

Ammattikasvatuksen
aikakauskirja **3**
2015

**Ammatillinen koulutus
murroksessa**





Ammattikasvatuksen aikakauskirja
2015

Päätoimittaja

Petri Nokelainen

puh. 040 557 4994, petri.nokelainen@uta.fi

Toimittaja

Sissi Huhtala

puh. 040 334 9174, sissi.huhtala@edu.hel.fi

Toimitussihteeri

Taina Lundén

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

Toimituskunta

Puheenjohtaja

Petri Nokelainen, FT, professori,

Tampereen yliopisto/Kasvatustieteiden
yksikkö

Sihteeri

Tuulikki Similä-Lehtinen, KL, säätöjohtaja

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

Pentti Nikkanen, KT, dosentti

Jyväskylän yliopisto/Koulutuksen tutkimus-
laitos

Katariina Raij, KT, johtaja

Laurea-ammattikorkeakoulu

Hannu Sirén, johtaja

Opetus- ja kulttuuriministeriö

Risto Sääntti, FT, yliopistolehtori

Vaasan yliopisto/Avoin yliopisto

Marja-Liisa Tenhunen, KTT

2

Julkaisija

Ammattikoulutuksen tutkimusseura OTTU ry.

www.ottu.fi

Puheenjohtaja **Petri Nokelainen**

Tampereen yliopisto,

Kasvatustieteiden yksikkö

Åkerlundinkatu 5, 33014 Tampere

petri.nokelainen@uta.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-, kasvat- ja koulutusalojen säätiö –

OKKA-säätiö **www.okka-saatio.com**

Toimituksen osoite

OKKA-säätiö

Rautatieläisenkatu 6 A, 00520 Helsinki

puh. 020 748 9521, fax (09) 150 2418 email:

tuulikki.simila-lehtinen@okka-saatio.com

Tilaukset ja osoitteenmuutokset

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

Tilaushinta

1–4/2015 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 2015

neljä numeroa.

ISSN 1456-7989

© OKKA-säätiö



Sisältö

Pääkirjoitus

Timo Luopajarvi ja Sissi Huhtala Ammatillinen koulutus murroksessa	4
---	---

Artikkelit

Markku Myllylä, Juha T. Hakala, Anita Saaranen-Kauppinen ja Jari Eskola Poliisikoulutus muuttui korkeakoulututkinnoksi: Opinnäytetyön ohjaaminen ja opinnäyteprosessin tuottamat työelämätaidot tutkinnonuudistuksen alkuvaiheessa	8
---	---

Regina Nurmi ja Seija Mahlamäki-Kultanen Ammattikorkeakoulujen pedagogiset strategiat	24
--	----

Marianne Teräs, Johanna Lasonen ja Carine Cools Maahanmuuttotaustaiset nuoret koulutuksen siirtymässä: Viranomaisten ja nuorten näkökulmat	41
--	----

Sissi Huhtala Arkiohjaus ammatillisen koulutuksen arjessa	57
--	----

Haastattelut

Työmarkkinoiden murros haastaa suomalaisen koulutusjärjestelmän Sanni Grahn-Laasosen, Petri Lampisen ja Liisa Pohjolaisen haastattelu Markku Tasala	67
---	----

Ohjeita kirjoittajille	81
------------------------	----

Ammatillinen koulutus murroksessa

Timo Luopajarvi
KT
timo.luopajarvi@arene.fi

Sissi Huhtala
KT
Stadin ammattiopisto
sissi.huhtala@edu.hel.fi

Ammatillisen koulutuksen murroksella voidaan tarkoittaa monia asioita. Monista jatkuvasti muuttuvista ja kehittyvistä tekijöistä johtuen voitaisiin arvioida, että ammatillinen koulutus on jatkuvassa murroksessa. Historiallisesti voidaan kuitenkin erottaa merkittäviä vaiheita, jolloin on valmisteltu ja toteutettu suuria koko valtakuntaa koskevia ammatillisen koulutuksen rakenteellisia uudistuksia. Näistä viimeisimpiä olivat keskiasteen koulunuudistus ja sen jälkeinen nuorisoasteen koulutuskokeilu sekä ammattikorkeakoulujen muodostami-

nen. Suunnittelu ja toteutusvaiheineen molempien voidaan katsoa kestäneen lähes pari vuosikymmentä.

Jos ajatellaan tämän hetken tilannetta, niin muutoksen lähteiksi voidaan ainakin todeta talouden leikkausten tuomat haasteet kaikille koulutusasteille, samoin asiakaslähtöisyyden ja osaamisperustaisuuden tuomat haasteet, kokonaan uudet pedagogiset haasteet, digitalisoitumisen vaatimukset sekä kansainvälistymisen ja vahvasti lisääntyvän maahanmuuton tuomat haasteet. Nämä kaikki tuovat omalta osaltaan haasteita, mutta myös mahdollisuuksia vakiintuneiden käytäntöjen ja

rakenteiden uudistamiseen. Lähiaikojen rakenteellinen uudistaminen kohdistuu selkeimmin ammatilliseen koulutukseen ja aikuiskoulutukseen niiden lainsäädännön uudistamisen ja yhdistämisen myötä. Toisaalta kaikki nämä haasteet koskevat koko ammatillisen koulutuksen kenttää toiselta asteelta korkeakoulutukseen.

Tässä julkaisussa olemme pyrkineet valottamaan murroksen eri puolia. Lehden artikkeleista kaksi liittyy ammattikorkeakoulutukseen ja kaksi toisen asteen ammatilliseen koulutukseen.

Markku Myllylä, Juha T. Hakala, Anita Saaranen-Kauppinen ja Jari Eskola tarkastelevat poliisikoulutuksen murrosta. Poliisikoulutuksen viimeisin muutoshan valmisteltiin vuosina 2012–2013, kun poliisin perustutkinto laajennettiin korkeakoulututkinnoksi. Vuoden 2014 alusta voimaan tulleella lainsäädännöllä poliisin perustutkinto on ammattikorkeakoulututkinto ja poliisin päällystötutkinto on ylempi ammattikorkeakoulututkinto. Molemmat suoritetaan Poliisiammattikorkeakoulussa. Julkaisun keskeisenä tuloksena todetaan, että poliisityön ja akateemisuuden yhteensovittaminen edellyttää ajattelutavan muutosta poliisin organisaatiossa monella tasolla. Yhteiskunnan muutos yhdessä rikollisuuden uusien ilmiöiden kanssa tarkoittaa, että poliisilla on oltava valmiuksia, joiden avulla poliisiorganisaatio ja sen jäsenet kykenevät sopeutumaan tuleviin haasteisiin.

Regina Nurmi ja Seija Mahlamäki-Kulttanen analysoivat artikkelissaan suomalaisten ammattikorkeakoulujen pedagogisia strategioita ja strategioiden pedagogisia linjauksia. Kirjoittajat esittelevät analyysin teemoja, joiksi muodostuivat

pedagogisen strategian yleiskuvaus, arvot, visio, opetussuunnitelma, oppiminen ja opetus, osaaminen, oppimisen ja osaamisen arviointi, oppimisympäristöt, opintojen ja oppimisen ohjaus ja pedagogisen strategian toteutumisen seuranta. Analysoitujen strategioiden mukaan ammattikorkeakoulut kehittävät korkeakoulupedagogiikkaa, ohjauksen välineitä ja menetelmiä, oppimisympäristöjä ja arviointia aktiivisesti. Strategioissa korostuu lisääntyvä yhteistyö työelämän kanssa sekä opetussuunnitelmien laadinnassa että pedagogiikassa.

Muutoksen lähteiksi voidaan ainakin todeta talouden leikkausten tuomat haasteet kaikille koulutusasteille.

Marianne Teräs, Johanna Lasonen ja Carine Cools kuvaavat maahanmuuttotaustaisten nuorten koulutuksellista nivelvaihetta perusasteelta toiselle asteelle ja siihen liittyviä kolmenlaisia tekijöitä: nuoreen itseensä, nuoren yhteisöihin ja yhteiskunnan tarjoamiin palveluihin liittyviä tekijöitä.

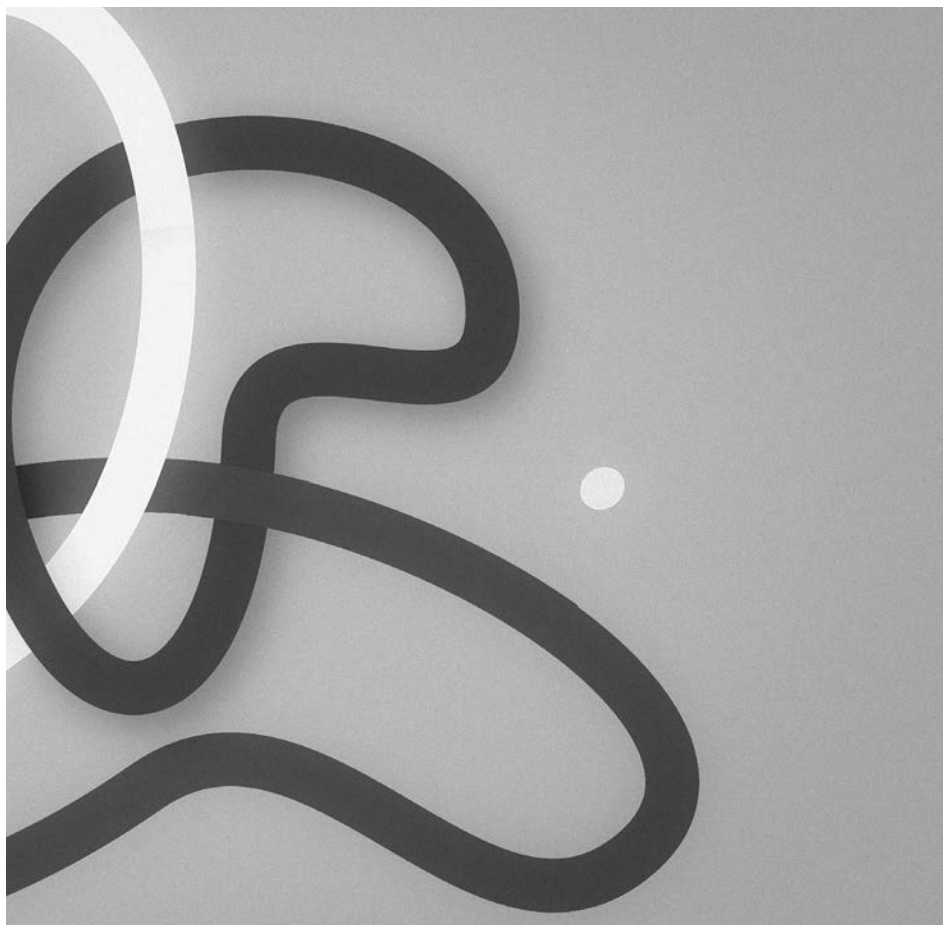
Sissi Huhtala kertoo artikkelissaan kolmea opiskelijatarinaa, ja kuvaa toisen asteen ammatillisessa koulutuksessa toteutettua keskeyttämisen vähentämiseen tähdännyttä ESR-rahoitteista hanketta.

Teräksen ym. sekä Huhtalan artikkeleissa nousee esiin joitain toisen asteen ammatillisen koulutuksen haasteista; maahanmuuttajataustaiset opiskelijat sekä opintojen keskeyttämisen problematiikka. Toisen asteen ammatillisen kou-

lutuksen murrosta eri näkökulmista pohtivat myös Markku Tasalan haastattelussa opetus- ja kulttuuriministeri Sanni Grahn-Laasonen, Ammattiosaamisen kehittämisyhdistys AMKE ry:n toimitusjohtaja Petri Lempinen ja Helsingin opetustoimen johtaja Liisa Pohjolainen. Haastatellut puhuvat rahoituksesta ja koulutuksen kehittämisestä, mm. digiloikasta. Säästöjen ja kehittämisen välillä on huolestuttava ristiriita. Ammatilliseen koulutukseen suunnatut leikkaukset ovat huolestuttavan suuria, kun samanaikaisesti asetetaan runsaasti vaateita koulutuksen kehittämiseksi. Myös Oaj on esittänyt huolensa ammatillisen osaamisen turvaamisen puolesta. Olli Luuk-

kaisen mukaan (Opettaja-lehti 19/2015) ammatillinen osaaminen ja ammatillisen koulutuksen arvostus ovat vakavasti uhattuina.

Tässä julkaisussa esitettyjen ammatillisen koulutuksen kehitystä eri puolilta valaisevien artikkeleiden ja haastattelujen pohjalta voidaan otsikon mukaisesti puhua ammatillisen koulutuksen murroksesta. Se koskee koko ammatillisen koulutuksen järjestelmää niin rakenteiden, rahoituksen kuin pedagogisen kehittämisen haasteidenkin osalta. Toivomme lukijoille mielenkiintoisia ja kehittäviä lukuhetkiä.





Poliisikoulutus muuttui korkea- koulututkinnoksi: Opinnäytetyön ohjaaminen ja opinnäyteprosessin tuot- tamien työelämätaidot tutkin- nonuudistuksen alkuvaiheessa

Markku Myllylä

KM, lehtori

Poliisiammattikorkeakoulu

PL 123, 33721 TAMPERE

markku.myllyla@polamk.fi

Juha T. Hakala

KT, YTM, professori, kasvatustiede

Jyväskylän yliopisto

Kokkolan yliopistokeskus Chydenius

PL 567, 67701 Kokkola

juha.hakala@chydenius.fi

Anita Saaranen-Kauppinen

YTT, erikoistutkija

LIKES-tutkimuskeskus

anita.saaranen-kauppinen@likes.fi

Jari Eskola

Dosentti, YTT, yliopistonlehtori

Kasvatustieteiden yksikkö

333014 Tampereen yliopisto

jari.eskola@uta.fi

Artikkeli on läpikäynyt referee-menettelyn

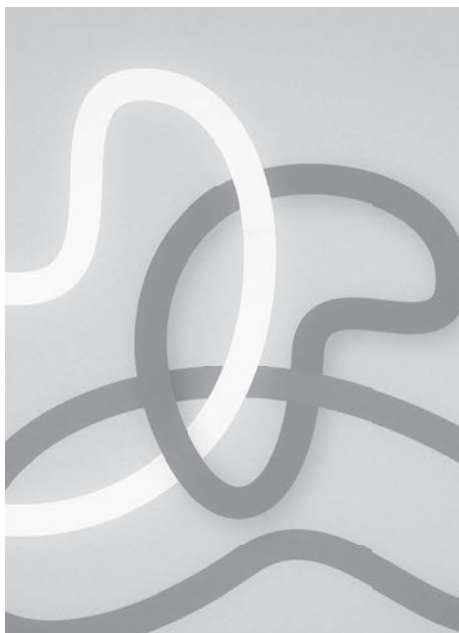
Tiivistelmä

Yhteiskunnallinen muutos ja sen myötä yhä enemmän asiantuntijatyöksi muuttuva poliisin ammatti ovat edellyttäneet poliisikoulutuksen uudelleen arviointia ja rakenteellista muutosta. Poliisin perustutkinto muuttui ammattikorkeakoulututkinnoksi vuonna 2014. Samalla opintojen osaksi

tuli 15 opintopisteen laajuinen opinnäytetyö. Tässä artikkelissa tarkastellaan Poliisiammattikorkeakoulussa 2011–2013 toteutetun opinnäytepilotin kautta poliisin perustutkinnon opinnäyteprosessia ohjaamisen näkökulmasta. Tutkimusaineisto koostuu ohjaajahaastatteluista.

Tutkimusaineiston perusteella poliisi-koulutusta luonnehtii koulutus uudistuksen alkuvaiheessa melko hierarkkinen oppilaitoskulttuuri. Kehittämisen haasteiksi tunnistetaan muiden muassa opiskelijoiden oman vastuullisuuden ja itseohjautuvuuden lisääminen – myös opintojen ohjaamisen osalta. Opinnäytepilotissa ohjauksen painopiste oli prosessin ohjaamisen sijaan produktissa (so. valmiissa opinnäytteessä) ja opiskelijan edistymisen kontrollissa. Vaikka ohjaajat tunnistivat opinnäyteprosessin mahdollisuudet kehittää mm. tulevaisuuden yleisiä työelämätaitoja, pilottikokeilu jätti tämän tavoitteen osalta vielä toivomisen varaa. Opinnäyteprosessin mahdollisuuksien näkeminen laajemmin nimenomaan poliisin ammatillista kasvua tukevana prosessina näyttää edellyttävän opinnäyteprosessin systemaattisempaa analyysia, mutta osaltaan myös muuttuvan opettajan roolin arviointia ja jopa koulutuskulttuurin muutosta.

Avainsanat: *Poliisikoulutus, Poliisiammattikorkeakoulu, geneeriset taidot, opinnäyte, ohjaus*



Abstract

The job description of the police officer has transformed due to changes in the society and related new expert requirements; this new reality has, additionally, placed demands on the educational system calling for a re-evaluation and a structural change. Consequently, the police degree became a bachelor level degree in 2014 and now includes a 15 credit point thesis. This article aims to review the thesis process through the pilot thesis project that took place between 2011 and 2013, particularly, from a mentoring perspective. The data consists of the involved mentors' interviews.

According to the data, at the eve of the educational reform the police training culture is still typified by a fairly strong hierarchical structure. Among the future challenges identified was the augmentation of student responsibility and self-direction during both the thesis process and the studies on the whole. Furthermore, the teachers' focus was mostly on the students' timely progress and the final product, instead of the thesis process which had less emphasis. Although, the teachers acknowledged the potential for the thesis to develop some generic work life skills for example, the pilot project left room for improvement in this regard. In order for the thesis process to truly and significantly promote professional growth, its potential should be better acknowledged. It also requires a more systematic analysis of the process and a change in both the teacher's role and in the teaching culture.

Keywords: *police training, Police University College, generic skills, thesis, tutoring*

Johdanto

Työelämän muuttuviin osaamisvaateisiin pyritään vastaamaan entistä laadukkaammalla ja entistä joustavammalla koulutuksella. Laajasti ollaan kiinnostuneita siitä, millaista kompetenssia koulutus tuottaa. Kompetensseista puhuttaessa ei enää tarkoiteta yksinomaan työn tekemisen teknisiä taitoja, vaan sellaisia taitoja, joista käytetään nimitystä avain-, ydin- tai siirrettävät taidot. Ne ovat yleisiksi työelämätaidoiksi tai vaihtoehtoisesti geneerisiksi¹ taidoiksi kutsuttuja taitoja, joiden voidaan nähdä tukevan elinikäistä oppimista, olevan opittavissa ja opetettavissa, ja joita korkeakoulusta valmistuvan pitäisi hallita alasta riippumatta. (Tremblay, Lalancette, & Roseveare, 2012, s.113; Star & Hammer, 2008, ss. 238–245; ks. myös Ruohotie, 2002.) Tällaisilla taidoilla pyritään varautumaan työelämän tuleviin muutoksiin.

Poliisikoulutusta uudistettaessa on luonnollisesti jouduttu pohtimaan myös koulutuksen tarjoamia geneerisiä taitoja. Tällaisiksi on tunnistettu muiden muassa ne kasvaneet osaamistarpeet, joita jo yhä yksityiskohtaisemmat toimivaltasäännökset, kuten lait, asetukset ja säädökset, näyttävät edellyttävän. Kansainvälistyminen, nuorten syrjäytymisen lisääntyminen, teknologinen kehitys, rikollisuuden yhä uudet muodot ja kansalaisten valvutuneisuus sekä yleinen koulutustason kohoaminen ovat puolestaan johtaneet siihen, että poliisilta edellytetään entistä parempaa teknistä osaamista ja yhteiskunnallisten prosessien ymmär-

rystä. Poliisiammattikorkeakoulutusta käsittelevässä hallituksen esityksessä (HE 64/2013 vp) poliisin osaamistarpeita on ilmaistu seuraavasti:

”Poliisin rooliin kohdistuu edelleen kasvavia toimintaodotuksia, jotka edellyttävät poliisilta laajaa asiantuntemusta, oman toimintansa jatkuvaa kehitystyötä sekä toimintaympäristön muutosten ennakointi- ja arviointikykyä. Verkostoyhteistyöhön on kyettävä tuottamaan poliisitoiminnassa syntyvää tietoa, hyödyntämään muiden tuottamaa tietoa, sekä tekemään tämän tiedon pohjalta perusteltuja johtopäätöksiä” (kappale 2.3).

Tällaisessa toimintaympäristössä opetussuunnitelman laadinnan ongelmat korostuvat. Koska yksittäisten osaamistarpeiden ennustaminen on vaativaa, voidaan ajatella, että geneerisiä taitoja opettamalla on mahdollista ainakin osittain vastata poliisityön nopeasti muuttuviin tarpeisiin.

Yhtenä keskeisenä työelämäosaamiseen kouluttamisen keinona voidaan pitää korkeakouluopiskelijoiden tutkintoon sisältyvää opinnäyteprosessia (Hakala, 2004, 2008). Opinnäytetyö voidaan kohdistaa tulevan poliisin ammatillisiin ongelmiin ja se voi olla jopa askel erityisosaamiseen. Opinnäyteprosessin mahdollisuuksia valmentaa opiskelijoita geneerisiin taitoihin on pohdittu paljonkin (esim. Rissanen, 2003), mutta paljon vähemmän on tarkasteltu sitä, miten opinnäytetyön ohjaajat itse mieltävät opinnäyteprosessin tarjoamat mahdollisuudet tuottaa näitä taitoja. Tällainen tarkastelu olisi tärkeää, sillä mikäli ohjausprosessis-

¹OECD:n käynnistämän AHELO-hankkeen (Assessment of Higher Education Learning Outcomes) puitteissa arvioidaan korkeakouluopiskelijoiden osaamista neljällä osa-alueella, joista yksi on geneeriset taidot. Geneeristen taitojen CLA-arvioinnista (ks. Ursin & Välijärvi, 2010).

sa ei korosteta oppinnäyteprosessin mahdollisuuksia tässä suhteessa, on todennäköistä, ettei myöskään oppinnäytetyötään laativa opiskelija näe tutkielmaa muutoin kuin tutkintoon välttämättä kuuluvana kirjallisena tuotoksena.

Tässä artikkelissa tarkastellaan oppinnäytetyöskentelyn mahdollisuuksia poliisiopiskelijoiden työelämätaitojen kehittämisessä. Tarkastelun näkökulma on ohjausprosessissa. Tutkimuksessa haetaan vastauksia seuraaviin kysymyksiin:

- 1. Millaisena oppinnäytetöiden ohjaajat näkevät ohjausprosessin?*
- 2. Millaisia työelämätaitoja oppinnäytetyöprosessi ohjaajien mielestä tuottaa?*

Poliisikoulutus osaksi ammattikorkeakoulutusta

Ensimmäiset ammattikorkeakoulut aloittivat Suomessa toimintansa 1990-luvun alkupuolella. Muutos oli monien entisten opistotasoisten oppilaitosten kohdalla suuri, sillä laaja-alainen kehittämistyö kohdistui yhtäkkiä lähes kaikkeen aina opetussuunnitelmasta pedagogiikkaan. Pedagogisesti muutos tarkoitti opettajan roolin tarkentumista behavioristisesti orientoituneesta sisälönsiirtäjästä konstruktivistiseksi oppimisen mahdollistajaksi (Ruohotie, 2002; Lee & Lin, 2009, ss. 58–73). Opiskelijan aktiivisuuteen ja asioiden syvälliseen ymmärtämiseen tähtäävässä konstruktivismiin hengessä alettiin korostaa tiedon persoonallista rakentumista elinikäisen oppimisen tiellä. Tällä tiellä opettaja haluttiin nähdä opiskelijan oppimispolun tasoittajana ja valmentajana, ei niinkään opetetun kontrolloijana. (Auvinen, 2004, ss. 46–58.) Mäkisen ja Harran (2012, ss. 5–7) sittemmin tiivistämä näkemys ammattikorkeakouluopettajan työn ytimestä kiteytyy oppimisen edistämiseen ja

opiskelijan dynaamiseen oppimiseen. Tämä kaikki toteutuu eri toimijoiden välisenä yhteistyönä, jaettuna asiantuntijuutena. Asiantuntijuuden puolestaan on ajateltu merkitsevän yhä useammin työyhteisöjen ja organisaatioiden rajat ylittävää toimintaa rakentuen koko toimintakulttuurin läpäisevässä yhteistoiminnassa (Launis & Engeström, 2005, s. 64; Nummenmaa, 2011, s. 184). Marttilan (2010, ss. 1–2) arvion mukaan ammattikorkeakoulun opettajuuden kehittymiseen ovat silti – kaikesta edellä todetusta huolimatta – olleet vaikuttamassa myös hallinnon, erityisesti ammattikorkeakoululainsäädännön, luomat odotukset.

Poliisin perustutkinnon muutos ammattikorkeakoulututkinnoksi (Poliisiammattikorkeakoulussa vain päällystökoulutus on ollut amk-tasoista) syksyllä 2014 asetti koulun pedagogisen strategian ja kyvyn tuottaa ajantasaista koulutusta uusien haasteiden eteen hyvin samantapaista prosessia seuraten kuin tapahtui entisten opistotasoisten oppilaitosten muuntuessa ammattikorkeakouluiksi 1990-luvulla. Ammattikorkeakoulutuksen taustalla olevan mestari-kisälli-perinteen, ammattikasvatuksellisen taustan ja uusimpana korkeakoulutuksen opetukselle asetettujen vaatimusten voidaan olettaa vaikuttavan myös Poliisiammattikorkeakoulussa sovellettavaan pedagogiikkaan. Kotila (2003, ss. 13–14) on korostanut asiantuntijaksi oppimisen prosessiin vaikuttavan myös uudentyyppisen kulttuurisen osallistumisen, tiedonhankinnan ja lopulta myös uudenlaisen tiedon luomisen. Opettajan työssä poliisikoulutuksen korkeakoulutasoisuus tulee näkymään pedagogisten muutosten ohella opetuksen kohoavina laatuvaatimuksina ja pohjautumisena tutkittuun tietoon, mikä tosin saatetaan tulkita käytännönläheisen opetuksen vastakohtak-

si (Herranen, 2004, s. 309). Muutos ei siis ole ongelmaton, ja onkin oletettavaa, että muutoksessa poliisiammattikorkeakoulun opettaja tulee toimimaan eräänlaisessa korkeakouluodotusten ja ammattillisen koulutuksen perinteiden ristipaineissa.

Monille poliisiammattikorkeakoulun opettajille oppilaitoksen muutos ammattikorkeakouluksi tarkoittaa käytännössä oman osaamisen päivittämistä ja muodollista lisäkoulutusta. Edelleen, kurssimuotoisen poliisin peruskoulutuksen muutos kohti väljempää korkeakoulukehystä merkinnee oman opettajaroolin uudelleenarviointia. Tämä on luonnollista, sillä opettamisen sijaan tullaan puhumaan ohjaamisen ja valmentamisen taidoista. Opiskelijalta itsenäiseksi alan asiantuntijaksi kasvaminen edellyttää puolestaan sellaisia opiskelutaitoja, joita tähän asti ei ole kovinkaan paljon tarvittu ja joihin erityisesti koulutuksen alkuvaiheessa tarvitaan tukea. Koli (2003, ss. 153–157) onkin aiheellisesti huomauttanut, että opettajan osaamisen kehittäminen tulisi huomioida juuri niillä osa-alueilla, joista kokemusta on niukasti. Eräs pedagogisen muutoksen painopiste on ottaa opetuksen suunnittelun lähtökohdaksi opiskelijan oppimisprojektin kokonaisvaltainen suunnittelu perinteisemmän opetusprosessin sijaan. Työelämässä vasta valmistunut poliisi tulisikin nähdä asiantuntijaorganisaation kehittävänä jäsenenä, joka tarvitsee työssään korkeampia tietämisen muotoja (ymmärtämistä, arviointia ja soveltamista).

Opinnäytetyön ohjaamisesta poliisikoulutuksessa

CEPOL:n (European Police College) hallitus teki vuonna 2007 suosituksen poliisikoulutuksen

kehittämisestä Euroopassa Bolognan prosessin mukaisesti (Decision, 2007). Poliisikoulutuksen kehittämistä käsittelevässä hankeraportissa (Poliisiammattikorkeakoulu, 2012, ss. 28–50; hankkeesta käytettiin lyhennystä Polku) todetaan edelleen, kuinka ammattikorkeakoulutaisoisen poliisin perustutkinnon tulee antaa valmiuksia työelämän tutkimiseen ja kehittämiseen. Näitä valmiuksia kehitetään erityisesti 15 opintoviikon laajuisen opinnäyteprosessin myötä. Luonteeltaan opinnäytteet voivat olla tutkimuksellisia tai toiminnallisia. Kuten muilla koulutusaloilla, on oletettavaa, että myös suuri osa poliisiammattikorkeakouluissa laadittavista opinnäytteistä tulee olemaan toiminnallisia (vrt. Vilkkä & Airaksinen, 2003) ja hankkeistettuja, mitä esimerkiksi Kotila (2008, s. 14) on pitänyt hyvänä kehityksenä. Toiminnallisessa opinnäytteessä on työelämän kehittämisen näkökulma ja opinnäytteeseen liittyy tavallisesti tuotos, produkti, joka voi olla esimerkiksi käsiopas tai toimintasuunnitelma. Työelämälähtöisten opinnäytteiden ohjaamisessa korostuu ohjaajan kyky yhteistyöhön, verkostoitumiseen ja osallistumiseen – toisin sanoen taidot, jotka ovat tavoiteltavia taitoja myös tuleville poliiseille. On vielä huomattava, että poliisikoulutuksessa laadittavat opinnäytteet ovat osa tutkimus- ja kehittämistoimintaa, jota myös ammattikorkeakoululaki edellyttää. TKI -toiminta vahvistaa oppilaitoksen tieteenalaperustaa ja siten oppilaitoksen luonne alansa edelläkävijänä korostuu.

Grebert, Bates, Bell, Patrick ja Cragolini (2004, s. 162) havaitsivat tärkeäksi huomioida geneeristen taitojen kehittämisen opetusta suunniteltaessa. Erityisen tärkeiksi koettiin tiimityötaitojen opettaminen, sillä kyseisten taitojen kehittäminen näyttää edistävän myös muita, tiimi-

työhön liittyviä geneerisiä taitoja. Geneerisillä taidoilla tarkoitetaan esimerkiksi kriittisen ajattelun taitoja, yleisiä ongelmanratkaisutaitoja ja projektityötaitoja, jotka eivät ole sidottuja mihinkään erityiseen ammattialaan, vaikka niillä sinänsä voi olla myös alakohtaisia piirteitä (Nykänen & Tynjälä, 2012, ss. 19–21). Siitä, kuinka universaaleja, siirrettäviä ja yksilöllisiä geneeriset taidot todellisuudessa ovat, on esitetty myös poikkeavia näkemyksiä (Canning, 2013; Gilbert, Balatti, Turner, & Whitehouse, 2004, s. 383). Esimerkiksi Nykänen ja Tynjälä (2012) ovat määritelleet korkeakoulutetun kansalaisen työelämätaidoiksi akateemisen tiedonmuodostuksen, tiedon integraation taidot ongelmanratkaisutaitoineen, viestintä- ja sosiaaliset taidot, itsesäätelytaidot sekä johtamis- ja verkostotaidot (ks. myös Raij, 2003). Vesterinen (2004, ss. 48–55) puolestaan on korostanut esimerkiksi yhteistoiminnallista oppimista, jaettava asiantuntijuutta sekä tutkivan ja kehittävän näkökulman kehittymistä osana korkeakoulutusta. Opinnäyteprosessi näyttäisi soveltuvan tällaisten taitojen oppimiseen erinomaisesti.

Opinnäytetyöskentelyn saadessa merkittävän roolin osana poliisin tutkintoa myös opettajan rooli nimenomaan ohjaajana korostuu. Ohjaus on kompleksinen kokonaisuus; kontrollia, kanssakäymistä ja ohjausprosessin luonnetta pitäisi osata annostella sopivassa suhteessa huomioiden samalla ohjattavan kehityskaari (Maxwell & Smyth, 2011). Kukkosen (2007, s. 23, ss. 97–119) mukaan opettaja muuntuu työelämäosaajan sijaan yhä enemmän oppimisprosessin alkuun saattajaksi ja oppimisen tukijaksi. Ohjaajat itse ovat usein määritelleet osaamistaan esimerkiksi akateemisen pätevyyden ja ohjauskokemuksen kautta (Nummenmaa & Lautamatti, 2004, s. 129), mut-

Ohjaus on myös kasvamaan saattamista ja tien näyttämistä, se on vaihtoehtojen oivaltamista.

ta unohtaa ei pitäisi myöskään ohjaajan sosiaalisia taitoja. Tällaisiin vuorovaikutuksellisiin taitoihin kuuluu esimerkiksi dialogisen keskustelun ohjaaminen, jossa otetaan ohjattava ja hänen tiedolliset ja taidolliset tarpeensa huomioon (Peavy, 1999, ss. 87–88, 110). Atjonen (2005, ss. 60–66) toteaa, että hyvä ohjaaja esittää hyviä kysymyksiä, ajattelee ääneen ja edistää reflektointia valmiiden vastausten sijaan (vrt. Hakala, 2002). Ohjaus on myös kasvamaan saattamista ja tien näyttämistä, se on vaihtoehtojen oivaltamista. Ohjauksessa pyritään siten tasavertaiseen kanssakäymiseen, ei ”tyhjien astioiden täyttämiseen”. Ohjaajan vääränlainen vallankäyttö heikentää opiskelijan rohkeutta omiin ratkaisuihin, vaikka kontrollilla on joskus myönteisiäkin vaikutuksia. Opinnäytteen ohjausprosessi voi siten olla hyvin samantyyppinen ammatillisen kasvun prosessi kuin opettajien opetusharjoittelu (Väisänen & Atjonen, 2005, ss. 8–10). Ammatillinen kehittyminen edellyttää näissä molemmissa prosesseissa opiskelijan omaa konstruointiprosessia, jota tuetaan ohjauksen ja kehittymishaasteiden avulla. Myös Jyrhämä (2005, s. 27) korostaa päämäärään pyrkimistä ja vuorovaikutusta ohjaustilanteissa: vuorovaikutus ilman tavoitetta on ajanvietettä.

Kukkosen (2007, s. 363) mukaan onnistuneessa ohjauksessa ohjaajan substanssia tärkeämpää on opiskelijan maailmankuvan rakentumisen tukeminen.

