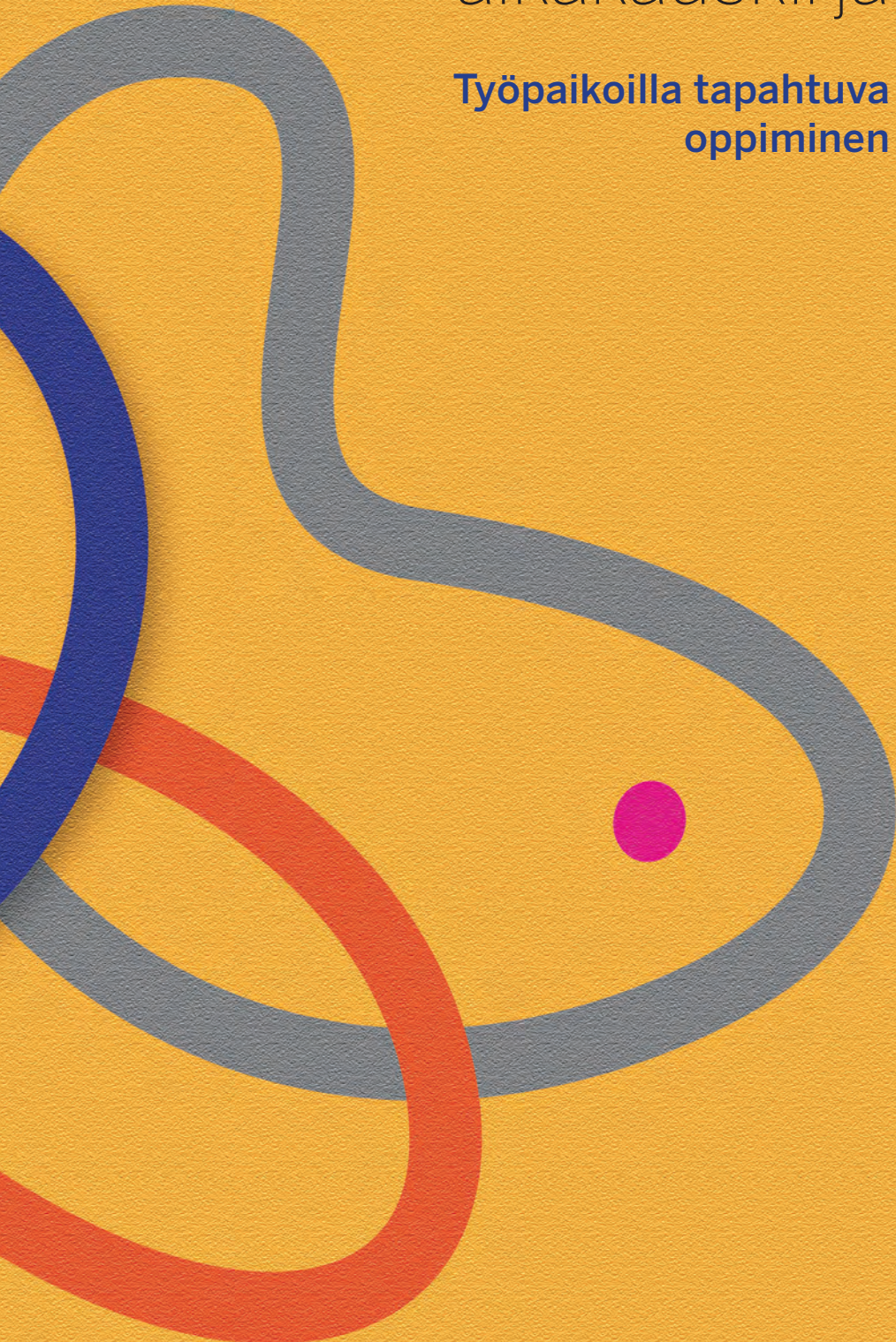


Ammattikasvatuksen
aikakauskirja

4
2015

**Työpaikoilla tapahtuva
oppiminen**





Ammattikasvatuksen aikakauskirja

2015

Päätoimittaja

Petri Nokelainen

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

Toimittaja

Heta Rintala

puh. 050 301 6195, heta.rintala@tut.fi

Toimitussihteeri

Taina Lundén

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

Toimituskunta

Puheenjohtaja

Petri Nokelainen, FT, professori,

Tampereen teknillinen yliopisto

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 tutkimuslaitos

Jari Laukia, FT, johtaja
HAAGA-HELIA ammattikorkeakoulu/Ammattillinen opettajakorkeakoulu

Timo Luopajarvi, KT, dosentti
Helsingin yliopisto

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

Pentti Nikkanen, KT, dosentti
Jyväskylän yliopisto/Koulutuksen tutkimuslaitos

Katariina Raji, KT, johtaja
Laurea-ammattikorkeakoulu

Hannu Sirén, johtaja
Opetus- ja kulttuuriministeriö

Risto Sääntti, FT, yliopistolehtori
Vaasan yliopisto/Avoin yliopisto

Marja-Liisa Tenhunen, KTT

Julkaisija

Ammattikoulutuksen tutkimusseura OTTU ry.

www.ottu.fi

Puheenjohtaja **Petri Nokelainen**

Tampereen teknillinen yliopisto,

Korkeakoulunkatu 10, 33720 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-, kasvatus- 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 kotimaan 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

Raija Meriläinen ja Mari Rökköläinen Työssä oppimisen monet näkökulmat	4
---	---

Artikkelit

Heta Rintala, Susanna Mikkonen, Laura Pylväs, Petri Nokelainen ja Liisa Postareff Työpaikalla tapahtuvaa oppimista ja ohjausta edistävät ja estävät tekijät	9
Arto O. Salonen, Carina Savander-Ranne ja Merja Reijonen Metropolia Ammattikorkeakoulun organisaatiokulttuuri ja sen muutosmahdollisuudet opettajien kuvaamina	22
Anita Saaranen-Kauppinen "Se pitää naamioida jokskuks" – vuorovaikutusosaaminen insinöörikoulutuksessa	42
Asta Wahlgrén ja Tero Janatuinen Henkilöstön käsityksiä korkeakoululle ominaisesta opetuksen ja oppimisen laadusta ammattikorkeakoulussa	52

Katsaukset

Leena Jokinen, Johanna Ollila ja Kati Vuorisalo Oman tulevaisuuden hallinnan mahdollisuudet ja mahdottomuus	62
Eija Raatikainen Työelämäosaaminen kehittyvä vapaaehtoistoiminnassa	69
Mikko Laasanen, Pirkko Kouri, Merja Sinkkonen, Hanna Hopia ja Anne Hakala YAMK-opiskelijat ja -alumnit tulevaisuuden ennakoijina ja siltanrakentajina työelämä-korkeakouluysteistyössä	75
Laura Jauhola Vauhtia, vaikei vielä volyyymiä, nuorten oppisopimuskoulutuksen kehittä- miseen ja toteutukseen. Katsaus nuorten työssäoppimis- ja oppisopimus- uudistuksen toimenpideohjelman arvioinnin tuloksiin	82

Ammattikasvatuksen aikakauskirjan 2015 artikkelikäsitteilyjen arvioitsijat	93
--	----

Ohjeita kirjoittajille	98
------------------------	----

Työssä oppiminen

Raija Meriläinen

KT, opetusneuvos
Ammatillisen koulutuksen osasto (AMOS),
Opetus- ja kulttuuriministeriö
raija.merilainen@minedu.fi

Mari Rökköläinen

FT, VTM, opetusneuvos
Kansallinen koulutuksen arviointikeskus
(Karvi)
mari.rakkolainen@karvi.fi

Vuoden viimeisen Ammatikasvatuksen aikakauskirjan punaisena lankana on laaja työssä oppimisen teema. Työssä oppimisen vahvistaminen on näkynyt koulutuspolitiikan agendalla jo vuosia, ja usein se on liitetty yksilöllisiin opintopolkuihin. Suomalaisen koulutuspoliittisen päätöksenteon keskiöön nousi 1990-luvulla yksilö järjestelmän sijaan (Meriläinen 2011). Kehitystä edisti myös työssä oppiminen, jonka katsotaan tukevan ja vahvistavan yksilön oppimista ja samalla kasvattavan hänen työelämätaitojaan. Ammatillisen koulutuksen uudista-

mista on vauhdittanut erityisesti tavoite vastata työelämän muuttuviin osaamistarpeisiin ja kyky reagoida herkästi.

Pääministeri Sipilän johtaman hallituksen strategisessa hallitusohjelmassa on lähtökohtana ajatus ”Suomi on modernin ja innostavan oppimisen kärkimaa”. Ohjelman tavoitteissa esillä on osaaminen ja koulutus, joiden osalta tulee lisätä vuorovaikutusta työelämän kanssa. Toisen asteen ammatillisen koulutuksen reformin yhtenä tavoitteena on lisätä työpaikoilla tapahtuvaa oppimista. (Ratkaisujen Suomi, 17–18.)

Työssä oppimisessa on kyseessä kokonaisvaltainen osaamisen täydentäminen. Siinä ovat mukana opiskelija, ohjaaja sekä työnantaja. Samalla on tarkasteltava opettajuutta ja sen roolin muutosta, oppimisympäristöjä sekä opettamisen monipuolisia pedagogisia ratkaisuja. Työssä oppiminen ei tapahdu tyhjiössä, vaan opiskelija on samalla työyhteisön ja opiskelijaverkon jäsen. Näin uuden osaamisen hankkiminen on ennen kaikkea yhteisöllinen tapahtuma.

Merkittävä uudistus on ollut osaamisen näyttöihin perustuva arviointi. Ammatillisessa peruskoulutuksessa osaamista arvioidaan ammattiosaamisen näyttöissä työelämän toimintaympäristöissä, osana työyhteisöjen toimintaa. Näytöt ovat edistäneet koulutuksen työelämälähtöisyyttä ja niillä on ollut paljon myönteisiä vaikutuksia oppimiseen ja opetukseen. Näyttöillä voidaan edistää työssä oppimista. Arviointiuudistuksen myötä opettajat ja työelämän edustajat osallistuvat nyt yhdessä ammatillisen osaamisen arviointiin. Eri osapuolet luottavat arviointiin, vaikka näyttöjen vertailtavuus ongelmatunnistetaan. Näyttöjen kriteeriperusteinen arviointi kohdistuu toimintaprosesseihin sekä tietojen ja taitojen soveltamiseen. Näyttöihin perustuva arviointi on autenttista ja kontekstuaalista, mikä tekee siitä hyvin vaativaa ja haasteellista arvioijille ja tietysti myös opiskelijalle, jonka itsearviointitaitojen tulisi kehittyä koulutuksessa. (Räkköläinen 2011; Räisänen & Räkköläinen 2013; 2014).

