who.int/whr/2006/whr06_en.pdf?ua=1).

WHO. (2010). *Framework for Action on Interprofessional Education & Collaborative Practice*. Health Professions Networks. Nursing & Midwifery. Human Resources for Health. Luettu osoitteesta [http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/70185/1/WHO\\_HRH\\_HPN\\_10.3\\_eng.pdf?ua=1](http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/70185/1/WHO_HRH_HPN_10.3_eng.pdf?ua=1).



# Oma kertomus elää muuttuvassa maailmassa – Kokemuksia auto- biografisesta opetta- jatutkimuksesta

---

Esko Johnson

KT, yliopettaja, emer.

Centria-ammattikorkeakoulu

esko.johnson@gmail.com

Liisa Kivioja

KT, luokanopettaja, emer.

Kokkolan kaupunki, Koivuhaan koulu

liisa.kivioja@anvianet.fi

## Tiivistelmä

Tässä artikkelissa keskustelemme omaelämäkerrallisen tutkimuksen kokemuk-  
sista. Omaelämäkerralliset väitöstutki-  
muksemme kohdistuivat opettajan pitkä-  
kestoiseen ammatilliseen oppimiseen ja  
kasvuun. Aihepiiriä on käsitelty kasvatus-  
tieteissä vähän, vaikka työssä oppimisen  
tutkimuksessa on pyritty korostamaan yk-  
silön subjektiutta, persoonallisia kokemuk-  
sia ja identiteettiä.

Artikkeli tarjoaa keskeisiä lähtökoh-  
tia omaelämäkerrallisesta tutkimuksesta  
kiinnostuneille. Se nostaa esiin omaelämä-  
kerrallisen tutkimuksen etuja ja haasteita.  
Tutkimustemme omaelämäkerrallinen lä-  
hestymistapa mahdollisti pitkäkestoisen  
ja kokonaisvaltaisen tarkastelun, joka ke-  
hitti opettajan kriittistä refleksiivisyyttä.  
Itseymmärryksen paljastava kertominen  
edellyttää kuulijoita. Tutkimusten tulokse-  
na oli parempi ymmärrys oman opettajuus-  
den kehittymisestä.

Monista samanlaisista kokemuksista huolimatta yhteinen omaelämäkerrallinen pohdinta tuo esiin erilaisuutta. Haasteellinen tutkimusmatka omaan itseensä on jokaisella omanlainen. Omaelämäkerrallisen lähestymistavan kiistattomana etuna onkin mahdollisuus konstruoida oma, toisis-

ta poikkeava tarina, joka ei noudata yleistä mallikertomusta.

**Avainsanat:** *Autobiografia, omaelämäkerrallinen tutkimusote, ammatillinen oppiminen ja kasvu, opettajatutkimus*

**E**lämän kuvaaminen on mahdollista ainoastaan kerrottuna, mutta kokemukseen ei ole välitöntä pääsyä, ilman kieltä, kerrontaa ja symbolien käyttöä (Ricoeur, 2005). Omaelämäkerta tarjoaa mahdollisuuden kokonaisvaltaisesti tulkita ja ymmärtää elettyä elämää (Bruner, 1990, 2004). Omaelämäkerta ei kuitenkaan voi olla yksi yhteen sama kuin itse elämä (Bruner, 2004), sillä eletty elämä on aina monimutkaisempi kuin siitä jälkeensä tulkittu kertomus.

Tässä artikkelissa tarkastelemme autobiografiset väitöstutkimukset (Johnson, 2011; Kivioja, 2014) tehneinä omaa tutkijan kokemustamme. Artikkelimme sijoittuu opettajatutkimuksen, ammatillisen kasvun ja kerronnallisen tutkimuksen kenttään.

Kuvaamme ensin oman tutkimusmatkamme alkua kohti omaelämäkerrallista lähestymistapaa. Seuraavaksi kerromme tutkimusmatkamme käännteistä ja eri vaiheista. Lisäksi tarkastelemme autobiografisen lähestymistavan etuja ja haasteita sekä keinoja haasteiden ratkaisemiseksi. Lopuksi tiivistämme sen, mitä ja miten koimme oppineemme omaelämäkerrallisesta tutkimuksesta.

## **Liisa: Opetussuunnitelmatarina opettajaksi kehittymisestä**

**T**utkimuskohteena oli oma suhteeni valtakunnallisiin opetussuunnitelmiin ammatillisen kasvun näkökulmasta. Minulla oli tarve ymmärtää itseäni ja kokemuksiani opetussuunnitelman jäsentäjänä. Kysyin, mitä merkityksiä itse olin antanut käyttämilleni uudistuneille peruskoulun ja -opetuksen opetussuunnitelmille vuosikymmenten aikana. Opetussuunnitelmalla on vahva yhteiskunnallinen ulottuvuus. Tarkastelin, miten kunkin opetussuunnitelman aikainen yhteiskunnallinen tilanne näkyi tarinassani. Tarve ymmärtää ammatillista kasvuani johti kysymään, millaista henkilökohtaista luokanopettajana kehittymistä opetussuunnitelmatarinani ilmentää.

## **Esko: Opettajaksi tulemisen ymmärtäminen**

**V**äitöstutkimukseni kohdeilmio oli ammattikorkeakoulun kieltenopettajan ammatillinen oppiminen ja kasvu. Tutkimustehtäväni oli opettajan oppimisen ja kasvun autobiografinen kuvaaminen. Tutkimusaineistoni koostui tutkivan opettajan havainnoista, päiväkirjamerkinnoista, dokumenteista, keskusteluista ja haastatteluista vuosilta 2000–2009.

Omaelämäkerrallinen tutkimustapa antoi mahdollisuuden tarkastella pitkäkestoisesti ammatillista oppimistani ja kasvuani kielenopettajan työssä. Aktiivinen oppiminen, vuorovaikutus ja yhteistyö opiskelijoiden, kollegojen ja toimijaverkostojen kanssa loivat minulle tulokinnan ulkoiset ehdot. Opettajan oppiminen ja kasvu eivät tarkoittaneet vain teknillis-rationaalisen tiedon karttamista vaan myös merkitysten jäsentymistä ja tasapainon etsimistä itseni ja ympäristöni välillä.

### **Matkalla omaelämäkerralliseen lähestymistapaan**

**A**loitteleva tutkija joutuu väistämättä pohtimaan sopivinta strategiaa tutkimuskohteelleen. Monien pohdintojen jälkeen omaelämäkerrallisen lähestymistavan kautta alkoi matkamme kohti ammatillisen kehittymisen tarkastelua ja itseymmärrystä. Molemmilla oli kuitenkin hyvin erilainen tutkimusmatka.

Liisa:

Tutkimusprosessin alkuvaiheissa pohdin ja kokeilin erilaisia metodologisia vaihtoehtoja, mutta päädyin pian omaelämäkerralliseen lähestymistapaan. Kiinnostuin omaelämäkerrallisuudesta henkilökohtaisen aineiston vuoksi. Olin kirjoittanut ja taltioinut vuosikymmenten aikana pienoistutkielmieni ja päiväkirjojeni lisäksi suunnitteluaineiston, muun muassa lähes 30000 henkilökohtaista tunti-suunnitelmaa. Koin, että tämän aineiston perusteella itseni tutkiminen oli paras tapa tutkia opetussuunnitelman merkittävyyttä (ks. Connelly & Clandinin, 1988, s. 31).

Kokemukseni mukaan käyttämäni opetussuunnitelmat olivat antaneet vain vähän tukea opettajan identiteettityölle. Tutkimusaineistoa uudelleen lukemalla, kertomalla, ymmärrys itsestäni ja toimintoistani uudistui. Alkoi syntyä tarinoita ja kertomus itsestäni. Omaelämäkerrallisuus vaikutti luontevalta lähestymistavalta myös siksi, että olin kiinnostunut opetussuunnitelmasuhteestani ja ammatillisesta kasvustani koko opettajan urani ajalta.

Eskon kielenopettajan tarinaan liittyy myös tarve ymmärtää paremmin itseään ja toimintaa opettajana?

Esko:

Kielenopettajan työssäni ja minussa itsessäni tapahtuvan muutoksen tutkiminen kiinnosti minua yhä enemmän sen jälkeen kun olin suorittanut lisensiaatin tutkinnon. Tunsin, ettei se tyydyttänyt kehittymisen ja tietämisen tarpeitani.

Tutkivalla opettajalla on tutkimusverissään. Valitsin seuraavaksi tutkimusstrategiakseni yhteisöllisen toimintatutkimuksen, ja uutena aiheena oli nyt kielenopettajien työssään kokema muutos, jossa uskoin tieto- ja viestintäteknologian soveltamisella olevan suuri merkitys. Lähdin tutkimaan tätä aihetta AVERKO-hankkeessa, ja sain mukaan tutkimukselliseen yhteistoimintaan joukon opettajia. He osallistuivat uusien verkkokurssien ja sovellusten kehittelyyn hankkeen piiristä.

### **Matkan käännteisiin ja vaiheisiin**

**K**un autobiografinen tutkimuskertomus herää elämään, siihen liittyy etsimistä ja hapuilemis-

ta. Alusta lähtien kumpikaan meistä ei välttynyt erilaisilta käännteiltä ja vaiheilta omista tutkimusprosesseissamme saati tutkijoina kasvussamme.

Liisa:

Itseymmärrykseni rakentuminen vaikutti alussa haasteelliselta. Kun aloitin väitöstyöni 2008, työskentelin perin intensiivisesti ilman lomaa tai taukoja tarkentaen tutkimuskohdettani. En tutkinut formaalitutkimuksen mukaisesti opetussuunnitelmia vaan opettajan prosessia uudistuvien opetussuunnitelmien taustojavasten. Olin kertomassa omaa opetussuunnitelmatarinaani. Vaikutti kuitenkin siltä, että formalistinen opetussuunnitelmatutkimus olisi ollut helpompi ratkaisu kuin pitäytyminen pois mallikertomuksista.

Kypsymiseni autobiografiksi väitöstyössä vei aikansa. Vuosien ajan tarkensin tutkimusmetodiani ja käsittelin tutkimusaineistoa uuden ymmärryksen perusteella. Kipuilin autobiografian kanssa. Tarina ei ollut johdonmukainen oma tarinani, vaan sen katkaisivat lukuisat teoriaotteet. Tästä johtuen juonellinen eli tarinallinen identiteettini (Kaunismaa & Laitinen, 1998; Ricoeur, 1992) katkeili.

Kirjoitin omaelämäkerrallisia kokeuksiani uudelleen ja uudelleen. Neljännessä tarinassani olin oppinut prosessista. Jatkuva omien kokemusteni ja niiden vaikutusten jäsentämisen prosessointi oli johtanut uuteen ymmärrykseen itsestäni (Kelchtermans, 2007). Olin joutunut perehtymään yhä laajemmin omaelämäkerralliseen lähestymistapaan ja kerronnallisuuden teoriaan. Olin tutustunut uusiin omaelämäkerrallisiin ja tarinallisiin läheteoksiin (Abbott, 2008; Antikainen, 2011; Freeman, 2006; Clandinin, Pus-

hor & Murray Orr, 2007). Tutustumiseni autoetnografiseen ja self-study -näkökulmiin tutkimuksen loppumetreillä edisti itseni kokonaisvaltaista prosessointia.

*Toimintatutkimuksen otteesta oli lopultakin melko lyhyt matka elämäkerralliseen opettajatutkimukseen.*

Esko:

Verkkosovellusten kehittelyä käsitelleen toimintatutkimuksen jälkeen paneuduin tutkimus- ja koulutushankkeen suunnitteluun ja toteuttamiseen. Perehdyin kielijä viestintäosaamisen kehittämiseen ja strategiseen johtamiseen. Tutkimusstrategiana oli jälleen toimintatutkimus. Yhteistyökumppanit edustivat tietotekniikka- ja automaatioalaa. Tein kyselyitä sekä työntekijöiden ja esimiesten haastatteluja.

Artikkelia laatiessamme Liisa kysyi minulta, miten ja mitä toimintatutkimus oli opettanut minua verrattuna autobiografiseen tutkimusotteeseen. Toimintatutkimuksen otteesta oli lopultakin melko lyhyt matka elämäkerralliseen opettajatutkimukseen, johon päädyin tutkimusprosessin aikana. Pragmaattisuus kuului molempiin tutkimustapoihin; tutkimuksen tekeminen ei ollut itsetarkoitus. Molemmat tutkimustavat olivat *insider*-tyyppistä ja osallistavaa tutkimusta, ja molemmissa tutkimuksissa oli aikajänne ja refleksiivisyys läsnä (Heikkinen & Syrjälä, 2006).

Olin aiemmin ajatellut itseäni opettajana vähän kapeammasta näkökulmasta

eli työtään ja opetuskäytäntöjään menetelmällisesti kehittävänä opettajana. Kehittämiskohteet olivat paljon tärkeämpiä kuin oma kehitysprosessi. Siirryin nyt yksilönäkökulmaan, ja halusin korostaa yksilönäkökulmaa tuossa prosessissa<sup>1</sup>. Ymmärsin, että yhteisöllisen toimintatutkimuksen mahdollisuudet olivat vähäiset, kun työn kehittäminen oli kokemukseni mukaan jotenkin pirstoutumassa.

## Tutkimustavan edut ja monet haasteet

*Omaelämäkerrallinen lähestymistapa herättää refleksiiviseen ja kokonaisvaltaiseen tarkasteluun. ”Minulle itselle” on löydettävä paikka. Kriittisyys omaa itseään sekä omakohtaista tutkimusaineistoa kohtaan tulisi olla läpinäkyvä. Koimme pitkäkestoisen itsereflektioasetelman monella tavalla haasteellisena.*

Esko:

Perehdyin kerronnalliseen opettajatutkimukseen lähinnä vieraskielisen tutkimuskirjallisuuden perusteella (Clandinin & Connelly, 2000; Connelly & Clandinin, 1997). Tutustuin myös hermeneuttiseen tieteenfilosofiaan. Kollegoiltani saamieni kommenttien perusteella näytti, että päiväkirjan kirjoittaminen oli lähes ainoa aineiston tuottamistapa, mutta en ollut koskaan innostunut kirjoittamaan päiväkirjaa. Avattuani sen minulla oli tapana lähinnä kirjata tekemisistäni jotakin menossa olevien opintojakson kehittämistarpeista. Minusta tuntui, että tällaiset vaatimattomat ja lyhyet kirjaukset eivät riittäisi väitöstutkimuksen aineistoksi.

Etenin hitaasti ja hapuillen kokemusmaailmani uudelleen jäsentymiseen ja

avautumiseen. Aikaisemmin olin helpostikin pystynyt kahlaamaan teoria- ja tutkimustekstejä eri aihepiireistä, olin oppinut keräämään erilaisia tutkimusaineistoja monenlaisin menetelmin ja esittelemään tutkimustyöni tuloksia yleisölle kuin yleisölle. Mutta nyt oli edessä katseen kääntäminen itseeni, jotta voisin vastata tutkimuskysymyksiini.

Tehtäväni oli tutkia, miten opin ja kehityin ammatillisesti eli miten kielenopettajaksi tuleminen tapahtui minulle. Aineistoni koostui omista opettajan havainnoistani, päiväkirjamerkinnöistäni, omista ja muiden dokumenteista sekä kollegojen, opiskelijoiden ja yritysten edustajien kanssa käymistäni keskusteluista. Käsittelin aineistoani uudelleen luennan eli tässä tapauksessa narratiivisen analyysin (Clandinin & Connelly, 2000) ja metafora-analyysin avulla. En voinut vastata tutkimuskysymyksiini vain aineistoa analysoimalla, teemoittelemalla, vertailemalla ja tekemällä johtopäätöksiä. Opettajan arkisen työn kontekstin, muiden toimijoiden, yhteisten ja omien aikaansaannosten raportointi aikaisempaan tapaan eivät siis riittäneet elämäkerrallisessa tutkimuksessa. En voinut piiloutua faktoiden ja kuvausten taakse. Missä peilissä tai reflektiopaikassa ”minä itse” näkyisi - ja miten näkyisi?

Liisa:

Omaelämäkerrallisesta näkökulmasta ajatellen voisi ajatella, että itseä on helpompi ymmärtää ja tulkita kuin toisia. Yhteistä minun ja muiden välillä on se, että kertomukset ovat jokaiselle tyypillisiä tapa jäsentää sekä itseään että ympäröivää maailmaa. Kerronnallisen ajattelun mukaan ihminen on olemassa ker-

<sup>1</sup>Tätä siirtymistä selvitin esimerkiksi jatko-opintoja tekeville suunnatussa seminaariesityksessä maaliskuulla 2007.

tomuksen kautta (Denzin, 1989; Huittunen, 2013; Kaunismaa & Laitinen, 1998). Ymmärsin kerronnallisen tiedon subjektiivisena, jolloin korostuvat tiedon subjektiivisuus sekä totuuden ja todellisuuden moninainen luonne. Tulkinta vaikeutuu siinä, miten teen kokemukseksi ymmärrettäväksi ja uskottavaksi omaelämäkertani lukijoille. Itseymmärryksen paljastava kertominen edellyttää aina lukijoita ja kuulijoita (Kelchtermans, 2007).

*Oivalsin, että tarinat eivät voi sisältää kaikkia yksityiskohtia elämän todellisuudesta.*

Tutkiessani itsen ymmärtäminen oli jatkuvaa, dynaamista tulkintaa. Rakensin ymmärrystä itsestäni ja opettajan elämästäni kertoessani opettajan opetussuunnitelmatarinaa. Käsitykseni itsestä muuttui hermeneuttisen kokemuksen kautta. Omakohtaisuudessa koin haasteena riittävän etäältä tarkastelemisen. Minun oli uskallettava kertoa myös opettajan elämän rosoisimmista puolista, epäonnistumisista ja väärinkäsityksistä johtuneista vaikeuksista. Kokonaisuudessa olin kokenut opettajan työn kuitenkin enemmän positiivisena.

Oivalsin, että tarinat eivät voi sisältää kaikkia yksityiskohtia elämän todellisuudesta. Tämä johti pitkäkestoiseen pohdintaan omaelämäkerrallisen lähestymistavan relevanttiudesta tieteellisessä tutkimuksessa. Kertomani totuus oli henkilökohtainen totuus, vaikkakaan se ei ollut objektiivinen ja koko totuus. En löytänyt itseäni perinteisistä elämänkulun malleista, vaan kerroin oman tarinani. Kirjoitin

laajasta tutkimusaineistostani toisen tarinan. Tulkinnoillani oli faktapohja, minkä piti vaikuttaa todentuntuun.

## **Herätessä on tarpeen katsoa peiliin**

**A**utobiografia tukee identiteettiä, oman ainutkertaisuuden tunnistamista. Tulkinnan kautta ymmärsimme, että sekä opettajan että tutkijan kasvu vaativat aikaa. Kasvu vaatii laajoja sekä syvällisiä eettisiä että sosiaalisia lähtökohtia ja elinikäistä oppimista. Oppiminen oli jatkuvaa.

Liisa:

Keskustelussamme Esko tarkensi itseymmärryksensä kehittymistä. Hänen väitöstyönsä loppuvaiheessa tasapaino sisäisten ja ulkoisten asioiden välillä lisääntyi. Kennelläkään ei ole samanlaista kokemusta. Havahduimme tosiasiaan, että samanlaisina ja kuitenkin erilaisina horisonttimme jäävät sulautumatta jossakin suhteessa.

Opin, että kriittinen reflektointi yhdistyneenä pitkäaikaiseen kokemukseen johtaa uudistavaan oppimisprosessiin luokanopettajaksi ja oman alan asiantuntijaksi tulemiseen. Omaan työhönsä, omaa suhdettaan opetussuunnitelmaan ja omaa ammatillista kehittymistään on hyödyllistä tarkastella kriittisesti arvioiden. Tarinani kertomalla saatoin tuoda esiin jotakin merkittävää ja oleellista opettajan suhteesta opetussuunnitelmaan.

Tarkastelemalla aikaisemmin tapahtuneita asioita ymmärsin itseäni ja tuolloisia ratkaisujani paremmin. Tällainen tarkastelu johti moneen vapauttavaan kokemukseen. Olin tutkimukseni alkuvai-



heissa tutustunut muun muassa Bernhardtin (2009) tutkimukseen. Sen mukaan omaelämäkerrallinen lähestymistapa avaa mahdollisuuksia itsen selittämiseen, mutta on varottava liukumasta liian henkilökohtaisille alueille.

Keskustelussamme Eskon kanssa ilmeni, että lukiessaan hänen omaelämäkerrallista tutkimustaan kollegat olivat arvioineet tekstin perusteella häntä: ”Esko, et sinä ole tuollainen”. Miten hän itse koki tarinallisen identiteettinsä muotoutuneen? Miten päädyit ”totuuden” tulkinthaasi?

Esko:

Tutkijan omilla tietoa, totuutta ja olemista koskevilla käsityksillä – ehkä tutkijan koko maailmankuvalla – on ihmistieteissä ratkaiseva merkitys, kun tutkitaan ihmistä sekä hänen kokemukseensa ja oppimistaan. Näitä eivät tutkimusten lukijat voi noin vain tietää, saati sitten tutkija itse, ellei hän paneudu niihin (Rauhala, 1998).