Aiemmin ajateltiin, että ohjaajalla on ”erehtymättömän (tiedollisen) asiantuntijan rooli”, mutta sittemmin on alettu painottaa jaettua asiantuntijuutta: ohjattavalla on avaimet ratkaisuun, jonne ohjaaja hänet johdattaa. Onnistuneessa ohjaussuhteessa myös ohjattava on aktiivinen osapuoli (ks. myös Onnismaa, 2011, ss. 27–32; Hurtig, Laitinen, & Uljas-Rautio, 2010, s. 183). Parhaimmillaan opinnäytteen ohjaus on siis enemmän kuin neuvontaa: siihen kuuluu ohjaajan ja opiskelijan välinen dialogi, jonka puitteissa ongelman määrittely tehdään, joskin niin, että opiskelija itse tekee päätöksen siitä, kuinka matkallaan etenee. Korkea-asteella, kuten yliopistoissa, ohjaus saattaa näyttäytyä hyvin tehtäväkeskeisenä, vaikka opinnäytteen ohjauksella on merkitystä myös persoonallisen kasvun kannalta. (Lairio & Penttinen, 2005, ss. 21–34.) Ohjauskeskustelun avulla opiskelijan tilanne saadaan näkyväksi ja sitä on mahdollista reflektoida. Ohjauskeskustelua tarvitaan ongelmien jäsentelyyn tai valinnan tekemiseen. Neuvontakeskustelussa sen sijaan annetaan ohjeita opiskelijan selkeisiin kysymyksiin. (Nummenmaa, 2005, ss. 91–92.) On kuitenkin hyvä muistaa Onnismaan (2011, s. 118) huomautus raja-asiantuntijuudesta: ohjaajan vastuu ei ole vastuuta ohjattavan puolesta.

Edellä kuvatun ohella on merkillepantavaa, että opinnäytteen ohjaus kehittää onnistuessaan myös asiantuntijaorganisaatiota, kuten oppilaitosta, monipuolisesti. Ensinnäkin, ohjaustapahtuma suo mahdollisuuden opiskelijalle tarjotun tuen lisäksi ohjaajan omalle ammatilliselle kasvulle. Tutkielman tekoprosessi luo onnistuessaan myös erinomaisen kokonaiskuvan opintoihin kauttaaltaan. Tutkimuksen tekotaitojen lisäksi työelämäyhteys vahvistuu ja yksittäiset opin-

not löytävät paikkansa kokonaisuudessa. (Korhonen, 2005, s. 67.) Haastavassa ohjaustilanteessa ohjaaja oivaltaa, ettei oman opetusaiheen hallinta automaattisesti takaa hyviä ohjaustaitoja (Väisänen, 2005, s. 157). Opetusta ja oppilaitoksessa tehtävää tutkimusta, erityisesti opinnäyteprosessia, ei pitäisikään nähdä erillisinä toimina.

Aineisto ja sen analyysi

Poliisiammattikorkeakoulussa toteutettiin vuosina 2011–2013 poliisikoulutuksen uudistusta valmistelevaan Polku-hankkeeseen liittyvä, noin puolentoista vuoden mittainen opinnäytepilotti. Pilottikokeilulla haettiin kokemuksia perustutkinnon opinnäytetöiden ohjauksesta ja siihen liittyvistä tukitoimista. Tämän artikkelin 1. kirjoittaja vastasi opinnäytepilotin järjestelyistä, toimi yhtenä yhdeksästä ohjaajasta ja keräsi pilotin päätyttyä myös palautteen. Pilottiin osallistui kaikkiaan 43 opiskelijaa, ja ohjausryhmän keskimääräinen koko oli viisi opiskelijaa. Opinnäytteet olivat luonteeltaan tutkimuksellisia, toiminnallisia töitä oli kuusi. Opinnäytetöistä kuusi toteutettiin parityönä. Kokeiluun liittyvän suunnitelman mukaan jokaisella ohjaajalla oli viisi ryhmätapaamista, joista kaksi viimeistä toteutettiin opiskelijoiden työssäoppimisjakson aikana verkko-ohjauksena. Eri oppiaineiden opettajaohjaajista kuudella oli ylempi korkeakoulututkinto. Poliisitaustaisia kaikista ohjaajista oli viisi. Kuusi ohjaajaa haastateltiin pilotin päätyttyä ja kahdelta pyydettiin haastatteluteemoihin kirjallinen palaute; toinen näistä ohjaajista toimitti palautteen kirjoittajalle.

Niemi (1993) on käsitellyt ohjausta Habermasin tiedonintresseihin pohjautuvan kolmijaon mukaan. Habermasit-

Kansainvälistyvä terveydenhuolto on alkanut kiinnostaa suomalaisia tutkijoita 2000-luvulla

tain ohjaus voidaan nähdä lähtökohdiltaan teknisenä, praktisena tai emansipatorisena toimintana. Tekninen tiedonintressi korostaa auktoriteettia ja positivismia, praktisessa tiedonintressissä painotuvat oman työn ymmärtäminen ja sen kehittämisenäköalat, emansipatorinen tiedonintressi pyrkii kriittisyyteen, kyseenalaistamiseen ja uudistavuuteen. Myös Krokfors (1993, ss. 54–56) on nähnyt ohjauksessa teknis-rationaalisen ja reflektiivisen ulottuvuuden. Teknis-rationaalinen ohjausote näkee taidot määriteltävinä ja siirrettävinä, reflektiivinen ohjausote pyrkii kehittämään opiskelijan ajattelua ja hänen itseohjautuvuuttaan. Ohjaajahaastattelut toteutettiin teema-haastatteluina ja niiden pääteemoina olivat Niemen ja Krokforsin ohjausnäkemysten pohjalta seuraavat: opinnäytteen ohjaus sosiaalisena ja tiedollisena toimintana, ohjauksen hyöty ohjaajalle ja opinnäyteprosessin tuottamat työelämävalmiudet. Haastatteluiden jälkeen aineisto litteroitiin ja litteroidun aineiston ohella kirjallinen palaute analysoitiin.

Litteroitua aineistoa kertyi yhteensä 88 sivua (Times New Roman, fontti 12, riviväli 1,5) ja se käsiteltiin laadullisen sisällönanalyysin keinoin. Litteroitu aineisto käytiin läpi siten, että artikkelin 1. kirjoittaja koodasi haastatteluaineiston. Sen jälkeen aineisto alustavasti analysoitiin yhdessä artikkelin 4. kirjoittajan kanssa, minkä jälkeen saavutettiin yhteinen ymmärrys aineiston sisällöstä. Lisäk-

si aineiston sisällöstä ja tehdystä analyysistä keskusteltiin artikkelin muiden kirjoittajien kanssa. Tutkijatriangulaation (Eskola & Suoranta, 1998, ss. 69–75) avulla pyrittiin aineiston mahdollisimman tarkkaan ja eri näkökulmat sisältävään tulkintaan. Koodauksen jälkeen aineisto luokiteltiin, ja luokista muodostettiin laajempia teemoja. Teemat ilmentävät aineistossa esiintyneitä ohjaajakokemuksia siitä, millaisena opinnäytteen ohjaaminen ohjaajien kuvaamana näyttäytyi. Teemoista muodostettiin edelleen kaksi laajempaa ja abstraktimpaa ylätasoa teemaa: ohjausprosessi ja työelämätaidot sekä ohjaaja opinnäyteprosessissa. Tässä artikkelissa keskitytään ohjausprosessiin ja sen tuottamiin työelämätaitoihin. Tulososassa alateemat ovat luettavissa pääteeman alla, luvun alkukappaleessa.

Aineiston analyysi noudatteli abduktiiviseen päättelyyn kuuluvaa empirian ja teorian pohjalta muodostetun johtajuuden vuoropuhelua (Grönfors, 1982). Kaikkiaan aineisto luettiin huolellisesti läpi useita kertoja. Se, että artikkelin 1. kirjoittaja vastasi pilotin järjestelyistä, oli yksi ohjaajista ja palautteen kerääjä, asetti haasteita aineiston analyysille: aineistoa oli vaikeampi tarkastella ulkopuolisen arvioijan silmin. Myös tästä syystä analyysissä päädyttiin tutkijatriangulaatioon. Toisaalta pilottiproessin hyvä tuntemus auttoi aineiston tulkinnassa.

Tulokset

Ohjausprosessi ja työelämätaidot

Opinnäytetöiden ohjaajien kuvailmana ohjausprosessi näyttäytyi toimintana, jonka kokonaisvaltaista merkitystä opiskelija ei useinkaan sisäistä. Ehkä juuri tästä seuraa se

ohjaajan kokemus, jonka mukaan ohjaaja mieltää opiskelijan passiivisena vastaanottajana eikä niinkään aktiivisena ammattiinsa kehittyvänä osapuolena. Ohjaajan näkökulmasta opinnäytetyöskentely on usein ennen muuta yksilösuorite, eikä oppilaitoksen toimintakulttuuri kannusta riittävästi työelämässä tarvittavaan ryhmätoimintaan. Näin kävi myös tässä pilotissa. Ohjaajat näkivät ohjausprosessin tuottaman hyödyn lähinnä taitona tehdä opinnäytteiden kaltaisia suoritteita, joskin he näkivät sen myös vähäisessä määrin yleisten työelämätaitojen kehittämisfoorumina. Valmiin tuotteen korostuminen ohjausprosessissa on myös omiaan lisäämään kontrollia.

Opiskelijan omalla myönteisellä suhtautumisella opinnäyteprosessiin koettiin olevan merkittävä yhteys työskentelyn sujumiseen. Ohjaajat kuvasivat, että asenne opinnäytetyöskentelyä kohtaan muodostuu usein jo opintojen alkuvaiheessa, mahdollisesti erilaisten ennakkokäsitysten pohjalta. Näitä käsityksiä ohjaustoiminnalla on mahdollista muuttaa, mutta toisaalta jopa vahvistaa. Osa haastatelluista ohjaajista koki opiskelijan opinnäytteen merkityksen oivaltamisen jo ohjausprosessin alussa keskeiseksi ohjausprosessin sujuvuuden ja motivaation syntymisen kannalta:

Niin tää painoarvo varmaan ehkä siellä, se ymmärrys, että mikä sen päättötyön niinku merkitys on, opinnäytetyön merkitys, niin ku he sisäistää sitä sitten, sitten se menee. (H3)²

Ohjaajien kuvailema opiskelijoiden aloitusvaiheen heikko motivoituminen opinnäyteprosessiin saattaa olla vihje siitä, että opinnäytteen merkitys tulevan poliisin ammatin kannalta nähdään vähäisenä tai se oli jäänyt epäselväksi: opin-

näyte koetaan vain pakolliseksi osaksi opintoja. Työskentelyssä eteneminen oli ohjaajien mukaan hitainta juuri niillä opiskelijoilla, jotka tekivät opinnäytteen vain ”välttämättömänä osana tutkintoa”. Opiskelijan passiivisuus saattoi aiheuttaa ohjaajassa myös riittämättömyden tunteita.

Ja sitte oli joku, joka sano suoraan, että ei hällä sillä numerolla väliä, että eihän tällä tehdä mitään, että se jää kirjastoon ja sillä siisti, kunhan tästä läpi pääsee. (H6)

...mulle jäi se käsitys, että vaikka sitä yritti parhaansa mukaan antaa sitä apua ja ohjausta ni se ei kuitenkaan sitte menny sinne perille, että et enkö osannu sitte riittävän tarkasti sanoo tai mitä mä haluan, mutta ei se kuitenkaan; eikö sitä kuunneltu vai eikö haluttu. (H1)

Ohjausprosessia vaikeutti ohjaajien mukaan se, että monet opiskelijat eivät oma-aloitteisesti pitäneet yhteyttä ohjaajaan kuin vasta työn loppuvaiheessa. Tätä ilmiötä pohtiessaan ohjaajat puhuivat työn edistymisen arvioinnin ja ohjauksen suuntaamisen ongelmista. Tämä on ymmärrettävää, sillä kirjoittaminen ja argumentointi tekevät oppimisen näkyväksi, jolloin sitä on myös helpompi arvioida. (vrt. Koli, 2003, s. 158, s. 165.) Opiskelijoiden passiivisuus opinnäytetyöskentelyssä oli kaiken kaikkiaan melko yleinen kokemus ohjaajien keskuudessa, joskin olisi väärin yleistää sitä tässä aineistossa vallitsevaksi asenteeksi. Kuitenkin esimerkiksi Poliisipedagogiikan kehittäminen 2013 -projektin loppuraportissa (Popeda 13) passiivisuutta ruokkivan opetuskäytännön ongelma on tunnistettu, mikä viittaa siihen, että opettajajohdoisuus on osa oppilaitoskulttuuria. Siitä huolimatta muutamat ohjaajat kertoivat

²Haastateltavat on numeroitu juoksevasti.

pyrkineensä edistämään itseohjautuvuutta ja aktiivisuutta omilla valinnoillaan:

Etten mä ihan menny niitten töihin ihan tuota sinne et mä oisin niinku lähteny, lähteny niitä tekemään, mut kyllä mä annoin heille hirmusen paljon vastuuta ja eväitä ja tämmösiä, että saivat harkita, että tekevätkö muutoksia vai eikö. (H4)

Seminaari voi olla yksilöllinen työn esittelytilaisuus, mutta myös aktiivinen ja keskusteleva, ryhmän keskinäistä ymmärrystä lisäävää ja opiskelua edistävää toimintaa. Tutkimusaineiston perusteella ryhmäohjaustilaisuudet (seminaarit) muodostuivat pääsääntöisesti yksilöllisiksi opinnäytetöiden edistymisen seurantalaisuusiksi. Näin saattaa käydä, ellei ryhmässä tapahtuvaan työskentelyyn liitetä muuta merkitystä tai jos ryhmätyöskentelystä ylipäättään on huonoja kokemuksia kuten Hillyard, Gillespie, & Littig (2010) havaitsivat. Kyse voi olla myös oppilaitokseen syvälle juurtuneesta yksin tekemisen kulttuurista, kuten kävi ilmi yhden haastattelun ohjaajan pohdinnasta. Ratkaisevaa olisikin, että ohjaaja havaitsee tilanteen ja onnistuisi suuntaamaan ryhmän toiminnan (dialogi) opiskelijoiden aktiivisuutta ja itseohjautuvuutta lisäävään suuntaan, sillä opiskelutovereiden tuki toisilleen on tärkeää (Samara, 2006). Toisessa ääripäässä teknisestä tiedonintressistä nouseva ohjaus- asenne voi mitätöidä seminaarien ryhmätapaamiset ja ohjausprosessin mahdollisuudet tuottaa myös työelämän geneerisiä, aktiivisuutta ja omatoimisuutta edellyttäviä taitoja.

Kaiken kaikkiaan ohjaajat uskoivat aktiivisen ja yhteistyökyisen ryhmän opinnäyteprosessia edistävään vaikutukseen, vaikka ryhmän keskinäistä yhteistoimintaa ilmeni usein vasta ohjausprosessin

”Me oltiin niinku keskustelukumppaneita oikeestaan...”

loppuvaiheen verkkoseminaareissa. Aktiivisuus ja yhteistoiminnallisuus lisääntyivät tyypillisesti ohjausprosessin edetessä. Yhden ryhmän ohjaaja kertoi toiminnan käynnistyneen hyvin alusta pitäen. Tässä tapauksessa ohjaajan keskusteluun rohkaiseva toimintatapa aktivoi ohjaajan oman arvion mukaan ryhmää: opiskelijat arvioivat toisiaan rakentavasti, toisten mielipiteitä kuunneltiin ja myös ohjaaja itse oli enemmänkin ryhmän keskusteleva jäsen kuin asiantuntija.

No kyllä me oltiin vähän, me oltiin niinku keskustelukumppaneita oikeestaan... (H5)

Tämän ryhmän opiskelijat muodostivat toimivan tiimin yhdessä ohjaajansa kanssa. Aineiston perusteella näyttikin siltä, että mitä enemmän ohjaaja saa palautetta ryhmätoiminnan hyödyistä, sitä monipuolisemmin hän alkaa hyödyntää sitä omassa ohjauksessaan.

Haastatteluissa ohjaajat arvioivat opinnäyteprosessia korostetusti valmiin opinnäytteen näkökulmasta. Myös ohjausprosessi nähtiin painotetusti valmiin tuotteen perspektiivistä. Aineistosta nousi esille ohjausprosesseja, joissa ohjausnäyttäytyi eräänlaisena kontrollin keinona. Ohjausprosessi konkretisoitui tällöin projektina, jossa ohjaajaohjoiset tapaamiset kohdistuvat ainoastaan työn edistymisen tarkasteluun (vrt. Vehviläinen, 2001, 80):

Kysymys kuuluukin, että onks sulla mitään uutta kerrottavaa siellä. (H2)

Opinnäytteen laadun varmistelu saattoi johtaa kontrollin lisäksi siihen, että

opiskelijaa autettiin liikaakin unohtaen haastaa häntä itsenäiseen ajatteluun ja itsenäiseen toimintaan. Vaikka monet ohjaajat kokivat kontrolloineensa vahvasti opinnäytetyöskentelyä – vallitsevan opetuskäytännön mukaan tai monien opiskelijoiden ”passiiviseksi” koetun työskentelyasenteen pakottamana – olivat ohjaajat silti yleisesti sitä mieltä, ettei opinnäyteprosessiin kuulu ylenmääräinen kontrolli. Turha kontrolli syö heidän mukaansa opiskeluintoa ja tekemisestä tulee pakonomaista sekä ulkokohtaista. Toisaalta sopivassa määrin annosteltuna kontrollin nähtiin edistävän työskentelyä. Pilotissa ohjaajien työskentelyä leimasi kuitenkin vahvasti edistymisen kontrollointi, jota myös opiskelijat tuntuivat ohjaajien mielestä odottavan:

... ihan selkeesti niin opiskelijat odotti tavallaan sitä että määhän saanelen ehdot, marssijärjestyksen, mitä tehdään, missä kohtaa niin se, se oli ihan selkeesti semmonen kontrolloiva. (H2)

Herrasen (2004, s. 310) mukaan tarvittavan kontrollin ohessa ohjauksen tulisi olla mahdollistavaa siten, että tavoitellaan opiskelijan oppimiskyvyn maksimointia. Se ei kuitenkaan saisi tarkoittaa sitä, että opiskelija jätetään vaihtelevan oma-aloitteisuutensa varaan, sillä ohjaaja voi auttaa opiskelijaa oivaltamaan vahvuutensa (Bandura, 1982; Amundson, 2005, s. 34; Onnismaa, 2011, s. 31). Ohjaajan välittävä ja sitoutunut asenne, joka saatetaan tulkita virheellisesti kontrolliksi, antaa myönteisen signaalin ohjattaville (ks. Auvinen, 2004, s. 355). Tällä puolestaan on merkitystä motivaation säilymisen ja sen myötä koko opinnäyteprosessin kannalta, sillä motivoituneet ja alkuvaiheessa työssään liikkeelle päässeet opiskelijat suoriutuivat yleensä opinnäyteprosessista muita paremmin. Saloviita (2007, s. 70) onkin todennut,

että luottamuksen rakentumiseen vaikuttaa osaltaan ohjaajan opiskelijoita kohtaan osoittama aito mielenkiinto.

Jonkinlaisena yhteenvedona opinnäyteprosessin hyödystä ohjaajien keskuudessa oli, että prosessi opettaa tekemään opinnäytteitä tai pienimuotoisia tutkimuksia ja auttaa ymmärtämään tutkimuksen maailmaa, johon kuuluu esimerkiksi oman tutkimuksen kytkeminen olemassa olevaan tietoon. Opinnäyteprosessin katsottiin luonnollisesti lisäävään tietoa tutkitusta aiheesta, mutta myös yleisten opiskeluvalmiuksien katsottiin parantuneen; puhuttiin ”kypsymisestä” ja ”kehittymisestä”. Vaikka työelämän geneeristen taitojen kehittyminen opinnäyteprosessin myötä ei ollut yleisin kokemus ohjaajien keskuudessa, nähtiin opinnäyteprosessin kuitenkin kehittävän parhaimmillaan myös tällaisia taitoja. Oma-aloitteisemmin ohjaajat toivat esiin lähinnä prosessikirjoittamisen ja argumentointikykyyn kehittymisen:

Sitten myöskin niinkun pysty perustelemaan mielipiteitään olemassa olevaan tietoon mitä ne oli saanu, mitä ei hirveesti täällä tapahdu. Ja muussa opetuksessa tulee muuten muutenkin, että ne on hirveen huonoja perustelemaan. (H2)

Erikseen kysyttäessä ohjaajat kertoivat myös itseohjautuvuuden, ongelmanratkaisutaitojen, tiedon soveltamiskyvyn ja oman työn kriittisen tarkastelun lisääntyneen. Sen sijaan ohjaajien näkemys opiskelijoiden yhteistyötaitojen kehittymisestä opinnäyteprosessissa oli melko kriittinen parityönä tehtyjä töitä lukuun ottamatta (vrt. Samara, 2006). Ohjaajilta kootun palautteen mukaan monet mainituista taidoista kehittyivät yleisesti vasta ohjausprosessin loppupuolella. Prosessikirjoittamista ja perustelutaitoja pidettiin oletettavasti tärkeänä myös siksi, et-

tä niiden koetaan olevan tärkeitä taitoja poliisiin työssä. Ohjausprosessin hyödyllisyyttä pohtiessaan moni ohjaaja havaitsi yhteyden tämäntyyppisiin geneerisiin taitoihin. Opiskeluajankaisen geneeristen taitojen harjoittelun on havaittu edistävän myös opiskelijoiden työharjoittelukokemusten hyödynnettävyyttä (McNeil ym., 2012).

Pohdinta

Tutkinnonuudistuksen kynnyksellä Poliisiammattikorkeakoulussa toteutettu opinnäytepilotti onnistui kokonaisuudessaan nostamaan esiin useitakin tärkeitä opinnäytetyön ohjaamiseen liittyviä pedagogisia huomioita. Suhteellisen pienen aineiston pohjalta tehdyn analyysin tuloksia ei luonnollisesti voi yleistää, mutta jokseenkin vahvoja viitteitä hierarkkisesta oppilaitoskulttuurista, kontrollia ja ohjaajan asiantuntijuutta korostavasta roolista oli nähtävissä. Tällaisena opiskeluympäristö ei välttämättä haasta opiskelijaa ihanteellisella tavalla. Haastatellut ohjaajat kokivat opiskelijoiden olleen varsinkin opinnäyteprosessin alkuvaiheessa ”suhteellisen passiivisia”. Alkukokemus tavallaan kertautui myöhemmässä ohjaustyöskentelyssä ja saattoi olla aiheuttamassa pilottiin jopa normaalia kontrolloivamman ilmapiirin. Tästä puolestaan seurasi, että ohjaustyön painopiste oli ohjaajien haastatteluiden perusteella työn edistymisessä ja siten lopputuotteessa, laadukkaassa opinnäytteessä. Ohjaustoiminnalla katsottiinkin ehkä juuri tästä syystä saavutettavan lähinnä tietoa tutkittavasta aihealueesta ja tutkimustoiminnan alkeista. Hierarkkisessa koulutuskulttuurissa opettaja nähdään usein kiistattomana asiantuntijana, jonka puoleen opiskelijat voivat tiedollisissa ongelmissaan kääntyä. Sen lisäksi, että opettajan asiantuntijuus-

rooli saattaa asettaa kohtuuttomia osaamisvaatimuksia ohjaajaa kohtaan, se ylläpitää vanhaa koulutuskulttuuria, joka voi estää opiskelijoiden oma-aloitteisuuden ja kriittisen tarkastelun kehittymistä.

Työelämän yleisten taitojen vahvistajana pilotin opinnäyteprosessien merkitys näytti jääneen vähäiseksi, joskin poliisi-työssä tärkeiden prosessikirjoittamisen ja argumentoinnin kehittyminen opinnäyteprosessin tuloksena tiedostettiin. On tosin huomautettava, että kyseessä on vain ohjaajien arvio. Tulossa olleesta korkeakoulu-uudistuksesta huolimatta ohjaustoiminta (myös geneeristen taitojen osalta) oli selvästi lähempänä ammatillisen koulutuksen näkemystä opinnäyteprosessista (vrt. Pehkonen, 2013). Ammatillisen koulutuksen perinne vaalii ennen muuta alakohtaista osaamista; korkeakoulussa odotuksia suunnataan myös asiantuntijalta edellytettävälle kontekstista riippumattomille taidoille. Tämän tutkimuksen tapaan vanhan ja uuden näkökulman ristiriita vaadittavasta osaamisesta tuli ilmi esimerkiksi Saaranen-Kauppinen (2012) tutkimuksessa, joka koski tekniikan alaa.

Yleisiä työelämätaitoja koskevat huomiot ovat merkittäviä, sillä opinnäyteprosessi on erinomainen ympäristö geneeristen taitojen harjoittamiselle – usein vieläpä aidossa ympäristössä, vaikka Vanhanen-Nuutinen, Laitinen-Väänänen, ja Väänänen (2012, s. 266) huomauttavat, että geneerisiä taitoja opitaan koko ammattikorkeakouluopintojen ajan esimerkiksi muihin opintoihin integroituna. Ohjaajalla on tulevaisuudessakin oma roolinsa toiminnan kontrolloijana ja sällön asiantuntijana, mutta sen ohella vähintään yhtä suuri painoarvo tulisi olla sellaisten työelämätaitojen rakentamisella, jotka eivät vanhene työympäristön

muutosten seurauksena. Ei pidä myöskään unohtaa ohjaajan omaa kehittymistä: korkeakoulutasoinen tai ohjaajan oman substanssin ulkopuolelle ulottuva oppinäyte haastaa ohjaajan kehittämään osaamistaan ohjauksen ja tutkimuksen teon alueilla. Auvinen (2004, s. 374) toteaaakin, että opettajan tulee edelleen hallita opetusalaansa, olla innostunut ja innostava sekä kiinnostunut opiskelijoista ja heidän oppimisestaan. Hyvä, oppimisen mahdollistava ohjaamisen kulttuuri heijastuu koko oppilaitoskulttuuriin ja sitä kautta myös työelämän poliisiorganisaatioihin. Opiskelijan työelämätaitojen kehittymisen kannalta on ongelmallista, mikäli ohjaajan asiantuntijarooli pitää yllä vanhaa, ohjaajan erehtymättömään asiantuntijuuteen nojaavaa koulutus- ja organisaatiokulttuuria. Tällöin ohjattavan oma ajattelu ei kehity parhaalla mahdollisella tavalla.

Oppinäyteprosessin pedagogisten tavoitteiden kirjaaminen oppilaitoksen strategiaan yhtenäistäisi ohjaukseen käytäntöjä, sillä ohjaustoiminta tarvitsee tuekseen jaetun näkemyksen oppinäyteprosessin yleisistä tavoitteista, joista ilmenee riittävän yksilöidysti se, mihin prosessilla pyritään (Vehviläinen & Löfström, 2012). Kotilan (2008, s. 13) hyväksi näkemä oppinäytteiden projektiluonteisuus voisi olla ratkaisu uusien geneeristen taitojen rakentamiseen oppinäyteprosessissa, edelleen tärkeän poliisityön sisällöllisen osaamisen rinnalla. Oppinäyteprosessin yhteydessä se tarkoittaa samalla siirtymistä ammatillisen perustiedon opettamisesta monipuoliseen yhteistyöhön ja yhteiskehittelyyn työelämän asiantuntijoiden kanssa. Aidosti työelämään liittyvät kehittämisprojektit olisivat keino päästä sisälle työelämään, ne lisäisivät oppinäyteprosessin merkittävyyttä opiskelijoiden silmissä ja antaisivat mahdollisuuden eri-

laisissa asiantuntijatiimeissä työskentelelyyn.

Poliisin työ ei ole irrallaan muusta yhteiskunnasta, sillä poliisi toimii yhdessä monien tahojen kanssa niin organisaation sisäisesti, paikallisesti kuin kansainvälisestikin. Poliisityön ja akateemisuuden yhteensovittaminen edellyttääkin ajattelutavan muutosta poliisiorganisaatiossa monella tasolla, sillä edelleen moni poliisi näkee, että tärkeintä peruspoliisille on noudattaa esimiehen ohjeita. Tämä käsitys on ristiriidassa sen tosiasian kanssa, että poliisi joutuu työssään tekemään kiireellisiä ja itsenäisiä ratkaisuja, joilla on suuri vaikutus esimerkiksi rikosten selviämiseen. Yhteiskunnallinen muutos yhdessä rikollisuuden uusien ilmiöiden ja jatkuvasti muuttuvan lainsäädännön kanssa tarkoittaa sitä, että poliisilla on oltava sellaisia valmiuksia, joiden avulla poliisiorganisaatio ja sen jäsenet kykenevät sopeutumaan ja kehittämään toimintaansa myös tulevaisuudessa: ”Jokaisen poliisimiehen onkin kyettävä jatkuvasti arvioimaan ja kehittämään omaa toimintaansa sekä omattava valmiudet jatkuvaan oppimiseen” (HE 64/2013 vp, kappale 2.3).

Lähteet

- Amundson, N. E. (2005). *Aktiivinen ohjaus. Opas uraohjauksen ammattilaisille*. (P. Auvinen, Suom.). Helsinki: Psykologien Kustannus.
- Atjonen, P. (2005). Opetusharjoittelun ohjauksen eettisiä haasteita. Teoksessa P. Väisänen, & P. Atjonen (toim.), *Kohtaamisia ja kasvun paikkoja opetusharjoittelussa. Vuoropuhelua ohjauksen kehittämisestä* (ss. 57–82). Suomen harjoittelukoulujen vuosikirja N:o 3. Joensuu: Suomen harjoittelukoulut.
- Auvinen, P. (2004). *Ammatillisen käytännön toistajasta monipuoliseksi aluekehittäjäksi? Ammatikorkeakoulu-uudistus ja opettajan työn muutos vuosina 1992–2010*. Tohtorin väitöskirja, Joensuun yliopisto. Joensuun yliopiston kasvatustie-

teellisiä julkaisuja N:o 100.

Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37(2), 122–147. Haettu sivustolta <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.37.2.122>.

Canning, R. (2013). Rethinking generic skills. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 4(2), 129–138. DOI:10.3384/rela.2000-7426.rela9012.

Decision (2007). *Decision 04/2007/GB of the governing board of the European police college on working with the Bologna process*. Haettu sivustolta https://www.cepol.europa.eu/sites/default/files/2007_04.pdf.

Eskola, J., & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.

Gilbert, R., Balatti, J., Turner, P., & Whitehouse, H. (2004). The generic skills debate in research higher degrees. *Higher Education Research & Development*, 23(3), 375–388. DOI: 10.1080/0729436042000235454.

Grebert, G., Bates, M., Bell, B., Patrick, C.-J., & Cragnolini, V. (2004). Developing generic skills at university, during work placement and in employment: graduates' perceptions. *Higher Education Research & Development*, 23(2), (147–165). DOI:10.1080/0729436042000206636.

Grönfors, M. (1982). *Kvalitatiiviset kenttätutkimusmenetelmät*. Helsinki: WSOY.

Hakala, J. T. (2002). *Luova prosessi tieteesä*. Helsinki: Gaudeamus.

Hakala, J. T. (2004). *Opinnäyteopas ammattikorkeakouluille*. Helsinki: Gaudeamus.

Hakala, J. T. (2008). *Uusi graduopas*. Helsinki: Gaudeamus.

Hallituksen esitys eduskunnalle laiksi Poliisiammattikorkeakoulusta ja eräksi siihen liittyviksi laeiksi, HE 64/2013 vp.

Herranen, J. (2004). Ammattikorkeakoulu opettajien silmin. *Kasvatus* 35(3), 305–314.

Hillyard, C., Gillespie, D., & Littig, P. (2010). University students' attitudes about learning in small groups after frequent participation. *Active Learning in Higher Education*, 11(1), 9–20. DOI: 10.1177/1469787409355867.

Hurtig, J., Laitinen, M., & Uljas-Rautio, K. (2010). Opiskelijan valmiuksista tieteellisiksi taidoiksi. Teoksessa J. Hurtig, M. Laitinen, & K. Uljas-Rautio (toim.), *Ajattele itse! Tutkimuksellisen lukutaidon perusteet* (ss. 183 – 186). Jyväskylä: PS-kustannus.

Jyrhämä, R. (2005). Opetusharjoittelun ohjauksen pedagogiikkaa. Teoksessa P. Väisänen & P. Atjonen (Toim.), *Kohtaamisia ja kasvun paik-*

koja opetusharjoittelussa. Vuoropuhelua ohjauksen kehittämiseen (ss. 19–28). Suomen harjoittelukoulujen vuosikirja N:o 3. Joensuu: Suomen harjoittelukoulu.

Koli, H. (2003). Oppimisprosessin ohjaus uusissa oppimisympäristöissä. Teoksessa H. Kotila (Toim.), *Ammattikorkeakoulupedagogiikka* (ss. 153–169). Helsinki: Edita.

Korhonen, V. (2005). Merkittävät oppimiskokemukset yliopisto-opiskelussa. Teoksessa A. R. Nummenmaa, M. Lairio, V. Korhonen, & S. Eerola (toim.), *Ohjaus yliopiston oppimisympäristöissä* (ss. 55–73). Tampere: Tampere University Press.

Kotila, H. (2003). Oppimiskäsitteet ammattikorkeakoulussa. Teoksessa H. Kotila (toim.), *Ammattikorkeakoulupedagogiikka* (ss. 13–35). Helsinki: Edita.

Kotila, H. (2008). Ammattikorkeakoulun opettaja, muutoksen ääri vai ilmapuntari. *Tiedepolitiikka* 33(1), 13–16.

Krokkfors, L. (1993). Tavoitteena ajatteleva opettaja. Teoksessa O. Luukkainen (toim.), *Hyväksi opettajaksi – kasvu ja kasvattaminen* (ss. 47–62). Juva: WSOY.

Kukkonen, H. (2007). *Ohjauskeskustelu pelitilana. Erilaisuus ammatillisen opettajaopiskelijan ohjaamisessa*. Acta Universitatis Tamperensis 613. Väitöskirja.

Lairio, M., & Penttinen, L. (2005). Kohti uutta ohjauskulttuuria. Teoksessa A. R. Nummenmaa, M. Lairio, V. Korhonen, & S. Eerola (toim.), *Ohjaus yliopiston oppimisympäristöissä* (ss. 19–43). Tampere: Tampere University Press.

Launis, K., & Engeström, Y. (2005). Asiantuntijuus muuttuvassa työtoiminnassa. Teoksessa A. Eteläpelto, & P. Tynjälä (toim.), *Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia* (ss. 64–81). Juva: WSOY.

Lee, J., & Lin, L. (2009). Applying Constructivism to online learning: A new instructional design map. Teoksessa C. R. Payne (toim.), *Information Technology and Constructivism in Higher Education: Progressive Learning Frameworks* (ss. 58–73). New York: Information Science Reference.