Ajankohtaisessa ammatillisen koulutuksen tutkintojärjestelmän uudistuksessa korostetaan osaamisperusteisuutta ja henkilökohtaistamista. Uudistuksen toimeenpanossa on oppimisympäristöjen ja opettaja työn muutoksen rinnalla tärkeää

kiinnittää huomiota myös osaamisen arviointitaitojen vahvistamiseen ja menetelmien kehittämiseen, jotta yksilöllinen osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen todella tuo joustavuutta opintopolkuihin. Näyttöperusteinen osaamisen arviointi on työelämälähtöinen tapa arvioida, tunnistaa ja tunnustaa osaamista. Arvioinnin luotettavuuden varmistaminen ja osallisuus arvioinnissa ovat kaikkien osapuolten luottamuksen säilyttämiseksi edelleen tärkeitä vaatimuksia.

Merkittävä uudistus on ollut osaamisen näyttöihin perustuva arviointi.

Ammatillisen koulutuksen rakennetta ja sisältöjä on uudistettu säännöllisesti 1990-luvulta lähtien. Opetushallituksen tuore tilannekatsaus ammatillisen koulutuksen työelämävastaavuudesta tuo esiin, että ohjausasiakirjoissa painottuu erityisesti koulutuksen muotovastaavuus eikä niinkään sisältövastaavuus osaamistarpeisiin (Opetushallitus 2015). Opetussuunnitelmien sisältöjä, osaamisen arvioinnin kriteereitä johdetaan ja työssä oppimisen tavoitteita asetetaan jo työelämälähtöisesti, mutta toteutetaanko koulutus työelämäläheisesti kiinnittäen huomiota myös pedagogiikkaan ja opetusmenetelmiin – mitä oikeastaan on työelämäpedagogiikka? Osaamisperusteisuuden myötä tuleva uusi haaste onkin, miten osaamisen siirrettävyys työelämän eri ympäristöihin voidaan varmistaa sekä miten osaamisen kehittymistä seurataan ja siirtovaikutusta arvioidaan. (Räisänen & Räkköläinen 2014.)

Kirjoittajakutsomme lehteen oli hyvin avoin. Halusimme näin tehdä mahdolliseksi laajan teeman tarkastelun eri näkökulmista. Koska on tärkeää, että keskustelua ammatillisen koulutuksen kehityksestä käydään laajasti ja monipuolisesti, pyysimme myös työelämän keskeisiltä järjestöiltä näkemyksiä ammatillisen koulutuksen nykytilasta ja reformin vaikutuksista sekä tulevaisuuden näkymistä sähköisellä haastattelukyselyllä. Lähetimme sähköpostitse haastattelukysymykset ja järjestöjen edustajat kirjoittivat vastauksia ammatillisen koulutuksen nykytilasta ja käynnissä olevasta toisen asteen reformista sekä siitä, miltä ammatillinen koulutus näyttää vuonna 2025. Haastatteluihin vastattiin innokkaasti. Luetuamme materiaalin, totesimme, että saamamme vastaukset ansaitsevat päästä artikkelimuotoon. Haastattelut julkaistaan vuoden 2016 ensimmäisessä Ammatikasvatuksen aikakauskirjan numerossa. Kiitämme kaikkia haastatteluihin vastanneita (Akava, EK, Kuntaliitto, OAJ, SAK, Suomen Yrittäjät, MTK, Arene ja OSKU).

Lehtemme mahtuu nyt kaikkiaan kahdeksan erilaista tekstiä, kun päätimme muuttaa haastattelumateriaalin varsinaiseksi artikkeliksi. Yllätyimme siitä, miten erilaisia artikkeliehdotuksia saimme tähän teemaan. Tiivis lehti rakentuu kahteen osaan eli artikkeleihin ja katsauksiin. Toimitustyön teimme yhdessä keskustellen ja olemme kiitollisia kaikille kirjoittajille, jotka työstivät saamansa palautteen pohjalta artikkeleitaan ja näin saimme ne teille luettavaksi.

Lehden kaksi ensimmäistä artikkelia ovat käyneet läpi referee -menettelyn. Niistä ensimmäinen tarkastelee työpaikalla tapahtuvaa oppimista ja ohjausta

edistäviä ja estäviä tekijöitä. Sen ovat kirjoittaneet Heta Rintala, Susanna Mikkonen, Laura Pylväs, Petri Nokelainen ja Liisa Postareff (2015). Lähtökohtana on ammatillisen koulutuksen reformin pyrkimys lisätä työpaikoilla tapahtuvaa oppimista. Kirjoitus perustuu kirjallisuuskatsaukseen, jossa tarkastellaan ohjausta ammatillisen koulutuksen kontekstissa osana työpaikalla tapahtuvaa oppimista. Artikkelista nousevat esiin muun muassa ohjaus, koulutusohjelmat ja yhteisöllisyys, jotka kaikki ovat sidoksissa myös opettajuuteen.

Toisen referee-artikkeleista ovat kirjoittaneet Arto O. Salonen, Carina Savander-Ranne ja Merja Reijonen (2015). Se pureutuu organisaatiokulttuuriin ja siinä opettajuuden muutosmahdollisuuksiin. Artikkelin nostaa esille kilpailullisuuden osana nykyhetken koulutuspolitiikkaa ja koulutusorganisaation johtamista. Tekstistä nousee esille ajatus muutoksen nopeudesta ja sen hallittavuudesta, juuri siihen tutkimukseen haastatellut opettajat halusivat vaikuttaa.

Lehden kolmannessa artikkelissa Anita Saaranen-Kauppinen (2015) pohtii vuorovaikutusosaamista insinöörikoulutuksessa. Lähtökohta on mielenkiintoinen, sillä tekniikan ala ja ihmissuhde- ja vuorovaikutustaidot on harvemmin yhdistetty toisiinsa, mutta työn muutoksessa pelkkä tekniikan hallinta ei riitä. Tässäkin artikkelissa nousee esille opettajuus.

Asta Wahlgrén ja Tero Janatuinen (2015) tutkivat artikkelissaan akateemista laatua ja sen ulottuvuuksia. Laatu on kirjoittajien mukaan noussut merkittäväksi kilpailutekijäksi korkeakoulun aseman määrittämisessä. Tarkastelun kohteena on, miten henkilöstö ymmärtää

akateemisen laadun opetuksessa ja oppimisessa. Korkeakouluille ominaisena pidetään riittävän teoreettisen osaamisen varmistamista ja työelämävastaavuuden huomioimista.

Katsauksista ensimmäinen on Leena Jokisen, Johanna Ollilan ja Kati Vuorisalon kirjoitus (2015), jossa katsellaan tulevaisuuteen. Kirjoittajat tarkastelevat, millaisia työn ja elämönhallinnan taitoja tulevaisuudessa voi tarkastella. Yhtenä näkökulmana on omaa tulevaisuutta koskevat valinnat ja uraohjaus. He myös kysyvät, onko ihmisen työllä tulevaisuutta.

Eija Raatikainen (2015) kuvaa vapaaehtoistoiminnan tulevaisuuden työssä oppimisen vaihtoehtona. Puheenvuorossa esitellään oppimisen pedagogisesta malli, jota on sovellettu ammattikorkeakoulussa ja jota voidaan soveltaa alasta ja tutkinnosta riippumatta. Malli ylittää työpaikkojen rajoja ja edistää verkottumista.

Mikko Laasasen, Pirkko Kourin, Merja Sinkkosen, Hanna Hopian ja Anne Hakalan (2015) kirjoituksessa pohditaan alumnitoiminnan merkitystä ylemmän ammattikorkeakouluopintojen tavoitteiden edistämisessä. Alumninyhteistyö syventää opintoihin osallistuvien osaamista ja vahvistaa ammatillista itsevarmuutta ja edistää ammattikorkeakoulujen ja työpaikkojen yhteistyötä.

Laura Jauhola esittelee opetus- ja kulttuuriministeriön rahoittamissa nuorten työssäoppimis- ja oppisopimusuudistuksen toimenpideohjelman hankkeissa (2014 - 2015) tehtyä nuorten oppisopimuskoulutuksen kehittämistyötä. Kirjoituksessa tarkastellaan hankkeiden vaikutukset työllistymiseen ja työelämän tar-

peisiin vastaamiseen. Kehittämistyö on edistänyt oppilaitosmuotoisen koulutuksen ja oppisopimustoimijoiden yhteistyötä ja uusia toimintamalleja on syntynyt.

Vuoden viimeinen Ammattikasvatuksen aikakauskirja päättää vuoden 2015, jonka aikana koulutuspolitiikan kenttä on Suomessa muuttunut. Sen taustalta löytyvät uusi hallitus ja opetusministeri sekä kärkihankkeet, joista toisen asteen ammatillista koulutusta vie uuteen suuntaa reformi sekä opettajan koulutuksen uudistaminen. Tulevaisuutta on mahdollista ennustaa, mutta tutkimuksen avulla voimme edistää tulevaisuuden päätöksentekoa.



Lähteet

Hallituksen ohjelma. (2015). *Ratkaisujen Suomi. Pääministeri Juha Sipilän hallituksen strateginen ohjelma 29.5.2015*. Hallituksen julkaisusarja 19/2015. Valtioneuvoston kanslia. Haettu joulukuun 15, 2015, sivustolta http://valtioneuvosto.fi/documents/10184/1433371/Tiedonanto_Sipil%C3%A4_29052015_final.pdf/6de03651-4770-492a-907f-89452141d0d5.

Jokinen, L., Ollila, J., & Vuorisalo, K. (2015). Tulevaisuusohjauksen mallia rakentamassa. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 17(4), 62–68.