Muutokset ja kehitysprosessit selviävät vasta jälkikäteen tapahtuvassa työskentelyssä. Minulle oli avartava kokemus nostaa esiin ammatillisen tietämisen metaforia eli kielikuvia omien kenttä- ja käsikirjoitustekstieni luennalla. Metaforat tuottivat arkielämän todellisuudessa merkityksiä, jotka auttoivat jäsentämään ja ymmärtämään huomion kohteeksi valitsemiani asioita (Lakoff & Johnson, 2003/1980).

Ensimmäisen tarinani metaforaksi vahvistui ajattelutapa, että *verkko-opetus ja -opettaja etenevät suoraviivaisesti*. Mielikuvaan opettajien kehittäjäjoukosta liittyi ajan ja liikkeen metafora. Siihen sekoittui kuva opettajasta kollegoineen,

jotka tähän tehtäväänsä paneutuneina uskovat panostuksensa tuovan lisäarvoja opetukselle. Vuorovaikutuksen kielikuva kilpaili tällaisen suoraviivaisen ja jopa syy-seurausyhteyksiä rakentavan metaforan kanssa.

Useat kolmannen tarinani kielikuvat liittyivät ulkomaalaistaustaisen opiskelijan kohtaamiseen opetuksessa ja oppimisessa. Ammatillisen oppimiseni kannalta pidän oleellisena ulkomaalais-opiskelijoiden kohtaamiseen liittyvää metaforaa, jossa *kulttuurienvälinen opettaja on syväoppija*. Asetin tämän päämäärän itselleni ja yritin seurata sitä koko ajan. Metafora-analyysin kautta opin ymmärtämään opettajantyöhöni liittyviä autonomian kysymyksiä, emotionaalisuutta ja haavoittuvuutta.

## Kertomus elää, mitä ja miten kertoisin nyt?

Olemme kysyneet toisiltamme, mitä valintoja tekisimme nyt toisin. Katsomme tutkimuksemme monessa suhteessa muuttaneen meitä opettajina ja tutkijoina, joten vastaaminen on pulmallista. Meidän molempien olisi ollut järkevämpää valita lyhempi tarkastelujakso, samoin tuottaa ja uudelleen lukea pienempi aineistomäärä – vaikka siihen olisikin liittynyt joistakin muutoksen sivujuonteista luopuminen. Sama rajaamisen ja jäsentämisen vaatimus lienee perusteltu kaikissa laadullisissa tutkimuksissa.

Liisa:

Tutkimusprosessissa tein valinnat silloisen tietämyksen valossa sen perusteella, mitä pidin tärkeinä. Itseyemmärrykseni oli ymmärrystä itsestäni tietyllä hetkellä (Kelchtermans, 2007). Kertomus elää

koko ajan. Väitöstyössäni oli kysymys pitkästä ajanjaksosta. Pysin analysoimaan ja tulkitsemaan laajan tutkimusaineistoni mahdollisimman kattavasti, mikä vaikutti myös kertomuksen kokonaisuuteen.

### *Olen itse osa välittämiseen perustuvaa koulukulttuuria.*

Omaelämäkerrallisessa, kerronnallisessa tutkimuksessa itsekriittisyys on oleellinen ja haastava. Pelkästään keskittymällä kielteisiin kokemuksiini en olisi tulkinut tutkimusaineistoani kokemani todellisuuden valossa enempää kuin keskittymällä pelkästään myönteisiin kokemuksiini. Minun oli otettava huomioon myös eettiset ja moraaliset näkökohdat. Olen itse osa välittämiseen perustuvaa koulukulttuuria (Syrjälä, Estola, Uitto, & Kaunisto, 2006, s. 181).

Keskustelun päätteeksi kysyn Eskolta, miksi hän kirjoitti väitöstyössään kolme tarinaa. Eikö yksi tarina olisi riittänyt?

Esko:

Kaksi ensimmäistä tarinaa oli tarpeen kertovan tutkijuuteni rakentumiselle. Sen toteutin käytettävissä olevan aineistoni uudelleen luennalla. Kolmannessa tarinassa yhdistyivät retrospektiivinen työskentely ja reaaliaikainen opettajan kriittinen kehittämistyö. Päiväkirjamerkintöjen ja reflektiivisten esseiden ohella tein äänitallenteita opetustilanteista ja opetussuunnitelmatyöhön liittyvistä keskusteluista ja kuuntelin äänitallenteita niin pian kuin ehdin. Tällä tavalla saattoin havainnoida, keskustella sekä työstää

omia arkisia työkäsitteitäni ja käyttöteorioitani syklimäisesti.

Itsen (ja oman opettajuuden) ymmärtäminen ei voi tarkoittaa kaiken hamuamista ja esiin nostamista, suurten materiaalmäärien kasaamista tutkijan pöydälle, vaan produktiivista rajaamista: tutkimuskysymysten jatkuvaa tarkentamista ja mielessä pitämistä, jotta aineiston tuottamisessa, järjestelyssä ja valinnassa voi onnistua hyvin ja sen jälkeen analyysivaiheessa saisi keskittyä vain oleellisiin kysymyksiin.

### **Oma kokemus on tärkein**

Tämän artikkelin tarkoituksena oli tuoda esille omaelämäkerrallisen lähestymistavan soveltamisessa kokemiamme haasteita ja keinoja niiden ratkaisemiseksi. Yhteisen artikkelin kirjoittaminen syvensi ymmärrystämme elämäkerrallisesta tutkimuksesta.

Omaelämäkerrallinen tutkimus mahdollistaa kokonaisvaltaisen, retrospektiivisen ja vieläpä pitkäkestoisen tarkastelun. Se on matka syvempään itsetiedostukseen ja -tuntemukseen. Sen valinnossa on tiedostettava tutkimustavan mahdollisuudet ja riskit.

Omaelämäkerrallisuus tuo äänen tarkastelulle, jossa henkilökohtainen kokemus on tärkeintä. Se tuottaa tutkimustuloksia ja osoittaa oman tarinan kertomisen kautta jotakin merkittävän olennaista. Liisan tarina tuotti uutta, ainutkertaista tietoa opettajan opetussuunnitelmasuhteen kehittymisestä ja sen merkittävydestä suomalaisessa yhteiskunnassa eräänä ajanjaksona. Suomalainen luokanopettaja kokee urallaan 4–5 muutettavaa opetussuunnitelmaa. Hänen opet-

tajaksi tulemiseensa liittyy noin 30000 tuntisuunnitelman rakentaminen joko yksin tai yhteisöllisesti koko opettajan elämänuran aikana. Opetussuunnitelma on yhteydessä opettajan ammatilliseen kasvuun suhteen laadusta riippuen, vaikka se ei tue suoranaisesti opettajan identiteettityötä.

Esko taas oppi ymmärtämään opettajaksi tulemisen pysyvyyttä, jatkuvuutta ja epäjatkuvuutta. Tässä kerronnallisuus sai hänet kohtaamaan omia motiivejaan, oppimistaan ja opettajaksi tulemistaan. Kertomuksen käyttö ja kerronta paljastivat opettajuuden kehystekijöitä ja prosesseja, ja ne tekivät hänet tietoisiksi omista ja tutkimuksen ihmisten tavoitteista, muutostulkinnosta, epävarmuudesta ja kamppailustakin.

Brunerin (2002) mukaan autobiografia tekee tottuneestakin kirjoittajasta kaksoisolenon ('doppelgänger'). Oleellinen kysymys on, miten kertoja voi omaelämäkerrassaan saavuttaa tasapainon sen välillä, mitä hän oli ja toisaalta mitä hän olisi voinut olla. Mitä hän teki ja mutta olisi voinut tehdä toisin? Tällaiset kysymykset vievät pitkiin retrospektiivisiin pohdintoihin, jotka ainakaan meidän kohdaltamme pohdintoina eivät ole sulkeutuneet. Pidämme tätä elämäkerallisen tutkimisen ja kirjoittamisen parhaimpana antina.

## Lähteet

Abbott, H. P. 2008. *The Cambridge Introduction to Narrative*. Cambridge: Cambridge University Press.

Antikainen, A. 2011. *Kasvatustieteologiaa etsimässä*. Työelämäkerta. Tampere: Tampereen Yliopistopaino.

Bruner, J. 1990. *Acts of meaning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Bruner, J. 2004. *Life as Narrative*. *Social Research* 71, 691-710.

Clandinin, D. J. & Connelly, F. M. 2000. *Narrative Inquiry. Experience and Story in Qualitative Research*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Clandinin, D. J., Pushor, D. & Murray Orr, A. 2007. *Navigating Sites for Narrative Inquiry*. *Journal of Teacher Education* 58 (1), 20-35.

Connelly, F. M. & Clandinin, D. J. 1997. *Teachers' personal practical knowledge on the professional knowledge landscape*. *Teaching and Teacher Education* 13, 665-674.

Denzin, N. 1989. *Interpretative biography*. *Qualitative research methods series 17*. London: SAGE.

Freeman, M. 2006. *Autobiographical Understanding and Narrative Inquiry*. Teoksessa D. J. Clandinin (toim.) *Handbook of Narrative Inquiry. Mapping of Methodology*. Thousand Oaks, CA: SAGE, 120-144.

Gadamer, H. 2005. *Hermeneutiikka. Ymmärtäminen tieteissä ja filosofiassa*. Suom. Ismo Nikander. Tampere: Vastapaino.

Heikkinen, H.L.T. & Syrjälä, L. 2006. *Tutkimuksen arviointi*. Teoksessa H.L.T. Heikkinen, E. Rovio, & L. Syrjälä (toim.) *Toiminnasta tietoon. Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähetysmistavat*. Helsinki: Kansanvalistusseura, 144-162.

Huttunen, M. 2013. *Narratiivisten identiteetti-prosessien kehittyminen varhaislapsuudesta nuoruuteen*. Teoksessa E. Ropo & M. Huttunen (toim.) *Puheenvuoroja narratiivisuudesta opetuksessa ja oppimisessa*. Tampere: Tampere University Press, 125-154.

Johnson, E. 2011. *Kielenopettajaksi tuleminen ammattikorkeakoulun muutosmaisemassa A: Tutkimusraportteja -Forskningsrapporter*. Keski-Pohjanmaan ammattikorkeakoulu.

Kaunismaa, P. & Laitinen, A. 1998. *Paul Ricoeur ja narratiivinen identiteetti*. Teoksessa P. Kuhmonen & S. Sillman (toim.) *Jaettu jana, ääretön raja*. Jyväskylän yliopisto. *Filosofian julkaisuja* 65, 168-195.

Kelchtermans, G. 2007. Ammatillinen sitoutuminen sopimusten takana – Opettajien itseymmärrys, haavoittuvuus ja reflektio. Teoksessa E. Estola, H. L. T. Heikkinen & R. Räsänen (toim.) Ihmisen näköinen opettaja. Juhlakirja professori Leena Syrjälän 60-vuotispäivänä. Oulun yliopisto, 75–99.

Kivioja, L. 2014. Opetussuunnitelman opettelijasta pohtivaksi osajaksi. Omaelämäkerrallinen opetussuunnitelmatarina. Kasvatustieteen väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. Kokkolan yliopistokeskus Chydenius.

Lakoff, G. & Johnson, M. 2003/1980. *Metaphors we live by*. Chicago: Chicago University Press.

Rauhala, L. 1998. Ihmisen ainutlaatuisuus. Helsinki: Yliopistopaino.

Ricoeur, P. 1992. *Oneself as another*. Englanninkielinen käännös K. Blamey. London: University of Chicago Press.

Ricoeur, P. 2005. Mimesis, viittaus ja uudelleenahmottuminen. Suomennos J. Tontti. Teoksessa J. Tontti (toim.) *Tulkinnasta toiseen. Esseitä hermeneutiikasta*. Tampere: Vastapaino, 164–174.

Syrjälä, L., Estola, E., Uitto, M. & Kaunisto, S-L. 2006. Kertomuksen tutkijan eettisiä haasteita. Teoksessa J. Hallamaa, V. Launis, S. Lötjönen & I. Sorvali (toim.) *Etiikkaa ihmistieteille*. Tietolipas 211. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 181–202.



# Mitä teemme ja mitä jätämme tekemättä

## – Osaamisen profilointi- työn prosessi Hämeen ammattikorkeakoulussa

---

Birgitta Varjonen

KL, yliopettaja

Hämeen ammattikorkeakoulu

birgitta.varjonen@hamk.fi

Anne Laakso

TtM, KTM, kehittämisspäälikkö

Hämeen ammattikorkeakoulu

anna-laakso@hamk.fi

### Tiivistelmä

Hallitusohjelmassa edellytetään korkeakouluilta ja tutkimuslaitoksilta profiloitumista, työnjakoa ja yhteistyötä. Korkeakoulujen on tehtävä valintoja Suomen kilpailukyvyn parantamiseksi ja osaamisen kehittämiseksi. Korkeakoulujen profiloituminen edellyttää myös sisäistä osaamisen profiloitumista. Valinnat merkitsevät riskinottoa, sillä tulevaisuuden työmarkkinoiden tarpeesta ei voida varmuudella tietää. Hämeen ammattikorkeakoulu (HAMK) on lähtenyt systemaattisesti profiloimaan toimintaansa ammatilliseksi korkeakouluksi, joka tuottaa uutta työelämälähtöistä korkeakouluosaamista.

Tässä artikkelissa kuvataan HAMKin vuonna 2015 toteutettua viiden yksikön osaamisen profiloitumisen prosessia. Prosessi jakaantui kahteen sykliin, joiden aikana toteutettiin viisi työpajaa. Työpajoihin osallistui yhteensä noin 450 henkilöä. Työpajojen tuloksena syntyivät luonnokset yksiköiden osaamisen profiileista, joissa kuvataan yksiköiden kärkiosaamiset. Osaamisen profiloitumisen prosessi, jonka aikana joudutaan ratkaisemaan mitä HAMK tekee ja mitä jättää tekemättä. Lisäksi ratkaisuja joudutaan matkalla myös muuttamaan.

**Avainsanat:** *ammattikorkeakoulu, ennakointi, osaamisen profilointi*

## Johdanto – Miksi korkeakoulun on profiloiduttava?

Suomen kilpailuky-  
vyn parantamiseksi ja  
osaamisen kehittämi-  
seksi on korkeakoulu-  
jen tehtävä valintoja,  
joiden on perustut-  
tava olemassa oleviin  
vahvuuksiin ja kilpai-  
luetuihin sekä rohkeisiin avauksiin tut-  
kimus- ja kehitystoiminnassa. Hallitus-  
ohjelmassa peräänkuulutetaan korkea-  
koulujen ja tutkimuslaitosten profiloi-  
tumista, työnjakoa ja korkeakoulujen  
yhteistyötä (Valtioneuvoston kanslia,  
10/2015). Tämä edellyttää yliopistojen  
ja ammattikorkeakoulujen työnjaon sel-  
keytymistä, poisvalintoja, yhdistymisiä ja  
muuta rakenteellista kehitystä sekä osaa-  
miskeskittymien syntyä ja profiloitumista.  
(Grahn-Laasonen, 2015.) Ammatti-  
korkeakoulut ovat lähteneet yhteistyössä  
selvittämään mm. ammattikorkeakoulu-  
laitoksen strategialähtöisiä vahvuuksia  
kansallisessa korkeakoulu-, oppilaitos- ja  
tutkimuskentässä sekä kokoamaan alue-  
kohtaista ja alakohtaista tietoa ammatti-  
korkeakoulujen koulutusvastuiden, osaa-  
misprofiilien, TKI-toiminnan ja muun  
osaamisen yhteistyörakenteista. (Am-  
mattikorkeakoulujen rehtorineuvosto,  
2015.)

Elämme maailmassa, jossa ongelmat  
ovat vaikeasti ratkaistavissa ja jossa ta-  
pahtuu äkillisiä vaikeasti ennakoitavissa  
olevia muutoksia, mikä haastaa toimi-  
joiden päätöksentekokykyä. Epävarmas-  
ta tulevaisuudesta huolimatta on tule-  
vaisuuden tekemistä jatkettava määrätie-  
toisesti. Valinnat merkitsevät tietynlaista  
riskinottoa, sillä tulevaisuuden työmark-

kinoiden tarpeesta ei voida varmuudel-  
la tietää kovin tarkkaan. Varmoja asioita  
lienevät kuitenkin teknologioiden uudis-  
tuminen, prosessien ja rakenteiden ke-  
hittyminen sekä väestön ikääntyminen.  
Korkeakoulujen on profiloiduttava glo-  
baalisti sekä myös alueen tarpeet huo-  
mioon ottaen. On aika valita mitä teh-  
dään, mihin panostetaan ja mistä luovu-  
taan. Lisäksi pitää olla joustavuutta kor-  
jata suuntaa tulevaisuuden tarkentuessa.

Hämeen ammattikorkeakoulu  
(HAMK) on lähtenyt systemaattises-  
ti profiloimaan toimintaansa ammatillis-  
seksi korkeakouluksi, joka tuottaa uutta  
työelämälähtöistä korkeakouluosaamis-  
ta. HAMKissa on tehty jo vuosia kou-  
lutuksen osaamistarpeiden määrittelyä  
ja TKI-toiminnan fokusointia. Kevääl-  
lä 2015 käynnistettiin työ koulutusten  
osaamisen profiloimiseksi ja tutkimus-  
yksiköiden tutkimuskärkien määrittämi-  
seksi. Osaamisen profiloitumista on ol-  
lut mukana satoja koulutus- ja TKI-hen-  
kilöstön edustajia. Koulutuksen ja tutki-  
musyksiköiden osaamisen profiloitumista  
on tehty sekä yhteisissä että erillisissä  
työpajoissa. Työstä tulee jatkuva proses-  
si HAMKissa. Tässä artikkelissa keskity-  
tään kuvaamaan koulutuksen osaamisen  
profilointiprosessia vuonna 2015.

### HAMKin osaamisen profilointi- työn prosessin kuvaus

Hämeen ammattikorkeakoulu  
toimii Kanta-Hämeessä ja Ete-  
lä-Pirkanmaalla. Yksiköt tuot-  
tavat oman osaamisalueensa koulutus-  
ta nuorille ja aikuisille sekä aluekehi-  
tystä tukevia tutkimus- ja tuotekehitys-  
palveluja. HAMKin opiskelijamäärä on  
noin 7000. AMK-koulutuksia on 23,  
joista neljä englanninkielistä. Ylempään

AMK-tutkintoon johtavaa koulutusta on seitsemän, joista kaksi on englanninkielisiä. Henkilöstöä on noin 700. TKI-toimintaa toteutetaan jokaisessa HAMKin viidessä yksikössä (Ammatillinen opettajakorkeakoulu sekä Biotalouden, Hyvinvointiosaamisen, Teknologiaosaamisen ja Yrittäjyyden ja liiketoimintaosaamisen yksiköt) ja neljässä tutkimusyksikössä (Ammatillisen osaaminen, Biotalous, Ohutlevykeskus ja Älykkäät palvelut). TKI-toiminnan kokonaisvolyymi on vuosittain noin 8 miljoonaa euroa.

HAMK profiloituu alueensa ainoana korkeakouluna uuden sukupolven ammatillisesti profiloituneeksi korkeakouluksi, jota rakennetaan yhteistyössä kansainvälisten strategisten korkeakoulukumppanien ja Luonnonvarakeskuksen kanssa. HAMKin painoalat ovat tutkimusyksiköiden mukaisesti: ammatillisen osaamisen kehittäminen, biotalous, ohutlevyteknologia ja älykkäät palvelut. Painoalat profiloivat koko korkeakoulun toimintaa. HAMKin toiminnalle on ominaista monialaisuuden hyödyntäminen ja eri alojen synerginen yhdistäminen.

Keväällä 2015 käynnistettiin prosessi yksiköiden osaamisen profiloimiseksi ja tutkimusyksiköiden tutkimuskärkien terävöittämiseksi. Yksiköiden osaamisen profiili muodostuu kärkiosaamisesta, joka rakentuu vahvaan yksikön ydinosaamiseen (= tutkinnon ammatillinen ydin). Ydinosaaminen edellyttää puolestaan osaamismassaa (osaajien määrä). Yksiköiden kärkiosaamiset tukevat painoalojen toimintaa.