Marttila, L. (2010). *Mistä ammattikorkeakouluopettajuus on tehty?* Lisensiaatintutkimus, Tampereen yliopisto. Haettu sivustolta <https://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/76524/lisuri00111.pdf?sequence=1>.

Maxwell, T. W., & Smyth, R. (2011). Higher degree research supervision: From practice to theory, *Higher Education Research & Devel-*

opment, 30(2), 219–231. DOI:10.1080/07294360.2010.509762.

McNeil, H. P., Scicluna, H. A., Boyle, P., Grimm, M. C., Gibson, K. A., & Jones, P. D. (2012). Successful development of generic capabilities in an undergraduate medical education program, *Higher Education Research & Development*, 31(4), 525–539. DOI: 10.1080/07294360.2011.559194.

Mäkinen, E., & Harra, T. (2012). Korkeakouluopettajuus muutoksessa. Teoksessa T. Harra & E. Mäkinen (toim.), *Korkeakouluopettajuuden uudet nuotit* (ss. 5–13). Metropolia Ammattikorkeakoulun julkaisusarja. Aatos-artikkelit 7/2012. Haettu sivustolta http://www.metropolia.fi/fileadmin/user_upload/Julkaisutoiminta/Julkaisusarjat/AATOS/PDF/248070_Metropolia_AA-TOS_7-12_2.pdf.

Niemi, H. (1993). Opetusharjoittelu akateemisen opettajankoulutuksen osana. Teoksessa O. Luukkainen (toim.), *Hyväksi opettajaksi – kasvu ja kasvattaminen* (ss. 31–45). Juva: WSOY.

Nummenmaa, A. R., & Lautamatti, L. (2004). *Ohjaajana opinnäytetöiden työprosesseissa. Ryhmäohjauksen käytäntöä ja teoriaa*. Tampere: Tampere University Press.

Nummenmaa, A. R. (2005). Henkilökohdantainen ohjauskeskustelu. Teoksessa A. R. Nummenmaa, M. Lairio, V. Korhonen, & S. Eerola (toim.), *Ohjaus yliopiston oppimisympäristöissä* (ss. 89–101). Tampere: Tampere University Press.

Nummenmaa, A. R. (2011). Moniammatillinen ohjaus jaettuna osaamisena (artikkeli on viimeistelty T. Soini). Teoksessa M. Mäkinen, V. Korhonen, J. Annala, P. Kalli, P. Svärd, & V-M. Värri (toim.), *Korkeajännityksiä. Kohti osallisuutta luovaa korkeakoulutusta* (ss. 177–195). Tampere: Tampere University Press.

Nykanen, S., & Tynjälä, P. (2012). Työelämätaitojen kehittämisen mallit korkeakoulutuksessa. *Aikuiskasvatus* 32(1), 17–28.

Onnismaa, J. (2011). *Ohjaus- ja neuvontatyö. Aikaa, huomioita ja kunnioitusta*. Helsinki: Gaudeamus.

Peavy, R. V. (1999). *Sosiodynaaminen ohjaus. Konstruktivistinen näkökulma 21. vuosisadan ohjaustyöhön*. (P. Auvinen, Suom.). Helsinki: Psykologien kustannus.

Pehkonen, L. (2013). Saako työntekijäkansalaista sivistää? Teoksessa K. Brunila, K. Hakala, E. Lahelma, & A. Teittinen (toim.), *Ammatillinen koulutus ja yhteiskunnalliset eronteot* (ss. 31–46). Helsinki: Gaudeamus.

Poliisiammattikorkeakoulu. (2012). *Poliisin*

tutkintokoulutuksen kokonaisuudistus. Hankeraportti. Tampere: Poliisiammattikorkeakoulu.

Popeda 13. (2013). *Poliisipedagogiikan kehittämisen 2013 -projektin loppuraportti*. Poliisiammattikorkeakoulun julkaisematon raportti.

Raij, K. (2003). Osaamisen tuottaminen ammattikorkeakoulun päämääränä. Teoksessa H. Kotila (toim.), *Ammattikorkeakoulupedagogiikka* (ss. 42–58). Helsinki: Edita.

Rissanen, R. (2003). *Työelämälähtöinen opinnäytetyö oppimisen kontekstina. Fenomenografisia näkökulmia tradenomin opinnäytetyöhön*. Tohtorin väitöskirja, Tampereen yliopisto. Acta Universitatis Tamperensis, 970.

Ruohotie, P. (2002). Kvalifikaatioiden ja kompetenssien kehittäminen ammattikorkeakoulun tavoitteena. Teoksessa J-P. Liljander (toim.), *Omalla tiellä*. Ammattikorkeakoulut kymmenen vuotta (ss. 108–127). Helsinki: Edita.

Saaranen-Kauppinen, A. (2012). *Käsitykset sosiaalisista taidoista tekniikan alalla*. Dissertations in Social Sciences and Business Studies No 41. Publications of the University of Eastern Finland. Kuopio. Väitöskirja.

Saloviita, T. (2007). *Työrauha luokkaan. Löydä omat toimintamallisi*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Samara, A. (2006). Group supervision in graduate education: A process of supervision skill development and text improvement, *Higher Education Research & Development*, 25(2), 115–129. DOI: 10.1080/07294360600610362.

Star, C., & Hammer, S. (2008). Teaching generic skills: Eroding the higher purpose of universities, or an opportunity for renewal? *Oxford Review of Education*, 34(2), 237–251.

Tremblay, K., Lalancette, D., & Roseveare, D. (2012). Assessment of higher education learning outcomes. Feasibility study report No. 1. Haettu sivustolta <http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/AHELOFSReportVolume1.pdf>.

Ursin, J., & Välijärvi, J. (2010). Kansainväliset vertailevat oppimistulosarvioinnit perus- ja korkea-asteella. *Hallinnon Tutkimus* 29(4), 303–316.

Vanhanen-Nuutinen, L., Laitinen-Väänänen, S., & Väänänen, I. (2012). Työelämä haastaa ammattikorkeakoulupedagogiikan. Teoksessa H. Kotila, & K. Mäki (toim.), *Ammattikorkeakoulupedagogiikka 2* (ss. 259–275). Helsinki: Edita.

Vehviläinen, S. (2001). *Ohjaus vuorovaikutuksena*. Helsinki: Gaudeamus.

Vehviläinen, S., & Löfström, E. (2012). Opinnäytteen ohjauksen haasteet opettajan näkökulmasta – tulkinta kehittämismahdollisuuksista. Teoksessa M. Mäkinen, J. Annala, V. Korhonen, S. Vehviläinen, A-M. Norrgrann, P. Kalli, & P. Svärd (toim.), *Osallistava korkeakoulutus* (ss. 262–287). Tampere: Tampereen University Press.

Vesterinen, M-L. (2004). Tutkimus- ja kehitystyön kokonaisuus. Teoksessa H. Kotila ja A. Mutanen (toim.), *Tutkiva ja kehittävä ammattikorkeakoulu* (ss. 40–67). Helsinki: Edita.

Vilka, H., & Airaksinen, T. (2003). *Toiminnallinen opinnäytetyö*. Helsinki: Tammi.

Väisänen, P. (2005). Ohjaajien ja vertaisopiskelijöiden monet roolit opetusharjoittelussa.

Teoksessa P. Väisänen, & P. Atjonen (toim.), *Kohtaamisia ja kasvun paikkoja opetusharjoittelussa. Vuoropuhelua ohjauksen kehittämiseksi* (ss. 155–179). Suomen harjoittelukoulujen vuosikirja N:o 3. Joensuu: Suomen harjoittelukoulu.

Väisänen, P., & Atjonen, P. (2005). Pedagoginen vuorovaikutus ammatillista kasvua edistävän ohjaussuhteen kohteena ja välineenä. Teoksessa P. Väisänen, & P. Atjonen (toim.), *Kohtaamisia ja kasvun paikkoja opetusharjoittelussa. Vuoropuhelua ohjauksen kehittämiseksi* (ss. 7–15). Suomen harjoittelukoulujen vuosikirja N:o 3. Joensuu : Suomen harjoittelukoulu.



Ammattikorkeakoulujen pedagogiset strategiat

Regina Nurmi

KL, yliopettaja, koulutuspäällikkö

Vaasan ammattikorkeakoulu

Regina.Nurmi@vamk.fi

Seija Mahlamäki-Kultanen

FT, dosentti, johtaja

HAMK Ammatillinen opettajakorkeakoulu

seija.mahlamaki-kultanen@hamk.fi

Artikkeli on läpikäynyt referee-menettelyn

Tiivistelmä

Tutkimus kohdistuu ammattikorkeakoulu-pedagogiikkaan ja sen ilmentymiin ammattikorkeakoulujen pedagogisissa strategioissa tai pedagogisissa linjauksissa, jos erillistä strategiaa ei ole. Aloitamme artikkelin ammattikorkeakoulupedagogiikan tarkastelulla sekä avaamalla strategia- ja linjakuuskäsitteitä. Pedagogisella strategialla selvennetään pedagogiseen toimintaan kuuluvia keskeisiä käsitteitä ja samalla yhtenäistetään niitä koskevia käsityksiä ja ohjeistetaan pedagogista toimintaa koulutuksen tavoitteiden suuntaisesti.

Analysoimme kaikkien suomalaisten suomen- ja ruotsinkielisten ammattikor-

keakoulujen pedagogiset strategiat ja strategioiden pedagogiset linjaukset yhteensä 25 ammattikorkeakoulusta. Ne analysoitiin abduktiivisesti teemoittaen. Tuloksia esitellään myös käsittefrekvenssejä kuvavina sanapilvinä.

Pedagogisten strategioiden analyysin perusteella voidaan todeta, että ammattikorkeakoulut ovat laatineet pedagogiset strategiansa linjakkaasti. Pedagogiset strategiat ohjaavat vision saavuttamista. Analyysin mukaan noin kolmannes ammattikorkeakouluista visioi olevansa paras jossain suhteessa ja jollain alueella.

Opiskelija ja opiskelijan oppiminen esiintyivät ilmauksina hyvin paljon suhte-



sa opettajaan ja opettamiseen sekä ohjaus-alkuisiin sanoihin. Tutkimus- ja kehittämistoiminta ja monimuotoiset oppimisympäristöt ovat tyypillisiä. Oppimisen tuloksia kuvaavista käsitteistä korostuu osaaminen enemmän kuin tiedot ja taidot, joista jälkimmäinen käsite lähes puuttuu.

Avainsanat: *pedagoginen strategia, ammattikorkeakoulupedagogiikka, linjakuus, visio*

Abstract

Pedagogical Strategies of the Universities of Applied Sciences

The study focuses on the pedagogy in the universities of applied sciences and on how the pedagogy manifests itself in the pedagogical strategies or in the pedagogical policies, if there is no separate strategy. We begin the article by examining the pedagogy in the universities of applied sciences and by looking at concepts of strategy and constructive alignment.

A pedagogical strategy is a way to explain the key concepts of pedagogical work and at the same time it enables the standardization of the key concepts in the area. A pedagogical strategy also gives the guidelines so that the pedagogical work supports the goals set for the education.

We analyse the pedagogical strategies and the pedagogical policies of strategies of all Finnish and Swedish universities of applied sciences in Finland, altogether 25. The pedagogical strategies were analysed with an abductive approach by theme. The results are presented as concept frequencies and concept clouds.

On the basis of the analysis of the pedagogical strategies one can say that the universities of applied sciences have drawn up their pedagogical strategies carefully. The pedagogical strategies govern achieving the vision of the university of applied sciences. According to the analysis, about one third of the universities of applied sciences have a vision of being the best, in some respect and in some area.

The student and the learning of the student are described often in relation to the teacher and teaching and in relation to expressions beginning with the term guidance. Research and development and diverse learning environments are typical. When describing the learning outcomes, there is an emphasis on the competence in relation to knowledge and skills – of which the latter expression has almost completely been left out as an independent expression.

Keywords: *pedagogical strategy, pedagogy in the university of applied sciences, constructive alignment, vision*

Johdanto

Tässä artikkelissa analysoidaan ammattikorkeakoulujen pedagogisia strategioita ja strategioiden pedagogisia linjauksia ammattikorkeakouluissa Suomessa.

Opetus- ja kulttuuriministeriö on viime aikoina ohjannut ammattikorkeakoulujen toimilupamenettelyllä, ja lainsäädännön uudistuksella, mihin sisältyy myös rahoituksen muutos tulosrahoitusmalliksi. Ammattikorkeakoulut saivat uudet toimiluvat 1.1.2014 alkaen ja osa haki niitä uudelleen osakeyhtiömuotoiselle toiminnalle 1.1.2015 alkaen. Prosessien yhteydessä ammattikorkeakoulut ovat myös uusineet strategioitaan ja osa erillisiä pedagogisia strategioitaan, vaikka niitä ei lainsäädännössä edellytetä. Jokainen ammattikorkeakoulu laatii strategiansa autonomisena toimijana omista lähtökohdistaan. Ammattikorkeakoulun pedagogisella strategialla ilmaistaan pedagogisen toiminnan tavoiteltava tahtotila. Pedagoginen toiminta perustuu käsitykseen ammattikorkeakoulupedagogiikasta, osaamiseen kehittymisestä sekä työelämässä tarvittavista tiedoista, taidoista ja asenteista.

Artikkelin kirjoittajat ovat kiinnostuneita siitä, mitä ammattikorkeakoulujen pedagogiset strategiat julkilausuvat ammattikorkeakoulutuksen toteuttamisesta ja kehittämisestä. Erityinen kiinnostus ja tematisointi kohdistuu visioihin, arvoihin, opiskelijaan, oppimisen ja oppimistulosten ilmaisemiseen sekä niiden suhteeseen opetukseen.

Ammattikorkeakoulupedagogiikka pedagogisen strategian lähtökohtana

Kirjoittajien näkemyksen ja ammatillisen kokemuksen mukaan ammattikorkeakoulupedagogiikalla ei ole yhteistä kattavaa määritelmää ja käsitteenä se liittyy ammattikorkeakoulun syntyyn ja korkeakoulun olemuksen määrittelyyn korkeakoulukentässä. Sillä voidaan ymmärtää ammattikorkeakoulun oppimisen ja opetuksen tavoitteita, sisältöjä, oppimismenetelmiä ja materiaaleja. Siksi on tarpeellista tutkia, mitä eri ammattikorkeakoulut strategioissaan linjaavat ja miten ne mahdollisesti erottuvat ammattikorkeakoulupedagogisissa kysymyksissä.

Ammattikorkeakoulututkimuksen ja -pedagogiikan juuret ovat ammattikasvatuksessa ja se etsii vielä paikkaansa kasvatustieteiden kentässä. Ammattikorkeakoulupedagogiikasta ei ole muodostettu uutta kasvatustieteen tutkimuksen osa-aluetta. (Ekola, 1992, s. 10.) Hallinnollisesti yliopistot ja ammattikorkeakoulut rinnastetaan monessa suhteessa toisiinsa. Nykyään ammattikorkeakoulupedagogiikka on lähellä korkeakoulupedagogiikkaa, varsinkin kun siinä on huomioitu ammatillisuus ja ammattitaito. Korkeakoulupedagoginen opetus pohjautuu alan tiedeperustaan, tutkittuun tietoon, asioiden perusteltavuuteen ja läheiseen työelämäyhteyteen. (Laakkonen, 2003, ss. 274–275.) Koulutuksen tutkimus- ja kehittämissuunnitelmassa vuosille 2011–2016 todetaan, että ammattikorkeakoulujen yhteyttä työelämään ja alueensa kehittämiseen tulee lisätä (Koulutus ja tutkimus, 2011, s. 29). Ammattikorkeakoulupedagogiikka on dynaamista (Kolkka & Karvinen, 2003, s. 119). Siinä korostetaan tiedonkäsittelyä oppimi-

sen peruskysymyksenä taitamisen ja ammatillisen osaamisen näkökulman jäädessä vähemmälle huomiolle (Kotila, 2003, ss. 15–18). Raudaskosken (2000, ss. 43–44) mukaan ammattikorkeakoulujen pedagogiset mallit ja ratkaisut ovat vaihdelleet ja vertailu kansainvälisesti on ollut vaikeaa.

Ammattikorkeakoulujen lähes yhtä aikaa laatimat julkiset strategiat ja niiden pedagogiset linjaukset tai erilliset pedagogiset strategiat muodostavat hyvin ajankohtaisen ja kattavan tutkimusaineiston ammattikorkeakoulupedagogiselle tutkimukselle.

Strategiakäsitteet ammattikorkeakoulun kontekstissa

Kasvatustieteen alueella strategiakäsitteistö ei ole vakiintunut, vaikka ammattikorkeakoulujen johtamisessa strategiasanastoa käytetään ja strategista johtamista on jonkin verran jo tutkittu (Kohtamäki 2012). Mäntynen (2013) on tutkinut opettajan osallisuutta peruskoulun strategiaprosessissa ja analysoi myös kasvatuksen strategiakäsitteistön kehityksen keskeneräisyyttä ja opettajien kokemuksia. Nikkasen ja Lyytisen (1996, s. 28) mukaan strategian tavoitteena on kuitenkin tukea koulun perustarkoitusta, opetus- ja oppimistapah-tuman laadun parantamista. Strategian avulla koulutusorganisaation resurssit ja valmiudet sovitetaan muuttuvaan ympäristöön ja tehdään valintoja visioon ja tavoitteisiin pääsemiseksi. (Viitala, 2006, ss. 52–54, Cook, Hunsaker & Coffey, 1997, s. 44, Hyppönen, 2013, s. 51, Määttä & Ojala, 2005, s. 41.)

Strategisen suunnittelun todellinen arvo voi ilmetä osallistujien henkisessä

työskentelyssä enemmän kuin lopullisessa suunnitelmassa (Blatstein, 2012, s. 31). Strategian toteuttaminen on kiinteässä yhteydessä oppimiseen ja organisaation oppimiskulttuurin kehittämiseen. (Hämäläinen & Maula, 2003, s. 93, Kenny, 2006, s. 353). Koulun tulevaisuuskuvasessa on kysymys arvovalinnoista (Nikkanen & Lyytinen, 1996, s. 129). Kasvatuksen sosiologiassa arvojen sisältöä ja yhteisöllisyyttä pidetään tärkeinä. Kasvatusta ohjataan yhteiskunnassa ja yhteisöissä vallitsevien arvojen mukaan. Siksi tärkeäksi taidoksi on nostettu arvoosaaminen. (Koski, 2000, ss. 22–24).

Airaksisen (1994, ss. 22–25) mukaan arvot liittyvät sosiaalisen ympäristön ja yhteisön toimintaan. Organisaatiossa arvoja ovat toiminnan ihanteet ja arvostukset (Viitala, 2006, s. 57). Cookin, Hunsakerin ja Coffeyn (1997, ss. 116–117) mukaan organisaation arvot ovat niiden alkuperän mukaan joko karismaattisia tai traditionaalisia. Sisällön mukaan organisaation arvot ovat funktionaalisia tai elitistisiä. Funktionaalisissa arvoissa korostetaan yksilön käyttäytymistä organisaatiossa ja elitistiset arvot korostuvat verrattaessa organisaatiota keskenään. Tutkimusten mukaan organisaatiossa ilmaistujen arvojen määrä vaihtelee kahdesta kymmeneen, yleisimmin niitä on neljä. Suomalaisten yritysten perusarvoiksi on määritelty kannattavuus, asiakas, sisäinen tehokkuus ja kehittäminen. Viisi suosituinta arvoa ovat asiakaslähtöisyys, kehittyminen, yksilön kunnioittaminen, tuloksellisuus ja yhteistyö. (Kamensky, 2014, s. 76, Harju, 2002, s. 148.) Organisaation kehittämistä koskevat arvot perustuvat ihmisten kunnioittamisen lisäksi luottamukseen, vallan tasapainottamiseen, ongelmien avoimeen käsittelyyn ja osallistumiseen (Robbins & Judge, 2015, s. 574).

Visiota koskeva empiirinen tutkimus on niukkaa, erityisesti opetuslalla (Kantabutra, 2010, s. 377). Tutkimusten mukaan määrittelyä hankaloittaa vision sekoittaminen missioon, tavoitteisiin, strategiaan, arvoihin ja organisaation filosofiaan (Kantabutra, 2008, ss. 129–130). Levinin (2000, ss. 91–107) mukaan visio liitetään usein organisaation tavoitteisiin ja strategiaan. Visio on käsitteellinen ja ideaalinen kuvaus organisaation kognitiivisesta rakenteesta. Vision merkitys korostuu tavoitteiden, suunnitelmien ja strategioiden laadinnassa. Organisaation vision laadintaan vaikuttavat ideologia, perusarvot ja johtajuus. (Anwar & Hasnu, 2011, Mumford & Strange, 2005, s. 122.) Vision muotoilulla voidaan vahvistaa organisaation kulttuuria, yhtenäisyyttä ja lojaalisuutta jäsenten kesken ja lisätä työntekijän motivaatiota. (Özdem, 2011, s. 1892). Visio on tärkeä osa organisaation tehokkuutta (O’Connell, Hickerson & Pillutla, 2011, ss. 103–125). Päätöksenteon ja toiminnan ohjaamisen lisäksi visiolla on merkitystä oppimisen ja osaamisen määrittäjänä (Viitala, 2005, s. 76).

Visiolle esitetään useita määritelmiä. Visio voidaan määrittellä katseena tulevaisuuteen, jossa yhdistyvät nykyiset faktat, toiveet, unelmat, uhat ja mahdollisuudet (Özdem, 2011, s. 1889). Vision pitää olla lyhyt, selkeä, tulevaisuusorientoitunut, vakaa, haasteellinen, abstraktinen ja innostava (Baum, Locke & Kirkpatrick, 1998, ss. 43–54). Vision tunnuspiirteitä ovat edellisten lisäksi yksinkertaisuus, uskottavuus, johdonmukaisuus, vaikuttavuus, voimakkuus, joustavuus ja oikea aikajänne (Hyppönen, 2013, ss. 49–50), ytimekäs, iskevä ja helposti muistettava (Viitala, 2005, s. 72.) Toisaalta vision odotetaan olevan yleisesti hyväksytty ja omaksuttu ja laajalle levinnyt sidosryhmien kautta (Abelman & Dalessandro,

2008, ss. 320–323). Korkea-asteen koulutuksessa visio fokuoitetuu taloudelliseen vakauteen, opiskelijoiden tyytyväisyyteen ja kasvuun, prosessien parantamiseen, oppimiseen ja henkilökunnan tyytyväisyyteen. (Cullen, Joyce, Hassall & Broadbent, 2003, ss. 6–8).

Tulevaisuuden tahtotilan rakentaminen on kuitenkin haastava ja epävarma prosessi ammattikorkeakouluissa erilaisien intressien, odotusten ja tiukkenevan taloustilanteen sekä kilpailun kokonaisuudessa. Lainsäädännössä määritetyt tehtävät ja toimilupa määrittävät tehtävälleen ja koulutusvastuut, eivät pedagogisia valintoja.

Korkeakoulun strateginen johtaminen edellyttää, että eri strategiat toteutuvat myös käytännössä eli pedagoginen strategia on linjassa opetuksen suunnitelmien ja toteutuksen kanssa. Biggsin (2003) käyttämä linjakkuuden käsite tarkoittaa opetuksen osatekijöiden, opetussuunnitelman ja opetustavoitteiden, opetusmenetelmien, arviointikäytänteiden ja ilmapiiirin yhtenäisyyttä. Opetuksen linjakkuuden mukaan oppimisen arviointi perustuu etukäteen laadittuihin kriteereihin. Arviointistrategiat ovat läheisessä yhteydessä opetukseen ja oppimiseen (vrt. Fook, 2010, ss. 158–161). Arviointikäytännöt ohjaavat oppimista ja niiden tulee olla sellaisia, joissa opiskelijaa arvostetaan ja opettaja on kiinnostunut opiskelijan oppimisesta ja opintojen etenemisestä (vrt. Lindholm-Yläne & Nevgi, 2003, s. 254, s. 266). Arviointikäytännöt perustuvat toimintaa ohjaaviin oppimiskäsityksiin (Auvinen, Dal Maso, Kalberg, Putkuri & Suomalainen, 2005, s. 104).

Tutkimuksen menetelmät

Tässä artikkelissa analysoidaan kaikkien Suomessa toimiluvan omaavien ammattikorkeakoulujen, yhteensä 23 suomenkielistä ja kaksi ruotsinkielistä strategista asiakirjaa, joissa on linjauksia pedagogiikasta. Suurin osa edellä mainituista asiakirjoista on julkaistu verkossa. Ainoastaan muutama saatiin yhteydenoton kautta ammattikorkeakouluista. Osassa ammattikorkeakouluja strategiaa uudistettiin parhaillaan tai laadittiin pedagogisia toimintaohjelmia päästrategian pohjalta. Silloin analyysi kohdistettiin voimassa olevaan strategiaan.

Tutkimus vastaa kysymykseen, minkälaisia ovat ammattikorkeakoulujen pedagogiset strategiat ja niiden sisältö. Tutkimus kohdistuu strategioihin asiakirjoina eikä ulotu niiden mukaiseen toimintaan. Analyysi on abduktiivinen, joten teoriaosan käsitteet auttavat tulokinnassa, mutta eivät ohjaa sitä luokittelunomaisesti. Kiinnostus kohdistuu siis siihen, mikä on pedagogisten strategioiden ilmisisältö ja minkälaisia linjauksia niissä on eikä tässä tutkimuksessa edetä toteutuvan strategian tasolle. Linjauksia pidetään tosin ilmauksina ammattikorkeakoulujen pyrkimyksistä lähivuosina.

Aineisto analysoitiin temaattisen analyysin avulla. Temaattisen analyysin tavoitteena on kuvata, analysoida ja raportoida aineistosta esille nousevat teemat (Braun & Clarke, 2006, s. 6, ss. 15–22, Creswell, 2014, ss. 194–201, Denscombe, 1998, ss. 247–248). Teemoittelua pidetään yhtenä laadullisen aineiston analyysimenetelmänä. Teemoittelussa aineistosta nostetaan esille kunkin teeman ydinsisältö eli se, mitä kustakin teemasta

on sanottu. (Kananen, 2008, s. 89, Tuomi & Sarajarvi, 2002, ss. 93–95.) Analyysin aluksi kirjoittajat lukivat asiakirjat huolellisesti läpi useaan kertaan kokonaiskuvan saamiseksi. Seuraavassa vaiheessa luotiin aineistolähtöiset koodit ja järjestettiin aineisto luokiksi. Koodauksen jälkeen aineisto koostettiin teemoiksi. Analyysin viimeistelyvaiheessa teemoja täsmennettiin ja nimettiin. Kirjoittajat keskustelivat yhdessä tehdystä analyysistä. Toinen kirjoittaja varmensi analyysin ja täydensi sitä ensimmäisen kirjoittajan kehittämien teemojen pohjalta NVivo 8 -ohjelman työkaluja käyttäen ja teki sanafrekvenssi- ja sanapilvi-toiminnoilla analyysijä aineiston lukemisessa nousseiden havaintojen pohjalta. Koska strategiat ovat julkisia asiakirjoja, lainausten alkuperät on mainittu suorien lainauksien yhteydessä.

Tulokset

Analyyysin tuloksena muodostettiin seuraavat pedagogista strategiaa kuvaavat teemat: pedagogisen strategian yleiskuvaus, arvot, visio, opetussuunnitelma, oppiminen ja opetus, osaaminen, oppimisen ja osaamisen arviointi, oppimisympäristöt, opintojen ja oppimisen ohjaus ja pedagogisen strategian toteutumisen seuranta. Tuloksissa on nostettu esille ne asiat, jotka luonnehtivat kaikkien ammattikorkeakoulujen strategioita yleisesti.

Pedagogisen strategian yleiskuvaus

Pedagogisissa strategisissa linjauksissa on paljon yhteneväisyyttä, vaikka asiakirjat on rakennettu ja nimetty monin eri tavoin. Ammattikorkeakoulut ovat tehneet linjavalintoja myös pedagogisen strategian suhteessa päästra-

tegiaan ja sen nimeämisessä. Osa ammattikorkeakouluista nostaa pedagogiset linjaukset päästrategiaan, osa on rakentanut hierarkkisia päästrategiasta johdettuja erinimisiä pedagogisia strategioita (pedagoginen toimintatapa, pedagogisen toiminnan strateginen toimintaohjelma, pedagoginen ajattelu, kehittämispohjainen oppimisen strategia, pedagoginen ohjelma ja pedagogiset periaatteet). Luettavuuden vuoksi jatkossa käytetään kaikista yhtenäistä nimitystä pedagoginen strategia.

Asiakirjojen laajuus ja luonne vaihtelevat laajoista, teoreettisesti taustoitetuista ja koko prosessia kuvaavista asiakirjoista lyhyisiin ja varsin konkreettisesti kirjoitettuun lopputulokseen. Pedagogiset strategiat on asemoitu ja johdettu laajasta toimintaympäristöstä säätelevästä ja kuvaavasta tietopohjasta. Ne liitetään ammattikorkeakoulun strategiaan, alueen strategioihin ja toimenpideohjelmiin, valtakunnallisiin koulutuspoliittisiin linjauksiin, Bolognan prosessin periaatteisiin, opiskelijoilta sekä henkilöstöltä ja työelämältä saatuun palautteeseen. Bolognan prosessin tavoitteiden mukaisesti ammattikorkeakouluissa on sitouduttu kahden syklin tutkintorakenteeseen, ECTS-järjestelmän mukaiseen opintojen mitoitukseen ja osaamisperustaiseen toimintatapaan.

Pedagogisella strategialla edistetään koulutusprosessin kansallista ja kansainvälistä vetovoimaa ja laatua, ennakoidaan työelämän tarpeita ja uudistetaan oppimisympäristöä. Kehittämispohjaisen oppimisen strategian myötä uusia oppimisympäristöjä on syntynyt ja johtajuus sekä opettajuus ovat muuttuneet strategioiden teksteissä. Pedagogisella strategialla ohjataan koulutustoimintaa, opetuksen suunnittelua, toteutusta, arviointia, ope-

tussuunnitelmien laadintaa ja osaamisen kehittämistä. Pedagogisessa strategiasa määritellään koulutuksen tuottama asiantuntijuus, asiantuntijuuden kehittyminen ja elinikäisen oppiminen. Pedagogisella ohjelmalla tuetaan koko henkilöstön ammatillista ja pedagogista kehittämistä ammattikorkeakouluissa.

”Pedagogiset periaatteet ovat osa uuden henkilöstön perehdyttämistä ja ne sisältyvät ensimmäisen vuoden opiskelijoiden perusopintoihin”. (JAMK)

Toiminta-alueen määrittelyssä on eroja ammattikorkeakoulujen välillä. Monet Itä- ja Pohjois-Suomen ammattikorkeakoulut sekä HAMK ilmoittavat olevansa oman maakunnan toimijoita ja kehittäjiä, mutta varsin moni Etelä- ja Länsi-Suomen ammattikorkeakoulu ilmoittaa olevansa valtakunnallinen, kansainvälinen tai skandinaavinen toimija. Itärajan ammattikorkeakoulut kuvaavat tekevänsä laajaa Venäjä-yhteistyötä.

Arvot

Analysoituissa dokumenteissa pedagoginen strategia perustuu ammattikorkeakoulun itse määrittelemiin arvoihin. Arvojen määrä ammattikorkeakouluittain vaihtelee kahdesta kuuteen. Noin puolet ammattikorkeakouluista on määritellyt dokumenteissaan neljä arvoa. Samoin puolet ammattikorkeakouluista kuvaa arvojen sisällön. Tässä tutkimuksessa arvot ryhmiteltiin toimintaa ohjaaviin, inhimillisiin ja oppimista ohjaaviin arvoihin (taulukko 1). Yli puolet ammattikorkeakouluista määrittelee toimintaa ohjaaviksi arvoikseen tuloksellisuuden, lähes puolet yhteisöllisyyden ja reilu kolmannes vastuullisuuden. Reilusti yli puolet ammattikorkeakouluista määrittelee jonkin oppimiseen liittyvän arvon ja lähes puolet jonkin in-

Taulukko 1. Ammattikorkeakoulujen strategioissa esitetyt arvot.

Toimintaa ohjaavat arvot	Inhimilliset arvot	Oppimiseen liittyvät arvot
tuloksellisuus	suvaitsevaisuus	asiantuntijuus
yhteisöllisyys	oikeudenmukaisuus	ammattillisuus
vastuullisuus	toisen arvostaminen	ammattillinen kasvu
yhteistyö	toisen kunnioittaminen	luovuus
avoimuus		yhdessä oppiminen
asiakaslähtöisyys		työelämäläheisyys
luottamus		kestävä kehitys
uudistuminen		yrittäjyys
vaikuttavuus		
kansainvälisyys		

himillisen arvon. Oppimiseen liittyvät arvot kuvaavat koulutuksen päämäärää, asiantuntijaksi kasvamista. Oppimiseen liittyviä arvoja on suhteessa vähän verrattuna toimintaa ohjaaviin arvoihin.

Visio

Pedagoginen strategia ohjaa ammattikorkeakoulun vision saavuttamista. Visioiden aikajänteet vaihtelivat 2–5 vuoden päähän lähitulevaisuuteen. Ammattikorkeakoulun strategioissa visiot on laadittu ja esitetty usein kunnianhimoisin ja kilpailullisin ilmauksin (kuten edelläkävijä, johtava, menestyvä) ja

superlatiivisin laatusanoin (esimerkkinä Suomen paras, innostavin, tekevin). Noin kolmannes ammattikorkeakouluista tavoittelee parhaimmuutta jossain suhteessa ja/tai jollain alueella. Arvostettu ja kansainvälisesti arvostettu -sanoja käytetään eniten. Visioissa esiintyvät runsaasti myös sanat osaaminen sekä tutkimus ja kehitys. Tässä tutkimuksessa visiot ryhmiteltiin toimintaa, arvoja ja oppimista ohjaaviin visioihin (taulukko 2). Ammattikorkeakouluissa oli eniten toimintaa ohjaavia visioita. Visioiden kilpailulliset julistukset ja pehmeät yhteisölliset arvot luovat mielenkiintoisen jännitteen.

Taulukko 2. Ammattikorkeakoulujen strategioissa esitetyt visiot.

Toimintaa ohjaavat visiot	Arvoja ohjaavat visiot	Oppimista ohjaavat visiot
kansainvälisyys	arvostus	osaaminen
vastuullisuus	menestys	työelämäläheisyys
osallisuus	eettinen vastuullisuus	yrittäjyys
yhteistyö		innostavuus
verkostot		oppiminen

Seuraavassa esimerkki näistä kustakin. ”Kajaanin amk on Suomen Tekevin korkeakoulu, visio 2020”.