Meriläinen, R. (2011). *Valkolakki vai haalarit, vaiko molemmat. Koulutuspolitiikan vaikuttajien näkemykset toisen asteen kehityksestä*. Akateeminen väitöskirja. Superin julkaisu 1/2011. Helsinki: Unigrafia.

Opetushallitus. (2015). Mitä tarkoittaa ”ammatillisen koulutuksen työelämävastaavuus”? Teoksessa L. Aarnio, & S. Pukkinen (toim.) *Tilannekatsaus marraskuu 2015*. Raportit ja selvitykset 2015:7. Haettu joulukuun 15, 2015, sivustolta http://www.oph.fi/julkaisut/2015/mita_tarκοittaa_ammattillisen_koulutuksen_työelamavastaavuus.

Raatikainen, E. (2015). Työelämäosaaminen kehittyy vapaaehtoistoiminnassa. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 17(4), 69–74.

Rintala, H., Mikkonen, S., Pylväs, L., Noke-lainen, P., & Postareff, L. (2015). Työpaikalla tapahtuvaa oppimista ja ohjausta edistävät ja estävät tekijät. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 17(4), 9–21.

Räisänen, A., & Rökköläinen, M. (2013). Assessment of learning outcomes in Finnish vocational education and training. Assessment in education: Principles, Policy & Practice. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 21(1), 109–124.

Räisänen, A., & Rökköläinen, M. (2014). Developmental assessment of Learning Outcomes.

Teoksessa Satu Kalliola (toim.) *Evaluation as a tool for Research, Learning and making things better* (ss. 241–265). Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.

Rökköläinen, M. (2011). *Mitä näytöt näyttävät? Luovuus ja luottamus ammatillisten perustutkintojen näyttöperusteisessa arviointiprosessissa*. Akateeminen väitöskirja. Acta Universitatis Tamperensis 1636. Tampere: Tampereen yliopisto.

Saarinen-Kauppinen, A. (2015). ”Se pitää naamioita joksuks” – vuorovaikutusosaaminen insinöörikoulutuksessa. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 17(4), 42–51.

Salonen, A. O., Savander-Ranne, C., & Reijonen, M. (2015). Metropolian Ammattikorkeakoulun organisaatiokulttuuri ja sen muutosmahdollisuudet opettajien kuvaamina. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 17(4), 22–41.

Wahlgrén, A., & Janatuinen, T. (2015). Henkilöstön käsityksiä korkeakoululle ominaisesta opetuksen ja oppimisen laadusta ammattikorkeakoulussa. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 17(4), 52–61.



Työpaikalla tapahtuvaa oppi- mista ja ohjausta edistävät ja estävät tekijät

Heta Rintala

FM, KM, tutkija
Kasvatustieteiden yksikkö,
Tampereen yliopisto
heta.rintala@uta.fi

Laura Pylväs

KM, väitöskirjatutkija
Kasvatustieteiden yksikkö,
Tampereen yliopisto
laura.pylvas@uta.fi

Liisa Postareff

KT, dosentti
Käyttätymistieteellinen tiedekunta,
Helsingin yliopisto
liisa.postareff@helsinki.fi

Susanna Mikkonen

KM, tutkija
Kasvatustieteiden yksikkö,
Tampereen yliopisto
mikkonen.m.susanna@student.uta.fi

Petri Nokelainen

FT, professori
Kasvatustieteiden yksikkö,
Tampereen yliopisto
petri.nokelainen@uta.fi

Artikkeli on läpikäynyt referee-menettelyn

Tiivistelmä

Toisen asteen ammatillisen koulutuksen reformi pyrkii lisäämään työpaikoilla tapahtuvaa oppimista. Työpaikoilla oppimista tapahtuu osallistumisen kautta, mutta

työpaikka oppimisympäristönä edellyttää myös ohjattua oppimista. Tämä kuvaileva kirjallisuuskatsaus tarkastelee ohjausta ammatillisen koulutuksen kontekstissa osana työpaikalla tapahtuvaa oppimista. Katsauksessa pyritään tunnistamaan kes-

keisiä työpaikalla tapahtuvaa oppimista ja ohjausta edistäviä ja estäviä tekijöitä. Kirjallisuuskatsauksen aineisto koostuu 17 vertaisarvioidusta artikkelista. Aineistolähtöisen sisällönanalyysin avulla löydetty tekijät teemoiteltiin laajemmiksi kokonaisuuksiksi teoriaohjaavasti. Katsauksen perusteella ohjausta ja oppimista edistävät ja estävät voidaan jaotella kolmeen teemaan: työyhteisöön ja oppijaan, ohjaussuhteeseen sekä koulutusohjelmaan. Tutkimustuloksia voidaan hyödyntää erityisesti opisopimuskoulutuksen ja ammatillisen koulutuksen työssäoppimisjaksojen kehittämisessä.

Avainsanat: *työpaikalla tapahtuva oppiminen, ohjaus, toisen asteen ammatillinen koulutus, kuvaileva kirjallisuuskatsaus.*

.....

Abstract

The reform of vocational upper secondary education aims at increasing learning in the workplace. Learning in the workplace occurs through participation, but workplace as a learning environment requires

.....

Johdanto

Uuden hallitusohjelman yhtenä koulutuksen kärkihankkeena on toisen asteen ammatillisen koulutuksen uudistaminen, jonka myötä työpaikoilla tapahtuvaa oppimista lisätään (Hallituksen ohjelma, 2015, s. 18). Kiinnostus työpaikalla tapahtuvaan oppimiseen osana ammatillista koulutusta on kasvanut viimeisen parin vuosikymmenen aikana siinä määrin, että aiempi kriittisyys työpaikalla tapahtuvaa oppimista kohtaan on jopa sivuutettu (Illeris, 2003). Samanaikaisesti myös tutkimuksessa useilla eri tieteen-

guided learning as well. This descriptive literature review discusses guidance in the context of vocational education and training and as a part of learning in the workplace. The literature review aims to identify factors that support or hinder guidance and learning in the workplace. The data for the literature review consists of 17 peer-reviewed journal articles. In the content analysis, the factors were grouped together through inductive approach and then further into wider categories, in which abductive reasoning was used. Based on the literature review the factors supporting or hindering guidance and workplace learning relate to three main categories: community of practice and the learner, guidance relationship and training programme. The literature review aims at identifying good practices in workplace guidance, which can further support development of the learning in the workplace in the context of vocational education and training.

Keywords: *workplace learning, guidance, secondary level vocational education, descriptive literature review.*

.....

loilla on kiinnitetty huomio työpaikoilla tapahtuvaan oppimiseen, ja työpaikkojen merkitys oppimisympäristöinä on tunnustettu (Fuller & Unwin, 2011). Pedagogisista ja organisatorisista näkökulmista tarkasteltuna työpaikat kuitenkin tarjoavat vaihtelevia, sekä oppimista mahdollistavia että rajoittavia, oppimisympäristöjä (Fuller & Unwin, 2003, 2011).

Viime vuosikymmenten aikana työpaikalla tapahtuvan oppimisen teorit ovat kehittyneet yksilön oppimista kuvaavista teorioista kohti yhteisöllistä näkökulmaa. Työpaikalla tapahtuvan oppimisen sosiokulttuuriset teorit tarkastelevat oppimista sekä yksilöllisenä että sosiaalisena

prosessina, johon vaikuttavat sosiaaliset, organisatoriset, kulttuuriset ja muut kontekstuaaliset tekijät. (Hager, 2011.) Lave ja Wenger (1991) tarkastelevat oppimista osallistumisen prosessina, jossa oppiminen on lisääntyvää vuorovaikutusta ja osallistumista kohti käytäntöyhteisön (Wenger, 1998) täysivaltaista jäsenyyttä. Laven ja Wengerin (1991) antropologisista lähtökohdista muodostettua teoriaa on myös kritisoitu. Ensinnäkin teoria perustuu ajatukseen siitä, että taitoja, tietoja ja tapoja välitetään noviiseille, jolloin oppimisen vastavuoroisuus sekä oppijan kasvun jatkuminen työyhteisön täysivaltaiseksi jäsenenä sivuutetaan (Fuller, Hodgkinson, H., Hodgkinson, P., & Unwin, 2005). Teoria jättää huomioimatta myös ohjauksen sekä formaalin koulutuksen merkityksen työpaikalla tapahtuvalle oppimiselle (Fuller ym., 2005). Ohjattu oppiminen on tarpeellista, koska oppimisympäristönä työpaikka ei useinkaan mahdollista oppimista ainoastaan yrityksen ja erehdyksen kautta, vaikka oppimista tapahtuukin myös havainnoinnin, jäljittelyn ja harjoittelun avulla (Billett, 2014). *Ohjattu oppiminen* voidaan nähdä toimintana, jossa kokeneemmat työntekijät hyödyntävät erilaisia tekniikoita tai strategioita ohjatakseen ja seuratakseen kokemattomampien työntekijöiden osaamisen kehittymistä (Billett, 2000).

Työpaikalla tapahtuva oppiminen voidaan nähdä vastavuoroisena yhteisosalistumisen prosessina, johon vaikuttavat sekä työpaikan tarjoumat, kuten mahdollisuus osallistua ohjaukseen ja oppia työssä, mutta myös oppijan henkilökohtainen kiinnostus, motivaatio sekä kyky kiinnittyä työyhteisön tarjouiin (Billett, 2002a, 2002b). Myös Vehviläinen (2014) määrittelee ohjauksen yhteistointimintana, jonka tavoitteena on esimerkiksi oppimis- tai ongelmanratkaisuproses-

sien tukeminen ja edistäminen siten, että ohjattavan toimijuus vahvistuu. Ammatillisen koulutuksen kontekstissa *ohjaus* voidaan laajasti määritellä tukena, jota oppija saa sekä opettajilta että työyhteisön jäseniltä (Virtanen & Tynjälä, 2008). Työpaikalla tapahtuva ohjaus voidaan edelleen jakaa epäsuoraan tai suoraan ohjaukseen (Billett, 2001). *Epäsuoralta ohjauksella* tarkoitetaan työpaikan sosiaalisen ja fyysisen ympäristön vaikutusta työpaikalla tapahtuvaan oppimiseen. Muiden työntekijöiden toiminnan havainnointi ja kuuntelu sekä työympäristö tarjoavat malleja, vihjeitä ja välineitä oppimisen avuksi. *Suoralta ohjauksella* puolestaan tarkoitetaan kokeneempien työntekijöiden ja oppijoiden läheistä ohjausta ja vuorovaikutusta.