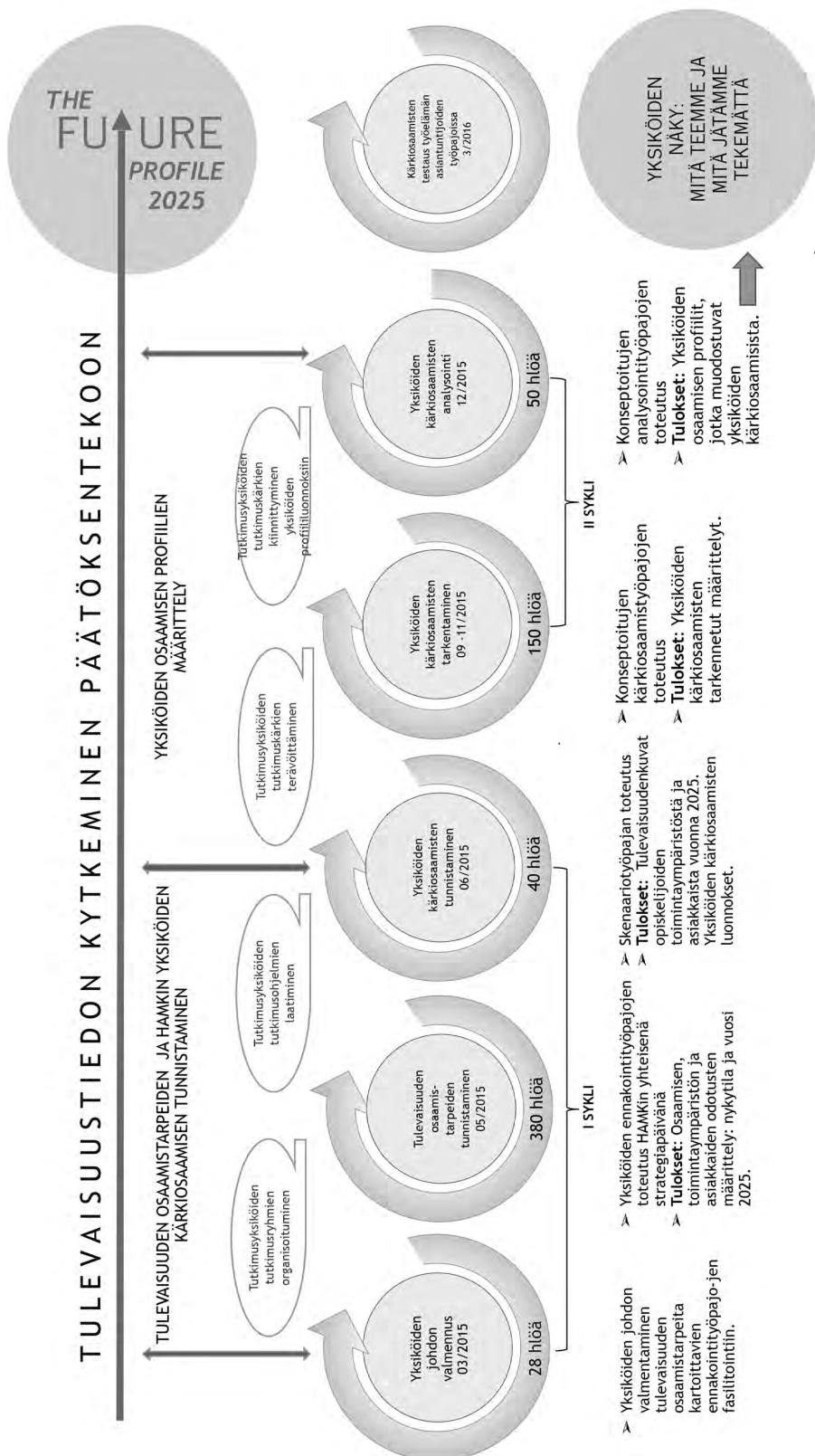
**Tässä artikkelissa keskitytään yksiköiden osaamisen profilointityön prosessiin.** Kuviossa 1 kuvataan koulutuk-

sen osaamisen profilointityön prosessin etenemistä sekä tutkimusyksiköiden osaamiskärkien määrittelyn kytkeytymistä siihen. Artikkelissa tarkastellaan kahden sykliä. Ensimmäisen syklin tavoitteena oli tulevaisuuden osaamistarpeiden ja HAMKin yksiköiden kärkiosaamisen tunnistaminen. Toisessa syklissä tarkennettiin yksiköiden kärkiosaamisia, joiden avulla yksiköiden osaamisen profiilit alkoivat hahmottua. Artikkelissa kuvataan kummankin syklin työpajojen eteneminen ja niihin liittyneet autenttiset kysymykset.

HAMKin osaamisen profilointityökentelyyn liittyy kiinteästi tulevaisuusnäkökulma, jolla tähdätään muutoksen hallintaan ja siihen varautumiseen sekä tulevaisuustiedon hyödyntämiseen suunnittelun ja päätöksenteon tueksi halutun tulevaisuuden rakentamiseksi. Osaamisen profilointityön prosessin tavoitteena on tarkastella uusia mahdollisuuksia, uhkia, haasteita ja trendejä, jotta pystytään tunnistamaan tulevaisuuden tarpeita ja toimintaympäristön muutoksia. Tämä mahdollistaa varautumisen erilaisiin kehityskulkuihin (ks. Rubin, 2004). Osaamisen profilointityön tavoitteiden saavuttamiseksi prosessissa käytetään tulevaisuudentutkimuksen metodeja, esimerkiksi skenaariotyökentelyä.

Osaamisen profilointityön prosessissa oli lukuisia vaiheita, joita suunniteltiin yhteistyössä HAMKin johdon kanssa. Artikkelin kirjoittajat toimivat sisäisinä kehittäjinä, prosessin suunnittelijoina, työpajojen fasilitoijina ja tulosten koostajina.





Kuvio 1. HAMKin koulutuksen osaamisen profilointityön prosessi 2015 -

AJATTELUA ON OHJANNUT TULEVAISUUTTA ENNAKOIVA TRENDIAINEISTO

Seuraavaksi kuvataan kuviossa 1 esitettyä, keväällä 2015 alkanutta osaamisen profiloitumisen prosessia, joka sisälsi viisi eri työpajaa:

I SYKLI - tulevaisuuden osaamistarpeiden ja HAMKin yksiköiden kärkeosaamisten tunnistaminen

Ennakointityöpajat koulutusten tulevaisuuden osaamistarpeiden tunnistamiseksi

Skenaariotyöpajat yksiköiden kärkeosaamisten tunnistamiseksi

II SYKLI – yksiköiden osaamisen profiilien määrittely

Työpajat yksiköiden kärkeosaamisten tunnistamiseksi

Työpajat yksiköiden kärkeosaamisten tarkentamiseksi

Työpajat tarkennettujen kärkeosaamisten analysoimiseksi

## **Ensimmäinen sykli - tulevaisuuden osaamistarpeiden ja HAMKin yksiköiden kärkeosaamisen tunnistaminen**

Ennakointityöpajat koulutusten tulevaisuuden osaamistarpeiden tunnistamiseksi

**P**rosessi alkoi helmi-maaliskuussa 2015, jolloin suunniteltiin HAMKin ylimmän johdon kanssa yksiköiden johtajien ja koulutuspäälliköiden työpajaa. Tavoitteena oli valmentaa koulutuspäälliköt (23 henkilöä) kokemuksellisen prosessin avulla vetämään tulevaisuuden osaamistarpeiden ennakointityöpajoja omissa koulutuksissaan. Var-

sinaiset 23 ennakointityöpajaa toteutettiin kaikissa yksiköissä samanaikaisesti HAMKin yhteisenä strategiapäivänä toukokuussa 2015. Työskentelyyn osallistui noin 400 henkilöä. Ennen työpajoja osallistujille lähetettiin tulevaisuusteemaisia materiaaleja (linkkejä ja alakohtaista trendiaineistoa) avartamaan ajatuksia ja suuntaamaan katsetta kohti tulevaa.

Ennakointityöpajoissa pohdittiin millaista osaamista HAMKin koulutukset tuottavat vuonna 2025. Kysymykseen pyrittiin vastaamaan kolmen teeman kautta siten, että jokaisen teeman sisällä muodostettiin näkemys nykytilanteesta ja näky vuodesta 2025. Seuraavassa on jäsennelty teemat ja niihin liittyvät kysymykset.

Tulokset kerättiin yksiköittäin ja niistä tehtiin koosteet. Tuloksena syntyi sisältöään hyvin eritasoisia kuvauksia kunkin alan tulevaisuuden toimintaympäristöistä ja tarvittavasta osaamisesta. Tämä vaihe kuitenkin käynnisti ajattelun tulevaisuuden osaamisesta ja yksiköiden keskeisistä osaamistarpeista sekä auttoi hahmottamaan muutoksen laajuutta ja jakamaan kokemuksia.

Tuloksia tarkasteltiin ja tarkennettiin vielä 40 esimiehen työpajassa, johon osallistui ylin johto, yksiköiden johtajat, koulutuspäälliköt sekä tutkimusyksiköiden johtajat. Työpaja toteutettiin kaksipäiväisenä kesäkuussa 2015. Ensimmäisen päivän työpajassa keskityttiin seuraaviin asiakokonaisuuksiin:

- Mihin osaamisiin yksikkö keskittyy tulevaisuudessa?
- Mitä linjauksia tarvitaan, jotta päästään tavoiteltuun osaamiseen ja osaamistarjontaan?
- Millainen on alustava näky yksikön osaamisen profilista? (Mistä muo-

**Taulukko 1.** Teemat ja niihin liittyvät kysymykset

<b>TEEMA 1 OSAAMINEN NYT JA VUONNA 2025</b>	
Näkemys nykytilasta	Osaaminen vuonna 2025
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Millaista osaamista koulutukset tuottavat tällä hetkellä (esim. suhteessa digitalisaatioon, kansainvälistymiseen ja verkosto-osaamiseen)?</li> <li>• Miten tarjoamamme ydinosaaminen ja profiloiva osaaminen vastaa työelämän tarpeita nyt?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Millaisia osaamistarpeita on nähtävissä?</li> <li>• Millaista osaamista koulutusten tulee tuottaa?</li> <li>• Mikä v. 2015 tarvittava osaaminen on menettänyt merkitystään?</li> </ul>
<b>TEEMA 2 TOIMINTAYMPÄRISTÖ NYT JA VUONNA 2025</b>	
Näkemys nykytilasta	Osaaminen vuonna 2025
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kuvaa millainen toimintaympäristö on tällä hetkellä?</li> <li>• Mitkä ovat alaan vaikuttavat megatrendit ja trendit?</li> <li>• Miten ne vaikuttavat osaamistavoitteisiin tällä hetkellä?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Miltä toimintaympäristö näyttää v. 2025?</li> <li>• Mitkä ovat alaan vaikuttavat megatrendit ja trendit?</li> <li>• Miten ne vaikuttavat osaamistavoitteisiin?</li> </ul>
<b>TEEMA 3 ASIAKKAIDEN ODOTUKSET NYT JA VUONNA 2025</b>	
Näkemys nykytilasta	Osaaminen vuonna 2025
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Millaista osaamista opiskelijat odottavat saavansa?</li> <li>• Mitä opiskelijat odottavat oppimisympäristöltä?</li> <li>• Millaista osaamista työelämä tällä hetkellä odottaa?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Millaista osaamista opiskelijat odottavat saavansa?</li> <li>• Mitä opiskelijat odottavat oppimisympäristöltä?</li> <li>• Millaista osaamista työelämä odottaa?</li> </ul>

dostuu yksikön kärkiosaaminen? Mistä yksikkö tunnetaan?)

- Alustavan osaamisprofiilin arviointi SWOT-analyysin avulla.

Esimiesten työpaja tuotti yhteisen näyn kunkin yksikön tulevaisuuden osaamisista sekä linjauksista, joilla osaamisen muutos mahdollistetaan. Lisäksi saatiin alustavat luonnokset yksiköiden osaamisen profileista. Esimiehet kom-

mentoivat ristiin yksiköiden osaamisprofiilien luonnoksia. Ennakointityöpajojen jälkeen huomattiin profiloitutyön haasteellisuus, koska sillä on kauaskantoisia vaikutuksia osaamisen ja toimintojen vahvistamisille tai poisvalinnoille. Ennakointityöpajat ja esimiesten palauttekeskustelut osoittivat, kuinka työlästä ja hidasta yhteisen, voimakkaasti tulevaisuusorientoituneen ymmärryksen ja näkemyksen luominen on.

Skenaariotyöpajat yksiköiden kärkeäsaamisen tunnistamiseksi

Ennakointityöpajojen jälkeen toteutettiin skenaariotyöpaja yhdessä johtoryhmän kanssa (n. 10 henkilöä). Työskentelyn taustalla oli ennakointityöpajojen tulokset. Osallistujat jakaantuivat kahteen ryhmään. Kummallakin ryhmällä oli eri tehtävä (Tulevaisuuden opiskelija v. 2030, Ammattikorkeakoulujen yhteistyö työelämäasiakkaiden kanssa v. 2030). Työpaja toteutettiin nelivaiheisena skenaariotyöskentelynä:

- PESTE-analyysin avulla tarkasteltiin toimintaympäristöä ja siinä tapahtuvia poliittisia, ekonomisia, sosiaalisia, teknologisia ja ekologisia muutoksia.
- Muutosvoimien analysointi -osiossa tarkasteltiin PESTE-analyysissä tunnistettuja muutoksia, joista valittiin tärkeimmät muutostekijät tarkasteluun ja pohdittiin niiden vaikutuksia HAMKin näkökulmasta.
- Tulevaisuustaulukon täyttäminen perustui muutosvoimien analysointi -taulukoon, josta valittiin keskeisiä ilmiöitä tai tekijöitä (muuttujia) tarkasteltavaksi. Muuttujien kautta pohdittiin niiden mahdollisia tulevaisuuden toteutumavaihtoehtoja (kukoistava, taantuva, yllätyksellinen) HAMKin näkökulmasta.
- Tulevaisuustarinat kirjoitettiin tulevaisuustaulukoiden pohjalta fasilitoijien toimesta.

Tulevaisuustarinat nostivat tietoisuuden ja yhteiseen ymmärrykseen tulevaisuuden vaikuttavien muuttujien määrän ja kompleksisuuden. Ne lisäsivät myös näkemystä muuttujien ennakoimattomista ja ennakoitavissa olevista vaikutuksista tulevaisuuden osaamisen profiloitumiseen.

Ensimmäisen syklin **päätulokset** olivat: prosessin laajuuden hahmottuminen, tulevaisuustietoisuuden lisääntyminen, muutostekijöiden vaikutusten ymmärtäminen, tulevaisuuden osaamistarpeiden tunnistaminen sekä yksiköiden kärkeäsaamisen luonnokset.

***Fasilitoijien kommentteja ensimmäisestä syklistä:** Osaamisen profiloitumiseen liittyy kiinteästi opetussuunnitelmatyöhön ja koulutuksen toteuttamiseen. Aikaisemmin aloitettu uuden oppimiskulttuurin muutosprosessi oli vielä kesken. Fasilitoijien havaintojen mukaan muutosprosessit olivat niin laajoja, että kaikki eivät pystyneet siinä vaiheessa näkemään eri osatekijöistä muodostuvaa kokonaisuutta ja niiden välisiä vaikutussuhteita. Ensimmäisessä syklistä asioita käsiteltiin makrotasolla, joten muuttujien yhteyttä konkreettiseen opetussuunnitelmatyöhön oli vaikea hahmottaa. Yksiköiden johdolla oli tärkeä ja vastuullinen tehtävä positiivisen tulevaisuusorientaation luomisessa. Kokeusten vaihtaminen oli tärkeässä roolissa ja ajatuksia haluttiin vaihtaa ja jakaa muutoksen laajuudesta ja etenemisestä. Yhteisöllisyyden merkitys koettiin ratkaisevaksi tekijäksi yhteistä tulevaisuutta rakennettaessa.*

## **Toinen sykli – yksiköiden osaamisen profiilien määrittely**

Työpajat yksiköiden kärkeäsaamisen tarkentamiseksi

**E**nsimmäisen syklin tuloksena saatiin yksiköiden kärkeäsaamisen luonnokset. Toisen syklin työskentely aloitettiin edellisen syklin tulosten pohjalta. Työpajojen suunnittelutyö

vaati suurta panostusta. Tässä vaiheessa otettiin käyttöön yhteisölliset verkkotyövälineet, jotta materiaalit saatiin kaikkien yksiköiden saataville ja nähtäville. Kaikki tähän asti kertyneet yksikkökohtaiset tulokset kerättiin ja tallennettiin yhteiseen työtilaan, johon kaikilla oli muokkausoikeus. Osallistujien käyttöön kerättiin laaja tietopaketti, joka sisälsi yhteiskunnallisia ja alakohtaisia trendejä. Tietopaketti jäsenneltiin kärkiosaamistyöpajoja palvelevaksi. Osallistujat tutustuivat aineistoon ennen työpajoja sekä hyödynsivät sitä työpajojen aikana.

Jokaisessa viidessä yksikössä järjestettiin yhdenmukaiset työpajat syys-lokuun 2015 aikana. Työpajat suunniteltiin kunkin yksikön johdon kanssa. Yksiköt valitsivat itse työpajan osallistujat (n. 30 hlöä/yksikkö). Työskentelyyn osallistui siis yhteensä lähes 150 henkilöä. Työpajat toteutettiin yksiköittäin siten, että osallistujat olivat yhdessä tilassa, 7 - 8 hengen ryhmissä. Tavoitteena oli määrittää jokaisessa yksikössä neljä erilaista näkyä kärkiosaamisesta. Tilaisuus aloitettiin HAMKin ylimmän johdon laatimalla videolla, jossa määriteltiin kärkiosaaminen ja profilointityön merkitys. Video sisälsi myös HAMKin kärki-, ydin- ja perusosaamisen aiempaa tarkemman ja kiteytetyn määrittelyn:

#### **Kärkiosaaminen HAMKissa**

- kärkiosaaminen muodostuu monialaisesta osaamisesta
- kärkiosaamiseen tarvitaan myös muiden yksiköiden osaamista
- kärkiosaaminen on mahdollista vain, jos taustalla on sekä ydinosaamis- että perusosaamismassaa
- tutkimusyksiköiden kärkien lisäksi tarvitaan tulevaisuudessa uusia avauksia kärkiosaamisiksi

#### **Ydinosaaminen HAMKissa**

- ydinosaaminen muodostaa tutkinnon ammatillisen ytimen
- ydinosaamisia on analysoitava kriittisesti ja tulevaisuussuuntautuneesti

#### **Perusosaaminen HAMKissa**

- perusosaamisella tarkoitetaan korkeakoululle ominaisia generisiä osaamisia (digitaalisuus, kansainvälisyys työelämälähtöisyys, asiakasosaaminen, tutkimusosaaminen, yhteiskunnallinen osaaminen jne.)

Työskentely sisälsi kolme eri vaihetta:

- PESTE-analyysi. Yksiköiden johtajien toiveesta kärkiosaamisen työpajat aloitettiin toistamiseen yhteiskunnallisten muutostekijöiden tunnistamisella, tällä kerralla yksiköiden koulutuksiin kohdistuen.
- Seuraavassa vaiheessa keskityttiin pääkysymykseen: Mistä kärkiosaamisesta yksikkö tunnetaan ja erotuutaanko sillä (kilpailijat)? Tarkentavat kysymykset olivat:
  - Mitkä ovat yksikön osaamisen kärjet?
  - Mitkä ovat muista erottuvia kärkiä?
  - Miten kärkiosaamisella pystytään tekemään bisnestä?
- Viimeisessä vaiheessa määriteltiin yksikön ydinosaamisia. Tällä vaiheella haluttiin varmistaa, että kärkiosaamisen taustalla on riittävä ydinosaamisien määrä. Tarkentavat kysymykset olivat:
  - Mihin ydinosaamisalueisiin yksikkö keskittyy?
  - Miten yksikön ydinosaamiset linkittyvät kärkiosaamiseen?
  - Miten yksikön ydinosaamisalueet tukevat toisiaan?



Työpajan päätteeksi jokainen ryhmä esitti tuotoksensa, jonka he olivat työstäneet valmiisiin diapohjiin. Näin varmistettiin tuotosten yhteismitallisuus ja vertailtavuus sekä saatiin sen hetkinen näky HAMK:n yksiköiden ydin- ja kärkiosaamisista.

Yksikön johtotiimien työpajat tarkennettujen kärkiosaamisten analysoimiseksi

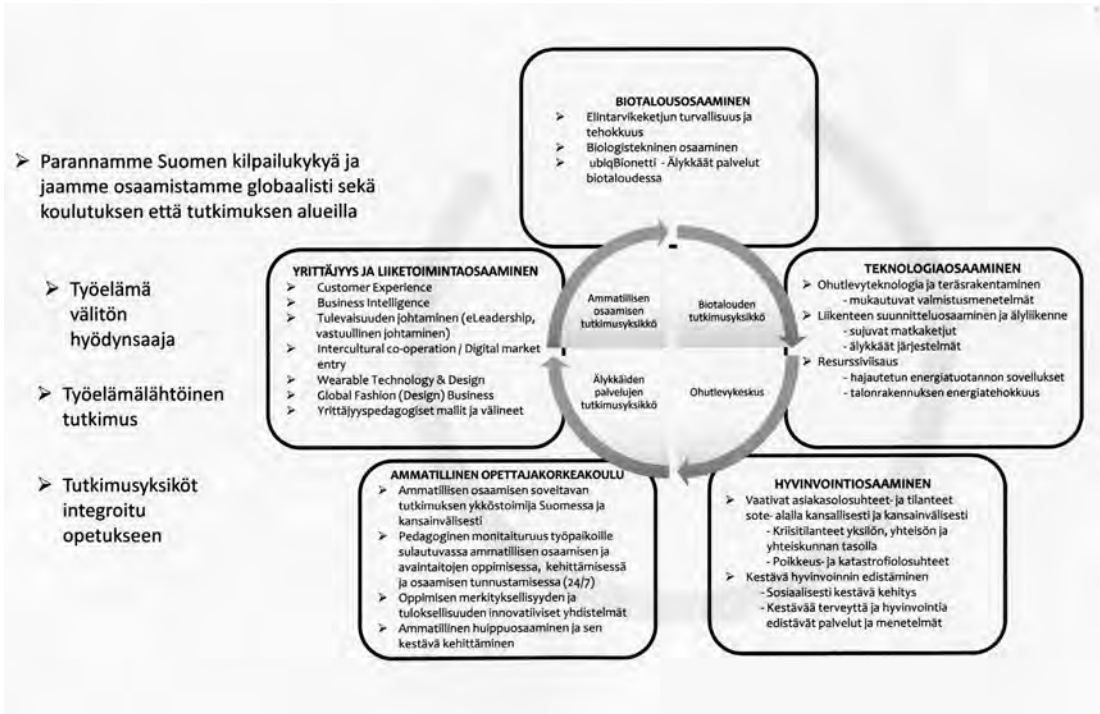
Yksiköiden kärkiosaamisten analysoimiseksi järjestettiin vielä työpajoja, joissa tarkennettiin yksikön kärkiosaamiset ja varmistettiin, että taustalla on riittävä ydinosaamista. Työpajoihin osallistui yksiköiden johtotiimit (yksikön johtaja, koulutuspäälliköt, tutkimusyksikön johtaja). Tarkentavat kysymykset olivat:

- Mitkä ovat yksikön tarkennetut kärkiosaamiset (nimettyinä ja avattuina)?