”Haluumme olla Suomen arvostetuin ammattikorkeakoulu vuonna 2016”. (METROPOLIA)

”HAMKilla on innostavin korkeakoulutus ja työelämälähtöisin tutkimus, visio 2020”.

ta ja oppimisprosessilähtöisyyttä. Opetussuunnitelma jäsennetään työelämäperustaisten teemojen tai ilmiötä kuvaavien opintokokonaisuuksien mukaan. Osaa- misperustainen opetussuunnitelma muodostetaan monitieteellisistä oppiaineista koostuvista, yllälaisista tai poikkialaisista opintojaksoista yhteistyössä opiskelijoiden ja työelämän edustajien kanssa.

Opetussuunnitelmat

Opetussuunnitelmat ovat pedagogisten strategioiden mukaan osaamisperustaisia. Oppimisen tuloksia kuvaavista käsitteistä korostuu osaaminen ylivertaisesti suhteessa tietoihin ja taitoihin, joista jälkimmäinen lähes puuttuu pedagogisesta käsitteistöstä kuvion 1. havainnollistamalla tavalla. Ainakin julkilausutuista sanoista päätellen ammattikorkeakoulut ovat sitoutuneet osaamisperusteiseen ajatteluun ja toimintaan.

Opetussuunnitelmissa korostetaan joustavaa työelämän tarpeisiin vastaamis-

Muutammat ammattikorkeakoulut (mm. LAUREA, LAMK, KAMK, AR-CADA) kuvaavat omissa strategioissa tai pedagogisissa strategioissaan opetussuunnitelmien laadinnan perusteita kansallisen-, ja eurooppalaisten tutkintojen viitekehysten, Bolognan prosessin ja ARE-NEN laatimien kansallisten kompetenssien mukaan. Opetussuunnitelmien toteutussuunnitelmissa määritellään jokaisen opintojakson tavoitteet, sisällöt, toteutustavat, suoritustavat, opintojen valinnaisuus, arvioinnin perusteet ja opiskelijoiden työn mitoitus.

kompetenssit osaaja osaajana osaajia osaajien **osaaminen**
osaamis osaamisalueet osaamiseen osaamisella

osaamisen osaamisessa

osaamisesta **osaamista** osaamistamme osaamisten

taidot taito **tiedon tieto**

Kuvio 1. Osaaminen-, tieto- ja taito-käsitteiden ja niiden johdannaisten yleisyys suomenkielisten ammattikorkeakoulujen pedagogisissa strategia-asiakirjoissa. Kirjasinko kuvaava käsitteen yleisyyttä asiakirjassa.

ohjaa ohjaaminen ohjaavat ohjata ohjauksen ohjaus opettaa opettaja

opettajan opettajat opettajien opettaminen opetukseen

opetuksen opetuksessa opetus opintoja

opintojen opiskelija opiskelijaa opiskelijan

opiskelijat opiskelijoiden

opiskelijoille opiskelijoilta opiskelijoita opiskella opiskelu opiskelun

opiskeluun oppija oppiminen oppimis oppimiseen

oppimisen oppimisesta oppimista

Kuvio 2. Opiskelija-, oppiminen- ja ohjaus-käsitteiden johdannaisten yleisyys suhteessa opettaja-, opettaa- ja opetus-käsitteiden johdannaisten yleisyyteen suomenkielisten ammattikorkeakoulujen pedagogisissa strategioissa.

Oppiminen ja opetus

Lähes puolessa analysoiduissa dokumenteissa oppimista tarkastellaan laajasti opiskelijan, opettamisen ja pedagogisten ratkaisujen näkökulmasta. Opiskelijaa ja opiskelijan oppimista ja opiskelijälähtöistä opetusta koskevia käsitteitä (opiskelija, oppiminen, ohjaus johdannaisineen) käytetään paljon suhteessa opettajaa koskeviin käsitteisiin (opettaja, opettaa, opetus johdannaisineen), mitä kuvio 2. havainnollistaa.

Pedagogisissa strategioissa asetetaan tavoitteeksi fokusoida pedagogista toimintaa ja tarkentaa opetuksen, oppimisen ja osaamisen painopistealueita ja tavoitelinjauksia. Pedagogisten strategia-asiakirjojen tavoitteena on yhtenäistää käsitystä oppimisesta ja opetuksesta opettajille, opiskelijoille, muulle henkilöstölle ja si-

dosryhmille. Strategioissa asetetaan oppimisen lähtökohdaksi aktiivinen, vastuullinen, itsensä kehittämiseen ja elinikäiseen oppimiseen sitoutunut opiskelija. Oppiminen näyttäytyy asiakirjojen mukaan yhteistoiminnallisena ja projektimaisena.

”Ammattikorkeakoulun opiskelija on itsenäinen sekä vastuullinen omasta oppimisestaan ja toimii aktiivisessa vuorovaikutuksessa yhteisönsä kanssa.” (LAMK)

Korkeakouluopetuksen tehtäväksi asetetaan vastata työelämän kehittämisen ja kansainvälistymisen vaatimuksiin sekä alan tieteellisiin ja taiteellisiin lähtökohtiin. Oppimista tapahtuu formaalien oppimisympäristöjen lisäksi myös nonformaalien ja informaalien oppimisympäristöjen vuorovaikutuksessa.

”Tavoitteena on siirtyä yhä enemmän työelämälähtöiseen, opiskelijoita osallistavaan ja aktivoivaan oppimiskulttuuriin.” (KYAMK)

Asiakirjojen mukaan opetuksessa korostetaan tutkivaa ja kehittävää työotetta uusien tietojen ja taitojen luomisessa ja niiden levittämisessä. Tutkivaan ja kehittävään työotteeseen liittyy innovatiivisuus, kriittinen ajattelu ja luovuus. TKI-lyhenteitä ja sanoja oli runsaasti pedagogisissa strategia-asiakirjoissa. Kaikissa strategioissa ilmaistaan tahtotilana oppimisen ja tutkimus- ja kehittämistoiminnan integraatio. TKI-hankkeiden ja opetuksen integraatio kuvataan yhteistyönä työelämän kanssa. Hankkeiden toteutuksen todetaan edellyttävän koulutuksen rakenteiden, opetussuunnitelmien ja työtapojen muuttamista joustaviksi ja opetuksen sisältöjen uudistamista työelämälähtöisiksi. Hankkeissa toteutettavalla opetuksella kehitetään koulutusta ja vaikutetaan opiskelijoiden yrittäjäyys- ja innovaatiovalmiuksien kehittymiseen.

”Mikkelin ammattikorkeakoulussa opetus sekä tutkimus- ja kehittämis-toiminta nivoutuvat entistä kiinteämmin toisiinsa, mikä uudistaa koulutusta ja tuottaa impulsseja kehittämistoimintaan.” (MAMK)

Muutama ammattikorkeakoulu on sitoutunut omaan integraatiota ja innovaatioita edistävään pedagogiseen malliin, joka on perusteltu teoreettisesti ja nimetty omaleimaisesti (esimerkiksi LbD, OIS, Innovaatiopedagogiikka). Opetusta ja TKI-toimintaa edistetään esimerkiksi kehittämis pohjaisen oppimismallin (Learning by Developing) avulla. Kehittämis pohjaisen oppimisen lähtökohdalla on aito työelämän kehittämishanke, jossa yhdistyvät Deweyn pragmaattiset näkemykset ja tutkivan oppimisen näkökulma (Salakari, 2009, s. 144).

Strategioiden mukainen opettajan työ näyttyy moniulotteisena. Opettajan tehtävänä on kehittää pedagogisia, yhteisöllisiä ja teknologiaa hyödyntäviä oppimistiloja. Opettaja pidetään enemmän oppimisen asiantuntijana ja oppimisen ohjaajana kuin tietojen välittäjänä. Opettajan odotetaan hallitsevan erilaiset pedagogiset lähestymistavat opetuksessa. Pedagogisilla opetusmenetelmillä tuetaan opiskelijan oppimisprosessin etenemistä ja syvällistä oppimista. Opetuksessa siirrytään usein opiskelijakeskeisiin, osallistaviin ja aktivoiviin opetusmenetelmiin ja tiimityöhön. Ohjaus ja opetus perustuvat dialogiin, jossa opettajat ja opiskelijat pitävät toisiaan kollegoina ja arvostavat toisiaan, kuten kuvio 1. osoittaa.

Osaaminen

Osaamista tarkastellaan pedagogisissa asiakirjoissa asiantuntijaksi kehittymisen ja ammatillisen kasvun näkökulmasta. Eri osaamisalueiden kehittäminen perustuu osaamista koskevaan tutkittuun tietoon ja ennakoituu tulevaisuuden osaamiseen. Dokumenttinen mukaan asiantuntijatieto muodostuu teoreettisesta tiedosta, käytännöllisestä tiedosta, itsesätelytiedosta ja sosiokulttuurisesta tiedosta. Asiantuntijaksi kasvun ja elinikäisen oppimisen prosessissa yksilön taidot, tiedot, uskomukset ja arvot kehittyvät ja voivat muuttua. Ammatilliseen kasvuun vaikuttavat monien tekijöiden lisäksi opiskelija itse.

”Ammatillinen kasvu ja kehitys on monen tekijän yhteistulos, johon eniten vaikuttaa opiskelija itse. Onnistuneessa ammatillisessa kasvuprosessissa keskeisiksi tekijöiksi muodostuvat opiskelijan osalta itseohjautuvuus, aloitteellisuus, motivaatio, asenteet ja persoonalliset tekijät.” (LAUREA)

Dokumenteissa asiantuntijuus määritellään myös jaettuna asiantuntijuutena, yhdessä osaamisena. Tällöin opettajat, opiskelijat ja työelämän asiantuntijat oppivat toisiltaan työskentelemällä yhdessä. Uutta tietoa voidaan luoda koulutusohjelmaan sisältyvässä harjoittelussa, opinnäytetyössä ja projekteissa.

Oppimisen ja osaamisen arviointi

Pedagogisen strategian mukaan arviointi on keskeinen osa oppimisprosessia. Arvioinnilla tuetaan oppimista, ohjataan, kannustetaan, motivoitetaan opiskelijan syvästä oppimisesta ja opintojen etenemistä. Opiskelun eri vaiheissa toteutettua arviointia pidetään johdonmukaisena, suunnitelmallisena, oikeudenmukaisena, monipuolisena, luotettavana ja läpinäkyvänä.

”Arvioinnilla tuetaan opiskelijan ammatillisen asiantuntijuuden kasvun prosessia.” (LAMK)

Pedagogisen strategian mukaan arviointi on osaamisperustaista ja kehittävä. Osaamisperustaisessa arvioinnissa opiskelijan osaamista arvioidaan suhteessa opintojakson osaamistavoitteisiin. Autenttisessa arvioinnissa itse-, vertais- ja työelämäarviointi sekä opettajan suorittama arviointi nivoutuvat yhteen. Opiskelijalla itsellään on vastuu osaamisensa näkyväksi tekemisestä ja itsearvioinnista. Tällöin arvioinnissa voidaan käyttää uusia itsearvioinnin, kehittymisen ja keskinäisen palautteenannon menetelmiä. Arviointimenetelmien on oltava linjassa osaamistavoitteiden ja oppimismenetelmien kanssa.

Oppimisen ja TKI-toiminnan integraatio muuttaa osaamisen arviointikäytäntöjä. Opiskelijan osaaminen on eri

konteksteissa näkyvää aitoa työelämäosaamista. Hankelähtöisessä oppimisessa osaamisen arviointi perustuu yhteistyöhön, osallistumiseen ja asetettujen päämäärien saavuttamiseen. Oppimisen ja ammatillisen kasvun arviointi, rakentavan palautteen antaminen ja saaminen ovat oleellinen osa opiskelijan ohjausta. Arviointikriteerit perustuvat sekä kansallisesti että kansainvälisesti määriteltyihin osaamisen viitekehyksiin. Kriteerien laadintaan osallistuvat ammattikorkeakoulun toimijoiden lisäksi myös työelämän ja opiskelijoiden edustajat.

”Arviointikriteereillä kuvataan koulutuksen aikana tutkinnon edellyttämää osaamista.” (KAMK)

”Arvioinnin avulla opiskelija voi seurata oman osaamisensa kehittymistä suhteessa ammatin asettamiin kompetensivaatimuksiin sekä eurooppalaiseen (EGF) ja kansalliseen (NQF) osaamisen viitekehukseen” (LAMK)

Oppimis-ympäristöt

Dokumenttien mukaan ammattikorkeakoulussa kehitetään perinteisen luokkaopetuksen lisäksi innovatiivisia oppimisympäristöjä. Oppiminen ja TKI-toiminta asettavat uusia vaatimuksia oppimisympäristöille ja TKI-lyhenne (0,47 % asiakirjan kaikista sanoista) sekä tutkimus- ja kehittämistoiminta esiintyvät sanoina usein toistuen. Yhteistyöhakuisuus ja kumpuutus tulevat esiin eri tavoin. Sanastossa jonkun ”kanssa” esiintyy usein, 0,35 % kaikista sanoista. Sana ”työelämän” on asiakirjojen 20. yleisin sana, yhteensä 0,20 % kaikista sanoista. Seuraavassa näistä esimerkkejä.

”FramiPro – oppimisympäristö on monialainen innovatiivinen vaihtoehtoinen tapa suorittaa opintoja yritys-

ten ja yleensä työelämän toimeksiantojen kautta.” (SeAMK)

”Yhdessä elinkeinoelämän kanssa kehittämme käytännön ratkaisuja, innovaatioita, työn tekemisen tapoja ja vaihtoehtoisia toimintamalleja.” (METROPOLIA)

Erilaiset oppimisympäristöt antavat mahdollisuuden vaihtoehtoihin suorittamistapoihin. Oppimisympäristöissä voivat työskennellä eri ammattien opiskelijat yhdessä. Oppiminen, sosiaalinen media ja virtuaaliset laboratoriot mahdollistavat uusimman teknologian käytön opetuksessa. Tulevaisuuden oppimisympäristöt tulevat olemaan globaaleja ja teknologiaa hyödyntäviä.

”Erilaiset oppimisympäristöt luovat vaihtoehtoisia mahdollisuuksia opintojen suorittamiseen.” (JAMK)

”Tulevaisuuden oppimisympäristöt tulevat olemaan yhä useammin informaaleja, interaktiivisia, globaaleja sekä teknologiaa hyödyntäviä oppimisympäristöjä.” (VAMK)

Oppimisympäristökäsitteen luonne ilmenee myös yhteistyön kuvauksissa. Strategioissa kuvattiin yhteistyötä kansainväliseksi, hankkeiden kautta tapahtuvaksi ja yhteistyöksi, jolla luodaan uusia rakenteita ja verkostoja. Yhteisöllisessä oppimisessa kehittäminen perustuu toimiviin työelämäsuhteisiin ja asiantuntijaosaamiseen (vrt. Vidgrén & Rissanen, 2013, ss. 96–97). Yhteistyö edellyttää yhteistyötaitoja, se on kollegiaalista, siihen osallistuu koko henkilökunta ja sen merkitys ymmärretään ammattikorkeakoulun toiminnassa. Yhteistyön kautta luotiin asiantuntija-, kehittämis- ja kansainvälisiä verkostoja ja kehitettiin verkostoitunutta oppimista ja työtapoja.

Opintojen ja oppimisen ohjaus

Pedagogisissa strategia-asiakirjoissa oppiminen ja oppimisen ohjaus määritellään pedagogisen ja muun tuen antamiseksi opiskelijoille. Ohjauksella tuetaan opiskelijan oppimistaitoa, ammatillista kasvua, hyvinvointia, työuran alkua ja elinikäistä oppimista.

”Ohjauksella tuetaan opiskelijan kasvua ammatilliseksi asiantuntijaksi, hänen työuransa hahmottumista opintojen aikana monin eri tavoin ja elinikäistä oppimista.” (LAMK)

”Ammattikorkeakoulussa oppimisen ja ammatillisen kehittymisen tukeminen ja ohjaaminen on ennakoivaa, järjestelmällistä monipuolista ja tavoitteellista.” (CENTRIA AMK)

Opintojen ohjaus perustuu useimmissa strategia-asiakirjoissa humanistiseen oppimiskäsitykseen, jossa korostetaan oppijan omien kokemusten merkitystä ja oppimisen sosiaalista luonnetta. Toiseksi ohjaus perustuu sosiokonstruktivistiseen oppimiskäsitykseen, jossa opiskelija ottaa vastuun omasta oppimisestaan ja sen arvioinnista tiedostavana, itseohjautuvana ja sosiaalisena oppijana. Ohjauksen sisältöalueina mainitaan oppimisen ja opiskelun ohjaus, työelämään ohjaus, uraohjaus sekä persoonallisuuden kasvun ja kehityksen tukeminen. Ohjauksen painopiste muuttuu opintojen edetessä oppimistarpeiden mukaan. Ohjauksen painopiste tulevaisuudessa on opintojen normiaikaisen läpäisyn edistäminen, e-ohjausmenetelmien kehittäminen ja ohjauspalvelujen saatavuuden lisääminen.

Koulutukseen sisältyvän opintojen ohjaussuunnitelman mukaan ohjaus kuuluu koko ammattikorkeakoulun henkilöstön tehtäviin. Opiskelijat ovat muka-

na ohjauksessa opiskelijatutorjärjestelmän kautta. Ohjausmuotoja ovat moniammatillinen ryhmä- ja yksilöohjaus. Kokonaisvaltaisen ohjauksen tavoitteena on edistää opiskelijan ammatillisen orientaation ja identiteetin kehittymistä, asiantuntijuuteen kasvua sekä ammatti-identiteetin vahvistumista.

Pedagogisen strategian seuranta

Pedagogisen strategian toteutumista seurataan kaikissa ammattikorkeakouluissa opetus- ja kulttuuriministeriön esittämien tuloksellisuusmittareiden avulla. Toiminnan laatua seurataan ja kehitetään laatujärjestelmän avulla. Toiminnanohjausjärjestelmä tuottaa ajantasaista tietoa seurannan tueksi. Palautteet ja niihin liittyvät mittarit kytketään suoraan prosesseihin, toimintakonaisuuksiin ja toiminnanohjaukseen. Koko kouluyhteisö osallistuu arviointiin ja toiminnan kehittämiseen. Pedagogisen strategian toteutumisesta saadaan tietoa myös opintojaksopalautteista, opetussuunnitelmien ja koulutusalojen/yksiköiden itsearvioinneista, johdon katselmuksista, eri alojen pedagogisista katselmuksista, arviointi- ja kehittämisfoorumista, vuosisuunnitelmista, tavoite- ja tulossopimuksista ja niihin liittyvistä mittareista.

Johtopäätökset

Analyysin perusteella vaikuttaa siltä, että ammattikorkeakoulut ovat laatineet pedagogiset strategiansa kattavina prosesseina, mikä ilmenee linjakkaina pedagogisina strategioina. Ne ovat sisällöltään laajoja ja sisältävät myös käytetyn lähdeaineiston. Pedagogisella strategialla selvennetään pedagogiseen toimintaan kuuluvia keskeisiä

käsitteitä ja samalla yhtenäistetään niitä koskevia käsityksiä ja ohjeistetaan pedagogista toimintaa koulutuksen tavoitteiden suuntaisesti. Ammattikorkeakoulujen lisääntyvä kilpailutilanne näkyy strategioissa visioiden tasolla profiilin nostamisena kunnianhimoisin ilmauksin ja superlatiivisin laatusanoin. Analysoiduissa pedagogisissa strategioissa keskeisinä pedagogiikan käsitteinä esiintyivät oppiminen, opettaminen ja ohjaus.

Pedagogiset strategiat ovat syntyneet yhteistyössä ammattikorkeakoulujen henkilöstön kanssa. Noin puolet ammattikorkeakouluista korosti pedagogisessa strategiassaan näkyvästi TKI-toimintaa, yhteistyötä ja yhteisöllisyyttä arvoina. Kaikki ammattikorkeakoulut arvosivat työelämäläheisyyttä tai työelämälähtöisyyttä koulutuksessaan. Analysoiduissa pedagogisissa strategioissa nousi esiin yritysten suosituimmat arvot asiakaslähtöisyys, kehittyminen, yksilön kunnioittaminen, tuloksellisuus ja yhteistyö (vrt. Kamensky, 2014; Harju, 2002.) Ammattikorkeakoulujen visioita voidaan pitää selkeinä, niihin yhdistyvät faktat, toiveet ja ne suuntautuvat tulevaisuuteen. Analyysissä tuloksena saatiin toimintaa, arvoja ja oppimista ohjaavia visioita.

Kotila (2012a, s. 135) toteaa, kuinka ammattikorkeakoulupedagogiikassa yhdistetään pedagoginen ja alueellinen yhteistyö sekä tutkimus- ja kehittämis-yhteistyö. Strategioiden pohjalta voi olettaa, että ammattikorkeakouluopiskelija voi opiskella erilaisissa oppimisympäristöissä hyvin erilaisia pedagogisia menetelmiä käyttäen. Oppimisen organisoinnissa korostuvat sosiaalinen vuorovaikutus, yhteistoiminnallisuus ja tekemällä oppiminen. (Komonen, 2007, ss. 40–44, Tynjälä 2008, 126.) Pedagogisia ratkaisuja tukevat tilat ja oppimisympäristöt

edistävät oppijan itsesäätelyyn liittyviä valmiuksia, osaamiseen, elinikäiseen oppimiseen ja asiantuntijuuden kehittymiseen liittyvien taitojen kehittymistä, uuden osaamisen luomista ja vuorovaikutusta toimintaympäristön kanssa. Ammattikorkeakoulujen käsitys yhteistyötä kuvaa avointa, verkostomaista organisaatiota. Tutkimus todentaa Kotilan (2012b, s. 29) havaintoja siitä, että nykyään ammattikorkeakoulupedagogiikassa painopiste on siirtynyt opetussuunnitelmista ja koulutusohjelmista oppimisympäristöjä ja kontekstuaalista oppimiskäsitystä koskevaan keskusteluun.

Analysoitujen pedagogisten strategioiden mukaan ammattikorkeakoulut kehittävät korkeakoulupedagogiikkaa, opetussuunnitelmia, ohjauksen välineitä ja menetelmiä, oppimisympäristöjä ja arviointia aktiivisesti. Pedagogisia strategioita voi analyysin pohjalta pitää varsin linjakkaina lähtökohtina tarkemmalle opetussuunnittelulle (vrt. Biggs, 2003). Opiskelijaa pidetään vastuullisena omasta oppimisestaan. Oppijakeskeisyyttä pidetään tärkeänä myös oppimisympäristöjen suunnittelun kannalta (vrt. Wright, 2011, ss. 95–97).

Strategioissa korostuva lisääntynyt yhteistyö työelämän kanssa edellyttää yhteistyötä opetussuunnitelman laadinnassa ja pedagogiikassa (Stenström & Nikkanen, 2005, s. 6). Ohjaus on opiskelijalähtöistä ja ohjauksen sisällöissä ja ohjaustoiminnassa haetaan uusia painotuksia (vrt. Kotila, 2006, ss. 19–20). Opettaja pidetään oppimisen ohjaajana, yhteysien luojana ja myös oppimisympäristöjen suunnittelijana ja perinteinen opettaminen vähenee (vrt. Auvinen, 2004, s. 367). Oppimisympäristöjen suunnittelussa on otettava huomioon käsitykset

oppimisesta, pedagogiikasta ja oppijasta (vrt. Nummenmaa, 2002, ss. 140–144).

Kirjoittajien pitkäaikainen kokemus ammattikorkeakouluista antaa aihetta olettaa, että pedagogiset strategiat vastaavat ammattikorkeakouluissa käytävää keskustelua ja että pedagoginen, strateginen kehittämistoiminta hankkeina ja verkostoina on runsasta ja strategioiden mukaista. Tieteellisen jatkotutkimuksen ja arvioinnin aihe on, miten strategia-asiakirjat ja niiden linjaukset opiskelijan oppimisesta ja edusta toteutuvat ammattikorkeakouluissa.

Lähteet

- Abelman, R., & Dalessandro, A. (2008). The Institutional Vision of Community Colleges. Assessing Style as Well as Substance. *Community College Review*, 35(4), 306-335.
- Airaksinen, T. (1994). *Arvojen yhteiskunta. Erään taistelun kuvaus*. Juva: WSOY.
- Anwar, J., & Hasnu, S. (2011). *Factors Influencing Vision of an Organization*. Haettu marraskuun 8, 2014, sivustolta <http://saicon2011.ciitlahore.edu.pk/management/1023.pdf>.
- Auvinen, P. (2004). *Ammatillisen käytännön toistajasta monipuoliseksi aluekehittäjäksi?: ammattikorkeakoulu-uudistus ja opettajan työn muutos vuosina 1992-2010*. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja n:o 100. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Auvinen, P., Dal Maso, R., Kallberg, K., Putkuri, P., & Suomalainen, K. (2005). *Opetussuunnitelma ammattikorkeakoulussa*. Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulun julkaisuja B: Selosteita ja opetusmateriaalia, 9. Joensuu: Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulu.
- Baum, I.R., Locke, E.A., & Kirkpatric, S.A. (1998). A longitudinal study of the relation of vision and vision communication to venture growth in entrepreneurial firms. *Journal of Applied Psychology*, 83(1), 43-54.
- Biggs, J. (2003). *Teaching for quality learning at University*. 2nd ed. Bickingham: SPRHE & Open University.
- Blatstein, I.M. (2012). Strategic Planning: Predicting or Shaping the Future. *Organization Development Journal*, 30(2), 31-38.

- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Cook, W., Hunsaker, P., & Coffey, R. (1997). *Management and organizational behavior*. Chicago: McGraw-Hill Companies, Inc.
- Cullen, J., Joyce, J., Hassall, T., & Broadbent, M. (2003). Quality in higher education: from monitoring to management. *Quality Assurance in Higher Education*, 11(1), 5-14.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Los Angeles: Sage.
- Denscombe, M. (2000). *Forskningshandboken: för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur.
- Ekola, J. (1992). *Johdatusta ammattikorkeakoulupedagogiikkaan*. Juva: WSOY.
- Fook, C. Y., & Sidhu, G. K. (2010). Authentic Assessment and Pedagogical Strategies in Higher Education. *Journal of Social Sciences*, 6(2), 153-161.
- Harju, K. (2000). *Johda rohkeaksi! Liiderin arkea kiireorganisaatiassa*. Helsinki: Tammi.
- Hyppönen, R. (2013). *Esimiesosaaminen. Liiketoiminnan menetystekijä*. Porvoo: Edita.
- Hämäläinen, V., & Maula, H. (2004). *Strategiaviestintä*. Inforviestintä Oy. Keuruu: Otava.
- Kamensky, M. (2014). *Strateginen johtaminen*. Menestyksen timantti. Helsinki: Talentum.
- Kananen, J. (2008). Kvali. *Kvalitatiivisen tutkimuksen teoria ja käytänteet*. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja -sarja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Kantabutra, S. (2008). What Do We Know About Vision? *The Journal of Applied Business Research*, 24(2), 127-138.
- Kantabutra, S. (2010). Vision effects: a critical gap in educational leadership research. *International Journal of Educational Management*, 24(5), 376-390.
- Kenny, J. (2006). Strategy and the learning organization: a maturity model for the formation of strategy. *The Learning Organization*, 13(4), 353-368.
- Kohtamäki, V. (2012). Opetuksen ja TKI johtaminen osana ammattikorkeakoulun strategista kehittämistä. *Hallinnon Tutkimus*, 31(2), 99-116.
- Kolkka, M., & Karvinen, I. (2012). Pedagogisen tuen tarve ja sisällöt ammattikorkeakoulupettajien kuvaamana. Teoksessa H. Kotila, & K. Mäki (toim.), *Ammattikorkeakoulupedagogiikka 2* (ss. 119-136). Helsinki: Edita.
- Komonen, K. (2007). Integriivinen oppimisympäristö – työelämässä oppimisen pedagoginen malli. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 9(2), 36-46.
- Koski, L. (2000). Sosiologian ja kasvatussosiologian peruskäsitteitä. Teoksessa A. Antikainen, R. Rinne, & L. Koski (toim.), *Kasvatussosiologia* (ss. 12-40). Helsinki: WSOY.
- Kotila, H. (2012b). Oppimiskäsitteet ja oppiminen ammattikorkeakoulujen toimintaympäristöissä. Teoksessa H. Kotila, & K. Mäki (toim.), *Ammattikorkeakoulupedagogiikka 2* (ss. 26-52). Helsinki: Edita.
- Kotila, H. (2012a). Koulutuskulttuuri käytännön tutkimuksen haasteena. Teoksessa H. Kotila, & A. Mutanen (toim.), *Käytäntöä tutkimassa* (ss. 133-142). Haaga-Helium julkaisuja. Puheenvuoro 2/2012. Vantaa: Haaga-Helium.
- Kotila, H. (2006). Tuutorin työvälineitä. Teoksessa A. Pekkala, & B. Varjonen (toim.), *Tuutorointi on taitolaji* (ss. 17-21). Hämeenlinna: Hämeenlinnan ammattikorkeakoulu.
- Kotila, H. (2003). Oppimiskäsitteet ammattikorkeakoulutuksessa. Teoksessa H. Kotila (toim.), *Ammattikorkeakoulupedagogiikka. Ajankohtaisia puheenvuoroja* (ss. 13-23). Helsinki: Edita.
- Koulutus ja tutkimus vuosina 2011-2016. (2011). *Kehtämissuunnitelma*. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Laakkonen, R. (2003). Muuttuva opettajuus. Teoksessa H. Kotila (toim.), *Ammattikorkeakoulupedagogiikka. Ajankohtaisia puheenvuoroja* (ss. 273-284). Helsinki: Edita.
- Lindholm-Ylänne, S., & Nevgi, A. (2003). *Yliopisto- ja korkeakouluopettajan käsikirja*. Helsinki: WSOY.
- Levin, I.M. (2000). Vision revisited. Telling the Story of the Future. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 36(1), 91-107.
- Mumford, M. D., & Strange, J. M. (2005). The Origins of vision: Effects of reflection, models, and analysis. *Leadership Quarterly*, 16(1), 121-148.
- Mäntynen, M. (2013). Opettajan kokemus sosiaalisesta roolistaan ja osallisuudestaan koulun strategiaprosessissa. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 15(1), 32-46.
- Määttä, S., & Ojala, T. (2005). *Tasapainoisen onnistumisen haaste. Johtaminen julkisella sektorilla ja Balanced Scorecard*. Hallinnon tutkimuskeskus, HAUS. Valtionvarainministeriö. Helsinki: Edita.

Nikkanen, P., & Lyytinen, H. K. (1996). *Oppiva koulu ja itsearviointi*. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Nummenmaa, A. R. (2002). Ammattikorkeakoulu oppimisympäristönä. Teoksessa J.P. Liljander (toim.), *Omalla tiellä. Ammattikorkeakoulut kymmenen vuotta* (ss. 128-141). ARENE. Helsinki: Edita.

O'Connell, D., Hickerson, K., & Pillutla, A. (2011). Organizational Visioning: An Integrative Review. *Group & Organization Management*, 36(1), 103-125.

Raudaskoski, L. (2000). *Ammattikorkeakoulun toimintaperustaa etsimässä. Toimilupahakemusten sisällönanalyttinen tarkastelu*. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 166. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Robbins, S.P., & Judge, T. A. (2015). *Organizational Behavior*. Boston: Pearson.

Salakari, H. (2009). *Toiminta ja oppiminen - koulutuksen kehittämisen tulevaisuuden suuntaviivoja ja menetelmiä*. Eduskills Consulting. Helsinki: Hakapaino OY.

Stenström, M-L., & Nikkanen, P. (2005). Koulutuksen ja työelämän välinen yhteistyö. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 7(4), 4-8.

Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2002). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.

Tynjälä, P. (2008). Työelämän asiantuntijuus ja korkeakoulupedagogiikka. *Aikuiskasvatus*, 2(28), 124-127.

Viitala, R. (2005). *Jobba osaamista! Osaamisen johtaminen teoriasta käytäntöön*. Keuruu: Otava.

Viitala, R. (2006). *Henkilöstöjohtaminen*. Helsinki: Edita.

Vidgrén, M., & Rissanen, R. (2013). Oppimisen ja tutkimuksen yhteispeli- Savonia-ammattikorkeakoulun OIS-malli. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 15(3), 95-105.

Wright, G. B. (2011). Student-Centered Learning in Higher Education. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 23(3), 92-97.

Özdem, G. (2011). An Analysis of the Mission and Vision Statements on the Strategic Plans of Higher Education Institutions. *Educational Science Theory & Practice*, 11(4), 1887-1894.



Maahanmuutto- taustaiset nuoret koulutuksen siirtymissä: Viranomaisten ja nuorten näkökulmat

Marianne Teräs

FT, dosentti, yliopistonlehtori
Helsingin yliopisto,
Käyttätymistieteiden laitos
marianne.teras@helsinki.fi

Johanna Lasonen

PhD, professori
University of South Florida ja
Jyväskylän yliopisto
lasonen@usf.edu

Carine Cools

PhD, Project Researcher
Jyväskylän yliopisto,
Koulutuksen tutkimuslaitos
carine.cools@jyu.fi

Abstrakti

Artikkelissa tarkastellaan maahanmuuttotaustaisten nuorten koulutuksellista nivelvaihetta. Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, millaiset siirtymätekijät edistävät tai estävät nuorten pääsyä erityisesti perusasteelta toiselle asteelle. Tutkimuksen aineiston muodostivat maahanmuuttotaustaisten nuorten haastattelut sekä hei-

Artikkeli on läpikäynyt referee-menettelyn

dän kanssaan työtä tekevien viranomais-
ten laadullinen kysely ja haastattelut. Tut-
kimus osoittaa, että koulutussiirtymät ovat
muuttuneet moninaisiksi ja että niihin on
sidoksissa kolmenlaisia tekijöitä: nuoreen
itseensä, nuoren yhteisöihin ja yhteiskun-
nan tarjoamiin palveluihin liittyvät tekijät.
Viranomaiset toistelivat kielitaidon ja nu-
oren motivaation ja osaamisen merkitys-
tä sekä yhteiskunnan palvelujen kohden-

tamista, nuoret taas toivat esiin ystävien ja perheiden merkityksen. Tulokset korostavat yhteistyötä viranomaisten, kotien ja nuorten välillä, jotta nuoria voitaisiin tukea heidän elämänsä erityisvaiheessa, sen sujuvoittamiseksi ja syrjäytymisen ehkäisemiseksi.

Avainsanat: *koulutuksen siirtymävaiheet, maahanmuuttotataustaiset nuoret, siirtymäjännitteet*

.....