Tämän kuvailevan kirjallisuuskatsauksen tavoitteena on kuvata ohjausta ammatillisen koulutuksen kontekstissa ja erityisesti osana työpaikalla tapahtuvaa oppimista. Tässä katsauksessa *työpaikalla tapahtuva oppiminen* viittaa kokoavana käsitteenä työssäoppimiseen sekä työpaikalla tai työssä tapahtuvaan oppimiseen koko toisen asteen ammatillisen koulutuksen kontekstissa (vrt. Jokinen, Lähteenmäki & Nokelainen, 2009, ss. 9–12). Katsauksessa tarkastellaan ohjausta ja työpaikalla tapahtuvaa oppimista sekä niihin vaikuttavia tekijöitä ja pyritään aikaisempien tutkimusten pohjalta kokoamaan keskeisiä työpaikalla tapahtuvaa oppimista ja ohjausta edistäviä hyviä käytäntöjä. Tutkimustuloksia voidaan hyödyntää erityisesti oppisopimuskoulutuksen ja ammatillisen koulutuksen työssäoppimisjaksojen kehittämisessä. Katsaus vastaa seuraavaan tutkimuskysymykseen: Mitkä tekijät estävät tai edistävät ohjausta ja työpaikalla tapahtuvaa oppimista?

Tutkimuksen toteutus

Tutkimus on toteutettu kuvailevana kirjallisuuskatsauksena (ks. Paré, Trudel, Jaana & Kitsiou, 2015). Tutkimusaineiston hankinnassa hyödynnettiin elektronisia tietokantoja ERIC, Education Research Complete ja Google Scholar. Hakusanoina käytettiin termejä guidance, counselling, supervising, mentoring, coaching ja instruction, jotka yhdistettiin haussa termien apprenticeship, workplace learning, on the job learning, work-based, vocational training ja vocational education kanssa. Tutkimusaineiston rajaamista varten kirjallisuudelle määriteltiin sisäänotto- ja poissulkukriteerit. Ensimmäisenä sisäänottokriteerinä oli ohjauksen tarkastelu toisen asteen ammatillisen koulutuksen kontekstissa. Toisena sisäänottokriteerinä oli empiirisen aineiston käyttö tutkimuksessa. Kolmanneksi aineisto rajattiin vertaisarvioituihin artikkeleihin, joiden julkaisuajankohdaksi määriteltiin vuodet 1995–2015. Vastaavasti poissulkukriteereinä olivat ohjauksen tarkastelu muissa konteksteissa (esim. yritysten mentorointiohjelmat ja korkea-asteen koulutus), teoreettiset artikkelit ja muut sisäänottokriteerin ulkopuolelle jäävät julkaisut. Tutkimusaineisto rajattiin sisäänotto- ja

poissulkukriteerien avulla, minkä jälkeen se koostui 17 artikkelista. Tutkimusaiheen kannalta relevanttien tutkimusten tavoittamiseksi myös valittujen artikkelien lähdeluettelot käytiin läpi. Tutkimuksia etsittiin manuaalisesti myös kahden tieteellisen aikakausjulkaisun kaikista vuosikerroista (Journal of Workplace Learning ja Journal of Vocational Education and Training). Lisähaut eivät tuottaneet tulosta, ja lopulta aineisto koostui 17 vertaisarvioidusta artikkelista.

Tutkimusaineisto koottiin analyysia varten datamatriisiin, jossa eriteltiin kunkin tutkimuksen toteutus. Tutkimuskysymyksen ohjaamana aineistosta etsittiin ohjaukseen vaikuttavia tekijöitä. Löydetty tekijät ryhmiteltiin ensin induktiivisesti aineiston pohjalta, minkä jälkeen ne teemoiteltiin laajemmiksi kokonaisuuksiksi teoriaohjaavasti. Teemoittelua ohjasivat teoriat liittyen työyhteisöön (Lave & Wenger, 1991), työyhteisön tarjontaan sekä yhteisosallistumiseen (Billett, 2000, 2001, 2002a, 2002b), työyhteisön epäsuoraan ja suoraan ohjaukseen (Billett, 2001) sekä käytännön ja teorian integraatioon (Guile & Griffiths, 2001). Tutkimusaineisto on kuvattuna taulukossa 1.

Taulukko 1. Tutkimusaineiston kuvaus.

Tutkimus	Otos	Maa	Aineisto	Tutkimusote
1. Chan, S. (2014)	90 oppisopimusopiskelijaa	Uusi-Seelanti	Haastattelut	Kvalitatiivinen
2. Collin, K. & Valleala, U-M. (2005)	18 suunnitteluinsinööriä 15 nuorisotyöntekijää	Suomi	Havainnointi Haastattelut	Kvalitatiivinen
3. Corney, T. & du Plessis, K. (2010)	106 miespuolista oppisopimusopiskelijaa	Australia	Kysely	Kvantitatiivinen
4. Evanciew, C & Rojewski, J. (1999)	3 oppisopimusopiskelijaa, 3 mentoria	Yhdysvallat	Havainnointi Muistiinpanot Haastattelut Dokumenttianalyysi	Kvalitatiivinen

Tutkimus	Otos	Maa	Aineisto	Tutkimusote
5. Filliettaz, L. (2011)	n. 40 oppisopimusopiskelijan kohortti, 3 alaa	Sveitsi	Havainnointi Kuva- ja äänital- lenteet	Kvalitatiivinen
6. Fuller, A. & Unwin, L. (2004)	29 oppisopimusopiskelijaa, 29 vanhempaa työntekijää, 4 yritystä	Iso-Britannia	Haastattelut Oppimispäiväkirjat Kyselyt Havainnointi	Mixed methods
7. Gurtner, J-L., Cattaneo, A., Motta, E., & Mauroux, L. (2011)	19 oppisopimusopiskelijaa	Sveitsi	Äänitykset mobiililaitteilla	Mixed methods
8. Koskela, I. & Palukka, H. (2011)	Vaihe 1: 9 harjoittelijaa, 6 kouluttajaa Vaihe 2: 2 harjoittelijaa, 4 kouluttajaa	Suomi	Havainnointi Kuvanauhoitukset Haastattelut	Kvalitatiivinen
9. Nielsen, K. (2008)	4 oppisopimusopiskelijaa, 2 kisälliä, 1 mestari 12 oppisopimusopiskelijaa (3 ryhmää)	Tanska	Havainnointi Haastattelut	Kvalitatiivinen
10. Onnismaa, J. (2008)	27 opiskelijaa	Suomi	Haastattelut	Kvalitatiivinen
11. Reegård, K. (2015)	11 oppisopimusopiskelijaa, 7 johtajaa	Norja	Haastattelut Havainnointi	Kvalitatiivinen
12. Savoie-Zajc, L. & Dolbec, A. (2003)	175 opiskelijaa; opettajia, paperialan edustajia	Kanada	3 kyselylomaketta: Odotukset Oppiminen Kokonaisarviointi Haastattelut	Mixed methods
13. Smith, P. (2000)	389 oppisopimusopiskelijaa; 8 oppisopimusopiskelijaa	Australia	Kyselylomake (CLSI) Haastattelut	Mixed methods
14. Tanggaard, L. (2005)	10 miespuolista oppisopimusopiskelijaa	Tanska	Haastattelut Havainnointi	Kvalitatiivinen
15. Winters, A., Meijers, F., Kuijpers, M., & Baert, H. (2009)	24 opiskelijaa, 15 opettajaa, 18 mentoria	Alankomaat	Ohjauskeskustelut	Mixed methods
16. Virtanen, A. & Tynjälä, P. (2008)	531 ammatillisen koulutuksen opiskelijaa	Suomi	Kyselylomake	Kvantitatiivinen
17. Virtanen, A., Tynjälä, P., & Eteläpelto, A. (2014a)	1603 ammatillisen koulutuksen opiskelijaa	Suomi	Kyselylomake	Kvantitatiivinen

Aineiston tarkastelu osoittaa, että valituista artikkeleista kuusi on julkaistu vuosien 1995–2005 välillä ja loput yksitoista artikkelia on julkaistu vuoden

2008 jälkeen. Seitsemän tutkimusta on julkaistu 2010-luvulla, mikä osoittaa, että aiheen tutkimus on lisääntynyt viime vuosina. Aineisto koostuu erityises-

ti eurooppalaisesta ja suomalaisesta tutkimuksesta. Maista edustettuina ovat: Suomi (viisi tutkimusta), Sveitsi (kaksi tutkimusta), Tanska (kaksi tutkimusta), Norja, Alankomaat sekä Iso-Britannia. Euroopan ulkopuolella tutkimusta on tehty anglosaksisissa maissa, joita aineistossa edustavat Australia (kaksi tutkimusta), Uusi-Seelanti, Yhdysvallat ja Kanada. Tutkimusotteiden tarkastelu osoittaa, että kvalitatiivinen lähestymistapa (yhdeksän tutkimusta) on hallitseva. Kvantitatiivista menetelmää on käytetty kolmessa artikkelissa, ja useita aineistoja ja menetelmiä yhdistävää, ns. mixed methods -tutkimustapaa, on hyödynnetty viidessä artikkelissa. Kaikki tutkimusaineistoon kuuluvat artikkelit ovat vertaisarvioinnin läpikäyneitä artikkeleita.

Tutkimustulokset

Tässä kappaleessa kuvataan kirjallisuuskatsauksen tuloksia. Aluksi taulukossa 2 esitetään yhteenveto työpaikoilla tapahtuvaa ohjausta ja oppimista edistävästä ja estävästä tekijöistä. Tämän jälkeen tarkastellaan yksityiskohtaisemmin työyhteisöön, ohjaussuhteeseen ja koulutusohjelman rakentumiseen liittyviä tekijöitä ohjauksen näkökulmasta.