- Perustelkaa miksi juuri nämä kärki-osaamiset on valittu.
- Erotutaanko nimetyillä kärkiosaamisilla kilpailijoista?
- Mitä osaamista kärkiosaamisen tueksi tarvitaan muista yksiköistä?

Toisen syklin **päätuloksena** saatiin yksiköiden kärkiosaamisten tarkennetut määrittelyt (kuvio 2). Yksiköiden kärkiosaamisista muodostuu lopulta yksiköiden osaamisprofiilit.

**Fasilitoijien kommentteja toisesta syklistä:** *Työskentely oli vapautuneempaa kuin ensimmäisen syklin aikana. Jokaisessa ryhmässä oli vähintään yksi esimies ja heidän työpanoksellaan ja asenteellaan oli ratkaiseva vaikutus. Osa ryhmistä koki, että heillä on todellinen mahdollisuus vaikuttaa ja meno oli joissain ryhmässä jopa yltyöpositiivista. Tulosten esittelytilanteissa näkyi tyy-*



Kuvio 2. Yksiköiden kärkiosaamiset.

*tyväisyyttä ja ylpeyttä tuloksista. Työpajoista saaduista tuloksista pystyi jo hahmottamaan yksiköiden omaleimaisuutta. Kuvaava kommentti oli: ”Pohditaan ja puristetaan vielä, hyvä tästä tulee.”*

## Työpajat sidosryhmille

Tätä artikkelia kirjoitettaessa helmikuussa 2016, on osaamisen profilointityön prosessista toteutettu artikkelissa kuvattut kaksi sykliä. Tulevaisuuden osaamisen määrittelyyn tarvitaan myös HAMKin sidosryhmien näkemyksiä. Seuraava vaihe, eli yksikkökohtaiset työelämän asian tuntijoiden työpajat, toteutetaan maaliskuussa 2016. Jokaiseen työpajaan osallistuu yksikön johtotiimin lisäksi noin 10-15 sidosryhmän edustajaa.

Koulutuksen on vastattava yhteiskunnassa ja työelämässä tapahtuviin muutoksiin. Sidosryhmien työpajoissa koetellaan ja täsmennetään valittuja kärki-osaamisia sekä arvioidaan niiden vaikutavuutta alueelliseen kilpailukykyyn. Yhteiset tavoitteet edistävät molemminpuolisen hyödyn saavuttamista.

Työpajoissa pohditaan seuraavia kysymyksiä:

- Ovatko esitetyt profiilit/kärkiosamiset oikeat/oikean suuntaiset/väärät/ei ymmärrettäviä? Perustelut.
- Miten muuttaisitte kärkiosaamisia ja miksi?
- Arvioikaa profiili-/kärkiosaamisvalintojen merkitystä alueen kilpailu- ja palvelukyvylle.

Yksiköiden osaamisen profilointityöllä tähdätään siihen, että yksiköillä on selkeästi tunnistettava tulevaisuuteen suuntautunut osaamisen profiili.

## Pohdintaa

**H**AMKin osaamisen profilointityön aikana määriteltiin viiden yksikön kärkiosaamisia ja luonnosteltiin yksiköiden osaamisen profileja. On selkeästi nähtävissä, että osaamisen profiilien luonnokset tukevat ja mahdollistavat HAMKin tutkimusyksiköiden ja painoalojen mukaisen toiminnan. Painoalat profiloivat koko korkeakoulun toimintaa. Yksiköiden kärkiosaamiset näkyvät painoaloissa, jotka ovat ammatillinen osaaminen, biotalous, ohutlevytekniologia ja älykkäät palvelut.

Yksiköiden osaamisen profileista välittyy tulevaisuusorientoituneisuus ja yhteys esimerkiksi nykyisen hallitusohjelman kärkihankkeisiin, kuten osaamiseen ja koulutukseen, hyvinvointiin ja terveyteen, biotalouteen ja puhtaisiin ratkaisuihin ja digitalisaatioon (Valtioneuvoston kanslia, 2015). Selkeä yhteys löytyy myös Sitran tuoreeseen megatrendilistaan, joka tuo esiin älykkäiden teknologioiden ja energiatuotannon mallien tärkeyden globaalien viheliäisten ongelmien ratkaisemisessa (Sitra, 2016), Yksiköiden osaamisen profiililuonnokset kiinnittyvät vahvasti myös HAMKin toiminta-alueen strategiaihin, kuten Häme-ohjelman toimintalinjoihin, erityisesti biotalouteen ja luonnonvarojen kestäväan käyttöön sekä valmistavaa teollisuuteen (Hämeen liitto, 2013).

Prosessin olisi voinut tehdä monella tavalla. Yleisimmin käytetty käytäntö lieinee se, että ylin johto kirjoittaa osaamisprofiilit. HAMK halusi panostaa yhdessä tekemiseen, joka edistää yhteisöllistä tiedontuottamista, yhteisöllistä oppimista ja kokemusten vaihtoa. Työpajatyöskentely lisäsi kollektiivista tietämystä tulevaisuuden haasteista ja mahdollisuuksista sekä



edisti innovatiivisuutta ja proaktiivisuutta, eli kykyä ja halua vaikuttaa tulevaisuuteen omilla teoilla ja valinnoilla (ks. Ahokallio-Leppälä, 2016; Amara, 1981, ss. 25-29; Hietanen ym., 2013, s. 35).

Osaamisen profiloitintyö on jatkuva prosessi, jonka aikana joudumme yhdessä ratkaisemaan mitä teemme ja mitä jätämme tekemättä.

## Lähteet

Ahokallio-Leppälä, H. (2016). *Osaaminen keskiössä - Ammattikorkeakoulun uusi paradigma*. Akateeminen väitöskirja. Tampere: Tampereen yliopisto.

Amara, R. (1981). The Futures Field: How to Tell Good Work from Bad. *The Futurist, Communicating the Future*, 15(2), 63-71.

Ammattikorkeakoulujen rehtorineuvosto Arene Oy. (2015). *RAKE-työryhmän väliraportti 10.12.2015*. Haettu sivustolta [http://www.arene.fi/sites/default/files/PDF/2015/RAKE\\_v%C3%A4liraportti\\_101215.pdf](http://www.arene.fi/sites/default/files/PDF/2015/RAKE_v%C3%A4liraportti_101215.pdf).

Grahn-Laasonen, S. (2015). *Avoin kirje yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen johdolle 27.10.2015*. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.

Hartikainen, E. (2016). *Tulevaisuudentrendit*. Helsinki: SITRA. Haettu sivustolta <http://www.slideshare.net/fullscreen/SitraFund/sitran-trendilista-20142015/13>.

Hietanen, O., Kirveennummi, A., & Nurmi, T. (2013). *Food – nonfood, Radikaalit tulevaisuudet – työpajan tulokset*. Varsinais-Suomen ruokaketjun kehittämishanke (VARRU). Tulevaisuuden tutkimuskeskus. Turku: Turun yliopisto.

Hämeen liitto. (2013). *Häme-ohjelma, Strateginen maakuntaohjelma 2014+*. Haettu sivustolta [http://hameenliitto.fi/sites/default/files/hame\\_ohjelma\\_lopullinen\\_28.11.2013\\_0.pdf](http://hameenliitto.fi/sites/default/files/hame_ohjelma_lopullinen_28.11.2013_0.pdf).

Rubin, A. (2004). *TOPI-tulevaisuudentutkimuksen oppimateriaali, Tulevaisuudentutkimus tiedonalana*. Haettu sivustolta <http://tulevaisuus.fi/perusteet/>.

Sitra. (2016). *Megatrendit 2016*. Haettu sivustolta <http://www.slideshare.net/SitraFund/sitran-megatrendit-2016>.

Valtioneuvoston kanslia. (2015). *Ratkaisujen Suomi, Pääministeri Juha Sipilän hallituksen strateginen ohjelma, 29.5.2015*. Hallituksen julkaisusarja 10/2015. Haettu sivustolta [http://valtioneuvosto.fi/documents/10184/1427398/Ratkaisujen+Suomi\\_FI\\_YHDISTETTY\\_netti.pdf/801f523e-5dfb-45a4-8b4b-5b5491d6cc82](http://valtioneuvosto.fi/documents/10184/1427398/Ratkaisujen+Suomi_FI_YHDISTETTY_netti.pdf/801f523e-5dfb-45a4-8b4b-5b5491d6cc82).



# Työura kertomuksena

Lectio KT, erikoissuunnittelija  
Liisa Marttilan väitöskirjan  
tarkastustilaisuudesta 5.6.2015  
Tampereen yliopistossa

---

## Tiivistelmä

Väitöstutkimuksessa Ura kerronnallisenä työnä – Ammattikorkeakoulun opettajat kertojina tutkitaan kerronnallista työtä ammattikorkeakoulun opettajien urakertomuksissa. Kertomisen tapahtumaan sisältyy aina erilaisia kulttuurisia odotuksia. Sitä, miten erilaisia kerronnan tapoja valitaan, sovelletaan tai tietoisesti rikotaan, nimitetään kerronnalliseksi työksi. Kerronnallinen työ tapahtuu aina kerronnallisessa ympäristössä, joka osaltaan määrittää, mitkä asiat ovat kulloinkin relevantteja miten niistä on suotavaa kertoa. Tutkimusaineisto koostuu urahaastatteluista (n=13). Haastateltavat ovat eri-ikäisiä opettajia kolmesta ammattikorkeakoulusta, kahdelta alalta. Haastatteluista rakennetaan urakertomuksia, joiden pohjalta analysoidaan, millaista kerronnallista työtä ammattikorkeakoulun opettajat tekevät kertoessaan

urastaan. Tulokset osoittavat, että urakerronnassa kertojasta rakentuu aktiivinen hahmo, jolla on viime kädessä valta vastuu omasta urastaan. Omaa ammatillista menynyttä, nykyisyyttä ja tulevaa pyritään urakerronnan kautta sitomaan yhteen opettajuuden ja ammattikorkeakouluorganisaation kannalta relevanteilla tavoilla. Tärkeintä ei ole se, että ura kuvattaisiin mahdollisimman menestyksekkäänä. Sen sijaan uran käänneet tehdyt valinnat tulee perustella siten, ettei kuulijalla ole tarvetta kyseenalaistaa kertojan pätevyyttä ammattikorkeakoulun opettajana tai vastuullisena uratoimijana. Tutkimus nivoutuu kulttuurisen työelämäntutkimuksen ja kerronnallisen uratutkimuksen perinteisiin.

**Avainsanat:** *opettajuus, työura, kerronnallinen tutkimus, ammattikorkeakoulut*

## Johdatus uran tarkasteluun kertomuksena

**T**yöoura on teema, josta itse kukin keskustelee erilaisten ihmisen kanssa elämänsä aikana. Kukapa ei olisi työhaastatteluisissa, sukutapaamisissa tai vaikkapa pitkällä lentomatalla kertonut, millaisia asioita on elämässään tehnyt, missä ammateissa toiminut tai mitä toivoisi tulevaisuudessa tekevänsä. Näin oma urahistoria muuntuu helposti kertomuksen muotoon.

Työ- tai opiskelu-urista kerrottaessa elämänhistorian sekä työelämän tapahtumiin ja ilmiöihin otetaan kantaa niin yksityishenkilönä kuin ammattien, työpaikkojen ja toimialojen edustajana, tietyssä historiallisessa ajassa ja paikassa. Vaikka urakokemukset ovat yksilön kokemuksia, heijastavat niiden juonentamisen ja sanoittamisen tavat myös laajempia yhteiskunnallisia arvojärjestelmiä sekä sitä konkreettista sosiaalista tilannetta, jossa urasta kerrotaan.

Itse siirryin 11 yliopistovuoden jälkeen tutkijasta ammattikorkeakouluun erikoissuunnittelijaksi. Olen vastannut lukemattomia kertoja kysymyksen siitä, miksi tämä tapahtui ja miksi siirryin juuri ammattikorkeakouluun. Mitä olen vastannut? Joskus olen kuvannut sitä, kuinka jo yliopistoaikana tutkin ammattikorkeakouluja ja tutustuin niiden toimintaan. Kun olen vielä lisännyt, että minulla on myös aineenopettajan pätevyys, siirtymä ammattikorkeakouluun kuulostaa hyvin johdonmukaiselta. Joskus taas olen kertonut urasiirtymäni huomattavasti dramaattisemmassa valos-

sa, kuvauksella siitä, kuinka oman tutkimusalueeni rahoitus katkesi odottamatta ja kuinka tämä oli viimeinen piste ”pätäkätutkijan” kärsivällisyydelle. Kolmas, täysin erilainen perustelu, on ollut viitata omaan ikään ja elämänvaiheeseen. Olen todennut, että koska ”olen jo tämän ikäinen, niin on ollutkin korkea aika lähteä muualle, ennen kuin on liian myöhäistä”.

Hyvin harvoin kerron nämä kaikki perustelut samalla kerralla. Yleensä selitän urasiirtymän sellaisella tavalla, jonka uskon kuulijakuntani ymmärtävän ja joka jollakin tapaa istuu kysymystä edeltävään keskusteluun. Tilanne on hedelmällisin silloin, jos oma kertomukseni jollain tavalla koskettaa kuulijaa tai sillä on yhtymäkohtia hänen omiin urakokemuksiinsa.

Vaikka oman urahistoriani tapahtumat pysyvät faktuaalisesti samoina kaikissa näissä urakertomuksen versioissa, tulkitantani niistä, kuten myös oma toimintani, näyttäytyvät niissä erilaisina. Onko esittämistäni perusteluista jokin enemmän totta kuin jokin toinen? Yhtä, ainutta ja oikeaa selitystä elämäntapahtumille ei yleensä ole. Urakerronnan kannalta oleellista onkin sen sijaan se, miten toivon ja oletan kuulijakunnan perusteluihini reagoivan. Työhaastattelutilanteessa ja ystäväpiirin illanistujaisissa asioista tuleekin puhua eri tavoin, jotta minä ja urakertomukseni tulemme oikealla tavalla ymmärretyiksi ja hyväksytyiksi.

### Ura kerronnallisena työnä -väitöstutkimus

**T**arkastelen väitöstutkimuksessani (Marttila 2015) urakerrontaa. Tutkimus nivoutuu kulttuurisen työelämäntutkimuksen ja kerronnallisen

(narratiivisen) uratutkimuksen perinteisiin. Tutkimusaineisto (n=13) koostuu vuosina 2004–2006 tehdyistä urahaastatteluilta sekä niiden tueksi piirretyistä uralinjoista. Haastateltavat ovat eri-ikäisiä opettajia kolmesta ammattikorkeakoulusta, kahdelta eri alalta: liiketaloudesta ja markkinoinnista sekä hoitotyöstä. Tutkimuksessa haastatteluilta rakennetaan urakertomuksia. Niiden pohjalta analysoidaan, millaista kerronnallista työtä ammattikorkeakoulun opettajat tekevät kertoessaan urastaan.

Tutkimuksessani sanat nousevat keskiöön, se, miten urasta kerrotaan. Kerronnallisessa tai narratiivisessa tutkimusotteessa keskeisiä teemoja ovat kokemusten merkityksellistäminen sekä juonentaminen. Psykologi Jerome Bruner (1991) näkee, että merkityksellistäminen on prosessi, jossa yksilö ja kulttuuri yhdistyvät. Yksilö käyttää kokemustensa tulkinnaassa kulttuurisesti jaettuun merkityksiä ja käsitteitä. Kertomuksessa yksittäisistä tapahtumista muodostuu kokonaisuus, kun yksittäisille tapahtumille annettujen merkitysten kautta asiat nivELYVÄT toisiinsa. Kertomusten avulla myös uusiin tilanteisiin tai tapahtumiin soviTTAUTUMINEN on helpompaa ja valtavaa päivittäistä informaatiomäärää on helpompi käsitellä.

Tutkimukseni lähtökohtana on että jokainen yksilö on lähtökohtaisesti upotettu sosiaaliseen ja kulttuuriseen. Ihminen tulkitsee maailmaa, tapahtumia ja omia tunteuksiaan erilaisten kulttuuristen mallien kautta ja toisille tavoilla, jotka hän on omilla sosiaalisissa ympäristöissään oppinut. Tietyntyyppiset puhuvat välittyvät siis sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Kutsun tutkimuksessani eri yhteisöissä jaettuun ja sovinnaisiin urasta kerto-

misen tapoja urakerronnan konventioiksi. Sitä, miten ja mitä tavoitellen kerronnan konventioita kulloinkin mukaillaan, sovelletaan tai tietoisesti rikotaan, kuvataan kerronnallisena työnä (Gubrium & Holstein 2008). Kerronnallinen työ tapahtuu kerronnallisessa ympäristössä, joka osaltaan määrittää, mitkä teemat ovat urakerronnassa relevantteja ja miten niistä on suotavaa kertoa.

### *Olen paikantanut tällä hetkellä työurien hyveiksi ammatillisen jatkuvuuden ja uranhallinnan.*

Vaikka yksilöt käyttävät urakerronnan konventioita kuvatessaan työuraansa, niitä ei kopioida sellaisenaan vaan niitä sovelletaan ja muunnellaan, kun ne liitetään osaksi omaa, itselle merkityksellistä urakertomusta.

Yhteiskunnassa ja erilaisissa yhteisöissä vallitsee aina jaettuun käsityksiä siitä, mikä on uralla hyvää ja tavoiteltavaa (esim. Harré, 1983). Kertoessaan kertomuksia ihmiset tekevät samalla olettamuksia siitä, mitkä asiat ovat sosiaalisesti suotavia tai mitä heidän kertomukseltaan odotetaan. Urasta ei siis voi kertoa miten tahansa, ainakaan, jos haluaa tulla ymmärretyksi ammatillisen yhteisönsä tai yhteiskunnan kompetenttina jäsenenä. Olen sekä aikaisempien tutkimustulosten (esim. Linde 1993; Komulainen & Sinisalo 2006) että oman aineistoni perusteella paikantanut tällä hetkellä työurien hyveiksi ammatillisen jatkuvuuden ja uranhallinnan. Näitä teemoja voidaan nivoa omaan urakertomukseen esimer-

kiksi erilaisten yleisesti tunnettujen tai tiettyissä ammatillisissa yhteisöissä jaettujen urakerronnan konventioiden avulla.

Ammatillisen jatkuvuuden ihanteen mukaan urakertomuksessa oleellista on urakulun johdonmukaisuus. Kuten sosiolinguisti Charlotte Linde (1993) on todennut, mikäli kuulija ei tunnista jatkuvuutta urakertomuksessa, tulee kertojasta epäluotettava vaikutelma. Hän voi paikantua kuulijan mielessä onnenonkijaksi tai heinäsiirkkamaiseksi työpaikan vaihtajaksi. Urakertomuksen myötä rakentuu siis myös kuva siitä henkilöstä, joka urastaan kertoo.

Uranhallinnan ihanteeseen puolestaan kuuluu se, että kertoja hallitsee elämäänsä ja osaa muuttaa uransa suuntaa, yleisen yhteiskunnallisen kehityksen ja työorganisaation oletettavien kehityssuuntien perusteella. Yksilön pitää pystyä rakentamaan urakertomuksessaan sovinto menneisyyden urahaasteiden kanssa ja pystyä rakentamaan erilaisia uranäkymiä tulevaisuuteen. Urakertomuksessa rakentuva hahmo ei voi olla passiivinen ajelohittaja vaan aktiivisesti uravalintoja ja -päättöksiä tekevä henkilö. Uranhallinnassa ei tulosteni perusteella ole tärkeintä se, että ura esitettäisiin mahdollisimman voitokkaana. Oleellista on, että uran käänteet perustellaan riittävän vakuuttavasti, siten, ettei yleisöllä ole tarvetta kyseenalaistaa kertojan kykyä ja aktiivisuutta ammatillisena uratoimijana.

Urasta kerrotaan aina jossakin kerronnallisessa ympäristössä (Gubrium & Holstein 2008). Ympäristö luo rajat urakerronnalle, sille, mitkä asiat ovat relevantteja sekä sille, kuinka urasta tulee ja on mahdollista kertoa. Eräs päätuloksistani on, että uranhallinnan kertominen

on vähemmän sidoksissa omaan ammatettiin tai työympäristöön, kun taas ammatillinen jatkuvuus pyritään yleensä sitomaan kunkin kertojan nykyiseen ammatilliseen kontekstiin.