Abstract

This article explores school transitions of young people with diverse linguistic and cultural backgrounds. The aim of the study was to examine what kinds of transitional factors do hinder or promote transitions of the young, especially, from comprehensive school to secondary schools. Study material consists of interviews with the young, and a qualitative questionnaire and interviews with the authorities who work with them. The results show that there are three kinds of transitional factors: those attached with the young themselves, those attached with their communities, and those with services offered by the society. The authorities repeatedly stated language factor, motivation, competences and structural factors, whereas the young mentioned friends and family. The results highlighted that teachers and counselors need to be aware of these transitional factors in order to support transitions of the young, and thus prevent their exclusion and marginalization.

Keywords: *immigration, school transitions, young*

Johdanto

Suomi on osa globalisoituvaa maailmaa, jossa ihmiset liikkuvat. Työikäisten ja nuorten maahanmuuttajien määrät lisääntyvät. Ruotsalainen ja Nieminen (2012) esittävät, että Suomessa oli vuonna 2011 noin 260 000 henkilöä, joiden molemmat vanhemmat olivat syntyneet ulkomailla. Heistä 38 000 oli itse syntynyt Suomessa (ns. toinen sukupolvi) ja noin 113 000 henkilön vanhemmista toinen oli syntynyt ulkomailla (ns. 2,5-sukupolvi). Ensimmäisellä sukupolvella tarkoitetaan henkilöitä, jotka ovat muuttaneet aikuisena uuteen maahan ja toisella sukupolvella heidän lapsiaan, jotka ovat syntyneet kohdemaassa. Yhdysvaltalainen maahanmuuton tutkija Rumbaut (2007) toi keskusteluun väli-sukupolven käsitteen, sillä hänen mielestään jaottelu ensimmäiseen ja toiseen sukupolveen on liian karkea. Hän katsoo, että erityisesti lapsen maahanmuuttoiläällä sekä lapsen ja vanhempien syntymämaalla on merkitystä lapsen tilanteeseen (Martikainen & Haikkola, 2010). Helsingissä 7–15-vuotiaiden vieraskielisten määrän ennustetaan kasvavan vajaaseen 10 000:een vuonna 2020 ja 13 800:aan vuonna 2030, jolloin osuus koko ikäluokasta kasvaa nykyisestä noin 15 prosentista 23 prosenttiin (Helsingin kaupungin tietokeskus, 2013, p. 19). Vieraskielisellä tarkoitetaan henkilöä, jonka äidinkieli on muu kuin suomi, ruotsi tai saame. Artikkelissa käytämme käsitteitä eri kieli- ja kulttuuritautainen ja maahanmuuttotataustainen maahanmuuttajataustaisen sijaan, koska lapsista ja nuorista puhuttaessa käsite kattaa laajemmin sen, että henkilö itse ei välttämättä ole muuttanut maahan, mutta maahanmuutolla on yleensä ylisukupolvittaisia seurauksia,

jotka näkyvät lapsen ja nuoren elämässä (ks. Martikainen, Saari & Korkiasaari, 2013, pp. 41-45).

Koulutustutkimuksessa siirtymiä tutkitaan usein kahdesta näkökulmasta. Yhtäältä kuvataan muutosta tietystä vaiheesta toiseen kuten kehityksellisiä siirtymiä lapsuudesta nuoruuteen. Toisaalta siirtymillä kuvataan koulutusasteelta toiselle tai koulutuksesta työelämään siirtymistä. Tuota nivelvaihetta ei voida kuvata mekaanisesti ja lineaarisesti olettaen, että kaikki seuraavat tiettyä 'perinteistä' polkua (Lindberg, 2008). Maahanmuuttoaustaisille nuorille siirtymävaiheet ovat vaativampia kuin valtaväestön nuorille (Teräs, Niemi, Stein & Välinoro, 2010). Koulutusjärjestelmä on reagoinut nivelvaiheen vaikeuksiin, ja nuorille tarjotaan vaihtoehtoisia ohjelmia, muun muassa työpajoja ja kymppiluokkaa.

Vuonna 2010 kaikista 16–24-vuotiaista noin 75 prosenttia opiskeli perusasteen jälkeisessä oppilaitoksessa. Ensimmäisen polven maahanmuuttajista opiskelijoita oli hieman yli 50 prosenttia ja toisen polven maahanmuuttajista 68 prosenttia (Ruotsalainen & Nieminen, 2012). Kun 5,5 prosenttia valtaväestön nuorista jätti hakematta toisen asteen koulutukseen peruskoulun jälkeen, EU-maiden ulkopuolelta tulleista ensimmäisen polven maahanmuuttajista näin teki 15,4 prosenttia (Kuusela ym., 2008, p. 12). Myös koulutukseen hyväksytyjen määrissä on suuria eroja (Kilpinen & Salonen, 2011, p. 17). Erityisen riskialttiissa tilanteissa ovat ensimmäisen polven nuoret, jotka tulevat EU-maiden ulkopuolelta. Työllä riski liittyy siirtymävaiheeseen, kun taas pojilla riski liittyy toisen asteen ja erityisesti ammatillisen koulutuksen keskeyttämiseen. (Kuusela ym., 2008, pp. 12–14.) Toisaalta Kilpi-Jakosen (esim.

Kilpi, 2010; ks. myös Heath, Rethon & Kilpi, 2008) tutkimukset osoittavat, ettei toisen polven nuorten opintomenestys juurikaan eroa valtaväestön nuorten menestyksestä. Voimakkaimmin opintomenestykseen vaikuttava taustatekijä on vanhempien sosioekonominen tausta. Toinen sukupolvi on myös halukkaampi jatkamaan lukioon kuin ammatilliseen opinlaitokseen, ja esimerkiksi itäaasialaista alkuperää olevat oppilaat menestyivät koulutuksessa parhaiten. Lisäksi Kilpi-Jakonen huomauttaa, että ryhmien sisäiset erot koulumenestyksessä ovat huomattavasti suurempia kuin niiden väliset erot (Kilpi, 2010, pp. 124–125; myös Teräs & Kilpi-Jakonen, 2013.) Tutkimus osoittaa, että perheen tilanne, hyvinvointi ja työllistyminen tuovat resursseja nuorten tukemiseen.

Tämän artikkelin tavoitteena on selvittää maahanmuuttotaustaisten nuorten koulutuksellisia siirtymiä sekä niihin sidoksissa olevia siirtymätekijöitä. Tutkimuskysymykset olivat: Millaisia siirtymiä nuoret kuvaavat sekä millaisia koulutuksellisia siirtymätekijöitä viranomaiset ja nuoret tuovat esiin.

Nuorten siirtymät

Käsitteenä siirtymä kuvaa liikettä ja muutosta kahden vaiheen, tason tai tilanteen välillä. Siirtymän käsitettä on tutkittu ahkerasti 2000-luvulla eri näkökulmista kuten kehityopsykologiassa (esim. Salmela-Aro, 2008), kansainvälisessä liikkuvuudessa (esim. Koikkalainen & Suikkanen, 2012), koulutuksessa (esim. Huhtala & Lilja, 2008; Gordon & Lahelma, 2003) ja nuorisotutkimuksessa (esim. Walther, 2006). Lindberg erottelee käsitteen perinteinen siirtymä ei-perinteisestä siirtymästä. Näillä hän tarkoittaa sitä, että perinteisesti kou-

lukuksen jälkeen siirrytään työelämään, mutta opiskelija saattaa tahtomattaan jäädä ilman työpaikkaa, hän voi jättäytyä itse työn tai koulutuksen ulkopuolelle tai hänellä ei ole kykyjä tai taitoja, joita työelämässä tai koulutuksessa häneltä odotetaan (Lindberg, 2008, pp. 72-74). Walther (2006) kuvaa nuorten siirtymiä myös käsitteen jojo-siirtymä (yoyo transition) avulla. Tällä hän tarkoittaa siirtymävaiheen edestakaista liikettä koulutuksen ja työllisyyden välillä sekä siirtymävaiheen pitkittyneisyyttä verrattuna lineaarisiin ja suoraviivaisiin perinteisiin siirtymiin.

Vygotskyn (1982) tutkimuksissa siirtymä käsitteenä kuvaa ihmisen kulttuurihistoriallista kehitystä vaiheesta toiseen. Siirtymiä tapahtuu ikäkaudelta toiselle, psyykkisten toimintojen tasolta toiselle tai ulkoisissa prosesseissa, kuten siirtymä lapsen puheen kehityksessä ulkoisesta puheesta sisäiseksi puheeksi. Siirtymä on tällöin sekä vertikaalinen että horisontaalinen, laadullinen muutosprosessi. Leontjev (1977) puolestaan kuvaa siirtymiä liikkeinä ja muutosprosesseina toimintojen sekä toiminnan ja tekojen välillä. Vygotskylle ja Leontjeville siirtymä käsitteenä edustaa ainakin kolmea ulottuvuutta: liikettä, muutosta ja dialektista vastavuoroista suhdetta. Ensiksikin siirtymä liikkeenä näyttäytyy vertikaalisena ja horisontaalisena suuntana vaiheesta tai tasosta toiseen. Toiseksi se tulee esiin laadullisena muutosprosessina, transformaationa ja kehityksenä. Kolmanneksi se ilmenee vastavuoroisena kahden eri vaiheen tai tason välisenä suhteena (ks. myös Teräs, 2012). Nuori, joka muuttaa siirtolaisena maasta toiseen, kokee monitasoisen siirtymän. Kuvaahan jo termi siirtolaisuus siirtymää. Liike voi olla johonkin menemistä, jostakin lähtemistä tai johonkin palaamista. Nuori tulee uuteen ympäristöön, yhteisöön ja yhteiskuntaan, jon-

ka kulttuuriset käytännöt ovat historiallisesti ja kulttuurisesti muovautuneita ja välittyneitä, mitkä hän kohtaa vuorovai- kutusten kautta vastavuoroisessa lähtö- ja kohdemaan välisessä dialektisessa prosessissa.

Muuttoliiketutkimuksen kentässä suhteita lähtö- ja kohdemaan ilmennetään transnationaalisuuden käsitteellä ja teoriolla. Sillä viitataan esimerkiksi toimijoihin ja verkostoihin, jotka tapahtuvat ylijarajojen ja ovat ainakin jossain määrin valtiollisista toimijoista riippumattomia (ks. Martikainen, Sintonen & Pitkänen, 2006, p. 24). Haikkolan (2012) mukaan siinä missä kaksipaikkaisuus edustaa ensimmäisen sukupolven suhteita lähtömaihinsa, toisen sukupolven nuorten elämää leimaa monipaikkaisuus, jota erityisesti nuorten hajautuneet perheverkostot ylläpitävät. Esimerkiksi nuoren koulutusvalintaan voivat vaikuttaa perhe, joka asuu Suomessa, mutta myös isovanhemmat, jotka asuvat edelleen perheen lähtömaassa.

Raffe (2008) tarkasteli kriittisesti järjestelmätason tutkimusta ja esitti että siirtymät ovat moniulotteisia: niihin on sidoksissa työmarkkinat, sosiaaliturvajärjestelmä ja perheinstituutiot. Walther (2006) esitti erilaisia siirtymien hallintajärjestelmiä eli siirtymäregiimejä (transition regimes), joista tässä esitellään universaalialia järjestelmää, koska se vastaa Pohjoismaista mallia. Universaalialia järjestelmässä korostuvat yhtäältä nuoren yksilölliset oikeudet ja velvollisuudet, ja toisaalta sosiaalialinen vastuu ja hyvinvointi sekä kaikille yhteinen perusopetus. Myös Suomessa toteutettu yhteiskuntavastuu heijastelee tätä mallia (TEM, 2012). Walther muistuttaa lisäksi siitä, että nuorten polut työelämään ovat muuttuneet yksilöllisemmiksi, päätittäisiksi ja

vakiomallista eroaviksi. Tämän näkökulman vahvistavat tutkimuksissaan Hviid ja Zittoun (2008) esittäen, että nuorten koulutussiiirtymille ovat leimallisia muutokset, katkokset ja uudelleenpaikannukset. Walther (2006) kollegoineen havaitsi, että Tanskassa nuoret saarretaan tukitoimilla, jotka korostavat nuoren yksilöllistä valintaa sekä oman polun löytämistä ja rakentamista. Mielenkiintoinen näkökulma tämän tutkimuksen kannalta on se, että universaali järjestelmä vaatii tietyn kulttuurisen mallin sisäistämistä: jokainen osallistuu ja rakentaa oman yksilöllisen polkunsu yhteiskunnan tukemana. Heidän tutkimuksensa mukaan niissä nuorissa, jotka eivät noudattaneet mallia, oli paljon etnisiin vähemmistöihin kuuluvia nuoria.

Alitolppa-Niitamo (2003; 2004) osoittaa somalinkielisiä oppilaita koskevassa tutkimuksessaan, että heidän tilanteensa on haasteellinen kahden samanaikaisen siirtymän vuoksi: yhtiäältä nuori kokee omaan psykologiseen kehitysvaiheeseensa kuuluvan siirtymän lapsuudesta nuoruuteen ja toisaalta yhteiskuntaan liittyvän siirtymän. Siirtymävaihe on yksilölle samanaikaisesti sekä uusien mahdoli-

suuksien että haasteiden aikaa, joka saattaa muuttua hämmennykseksi, stressiksi ja kehityksen jarruksi silloin, kun yksilö käy läpi monia siirtymiä yhtäaikaaisesti (Alitolppa-Niitamo, 2003, p. 20). Salmela-Aro kollegoineen (esim. Salmela-Aro, Aunola & Nurmi, 2007) osoitti, että nuoret kävivät läpi elämässään monia yhtäaikaaisia siirtymiä, jotka liittyivät koulutuksen lopettamiseen, työelämään siirtymiseen, ikäkauteen ja perheen perustamiseen. Salmela-Aro (2008) on esittänyt 4S-mallin, jonka avulla hän tarkastelee nuorten yhtäaikaaisia siirtymiä. Malliin kuuluvat suuntaaminen, suunnistaminen, säätely ja sopeuttaminen. Suuntaamisella hän tarkoittaa erilaisia instituutioita tai roolisiirtymiä. Suunnistamisella hän viittaa nuoren omiin valintoihin ja säätelyllä taas nuoren itsesäätelyyn. Sopeuttaminen on Salmela-Aron mallissa nuoren kykyä toimia tilanteessa, jossa hänen toiveensa tai tavoitteensa eivät toteutuneet toivotulla tavalla.

Taulukossa 1 on yhdistetty siirtymien luonteen muutos eri tasoilla ja tavoitteellisuus. Nuoli taulukossa kuvaa sitä, että eri tasot ovat yhteydessä toisiinsa. Oikeanpuoleisessa sarakkeessa on kuvattu

Taulukko 1. Siirtymien tasojen, kuvausten ja käsitteen väliset yhteydet.

Tutkimus	Siirtymä kuvauksena	Siirtymä käsitteenä
Mikrotaso	Yksilöllinen, ei-perinteinen, sirpaleinen, jojomainen, pätkittäinen, ei-lineaarinen ja prosessien samanaikaisuus Tavoite: oman koulutuspolun rakentaminen	Siirtymä kehityksenä, muutoksena, suuntautumisena ja tilana
Mesotaso	Yhteisöllinen: perhe, ystävät ja koululuokka Tavoite: paikan löytäminen eri yhteisöissä, joissa nuori on osallisena.	Siirtymä vastavuoroisena liikkeenä ja monipaikkaisuutena
Makrotaso	Rakenteellinen, järjestelmäkeskeinen (sosiaaliturva, koulutus), työmarkkinat, perinteinen ja lineaarinen Tavoite: nopeasti ja sujuvasti eri vaiheiden ylitse	Siirtymä transnationaalisenä suhteena

siirtymän käsitteen suhdetta eri tasoihin. Eri kieli- ja kulttuuritaustaisten nuorten kohdalla siirtymien käsitteeseen tulee mukaan monipaikkaisuuden ja transnationaalisuuden ulottuvuudet verrattuna valtaväestön nuorten siirtymiin.

Merkille pantavaa edellä kuvatuissa tutkimuksissa on jännite mikro- ja makrotason tutkimuksen sekä koulutuspolitiikan välillä. Mikrotason tutkimusta leimaa nuorten koulutuspolkujen ja siirtymien sirpaleisuus, pitkittäisyys, yksilöllistyminen, osittaisuus, edestakaisuus ja uudelleenpaikannukset. Sitä vastoin makrotasolla ja koulutuspolitiikassa, esimerkiksi yhteiskuntavastuulla, pyritään vakiomalliin ja sujuvoittamaan siirtymiä sekä nopeuttamaan nuorten pääsyä opiskelemaan ja työelämään. Aikaisempi maahanmuuttajien lasten koulusiirtymätutkimus sekä Suomessa että kansainvälisesti nojaa pitkälti laajoihin aineistoihin ja tilastollisiin menetelmiin (ks. esim. Kilpi-Jakonen, 2011; Birnbaum & Guégnard, 2013; Hira-Friesen, Haan & Khan, 2013), tämän rinnalle tarvitaan myös laadullisia tutkimuksia, jotta maahanmuuttajien lasten koulutuksellisesta siirtymävaiheesta saadaan kokonaiskuva. Aikaisempi koulutussiirtymätutkimus kohdistuu myös pääosin valtaväestön nuoriin, tässä tutkimuksessa kohderyhmänä ovat eri kieli- ja kulttuuritaustaiset nuoret. Jossain määrin ehkä voidaan olettaa, että samankaltainen ilmiö näyttäytyy myös maahanmuuttotaustaisten nuorten koulutussiirtymissä. Sitä ei kuitenkaan voida pitää lähtökohtana ja mallina taustoiltaan erilaisten nuorten kohdalla. Lisäksi tutkimuksemme kohderyhmänä ovat nuorten kanssa työtä tekevät viran-

omaiset, mikä lisää tietoa ja kokonaiskuvaava maahanmuuttotaustaisten nuorten koulutuksellisesta siirtymävaiheesta. Ymmärrämme siirtymävaiheen kokonaiskuvaalla jännitettä yhteisöllisten ja yksilöllisten tekijöiden välillä, jota nuorten ja viranomaisten näkökulmat toimijatasolla paikallistavat. Siirtymä-käsitteen tarkastelu ja teoreettinen avaaminen kulttuurihistoriallisen toiminnan teorian näkökulmasta laajentaa siirtymävaiheen tietoteoreettista pohjaa.

Osallistujat ja tutkimuksen menetelmät

Aineisto koostuu nuorten (N=10) yksilöllisistä haastatteluista sekä viranomaisten (N=20) laadullisen kyselyn vastauksista (20), joista yhdeksän myös haastateltiin. Viranomaiset työskentelivät toisen asteen ja perusasteen kouluissa opettajina ja opinto-ohjaajina, työpajatyyppisessä koulutuksessa ohjaajina sekä opetushallinnossa. Nuoret opiskelivat toisen asteen valmistavassa tai varsinaisessa koulutuksessa, ja yksi opiskeli yliopistossa. Aineisto on kerätty pääkaupunkiseudulla.¹

Viranomaisille suunnattu puolistrukturoitu, laadullinen kysely sisälsi 18 avokysymystä neljältä osa-alueelta: nuorille suunnattujen palvelujen kuvauksesta, maahanmuuttotaustaisille nuorille tarjotetuista palveluista, yhteistyöstä ja vaikuttamismahdollisuuksista omaan työhön sekä nuorten siirtymävaiheesta perusasteelta toiselle asteelle. Kyselylomake pilotoitiin (N=6), mistä saatujen kokemusten pohjalta muodostettiin kolme erillistä kyselylomaketta kohdennettuina

¹Aineisto on osa laajempaa Suomen Akatemian tutkimushanketta ”Maahanmuuttajien osaamisen tunnustaminen ja työllisyysmahdollisuudet”, aineiston keruuseen ovat osallistuneet myös Heidi Turunen, Maria Nuottokari, Emilia Niemi ja David Stein.

eri toimialojen viranomaisille sekä hallinnon (suunnittelu- ja väliesimiestasoille) työntekijöille. Kysymykset olivat pääasiassa samoja, mutta näkökulma muodostui hieman erilaiseksi riippuen vastaajan työkentästä. Opettajille suunnatussa kyselyssä huomioitiin opettajien työkenttä nuorten koulutuspolulle ohjaamisessa ja tiivis verkostoituminen koulun muihin toimijoihin.

Ennen kyselyn lähettämistä virastoilta haettiin tutkimuslupa, jossa korostettiin kyselyyn osallistumisen vapaaehtoisuutta ja luottamuksellisuutta. Kysely toteutettiin elektronisesti, ja linkki lomakkeeseen lähetettiin viranomaisten saatavilla olevaan sähköpostiosoitteeseen. Kyseessä on harkinnanvarainen näyte, sillä maahanmuuttajien tukihenkilöstö on rajoitettu asiantuntijoiden joukko. Maahanmuuttotaustaisten nuorten kanssa työskentelevien viranomaisten vastaukset kuvasivat heidän kokemuksiaan, sillä suurin osa tässä raportoiduista vastaajista (18/20) työskenteli nuorten kanssa päivittäin. Vastaajille lähetettiin yksi muistutusviesti.

Aineiston analyysi painottuu kyselyn viimeiseen osioon: Mitkä tekijät mielestäsi estävät tai edistävät nuoren siirtymistä perusasteelta toiselle asteelle? Eroavatko nuo tekijät mielestäsi valtaväestön ja maahanmuuttotaustaisten nuorten kohdalla? Vastaukset olivat luonteeltaan lyhyitä ja tiiviitä lauseita tai yhden sanan vastauksia. Haastattelu koostui yhdeksästä teemasta, joilla syvennettiin kyselyssä esiin tulleita sellaisia asioita, kuten työssä tapahtuneita muutoksia ja nuorten siirtymiä. Haastattelut kestivät 32–72 minuuttia. Haastattelut litteroitiin sanatar-kasti.

Nuoria haastateltiin 10, viisi poikaa ja

viisi tyttöä. He olivat haastatteluhetkellä 17–22-vuotiaita. Kahdeksan nuorta opiskeli nuorten ohjaavassa ja valmistavassa koulutuksessa, yksi oli töissä ja yksi opiskeli yliopistossa. Kolme oli syntynyt, ja muut olivat asuneet Suomessa 5–15 vuotta. Nuoria pyydettiin kertomaan omasta koulutuspolustaan ja siihen vaikuttavista tekijöistä sekä perheestään ja omasta identiteetistään. Tässä artikkelis-sa huomio on nuoren koulutuspoluissa. Nuorten vanhemmat olivat muuttaneet Suomeen Vietnamista, Turkista, Keniasta, Afganistanista, Somaliasta, Venäjältä, Kosovosta, Angolasta, ja yhden nuoren äiti oli Intiasta ja isä Iranista.

Aineistot kerättiin tammikuun – syyskuun 2010 välisenä aikana. Kysely- ja haastatteluaineistot täydentävät toisiaan ja tuovat esiin erilaisia näkökulmia siirtymämaailmiöstä: yhteiskunnan ja koulu-yhteisön resurssit suhteessa nuorten elämäntilanteeseen. Eri näkökulmien esiin tuominen on tärkeää, jotta ilmiöstä saadaan kattavaa tietoa. Kysely- ja haastatteluaineisto analysoitiin soveltaen induktiivista teema-analyysia (Braun & Clarke, 2006), lisäksi käytettiin kvalitatiivisen aineistoon soveltuvaa Atlas.ti 6.2 -ohjelmaa, joka mahdollistaa aineiston systemaattisen käsittelyn. Braun ja Clarke esittävät teema-analyysille kuusi vaihetta alkaen aineistoon tutustumisesta ja päättyen tutkimusraportin kirjoittamiseen. Etenimme näiden kuuden vaiheen kautta: 1) Aineistoon tutustuminen, 2) Alustavien koodien tuottaminen, 3) Teemojen etsiminen, 4) Teemojen tarkistaminen, 5) Teemojen täsmentäminen ja nimeäminen 6) Raportin tuottaminen. Lopuksi teimme teemojen pohjalta siirtymätekijöiden mallinnuksen: teemakartan, jonka avulla tunnistimme siirtymätekijöiden suhdetta toisiinsa (kuvio 1). Teema-analyysi mahdollisti sekä määrällisen että

laadullisen analyysin. Analyyttisenä käsitteenä käytimme siirtymätekijää. Tämä saattoi olla kyselylomakkeen yksittäinen sana vastauksena kysymykseen esimerkiksi ”kielitaito” tai kokonainen lause. Siirtymätekijäkategoriat on nimetty niiden sisällön, tason ja tekijöiden välisten suhteiden mukaisesti esimerkiksi kategoria ”omakohtainen” kuvastaa nuoreen itseensä liittyvää (taulukko 2) yksilötasoa, joka on suhteessa yhteisöön ja yhteiskuntaan (kuvio 1).

Nuoret kuvaavat monia siirtymiä

Nuoret kuvasivat monia erilaisia siirtymiä: muuttoja maasta toiseen, koulujen välisiä ja koulun sisäisiä vaihdoksia, koulun ja työelämän välisiä sekä koulutuksen jälkeisiä siirtymiä. Nuoret kuvasivat omaa tai perheensä muutttoa ennen Suomeen tuloa jonkin toisen maan kautta, muutttoa Suomeen sekä Suomessa paikkakunnalta toiselle. Lisäksi he pohtivat Suomesta muutttoa: ”No ei mulla oo mitään suunnitelmia vielä, että jäänkö tänne. Katon nyt et miten käy, et onko siel omassa maassa sotaa vai ei. Tää on rauhallinen maa, täällä on hyvä olla. Mut jos sota loppuu kokonaan niin totta kai, kaikilla on oma kotimaa” (N1)².

Esimerkki heijastaa nuorten siirtymien epävarmuutta ja uudelleenpaikannusta riippuen lähtömaan sotatilanteesta sekä monipaikkaisuutta (ks. Hviid & Zittoun, 2008; Haikkola, 2012). Nuoren pohdinta heijastaa myös siirtymän edestakaisuutta ja dialektisuutta: yhtäältä ollaan ”täällä” mutta toisaalta voidaan lähteä myös ”kotimaahan”. Kysymyksenä on ”Mut jos”.

Eritasoiset siirtymätekijät

Viranomaiset tunnistivat kuusi teema-alueita, jotka heidän mielestään olivat sidoksissa – joko estävästi tai edistävästi – nuorten siirtymiin perusasteelta toiselle astelle. Ne ilmenivät myös nuorten haastatteluissa. Teema-alueet olivat: kielelliset ja omakohtaiset, koulutukselliset ja rakenteelliset sekä sosiaaliset ja kulttuuriset siirtymätekijät. Kielellisiin tekijöihin kuului lähinnä suomen kielen taito. Koulutuksellisiin tekijöihin lukeutuivat opetuksen ja ohjauksen liittyvät koulun sisäiset asiat ja sosiaaliin asioihin puolestaan ystävät ja perhe. Kulttuuriset siirtymätekijät viittasivat kulttuurisiin eroihin, ja rakenteelliset taas yhteiskunnan järjestelmään ja rakenteisiin sekä nuorille suunnattuihin palveluihin. Omakohtaisilla

Taulukko 2. Teema-alueet, joita nuoret ja viranomaiset mainitsivat siirtymätekijöinä.

Teema-alue	Mainintojen määrä Viranomaiset (N = 20)	Mainintojen määrä Nuoret (N = 10)
Kulttuurinen	10	1
Koulutuksellinen	12	1
Sosiaalinen	19	11
Omakohtainen	41	7
Kielellinen	56	3
Rakenteellinen	56	7
Yhteensä	194	30

²Esimerkeissä N viittaa nuoriin ja V viranomaisiin. Numerot viittaavat yksittäisiin osallistujiin.

siirtymätekijöillä viranomaiset viittasivat opiskelijan motivaatioon, osaamiseen sekä hänen elämäntilanteeseensa ja -historiaansa.

Määrällisesti viranomaiset mainitsivat 194 kertaa tekijöitä, jotka heidän mielestään vaikuttivat nuorten siirtymiin ja nuoret 30 kertaa. Huomio kiinnittyi siihen, että viranomaiset toistelivat samoja asioita. Eniten mainintoja oli kielellisen ja rakenteellisen teeman alueelta ja vähiten kulttuurisen teeman alueelta. Vaikka viranomaisten ja nuorten mainintoja ei voikaan suoraan verrata toisiinsa, on näiden kahden näkökulman tarkastelu kiinnostavaa ja toisiaan täydentävää, sillä molemmat ryhmät toimivat samalla alueella. Viranomaisia pyydettiin mainitsemaan tekijöitä, jotka heidän mielestään vaikuttivat siirtymävaiheeseen, kun taas nuoret kertoivat vapaammin omasta koulutustulustaan. Nuoret toivat esiin eniten mainintoja sosiaalisista tekijöistä. Lisäksi nuoret mainitsivat vähemmän kielellisiin tekijöihin liittyviä asioita, kun taas viranomaisille se oli yksi tärkeimmistä te-

kijöistä. Nuoret toivat myös esiin kaksi asiaa, joita työntekijät eivät maininneet: työhön pääsyyn vaikuttaa hakijan ulkomaalaistausta ja koulutuksen hakuun se, että koulu sijaitsee hankalassa paikassa. Tosin muutamat viranomaiset mainitsivat asenteet yhtenä asiana, joka vaikuttaa siirtymiin. Tämän voi tulkita siten, että asenteiden katsottiin liittyvän erilaiseen nuoreen suhtautumiseen.

Pohjaten teema-alueisiin muodostimme siirtymätekijöistä mallin, jossa yhdistyvät eri tasot: mikro-, meso- ja makrotasot (kuvio 1): nuori itse, hänen kykynsä ja motivaationsa, nuoren kanssa elävä yhteisö sekä yhteiskunta rakenteineen.

Kuviosta 1 näkyy, että siirtymätekijät ovat vuorovaikutuksessa keskenään ja ne ovat osittain myös päällekkäisiä ja samanaikaisia (ks. Vygotsky, 1982; Leontjev, 1977). Esimerkiksi koulu on nuoren yhteisö, mutta myös osa yhteiskunnan rakennetta. Siirtymätekijöillä on myös kaksoisluonne siten, että ne voivat sekä edistää että estää nuoren siirtymää. Esi-



Kuvio 1. Teemakartta: Eri siirtymätekijöiden vuorovaikutus.

merkiksi vanhemmat ja ystävät voivat tukea nuoren opiskelupolkua tai rajoittaa sitä. Sama siirtymätekijä voi toisessa tilanteessa estää ja toisessa taas edistää siirtymää kuten esimerkiksi hyvä kielitaito voi edistää pääsyä koulutukseen ja hatarata taas estää sen. Kuvio 1 myös vahvistaa Raffen (2008) esittämää siirtymien moniulotteisuutta ja muistuttaa siitä, että siirtymien mekaaninen tarkastelu tyypistää siirtymäprosessia.

Yksilölliset siirtymätekijät

Nuoreen itseensä liittyvät omakohtaiset tekijät olivat hänen historiaansa, kykyihinsä ja osaamiseensa sekä kielitaitoon perustuvia mainintoja. Seuraavassa esimerkissä nuori kuvaa omaa peruskoulun ja toisen asteen välistä siirtymää ”angstailuna”.

”En mä itse asiassa tässä nyt, että lukio. No lukio oli kyllä aika semmonen mielenkiintoinen, että mää olen itse jollain tavalla analysoinut tota mun lukion käyntiä. Niin määhän olin yläkoulussa mää koen, että mää olin aika mallioppilas. Mutta sitten mä rupeisin jossain vaiheessa angstaileen tossa ysiluokan ja lukion välissä. Ja sitten se jatkui koko lukioiän ja jollain tavalla sitten se opiskelu kärsi. Se on ehkä semmonen palatakseni siihen kysymykseen, että mikä on jäänyt kesken, niin se on ehkä just tämä lukio. Että jos mä olisin suhtautunut siihen vakavammin, mutta siihen mää en osannu suhtautua koskaan kauheen vakavasti.” (N9)

Peruskoulussa työtään tekevä opinto-ohjaaja puolestaan kiinnitti huomiota nuorten kuvaan omasta oppimisestaan ja omista kyvyistään: ”Lisäksi monella muunkielisellä oppilaalla on epärealis-

tinen kuva omasta oppimisestaan ja kyvyistään”(V4). Omakohtaiset tekijät heijastelivat nuoren yksilöllisiä kokemuksia, ajatuksia ja valintoja koulutuspolkuunsa liittyen. Yhtäältä nuoren pohdintaa voi kuvata myös Salmela-Aron (2008) 4S-mallin avulla siitä, miten nuori suunnitaa, suunnistaa, säätelee ja sopeutuu siirtymissä. Esimerkin nuorelle rooliin siirtymä yläasteen ”mallioppilaasta” lukioon tuotti ongelmia ja hän joutui suuntaamaan opintopolkuaan uudella tavalla. Toisaalta nuoren pohdinta heijastaa hänen siirtymävaiheensa kehitystä ja muutosta, jota hän lukioaikanaan kävi läpi ja joka aiheutti lukion keskeyttämisen.

Kielelliset tekijät olivat yksi useimmin viranomaisten mainitsemista siirtymätekijöistä. Voisi sanoa, että sitä toisteltiin mantran tavoin. ”Suomen kielen taito vaikuttaa ratkaisevasti pääsyyn toiselle asteelle. Kaikille muunkielisille järjestetään kielitesti (kirjallinen osio ja haastattelu). Niiden tulosten perusteella tehdään päätös - hyväksytäänkö toiselle asteelle vai ei.” (V5) Nuoret mainitsivat asiasta lähinnä koulutuksen alkuvaiheessa: ”No kyllä alussa oli hankalaa just se, että ei osata kieltä yhtään, että tuotti hankaluutta. (...)” (N10)

Kielitaitoa ja sen merkitystä maahanmuuttajien kotoutumiselle on Suomesakin tutkittu jo 1980-luvun lopulta lähtien (Latomaa, Pöyhönen, Suni & Tarnanen, 2013, pp. 164-165). Se, että kielitaito tässäkin aineistossa kerää eniten mainintoja, on yllättävää sen vuoksi, että osa nuorista on käynyt koko peruskoulunsa Suomessa. Jääkin pohtimaan sitä, onko kielen osaaminen tai pikemminkin osaamattomuus tietynlainen itsestäänselvyys, joka automaattisesti liitetään maahanmuuttotilanteisiin nuoriin. Peittääkö ennakkoluuloilta näytävä oletus alleen

muunlaiset asiat kuten oppimisvaikeudet?