Oppiminen ja ohjaus työyhteisössä

Työyhteisön sosiaalisessa ympäristössä oppijan suhdeverkosto on avaintekijä oppimisen edistäjänä. Tutkimukset osoittavat, että toimiva suhde useaan työyhteisön jäseneseen vaikuttaa positiivisesti ohjaukseen sekä oppimisprosessiin, johon ei liity formaalia ohjaussuhdetta (Chan, 2014; Corney & du Plessis, 2010; Fillietaz, 2011; Savoie-Zajc & Dolbec, 2003; Smith, 2000; Virtanen, Tynjälä, & Ete-

läpelto, 2014a). Heikko työyhteisön tuki sen sijaan vaikuttaa negatiivisesti ohjaukseen ja muuhun työpaikalla tapahtuvaan oppimiseen (Chan, 2014; Reegård, 2015; Smith, 2000). Työyhteisössä oppijat saavat usein apua, ohjausta ja tukea myös vertaisilta. Vertaistuki ja -ohjaus ovat merkittävässä asemassa varsinkin silloin, kun oppijalla ei ole käytössään muita ohjaajia (Tanggaard, 2005). Matalan kynnyksen vertaistukea ja -ohjausta hyödynnetään työpaikalla erityisesti oppimisen alkuvaiheessa ja myöhemmin niiden merkitys vähenee (Gurtner, Cattaneo, Motta, & Mauroux, 2011). Myös oppijan lähipiiriltä saama tuki ja ohjaus heijastuvat työyhteisöön ja oppimiseen; lähipiirin tarjoama tuki voidaan nähdä myös osana ohjausta (Chan, 2014; Corney & du Plessis, 2010).

Työyhteisössä vallitseva yhteisöllisyyden tunne, matala hierarkia ja tasa-arvoisuus edistävät työyhteisöön sopeutumista ja ammatin oppimista (Collin & Valleala, 2005; Fuller & Unwin, 2004; Reegård, 2015). Oppijan mielipiteiden ja osallistumisen huomiointi vaikuttaa positiivisesti myös oppijan kokemukseen omista oppimismahdollisuuksistaan (Onnismaa, 2008; Reegård, 2015; Virtanen, Tynjälä, & Eteläpelto, 2014a). Oppijan ja kaikkien työyhteisön jäsenten välillä on ideaalitapauksessa vastavuoroinen suhde, jolloin myös oppijalta voidaan oppia. Vastavuoroisuus lisää luottamusta ja kunnioitusta, mutta se vaikuttaa positiivisesti myös tiedon ja osaamisen jakamiseen työyhteisössä (Fuller & Unwin, 2004; Onnismaa, 2008). Myös ohjaustilanteiden tulisi olla avoimia vastavuoroisuudelle, jolloin ohjaus voidaan nähdä merkityksellisenä sekä oppijan että ohjaajan identiteetin muotoutumiselle (Nielsen, 2008). Työyhteisö voi kokea oppijan myös uhkana. Työyhteisön koke-

Taulukko 2. Yhteenveto ohjausta ja oppimista edistävästä (+) ja estävästä (-) tekijöistä.

Yläteema	Alateema	Ohjaukseen ja oppimiseen vaikuttavat tekijä (+/-)	Artikkelien lukumäärä	Lähdeviite (ks. taulukko 1)
Työyhteisöön liittyvät tekijät	Työilmapiiri ja suhteet	+ Oppijalla hyvät suhteet useaan työyhteisön jäseneseen	6	[1, 3, 5, 12, 13, 17]
		- Valtataistelu ja kilpailu työyhteisössä	4	[5, 6, 9, 10]
		- Heikko työyhteisön tuki	3	[1, 11, 13]
		+ Tunne yhteisöllisyydestä ja tasa-arvosta	3	[2, 6, 11]
		+ Oppijan ja työyhteisön jäsenten vastavuoroinen suhde	3	[6, 9, 10]
		+ Oppijan vertaissuhteet ja tuki	3	[1, 7, 14]
		+ Oppijan lähipiiriltään saama tuki ja ohjaus	2	[1, 3]
Ohjaussuhteeseen liittyvät tekijät	Yhteisosallistuminen: tarjoumat ja oppijan kiinnittyminen	+ Oppijan osallistuminen, aktiivinen rooli ja toimijuus	9	[1, 2, 4, 5, 7, 8, 9, 12, 17]
		+ Oppijan itsenäinen työ, vähitellen kasvava vastuu	6	[4, 5, 7, 9, 11, 13]
		- Työpaikan resurssien puute ja taloudellinen fokus	5	[7, 9, 10, 12, 13]
		- Oppijan marginaalinen asema työyhteisössä ja -tehtävissä	4	[5, 9, 12, 15]
		+ Työkierro tai tiimikierto	3	[6, 12, 17]
		+ Oppijan mielipiteiden ja osallistumisen huomiointi	3	[10, 11, 17]
		+ Oppijan mielipiteiden ja osallistumisen huomiointi	2	[9, 13]
		+ Ohjaukseen osoitettu aika ja resurssit	2	[7, 11]
		- Oppijan liiallinen vastuu ja vapaus, riittämätön tuki	1	[9]
		- Ohjaajan liiallinen tuki	1	[6]
		- Työyhteisön polarisoituneet taidot ja osaaminen	1	[6]
Oppijan yksilölliset piirteet		+ Aloitteellisuus, vastuuntuntoisuus	5	[7, 11, 12, 13, 14]
		+ Itsensäätely	3	[11, 16, 17]
		+ Sosiaaliset taidot	2	[4, 12]
		- Työyhteisön kannalta vaativa käytös	2	[7, 9]
		+ Aiempi työkokemus, harkittu ammatinvalinta	1	[1]
		- Heikko työmoraali	1	[4]
		- Introverttiys	1	[14]
Oppijan ja ohjaajan / ohjaajien suhde		+ Oppijan ja ohjaajan välinen kannustava suhde	4	[1, 4, 14, 17]
		- Oppijan ja ohjaajan välinen riippuvuus- ja valtasuhde	2	[12, 14]
		- Ohjaajan arvaamaton reagointi ohjauspyyntöön	1	[13]
		- Ohjaajan sitoutumattomuus ohjaukseen	1	[1]
		+ Oppijalla taipumus valita sopiva(t) ohjaaja(t)	1	[14]
Ohjaajan yksilölliset piirteet ja pedagogiset taidot		+ Monipuolisten ohjausmenetelmien hyödyntäminen	2	[4, 8]
		+ Kyky jakaa tietoa ja kannustaa kysymään	2	[6, 7]
		+ Kyky aikaansaada kriittistä reflektiota	1	[10]
		+ Itsereflektio	1	[8]
		+ Pedagoginen pätevyys, formaali koulutus	1	[5]
Koulutusohjelmaan liittyvät tekijät	Oppimisympäristöt	+ Konnektiivisuus (teoria + käytäntö), yhteistyö	5	[10, 12, 15, 16, 17]
		- Epäjohdonmukaisuus oppimisympäristöjen välillä	2	[4, 12]
		- Opettajien riittämätön aika ohjaukseen	2	[4, 14]
		- Ohjaus nähdään ainoastaan työpaikan tehtävänä	1	[17]
Rakenne		+ Oppimisen ja ohjauksen henkilökohtaistaminen	4	[6, 10, 13, 17]
		+ Koko koulutusohjelman viitekehys, selvät säännöt ja roolit	3	[6, 10, 13]
		- Työpaikalla tapahtuvan oppimisen organisoimattomuus	2	[1, 6]
		+ Selkeät tavoitteet	2	[4, 13]

ma uhka rajoittaa ohjauksen saatavuutta sekä vaikuttaa rajoittavasti oppijan asemaan työyhteisössä. Jos kokeneemmat työntekijät kokevat uuden tulokkaan uhkana ja kilpailijana, he eivät ole halukkaita jakamaan omaa osaamistaan (Fillietaz, 2011; Fuller & Unwin, 2004; Nielsen, 2008; Onnismaa, 2008). Valtataistelua ja kilpailua työyhteisön jäsenten välillä voi asettaa oppijan tilanteeseen, jossa hänen pitää valita puolensa ja ohjaajansa (Fillietaz, 2011).

Tutkimusten perusteella oppijan autonomian sekä ohjauksen yhdistäminen on haaste.

Oppijoiden mahdollisuus osallistua työyhteisöön, aktiivinen rooli sekä toimijuus tarjoavat parhaat edellytykset työpaikalla tapahtuvalle oppimiselle (Chan, 2014; Collin & Valleala, 2005; Evanciew & Rojewski, 1999; Fillietaz, 2011; Gurtner ym., 2011; Koskela & Palukka, 2011; Nielsen, 2008; Savoie-Zajc & Dolbec, 2003; Virtanen, Tynjälä, & Eteläpelto, 2014a). Marginaalinen asema yhteisön sisällä tai työtehtävissä estää vaativampien ja haastavampien tehtävien suorittamisen, mikä puolestaan on edellytys ammatilliselle kasvulle (Fillietaz, 2011; Nielsen, 2008; Savoie-Zajc & Dolbec, 2003). Ammatillista kasvua rajoittaa myös eriytynyt työyhteisö. Eriytyneessä työyhteisössä taidot ja osaaminen ovat jakaantuneet ääripäihin esimerkiksi suorittavan työn ja johdon välille, mikä ei mahdollista sujuvaa siirtymistä haastavampiin tehtäviin (Fuller & Unwin, 2004). Osallistuminen erilaisiin tehtäviin laajentaa ammatillista osaamista, minkä vuoksi oppimista tukeva työ-

ympäristö tulisikin rakentaa niin, että se tarjoaa mahdollisuuden erilaisiin tehtäviin ja aktiiviseen työhön (Virtanen, Tynjälä, & Eteläpelto, 2014a). Tutkimuksissa konkreettisina ratkaisuuina nähdään työkierto tai tiimikierto, jotka tarjoavat erilaisten tehtävien lisäksi mahdollisuuden oppia ja saada ohjausta eri henkilöiltä (Fuller & Unwin, 2004; Savoie-Zajc & Dolbec, 2003).