Olen väitöstutkimuksessani keskittynyt ammattikorkeakoulun opettajien suullisiin urakertomuksiin. Ammattikorkeakoulu, osana kerronnallista ympäristöä, luo urakerronnalle omat erityispiirteensä. Ammattikorkeakoulujen perustehtävät (Ammattikorkeakoululaki 2014) määrittävät niissä työskentelevien opettajien toimenkuvia ja ovat pohjana opettajien ammatillisille itsemäärittelyille. Ammattikorkeakoulujen tehtäviä ovat lain mukaan ammatillisesti orientoitunut, mutta tutkimuksellisiin tai taiteellisiin lähtökohtiin pohjautuva ja työelämää sekä lähialuetta palveleva, opetus sekä soveltava tutkimus ja kehittämistyö.

Ammattikorkeakoulut ovat kulttuurisesti hyvin heterogeenisiä. Paitsi että ammattikorkeakoulut ovat monialaisia, ovat niille asetetut toimintavaateet keskenään hyvin erityyppisiä. Kuten useat tutkijat ovat jo minua ennen todenneet, ammattikorkeakoulun opettajan työssä yhdistyvät ammattilaisuus ja kasvattajuus (esim. Mäki 2012). Korkeakoulutatuksen myötä ammattikorkeakouluisa vahvistui kuitenkin myös niiden rooli nimenomaan korkeakouluina eli soveltavaa tutkimusta hyödyntävinä ja omalta osaltaan myös sitä tuottavina organisaatioina. Tämän lisäksi nykyisessä markkina-orientoituneessa korkeakoulumaailmassa opettajille on julkisuudessa annettu vielä yksi uusi tehtävä: työorganisaatioiden ja oman alueen, erityisesti pk-yri-tysten, konsultatiivinen kehittäminen ja palveleminen (Marttila 2008). Edellä esitettyjen opettajan työlle asetettujen vaa-

teiden kokonaisuus ei ole keskenään risiriidaton. Opettajien voi olla välillä vaikeaa sovittaa erilaisia opettajuuskertomuksia omaan, ehkä jo useampia vuosia samoilla sanastoilla kerrottuun urakertomukseensa.

## Urakerronta – vain puhetta?

**A**mmattikorkeakoulun ratkaisukeskeisessä ja pragmaattisessa maailmassa olen joutunut muutamia kertoja vastaamaan kysymykseen, miksi tutkia sitä miten urasta kerrotaan? Sanathan ovat ”vain puhetta”.

Sosiologi Anthony Giddens (1990) toteaa, että elämästä puhumisen painopiste on siirtynyt yhteiskunnassamme elämäntilanteiden jatkuvuuden kuvaamisesta jatkuvuuksien rakentamiseen. Minäpuheessa keskitytään aiempaa enemmän siirtymiin tai kriiseihin eli sellaisiin epäjatkuvuuden tiloihin, jossa vanha murtuu ja jossa oman elämäntilanteen pohdinta on intensiivisintä. Puhe tuottaa tällöin merkityksellistämisen prosessia eli reflektiota. Voi ajatella, että mikäli epäjatkuvuus koskee omaa uraa, erilaiset urakertomukset ja niiden sisältämät urakerronnan konventiot ovat tällöin keskeisessä asemassa tuossa reflektiossa.

Urasta kerrotaan yleensä johdonmukaisena ammatillisena jatkumona, mutta aineistossani on tästä kiinnostava poikkeus: Siirtymä tietyn alan ammattilaisesta ammatin opettajaksi. Ammatilliselta kentältä, esimerkiksi yritysmaailmasta, siirrytään koulutuksen maailmaan, jossa asiantuntijalta vaaditaan erityyppistä osaamista ja kulttuurista ymmärrystä. Tämä urasiirtymä vaatii ammatillista uudelleenorientaatiota, jonka jälkeen aiempaakin urahistoriaa aletaan jäsentää ja

kertoa uudesta, ammatillisen opettajan, näkökulmasta.

*Työtä ja uria koskevat käsitykset ovat yleensä samankaltaisia samalla alalla toimivien kesken.*

Työtä ja uria koskevat käsitykset ovat yleensä samankaltaisia samalla alalla toimivien kesken. Näitä käsityksiä ja niitä tukevia kerronnan konventioita tuetaan myös tiettyyn ammattiin tai alaan tähtäävässä koulutuksessa. Ammattikorkeakoulun opettajien virallisiin pätevyysvaatimuksiin on aiemmin kuulunut ammatillisen opettajan pedagogisten opintojen suorittaminen. Jälkimmäinen on tarkoitettu formaaleja opintoja, joiden merkitystä monet aineistoni opettajat kuvaavat viralliseksi luvaksi opettaa, ikään kuin ammattikorkeakoulun opettajan ajokortiksi. Koulutus näyttää siis toimineen eräänlaisena siirtymäriittinä kahden erilaisen ammatillisen kulttuurin välillä. Viime vuona voimaan tulleen ammattikorkeakoululain (Ammattikorkeakoululaki 2014) myötä pedagogiset opinnot poistuivat ammattikorkeakoulun opettajien pätevyysvaatimuksista. Tämä on erikoista paitsi pedagogisesta, myös ammatillisen jatkuvuuden rakentamisen näkökulmasta. Jää nähtäväksi, millainen siirtymäriitti tulevien ammatillisten opettajien urakertomuksiin tulevaisuudessa rakentuu.

Yksilölliset urakertomukset heijastavat aina laajempia yhteiskunnallisia puhetoimia. Esimerkiksi ilmaisua *mikä minusta*

*tulee sitten isona* käytetään useissa aineistoni urakertomuksissa kuvaamaan opettajien yksilöllisiä urahaaveita. Kyseinen ilmaisu on kiinnostava, sillä sen pohjalla näyttää olevan jonkinlainen jaettu ura-ihanne, missä on olemassa jokin ainoa ja oikea työ tai ammatti, joka yksilön vain tulee löytää ja jossa jatketaan eläkeikään asti. Koska ilmaisun käyttäjät ovat vähintään 35-vuotiaita työllisiä, voi ajatella, että kyseisessä hieman sarkastisessakin ilmaisussa kohtaavat perinteinen pysyvän työpaikan ihanne, nykyiset epävarmat työmarkkinat ja työurien fragmentoituneisuus sekä viime vuosina yhä voimistunut ideaali, jossa omaa essentialistista ydinminää tulee toteuttaa työn kautta. Huomattavaa onkin, että erilaiset kulttuuriset uria koskevat arvostukset ja odotukset elävät yhteiskunnassamme rinta rinnan. Vaikka autonomisen opettajan työn ja individualistisen uran ihanteet korostuvat aineiston urakertomuksissa, kertomuksissa työympäristön jatkuvista muutoksista kaikuu silti toive perinteisemmästä työelämästä: pysyvyydestä sekä selkeistä organisaation tarjoamista urapoluista.

Urakerronnan tutkimus voi paljastaa uriin, ammatteihin ja organisaatioihin liitettyjä kulttuurisia itsestänselvyksiä. Urakerronnan konventioiden avaaminen on tärkeää, jottei niistä muodostu liian rajoittavia tapoja jäsentää maailmaa eikä näiden konventioiden taustalla oleva arvomaailma ajaudu liian kauas keskenään erilaisten kertojien arkipäivästä. Tämä on tärkeää erityisesti ammatillisen koulutuksen maailmassa. Siellä on tarpeen tukea myös sellaisia urasta kertomisen tapoja, jotka eivät enää nojaa perinteisiin oletuksiin pysyvistä työpaikoista, säännöllisestä kuukausipalkasta tai toisaalta yksilön rajattomista vaikutusmahdollisuuksista omaan elämäänsä. Koska ammattikorkeakoulun opettajat ovat henkilöitä, joilla on mahdollisuus vaikuttaa satojen, jopa tuhansien, nuorten tulkintoihin työelämästä, ammatillisuudesta ja omista uramahdollisuuksista, opettajien urakerronta tai niissä käytetyt sanat eivät ole yhdentekeviä, eivät heidän itsensä eivätkä heidän opiskelijoidensa näkökulmasta.

## Lähteet

.....  
Ammattikorkeakoululaki 932/2014. Noudettu 4.9.2015 osoitteesta <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2014/20140932>.

Bruner, J. 1990. *Acts of meaning*. Cambridge: Harvard University Press.

Giddens, A. 1991. *Modernity and self-identity. Self and society in the late modern age*. Stanford, CA: Stanford University Press.

Gubrium, J. F. & Holstein, J. A. 2008. *Analyzing narrative reality*. Los Angeles: Sage.

Linde, C. 1993. *Life stories: The creation of coherence*. New York: Oxford University Press.

Harré, R. 1983. *Personal being. A theory for individual psychology*. Oxford: Blackwell.

Komulainen, K. & Sinisalo, P. 2006. "Mul on amerikkalaisten työajattelumalli" *Itsensä työllistävien naisten urakertomukset ja yrittäjämistä*. Työelämän tutkimus, 3, 90-100.

Marttila, L. 2008. Ammattikorkeakoulu yrityksen yhteistyökumppanina. Teoksessa H. Kotila, A. Mutanen & M.-L. Kakkonen (toim.) *Opetuksen ja tutkimuksen kiasma* (s. 71-89). Helsinki: Edita.

Marttila, L. 2015. *Ura kerronnallisena työnä – Ammattikorkeakoulun opettajat kertojina*. Acta Electronica Universitatis Tamperensis: 1550.

Mäki, K. 2012. *Opetustyön ammatillaiset ja mosaiikin mestarit – työkulttuurit ammattikorkeakouluopettajan toiminnan kontekstina*. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Business and Economics.



# Ammatillinen koulutus kohti vuotta 2015

## Sidosryhmien näkemyksiä reformista ja tulevaisuudesta

---

Raija Meriläinen ja Mari Rökköläinen

### Johdanto

**K**irjoituksessamme tarkastelemme keskeisten sidosryhmien näkemyksiä meneillään olevaan ammatillisen koulutuksen reformiin, erityisesti sen yhteen osaan eli osaamisperusteisuuteen. Teksti perustuu koulutuksen keskeisten sidosryhmien ja vaikuttajien haastatteluihin (Arene ry., EK, AKAVA, MTK, OAJ, SAK, Suomen kuntaliitto, OSKU ry. ja Suomen Yrittäjät). Järjestöjen edustajia pyydettiin kirjoittamaan näkemyksensä ammatillisen koulutuksen nykytilasta ja käynnissä olevasta toisen asteen reformista sekä ammatillisen koulutuksen tulevaisuuden näkymistä vuonna 2025.

Osaamisperusteisuuteen liittyvät säädökset, tutkinnon perusteet ja muut määräykset ovat tulleet voimaan elokuusta 2015 alkaen. Jo 1990-luvulta lähtien on ammatillisen koulutuksen kehittämi-

sessä painottunut tutkintojen uudistaminen työelämälähtöisiksi erityisesti niin, että tavoiteltava osaaminen määritetään työelämässä tarvittavana osaamisena. Myös opiskelijan osaamisen, oppimistulosten arviointia on uudistettu samoista lähtökohdista, jolloin arvioinnin kohteet määritetään työelämän toimintakokonaisuuksista ja tavoitteena on kriteerien perustuminen aitojen työelämätilanteiden osaamisvaatimuksiin. Tämä työelämälähtöinen osaamisen arviointi toteutui ensin aikuisten näyttötutkintojärjestelmässä ja myöhemmin liitettäessä kaikkiin ammatillisiin perustutkintoihin ammattiosaamisen näyttöihin perustuva arviointi. Oikeastaan 1990-luvun uudistusten taustalla on jo 1970-luvun keskiasteen uudistus, jossa luotiin koulutusammattien kokonaisuudet ja jossa linjattiin pitkäksi aikaa toisen asteen kehittämissuunta. (Ammattitutkintolaki 306/1994; Asetus ammatillisesta aikuiskoulutuksesta 812/1998; Meriläinen 2011; Opetusministeriö 2000 ja 2004; Opetusministeriön työryhmien muistioita 14:1999; Rökköläinen 2005, 2011.)

Ammatillisen koulutuksen kehittämis-  
haasteena on edelleen pidetty tutkinto-  
rakenteen ja tutkintojen työelämävas-  
taavuuden vahvistamista ja riittävää rea-  
gointikykyä muutoksiin. Tutkintojärjes-  
telmää on kehitetty opetus- ja kulttuuri-  
ministeriön asettamissa työryhmissä pit-  
käjänteisesti (TUTKE 1, 2009 ja TUT-  
KE 2, 2012). Nyt tavoitteeksi on refor-  
missa asetettu, että tutkintojärjestelmä  
muutetaan aiempaa osaamisperusteise-  
maksi, joustavammaksi, selkeämmäksi  
ja työelämän muuttuviin osaamistarpei-  
siin herkemmin reagoivaksi. Kehittämis-  
linjaukset kirjattiin sekä tehtiin tarvitta-  
vat lainsäädäntömuutokset 2014 ja uu-  
distukset saatiin voimaan 2015 syksyl-  
lä. (Rasku 2015; ks. myös Opetushallit-  
tus 2015; Opetus- ja kulttuuriministeriö  
2012.)

Kaiken kaikkiaan ammatillisen koulu-  
tuksen reformissa tavoitellaan koulutuk-  
sen päällekkäisyyksien poistamista, nuor-  
ten ja aikuisten ammatillisen koulutuk-  
sen välisten rajojen madaltamista ja toi-  
minnan tehostamista uudistamalla tut-  
kintojärjestelmää sekä ohjaus- ja rahoit-  
usjärjestelmiä. Osaamisperusteisuuden  
vahvistaminen liittyy kaikkiin näihin ta-  
voitteisiin, mikä edellyttää uusia ajatte-  
lu- ja toimintamalleja sekä rakenteellisia  
muutoksia koulutuksen järjestämiseen.  
Tarkoituksena on tuottaa työelämän ja  
yksilöiden tarpeisiin joustavammin vas-  
taavaa koulutusta, mutta se joudutaan te-  
kemään pienemmällä resursseilla kuin ai-  
kaisemmin. (Ks. Hallitusohjelma 2015.)

Vuoden 2025 tulevaisuuden näkymänä  
on, että Suomi on maa, jossa tekee mie-  
li oppia koko ajan uutta. Suomalaisten  
osaamis- ja koulutustaso on noussut, mi-  
kä tukee suomalaisen yhteiskunnan uu-  
distumista ja mahdollisuuksien tasa-ar-  
voa. Suomi on koulutuksen, osaamisen

ja modernin oppimisen kärkimaa. (Ks.  
Hallitusohjelma 2015.)

## Haastattelumateriaali ja sen tutkinta

**H**aastattelukyselyyn vastasivat  
korkeakoulutettujen työmark-  
kinajärjestö AKAVA, ammat-  
tikorkeakoulujen rehtorineuvosto Are-  
ne ry, Elinkeinoelämän keskusliitto EK,  
Suomen Kuntaliitto, Maa- ja metsäta-  
loustuottajain Keskusliitto MTK, Ope-  
tusalan ammattijärjestö OAJ, Suomen  
Opiskelija-Allianssi – OSKU ry, Suomen  
Ammattiliittojen Keskusjärjestö SAK ja  
Suomen Yrittäjät. Kunkin järjestön yh-  
dyshenkilö kokosi omassa organisaatios-  
saan vastaukset haastattelun kysymy-  
ksiin, jotka oli laadittu reformiin ja osaa-  
misperusteisuuteen liittyviin keskeisiin  
tavoitteisiin. Vastajat pohtivat yhdeksän  
eri kysymyksen avulla, mitä reformi mer-  
kitsee, miten ammatillisen koulutuksen  
ja työelämän rajapinta muuttuu tai mi-  
ten sitä pitäisi heidän mielestään muut-  
taa. Järjestöjen edustajia pyydettiin myös  
kuvaamaan, miten yksilön osaaminen  
rakentuu tulevaisuudessa ja mikä on jär-  
jestöjen näkemys koulutuksen järjestäji-  
en, työelämän ja työpaikkojen ja yksilön  
vastuusta ja tehtävistä osaamisen kehittä-  
misessä. Lisäksi järjestöjä pyydettiin luo-  
maan kuvaa ammatillisen koulutuksen  
tulevaisuudesta. Haastattelu toteutettiin  
sähköisellä kyselyllä syksyllä 2015. Saim-  
me yhteensä 25 sivua haastatteluaineistoa  
yhdeksältä vaikuttajataholta.

Suomessa nämä intressitahot ovat vai-  
kuttajia, jotka osallistuva aktiivisesti pait-  
si koulutuspoliittiseen keskustelun myös  
uudistusten toimeenpanoon. Keskeis-  
ten sidosryhmien näkemykset vaikutta-  
vat reformiin ja ammatillisen koulutuk-  
sen tulevaisuuteen. Usein vaikuttajahen-

kilöiden sanomiset on löydettävissä myös erilaisista koulutuspoliittisista asiakirjoista ja vaikuttajajenkitöt myös usein keskustelevat keskenään. (Vrt. Meriläinen 2011.)

Haastatteluaineisto antoi mahdollisuuden tehdä vertailuja, miten uudistukseen suhtaudutaan, mitkä seikat uudistuksessa jakavat eri tahojen näkemyksiä sekä nouseeko yhtäläisyyksiä esiin. Mielenkiintomme kohdistui myös siihen, miten eri tahot tulkitsevat reformin keskeisiä tavoitteita ja mitä erityisesti pidetään tärkeänä ja arvokkaana. Ajankohtainen aihe tuotti laajan materiaalin, josta nostamme tähän artikkeliin sekä lainauksia että kokoavaa tekstiä. Menetelmänä on lähdekriittinen tekstintulkinta (ks. esim. Meriläinen 2011). Kiitämme haastateltavia haastatteluaineistosta ja erittäin huolella laadituista vastauksista. Vastausten intensiteetti vahvistaa käsitystämme eri sidosryhmien vahvasta sitoutumisesta koulutuksen kehittämiseen.

## **Ammatillisen koulutuksen tila nyt**

**A**mmatillisen koulutuksen tilanetta arvioidessaan useimmat vastaajat painottivat niitä ammatillisen koulutuksen piirteitä, joita yleisesti pidetään erityisinä ammatillisen koulutuksen vahvuuksina Suomessa, kuten vetovoimaisuutta, koulutuksen tuottamaa jatko-opintokelpoisuutta ja työelämälähtöisyyttä sekä pitkäjänteinen kehittäminen koulutuksen ja työelämän läheisenä yhteistyönä.

*”Ammatillinen koulutus on vuonna 2015 haluttu koulutusmuoto. Hakijamäärät ovat pääsääntöisesti korkeat. Tasavertainen lukiokoulutuksen kanssa jatko-opintojen suhteen...”* (Akava)

*”Työn muutos, uudet ammatit ja nuorten kiinnostus ammatillista koulutusta kohtaan ovat johtaneet siihen, että ammatillinen koulutus on arvostettua ja haluttua, niin nuorten kuin aikuisten keskuudessa.”* (Arene)

*”Kansainvälisessä vertailussa on hyvä tunnistaa erityisesti kolme suomalaisen ammatillisen koulutuksen erityispiirretä: ammatillisen koulutuksen tuottama jatko-opintokelpoisuus, osana ammatillista koulutusta työpaikoilla toteuttava työssäoppiminen ja näyttötutkintojärjestelmä.”* (EK)

*”Ammatillista koulutusta on viime vuosikymmenten aikana kehitetty pitkäjänteisesti.”* (Kuntaliitto)

*”Ammatillinen koulutus on laadukasta, ja sitä arvostetaan myös maan rajojen ulkopuolella. Tulevat supistukset kuitenkin horjuttavat tätä mainetta, samoin kuin laatua. Keskustelu koulutusviennistä käy vilkkaana nykyisen hallituksen suojelemaan suhtautumisen myötä.”* (OAJ)

*”Amis on tänä päivänä aivan todellinen vaihtoehto. Se ei ole hyljeksittyä, se ei ole enää se toinen vaihtoehto. Siihen tulee kannustaa, ja kyllä siihen on kannustettukin. se on mahdollisuus peruskoulun päättäneelle nuorelle, aikuiselle jo tutkinnon omaavalle - miltei kenelle tahansa.”* (OSKU)

*”Koko tutkinnon muodostumistapa on uudistunut... Tämä mahdollistaa koulutuksen yksilöllistämisen siten, että oppimista voi tapahtua erilaisissa oppimisympäristöissä, myös oppilaitoksen ulkopuolella erityisesti työssäoppimisen.”* (SAK)

*”Myös erityisesti pk-yrityksiin kohdistuva nk. ”työelämän kehittämis- ja palvelutehtävä” on lisännyt koulutuksenjärjestäjien ja yritysten yhteistyötä.” (Suomen yrittäjät)*

*”(---) Umpiperät eivät ole esteenä, jos haluaa kouluttaa itseään myöhemmin lisää.” (MTK)*

Kaikkien tahojen vastauksista ilmenee arvostus ammatillista koulutusta kohtaan. Ammatillista koulutusta pidetään korkealaatuisena ja vastaajat arvostavat, että ammatillista koulutusta on kehitetty pitkään - jopa pitkäjänteisesti - ja kehitetään edelleen. Myös uusimmat reformiin liittyvät tutkintojärjestelmän muutokset ja osaamisperusteisuuteen siirtyminen mainitaan pääasiassa myönteisinä uudistuksina.