Yhteisölliset siirtymätekijät

Nuorten haastatteluissa merkittävimmäksi siirtymiin sidoksissa olevaksi tekijäksi muodostui nuoren perhe ja ystävät. Nuori vastasi lyhyesti haastattelijan kysymykseen, mistä hän oli saanut tiedon koulutuksesta: ”kaverilta” (N8). Toinen nuori kertoi äitinsä kanssa keskusteltuaan päätyneensä siihen, että koulutus ammattistartissa voisi olla hyvä ajatus. ”No mä hain eka tähän lähihoitajakoulutukseen. Sit mä en päässy ni aateltii äitin kanssa, että voin olla tässä ja ootan tota seuraavaa hakua” (N2). Myös viranomaiset toivat esiin yhteistyön kotien kanssa: ”Huoltajien kanssa tehtävä yhteistyö, vanhempainillat erikseen maahanmuuttajille, asioiden perinpohjainen selittäminen ja realismi” (V3).

Ystävien ja perheen tuki ja ohjaus ovat nuorelle erityisen tärkeitä. Perheen kotoutuminen ja sen resurssit ovat merkittävä asia nuoren elämässä ja myös hänen opintomenestyksessään (Teräs & Kilpi-Jakonen, 2013, pp. 188-190). Säävälä (2013, pp. 103-104) on osuvasti todennut, että muuttoliikkeen tutkimuksessa on oltu taipuvaisia pitämään yllä yksilöllisiä käsityksiä muutosta itsestään selvinä. Kuitenkin merkittävää osaa muuttoliikkeestä tulisi tarkastella perheprojektina: muutolla on usein vaikutusta koko perhe- ja sukukokonaisuuden hyvinvointiin ja mahdollisuuksiin.

Yhteisötason siirtymätekijöihin lukeutuivat myös kulttuuriset tekijät. Peruskoulun opinto-ohjaaja totesi lyhyesti: ”kodin kulttuuri” (V7), vastauksena kysymykseen mikä estää tai edistää nuor-

ten siirtymiä. Toinen opettaja ammatillisesta oppilaitoksesta esitti ikäkauden vaikeudet ja kulttuuriristiriidat nuorten elämässä: ”Päätökset ovat useimmiten äärimmäisen vaikeita ja satunnaisiakin 15 vuoden iässä, jolloin usein myös monikerroksinen kulttuuriristiriitavaihe hallitsee nuoren elämässä” (V8). Tätä ristiriitavaihetta Alitolppa-Niitamo (2003) on kuvannut kahden samanaikaisen siirtymän kautta: oma kehittyminen ja siihen liittyvät kysymykset sekä yhteiskuntaan liittyvät kysymykset. Nuoret itse eivät suoraan maininneet kulttuurisia tekijöitä, mutta yksi heistä kuvaili sitä, miten ulkomaalaisuus saattoi estää työn saantia:

”No ainakin ne [viittaa ulkomaalais-taustaisiin kavereihinsa] on sanonulle kerran, että meidän on ihan turha opiskella, kun me ollaa ulkomaalaisia. Ei me saada kuitenkaan mitään hyvää työtä. Meidän tulevaisuus on joku pizzeria tai joku tollanen.” (N1)
Haastatteliija: Ne uskoo, että se johtuu siitä, että ne on ulkomaalaisia, ettei ne saa töitä?

”No enemmän joo (...)” (N1)

Myös erityisluokanopettajana työskentelevä opinto-ohjaaja mainitsi yhdeksi näkökohdaksi ”toisen asteen opettajien ennakkoluulot” (V6). Maahanmuuttajiin kohdistuvat asenteet ja ennakkoluulot sekä heidän kokemansa syrjintä voivat heikentää heidän hyvinvointiaan ja estää heidän integroitumistaan suomalaisen yhteiskuntaan (Liebkind, Mannila, Jasinskaja-Lahti, Jaakkola, Kyntäjä & Reuter, 2004, p. 279). Siirtymävaiheissa koettu syrjintä voi olla erityisen haa-voittavaa, koska silloin nuori myös hakee omaa polkuaan ja peilaa itseään vertaisryhmiinsä. Tärkeää on myös oman paikan löytäminen niissä yhteisöissä, joissa nuori on osallisena.

Yhteiskunnalliset siirtymätekijät

Rakenteellisista siirtymätekijöistä viranomaiset ja nuoret mainitsivat useimmin soveltuvuuskokeet.

”No mä hain eka tähän kouluun, (...) lähihoitajakoulutukseen, mutta en päässyt ja mulla oli kaikki pistetty, lähihoitaja. Mä en päässyt läpi, niin mut johdatettiin tähän ammattistarttiin, että jos haluan opiskella täällä, että ois mahdollista. Se oli vuoden kestävä. Kuulin, että se tutustuu eri aloihin, niin ois ihan hyvä ja päätin tulla. Sit mut valittiin tähän.” (N4)

Toisella asteella työskentelevä opinto-ohjaaja totesi, että ”soveltuvuuskokeet voivat aiheuttaa esteen” (V2). Koulutussuunnittelijan puheenvuorossa ilmenee myös peruskoulun päättötodistuksen merkitys jatkoon pääsyyn sekä koulutuspaikkojen alueellinen jakautuminen.

”Pärjääminen peruskoulun oppiaineissa edistää pääsyä toiselle asteella, koska yhteishaussa ratkaisevaa on peruskoulun päättötodistuksen keskiarvo. Nuorelle ja hänen huoltajalleen on tiedotettava toisen asteen opintojen vaativuudesta ja autettava heitä löytämään realistiset koulutusmahdollisuudet. Esimerkiksi kauneudenhoitoalalle haluavilla kova kilpailu. Keskiarvon täytyy olla yli 8,5. Ylipäätään X:ssä jää vuosittain useita satoja nuoria ilman toisen asteen koulutuspaikkaa, ei vain muunkielisten ongelma. Aloituspaiikkoja on yksinkertaisesti liian vähän.” (V1)

Järjestelmän tasolla erilaiset pääsy- ja valintakokeet voivat muodostaa esteen koulutuspolun etenemiselle. Viranomaisen mukaan alueella aloituspaikkojen määrä ei ole tasapainossa suhteessa peruskoulunsa päättäviin.

Toinen näkökulma koulutuksen rakenteellisiin tekijöihin liittyi opetuksen järjestelyihin. Osallistujat tekivät ehdotuksia opetuksen kehittämiseksi, kuten seuraavasta esimerkistä käy ilmi: ”Heidän [opiskelijoiden] tulisi saada opetusta myös omalla äidinkielellään. Lähes poikkeuksetta reaaliaineet käsitteistöineen ja termeineen ovat muunkielisille oppilaille ylivoimaisen vaikeita” (V9). Yksi nuorista toivoi lisää ryhmätöitä, jotta oppisi tuntemaan paremmin ryhmän, ja toinen nuori haluaa lisää matematiikan ja äidinkielen opetusta.

”Meil ei oo hirveesti ollu ryhmätöitä vielä. Sellasia isoja. Ne on vähä sellasia pieniä, niitä vois olla enemmän. Koska meitä ryhmä on just sellanen, et olla jakauduttu ryhmiin. Nisit kun on ryhmätöitä ni ois kiva et, koska sillo oppii tuntemaan muut sun luokkalaiset. Niin niitä vois olla enemmän mun mielestä.” (N2)

Haastattelija: Entä onko jotai kehitettävää tai jotai mikä ei oo niin hyvä, mitä muuttasit?

”Äidinkieli ja matikka.” (N8)

Haastattelija: Mitä sä niille tekisit?

”Parantaisin puhumista ja kirjottamista, että saa paremmin selvää.” (N8)

Opetuksen kehittämisen kannalta on tärkeää kuunnella sekä opettajia että nuoria itseään.

Pohdinta ja johtopäätökset

Tässä artikkelissa on tarkasteltu Suomeen muuttaneiden perheiden nuorten siirtymiä perusteelta toiselle asteelle sekä nuorten ja heidän kanssaan työtä tekevien opetusalan viranomaisten näkemyksiä siirtymiin sidoksissa olevista tekijöistä. Tulok-

set osoittivat, että eri kieli- ja kulttuuri-
taustaiset nuoret kuvasivat monenlaisia
siirtymiä: muuttoa Suomeen, koulun
aloittamista, koulun vaihtamista ja kou-
lusta työelämään siirtymistä. Voidaankin
nähdä, että siirtymä ei ole vain yksi vai-
he maahanmuuttotaustaisen nuoren elä-
mässä, vaan se on osa heidän arkeaan.
Tällä voi olla merkitystä esimerkiksi nuoren
koulutukseen sitoutumiselle. Kou-
lupolku ei edennyt aina suoraviivaisesti
eri kouluasteelta toiselle ja sieltä työelä-
mään (vrt. Lindberg, 2008). Huomiota
kiinnittää se, että nuoren näkökulmasta
koulutuspolut eivät olleet suoraviivaisia
ja uudelleenpaikannukset olivat tyyppi-
llisiä (vrt. Hviid & Zittoun, 2008). Salme-
la-Aro (2008) kutsuu sitä sopeutumiseksi
tilanteessa, jossa nuoren toiveet ja odo-
tukset koulupaikan suhteen eivät täytty-
neet ja hän joutuu arvioimaan tilannet-
taan uudelleen. Haikkola (2012) kutsuu
sitä puolestaan maahanmuuttotaustais-
ten nuorten monipaikkaisuudeksi. Toi-
saalta nuoret puhuivat moninaisista siir-
tymistä, ja voi kysyä, mihin nuoret sitou-
tuvat, mikä merkitys paikalla on heille, ja
edustaako se pysyvyyttä nuoren elämässä.
Aineiston perusteella nuorille olivat tär-
keitä ystävät ja perhe.

Nuoret sekä heidän kanssaan työsken-
televät viranomaiset tunnistivat kuuden-
alaisia siirtymätekijöitä: kielellisiä, oma-
kohtaisia, rakenteellisia, koulutuksellisia,
sosiaalisia ja kulttuurisia. Yhdistimme ne
kolmeen eritasoiseen kokonaisuuteen:
yksilöllisiin, yhteisöllisiin ja yhteiskun-
nallisiin siirtymätekijöihin, jotka ovat
vuorovaikutuksessa keskenään. Tämä tu-
los heijastaa siirtymätekijöiden ja taso-
jen keskinäistä riippuvuutta kuten olem-
me taulukossa 1 ja kuviossa 1 kuvanneet.
Esimerkiksi nuoren kielitaito karttuu,
jos hänellä on valtaväestöön kuuluvia
ystäviä, tai jos hänellä on mahdollisuus

osallistua suomen kielen lisäopetukseen
koulussa. Huomiota viranomaisten näke-
myksissä kiinnittää se, että joitakin asioi-
ta toisteltiin. Yksi näistä liittyi nuoren
kielitaitoon ja toinen yhteiskunnallisiin
rakenteisiin. Se, että maahanmuuttoon
liittyy puhetta kielitaidosta, ei ole yllät-
tävää sinänsä, mutta voidaan kysyä, peit-
tääkö se alleen jotakin muuta ja onko se
tyypillinen reaktio ja vakiovastaus maa-
hanmuuttotaustaisen nuorten kysymyk-
siin. Mielestämme yleisestä kielitaitokes-
kustelusta tulisi jo päästä askel eteenpäin
ja siirtyä ennemmin keskustelemaan eri-
tyisistä kysymyksistä kuten mikä kielitai-
don osa-alue korostuu nuorten siirtymä-
vaiheessa tai elämäntilanteessa. Varsinkin
kun nuoret itse tuovat kielitaidon esiin
koulutuksen alkuvaiheeseen sidoksissa
olevana tekijänä.

Toisaalta kuvastaako se, että rakenteel-
liset tekijät toistuivat viranomaisten vas-
tauksissa heidän voimattomuuttaan ja si-
tä, että yksittäiset viranomaiset eivät koe
voivansa vaikuttaa nuorten tilanteeseen,
esimerkiksi opetuksen järjestämiseen hei-
dän omalla äidinkielellään. Tätä voi tul-
kita myös tietynlaiseksi ”bulkki” – ajatte-
luksi. Toisin sanoen palveluja järjestetään
massapalveluina ja kaikille samanlaisina
riippumatta siitä, millaisia tarpeita nuori-
rilla on. Tästä seuraa helposti myös se, et-
tä maahanmuuttotaustaisia nuoria koh-
dellaan yhtenäisenä ryhmänä. Esimer-
kiksi suomi toisena kielenä opetukseen
ohjataan kaikki vähänkään ”vierasperäi-
seltä” vaikuttavat, vaikka nuoren toinen
äidinkieli olisi suomen kieli. Palvelujen
järjestämisen näkökulmasta vallitseekin
tietynlainen jännite yleisen ja erityisen
välillä: yhtäältä kuinka paljon yksittäiset
viranomaiset voivat vaikuttaa palvelujen
järjestämiseen ja toisaalta millaiset mah-
dollisuudet heillä on ottaa huomioon
nuoren yksilölliset tarpeet.

Aineisto osoittaa, että joistakin asioista nuorten ja viranomaisten välillä vallitsee yhteisymmärrys: molemmat tunnistivat rakenteelliset ja omakohtaiset siirtymätekijät. Eroja syntyi kielellisten, koulutuksellisten, kulttuuristen ja erityisesti sosiaalisten siirtymätekijöiden kesken. Nuorten kielitaitoarvio näyttäisi seuraavan aikuisten maahanmuuttajien arvioita: valtaväestö arvioi kielitaidon merkityksen suuremmaksi kuin maahanmuuttajat itse (esim. Juuti, 2005). Koulutuksellisten tekijöiden vähäinen määrä nuorten puheessa voi heijastella sitä, että nuoret eivät koe voivansa vaikuttaa koulutukseen ja kulttuuristen tekijöiden vähäinen määrä taas sitä, että nuoret eivät näe kulttuurisia tekijöitä esteinä. Kysymmekin, olisiko jo aika siirtyä askel eteenpäin ns. kulttuurilla selittämällä. Toisin sanoen siitä, että yksilötason käyttäytymistä selitetään yhteisötason ilmiöllä. Tämä ei tarkoita sitä, etteikö kulttuurisilla käyttäytymismalleilla olisi vaikutusta myös yksilön käyttäytymiseen, mutta ajattelempa, että kulttuuriset käytännöt ovat moninaisia, joista voidaan valita erilaisia kombinaatiota oman kulttuurisen näkemyksen mukaisesti. Kulttuurilla selittäminen on osittain tutkimuksen luomaa ”harhaa”, sillä kvantitatiivinen tutkimusasetelma olettaa, että tietyt asiat ovat ”selittäjiä” ja tietyt ”selitettäviä”. Kulttuuri tai etnisyys, kuten myös sukupuoli, koulutus tai ammatti lukeutuu usein ”selittäjiin”. Esimerkiksi myöhästelyä selitetään eri aikakäsityksellä. Lappalainen (2006, p. 38) totesi tutkimuksessaan, että: ”Syklisestä aikakäsityksestä muodostui ammatillaispuheessa maahanmuuttajia luonnehtiva essentiaalinen ominaisuus, josta katsottiin aiheutuvan kyvyttömyyttä noudattaa aikatauluja.” Suurissa joukoissa tämä pitäneeekin paikkansa, mutta opettajat kohtaavat harvoin tietyn kulttuurisen ryhmän jäseniä suurina joukkoina, pikem-

minkin opetus ja ohjaus rakentuvat yksilöllisistä kohtaamisista ja sellaisista, joissa ryhmissä on henkilöitä monenlaista kulttuurisista taustoista. Tällöin opettajan on tärkeä olla tietoinen siitä, etteivät hänen käsityksensä nuoresta tietyn kulttuuritaustan omaavana perustu pinnallisiin yleistyksiin ja stereotyyppioihin. (ks. myös Teräs, 2015.)

Siirtymän käsitettä on tutkittu paljon (ks. esim. Gordon & Lahelma, 2003; Raffe, 2008; Salmea-Aro, 2008). Me tarkastelimme käsitettä myös kulttuurihistoriallisen toiminnan teorian klassikojen Vygotskyn (1982) ja Leontjevin (1977) kirjoituksiin perustuen. Niissä siirtymä näyttäytyy ainakin kolmenlaisena: liikkeenä, muutoksena sekä dialektisena suhteena. Nuorten puheessa liikkuminen ja muutos tilanteesta tai maasta toiseen näkyi konkreettisina liikkeinä: muuttoina, dialektinen suhde pohdintana lähtömaan ja Suomen välillä. Tämä laajentaa siirtymän tietoteoreettista pohjaa ja käsitettä. Siirtymä läpileikkaa kolmea eri tasoa ja siihen kietoutuu yksilöllinen muutosprosessi ja kehittyminen, yhteisöön kiinnittyminen ja monipaikkaisuus sekä yhteiskunnallinen vuorovaikutus eri maiden välillä (ks. myös taulukko 1).

Kuten osa viranomaisista kuvasi, nivelvaiheen kysymykset koskettavat kaikkia nuoria esimerkiksi aloituspaikkojen määrän suhteen. Se mikä erottaa valtaväestön ja eri kieli- ja kulttuuristaustaisten nuorten siirtymät liittyy yksilötasolla nuorten kielitaitoon. Yhteisötasolla puolestaan ero on siinä, miten vanhemmilla on tietoa suomalaisesta järjestelmästä ja, miten he pystyvät tukemaan nuoria siirtymisessä. Kolmanneksi ero liittyy yhteiskunnan tasolla siihen, miten järjestelmä pystyy tunnistamaan nuorten erityistarpeita ja

suuntaamaan heille palveluita. Esimerkiksi saako nuori soveltuvuuskokeessa lisää aikaa vastaamiseen tai millaista oman äidinkielen tukea hän voi tarvittaessa saada. Ohjaustilanteessa on tärkeää kartoittaa maahanmuuttotaustaisen nuoren käsitys suomalaisesta koulutusjärjestelmästä, samoin, ovatko hänen vanhempansa siitä tietoisia. Yhteiskunnan tasolla riittävä seuranta ja resurssien sekä palvelujen kohdentaminen ovat tärkeitä. Maahanmuuttotaustaiset nuoret muodostavat heterogeenisen joukon, heidän yksilöllisten koulutuspolkujen ja elämismaaliman tutkiminen on tärkeä jatkotutkimusaihe.

Lähteet

Alitolppa-Niitamo, A. (2003). Liminaalista jäsenyyteen: somalinkielisten nuorten siirtymien haasteita. In P. Harinen (Ed.) *Kamppailuja jäsenyyksistä etnisyydestä, kulttuurista ja kansalaisuudesta nuorten arjessa* (pp. 17–32). Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto, Nuorisotutkimusseura.

Alitolppa-Niitamo, A. (2004). *The icebreakers: Somali-speaking youth in metropolitan Helsinki with a focus on the context of formal education*. Helsinki: Väestöliitto.

Birnbaum, Y., & Guégnard, C. (2013). Choices and enrollments in French secondary and higher education: Repercussions for second-generation immigrants. *Comparative Education Review*, 57(3), 481–502.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. DOI:10.1191/1478088706qp063oa

Gordon, T., & Lahelma, E. (2003). From ethnography to life history: Tracing transitions of school students. *International Journal of Social Research Methodology*, 6(3), 245–254.

Haikkola, L. (2012). *Monipaikkainen nuoruus: Toinen sukupolvi, transnationaalisuus ja identiteetit*. Sosiaalitieteiden laitoksen julkaisuja 2012:15. Helsinki: Helsingin yliopisto, Sosiaalitieteiden laitos.

Heath, A. Rothon, C., & Kilpi, E. (2008). The second generation in western Europe: education, unemployment, and occupational attainment. *Annual Review of Sociology*, 34(1), 211–235.

Helsingin kaupunki, tietokeskus. (2013). *Helsingin ulkomaalaisväestö vuonna 2013*. Tilastoja 31/2013. Helsinki: Helsingin kaupunki. Retrieved January 30, 2014, from http://www.hel.fi/hel2/tietokeskus/julkaisut/pdf/13_10_09_Tilastoja_31_Saarioja.pdf.

Hira-Friesen, P., Haan, M., & Khan, H. (2013). Trades-related post-secondary educational attainment among immigrant and Canadian-born young adults in Alberta. *Alberta Journal of Educational Research*, 59(1), 29–44.

Huhtala, M., & Lilja, K. (2008). *Ongelmalliset oppijat*. Helsinki: Opetushallitus.

Hviid, P., & Zittoun, T. (2008). Editorial introduction: transitions in the process of education. *European Journal of Psychology of Education*, 23(2), 121–130.

Juuti, P. (2005). *Monikulttuurisuus voimavaraksi: Valtaväestö ja maahanmuuttajat työyhteisössä*. ETMO – Monikulttuurisuus voimavarana työyhteisössä. Tutkimusraportti. Kirkkonummi: Kiljavan opisto ja JTO.

Kilpi, E. (2010). Toinen sukupolvi peruskoulun päättyessä ja toisen asteen koulutuksessa. In T. Martikainen, & L. Haikkola (Eds.), *Maahanmuutto ja sukupolvet* (pp. 110–132). Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

Kilpi-Jakonen, E. (2011). Continuation to upper secondary education in Finland: Children of immigrants and the majority compared. *Acta Sociologica*, 54(1), 77–106. DOI: 10.1177/0001699310392604.

Kilpinen, J., & Salonen, M. (2011). *Maahanmuuttajien ammatillisen peruskoulutuksen tila lukuvuonna 2009–2010*. Koulutuksen seurantaraportti 2011/3. Helsinki: Opetushallitus.

Kuusela, J., Etelälahti, A., Hagman, Å., Hievanen, R., Karppinen, K., Nissilä, L., Rönneberg, U., & Siniharju, M. (2008). *Maahanmuuttajapilaat ja koulutus – tutkimus oppimistuloksista, koulutusvalinnoista ja työllistymisestä*. Helsinki: Opetushallitus.

Koikkalainen, S., & Suikkanen, A. (Eds.) (2012). *Siirtymät ja kansalaisuus kansainvälisen liikkuvuuden maailmassa*. Turku: Siirtolaisuusinstituutti. Retrieved September 15, 2013, from <http://www.migrationinstitute.fi/pdf/webreports74.pdf>

Latomaa, S., Pöyhönen, S., Suni, M., & Tarnanen, M. (2013). Kielikysymykset muuttoliikkeessä. In T. Martikainen, P. Saukkonen, & M. Säävälä (Eds.) *Muuttajat: kansainvälinen muuttoliike ja suomalainen yhteiskunta* (pp. 163–183). Helsinki: Gaudeamus.

- Leontjev, A.N. (1977). *Toiminta, tietoisuus, persoonallisuus*. Suom. P. Hakkarainen. Helsinki: Kansankulttuuri.
- Liebkind, K., Mannila, S., Jasinskaja-Lahti, I., Jaakkola, M., Kyntäjä, E., & Reuter, A. (2004). *Venäläinen, virolainen, suomalainen: Kolmen maahanmuuttajaryhmän kotoutuminen Suomeen*. Helsinki: Gaudeamus.
- Lindberg, M. E. (2008). Higher education-to-work transitions in the knowledge society: the initial transition and positional competition point of view. *Higher Education in Europe*, 33(4), 375–385.
- Martikainen, T., & Haikkola, L. (Eds.) (2010). *Maahanmuutto ja sukupolvet*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Martikainen, T., Saari, M., & Korkiasaari, J. (2013). Kansainväliset muuttoliikkeet ja Suomi. In T. Martikainen, P. Saukkonen, & M. Säävälä (Eds.), *Muuttajat: Kansainvälinen muuttoliike ja suomalainen yhteiskunta* (pp. 23–54). Helsinki: Gaudeamus.
- Martikainen, T., Sintonen, T., & Pitkänen, P. (2006). Ylirajainen liikkuvuus ja etniset vähemmistöt. In T. Martikainen (Ed.), *Ylirajainen kulttuuri: Etnisyys Suomessa 2000-luvulla* (pp. 9–41). Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Raffe, D. (2008). The concept of transition system. *Journal of Education and Work*, 21(4), 277–296.
- Rumbaut, R. (2007). Ages, life stages, and generational cohorts. In A. Portes, & J. DeWind (Eds.), *Rethinking migration: New theoretical and empirical perspectives* (pp. 342–387). Oxford: Berghahn Books.
- Ruotsalainen, K., & Nieminen, J. (2012). Toisen polven maahanmuuttajia vielä vähän Suomessa. Retrieved August 15, 2013, from http://www.stat.fi/artikkelit/2012/art_2012-07-04_003.html?s=0.
- Salmela-Aro, K. (2008). Motivaatio ja hyvinvointi elämän siirtymissä. *Psykologia*, 43(5), 374–379. Retrieved 18, 2013, from https://www.jyu.fi/ytk/laitokset/psykologia/henkilökunta/salmela_aro/motivaatio_ja_hyvinvointi.
- Salmela-Aro, K., Aunola, K., & Nurmi, J. (2007). Personal goals during emerging adulthood: a 10-year follow up. *Journal of Adolescent Research*, 22(6), 690–715.
- Säävälä, M. (2013). Maahanmuutto perheilmionä. In T. Martikainen, P. Saukkonen, & M. Säävälä (Eds.), *Muuttajat: Kansainvälinen muuttoliike ja suomalainen yhteiskunta* (pp. 101–122). Helsinki: Gaudeamus.
- TEM, Työ- ja elinkeinoministeriö. (2012). Nuorten yhteiskuntatakuu 2013. Retrieved September 20, 2012, from [http://www.tem.fi/files/32352/Nuorten_yhteiskuntatakuu_tyoryhman_raportti_2\).pdf](http://www.tem.fi/files/32352/Nuorten_yhteiskuntatakuu_tyoryhman_raportti_2).pdf).
- Teräs, M. (2012). Intercultural space as transitional space: Movements, transformations and dialectical relations. *Research in Comparative and International Education*, 7(4), 503–513.
- Teräs, M. (2015). Kehittävä kulttuurienvälisyys ammatillisen koulutuksen haasteena ja mahdollisuutena. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja 17/Erikoisnumero*, 41–54. http://www.okka-saatio.com/aikakauskirja/pdf/ERIKOISNUMERO_2015_Teras.pdf.
- Teräs, M., & Kilpi-Jakonen, E. (2013). Maahanmuuttajien lapset ja koulutus. In T. Martikainen, P. Saukkonen, & M. Säävälä (Eds.), *Muuttajat: Kansainvälinen muuttoliike ja suomalainen yhteiskunta* (pp. 184–202). Helsinki: Gaudeamus.
- Teräs, M., Niemi, E., Stein, D., & Välinoro, M. (2010). *Muunkieliset nuoret siirtymävaiheessa peruskoulusta toiselle asteelle Helsingissä*. Helsinki: Helsingin kaupungin maahanmuutto-osasto.
- Vygotsky, L.S. (1982). *Ajattelu ja kieli*. Suom. K. Helkama, A. Koski-Jännes. Espoo: Weilin+Göös.
- Walther, A. (2006). Regimes of youth transitions. *Young*, 14(2), 119–139. DOI:10.1177/1103308806062737.



Arkiohjaus ammattillisen koulutuksen arjessa

Sissi Huhtala

KT, laaja-alainen erityisopettaja
Stadin ammattiopisto
sissi.huhtala@edu.hel.fi

Tiivistelmä

ESR-rahoitteisessa Armi – arkiohjauksen malli – hankkeessa oli tavoitteena ammatillisen toisen asteen koulutuksen keskeyttämisten vähentäminen. Hankkeen aikana (vuosina 2010–2013) syntyi arkiohjauksen malli, joka sisältää käytäntöjä ja toiminnallisia menetelmiä opiskelijoiden tueksi ja viihtyvyyden lisäämiseksi. Näitä menetelmiä ovat elämänhallintakurssit, työparimalli, järjestöpäivät, tehtäväverstas, työnhakuohjaus, välkkäklubi ja armikahvila.

Kuvaan artikkelissani arkiohjausta ja sen menetelmiä, sekä niiden yhteyttä keskeyt-

tämisen vähentämiseen. Hankkeen toiminnan kuvauksen liitän kolmeen opiskelijatarinaan. Tarinoissa opiskelijat kertovat omasta opiskelumotivaatiostaan ja opintojensa pulmakohdista. Nämä opiskelijat eivät ole olleet hankkeen kohderyhmää, joten heidän ajatuksensa toimivat peilinä hankkeessa syntyneille toimintatavoille ja niiden merkittävyydelle opintojen sujumisen tukemisessa.

Avainsanat: *toisen asteen ammatillinen koulutus, ESR-hanke, keskeyttäminen, arkiohjaus, opiskelijatarinat*

Johdanto

”Tää on niiiiiin ahdistavaa. Pääsin tähän kouluun ja luulin, että tykkäisin tästä, mutta toisin kävi. Aamulla on vaikeaa mennä kouluun ja mikään ei oikeasti tunnu kiinnostavalta.”

(www.demi.fi/keskustelut)

Opintojen keskeyttämistä toisen asteen ammatillisessa koulutuksessa on tutkittu paljon. Keskeyttämisestä on kirjoitettu opinnäytetöitä, projektiraportteja, tutkimuksia ja selvityksiä. Opiskelijoilta itseltään on kysytty syitä keskeyttämiseen ja monenlaisia opiskelun tukitoimia on kokeiltu (ks. esim. Vehviläinen 2008, Kuronen 2011 tai Vehviläinen & Koramo 2013).

Tukitoimet ovat pitkälti mahdollistuneet viimeisen reilun kymmenen vuoden aikana ESR-hankerahoituksella. On mm. kokeiltu erilaista pajatoimintaa ja pienryhmiä tai (kotoa)hakevaa toimintaa, on lisätty erityisopetusta, on kehitetty ERVA-toimintaa, on panostettu opintojen nivelvaiheisiin, on tuotu uusia ohjauksen ammattihenkilöitä ammatillisiin oppilaitoksiin (nuoriso-ohjaaja, ammatillinen ohjaaja, uraohjaaja jne.), on monipuolistettu opiskelijoiden vapaa-ajan toimintaa tai luotu yksilöllisiä työssäoppimispainotteisia opintopolkuja. Ehkä kymmenen vuotta sitten ESR-hankkeissa oli usein näkökulmana oppimisvaikeudet, ja siksi silloin keskityttiin erityis- ja lukiopetukseen, alkukartoitusten laatimiseen ja muihin opiskelun tukikeinoihin. Yksi suuntaus on ollut vaihtoehtopedagogiset mallit kuten pajakoulu tai työkoulu (Hämäläinen & Komonen 2003), joissa on ollut kyse työvaltaisuudesta ja yksilöllisistä sekä kokonaisvaltaisesta opetuksesta

ta ja ohjauksesta. Vaihtoehtopedagogiikan on ajateltu auttavan niitä koulualergisia nuoria, jotka teoriapainotteinen koulutus pudottaa jo varhaisessa vaiheessa opintoja. Tänä päivänä taas hankkeissa tarjotaan oppilaitosten sisällä opiskelijoille kokonaisvaltaisempaa tukea, ja tätä kautta erilaiset nuorisotyön menetelmät ovat tulleet mukaan ammatillisen koulutuksen tukitoimiin.

Armi-hankkeen arkiohjaus oli juuri tällaista opiskelijoiden kokonaisvaltaista tukemista, neuvontaa ja ohjausta ja sen keskeisiä periaatteita olivat opiskelijälähtöisyys ja ennaltaehkäisevä toiminta. Oppilaitoksissa toimineet arkiohjaajat eivät olleet opettajia, ja heidän tehtävänsä oli jalkautuvan ohjauksen toteuttaminen.

Arkiohjaajat kuvasivat oman toimintansa ydintä:

”Mä nään tän arjen, missä nää opiskelijat painii... Jos ne ei saa sitä tukea ja apua, niin se on niin nopeesti menetettyä. Et ne lähtee meneen. Ei ne halua mitään uusia epäonnistumisia koko ajan.”

”Musta se koko arkiohjauksen idea on läsnäolossa, tavoitettavuudessa.”

Keskeyttämisen syyt

Useiden kymmenien vuosien aikana tuotettu tieto keskeyttämisestä on huomattavan samanlaista. Myös Vehviläinen (2008, 9) kirjoittaa, että ”merkillepantavaa on se, että keskeyttämisen tulkintakehykset ovat pysyneet huomattavan samanlaisina vuosikymmenistä toiseen”. Vehviläinen on julkaisuaan (2008) varten käynyt läpi keskeyttämiskeskustelua 1960-luvulta asti, ja hänen mielestään tänä päivänä hyväksytään aiempaa paremmin erilaiset kult-

tuuriset ja yksilölliset erot ja ”tätä kautta keskeyttäminen määrittyy pari pykälää enemmän normaalin ja hyväksyttävän käyttäytymisen suuntaan. Keskeyttäminen on osa järjestelmän rutiinimaista ja normaalia, vaikkakin ongelmalliseksi paikallistuvaa toimintaa.” (Vehviläinen 2008, 10). Toisaalta Vehviläinen toteaa, että syitä ja seurauksia koskevat selitysmallit toistavat jo itseään, ja että pitkään on nähty ratkaisuksi joustavammat opiskelumenetelmät, paremmat ohjaus- ja erityisopetusresurssit, työvaltainen opetus ja elämänhallinnan kehittäminen (Vehviläinen 2008, 36).

Tein Armi-hankkeessa tutkimuksen Arkiohjaus on kuin ”viltti kylmällä säälillä”..., jossa seurasin hanketta sen koko toteutuksen ajan, eli vuosina 2010–2013. Tutkimukseni tarkoitus ei ollut varsinaisesti löytää uusia selityksiä keskeyttämisten syiksi. Tästä syystä tein katsauksen aiempaan tutkimukseen, ja käytin oman aineistoni analysoinnin pohjana valmista luokittelua (Kouvo, Stenström, Virolainen & Vuorinen-Lampila 2011). Kouvo ym. luokittelevat keskeyttämisen syiksi yksilötason tekijät, siirtymäjärjestelmään ja yhteiskunnalliseen ympäristöön liittyvät tekijät sekä koulutuksen ja oppilaitoksen sisäiset tekijät.

Opiskelijatarinat Kiia, Nea ja Elias

Kiia (sosiaali- ja terveysalan opiskelija) oli yläasteen jälkeen halunnut vain ja ainoastaan lähihoitajakoulutukseen, mutta ensimmäiset kaksi vuotta olivat silti hänelle jotain muuta kuin mitä hän oli odottanut. Motivatiota opiskeluun ei ollutkaan – samoin monet oppiaineet näyttäytyivät hänelle vaikeina tai vähemmän kiinnostavina, ja hän jätti menemättä tunneille ja kokei-

siin. Vasta kolmantena vuonna, koulutusohjelmavaiheessa hänen motivaationsa opiskeluun löytyi uudestaan. Silloin hänen kiinnostuksensa kohdistui kuitenkin jo työssä olemiseen enemmän kuin koulunkäyntiin, joten suorittamattomia opintoja kertyi edelleen, ja opinnot pitkittyivät.