Tutkimusten perusteella oppijan autonomian sekä ohjauksen yhdistäminen on haaste. Työpaikalla tapahtuvaa oppimista tukevat ennen kaikkea oppijan itsenäinen työ sekä vähitellen kasvava vastuu (Evanciew & Rojewski, 1999; Fillietaz, 2011; Gurtner ym., 2011; Nielsen, 2008; Reegård, 2015; Smith, 2000). Toisaalta oppijan liiallinen vastuu ja itsenäisyys johtavat helposti ohjauksen ja tuen laiminlyöntiin, josta seurauksena voivat olla oppimisen pysähtyminen sekä oppijan aloittekyvyttömyys ja eristäytyminen (Gurtner ym., 2011; Reegård, 2015). Myös liiallinen ohjaus tai marginaalinen asema työyhteisössä johtavat matalaan autonomiaan, mikä vaikuttaa negatiivisesti oppimiseen (Nielsen, 2008; Savoie-Zajc & Dolbec, 2003).

Työelämän ja ammattien muuttuminen ovat haaste työpaikalla tapahtuvalle oppimiselle. Tuottavan työn vaatimus ja aikataulut voivat johtaa siihen, että oppija asetetaan marginaaliseen asemaan, jossa hän ei vaaranna tuottavuutta tai turvallisuutta (Savoie-Zajc & Dolbec, 2003). Suurimpana esteenä työpaikalla tapahtuvalle ohjaukselle nähdään kuitenkin ajanpuute (Gurtner ym., 2011; Nielsen, 2008; Onnismaa, 2008; Reegård, 2015; Smith, 2000). Ajan ja resursien varmistaminen ohjaukselle on tärkeä kehittämiskohde (Smith, 2000), sillä ajankäyttö ohjaukseen vahvistaa oppijan

identiteetin muodostumista sekä tunnetta siitä, että häneen kannattaa panostaa (Nielsen, 2008).

Ohjaussuhde ja ohjausvalmiudet

Työyhteisön sosiaalisen ja fyysisen ympäristön lisäksi oppijaan liittyvät yksilölliset tekijät vaikuttavat ohjaukseen. Oppijan nähdään olevan vastuussa omasta oppimisestaan, minkä vuoksi oppijan aloitteellisuus (kysymysten esittäminen, avun pyytäminen) on ohjauksen saamisen kannalta oleellista (Gurtner ym., 2011; Reegård, 2015; Savoie-Zajc & Dolbec, 2003; Smith, 2000; Tanggaard, 2005). Tutkimukset korostavat oppijan itsesäätelytaitojen merkitystä ammatillisen osaamisen kehittymisessä (Reegård, 2015; Virtanen & Tynjälä, 2008; Virtanen, Tynjälä, & Eteläpelto, 2014a). Hyvät sosiaaliset taidot edistävät ohjauksen saamista sekä ohjaussuhteen muodostumista (Evančiew & Rojewski, 1999; Savoie-Zajc & Dolbec, 2003), mutta aloitteellisuus ohjaustilanteissa sekä ohjaussuhteen muodostamisessa voivat muodostua haasteeksi introverteille henkilöille (Tanggaard, 2005). Toisaalta myös liiallinen kysymysten esittäminen ja ohjauksen pyytäminen koetaan työpaikalla negatiivisesti, koska ne voidaan kokea työyhteisöä rasittavana käytöksenä (Gurtner ym., 2011; Nielsen, 2008). Gurtnerin ym. (2011) tutkimus osoittaa, että oppisopimusopiskelijat kysyvät yhä enemmän ja tehokkaammin ohjausta koulutuksen edetessä, mikä kuvaa oppijoiden itseluottamuksen ja sitoutumisen kasvua. Työyhteisöön sitoutumiseen ja osallistumiseen vaikuttavat positiivisesti sekä aiempi työkokemus että uravalinnan suunnitelmallisuus (Chan, 2014). Oppijan heikko työmoraali voi johtaa työpaikalla tapahtuvan koulutuksen keskeytyk-

seen, jos se nähdään ominaisuutena, johon ei voida vaikuttaa ohjauksella (Evančiew & Rojewski, 1999).

Edellä osoitettiin, että koko työyhteisöllä sekä oppijan vertaissuhteilla ja jopa lähipiirin antamalla tuella on merkittävä rooli ohjauksessa. Tutkimukset osoittivat myös, että oppijan yksilöllinen vuorovaikutussuhde työpaikkaohjaajan kanssa on ohjausta ja oppimista edistävä tekijä (Chan, 2014; Evančiew & Rojewski, 1999; Tanggaard, 2005; Virtanen, Tynjälä, & Eteläpelto, 2014a). Työpaikkaohjaajan ja oppijan välinen suhde voi muodostua formaalisti tai informaalisti. Ennen kaikkea oppijoilla on taipumus valita omaan persoonaansa sopivat ohjaajat (Tanggaard, 2005). Työyhteisössä ohjaajilla on merkittävä rooli suhteessa oppijan asemaan ja tehtäviin. Ohjaaja arvioi oppijan osaamista ja sen kehittymistä, jolloin siirtyminen haastavampiin tehtäviin voi olla kiinni ohjaajan vallasta (Savoie-Zajc & Dolbec, 2003). Ohjaajan valta ohjaussuhteessa saattaa näkyä myös siten, että oppija kopioi kritiikittömästi myös huonot tavat (Tanggaard, 2005). Ohjaajan tai ohjaajien sitoutuminen ohjaussuhteeseen edistää oppimista (Chan, 2014). Ohjaussuhteen rakentuminen ja ohjauksen pyytäminen perustuvat myös ennakkointiin, koska oppijalta edellytetään aloitteellisuutta ohjaussuhteen rakentumisessa. Ohjaajien vaihteleva ja ennakoimaton suhtautuminen ohjauksen pyytämiseen vaikuttaa negatiivisesti aloitteellisuuteen ohjaustilanteissa (Smith, 2000).

Tutkimusten perusteella ohjaajien pedagoginen osaaminen edistää oppimista, mutta formaalin pedagogisen koulutuksen merkitys jää epäselväksi. Erilaisten ohjausmenetelmien käyttäminen vaikuttaa positiivisesti oppimiseen (Evančiew

& Rojewski, 1999; Koskela & Palukka, 2011). Ohjaajat hyödyntävät erityisesti menetelmiä, jotka tuntuvat luontevilta heille itselleen, ja ohjaajat osaavat hyödyntää tehokkaita ohjausmenetelmiä myös ilman formaalia koulutusta (Evanciew & Rojewski, 1999). Toisaalta pedagoginen pätevyys nähdään tärkeänä ohjauksen laadun parantamiseksi (Filliettaz, 2011). Ohjausmenetelmien monipuolisen osaamisen lisäksi pedagogiset taidot voivat näyttäytyä kykynä jakaa tietoa sekä kykynä saada oppijat osallistumaan ohjausprosessiin esimerkiksi kysymysten muodossa (Fuller & Unwin, 2004; Gurner ym., 2011). Ohjaaja voi aikaansaada myös kriittistä reflektiota, jota pidetään tärkeänä ammatilliselle kasvulle (Onnismaa, 2008), mutta ohjauksen onnistumiseksi myös ohjaajalta itseltään vaaditaan itsereflektiota sekä jatkuvaa ohjaus-suhteen vuorovaikutuksen havainnointia (Koskela & Palukka, 2011).

Oppiminen ja ohjaus koulutusohjelmien rakenteissa

Ammatillisten koulutusohjelmien rakenteilla on huomattava rooli ohjauksen toteutumisessa. Ammatillisissa koulutusohjelmissa oleellista on eri oppimisympäristöjen, työpaikan ja oppilaitoksen yhdistäminen. Tutkimusten perusteella on vahvaa näyttöä siitä, että konnektiivisuus eli teorian ja käytännön tiivis integrointi, ja yhteistyö oppimisympäristöjen välillä tukee parhaiten ohjausta ja ammatillisen osaamisen kehittymistä (Onnismaa, 2008; Savoie-Zajc & Dolbec, 2003; Winters, Meijers, Kuijpers, & Baert, 2009; Virtanen & Tynjälä, 2008; Virtanen, Tynjälä, & Eteläpelto, 2014a). Haasteena oppimisympäristöjen välisessä vuorovaikutuksessa nähdään erityisesti suuret kulttuurierot sekä epäjohtomukaisuus, mikä voi vaikuttaa negatiiv-

visesti myös oppimiseen (Evanciew & Rojewski, 1999; Savoie-Zajc & Dolbec, 2003). Ammatillisen osaamisen kehittymisen haasteena nähdään myös se, että opettajat eivät ehdi ohjata opiskelijoita tarpeeksi (Evanciew & Rojewski, 1999; Tanggaard, 2005), jolloin ohjaus voi jäädä ainoastaan työpaikan tehtäväksi (Virtanen, Tynjälä, & Eteläpelto, 2014a).

Koulutusohjelman rakenteen osalta tärkeimpänä pidetään oppijan aiemman osaamisen ja tavoitteiden huomioimista oppimisen edistämiseksi. Sekä ohjauksen että oppimisen henkilökohtaistaminen tarjoavat hyvät edellytykset yksilön ammatilliselle kasvulle (Fuller & Unwin, 2004; Onnismaa, 2008; Smith, 2000; Virtanen, Tynjälä, & Eteläpelto, 2014a). Oppijat arvostavat selkeitä ja määriteltyjä tavoitteita ohjauksessa ja oppimisessa (Evanciew & Rojewski, 1999; Smith, 2000). Kokonaisuutena ohjausta ja oppimista edistävänä tekijänä toimii selkeä viitekehys, joka määrittelee oppimisympäristöjen ja toimijoiden roolit, säännöt ja vastuut (Fuller & Unwin, 2004; Onnismaa, 2008; Smith, 2000). Myös työpaikalla tapahtuvan oppimisen tulee olla suunniteltua (Chan, 2014). Esimerkiksi tehtävien ja taitojen määrittäminen tukevat suunnitelmallista koulutusta, jota eivät ohjaa ainoastaan organisaation tai liiketoiminnan vaatimukset (Fuller & Unwin, 2004).

Johtopäätökset

Katsausartikkelin tavoitteena oli kuvata ohjaukseen ja työpaikalla tapahtuvaan oppimiseen vaikuttavia tekijöitä ja hyviä käytäntöjä. Tulosten mukaan oppimista tapahtuu työyhteisössä myös ilman suoraa ohjausta (Lave & Wenger, 1991; Billett, 2014), mutta ohjauksella voidaan edistää työpaikalla

tapahtuvaa oppimista. Ohjausta ja oppimista edistävät ja estävät tekijät kytkeytyvät niin työyhteisöön ja työympäristöön, oppijaan ja ohjaajaan, kuin koko koulutusohjelman rakentumiseen.