Mutta myös huolta ja kritiikkiä nykytilanteeseen tuodaan esiin. Uhat liitetään luonnollisesti yleiseen taloudelliseen tilanteen heikkenemiseen ja ammatillisen koulutuksen rahoituksen vähenemiseen, mutta muita syitä, esitetään vakavina uhkina ammatillisen koulutuksen myönteisen kehityksen jatkumiselle.

*”Kaikki ovat tietoisia rakenteellisten uudistusten tulosta ammatillisen koulutuksen kenttään, mutta toteutustapa ja prosessi ovat olleet epäselviä. (...) Ammatillisen koulutuksen tila on epäselvä. Rahoitusjärjestelmää tai koko toimintaa ohjaavaa lainsäädäntöä ei ole kyetty uudistamaan ja ammatillisen koulutuksen yllä leijuu koko ajan massiivinen menojen säästötarve.” (SAK)*

Opiskelijajärjestö ottaa kantaa lähiopeutuksen leikkaamisen ja opiskelijoiden ohjauksen vähenemisen seurauksiin.

*”Ammatillisen koulutuksen tila on hy-*

*vin vaihteleva eri oppilaitoksissa ja vaihtelua voi olla myös oppilaitoksen sisällä, opintoalojen välillä. Lähiopetukselta leikkaaminen näkyy siinä, että opiskelijat ovat vailla opettajaa työhalteissa ja luokissa tai heille tulee jakson päätteeksi tyhjä viikko. Opiskelijat kokevat lähiopetuksen puutteen turhauttavana. Se on myös riski ammattitaidolle ja uhka työelämässä, mikäli ammatitaito kärsii puutteellisen opastuksen vuoksi.” (OSKU)*

Myös opettajajärjestö tuo saman huolen esiin:

*”Koulutuksen resurssileikkaukset näkyvät erityisesti aikuiskoulutuksen sektorilla; viidennes aikuisopettajista on työttömänä. Nuorten puolella leikkaukset näkyvät siten, että lähiopetusta on leikattu runsaasti.” (OAJ)*

MTK liittyy ammatillisen koulutuksen tilan kehityksen myös yhteiskunnan yleisiin ja alan työelämän rakennemuutoksiin.

*”Huolestuttavaa on ollut huomata, miten opettajien täydennyskoulutuksesta säästetään. (...) Tällä hetkellä ammatillinen nuorten koulutus ja aikuiskoulutus ovat etääntyneet toisistaan. Ammatillinenkin koulutus kärsii turhan suureksi paisuneesta byrokratiasta ja on aika toteuttaa byrokratian purkutalkoot myös tällä sektorilla.” (MTK).*

MTK nostaa haastatteluvastauksessaan useampaan kertaan esiin tässäkin lainauksessa mainitun opettajien ja koko opetushenkilöstön osaamisen kehittämisen tarpeen sekä taitavat ja motivoituneet opettajat välttämättöminä myönteisen kehityksen varmistamiseksi.

Kuntaliitto puolestaan toistaa useampaan kertaan haastatteluaineistossa joh-

tamisen merkityksen ja johtamisosaamisen varmistamisen tarpeen uudistusten toimeenpanossa.

*”Suomessa ammatillisen koulutuksen johtamiskulttuuri on vielä paikon heikko ja opettajan autonomia ylikorostunut. Jotta jokaisen opiskelijan oikeus ja mahdollisuus saada uudistusten mukaisesti toteutettua ammatillista koulutusta riippumatta missä hän opiskelee ja kuka häntä opettaa toteutuu, uudistusten käytäntöön vientiin tulisi jatkossa kiinnittää entistä enemmän huomiota. Tämä vaatii ammatillisen koulutuksen johtamiskulttuurin jatkuvaa kehittämistä.” (Kuntaliitto)*

Myös Akavassa pidetään tärkeänä hyvää muutosjohtajuutta ja henkilöstöjohtamisen merkityksen nähdään korostuvan. Samoin Elinkeinoelämän keskusliitto näkee muutostarvetta toimintakulttuurin kehittämisessä. Sen mukaan organisaatio- ja järjestelmäkeseisistä toimintakulttuurista tulisi siirtyä asiakaslähtöiseen toimintakulttuuriin, mikä haastaa myös ammatillisen koulutuksen johtamisen ja ammatillisen opettajuuden uudistumaan.

Arenassa nähdään ammatillisen koulutuksen merkittävimpien haasteiden aiheutuvan osaamistarpeiden monimuotoistumisesta ja työn ennakoitua nopeammasta muutoksesta sekä siitä, että suuri määrä hakeutuu korkeakuluopin-toihin ammatillisen toisen asteen tutkinnon jälkeen. Myös EK tuo esiin työelämän muutosvauhdin, joka haastaa ammatillisen koulutuksen uudistumaan.

Yrittäjäjärjestö ei pidä ammatillista koulutusta vielä riittävän työelämälähtöisenä; koulutus ei pysty vastaamaan yritysten tarpeisiin riittävän tehokkaasti. Järjestö on myös muita epäilevämpi am-

matillisen koulutuksen vetovoimaisuudesta:

*”Edelleen toteutetaan koulutusta menneisyyden työmarkkinoille. Ammatillinen koulutus on jäänyt työmarkkinapolitiikan panttivangiksi. Muutoksia ei ole uskallettu toteuttaa määräysvallan menettämispelon vuoksi. Tämä on johdantanut resurssien huonoon suuntaamiseen. Tuloksena on ammatillisen koulutuksen vetovoiman ja tulosten vähittäinen hiipuminen ja kouluttamattomien, työttömien nuorten määrän lisääntyminen”. (Suomen Yrittäjät)*

Opiskelijajärjestö Osku tuo muita enemmän esiin ammatillisen koulutuksessa olevan polarisaation, eriytymiskehityksen, jonka se näkee jo käynnistyneen sekä ammatillisen koulutuksen kyvyttömyyden tukea yksilöllisiä opintopolkujia:

*”...Ammatillisessa koulutuksessa näkyy polarisaatio hyvin vahvasti: amikseen tullaan todella hyvillä keskiarvoilla ja opiskelutaidoilla, ja toisaalta myös hyvin heikosti menneen peruskoulun pohjalta, jolloin aivan perustavanlaatuisissa taidoissa (luku-/laskutaito) on puutteita ja koulu joutuu toimimaan myös sosiaalitoimistona, poliisina jne. Amiksessa nämä ääripäät tuntuvat olevan vuosi vuodelta kauempana toisistaan (---).” (OSKU)*

Haastatteluaineiston pohjalta voi todeta, että ammatillisen koulutuksen nähdään kehittyneen menestyksekkäästi ja kehittämistyössä on saavutettu paljon hyviä asioita. Haastatteluaineisto vahvistaa sitä käsitystä, että ammatillista koulutusta on kehitetty ja kehitetään opetushallinnon, poliittisten päättäjien ja eri sidosryhmien yhteistyönä. Meneillään olevaa tutkintojärjestelmän uudistamista seurataan tiiviisti ja sen merkitystä on pohdittu näissä eri järjestöissä jo paljon, vaikka

uudistus on astunut voimaan vasta äskettäin, elokuussa 2015. Vaikka ammatillisen koulutuksen kehitysaskeliin ollaan pääasiassa tyytyväisiä, ei mikään tahoida myönteisen kehittymisen jatkumista selvyytenä. Muutosvaiheen haasteina eri intressitahot näkevät paljon samoja asioita, mutta ne painottavat toisistaan poikkeavia asioita. Kaikki tahot pitävät tärkeänä, mutta vaativan haasteena, yksilöllisten koulutuspolkujen toteutumista.

## Ammatillisen koulutuksen reformin merkitys

**S**euraavassa tarkastellaan, miten eri intressitahot suhtautuvat ammatillisen koulutuksen reformiin ja sen merkitykseen ammatillisen koulutuksen tulevaisuuden kehityksessä. Reformin ajatellaan sekä tuovan uusia mahdollisuuksia että purkavan entistä hyvää.

Suomen Yrittäjissä suhtaudutaan reformiin erityisen myönteisesti, eikä juurikaan tuoda esiin mitään kielteistä siihen liittyvää. Yrittäjäjärjestössä reformi nimitään koulutusjärjestelmän ”toiseksi mahdollisuudeksi”:

*”Koulutuksessa puhutaan usein ”toisen mahdollisuuden suomisesta opiskelijalle”. Ammatillisen koulutuksen reformi on koulutusjärjestelmälle uusi mahdollisuus oikaista huono kehitys. (...) Etusijalle pitää asettaa laatu, ei säästöt. Laadukas koulutus on myös tehokasta. Reformi tarkoittaa koulutuksen keskusjohtoisuudesta siirtymistä paikallisuuteen, yritysکوhtaaisuuteen ja yksilölliset tarpeet huomioimiseen.”* (Suomen Yrittäjät)

Reformin toteuttamisen keinona yrittäjäjärjestössä pidetään, rahoitusmallia, jonka avulla voi palkita laadusta, tehokkuudesta ja koulutuksen vaikuttavuudesta. Koulutuksen järjestämisen tulee olla

joustavaa sekä yksilön ja yrityksen tarpeet huomioivaa. Koulutuksen painopiste on työpaikalla tapahtuvassa oppimisessa ja koulutus ja työelämän kehittäminen liittyvät läheisesti toisiinsa. Yrittäjäjärjestö korostaa nuorten oppisopimuskoulutusta ja koulutussovimusta sekä oppipoika-kisällimestari – oppimismallia ammatillisen koulutuksen keskeisenä toteuttamistapana. (Suomen Yrittäjät)

SAK:n vastauksessa ammatillisen koulutuksen reformi nimetään ”megaluokan uudistukseksi”, jossa muuttuu kokonaisvaltaisesti koko ammatillisen koulutuksen järjestäminen ja sen ohjaus, lainsäädäntö ja rahoitusjärjestelmä ja järjestäjaverkko. SAK kehottaa reformin valmistelussa ottamaan oppia aiemmista isoista kokonaisuudistuksista, jottei uudistus vesity. SAK:n kannanotossa pidetään olennaisena, että *”uudistuksessa huolehditaan koko väestön kouluttamisesta, myös esimerkiksi vaikeasti työllistyvien ja vaikeuksissa olevien nuorten ammattiosaamisesta”*. Yksilöllisten ja yritysکوhtaisten taitojen rinnalla korostetaan perustaitojen ja elinikäisen oppimisen valmiuksien takaamista kaikille. Myös SAK toteaa työssä oppimisen painottuvan entisestään, mutta enemmän toimialakohtaisesti kuin aiemmin. Sen mukaan *”työssä tapahtuvaa oppimista olisi hyvä tarkastella myös eri toimialojen ja ammattien tarpeista. Työssäoppimista voitaisiin jatkossa kehittää ja laajentaa toimialakohtaisesti. Tällainen kehittämistyö vaatii myös uudenlaista yhteistyötä koulutuksen ja työelämän toimijoilta.”* (SAK)

EK korostaa vastauksessaan melko lailla samanlaisia asioita kuin yrittäjäjärjestö. Myös se näkee keinoksi rahoitusmallin, jossa on riittävän suuri painotus koulutuksen vaikuttavuudella ja työllistymisellä. Myös työelämäyhteistyötä ja koulutuksen järjestäjien ja yritysten kumppanuu-



den merkitystä painotetaan, mutta EK esittää aivan omanlaisensa ehdotuksen erikoistumista ja erityisiä kehittämistehtäviä painottavasta koulutuksen järjestämisestä:

*”(...) jokaisen koulutuksen järjestäjän (tulisi) profiloitua ja erikoistua siten, että koulutuksen järjestäjillä on erilaisia kehittämisvastuita ja – rooleja sekä valtakunnallisten koulutustehtävien että työ- ja elinkeinoelämän eri osaamisalojen kehittämisroolien kautta. Näitä rooleja voisivat olla esimerkiksi jonkin osaamis- tai koulutusalan valtakunnallinen kehittämisestä, osaamisalan ammattiosaamisen huippuvalmennuksen tai valtakunnallisen kehittämissankkeen koordinaatiovastuu ja yhteistyössä ammattikorkeakoulun ja alueen pk-yritysten kanssa toteutettava paikallisen tutkinnon osan kehittäminen. Vain erikoistumalla, yhteistyöllä ja sopimalla työnjaosta koulutuksen järjestäjien kesken, voidaan varmistaa niukkenevien resurssien puitteissa työelämän tarpeita vastaa koulutustarjonta ja koulutuksen järjestäjäverkko, joka tukee ja palvelee koulutuksen eri kohderyhmiä ja eri toimialojen osaamistarpeita.” (EK)*

Sen sijaan toisin kuin yrittäjäjärjestö, EK painottaa ensisijaisena valtakunnallista koulutustarjonnan suunnittelua.

Kuntaliitto toteaa, että reformi on mahdollisuus luoda uudenlaista tulevaisuutta, mutta hankaluutena on uudistukseen kytketyt merkittävät säästöt. Reformin merkitys on erityisen suuri kunnille ja alueille. Erityisenä muutoksena nostetaan esiin työvoimapolitiittinen koulutus, joka tulee opetus- ja kulttuuriministeriön hallinnon alle. Muutos edellyttää yhä enemmän asiakkaiden tarpeisiin vastaamista ja sitä, että myös työnantajat ja työpaikkaohjaajat hyötyvät yhteistyöstä

ammattillisen koulutuksen kanssa. Myös Kuntaliitto näkee oppisopimustyyppisen mallin uudistuksen toteuttamistapana. ”2+1 -mallia, jossa opintojen alkuvaihe toteutetaan oppilaitosmuotoisesti ja loppuvaihe oppisopimuskoulutuksena tulisi kehittää systemaattisesti. Oppilaitosmuotoisen opiskelun työssäoppimisjaksot voisivat toimia oppisopimuskoulutuksen ennakkopaksoina”. Myös kuntaliiton vastauksessa korostuu yksilöllinen osaamisen kehittäminen sekä perustietojen ja elinikäisen oppimisen avaintaitojen antaminen koulutuksessa. (Kuntaliitto)

MTK pitää reformissa erityisen tervetulleena nuorten koulutuksen ja ammatillisen aikuiskoulutuksen lainsäädännön yhteensovittamista:

*”Parhaimmillaan nuorten ja aikuisten koulutuksen jopa käytännön toteutuksen yhdistäminen joiltain osin tuo sekä säästöjä että myös mahdollisuuksia uudelleenlaisen pedagogiikan käyttöönottoon.”*

MTK:n painottaa, että ammatillisen koulutuksen rahoituspohja tulee luoda kaikkia aloja tasapuolisesti kohtelevaksi. (MTK)

Akava painottaa, että sirpaleinen koulutuksenjärjestäjäkenttä muuttuu, jolloin reformi merkitsee:

*”toimipisteiden vähenemistä, lähikoulutusperiaatteen muutosta, koulutusohjelmien sisältöjen tarkastelua, työnjakoa ammatillisen kouluttajien järjestämisverkoston sisällä (koulutusohjelmatarkastelua), koulutusohjelmien kehittämistä ja työelämän yhä vahvempaa kytköstä oppimiseen.” (Akava)*

Vaikka Akava vastauksessaan toteaa, että työelämän toimijoiden pitää aktiivisesti olla mukana edistämässä nuorten työelämätaitoja, se korostaa koulutuksen sivistystehtävää ja painottaa jatko-opinto-



mahdollisuuksien turvaamista:

*”Ymmärrettävä, että koulutuksella on myös sivistystehtävä (...). Jatko-opintomahdollisuudet on taattava koulutusmuodosta tai suoritustavasta riippumatta.”* (Akava)

Akavan kannanotossa korostuu ylipääntänsä läpäisevästi yksilön tarpeiden huomioiminen sekä motivointi ja kannustaminen koulutuksessa. Yksilöllisyys on tärkeää paitsi opintojen aikaisessa ohjauksessa myös koko työuran ajan.

Arene toteaa vastauksessaan reformin olevan ”raja-aitojen purkamista”. Raja-aidat madaltuvat nuorten ja aikuisten koulutuksen välillä, samalla toiminta ja talous uudistuvat. Se vertaa muutosta ammattikorkeakoulujen läpikäymään muutokseen. Myös Arenen vastauksessa korostuu yksilöllisyys ja elinikäisen oppimisen taidot, mutta erityisen vahvasti työelämäkumppanuudet.

*”(...) Ammatillisen koulutuksen tulee kehittää ja uudistaa työelämää ja työelämäkumppanuuden tulee puolestaan olla vahvasti esillä ammatillisessa koulutuksessa. Sen sijaan, että meillä on vain yksittäisiä toimintoja työelämän kanssa (esim. harjoittelu, työssäoppiminen), on toiminta menossa selkeästi enemmän ns. työelämä kumppanuuden suuntaan, jossa rajapinta rakentuu strategisemmin ja yhteisistä tavoitteista lähtien.”* (Arene)

OAJ on erittäin kriittinen pohtiessaan reformin merkitystä. Se ei pidä tilannetta aitona kehittämisenä, koska uudistukseen ei suunnata lainkaan resursseja, vaan ainoastaan rajuja rahoituksen leikkauksia ammatillisesta koulutuksesta. OAJ esittää, että on valittava kahden vaihtoehdon välillä; Uudistus tulee tehdä joko pitkällä ajanjaksolla ammatillisen koulutuksen

sisällöt ja tavoitteet lähtökohtana tai vähentää ammatillisen koulutuksen määrää ja samalla laskea sen laatua ja tavoitteita ja näin sopeuttaa ammatillinen koulutus uuteen rahoitustilanteeseen.

*”Joka tapauksessa reformissa tulee huolehtia siitä, että jatkossa suurempi osa resursseista käytetään ammatillisen koulutuksen päätehtävää eli ammatillisen osaamisen kartuttamiseen, ohjaukseen ja opetukseen.”* (OAJ)

OAJ painottaa, että samat osaamista-voitteet tulee saavuttaa niin oppilaitosympäristössä kuin työelämässä tapahtuvassa opetuksessa.

*”Opettajien on jatkossa oltava enemmän mukana työssäoppimista ohjaamassa ja koordinoimassa, koska opetuksellisista ja laadullista tavoitteista ei tule tinkiä.”* (OAJ)

OSKU on kriittinen uudistuksen valmistelua kohtaan. Järjestössä on koettu, että reformin valmistelussa on kuultu opiskelijoita vähemmän kuin muita tahoja ja uudistusta on tarkasteltu enemmän koulutuksen järjestäjien ja lainsäädännön kannalta kuin kuultu opiskelijoita ”kokemus-asiiantuntijoina”. Kuitenkin järjestö näkee reformin ennen kaikkea mahdollisuutena tehdä asioita uudella innovatiivisella tavalla kannustaen muun muassa joustaviin ja yksilöllisiin opintopolkuihin. Leikkauksista se toteaa, että uudistus pitää toteuttaa perusteellisesti eikä ”juustohöylällä” eikä mekaanisesti opetustunteja vähentämällä. Se kannattaa tuloksellisuusrahoituksen vahvistamista:

*”Tuloksellisuusrahoitusosa voisi olla paljon nykyistä kolmea prosenttia huomattavasti suurempi, jopa 10 %. Tuloksellisuutta pitäisi mitata erityisesti valmistumisen jälkeisen työllistymisen osalta: tällöin ei myöskään koulutettaisi aloille, joilta ei ole realistisia mahdollisuuksia*

*sia työllistyä. Oppilaitoksille tulee luoda kannustimet toteuttaa aidosti yksilöllisiä opintopolkuja, jotta nopeammin valmistuvilta saadaan vapautettua resursseja niitä tarvitseville”. (OSKU)*

Opiskelijajärjestössä toivotaan, että reformi aidosti merkitsee tutkintojen helpompaa yhdistelemistä ja laajemman ammattitaidon hankkimisen mahdollisuutta. Myös innovaatio toiminnan ja yrittäjyyskasvatuksen tulee olla kaikkien ”amisten” ulottuvilla. Osku ehdottaa, että oppisopimuskoulutuksen rinnalle voitaisiin luoda uusi nuorille paremmin so-piva järjestelmä. Osku on myönteinen myös sille, että oppisopimuksessa voidaan nuorelle maksaa alempaa palkkaa, jota nostetaan sitä mukaan kuin osaaminen karttuu.

Yhteistä eri tahojen näkemyksissä on työpaikalla tapahtuvan koulutuksen painottaminen ja pitäminen hyvänä asiana. Mutta sitä ei painoteta kuitenkaan erityisen paljon huolimatta siitä, että reformissa työpaikalla tapahtuvan oppimisen lisääminen on nostettu keskeiseksi tavoitteeksi. Niin sanottu 2+1 -malli on yksi harvoista uusista koulutuksen ja työn yhdistämisen malleista, joka mainitaan. Sekään ei ole enää aivan uusia ideaa, koska sitä on ehditty jo pilotoida. Mitään aivan uusia ratkaisuja ei mikään taho tuonut esiin esimerkiksi joustavista toteuttamistavoista.