Nealle (myös sosiaali- ja terveysalan opiskelija) jäi perusopinnoista suorittamattomia opintoja. Hän suoritti suurimman osan koulutusohjelmaopinnoista, ja meni sen jälkeen töihin. Suorittamattomat opinnot saivat odottaa toista vuotta, ennen kuin Nea palasi oppilaitokseen viimeistelemään opintojaan entisen ryhmänohjaajansa patistamana.

Elias (tekniikan alan opiskelija) eteni opinnoissaan suunnitellusti, tosin tekevämmä tehtäviä ja suorittamattomia kokeita kyllä oli. Poissaoloja oli kertynyt niin paljon, että Elias oli saanut oppilaitoksensa kuraattorilta kirjeen ”tulla keskustelemaan elämäntilanteestaan”. Elias ei mennyt keskusteluun. Eliaksen poissaolot johtuivat useimmiten siitä, että hän ei ”jaksanut” mennä tunneille, joista hän ei kokenut saavansa irti mitään uutta.

Yksilötason tekijät

”**V**armaan monella on niin yksilöllisiä asioita... Toiset ei ehkä vaan just jaksaa... et ne ei tiijä, mihin ne on hakenut. Et ne on vaan hakenut johonkin, mut ne ei tiijä, mitä ne sitten kuitenkaan haluaa... niinku tulevaisuudelta, et haluaako ne oikeesti tehdä tätä. Koska mä itse ainakin henkilökohtaisesti just viimesenä vuonna tavallaan opin, et mihin mä tässä nyt niinku opiskelen.

Ja ehkä se just, en mä tiedä... et joillekin jos teoria on vaikka tuottanu yläasteella vaikeuksia, sit ku se jatkuu tavallaan täälläkin.

Etکہ jotkut lopettaa sen takia, et tuntuu vaan, et tää ei oo mun juttu.”

(Kiia)

Opintojen keskeyttämisiä aiheuttaviin yksilötason tekijöihin kuuluvat mm. opiskeluvaikeudet, heikko motivaatio, opintoihin sitoutumattomuus, epävarmuus uravalinnasta, epärealistiset koulutusodotukset ja puutteelliset elämänhallintataidot (Kouvo ym. 2011, 75–76). Nämä yksilötason tekijät näyttävät usein opiskelijoiden kohdalla epäsäännöllisenä koulunkäyntinä, runsaina poissaoloina ja näiden kautta suorittamattomina opintoina.

Arkiohjauksen keinoja yksilötason pulmiin olivat monenmuotoisen yksilöohjauksen lisäksi perinteisempi poissaoloihin puuttuminen, eli syiden selvittäminen, perään kysely ja opiskelijoiden kouluun patistaminen. Lisäksi arkiohjaajat pitivät elämänhallintakursseja, joissa käytiin läpi omaan elämään liittyviä asioita.

Kiia, Nea ja Eliaskin puhuivat paljon motivaatiosta. Eliaksen motivaatio kohdistui jo tulevaisuuden jatko-opintoihin. Hän halusi saada toisen asteen tutkinnon suoritettua, koska ilman sitä hän ei pääse jatkamaan opintojaan. Nykyinen opiskelu oli hänestä välillä motivoivaa ja mielekästä, välillä ei. Eliakselle tutkinto oli tarvittava välietappi, ja sellaisenaan riittävä kannustin opintojen loppuunsaattamiseen.

”En mä tiijä onks mä ajatellu keskeyttää opintoja. Kun sitä kuitenkin tahtoo vielä edetä opinnoissaan, jatkaa korkeammalle asteelle. Kuitenkin pitää olla joku tutkinto suoritettuna.

Toisaalta on kyllä ollu paljon hetkiä, jolloin kokee, että onks sen arvosta istuu siellä... Ihan vaan sen takia, että monet kurseista on siis täysin yhtä tyhjän kanssa.”

(Elias)

Kiia ajatteli peruskoulun päätösvaiheessa, että lähihoitajakoulutus oli hänelle juuri se ainoa oikea opiskelupaikka.

”En tiijä... sillon yläasteen jälkeen, et minne muualle olisin halunnu. Et kylä tää oli mun ykkösvaihtoehto sillon ja ihan satasella halusin tänne kouluun päästä.”

Miksi sun opinnot on viivästyneet?

”Osittain motivaation puutteesta... ja myös yksityiselämän asioista... ja... niin, motivaatio varmaan ehkä se suurin, mist se johtu.

Tuntu vasta et niinku viimesenä vuonna, tai silleen ihan niinku loppuvaiheessa, ku alko tietää, et muut valmistuu, niin sit niinku tajus et mihin sä oikeesti oot opiskelemassa.

Ja sit ku kuitenkin oli alottanut työt, niin sit tuntu et enemmän kiinnosti ne ku istuu täällä.”

(Kiia)

Kiian motivaation puute ilmeni poissaoloina. Hän jätti menemättä opintoihin, jotka eivät kiinnostaneet häntä. Menemättä jättäminen oli hänen ratkaisunsa myös silloin, jos hänellä oli valmiiksi sellainen ajatus, että jokin koe on hänelle vaikea.

”Ja sit vaan jos tuli jotain kokeita tai oli joku kurssi, joka ei kiinnostanu, niin saatto ehkä muutaman kerran käydä siellä, mut jotkut niinku saatto ihan vaan jättää menemättä.”

”Ehkä semmonen stressikin, ku jos on ollu vaikka jotain isompia tenttejä,

mistä tietää... aivoissa mä pyöritän, et mä en pääse niit ikinä läpi, niin sit vaan jotenkaan sit mä en vaan menny niihin kokeisiin. Kun mä kelasin jo päässä, et mä en ikinä tuu pääseen niit... Sit mä jäin kotiin.”

(Kiia)

Kiian strategiat vaikean asian kohtaamisessa olivat pakeneminen ja asian välttäminen. Kiia kuvaa ”hauskalla” tavalla sitä, miksi häntä esimerkiksi suorittamatomat matematiikan opinnot eivät vaivanneet.

”Sit mä ahdistan sen (matematiikan) johonkin koloon, enkä halua käydä siellä kolossa ollenkaan.”

(Kiia)

Työssäoppiminen motivaation lisääjänä

Elias koki työssäoppimisen olleen oppimisen kannalta parasta ja tehokkainta opinnoissaan. Hän arvosti sitä ammattitaitoa, jota työpaikalla olevilla ihmisillä oli.

”Kyl mä koen et sitä on työssäoppimassa saanu paljon enemmän irti mitä on saanu koulun sisällä. Lähinnä ihan vaan siitä et siinä missä koululla... no ei pelkästään siitä että koululla kursien pitäjät ei ole tietotaidon kanssa millään lailla samalla tasolla mitä on ihmiset työssäoppimispaikalla, mutta myös siitä, että koululla pitää laskeutua muiden ihmisten rytmiin siinä mitä nyt sitten työpaikalla pitää pysyä ympärillä olevien ihmisten rytmissä, jotka kuitenkin tekee sitä työkseen ja on tehny sitä pitkään. Ja asiat tapahtuu paljon nopeemmin. Kyl mä koen että sitä on oppinu paljon ja monet asiat on tullu intuitiivisemmiksi.”

(Elias)

Elias oli onnekas siinä, että häneen luotettiin työpaikalla, ja hänen annettiin tehdä haasteellisia tehtäviä.

Nean työssäoppimiskokemukset perusopintojen ja koulutusohjelmaopintojen aikana olivat myös pääosin positiivisia. Yksi kokemuksista jäi kuitenkin ikävänä muistona hänen mieleensä. Työssäoppimispaikalla oli koko ajan kova kiire eikä Nea saanut kaipaamaansa ohjausta eikä palautetta työstään.

”Mäkin kaipaan sitä, et mulle sanotaan missä mä teen väärin. Mut mä kaipaan myös sitä, et kun mä onnistun tekeen jotain hyvin, niin mä haluun siitäkin palautteen, et toi meni tosi hyvin... koska sä saat siitä sitä varmuutta... Mut siellä sä et saanu koskaan... Sä tiesit siitä, et sä teit oikein jos kukaan ei huutanu.”

(Nea)

Siirtymäjärjestelmään ja yhteiskunnalliseen ympäristöön liittyvät tekijät

Siirtymäjärjestelmään ja yhteiskunnalliseen ympäristöön liittyviä tekijöitä keskeyttämisen syinä ja toisaalta opintojen sujumisessa ovat ohjaus- ja neuvontapalvelut, opintotuki, asuminen, väliuodet, koulutuspaikkakilpailu, sukupuolten väliset erot kouluttautumisessa ja työllistymisessä, työmarkkina-tilanne, ja asevelvollisuus (Kouvo ym. 2011, 76).

Nealla työ meni opintojen loppuunsaattamisen edelle siinä vaiheessa, kun koulutusohjelmaopinnot olivat ohi. Nean onni oli hänen koulutusohjelmaopinnoissaan ryhmänohjaajana toiminnut opettaja, joka patisti Neaa tekemään opintonsa loppuun.

”Ja olisihan mä saanu valmistuttua aikasemmin, mut mä jäin töihin.

Mä muutin yksin asuun, ja mä halusin saada rahaa.

Se aina vaan jäi... sit se pitkitty ja pitkitty... En mä saanu aikaseks.

On se ihan vaan laiskuuttakin ollu jossain vaiheessa.”

(Nea)

Armi-hankkeen arki ohjaajat auttoivat opiskelijoita asunnon hakemisessa, opintotukiasioissa, raha-asioissa, toimeentulohakemuksissa, matka-avustuksissa, lääkäriasioissa, harrastuksiin ohjaamisessa ja muissa oppilaitoksen ulkopuolisissa, opiskelijan muuhun elämään liittyvissä asioissa. Lisäksi arki ohjaajat pitivät työnhakuohjausta valmistuville opiskelijoille ja myös kesätöitä hakeville, sekä organisoivat järjestöpäiviä, joissa alan järjestöt tulivat opiskelijoille tutuiksi.

Oppilaitoksissa olemassa olevasta tukitoimien suuresta määrästä huolimatta Kiia ja Elias eivät niistä tienneet. Kiia olisi toivonut enemmän tietoa siitä, mitä kaikkea on tarjolla, ja kenen puoleen voi kääntyä. Elias taas ei ollut kokenut tarvinneensa mitään erityistä tukea.

”Ehkä joissain tilanteissa... jos on vaikeuksi jonkun aineen kanssa, niin olis infottu, että mitä sä voit tehdä.

Tiesin, et on Helppi, mut mun mielestä joku mun luokkalainen kerran kävi, ja se anto jotenkin huonon kuvan siitä, et oli vaikee saada yhteensopivia aikoja tai jotain tällasta siinä oli... mut se oli vaan yhen ihmisen mielipide, et en muuten... Ehkä semmonen info olis ollu enemmän tarpeen.”

(Kiia)

”Opinto-ohjausta... meillä on ollu kait... onkohan meillä ollu pari ker-

taa, missä on puhuttu ryhmän yhteisistä asioista. On sitä saatavilla, mikäli ois tarvetta ja mikäli olis jotain asiaa minkä kanssa tahtois saada jonkinäköstä ohjausta. En mä niistä (psykologi, kuraattori) osaa sanoo yhtään mitään... Ei sitä minkään muun kanssa oo ollu tekemisissä muuta ku siis terveydenhoitajan. Ei tosiaan oo ollu mitään tarvetta, niin en oo pistäny merkille... Kyl ne on ihan varmaan käyny esittäytymässä, varmaan useampaankin otteeseen jossakin tilaisuuksissa.”

(Elias)

Koulutuksen ja oppilaitoksen sisäiset tekijät

Koulutuksen ja oppilaitoksen sisäisiä tekijöitä, joilla on merkitystä opiskelun kokemiseen mielekkäänä ja oppilaitoksen paikkana, johon on mukava tulla, voivat olla esimerkiksi aiempien opintojen hyväksilukemisen järjestäminen, opiskelujärjestelyjen joustavuus, opetuksen ja ohjauksen laatu, oppilaitoksen pedagoginen johtajuus, opiskelijan vuorovaikutus opettajien ja opiskelutovereiden kanssa sekä koulutuksen työelämäyhteydet (Kouvo ym. 2011, 77).

Elias oli paljon pois koulusta, koska oli valikoiva ja kriittinen opetuksen laadun suhteen. Hän ei halunnut mennä tunneille, joilla ei kokenut oppivansa mitään uutta. Eliaksen mukaan myös poissaoloihin ei useinkaan puututtu.

”Harvemmin niistä (poissaoloista) mitään seuraa. Joillakin ihmisillä tulee sanomista. On kursseja, joilla on ollu tiukempi läsnäolopakko. Joka on ihan ymmärrettävääkin. Mut jotkut kurssit on sisällöltään sellasia et on ihan sama onko siellä yhdellä tunnilla vai onko siellä kymmenellä tunnilla.”

(Elias)

Armi-hankkeessa tehtiin paljon työtä opiskelijaryhmien ryhmäytymisessä, positiivisen ryhmähengen luomisessa sekä mukavien tapahtumien järjestämisessä (mm. ryhmien pikkujoulut, tai vierailut Korkeasaareen ja Linnanmäelle).

Kiialle hyvä ryhmähenki toimi poissaoloja vähentävänä tekijänä.

”Se oli kiva, just kun pyöritti yhden luokan kanssa, aina näki tuttuja kavereita... Ku oli niit ystäviä ympärillä, niin se autto kans tsemppaan.”

”Se ryhmän tuki oli kans semmonen. Oli aina kiva tulla kouluun, kun tiesi, että täällä on tuttuja. Jotkut oppiaineet ja jotkut opettajatkin oli sikakivoja, ehkä niidenkin takia oli välillä kiva tulla. Ku ties, et joku (opettaja) heittää huumorilla jotain tunnilla, ja joku saatto olla vähän tiukempi.”
(Kiia)

Nea koki, että eläväisenä opiskelijana hän erottui ryhmästä, ja joutui tahtomattaan välillä opettajien silmätikuksi. Hän koki epäoikeudenmukaisena sen, että yksi työssäoppimista ohjanneista opettajista kritisoi hänen työskentelyään työssäoppimisjaksolla, vaikka työpaikalla hänen toimintaansa kehuittiin.

”Se opettaja ei tykänny musta yhtään. Mä en yleensä hauku opettajia. Mä sain kiitettävän siitä harjoittelusta. Se opettaja oli sitä mieltä, että musta ei ole alalle. Mä en sovi tänne harjoitteluun, ja mä en tee mitään hyvin. Sen opettajan asenne... se ei ollu edes opettanu mua koskaan... Se vaan koki ajan lyttäs mua alaspäin.”
(Nea)

Nean mielestä opettajalla, ja opettajan käyttäytymisellä on iso merkitys opiskelijan opintoihin, ja opintojen sujumiseen.

”Joskus on sellaisia opettajia, jotka on

tosii ilkeitä. Ne ei vaan tykkää susta. Opettajalla on se valta piikitellä oppilaille ja purkaa niihin pahaa oloaan.”
(Nea)

Ammatilliseen koulutukseen hyvällä peruskoulutodistuksella tullut Elias turhautui attoaineiden tunneilla, koska hän ei kokenut oppivansa niillä mitään uutta.
”(Attoaineista) Kaikki on ollu ihan turhii... Taso vaan nyt on niin järkyttävä... en sano opetuksen taso, mutta siis sen asian taso. Kurssit on sellaisia, että sitä käy tunneilla, jos käy tunneilla... sit käy kokeissa, joista sit heittämällä tulee täydet pisteet. Asia on vaan sellasta, että siinä ei niinku oo mitään uutta opittavaa.”
(Elias)

Eliaksen kriittinen kommentointi opetuksen suhteen kohdistui enimmäkseen attoaineisiin, joiden sisältöä hän piti pelkkänä peruskoulun kertauksena, mutta myös joihinkin ammatillisiin aineisiin hän olisi toivonut enemmän sisältöä ja varsinkin ajantasaisempaa asiantuntemusta opettajilta. Hän kertoi opinnoista, joita hän oli odottanut, koska sisältö kiinnosti häntä, ja asian harrastajana hän todella toivoi oppivansa uutta. Opettaja oli ensimmäisellä tunnilla Eliaksen suureksi pettymykseksi todennut, että hän ”opettaa tätä kurssia kerran vuodessa, eikä muuten käytä ohjelmistoa ollenkaan”.

Muista attoaineista poiketen ensimmäisenä opiskeluvuonna Eliaksen mielestä kuitenkin opinnoissa parasta olivat äidinkielen tunnit, joiden aikana tehtiin monia eri opiskeltavia asioita yhdistävä iso projekti.

Elias koki hyvin epäoikeudenmukaiseksi sen, että arvioinnin perustana ei aina hänen mielestään ollut osaaminen,

vaan läsnäolo. Elias kertoi kemian opinnoista, joissa hänelle oli kertynyt runsaasti poissaoloja. Kokeesta hän sai kiitettävän arvosanan. Hänet kuitenkin määrättiin käymään opinnot uudestaan poissaolojen vuoksi. Jälleen hänelle kertyi poissaoloja, ja myös tällä kertaa hän sai kokeesta kiitettävän arvosanan. Lopulliseksi arvosanaksi tuli kuitenkin tyydyttävä. Elias kommentoi, että ”jos asia opetetaan pelkästään paperilla, niin eikö osaamisen osoittamiseen myös riitä näyttö paperilla?”

Nyt ja tulevaisuudessa

Kaikki kolme opiskelijaa olivat loppujen lopuksi sitä mieltä, että heille tämä ammatillinen koulutus oli ollut oikea valinta, ja että he tekisivät saman valinnan uudestaan, kaikista opiskelun eri vaiheissa esiintyneistä pulmista huolimatta.

”Kyllä mä koen, että oon saanu tosi paljon irti koulutuksesta kokonaisuudessaan, vaikkakin suurin osa siitä on kyllä tullut muusta kuin ite opetuksesta... muilta opiskelijoilta, ja nyt siis työssäoppimispaikalta... mutta opetuksesta... joistakin kursseista tosi paljon, ja joistakin kursseista ei mitään.”

(Elias)

”Tällä hetkellä tuntuu, et on oma ala. Kun tuntuu, et mä en ehkä osais mitään muuta. Tällä hetkellä on vanhuspuolella töissä... välillä se potuttaa ja välillä sinne on ihan hyvä fiilis mennä. Mut en sano silleen sydämen pohjasta, et tää on mun ala.”

(Kiia)

Tutkimuksen kirjoittamisen aikaan huomiselle ja tulevaisuuteen Eliakselle, Nealla ja Kiialla oli kuitenkin jo uusia suunnitelmia. Elias tähyili jatko-opin-

toihin, Nea pohti unelmaansa pieneläinhoitajan koulutuksesta ja Kiiakin oli sitä mieltä, että tämä on nyt omaa työtä, mutta että tulevaisuus voi tuoda jotain muuta tullessaan. Vuotta myöhemmin Elias on opiskelemassa taideyliopistossa ja Nea ja Kiia työskentelevät lähihoitajina.

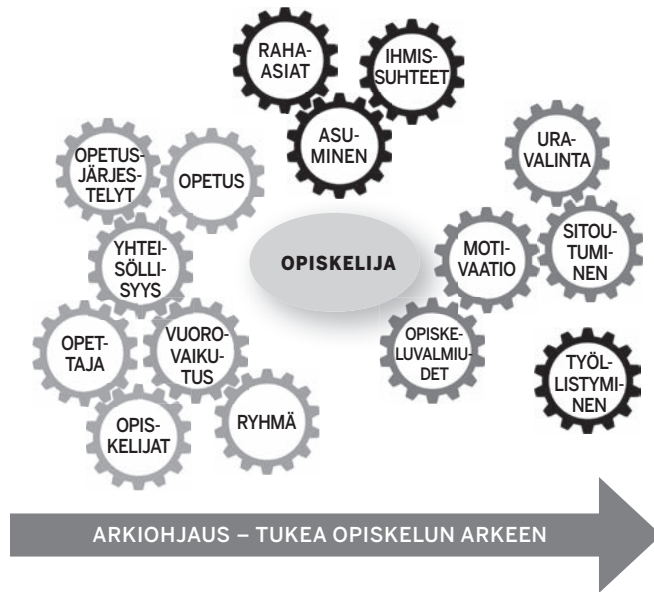
Pohdintaa

Keskeyttämisen syitä on paljon. Jollain opiskelijalla syyksi riittää yksi asia, jollain toisella yhdestä asiasta seuraa toinen, ja lopulta opiskelija on ongelmiensa kanssa niin pulassa, että ei pysty jatkamaan opintojaan.

Kuviossa 1 on esitetty kootusti opiskelijan opintojen etenemiseen – ja keskeyttämiseen vaikuttavia tekijöitä.

Jokainen asia, kuviossa ratas, on tärkeä ja saattaa vaikuttaa suuresti yksittäisen opiskelijan opintoihin, niihin sitoutumiseen ja motivaatioon. Oranssit rattaat ovat yksilötason tekijöitä, violetit siirtymisjärjestelmään ja yhteiskunnalliseen ympäristöön liittyviä tekijöitä ja vihreät koulutuksen ja oppilaitoksen sisäiset tekijöitä (vrt. Kouvo ym. 2011). ”Kapula rattaissa”, yhdessäkin pienessä kohdassa tätä kokonaisuutta, voi aiheuttaa poissaoloja, motivaation katoamista, keskeyttämispohdintaa. Arkiohjauksen tavoitteena oli saada kaikki rattaat pyörimään, ja opinnot sujumaan. Arkiohjaus kohdistuikin kaikkiin näihin asioihin, jotka rattaina pyörittävät opiskelijan opintojen etenemisen ”moottoria”.

Hankkeessa onnistuttiin kehittämään sekä yhteisöllisiä että yksilöllisiä työtapoja ja tukimuotoja opettajuuden ja opiskelijahuolto- ja palveluiden rinnalle ja tueksi. Vaikka hankerahoituksen päätyymi-



Kuvio 1. Opintojen etenemiseen vaikuttavia tekijöitä.

sen jälkeen arkiohjaajia oppilaitoksissa ei enää ole, ovat arkiohjauksen työtavat siirtyneet osaksi muiden oppilaitoksen työntekijöiden arkea.

Taulukossa 1 on esitetty yhteenveto arkiohjauksen keskeisimmistä toimintamuodoista.

Taulukko 1. Arkiohjauksen toimintamalleja.

Toimintamalli	Sisältö
Elämänhallintakurssit	Kurssilla käydään läpi omaan elämään liittyviä asioita, harjoitellaan ongelmien ratkaisua, tunnistetaan tunteita ja ajatuksia.
Työparimalli	Arkiohjaaja ja opettaja yhdessä ryhmän opintojen aloituksessa, ryhmäytymisessä ja jatkossa opintojen seurannassa yms.
Työnhakuohjaus	Harjoitellaan hakemuksen kirjoittamista, ja työnhakutilanteita, etsitään vapaita työpaikkoja kesäksi / valmistumisen jälkeen.
Järjestöpäivät	Eri alojen järjestöt, yhdistykset ja muut alan toimijat esitetyvät oppilaitoksessa pienimuotoisessa messutapah-tumassa. Järjestöpäivillä saa tietoa, kontakteja tai vaikka löytää väylän vapaaehtoistyöhön.
Välkkäklubi	Oppilaitoksen tila, jossa voi oleskella, pelata, lukea lehtiä, tavata tuttuja välituntien tai vapaatuntien aikana. Arkioh-jaaja on paikalla keskustelemassa opiskelijoiden kanssa.
Armikahvila	Arkiohjaajan järjestämä muutamana päivänä viikossa pidettävä kahvihetki opiskelijoille ja myös oppilaitoksen henkilökunnalle. Armikahvilassa voi keskustella ja lähestyä arkiohjaajaa
Tehtäväverstaas	Puuttuvien tai keskeneräisten tehtävien tai kokeiden teke-mispaikka oppilaitoksessa. Rästipajalla on opettaja paikalla sovittuina aikoina opiskelijoiden opintojen edistämistä varten.

Lähteet

Arkihojtaus opiskelijan tukena. 2013. Armi-arkiohjauksen malli -hankkeen julkaisu. Helsingin kaupunki. Opetusvirasto.

Kouvo, A., Stenström, M.-L., Virolainen, M. & Vuorinen-Lampila, P. 2011. Opintopoluilta opintourille. Katsaus tutkimukseen. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto. Tutkimusse-
losteita 42.

Kuronen, I. 2011. ”Mun kompassin neula vaan pyörii” – keskeyttämiskokemuksia ammatillisesta koulutuksesta. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimusse-
losteita 41.

Vehviläinen, J. 2008. Kuvauksia koulutuksen keskeyttämisestä. Helsinki: Opetushallitus.

Vehviläinen, J. & Koramo, M. 2013. Ammatillisen koulutuksen läpäisyn tehostamisohjelma vuosina 2011–2012. Seurantatutkimuksen raportti. Helsinki: Opetushallitus. Raportit ja selvitykset 2013:5.

Hämäläinen, J. & Komonen, K. 2003. Työkoulumalli ammatillisessa koulutuksessa Itä-Suomen työkoulun julkaisuja 2.

Huhtala, S. 2013. Arkihojtaus on kuin ”viltti kylmällä säällä” ... Julkaisematon tutkimus Armi-arkiohjauksen malli – ESR-hankkeesta. Helsingin kaupunki. Opetusvirasto. Nuoriso- ja aikuiskoulutuslinja.

www.demi.fi/keskustelut.



Työmarkkinoiden murros haastaa suomalaisen koulutusjärjestelmän

– *Työmarkkinoiden murros ja työelämän osaamistarpeiden muutos haastavat suomalaisen koulutusjärjestelmän. Ammatillisen koulutuksen on pystyttävä vastaamaan muutoksiin aiempaa joustavammin ja ketterämmin. Vain siten pysymme kansainvälisesti kilpailukykyisenä ja osaavana kansana, sanoo opetus- ja kulttuuriministeri Sanni Grahn-Laasonen.*

Ministerin mielestä tavoitteen saavuttamiseksi on välttämätöntä toteuttaa ammatillisen koulutuksen uudistus ja kaataa hallinnolliset raja-aidat. Toisen asteen ammatillisen koulutuksen reformi onkin yksi hallitusohjelman kärkihankkeista.

Ammatillisen koulutuksen tutkintojärjestelmän uudistaminen joustavammaksi mahdollistaa uudenlaiset pedagogiset ratkaisut, joissa opiskelijoiden aiemmin hankittu osaaminen hyödynnetään paremmin.

– Reformi ei ole vain hallinnollinen uudistus. Sen tarkoituksena on tukea koulutuksen järjestäjiä osaamisperusteisen ja asiakaslähtöisen ammatillisen koulutuksen toteuttamisessa ja digitaalisuuden hyödyntämisessä, Grahn-Laasonen täsmentää.

Nuorten ja aikuisten koulutuksen raja-aitoja poistetaan yhdistämällä nykyiset lait ammatillisesta peruskoulutuksesta ja ammatillisesta aikuiskoulutuksesta uudeksi laiksi.

– Tavoitteena ei ole sulauttaa aikuis-koulutusta nuorten koulutukseen tai päinvastoin. Nyt pyritään luomaan ai-

van uusi ammatillisen koulutuksen järjestelmä.

Hallitusohjelman mukaisesti ammatillisen koulutuksen rahoitusjärjestelmästä tehdään yhtenäinen kokonaisuus yhdistämällä nykyiset ammatillisen peruskoulutuksen, ammatillisen lisäkoulutuksen ja oppisopimuskoulutuksen rahoitusjärjestelmät.

– Pidän tärkeänä rahoituksen kannustavuutta. Sen tulisi palkita valmistumisesta, ei opiskelijamäärästä. Rahoituksen on kannustettava tehokkuuteen, laatuun ja vaikuttavuuteen, esimerkiksi opiskeluaikojen tiivistämiseen.

Ammatillisen koulutuksen säätely- ja ohjausjärjestelmää on tarkoitus uudistaa niin, että koulutusta säädellään jatkossa yhdellä järjestämisluvalla. Se ei tarkoita lupien pakkohakua. Ohjausjärjestelmää viilataan muun muassa tuloksellisuutta painottavaksi.

Reformi tähtää myös työvoimapolitiittisen koulutuksen kokoamiseen opetus- ja kulttuuriministeriön hallinnonalalle. Tavoitteena on parantaa työttömien koulutuksen ja omaehtoisen koulutuksen työelämävastavuutta. Työvoimapolitiittiseen koulutukseen ei ole strategisessa hallitusohjelmassa kohdistettu leikkauksia.

Opetus- ja kulttuuriministeri Sanni Grahn-Laasosen mukaan työpaikoilla tapahtuvaa oppimista tullaan lisäämään, mutta oppilaitosmuotoinen koulutus säilytetään vahvana osana ammatillista koulutusta.

Reformi johtaa irtisanomisiin

Ammatillisen koulutuksen reformilla tavoitellaan 190 miljoonan euron säästöjä vuodesta 2017 lukien. Koulutukseen kohdistuu elokuun puolivälissä saatujen tietojen mukaan myös suoria määrärahalleikkauksia. Investointien takuukorotuksen poistuessa yksikköhinnan pieneneminen vähentää ammatillisen peruskoulutuksen järjestäjien saamaa rahoitusta vuodesta 2016 lukien noin 59 miljoonaa euroa vuoden 2015 tasoon verrattuna.



Yksikköhinnan pieneneminen vähentää myös ammatillisen lisäkoulutuksen ja oppisopimuskoulutuksen järjestämiseen kohdennettavaa rahoitusta, yhteensä noin 8 miljoonaa euroa.

Ammattiosaamisen kehittämissyhdystys AMKE ry:n toimitusjohtaja **Petri Lempinen** uskoo yksikköhinnan supistumisen kääntyvän henkilökunnan irtisanomisiksi, ellei sitten ole mahdollista kattaa leikkausta edellisvuosien ylijäämällä.

– On vaikea kuvitella koulutuksen järjestäjän kykenevän muutaman kuukauden aikana tekemään sellaisia organisatorisia ratkaisuja, että jokin toimipiste kunnassa vaikka lakkautettaisiin ja keskitettäisiin koulutusta muualle.

Lempinen ei yritä väittää, että ammatillisessa koulutuksessa olisi tehty kaikki voitava julkisten varojen käytön tehostamiseksi. Mutta paljon kehitystä on viimeisen 15 vuoden aikana tapahtunut. Järjestäjäverkko on supistunut yli kolmanneksella. Peruskoulutuksen järjestäjiä oli vuoden 1999 alussa vielä 216, kun niitä on nyt 131.

– Takana on useita fuusioita tai uusien organisaatioiden rakentamisia. Työssäoppiminen ja ammattiosaamisen näytöt ovat vieneet koulutusta ja oppimistulosten arviointia työpaikoille, Lempinen muistuttaa.

Nämä nykyiset säästöt ovat jatkoa aiemmille supistuspäätöksille. Ammatilliseen koulutukseen kohdistuu vuosina 2014–2018 yli 440 miljoonan euron leikkaukset, mitkä tarkoittavat Lempisen mukaan 22 prosentin vähennystä rahoitukseen.



– Koulutusta voidaan toki viedä enemmän työpaikoille, mutta täytyy muistaa, että nuoret kaipaavat myös yhteisöä ja heidät on opetettava toimimaan muiden kanssa, Petri Lempinen muistuttaa.

Poliittiset päätökset reformista olisi tehtävä mahdollisimman nopeasti, jotta koulutuksen järjestäjät ehtisivät sopeuttaa toimintaansa. AMKE on esittänyt, että suurin yksittäinen leikkaus, 190 miljoonaa euroa vuodelle 2017, jaksotettaisiin pidemmälle ajalle hallitsemattomien henkilöstö- ja toimitilavähennysten estämiseksi.

– Pelkäänpä, että tämäkin leikkaus johdattaa irtisanomiskierteeseen. Pahimmillaan se voi merkitä 1 500 työpaikkaa, Lempinen laskeskelee.

Määräraha-leikkausten lisäksi vuoden 2016 indeksikorotus (0,8 %) jäädytetään. Indeksikorotuksen jäädytyksen vaikutus ammatillisen peruskoulutuksen järjestäjien rahoitukseen on noin 9 miljoonaa euroa, josta valtionosuus on noin 3,8 miljoonaa euroa. Jäädytys vaikuttaa myös ammatillisen lisäkoulutuksen ja oppisopimuskoulutuksen järjestämiseen kohdennettavan rahoitukseen, yhteensä noin 1,7 miljoonaa euroa.

Rahoituksen sitominen talousarvioon huolettaa

Helsingin opetustoimen johtaja **Liisa Pohjolainen** toteaa olevansa tyytyväinen rahoitusjärjestelmän yksinkertaistamiseen. Helsingin kaupunki on iso ja monialainen koulutuksen järjestäjä, jolla on yhteensä lähes 20 000 opiskelijaa, kun mukaan luetaan aikuis- ja oppisopimuskoulutus.

– Tietysti nuorten ja aikuisten koulutuksen välillä on eroja. Huolestuttavinta on kuitenkin rahoituksen määrä. Jos rahoitus on sidottu valtion talousarvioon, niin sehän voi vaihdella vuosittain.

– Budjettiin sitomisen myötä rahoitus joutuu koulutuksen järjestämisen näkökulmasta epävarmalle pohjalle. Poliittiset heilahtelut voivat vaarantaa pitkjänteisen suunnittelun.

Pohjolaisen mielestä on aivan oikein siirtää taloudellisia kannustimia tulosten suuntaan. Mutta sitten olisi pohdittava tarkemmin sitä, mitä tuloksellisuudella loppujen lopuksi tarkoitetaan. Tutkintojen määrä on sitä, mutta onko tutkinnon osa tulosta? Kuinka paljon työllistyminen vaikuttaa?

– Miten otetaan huomioon erilaiset

opiskelijat? On erittäin motivoituneita ja lahjakkaita, jotka valmistuvat nopeasti. Mutta on myös heitä, joiden kouluttaminen vie paljon enemmän aikaa.

– Palkitaanko ajasta? Arvostetaanko sitä tulosta, että peruskoulusta vitosen keskiarvolla päässyt saatetaan ammattiin?

Pohjolainen toivoo, että massiivisten koulutusleikkausten pehmentämiseksi voitaisiin tarttua luvattuun sääntelyn purkamiseen kunnolla. Koulutuksen järjestäjien tulisi saada vapaammat kädet järjestää koulutusta pienemmillä resursseilla.