*Ohjaajan sitoutuminen,
tavoitteellisuus, monipuoliset
ohjausmenetelmät ja
reflektiotaidot vaikuttavat
positiivisesti oppimiseen.*

Katsaus osoittaa, että työpaikalla tapahtuva oppiminen ja ohjaus voidaan nähdä yhteisöllisenä toimintana. Pelkkä osallistuminen työyhteisön toimintaan ei riitä tuottamaan laajaa ammatillista osaamista. Oppijan aktiivinen toimijuus ja vähitellen kasvava vastuu tukevat ammatillisen osaamisen kehittymistä, jos ohjausta ja tukea on saatavilla riittävästi. Tutkimusten perusteella vastuu työpaikalla tapahtuvasta ohjauksesta on osin oppijalla, jolta edellytetään riittäviä sosiaalisia taitoja ja itsesäätelyvalmiuksia, jotka ilmenevät mm. itseohjautuvuutena ja aloitteellisuutena ohjaustilanteissa. Työpaikalla rakentuvat ohjaussuhteet voivat olla symmetrisiä vertaissuhteita tai epäsymmetrisiä mestari-kisälli-suhteita (Tanggaard, 2005). Oppimisen kannalta olennaisinta ovat kuitenkin ohjaussuhteen tai -suhteiden vastavuoroisuus oppimisessa ja tiedon jakamisessa sekä tasa-arvoisuus työyhteisön jäsenenä ja oppijan roolissa. Ohjaussuhteilla on taipumus rakentua yksilöllisten piirteiden sopivuuden perusteella (Tanggaard, 2005), mikä haastaa käytännön nimeästä työpaikkaohjaajasta tai -kouluttajasta. Ohjaussuhteessa ja työpaikalla tapahtuvan oppimisen edistämässä myös ohjaajan

pedagogisilla taidoilla on kuitenkin merkitystä. Ohjaajan sitoutuminen, tavoitteellisuus, monipuoliset ohjausmenetelmät ja reflektiotaidot vaikuttavat positiivisesti oppimiseen. Koulutusohjelman rooli oppimisen ja ohjauksen tukemisessa tiivistyy yhteistyön rakentamiseen oppimisympäristöjen välille, joka parhaimmillaan tukee teorian ja käytännön vuoropuhelua edistäen kokonaisvaltaisesti oppijan ammatillista kehittymistä.

Koulutusohjelmaan liittyvät tekijät korostavat oppimisympäristöjen tiivistä yhteistyötä ja integrointia, ns. konnektiivista mallia (Guile & Griffiths, 2001). Aiempi tutkimus on nostanut esiin yksilöllisen ohjauksen kytköksen työpaikan sosiaalisiin tekijöihin (Virtanen, Tynjälä, & Eteläpelto, 2014b), mutta käsillä olevan katsauksen perusteella ohjausta edistävät ja estävät tekijät liittyvät työyhteisön, oppijan sekä koulutusohjelman lisäksi myös ohjaussuhteisiin. Yksilöllisten ohjaussuhteiden tukemisen lisäksi koko työyhteisön tulee olla tietoinen roolistaan työpaikalla tapahtuvassa ohjauksessa. Ammatillisen koulutuksen työpaikalla tapahtuvan oppimisen suunnittelua sekä toteutusta voidaan kehittää selkiyttämällä ohjauksen tavoitteita ja läpinäkyvyyttä koko työyhteisön tasolla.

Katsauksen perusteella ohjausta on tutkittu rajallisesti ammatillisen koulutuksen kontekstissa. Erityisesti oppisopimuskoulutuksen kontekstissa työpaikalla tapahtuvan ohjauksen tutkimus on ollut vähäistä (Nielsen, 2008; Tanggaard, 2005). Useissa katsaukseen valituissa artikkeleissa ohjaus ei ole ollut tutkimuksen pääkohteena, vaan yksi tutkimuskysymyksistä. Lisäksi artikkelit kohdistuvat tarkastelemaan erityisesti nuorten työpaikalla tapahtuvaa oppimista sekä ohjausta. Tulosten yleistettävyyden osalta tulee

myös huomioida se, että aiemmissa tutkimuksissa eri alojen välillä on havaittu huomattavia eroja työpaikalla tapahtuvaan oppimiseen liittyen (Virtanen, Tynjälä, & Eteläpelto, 2014a, 2014b). Jatkokäytöksissä on tärkeää kiinnittää huomiota eroihin eri koulutusmuotojen sekä alojen välillä. Toisaalta tarkentavaa tutkimusta tarvitaan myös työpaikalla tapahtuvaan ohjaukseen osallistuvan työyhteisön jäsenen, ohjaajan ja oppijan välisten ohjaussuhteiden rakentumisesta ja oppimisprosesseista.

Lähteet

-
- Billett, S. (2000). Guided learning at work. *Journal of Workplace Learning*, 12(7), 272-285.
- Billett, S. (2001). *Learning in the workplace. Strategies for effective practice*. Sydney: Allen & Unwin.
- Billett, S. (2002a). Towards a workplace pedagogy: guidance, participation and engagement. *Adult Education Quarterly*, 53(1), 27-43.
- Billett, S. (2002b). Workplace pedagogic practices: co-participation and learning. *British Journal of Educational Studies*, 50(4), 457-481.
- Billett, S. (2014). Mimesis: Learning through everyday activities and interactions at work. *Human Resource Development Review*, 13(4), 462-482.
- Chan, S. (2014). Belonging to a workplace: first-year apprentices' perspectives on factors determining engagement and continuation through apprenticeship. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 2014, 1-19. Haettu huhtikuun 15, 2015, sivustolta <http://link.springer.com/article/10.1007%2Fs10775-014-9282-2>.
- Collin, K., & Valleala, U-M. (2005). Interaction among employees: how does learning take place in the social communities of the workplace and how might such learning be supervised? *Journal of Education and Work*, 18(4), 401-420.
- Corney, T., & du Plessis, K. (2010). Apprentices' mentoring relationships. The role of significant others' and supportive relationships across the work-life domains. *Youth studies Australia*, 29(3), 18-26.
- Evanciew, C., & Rojewski, J. (1999). Skill and knowledge acquisition in the workplace: a case study of mentor-apprentice relationships in youth apprenticeship programs. *Journal of Industrial Teacher Education*, 36(2), 24-53.
- Filliettaz, L. (2011). Collective guidance at work: a resource for apprentices? *Journal of Vocational Education and Training*, 63(3), 485-504.
- Fuller, A., Hodkinson, H., Hodkinson P., & Unwin, L. (2005). Learning as peripheral participation in communities of practice: a reassessment of key concepts in workplace learning. *British Educational Research Journal*, 31(1), 49-68.
- Fuller, A., & Unwin, L. (2003). Learning as apprentices in the contemporary UK workplace: creating and managing expansive and restrictive participation. *Journal of Education and Work*, 16(4), 407-426.
- Fuller, A., & Unwin, L. (2004). Young people as teachers and learners in the workplace: challenging the novice-expert dichotomy. *International Journal of Training and Development*, 8(1), 32-42.
- Fuller, A., & Unwin, L. (2011). Workplace learning and the organization. Teoksessa M. Malloch, L. Cairns, K. Evans, & B. N. O'Connor (toim.), *The SAGE handbook of workplace learning* (ss. 46-59). Lontoo: Sage Publications.
- Guile, D., & Griffiths, T. (2001). Learning through work experience. *Journal of Education and Work*, 14(1), 113-131.
- Gurtner, J-L., Cattaneo, A., Motta, E., & Mauroux, L. (2011). How often and for what purposes apprentices seek help in workplaces: a mobile technology-assisted study. *Vocations and Learning*, 4(2), 113-131.
- Hager, P. (2011). Theories of workplace learning. Teoksessa M. Malloch, L. Cairns, K. Evans, & B. N. O'Connor (toim.), *The SAGE handbook of workplace learning* (ss. 17-31). Lontoo: Sage Publications.
- Hallituksen ohjelma. (2015). *Ratkaisujen Suomi. Pääministeri Juha Sipilän hallituksen strateginen ohjelma 29.5.2015*. Hallituksen julkaisusarja 10/2015. Valtioneuvoston kanslia. Haettu elokuun 22, 2015, sivustolta http://valtioneuvosto.fi/documents/10184/1427398/Ratkaisujen+Suomi_FI_YHDISTETTY_netti.pdf/801f523e-5dfb-45a4-8b4b-5b5491d6cc82.
- Illeris, K. (2003). Workplace learning and learning theory. *Journal of Workplace Learning*, 15(4), 167-178.
- Jokinen, J., Lähteenmäki, L., & Nokelainen, P. (2009). *Työssäoppimisen lumo. Ammatillisen sekä ammatillisen korkea-asteen koulutuksen ja työelämän yhteistyön hyvät käytänteet*. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu.

Koskela, I., & Palukka, H. (2011). Trainer interventions as instructional strategies in air traffic control training. *Journal of Workplace Learning*, 23(5), 293-314.

Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.

Nielsen, K. (2008). Scaffold instruction at the workplace from a situated perspective. *Studies in Continuing Education*, 30(3), 247-261.

Onnismaa, J. (2008). Age, experience, and learning on the job: crossing the boundaries between training and workplace. *Journal of Employment Counseling*, 45(2), 79-90.

Paré, G., Trudel, M. C., Jaana, M., & Kitsiou, S. (2015). Synthesizing information systems knowledge: a typology of literature reviews. *Information and Management*, 52(2), 183-199.

Reegård, K. (2015). Sales assistants in the making: learning through responsibility. *Vocations and Learning*, 8(2), 117-133.

Savoie-Zajc, L., & Dolbec, A. (2003). Co-operative education in the pulp and paper sector in Quebec. *Journal of Workplace Learning*, 15(3), 114-122.

Smith, P. (2000). Flexible delivery and apprentice training: preferences, problems and challenges. *Journal of Vocational Education and Training*, 52(3), 483-503.

Tanggaard, L. (2005). Collaborative teaching and learning in the workplace. *Journal of Vocational Education and Training*, 57(1), 109-122.

Vehviläinen, S. (2014). Ohjaustyön opas. Yhteistyössä kohti toimijuutta. Helsinki: Gaudeamus.