## **Osaamisen rakentuminen ja työelämän rajapinta**

**M**iltei kaikki tahot painottivat vastauksissaan elinikäisen oppimisen periaatteiden, oppimaan oppimisen ja jatkuvan oppimisen taitojen merkitystä osaamisen kehittämisen perustana. Myös omaa motivaatiota ja halua oppia ja kokeilla uutta ja

kehittyä painotettiin. Yhteistä oli myös, että oppimista ja osaamisen kehittymistä nähdään tapahtuvan monenlaisissa oppimisympäristöissä ”kouluympäristön” ja koulutuksen ulkopuolella, työtehtävissä, harrastuksissa, vapaa-ajalla ja monenlaisissa verkostoissa. Useissa vastauksissa tuotiin esiin, että substanssiosaamisen tai ammattiosaamisen lisäksi tulevaisuudessa entisestään painottuvat vuorovaikutustaidot, sosiaaliset taidot, tiedonhankkimistaidot ja itsensä johtaminen ja muut yleiset ”työelämätaidot”.

Seuraavat lainaukset kuvaavat sitä, miten eri tahot näkevät osaamisen rakentuvan. Vastauksista on poimittu kohdat, joissa tulee esiin koulutuksen ja työelämän suhde, perustaitojen oppimisen ja työssä oppimisen rajapinta ammat-tiin oppimisessa ja ammatinhallinnassa. Miltei kaikkien tahojen vastauksissa todetaan peruskoulun keskeinen tehtävä vahvan perustan luomisessa oppimiselle. Pääasiassa ajatellaan nykyisen koulutusjärjestelmän ja – tasojen säilyvän, vaikka nuorten ja aikuisten koulutuksen mahdollinen lähentyminen otettaisiin mielellään vastaan. Osaamisen kehittymisen nähdään jatkuvan työelämässä. Työelämän roolin nähdään jonkin verran vahvistuvan, joskin työelämän ja koulutuksen välistä muutosta pohditaan melko vähän. Uutena mallina tuodaan esiin kumppanuuksia ja asiantuntijaverkostoja, joissa toisaalta osaaminen hankitaan ja jotka toisaalta luovat uusia osaamisvaatimuksia.

*”Perusopetuksen tehtävänä ja roolina on antaa valmiudet elinikäiseen oppimiseen sekä herättää nuoren kiinnostus omasta tulevaisuudestaan. Ammattiosaamisen osalta perustutkinto antaa ammatillisen perusosaamisen, jota syvennetään ammatti- ja erikoisammatt-*

titutkinnoilla sekä niiden osilla. Ammatillisen koulutuksen tehtävänä on tunnustaa yksilön osaaminen ja näyttötutkintojärjestelmässä se on mahdollista tunnustaa tutkintoina ja niiden osina. Näyttötutkintojärjestelmän keskeinen periaate on, ettei sillä missä osaaminen ole hankittu ole merkitystä, vaan eri tavoin hankittu osaaminen yhtä arvokasta” (EK)

”Aikuisten ammatillisen koulutuksen tulisi nykyistä täsmällisemmin vastata tutkinnon osien kautta yksilön ja työelämän osaamistarpeisiin”. (Kuntaliitto)

”Perusta oppimiselle ja osaamiselle luodaan kotona ja varhaiskasvatuksen aikana. (---) Jokaisen työnantajan on tuettava osaamisen kehittämistä ja liitettävä se osaksi työtehtäviä. (---) Työelämä tulee olemaan tiiviimmin mukana koulutuksen suunnittelussa ja toteutuksessa. Yhteistyö ja verkostomainen rakenne luovat uudenlaista toimintakulttuuria, joka synnyttää innovaatioita ja uusia osaamistarpeita.” (OAJ)

”Ammatillinen osaamisen perustan muodostaa työelämätaidot, sitä täydentää alakohtainen ammatillinen osaaminen sekä työkohtainen osaaminen. (---) Yksilö joutuu entistä enemmän huomiomaan ja sovittamaan omaa osaamistaan työpaikkakohtaisiin osaamisvaatimuksiin. Oppipoika-kisälli-mestari – oppimismalli on edelleen osaamisen rakentumisen perusta.” (---) (Suomen Yrittäjät)

”Oma asenne, muodollinen koulutus ja työn järjestelmällinen kehittäminen vaikuttavat ja nivoutuvat yhteen osaamisen kehittymisen kanssa.” (AKAVA)

Osaamista rakennetaan erilaisissa työ-

elämän asiantuntijaverkostoissa, vertaisten oppimistilanteissa, sosiaalisen median oppimistiloissa jne. Selvää on, että elinikäinen oppiminen on keino vastata kaikkiin niihin osaamishaasteisiin, mitä tämän päivän muuttuva työ tuo tullessaan. (Arene)

Eri tahojen vastauksissa ei ollut suuria eroja. Vastauksissa ei myöskään selkeästi tullut esiin, mitä uutta erityisesti reformi tuo siihen, miten osaaminen syntyy ja tuotetaan ja mitä muutoksia reformin toteuttaminen edellyttää nykyiseen järjestelmään tai miten varmistetaan, että koulutus synnyttää tulevaisuudessa tarvittavaa osaamista. Vaikka useat tahot painottivat työelämän roolin muuttuvan ja vahvistuvan, ei vastauksissa tuotu esiin, miten työelämän osuus muuttuu.

SAK:n vastauksessa on kriittisyyttä ja epäilyä nykyistä järjestelmää kohtaan; järjestö on erityisen huolissaan perustaidoista:

”Perustaitojen merkitystä usein vähätellään ammatillisessa koulutuksessa ja vannotaan ammatillisen osaamisen nimiin, jopa tutkinnon osa näyttäisi monien mielestä olevan riittävä perusta työelämään siirtymiseksi. Ammatti- ja erikoisammattitutkinnoissa ei ole juurikaan sisältöjä, joissa testattaisiin perustaitojen osaamista. Huteralle pohjalte rakennettu osaaminen ei kuitenkaan kestä, minkä seurauksena muutokset työelämässä kohtelevat rajuimminkin niitä, joilla on heikot perustaidot.” (SAK)

Myös opiskelijajärjestö on kriittinen.

”Kun oppimista siirretään tulevana vuosina työpaikoille, riittävä ohjaus ja tuki tulee varmistaa, eikä sysätä vastuuta opiskelijoista vain työelämälle. Se ei ole oikea tie”. (OSKU)

MTK näkee osaamisen kehittymisen perustuvan yksilöllisille poluille ja työ-  
sääppimispaikkojen valinnoille:

*”Yksilön osaaminen rakentuu hyvin erilaisista poluista riippuen esimerkiksi siitä, minkälaisia työ-  
sääppimispaikkoja hän koulutuksen aikana valitsee. (---)  
Osa maataloista on lisäksi monialaisia ja niissä harjoitetaan yrittäjyyden eri muotoja. Riippuen opiskelijan aktiivisuudesta ja valinnoista yksilöllisen opin-  
topolun voi rakentaa joko monipuoliseksi tai erikoistuvaksi”. (MTK)*

## Yksilön vastuu osaamisen rakentamisessa

**K**aikkien vastaajien yhtenäinen näkemys oli, että jokainen niin nuori ammatillisia opintojaan aloittava kuin jo aikuinen opiskelija on vastuussa osaamisensa ja opintojensa rakentamisesta. Akava linjasi kantaansa seuraavasti: *”Aikuiselta voi ja pitää odottaa työmarkkinakelpoisuuden ylläpitämistä – oman osaamisen arviointia ja osaamisen ylläpitoa.”* Yksilön vastuun ottaminen edellyttää kuitenkin yhteiskunnan mahdollistavaa toimintaa eli tietoa, ohjausta sekä joustavaa koulutusjärjestelmää.

Osaamisensa rakentamisessa järjestöt korostivat motivaatiota SAK:n tapaan seuraavasti: *”Oppimismotivaation on löydettävä itsestä ja oppiakseen uutta on mentävä epämukavuusalueelle. Mutta yhteiskunnan vastuulla on rakentaa koulutusjärjestelmästä tasa-arvoinen ja oikeudenmukainen.”* Vastaajat kuvasivat tulevaisuutta siten, että yksilön osaamisen rakentamisen reitit ovat erilaisia ja eripituisia, jolloin ammatillaiseksi valmistuminen vaihtelee. Tämän seurauksena voi olla koulutustason ja tutkinnon merkityksen pieneminen, mikä voi merkitä osaamis-  
perusteisuuden korostumista, erityisesti

perustuen aiemman opitun tunnustamiseen.

Opettajien ammattijärjestö totesi: *”Oppimaan oppimisen taidot ja yleistaidot on oltava kunnossa, jotta ammatillista osaamista voidaan syventää ja suunnata alati muuttuvassa työelämässä.”* Työelämän läsnä olo osaamisen rakentamisessa kasvava vastaajien mukaan, jolloin yhteiskunnan ja työelämän tulee yhdessä rakentaa puitteet, joissa yksilöt kehittävät osaamistaan henkilökohtaisten kehittämistarpeiden pohjalta. Vastaajista Suomen yrittäjät nosti esille selkeästi yksilön vastuun ja totesi: *”Yhteiskunta voi kuitenkin vaatia vastikkeellisuutta tarjoamalleen tuelle.”*

## Koulutuksen järjestäjä vastuu yksilön osaamisen rakentamisessa

**J**ärjestöjen vastaukset ovat hyvin samankaltaisia ja niissä nousevat esille yksilön tarve ja vapaus kehittää omaa urapolkuaan sekä työelämän että jokaisen oman kehittymistarpeen näkökulmasta. Toinen saman sisältöisiä vastauksia tuottanut kokonaisuus oli yksilön ohjauksen tarve, josta Akava totesi seuraavasti: *”Oppilaitokset ottavat enemmän vastuuta opiskelijoiden työllistymisestä.”* Jotta edellä mainittu tavoite voi toteutua se tarkoittaa muun muassa koulutuksen jatkuvaa kehittämistä. Vastaajien mukaan ohjausta tarvitaan niin oppilaitoksissa, työpaikoilla kuin uran eri vaiheissa. Ohjaukseen voi vastaajien mukaan sisältyä MTK:n asettama tavoite:

*”Erityisesti tulisi varmistaa oikeanlaisen asenne työhön ja tukea sosiaalisia valmiuksia.” (MTK)*

Yksilön rakentaessa omaa oppimispolkuaan oppimisympäristöllä ja opettajilla on suuri vastuu osaamisen tukemisessa

ja vahvistamisessa. OAJ linjasi asia kokonaisuutta seuraavasti:

*”Onnistuminen edellyttää toimijoiden sitoutumista yhteisesti asetettujen tavoitteiden saavuttamiseen. Opettajien osaaminen varmistaa opetuksen ja ohjauksen ajanmukaisuuden.”* (OAJ)

Oppimisympäristöt ja työelämä ovat ammatillisessa koulutuksessa erilaiset riippuen ammattialasta. Elinkeinoelämän liitto linjasi asia seuraavasti:

*”Koulutuksen järjestäjillä on myös keskeinen rooli osaamistarpeiden ennakoinnissa. Yksilön, koulutuksen järjestäjien ja työelämän vastuut täydentävät toisiaan.”* (EK)

Suurin osa vaikuttajajärjestöistä näki tulevaisuuden ammattien ja osaamistarpeet ennakkoinnin keskeiseksi haasteeksi, jotta suomalainen ammatillinen koulutus säilyy edelleen arvostettuna ja laadukkaana.

Ennakointi, laatu ja johtaminen nähtiin toimintana, jota jokaisen koulutuksen järjestäjän tulee tehdä aktiivisesti. Prosessin hallinnan näkökulmasta seurannan ja tulosten arvioinnin tulee olla osa koulutuksen arkipäivää. Vastauksissa nousi ajatus vastuusta siten, että julkisella rahoituksella tuotetun koulutuksen on vastattava muuttuvan työelämän tarpeisiin, mitä Kuntaliiton kuvasi seuraavasti:

*”Ammatillisen koulutuksen järjestäjän tulee myös huolehtia siitä, että julkisella rahoituksella tuotettu koulutus tukee tehokkaasti ja taloudellisesti yhteiskunnan koulutukselle asettamia tavoitteita.”* (Kuntaliitto)

## Työelämän ja työpaikkojen vastuu

Työelämä nähtiin kaikissa vastauksissa osana ammatillista koulutusta, mutta vastuun koulutuksesta todettiin olevan koulutuksen järjestäjillä, joiden tehtävänä on Akavan mukaan:

*”Vastuullinen yhteistyö... vuoropuhelu... kehittämistoiminta... sivistystehtävä, ei vain työvoiman tuottaminen tiettyyn tehtävään tietylle yritykselle.”* (Akava)

SAK:n vastauksen voi nähdä ikään kuin jatkan Akavan ajatusta. Sen mukaan:

*”Mielestämme työelämän osapuolilla niin työpaikoilla kuin valtakunnan tasolla on vastuullinen rooli tuoda tietoa työelämän muutoksista sekä kehittää koulutusta tiiviissä yhteistyössä koulutuksen toimijoiden kanssa. Tässä meillä on varmasti vielä paljon myös kehitettävää. Ammatillisen koulutuksen reformi tarjoaa hyvä tilaisuuden mieltä myös tätä kehittämistyötä uudella tavalla.”* Vastaukseen sisältyy käynnissä oleva koulutuspolitiikan muutos, mikä nähdään mahdollistajana. (SAK)

Yhtenäistä näkemystä kuvaa hyvin OAJ vastaus:

*”Jatkossakin koulutuksenjärjestäjän tulee olla kokonaisvastuussa ammatillisen koulutuksen toteuttamisesta eli sillä pitää olla valta, vastuu ja resurssit koulutuksen toteuttamiseen. Yhteistyön työelämän kanssa tulee perustua symbioosiin eli että molemmat osapuolet kokevat hyötyvänsä tästä yhteistyöstä. Koulutuksenjärjestäjän tulee pitää huoli, että toiminnassa saavutetaan koulutukselliset osaamistavoitteet ja että vastuut ja velvollisuudet hoidetaan säästöjen edellyt-*



*tämällä tavalla. Koulutuksenjärjestäjä päättää, missä määrin kussakin tapauksessa opetusta ja ohjausta voidaan siirtää työpaikalle. Kysymyksessä on eräänlainen alihankinta tilanne, jossa kuitenkin koulutuksen järjestäjällä on kokonaisvastuu osaamistavoitteiden saavuttamisessa. Yhteistyön päätavoitteena tulee aina olla koulutuksen ja oppimisen edistäminen.” (OAJ)*

Kuntaliitto ja Suomen yrittäjät nostivat esiin vastauksissaan muita enemmän yritysten oman henkilöstön osaamisen. Kuntaliiton mukaan: *”Työelämällä on myös mahdollisuus ja vastuu oman alansa tulevaisuuden osaajien (työntekijöiden) osaamisen rakentamisessa yhteistyössä ammatillisen koulutuksen järjestäjien kanssa.”* Suomen yrittäjien vastauksen linja on samankaltainen ja sen mukaan: *”Yritysten ja työelämän tehtävä on tuottaa palveluita tai tuotteita kestävästi ja kilpailukykyisesti. Välineenä tähän on osaavat työntekijät ja johto. Pystyäkseen toimimaan kilpailukykyisesti, yrityksen on nähtävä osaaminen strategisena investointina, jota tulee toteuttaa pitkäjänteisesti.”*

Elinkeinoelämän keskusliitto totesi seuraavasti: *”Työelämällä, työnantajilla ja työpaikoilla on suuri vastuu kertoa osaa mistarpeista ja odotuksista ammatillista koulutusta kohtaan. Työelämä on ammatillisen koulutuksen kumppanina työuran alkuvaiheen tai työuran aikaisen osaamisen koulutustehtävässä esimerkiksi ammatinvaihtajien kohdalla tai työttömien koulutuksessa... Ei pidä myöskään unohtaa työelämän roolia opettajien osaamisen kehittämässä tarjoamalla opettajien työelämäjaksoja ja elinkeinoelämän edustajien osallistumista koulutuksen järjestäjien päätöksentekoon esimerkiksi koulutuksen järjestäjien hallituksissa.”*

## Millainen Suomen ammatillinen koulutus on vuonna 2025?

Vastaukset kysymykseen, millainen Suomen ammatillinen koulutus on vuonna 2025, olivat lähtökohdiltaan positiivisia ja kaikki vastaajat näkivät enemmän mahdollisuuksia kuin uhkia. Myöskään vastakkainasettelua ei vastauksissa ollut luettavissa, mikä kertoo vahvasta tahtotilasta ja sitoutumisesta ammatillisen koulutuksen uudistamiseen ja sen myötä sen tulevaisuuteen. Kaikkien vastauksien linja rakentuu yhteistyölle ja vastuunjaolle, jossa opiskelija, oppilaitos ja työelämä tekevät yhdessä.

Arenen vastauksessa ilmenee yhteistyö oppimisen edistämiseksi:

*”Tässäkin korostaisin vuoropuhelua ja yhteistyötä työelämän, oppilaitoksen ja opiskelijan välillä. Tavoitteita on hyvä täsmentää sitä mukaan kun oppimista tapahtuu. Yleensäkin oppimisen pitäisi aina ”ruokkia” uutta innostusta ja auttaa opiskelijaa tunnistamaan omia vahvuuksiaan ja sitä, missä olisi vielä kehitettävää/opittavaa.” (Arene)*

SAK:n vastauskin jatkaa enemmän mahdollisuuksien kuin uhkien esittämisellä:

*”Toivomme, että ammatillinen koulutus on kyennyt ratkaisemaan useimmat yhteiskunnan sille asettamista visaisista tehtävistä, vaikka julkinen rahoitus on kohdellut sitä kaltoin.”* Vastaukseen on auki kirjoitettu myös valtion varsin suuret ja suoraan ammatilliseen koulutukseen kohdistuvat budjettileikkaukset. (SAK)

MTK:n vastaus toimii esimerkkinä siitä, kuinka oppilaitosverkon muutos nähtiin vastaajien joukossa. Sen mukaan:

*”Koulutuksen järjestäjiä on yhä vähemmän, mutta jäljelle jääneet ovat laadukkaita ja monipuolisia. Ammattikoulutuksen reformin myötä oppilaitokset toimivat tehokkaammin ja työskentelevät yhä kiinteämmässä yhteistyössä alan ammattikorkeakoulujen ja alueellisten tutkimuslaitosten kanssa.”*

OAJ:n mukaan:

*”Tutkintoon johtava ammatillinen aikuiskoulutus ja nuorten ammatillinen peruskoulutus lähentyvät uuden ammatillisen koulutuksen lain myötä. Koulutus on moduulipohjaista siten, että opiskelija voi valita moduuleja eri koulutusmuodoista. Tämän vuoksi pedagogiikan kehittäminen kaipaa uusia ratkaisuja. Ohjauksen rooli korostuu. Resurssien niukkuuden vuoksi ohjausta ei välttämättä ole tarpeeksi riittävästi, ja tämän vuoksi opiskelijalta vaaditaan enemmän itseohjautuvuutta.”* Vastauksesta on luettavissa valtioneuvoston ammatillisen koulutuksen reformi, jossa OAJ:n mukaan pitäisi pystyä ratkaisemaan joustavuus ja resurssien niukkuus. (OAJ)

Suomen yrittäjät näkevät ammatillisen koulutuksen verkoston alueellisesti kattava ja toimiva kuten muutkin vastaajat. Sen sijaan muista vastaajista poiketen koulutuksen rahoitus vastaus on erilainen ja pitää sisällään ajatuksen järjestämisluvista.

*”Rahoitus on tuloksellisuusperusteista. Koulutus kilpailutetaan säännöllisesti. Nykyisenkaltaisesta järjestämislupamenettelystä on luovuttu.”* (Suomen Yrittäjät)

Elinkeinoelämän liiton mukaan tulevaisuus on mahdollisuus:

*”Ammatillinen koulutus on uudistuva, vetovoimainen ja kansanvälisesti kiin-*

*nostava koulutusmuoto, joka on toivottavasti yksi suomalaisen koulutusviennin kivijalka. Toivon, että vuonna 2025 suomalainen ammatillinen koulutus tunnetaan uudistumiskyvystään, sen tuottamasta kansainvälisesti korkeatasoisesta osaamisesta sekä koulutuksen ja työelämän kumppanuudesta, joka palvelee sekä opiskelijoiden että työpaikkojen tarpeita.”* (EK)

Kuntaliiton vastaus noudattelee EK:n myönteistä linjaa ja sen mukaan:

*”Erityisesti työssäolevien aikuisten osalta oppiminen tapahtuu pääsääntöisesti omalla työpaikalla, jossa opettajat toimivat osaamiskartoitusten tekijöinä sekä oppimispolkujen rakentajina. Työtehtävien kierto, mentorointi ja työpaikkaohjaus ovat työpaikoilla aktiivisessa käytössä osaamisen kehittämisessä.”* (Kuntaliitto)

Järjestöjen mukaan suomalaisen ammatillisen koulutuksen tulevaisuus on valoisa huolimatta käynnissä olevista muutoksista. Nykyistä selkeämmin työelämän toivotaan olevan aktiivinen toimia koulutuksessa. Koulutuksen kustannusten jaosta ei muodostunut yhtenäistä linjaa, mikä on täysin ymmärrettävää, koska käynnissä ovat vasta vuonna 2016 käynnistetty reformi sekä kustannusten leikkaukset.