– Kun Suomessa on alueellisesti erilaisia paikkakuntia, olisi järkevää mitoitaa koulutusta kunkin alueen tarpeisiin. Helsingissä on ministeriön myöntämällä järjestämisluvalla rajoitettu ammatillisen koulutuksen aloituspaikkoja, minkä takia niitä ei ole ollut kysyntään nähden riittävästi moneen vuoteen.

Pääkaupunkiseudulla on myös muuhun maahan nähden suuremman mitaluokan haasteita. Maahanmuuttajataustaisten määrä kasvaa. Ammatillisessa koulutuksessa heitä on jo 15 prosenttia kaikista koulutettavista. Helsinkiin tulee erityisen paljon nuoria ja nuoria aikuisia maahanmuuttajia perusopetuksen loppuvaiheissa.

– Tai sitten he ovat yli 17-vuotiaita, jolloin suomalainen koulutusjärjestelmä ei tunnista heitä, Pohjolainen selittää.

Kaikkia maahanmuuttajia ei voi ahtaa yhteiseen suomalaiseen koulutusputkeen. Helsingissä onkin jouduttu rakentamaan ammatilliselle puolelle ihan omanlaistaan avointa koulutusta, joka ei jätä näitä väliinpuotoajia tyhjän päälle.



Ammattiopetuksessa tarvitaan digiloikka

Hallituskauden tavoitteena on digiloikan ottaminen perusopetuksen kehittämisessä. Se tarkoittaa oppimisympäristöjen modernisointia ja digitalisaation hyödyntämistä kaikessa opetuksessa.

– Se tarkoittaa panostuksia opettajan koulutuksen kehittämiseen ja opettajien osaamisen vahvistamiseen sekä oppimisympäristöjen ja oppimateriaalien digitalisointia, Sanni Grahn-Laasonen tarkentaa.

– Korkeasti koulutettujen opettajiemme osaamisen vahvistaminen tieto- ja viestintäteknologian käyttämisessä on tärkein tavoite, jotta saamme aikaan pysyvän muutoksen.

– Oppisopimuskoulutuksen laajentamiseen olisi saatava työpaikat mukaan. Sääntelyn ja byrokratian vähentämiseksi tulisi sopimisprosessiin luoda sähköinen järjestelmä, Liisa Pohjolainen sanoo.

Lukioissa ylioppilaskirjoitukset sähköistetään asteittain seuraavina vuosina. Opetuksen digitalisaation tuomat mahdollisuudet pitää levittää myös toisen asteen koulutukseen.

Digitaalisten oppimisympäristöjen käyttäminen avaa uusia mahdollisuuksia koulutuksen kehittämiseksi ammatillisessa koulutuksessa, esimerkiksi merenkulkualan tai metsäalan opetuksessa simulaattoreiden hyödyntämisellä.

– Digimurroksen pitää näkyä lukion tavoin myös ammatillisessa koulutuksessa luokkahuoneissa digitaalisten materiaalien ja oppimisympäristöjen hyödyntämisenä, Grahn-Laasonen sanoo.

Digitalisaatio on osa arkipäivää

Liisa Pohjolaisen mielestä leikkausten järkevää kohdistamista pohdittaessa ja rakenteellisia uudistuksia suunniteltaessa pitäisi ottaa digitalisaatio muutoksen ajuriksi. Hän muistuttaa, että työelämässä digitalisaatio on edennyt jo monella alalla ja monin eri tavoin.

– Automatisoitumisen myötä monet työtehtävät ja ammatit katoavat uusien tieltä. Ammatillisen koulutuksen olisi

kyettävä vastaamaan näihin haasteisiin ja lähdettävä muutokseen ajautumisen sijasta valmistelemaan tätä muutosta.

– Opetusta tulisi järjestää digitalisaatiota hyödyntäen. Ei esimerkiksi työssäoppimisen ohjaaminen vaadi opettajan läsnäoloa työpaikalla niin paljoa, kun hänellä on käytössään mobiiliteknologiaa, kuvailee Pohjolainen.

Petri Lempinen toteaa nuorten jo käytävän digiteknologiaa sujuvasti henkilökohtaisessa elämässään. Facebook on muuttanut ihmisen sosiaalisen elämän täydellisesti vajaassa 10 vuodessa. Internet ja siihen yhteydessä olevat laitteet muuttavat suhdettamme tietoihin, taitoihin ja oppimiseen.

– Samalla muuttuu tapa, miten olemme kosketuksessa ympäröivään maailmaan. Ja koulu on tippumassa tästä kolkasta. Tämä koskee niin ammatillista koulutusta, lukioita kuin korkeakoulujakin.

Nuoret viettävät suuren osan vapaa-ajastaan verkossa. Näitä avuja ja välineitä voidaan hyödyntää yhtä hyvin työelämässä kuin opetuksessakin. Itse asiassa niin opetussuunnitelman ulkopuolisessa elämässä jo tapahtuukin. Lempinen kertoo todellisen esimerkin ammattioppilaitoksesta.

– Autopuolen pojat halusivat ratkaista mersun huolto-ongelman. He menivät kännykällään YouTubeen ja sieltä löytyneen videon kautta selvittivät, miten vika tuli korjatta.

Työelämässä, jota ammatillisen koulutuksen tulisi peilata, ovat iPadit ja Lumiat jo arkikäytössä. Sähköasennustöissä, kotisairaanhoidossa ja muissa päivittäis-

tä raportointia vaativissa töissä kyseinen tehtävä hoidetaan taskukokoisella tietokoneella.

Valtava muutos jo pedagogisesti

Liisa Pohjolaisen mukaan digitalisaatio tulee mullistamaan perinteisen opetuksen ja muokkaa vahvasti myös ammatillista identiteettiä.

– NykYTEknologia tarjoaa yhteisölliseen oppimiseen ihan toisenlaiset välineet kuin aiemmin. Oppiminen ei ylipäätään ole sidottua aikaan eikä paikkaan.

Opettaja oli aiemmin se tiedonhaltija, mutta nyt tieto on kaikkien saatavilla. Eikä tieto ole aina päässä vaan se voi löytyä taskusta. Kun ammattilaiselta ennen kysyttiin selitystä hänen taitavuudelleen, hän saattoi vastata: ”Se tuli selkäytimestä.” Nyt hän voi vastata: ”Se tuli kännykästä.”

– Ajan mittaan siitäkin tiedosta voi tulla selkäydintietoa. Meidän tulee vain opettaa nuorelle kriittistä suhtautumista tarjolla olevaan tietoon, kuvailee Pohjolainen opettajan roolin muuttumista.

Digitalisaation myötä on kyettävä myös aivan toisella tavalla tunnistamaan ja tunnustamaan oppimista. Helsingissä on kehitelty opiskelijoille omaa ”e-portfoliota”, minne voi dokumentoida omaa osaamistaan.

– Tähän ”digireppuun” voi koota opintosuoritusten lisäksi vaikkapa harrastusten parissa osoitettua osaamista, joka liittyy opiskelijalta vaadittaviin kompetensseihin ja valmiuksiin.

Ammatillisen koulutuksen puolella olisi Pohjolaisen mielestä hyvin tärkeää aloittaa viimeistään nyt laajempi keskustelu digitalisaation pedagogisista vaikutuksista.

– Suomi on niin pieni maa, että meillä pitäisi olla jonkinlainen kansallinen digitalisaatio-ohjelma. Nythän jokainen koulutuksen järjestäjä vaan puuhailee omiaan, kun käsillä ei ole yhteistä ratkaisumallia.

Petri Lempinen toteaa digitalisaation etujen olevan ammatillisessa koulutuksessa kiistattomat. Jo tähän mennessä on voitu hoitaa osa koulutuksesta erilaisten simulaattoreiden avulla ja saavutettu kustannussäästöjä muun muassa polttoaine- ja huoltokustannuksissa.

Mutta hänkin jakaa Pohjolaisen kanssa saman huolen. On hyvin mahdollista, että julkisella sektorilla tätä mittavaa muutosta ei tule kukaan johtamaan.

– Olemme tietotekniikan suhteen läheneet aina liikkeelle laitteiden emmekä oppimisen ehdoilla. Digitalisaatiokin uhkaa tässä byrokraattisessa järjestelmässä näivettyä isoksi tietojärjestelmähan-kinnaksi. Näin siitä tulee bisnes ja oppimateriaalien tuottajat alkavat hallita prosessia.

Markku Tasala





JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO
KOULUTUKSEN TUTKIMUSLAITOS

www.ktl-julkaisukauppa.fi

Koulutuksen tutkimuslaitoksen uutuusjulkaisuja

Maarit Virolainen

Toward Connectivity: Internships of Finnish Universities of Applied Sciences

Interest in learning through work experience as a part of higher education has increased during the last decades. In this dissertation the focus is on internships, because they are the most influential form of learning through work experience organized by Finnish universities of applied sciences. A connective model has been used to examine how learning at school and work has been combined. This study explores how teachers, graduates and employers have experienced the internships.

2014. 156 s. 28 e. Tilaukoodi T029. Julkaisu on saatavilla myös verkosta: ktl.jyu.fi/julkaisut/julkaisuluettelo



Hannu Jokinen, Matti Taajamo, Maarit Miettinen, Kirsti Weissmann,
Sanna Honkimäki, Sakari Valkonen, Jouni Välijärvi

Pedagoginen asiantuntijuus liikkeessä -hankkeen tulokset

Miksi opettajan työhön hakeudutaan? Pysyvätkö opettajat ammatissaan vai harkitsevatko he alan vaihtoa? Millaisia ovat opettajan ammatin tulevaisuuden osaamistarpeet? Raportti perustuu Euroopan sosiaalirahaston rahoittamaan Pedagoginen asiantuntijuus liikkeessä tutkimus- ja kehittämishankkeen (2010–2013) tuloksiin.

2013. 102 s. Saatavilla vain verkosta: ktl.jyu.fi/julkaisut/julkaisuluettelo



Johanna Lasonen, Marianne Teräs, Minna Oksanen,
Katarzyna Kärkkäinen, Karita Hakala

Materiaalia maahanmuuttotyötä tekeville ja heidän kouluttajilleen

OPPIMISEN JA ONNISTUMISEN ELÄMYKSIÄ MUUTTUVASSA
MONIKULTTUURISESSA MAAILMASSA

Maahanmuuttotyötä tekevien kulttuurienvälisen osaamisen edistämiseksi on kahdeksan maan yhteistyönä kehitetty pilottikurssi "Kulttuurienvälinen kompetenssi". Tämän Euroopan komission rahoittaman hankkeen Suomen materiaali on koottu tähän julkaisuun.

2013. 86 s. Saatavilla vain verkosta: ktl.jyu.fi/julkaisut/julkaisuluettelo



Raimo Vuorinen, Anthony G. Watts (toim.)

Elinikäisen ohjauksen toimintapolitiikka: Eurooppalaisia lähtökohtia kansalliselle kehittämistyölle

EUROOPPALAISEN ELINIKÄISEN OHJAUKSEN
TOIMINTAPOLITIIKAN VERKOSTON (ELGPN) RAPORTTI

Tämän "eurooppalaisen työkirjan" tarkoituksena on auttaa päättäjiä ja muita sidosryhmiä arvioimaan maansa tai alueensa elinikäisen ohjauksen nykytarjontaa ja mahdollisia pulonkaloja muiden Euroopan maiden käytäntöjen pohjalta.

2013. 105 s. Saatavilla vain verkosta: ktl.jyu.fi/julkaisut/julkaisuluettelo



Raportti eurooppalaisen elinikäisen ohjauksen toimintapolitiikan verkoston työstä kaudella 2011–2012

Tässä toimintakertomuksen tiivistelmässä esitellään Eurooppalaisen elinikäisen ohjauksen toimintapolitiikan verkoston (ELGPN) työn tuloksia kaudella 2011–12. Toiminnan kuvauksen lisäksi raportissa kerrotaan muun muassa verkoston vaikuttavuuden arvioinnista jäsenmaissa.

2013. 34 s. Saatavilla vain verkosta: ktl.jyu.fi/julkaisut/julkaisuluettelo



muuta uusia ja aiempia julkaisuja

Taru Siekkinen: Kansainvälistymismahdollisuuksien tasa-arvo koulutuksessa. 2013. 45 s. 22e. F029. Saatavilla myös verkosta.

Päivikki Jääskelä, Ulla Klemola, Marja-Kristiina Lerkkanen, Anna-Maija Poikkeus, Helena Rasku-Puttonen, Anneli Ete-läpelto (toim.): Yhdessä parempaa pedagogiikkaa. Interaktiivisuus opetuksessa ja oppimisessa. 2013. 194 s. 30 e. D108.

Raimo Vuorinen, Anthony G. Watts (Eds.): European Lifelong Guidance Policies: Progress Report 2011–12. A report on the work of the European Lifelong Guidance Policy Network 2011–12. 2012. 91 s. Saatavilla vain verkosta.

Marja-Leena Stenström, Maarit Virolainen, Päivi Vuorinen-Lampila, Sakari Valkonen: Ammatillisen koulutuksen ja korkeakoulutuksen opintourat. 2012. 297 s. G045. Saatavilla vain verkosta.

Helena Aittola & Taina Saarinen (toim.): Kannattaako korkeakoulutus? Artikkelikokoelma Korkeakoulututkimuksen XI kansallisesta symposiumista 22.–23.8.2011. 2012. 238 s. 29 e. D104.

Matti Vesa Volanen: Theoria | Praxis | Poiesis. Individualization as the constitution of sociality. 2012. 136 s. 26 e. T028. Saatavilla myös verkosta.

Sakari Ahola, David M. Hoffman (Eds.): Higher education research in Finland. Emerging structures and contemporary issues. 2012. 442 s. 32 e. D103. Saatavilla myös verkosta.

Kari Nissinen, Jouni Välijärvi: Opettaja- ja opettajankoulutus-tarpeiden ennakkoinnin tuloksia. 2011. 137 s. G043. Saatavilla vain verkosta.

Kimmo Oksanen, Birgitta Mannila, Raija Hämäläinen (toim.): Game Bridge. Kohti ammatillisista avaintaitoja. 2011. 86 s. D099. Saatavilla vain verkosta.

Anne Kouvo, Marja-Leena Stenström, Maarit Virolainen, Päivi Vuorinen-Lampila: Opintopoluilla opintourille. Katsaus tutkimukseen. 2011. 87 s. G042. Saatavilla vain verkosta.

Ilo Kuronen: "Mun kompassin neula vaan pyörii". Keskeyttämis-kokemuksia ammatillisesta koulutuksesta. 2011. 89 s. 25 e. G041. Saatavilla myös verkosta.

Seija Nykänen: Towards leadership and management in guidance and counselling networks in Finland. 2011. 92 s. 25 e. D096.

Seija Nykänen, Merja Karjalainen, Raimo Vuorinen, Lea Pöyliö: The Networked Guidance Service Provision (NEGSEP) Model. 2011. 50 s. 25 e. D095.

Kari Itkonen, Marja-Leena Stenström, Pentti Nikkanen: Yritysten osaamisen kehittämisen verkostot ja vaikuttavuus Keski-Suomessa. 2011. 46 s. Saatavilla vain verkosta.

Marja-Leena Stenström, Pentti Nikkanen, Kari Itkonen: Osaamisen itsearviointityökalun kehittäminen yhteistyössä pk-yritysten kanssa. 2011. 50 s. Saatavilla vain verkostosta.

Raimo Vuorinen, Anthony G. Watts (Eds.): Lifelong Guidance Policies: Work in Progress. A report on the work of the European Lifelong Guidance Policy Network 2008–10. 2010. 141 s. Saatavilla vain verkosta.

Ilo Kuronen: Peruskoulusta elämäkouluun. Ammatillisesta koulutuksesta syrjäytymisvaarassa olevien nuorten aikuisten tarinoita peruskoulusuhteesta ja elämäkoulusta peruskoulun jälkeen. 2010. 362 s. 30 e. T026. Saatavilla myös verkosta.

Seija Nykänen: Ohjauksen palvelujärjestelyjen toimijoiden käsitteet johtamisesta ohjausverkostossa. Matkalla verkostojoh-tamiseen? 2010. 348 s. 30 e. T025. Saatavilla myös verkosta.

Kari Törmäkangas & Timo Törmäkangas: Osioanalyysi testien arvioinnissa. 2009. 288 sivua. 29 e. Tilauuskoodi D091.

Martti Siisiäinen & Leena Alanen (toim.): Erot ja eriarvoisuudet. Paikallisen elämän rakentuminen. 2009. 309 sivua. 29 e. Tilauuskoodi D090.

Timo Aarrevaara & Taina Saarinen (toim.): Kilvoittelusta kilpailuun? Artikkelikokoelma Korkeakoulututkimuksen juhlasymposiumista 25.–26.8.2008. 2009. 238 sivua. 27 e. Tilauuskoodi D089. Saatavilla myös verkosta.

Raija Hämäläinen: Designing and Investigating Pedagogical Scripts to Facilitate Computer-Supported Collaborative Learning. 2008. 88 s. Saatavilla myös verkosta.

Birgitta Mannila, Raija Hämäläinen, Kimmo Oksanen (toim.): Pelaa ja opi. Räättälöityjä verkkopelejä ammatilliseen op-pimiseen. 2007. 88 s. Saatavilla vain verkosta.

TILAUKSET:

p. 040 805 4276 • ktl-asiakaspalvelu@jyu.fi • www.ktl-julkaisukauppa.fi

Verkkojulkaisut: <https://ktl.jyu.fi/julkaisut/julkaisuluettelo>

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



JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO
KOULUTUKSEN TUTKIMUSLAITOS



OKKA-säätiön hyvät kirjat

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



Raii Gothónin ja Arja Kosken toimittaman kirjan kirjoittajat kertovat artikkelissaan työnohjauksesta sosiaali-, terveys-, kasvatusta- ja kirkonalan työstä. Työnohjaus hahmottuu kirjassa keskeiseksi yhdessä oppimisen paikaksi ja ammattikorkeakoulun aluekehitystyön menetelmäksi muuttuvissa organisaatioissa ja työyhteisöissä. Se luo rakenteen ja tilan reflektoinnille ja kehittämiselle. Työnohjauksen hyödyntäminen näyttäytyy kirjassa myös

eettisenä valintana, joka mahdollistaa koko työyhteisön oppimisen ja kehittämisen.

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

20€

Theoretical Understandings for Learning in the Virtual University nostaa esille tärkeän kysymyksen, kuinka ohjata virtuaali-yliopiston opiskelijoita kehittymään aktiivisiksi ja itseohjautuviksi oppijoiksi. Kirjan pääpaino on oppimisen teoreettisessa ymmärtämisessä oppijan ja teknologisen ympäristön vuorovaikutuksen näkökulmasta.

25€



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 opettajankouluttajia sekä kokeneita verkkoopetuksen asiantuntijoita. Artikkeleissa käsitellään sosiaalisen median, mobiilin ohjauksen ja oppimisen sekä verkostoyhteistyön merkitystä erityisesti ammatillisen oppimisen ja ammatillisen opettajakoulutuksen

kontekstissa, mutta myös laajemmin koulutukseen ja yhteiskuntaan liittyvänä ilmiönä.

25€

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

Päätoimittaja: Professori **Petri Nokelainen**.

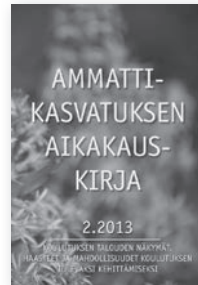
Julkaisija: Ammattikoulutuksen tutkimusseura OTTU ry.



15€/4 numeroa
2011



20€/4 numeroa
2012



15€/3 numeroa
2013



30€/4 numeroa
2014



30€/4 numeroa
2015

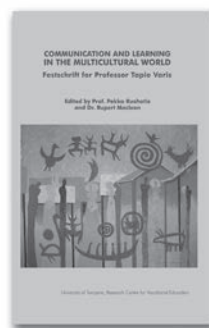
Raija Meriläisen ja Minna Vuorio-Lehdin toimittama kirja on säätöön vuosi-kirja 2011. Sen kattavana teemana on toisen asteen koulutuspolitiikka siten, että lukiokoulutus ja ammatillinen koulutus ovat molemmat esillä ja tarkastelun kohteena. Kirjan tarkoitus on olla mahdollisimman luettava ja monipuolinen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

Pekka Ruohotien ja Rupert Macleanin toimittama professori **Tapio Variksen** juhla-kirja **Communication and Learning in the Multicultural World** rakentuu asiantuntija-artikkeleille, joiden kirjoittajat ovat eri puolilta maailmaa. Kirjan artikkelit on ryhmitelty kolmeen pääteemaan: 'Communication and Learning in the Multicultural World', 'Global University' ja 'Intercultural Communication and literacies'. Teoksen kirjoittajat valottavat kommunikointia ja oppimista monikulttuurisissa maailmoissa oman tutkimustyönsä näkökulmasta.



12,50€



Piirrä mulle minut – kuvia ja kertomuksia koulusta. Mikä tuo ekaluokkalaisten mielestä iloa elämään? Millaista on opettajahuumorivätyypymuksen aikaan? Mitä piirtäjä saa lapsilta läksyksi? Kuvatiteilijä **Antti Huovinen** haikautui 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€



Aivot, maailmankuva, informaatiotulva – opettajuus on säätöön toinen vuosikirja, jonka kirjoittajina on viisi asiantuntijaa: **Juhani Juntunen, Erkki Lahdes, Risto Näätänen, Lauri Rauhalainen ja Veli-Matti Värrö**. Kirjan tehtävänä on antaa opetusala työskenteleville tarpeellista taustatietoa alan uusista suuntauksista ja tutkimustuloksista.

3€

Aktivoi kieltenopetusta rakennepeleihin. 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 helppoja ja nopeasti toteutettavissa ja ne toimivat hyvin oppimisen välineinä. Kirjan tekijät FK, suggestopedian opettajakouluttaja **Annikki Björnfot** ja BA, suggestopediakouluttaja **Elizabeth Latu** ovat pitkään työskennelleet suggestopedisen ja suggestiopohjaisen kielten opetuksen parissa eri oppilaitoksissa ja ovat erikoistuneet kehittämään puhevalmiuksia harjoitettaviksi aktiviteetteiksi.



60€

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



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

7,50€



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€

OKKA ammattikirjallisuus



Opettajan professiosta on OKKA-säätiön ensimmäinen vuosikirja. Artikkelisarjan kirjoittajina on yhdeksän opetuksen ja ammattikasvatuksen suomalaista asiantuntijaa: **Sven-Erik Hansén, Hannu L. T. Heikkinen, Vijo Kohonen, Anneli Lauriala, Sinikka Ojanen, Risto Patrikainen, Arto Willman, Seija Mahlamäki-Kultanen ja Pekka Ruohotie.**

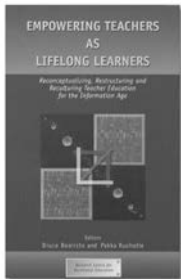
4€

Historiallinen teatteripuku (uusintapainos). Historiallisten näyttämöpukujen toteuttamisesta on runsaasti ulkomaista kirjallisuutta, mutta vain vähän suomenkielisiä julkaisuja. **Terttu Pykälän** kirjoittama Historiallinen teatteripuku -oppikirja pyrkii vastaamaan tähän haasteeseen. Kirjan kaikki puvet ovat valmistettu eri teattereiden ja television tuotantotien varten sekä vanhojentanssipukuina tai päättötöinä. Näyttämöpukujen valmistajien koulutuslinjalla, jonka opetuksesta kirjoittaja on vastannut linjan perustamisesta 1980-luvun lopulta alkaen. Kaikki mukana olevat pukuluonnokset, jotka on saatu maamme kokeneimpiin kuuluvilta pukusuunnittelijoilta, on toteutettu oikeita käyttötilanteita varten. Pukukokonaisuudet ovat eri aikakausien tyyppisiä naisten pukuja, joita paljon käytetään näytelmässä.



Kirja on tarkoitettu vaatealan ammatillisten oppilaitosten avuksi mm. vanhojentanssipukuja valmistettaessa. Myös teatteripukuja tuottavat ammatilliset voivat hyödyntää sitä työssään. Kirjan käyttö edellyttää perustietoa kaavoituksesta, kuositelusta ja ompelusta. Niitä ei ole tilanpuutteen vuoksi sisällytetty mukaan.

30€



Empowering teachers as lifelong learners. Reconceptualizing, restructuring and reculturing teacher education for the information age. Editors **Bruce Beairto** and **Pekka Ruohotie.**

3€

Suomalais-saksalaista yhteistyötä ammatillisen koulutuksen ja ammattikorkeakoulujen hyväksi esittelee monipuolisesti ja havainnollisesti ammatillisen koulutuksen ja ammattikorkeakoulujen erityispiirteitä kummassakin maassa sekä erityisesti viime vuosikymmeninä tapahtunutta yhteistyön muotojen ja määrän nopeaa kehitystä maidemme välillä. Kirjan ovat toimittaneet yli-insinööri, diplomi-insinööri **Teuvo Ellonen** ja tekniikan tohtori, diplomi-insinööri **Keijo Nivala.**



3€

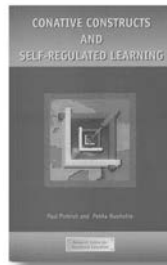
Markku Tuominen ja Jari Wiher-aaen kirjoittama **Ammattikasvatustieteiden filosofia** on alan ensimmäinen suomenkielinen filosofinen kokonaisuus.

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

Teoksen kohderyhmänä ovat erityisesti opettajat, tutkijat, eriasiantuntijatehtävissä toimivat ammatilliset sekä tulevat ammattikasvatuksen ammatilliset 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€



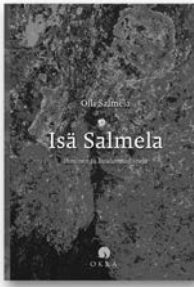
Kirjassa Conative Constructs and Self-Regulated Learning **Paul R. Pintrich** (Michiganin yliopisto) ja **Pekka Ruohotie** (Tampereen yliopisto) tarkastelevat mm. oppimisen konatiivisia rakenteita eli impulsseja, halua, tahtoa ja määrätietoista pyrkimistä, motivaation ja tavoiteorientaation roolia oppimisen itsesäätelyssä.

3€

Suomalaisen ammattikasvatuksen historia on tehty yhteistyössä OAJ:n, OAO:n ja Tampereen 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 parikymmentä ammattikasvatustieteen ja virkamiestä. Runsa reportaasikuviutus.

12,50€





Isä Salmela - ihminen ja koulunuu- distaja. 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 käyn-

nistettiin vasta 30 vuotta alkuperäisen idean esittämisen jälkeen. Linjajakoinen peruskoulu on osoittautunut toimivaksi järjestelmäksi, jossa oppilaat viihtyvät ja menestyvät. Tämänkin koulutyypin tuli mahdolliseksi vasta peruskoululainsäädännön uudistusten myötä.

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

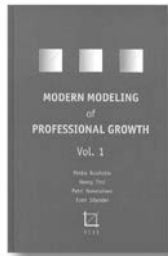
Onko peruskoulu sittenkään paras mahdollinen koulujärjestelmä, vaika Pisa-tulokset joidenkin mielestä sitä todistavat? Oppilaat viihtyvät suomalaisessa peruskoulussa huonosti, ja osa syrjäytyy. Olisiko ollut sittenkin mahdollista, että Salmelalla oli parempi koulujärjestelmä tekeillä, mutta kiirehtimällä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

30€

Modern Modeling of Professional Growth

kuvaa uusia kasvatustieteen tutkimusmenetelmiä ja esittelee niiden käyttöä tutki- jalle käytännön sovelluksiin ja esimerkein. Kirjassa esitellään sekä lineaaristen että nonlinearisten menetelmien käyttöä, joi- ta voidaan hyödyntää ammattikasvatuksen tutkimuksessa. Tekijät: prof. **Pekka Ruoho- tie** (TaY) ja **Henry Tirri** (HY) sekä **Petri No- kelainen** ja **Toni Silander**. Paketti sisältää kirjan ja CD-rom:n.

7,50€



Elinikäinen oppija – Livslångt lärande on suomalaisten opettajien selviyty- mistarina. Se perustuu laajaan Itäme- ren alueen opettajamuistojen keräys- ja tutkimushankkeeseen.

3€

Mediakasvatuksen professori **Tapio Variksen** toimittamassa kirjassa **Uusrenessanssijattelu, digitaalinen osaaminen ja monikulttuuri- suuteen kasvaminen** mediakasvatuksen, ammattikasvatuksen, hy- permedian, kulttuurienvälisen viestinnän ja koulutuksen suomalaiset asiantuntijat kirjoittavat näistä kysymyksistä oman tutkimustyönsä nä- kökulmasta.

Kirjan artikkelit valottavat me- diakasvatuksen tilaa Euroopassa, teknologian roolia opettajan työn, e-oppimisen, arvioinnin ja teorian kannalta. Lisäksi teoksessa paneu- dutaan kulttuurienvälisen viestinnän olemukseen sekä kasvatuksen ja mediapsykologian ongelmiin Suo- messa ja kansainvälisellä tasolla.

10€



Vanhuuden monet kasvat on toimittanut **Taimi Tulva, Ilkka Uusitalo ja Kimmo Har- ra**. Kirjassa käsitellään vanhuutta ja vanhe- nemisen kokemuksia, ikäihmisen asemaa, ikäihmistien ja senioriopettajien hyvinvoin- nin kysymyksiä, gerontologista sosiaali- työtä palvelutaloissa ja vanhainkodeissa, vanhusen käsityksiä elinikäisestä oppimi- sesta, muistisairauksia sekä sosiokulttuu- risen innostamisen ideaa vanhustyössä.

Se toteutettiin Opetus-, kasvatus- ja koulu- tusalojen säätiö – OKKAsäätiön, Tallinnan yliopiston sosiaalityön laitoksen ja Suo- men Viron-instituutin yhteistyönä. Kirjan artikkelien kirjoittajina ovat **Raili Gothóni, Simo Koskinen, Tiina Kujala, Reet Velberg, Ilkka Uusi- talo, Ülle Kasepalu, Taimi Tulva, Inge Paju, Taina Semi ja Sirpa Granö**. Artikkeleiden kommentoijina olivat emeritaprofessori **Marjatta Marin** ja yliopettaja **Raili Gothóni**. Kirja on tarkoitettu oppikirjaksi alan oppilaitoksiin. Lisäksi sen tar- koituksena on lisätä vanhuuden ymmärtämis- tä ja vanhusen arvostamista yhteiskunnan arvokkaana voimavarana.

10€

Raija Meriläinen (toim.) **Suomalaisen koulu- tuspolitiikan murros 1990-luvulla**. Kirjan kan- tavana teemana on koulutuspolitiikka 1990- luvun Suomessa. Koulutuspolitiikka todellisuut- ta tarkastellaan sekä järjestelmän että yksilön kautta. Vuosikirjan kirjoittajina ovat **Sirkka Aho- nen, Jukka Rantala, Jouni Välijärvi, Minna Vuorio-Leh- ti, Janne Varjo ja Raija Mer- riläinen**.



7€



Ossi Naukkarinen's Art of the Environ- ment explores one of the most vital areas in contemporary art: environmental art and adjacent fields, something that escapes tra- ditional categorisation, instead seeking new frontiers. It provides concep- tual tools for making, teach- ing and receiving contempo- rary art.

7€


OKKA



Kristiina Huhtasen 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 toiminnallisenä 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 lähtökohdista yhdessä ryhmädynaamisen ohjauksen kanssa rakentaa tilan pedagogisen asiantuntijuuden kehittymiselle.

Henna Heinilän, Pekka Kallin ja Kaarina Ranteen toimittama kirja syntyi ammatillisessa opettajankoulutuksessa toteutetun opetuksen kehittämishankkeen (TO-PAKKA) 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.

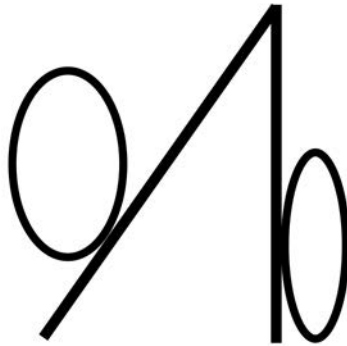


12€



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

OAJ:n Ammatilliset Opettajat - OAO ry.



www.oao.fi

Ohjeita kirjoittajille

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 2015 teemat ja toimittajat:

- 1) Ajankohtaista ammattikasvatuksesta/Petri Nokelainen
- 2) Kansainvälistyvä työympäristö ja ammatillinen kasvu/Vesa Korhonen ja Laura Pylväs
- 3) Ammatillinen koulutus murroksessa/Timo Luopajarvi ja Sissi Huhtala
- 4) Työpaikoilla tapahtuva oppiminen/Raija Meriläinen ja Mari Rökköläinen

3. Aineiston toimitus

Kirjoitukset ja niihin liittyvät kuvat ja kuvat tulee lähettää **4 viikkoa ennen ilmestymiskauden 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 ennakointihankkeen (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). Tyylin kotisivut ovat osoitteessa: <http://www.apastyle.org>. APA-tyyliin 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 April 13, 2007, from http://www.cgrowth.com/rb_biolrg.html.

Ks. lisäohjeet osoitteesta www.okka-saatio.com/aika-kauskirja/ohjeitakirjoittajalle.php.

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

listuneiden henkilöiden nimet on mainittava joko kirjoittajina tai tekstissä. Tutkimukseen osallistuneiden henkilöiden anonyymiteetin suojaaminen on myös tärkeää, yksittäistä vastaajaa ei pidä kyetä tunnistamaan raportista. Tekstin on oltava sukupuoilta, 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 ja kuvat juoksevasti. Niiden paikka osoitetaan tekstin lomaan selvästi (esim. "Kuvio 1 tähän"). Taulukoiden, kuvioiden ja kuvien tulee olla painovalmiita. Taulukon otsikko tulee taulukon yläpuolelle ja kuvion otsikko kuvion alapuolelle.

7. Artikkeleiden ja katsausten arviointi

Referee-artikkeleiden osalta teemanumeron toimituskunta käyttää apunaan lehden toimituskuntaa ja ulkopuolisia asiantuntijoita. Kirjoitus lähetetään arvioitsijoille nimettömänä. Refereekierroksen jälkeen kirjoittajalla on mahdollisuus viimeistellä kirjoituksensa saamiensa kommentteja avuksi käyttäen. Viimeistely versio lähetetään sähköpostilla takaisin toimittajalle. Jos kirjoittaja haluaa artikkelilleen referee-menetely, 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 painettua tai sähköisessä muodossa julkaistavaan oppinäytetyöhön (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.** Vuositaitin jaetaan Vuoden artikkeli -palkinto. Artikkelit valitaan edellisen vuoden vuosikerrasta.