## Johtopäätökset

Järjestöjen vastauksista välittyvä näkemys suomalaisesta ammatillisesta koulutuksesta merkittävänä kansallisena pääomana, jota tulee kehittää joustavammaksi siten, että 1990-luvun koulutuspoliittiset muutokset voidaan muovata kohden tulevaisuutta ja vuotta 2025. Vastausten avainsanoma on joustavuus ja yksilön osaamistarpeet suhteeseen



sa työelämän todellisuuteen ja sen nopeaan muutokseen. Koulutukselta toivotaan joustavuutta, mutta ammatillisen koulutuksen järjestelmää moititaan jäykkyydestä, mikä on saatava muuttumaan, jotta voidaan vastata tulevaisuuden osaamisvaatimuksiin.

Myös koulutuksen tuloksellisuuden vahvistaminen saa kaikilta järjestöiltä kannatusta, joskin eroja löytyy siinä, missä laajuudessa ja miten sitä tulisi soveltaa. Näkemyseroja on havaittavissa työntekijä- ja työnantajajärjestöjen välillä. Opiskelijajärjestö Osku kannattaa tulosvastuun lisäämistä selkeästi ja näkee sen edistävän erityisesti reformissa keskeisenä tavoitteena olevaa yksilöllisten opin-  
topolkujen toteuttamista. Myös Elinkeinoelämän keskusliitto ja Suomen yrittäjät painottavat rahoituksen ja koulutuksen vaikuttavuuden yhteyttä. Kuntaliitto painottaa koulutuksen tasalaatuisuutta ja opiskelijoiden tasavertaisia mahdollisuuksia saada koulutusta.

Vastajaat ovat melko yhtä mieltä siitä, että ammatillisen koulutuksen tulee antaa merkittävästi myös elinikäisen oppimisen taitoja ja valmiuksia sekä ja mahdollistaa osaamisen päivittäminen työn vaatimusten mukaan. Erityisesti SAK korostaa hyvien perustaitojen takaamista myös ammatillisen koulutuksen suorittaneille.

Sen sijaan järjestöjen vastauksissa oli käsitelty melko vähän nuorten ja aikuisten koulutuksen raja-aitojen madaltamista tai koulutuksen päällekkäisyyksien poistamista. Melko vähän oli uusia avauksia työssä oppimisen joustavoittamiseksi tai koulutuksen ja työn rajapinnoilla olevien oppimisympäristöjen laajentamisesta. Näitä pohtivat eniten MTK, yrittäjäjärjestö ja opiskelijajärjestö

Aiempi tutkimus on osoittanut, että Suomessa koulutuksen todellisuudessa pieni piiri vaikuttaa voimakkaasti koulutuksen kehittämiseen ja tulevaisuuteen ja keskeisten sidosryhmien rooli on merkittävä (Meriläinen 2011), mikä vain vahvistuu tämän haastatteluaineiston myötä. Vaikuttajajärjestöjen näkemyserot ovat yllättävän pienet ja niitä yhdistää vahva koulutususkon, joka ikään kuin velvoittaa kehittämään ammatillista koulutusta.

## Haastateltavat järjestöt ja yhdyshenkilöt

.....  
Ammattikorkeakoulujen rehtorineuvosto Arene ry

**Riitta Rissanen**, toiminnanjohtaja

Elinkeinoelämän keskusliitto EK  
**Mirja Hannula**, asiantuntija

Korkeakoulutettujen työmarkkina-  
keskusjärjestö AKAVA  
**Ida Mielityinen**, asiantuntija

Maa- ja metsätaloustuottajain  
Keskusliitto MTK  
**Susanna Tauriainen**, koulutusjohtaja

Opetusalan ammattijärjestö OAJ  
**Lauri Kurvonen**, erityisasiantuntija  
**Tuovi Manninen**, erityisasiantuntija  
**Inkeri Toikka**, erityisasiantuntija  
**Nina Lahtinen**, kehittämisspäällikkö

Suomen Ammattiliittojen  
Keskusjärjestö SAK  
**Saana Siekkinen**, työelämäasioiden  
johtaja  
**Mikko Koskinen**, koulutus päällikkö

Suomen Kuntaliitto  
**Maarit Kallio-Savela**, erityisasiantuntija

Suomen Opiskelija-Allianssi – OSKU ry  
*Maija Korhonen*, pääsihteeri

Suomen Yrittäjät  
*Veli-Matti Lamppu*, johtaja

## Lähteet

- Ammattitutkintolaki L 306/1994.  
Asetus ammatillisesta aikuiskoulutuksesta 812/1998.
- Hallituksen ohjelma. 2015. Ratkaisujen Suomi. Pääministeri Juha Sipilän hallituksen strateginen ohjelma 29.5.2015. Hallituksen julkaisusarja 19/2015. Valtioneuvoston kanslia. [http://valtioneuvosto.fi/documents/10184/1433371/Tiedonanto\\_Sipil%C3%A4\\_29052015\\_final.pdf/6de03651-4770-492a-907f-89452141d0d5](http://valtioneuvosto.fi/documents/10184/1433371/Tiedonanto_Sipil%C3%A4_29052015_final.pdf/6de03651-4770-492a-907f-89452141d0d5). Luettu 15.12.2015.
- Meriläinen, R. 2011. Valkolakki vai haalarit, vaiko molemmat. Koulutuspolitiikan vaikuttajien näkemykset toisen asteen kehityksestä. Helsingin yliopisto. Käyttäytymistieteellisen tiedekunnan julkaisuja.
- Opetushallitus. 2015. OSAAMISPERUSTEISUUS TODEKSI – askelmerkkejä koulutuksen järjestäjille. Tutke 2 –toimeenpanon tukimateriaali. Opetushallituksen julkaisuja. Oppaat ja käsikirjat 2015:9. Grano oy.
- Opetusministeriö. 2000. Koulutus ja tutkimus vuosina 1999 – 2004. Opetusministeriön julkaisuja. Helsinki: Edita Oyj.
- Opetusministeriö. 2004. Koulutus ja tutkimus 2003 – 2008. Kehittämissuunnitelma. Opetusministeriön julkaisuja 2004:6. Helsinki: Yliopistopaino Oy.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2012. Koulutus ja tutkimus vuosina 2011 – 2016. Kehittämissuunnitelma. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2012:1. Helsinki: Kopijyvä Oy.
- Opetusministeriön päätös (212/430/98) 23.6.1998 ammatillisen perustutkintojen kehittämisestä. Opetusministeriön työryhmien muistioita (14:1999) 3.6.1999. Ammatillisen peruskoulutuksen näyttöjen toteuttaminen.
- Rasku, S. 2015. Ammatillisen koulutuksen tutkintojärjestelmä muutosten edessä. Teoksessa S. Mahlamäki-Kultanen & R. Meriläinen (toim.), Ammattikasvatuksen tutkimuksen tulevaisuus. Ammattikasvatuksen aikakauskirja 17 (erikoisnumero), 66 – 75.
- Räkköläinen, M. 2005. Kansallisen näyttöperusteisen oppimistulosten arviointijärjestelmän kehittäminen ammatillisiin perustutkintoihin. Arviointikokeilusta kohti käytäntöä. Arviointi 3/2005. Opetushallitus. Helsinki: Hakapaino Oy.
- Räkköläinen, M. 2011. Mitä näytöt näyttävät. Luotettavuus ja luottamus ammatillisessa perustutkintojen näyttöperusteisessa arviointiprosessissa. Tampereen yliopiston julkaisuja. Acta Universitatis Tampereensis 1636. Tampere: Tampereen yliopistopaino O-y- Juvenes Print.



## Koulutuksen tutkimuslaitoksen uutuusjulkaisuja

*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 kehittyä ja oppii – titteli ei ole niin tärkeä”.

#### KORKEAKOULUDIPLOMI-KOULUTUSKOKEILUN SEURANTA- JA ARVIOINTITUTKIMUKSEN 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 työnantajiensä 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.



*Päivi Häkkinen, Jarmo Viteli (toim.)*  
**Pilvilinnoja ja palomureja  
– tulevaisuuden oppimisen ja työnteon tilat**

F-SHAPE-PROJEKTIN SATOA

Yhtenä oppimisen ja työnteon laatua kehittävänä vaihtoehtona on esitetty teknologian tarjoamia mahdollisuuksia luoda uudenlaisia oppimisympäristöjä ja -tiloja. F-SHAPE-hankkeessa oppimista ja oppimisympäristöjä on lähestytty oppijan näkökulmasta.

2014. 89 s. 29 e. Tilauuskoodi D109. Saatavilla myös verkosta.



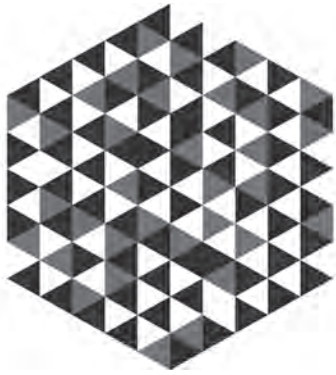
**TILAUKSET:**

p. 040 805 4276 • [ktl-asiakaspalvelu@jyu.fi](mailto:ktl-asiakaspalvelu@jyu.fi) • [www.ktl-julkaisukauppa.fi](http://www.ktl-julkaisukauppa.fi)

**Verkojulkaisut:** <https://ktl.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 artikkeleissaan 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 nähtytyy kirjassa myös eettisenä valintana, joka mahdollistaa koko työyhteisön oppimisen ja kehittämisen.

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

20€



**Ammatillisten** opettajakorkeakoulujen yhdessä toimittamassa ja OKKA-säätiön kustantamassa kirjassa paneudutaan sosiaalisen median ja mobiilin teknologian avaamiin mahdollisuuksiin oppimisessa ja oppimiseen liittyvässä verkostomaisessa yhteistyössä. Julkaisun kirjoittajat ovat opettajia ja opettajakouluttajia 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 tutkimustieto ammattikasvatuksen kentän käyttöön, opettajille, einkieläimille ja henkilöstöhallinnan edustajille.

Päätoimittaja: Professori **Petri Nokelainen**.

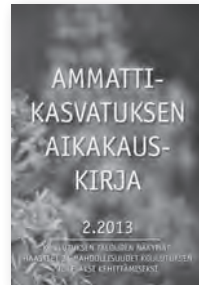
Julkaisija: Ammattikoulutuksen tutkimusseura OTTU ry.



15€/4 numeroa  
2011



20€/4 numeroa  
2012



15€/3 numeroa  
2013



30€/4 numeroa  
2014



30€/4 numeroa  
2015



30€/4 numeroa  
2016

**Raija Meriläisen ja Minna Vuorio-Lehdin** toimittama kirja on säätiön 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€

**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, opetuskokieluista ja opetusmateriaalin laadimisesta, ruotsin integroinnista ammattiaineisiin ja verkko työkalujen käytöstä ohjauksessa.



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

7,50€



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

10€



Professori **Taimi Tulvan** toimittaman kirjan **Lapsen kasvuympäristö ja sosiaaliset taidot** aiheena on pohtia Suomen ja Viron kasvatuskulttuurisia eroja, jotka liittyvät lasten ja heidän perheittensä kasvuun kohdistuviin ongelmiin. Kirjan tavoite on tukea ajatusta perheistä, jossa aikuiset kuuluvat lasten ja lapset aikuisten maailmaan, sekä edistää lasten ja nuorten myönteistä kanssakäymistä ja sosiaalisia taitoja ja estää syrjäytymistä. Keskeiseksi tavoitteeksi muodostuu myös toisesta ihmisestä välittäminen.

10€

**Aktivoi kieltenopetusta rakennepelein.** Kirja, joka sisältää noin 70 erilaista kopioitavaa peliä englannin ja ruotsin kielen opetukseen eri tasoilla. Niitä voidaan soveltaa myös useiden muiden kielten opetukseen. Peliä avulla opettajat ja kouluttajat saavat vaihtelua opetukseensa ja opiskelijat kokemuksen siitä, että kieliopin opiskelu voi olla paitsi motivoivaa ja innostavaa myös haastavaa ja hauskaa. Kirjan pelit ovat helposti ja nopeasti toteutettavissa ja ne toimivat hyvin oppimisen välineinä.



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

60€

**Suomalaisen ammattikasvatuksen historia** on tehty yhteistyössä OAJ:n, OAO:n ja Tam pereen 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. Runsaas 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 on valmistettu eri teattereiden ja television tuotantoja varten sekä vanhojentanssipukuina tai päättötöinä Näyttämöpukujen valmistajien koulutuslinjalla, jonka opetuksesta kirjoittaja on vastannut linjan perustamisesta 1980-luvun lopulta alkaen. Kaikki mukana olevat pukuluonnokset, jotka on saatu maamme kokeneimpiin kuuluville pukusuunnittelijoilta, on toteutettu oikeita käyttötilanteita varten. Pukukokonaisuudet ovat eri aikakausien tyypillisiä naisten pukuja, joita paljon käytetään näytelmissä.

30€

Kirja on tarkoitettu vaateusalan 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.

Lähtökohtana 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 ammatillisessa koulutuksessa. Kasvatustieteiden 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€

**Raija Meriläinen** (toim.) **Suomalaisen koulutuspolitiikan murros 1990-luvulla**. Kirjan kantavana teemana on koulutuspolitiikka 1990-luvun Suomessa. Koulutuspoliittista todellisuutta tarkastellaan sekä järjestelmän että yksilön kautta. Vuosikirjan kirjoittajina ovat **Sirkka Ahonen, Jukka Rantala, Jouni Välijärvi, Minna Vuorio-Lehti, Janne Varjo** ja **Raija Meriläinen**.

7€



**Ossi Naukkarinen'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 kouluuudistaja.**

**Olli Salmelan** kirjoittama teos kertoo professori Alfred Salmelan (1897–1979) poikkeuksellisen elämäntarinan.

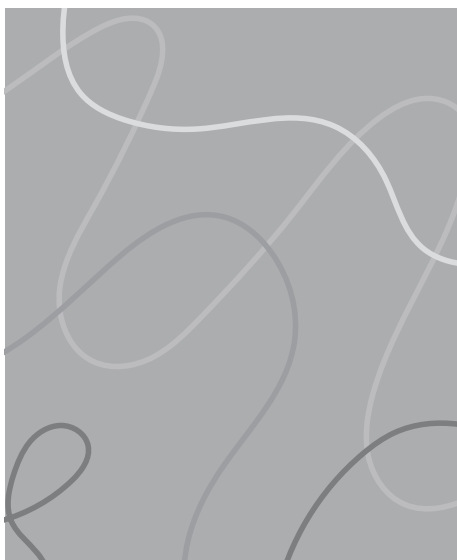
Alfred Salmela johti suomalaista kansanopetusta vuosina 1937–1964, jolloin luotiin tärkeimmät koulujärjestelmämme peruspilarit. Näihin kuuluvat muun muassa koulutuksellinen tasa-arvo sekä opetuksen korkea taso. Monet Salmelan ajamat uudistukset toteutuivat hänen elinaikanaan, mutta esimerkiksi ammattikorkeakoulujärjestelmä käynnistettiin vasta 30 vuotta alkuperäisen idean esittämisen jälkeen. Linjajakoinen 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 kouluuudistustaitelua, 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 kouluuudistuskeskustelussa.

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 Huhtanen ja Soili Keskinen** toimittaman **Rehtorius peliäkö?** -kirjan tarkoituksena on toimia rehtorin apuna ja tuoda erilaisia näkökulmia koulun kehittämiseen. Kirja on saanut alkunsa rehtoriksi kouluttautuvien 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 toiminnalli-

sena 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 laajemman koulutuspoliittisen näkökulmankin kannalta.

10€

**Tutkiva oppiminen ja pedagoginen asiantuntijuus.** Tutkivan oppimisen ajattelu-tapa opetuksen ja oppimisen lähtökohdanta yhdessä ryhmädynaamisen ohjauksen kanssa rakentaa tilan pedagogisen asiantuntijuuden kehittymiselle.

**Henna Heinilän, Pekka Kallin ja Kaarina Ranteen** toimittama kirja syntyi ammatillisessa opettajankoulutuksessa toteutetun opetuksen kehittämishankkeen (TOPAKKA) tuloksena. Hankkeen aikana ja kirjan toimituksen prosessissa elettiin todeksi jaettu ja syvenevä pedagoginen asiantuntijuus. Tutkivan oppimisen ajattelu-tapa muotoutui toimivaksi ja käyttökelpoiseksi malliksi toteuttaa ammatillista opettajankoulutusta. Artikkelin kirjoittajat ovat ammatillisen opettajakoulutuksen asiantuntijoita, hankkeen toteutuksen aikana pedagogisia opintojaan suorittaneita opiskelijoita sekä muita opetuksen ja kasvatuksen asiantuntijoita.

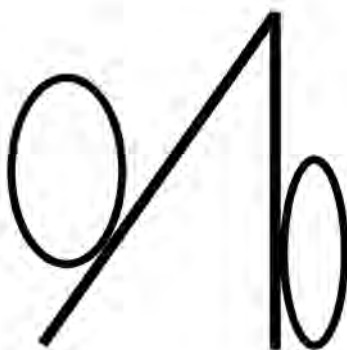


12€



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

OAJ:n Ammatilliset Opettajat - OAO ry.



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

## 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 2016 teemat ja toimittajat:

- 1) Ajankohtaista ammattikasvatuksessa/Petri Nokelainen
- 2) Ajankohtaista ammattikasvatuksessa/Petri Nokelainen
- 3) Vuorovaikutusverkostojen sähköistyminen ja opettajuus/Timo Luopajarvi ja Jari Laukia
- 4) Uusi oppimisympäristö tutkimus- ja kehittämissyhteisönä/Seija Mahlamäki-Kultanen

## 3. Aineiston toimitus

Kirjoitukset ja niihin liittyvät kuvat ja kuvat tulee lähettää **4 viikkoa ennen ilmestymiskuukauden alkua** sähköpostilla lehden vastaavalle toimittajalle. Kuviin pitää kirjoittajalla olla kirjallisesti osoitettu julkaisulupa.

Kirjoittajan/kirjoittajien tulee ilmoittaa yhteystietonsa (nimi, virkanimike, oppiarvo, toimipaikka, sähköposti, puhelin ja osoite). Kirjoittajan tulee huolehtia artikkelinsa kielenhuollosta ja tarvittaessa luettaa se kielenhuollon asiantuntijalla. Jos artikkelin kieli on heikkoa, niin se voidaan jättää julkaisematta.

## 4. Kirjoitusten pituus

Referee-menettelyyn tarjottavien artikkelikäsitteilykirjoitusten pituus (lähteinen ja liitteinen) on korkeintaan 5000 sanaa, ei-referoitavien artikkelien ja katsausten korkeintaan 2500 sanaa. Tekstin asettelu 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 opettajuutta. Teoksessa J. Väljjarvi (toim.) Koulu maailmassa - maailma koulussa. Helsinki: Opetushallitus. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakoitihankkeen (OPEPRO) selvitys 9, 157-181.

### 5.2 Referoidut artikkelit

Referee-artikkeleissa noudatetaan kirjoitustyyliin ja lähteisiin viittaamisen osalta APA-tyyliä, jonka on kehittänyt American Psychological Association (APA 2001). Tyyliin kotisivut ovat osoitteessa: <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 muuttujaa, joka poikkeaa verbaalisesta suorituskyvystä"  
(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\\_biolog.html](http://www.cgrowth.com/rb_biolog.html).

Ks. lisäohjeet osoitteesta [www.okka-saatio.com/aikauskirja/ohjeitakirjoittajalle.php](http://www.okka-saatio.com/aikauskirja/ohjeitakirjoittajalle.php).

APA -tyyli on myös artikkelien kirjoitustyyliille omat ohjeistuksensa, keskeisimpinä tutkimusaineiston ja sen analyysin luotettavuuden arviointiin liittyvät kohdat. Tutkimusaineisto on kuvattava kattavasti, raportista on käytävä ilmi osallistujien ikä- ja sukupuoli- ja sukupuolijakaumat, tulosten yleistettävyyden populaatioon (kvantitatiiviset menetelmät) ja osallistujien edustavuus (kvalitatiiviset menetelmät). Tutkimusaineiston analysoinnissa käytettävät menetelmät ja itse menetelmän käyttöprosessi on kuvattava selkeästi ja valitun lähestymistavan soveltuvuus tutkittavan ilmiön tarkasteluun on perusteltava. Keskiarvon yhteydessä on ilmoitettava keskihajonta ja laadullisen aineiston yhteenvedossa luokkien frekvenssit 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 anonymiteetin 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, kuvien ja kuvien tulee olla painovalmiita. Taulukon otsikko tulee taulukon yläpuolelle ja kuvion otsikko kuvion alapuolelle.

#### 7. Artikkeleiden ja katsausten arviointi

Referee-artikkeleiden osalta teemanumeron toimituskunta käyttää apunaan lehden toimituskuntaa ja ulkopuolisia asiantuntijoita. Kirjoitus lähetetään arviointisijolle nimettömänä. Refereekierroksen jälkeen kirjoittajalla on mahdollisuus viimeistellä kirjoituksensa saamiensa 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 artikkelin julkaisemisen jälkeen liittää se osaksi painettuun tai sähköisessä muodossa julkaistavaan opinnäytetyöhön (pro gradu, väitöskirja).

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



OKKA

---

OPETUS-, KASVATUS-  
JA KOULUTUS-  
ALOJEN SÄÄTIÖ

---