Virtanen, A., & Tynjälä, P. (2008). Students' experiences of workplace learning in Finnish VET. *European Journal of Vocational Training*, 44(2), 200-213.

Virtanen, A., Tynjälä, P., & Eteläpelto, A. (2014a). Factors promoting vocational students' learning at work: study on student experiences. *Journal of Education and Work*, 27(1), 43-70.

Virtanen, A., Tynjälä, P., & Eteläpelto, A. (2014b). Opiskelijoiden työssäoppimista selittävät tekijät kaupan ja hallinnon alalla sekä matkailu-, ravitsemis- ja talousalalla. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 16(4), 44-59.

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

Winters, A., Meijers, F., Kuijpers, M., & Baert, H. (2009). What are vocational training conversations about? Analysis of vocational training conversations in Dutch vocational education from a career learning perspective. *Journal of Vocational Education and Training*, 61(3), 247-266.



Metropolia Ammattikorkeakoulun organisaatiokulttuuri ja sen muutosmahdollisuudet opettajien kuvaamina

Arto O. Salonen

KT, dosentti

Metropolia Ammattikorkeakoulu

arto.salonen@metropolia.fi

Carina Savander-Ranne

TkT, dosentti

Metropolia Ammattikorkeakoulu

carina.savander-ranne@metropolia.fi

Merja Reijonen

VTT, tutkintopäällikkö

Metropolia Ammattikorkeakoulu

merja.reijonen@metropolia.fi

Artikkeli on läpikäynyt referee-menettelyn

Tiivistelmä

Tutkimme Metropolia Ammattikorkeakoulun opettajien käsityksiä organisaatiokulttuurin piirteistä ja muutossuunnista. Sovelsimme Robert Quinnan ja John Rohrboughin (1983) kilpailevien arvojen viitekehystä (Competing Values Framework)

organisaatiokulttuurin piirteitä tutkiesamme. Keräsimme aineistot ryhmäkeskusteluilla, joihin osallistui yhteensä 30 opettajaa Metropolia Ammattikorkeakoulun eri yksiköistä. Analysoimme aineistomme sisällön erittelyn ja teoriaohjaavan sisällön analyysin avulla. Tulostemme mukaan sisäänpäin kääntyvät organisaatio-

kulttuurin piirteet olivat vallitsevia. Kehittämisen suunnaksi tunnistimme ulospäin suuntautuvien organisaatiokulttuurien piirteiden voimistamisen. Ketteryyskulttuuri korostaa luovuutta ja dynaamisuutta ja markkinakulttuuri kilpailullisuutta ja vakautta. Ketteryyskulttuurin piirteitä omaksumassa oppimisen voimana on yhteinen tiedonrakentaminen ja jaettu asiantuntijuus. Opiskelija kohdataan oppijana. Markkinakulttuurin piirteitä voimistettaessa opettajan asiantuntijuudessa vahvistuvat kehittäjän, verkottujan ja tuottajan ominaisuudet. Opiskelija kohdataan asiakkaana. Kehittämissuuntien välillä on jännitteisyyttä. Optimaalisessa tilanteessa organisaation voima muodostuu ketterästä sisäisestä organisoitumisesta ja ulkoisen toiminnan markkinaehtoistamisesta ympäröivän yhteiskunnan valtaviirran mukaiseksi.

Avainsanat: *organisaatiokulttuuri, kilpailuvien arvojen viitekehys, pedagogikka, substanssi, asiantuntijaorganisaatio, ammattikorkeakoulu.*

.....

Changes in the organisational culture at Helsinki Metropolia University of Applied Sciences

Abstract

We studied the teachers' view on organizational culture and its possible changes. We applied the Competing Values Framework developed by Robert Quinn and John Rohrbaugh (1983) in analyzing changes of the organizational culture. The data was collected by group discussions. The teachers participating in these discussions (N = 30) represented all the faculties of Hel-

sinki Metropolia University of Applied Sciences (UAS). The data was analyzed using content analysis. We identified that the organizational culture was mainly focused on internal operations. The adhocracy culture that emphasizes creativity and dynamism and the market culture that emphasizes competitiveness and stability are worthy alternatives in developing the organizational culture of Helsinki Metropolia UAS. In this case the strength of the institution is in a flexible inner organization and in the developing of the external activities to meet the requirements of the market economy. The qualities of a teachers' expertise are those of a developer and a producer as well as an efficient networker. The operations are actively directed outwards from the organization but balance between stability and dynamism remains. The developing of the institution's internal operations requires foremostly that the teachers' pedagogical skills are improved. Instead strong subject matter knowledge gives capability to direct activities outwards from the institution.

Keywords: *organizational culture, competing values framework, pedagogics, subject matter, university of applied sciences.*



Tausta

Tutkimuksemme ankkuroituu viime vuosien aikana tapahtuneeseen yhteiskunnan eri sektoreiden markkinaehtoistumiseen. Liiketoimintaperiaatteet ulottuvat myös koulutussektorille, sillä koulutussektori lähenty talouskasvumallia maailmalla (Nussbaum, 2011, s. 39). Tehokkuuden tavoittelu suuria oppilaitoksia muodostamalla sekä kilpailullisuus ja liiketoimintatyyppinen johtaminen ovat osa nykyajan suomalaista koulutuspolitiikkaa. Markkinoista päin ohjautumisen lisääntyminen haastaa korkeakouluja muutokseen.

Korkeakoulu palvelee yhteiskuntaa. Ammattikorkeakoulusta valmistuvalla asiantuntijalla pitäisi olla sellaista osaamista, jonka turvin hän työllistyy ja pärjää paitsi työmarkkinoilla myös omassa elämässään globalisoituneessa maailmassa. Osaaminen syntyy oppimisprosessissa. Oppimisprosessin onnistumiseen tai epäonnistumiseen on yhteydessä organisaatiokulttuuri, joka muodostuu yhteisön yhteisesti jakamista arvoista, olettuksista ja tulkinnosta. Korkeakoulu on asiantuntijaorganisaatio. Asiantuntijaorganisaatiolle on tyypillistä useiden erilaisten organisaatiokulttuureiden piirteiden samanaikaisuus (Cai, 2008, s. 221; Cameron & Quinn, 1998; Silver, 2003, ss. 157–158).

Tutkimme Metropolia Ammattikorkeakoulun organisaatiokulttuurin piirteitä Robert Quinnan ja John Rohrbaughin (1983) luoman *kilpailevien arvojen viitekehyksen* (competing values framework) avulla, joka on yksi aikamme merkittävimmistä organisaatiokulttuurin tutkimisessa käytetyistä viitekehyk-

sistä (Cameron et al., 2011, 5; Cameron & Quinn, 2011, s. 46; Smerek, 2010, s. 391; ten Have et al., 2003; van Assen et al., 2009). Siinä organisaatiokulttuuri jäsentyy neljäksi keskenään jännitteisessä suhteessa olevaksi toimintaympäristöksi – hierarkia-, klaani-, markkina- ja ketteryyskulttuuriksi. Ymmärrämme erilaiset toimintaympäristöt organisaatiokulttuurin erilaisiksi piirteiksi. Korkeakoulun organisaatiokulttuurin tutkiminen tästä näkökulmasta on perusteltua, sillä organisaatiokulttuureiden piirteet ovat huomattavan yhteneviä erilaisissa yhteisöissä ja instituutioissa (Ramachandran, Chong, & Ismail, 2011, s. 625).

Tutkimuksellamme on kaksi tavoitetta. Tunnistamme, mikä tai mitkä organisaatiokulttuurin piirteet ovat opettajien käsitysten perusteella vallitsevia Metropolia Ammattikorkeakoulussa. Tämä on perusteltua siksi, että eri organisaatioiden vertaileminen ja toiselta organisaatiolta oppiminen voi helpottaa kulttuuristen piirteiden tunnistamisen jälkeen. Organisaatiokulttuurien piirteiden tunnistamisen lisäksi analysoimme mihin suuntaan organisaatiokulttuuria voitaisiin kehittää opettajien näkemysten perusteella. Tietoinen kehittäminen valittua tavoitetta kohden on mahdollista sen jälkeen kun on tunnistettu vallitsevan organisaatiokulttuurin piirteet.

Käyttämämme lähteet ovat teorian muodostuksen osalta kansainvälisiä, sillä Suomessa korkeakouluja ei ole aikaisemmin tutkittu kilpailevien arvojen viitekehystä soveltamalla. Tuloksia peilaamme kansainvälisten lähteiden lisäksi kotimaiseen ammattikorkeakoulukontekstiin toteutettuihin tutkimuksiin, jotta saamme sidottua tulokset osaksi suomalaista korkeakoulujen kehittämistä.

Kilpailevien arvojen viitekehys

Organisaatio on ihmisyhteisö, jonka toiminnassa on säännönmukaisuutta ja ennustettavuutta (Cameron & Quinn, 2011, s. 7). Kulttuuri on tietyn ihmisyhteisön jakamaa ajattelua ja toimintaa (Becher, 1984, s. 166). Tässä tutkimuksessa *organisaatiokulttuurilla* ymmärretään säännönmukaisuutta ja ennustettavuutta omaavan ihmisyhteisön jakamaa ajattelua ja toimintaa. Se on rakenne, jonka varassa organisaatioissa ajatellaan, toimitaan ja tehdään valintoja. Organisaatiokulttuurissa vallitsevat arvot ovat käsityksiä siitä, mikä yhteisössä mielletään normaaliksi ja epänormaaliksi, asiaan kuuluvaksi ja asiaan kuulumattomaksi, arvokkaaksi ja arvottomaksi tai kunnialliseksi ja häpeälliseksi. (Esim. Harisalo, 2008, s. 266.)

Korkeakoulussa keskeinen toimija on opettaja. Organisaatiokulttuuri muodostaa opettajan työtä määrittävän kehyksen, sillä opettajan työtä tehdään tiettyjen olosuhteiden vallitessa, jotka väistämättä muovaavat oppimisprosessia, josta opettaja on vastuussa (Abell, 2008). Organisaatiokulttuuri on jatkuvassa muutoksessa. Muutosta voidaan ohjata rakenteilla. Organisaatioissa työskentelevä opettaja samalla sekä luo kulttuuria että on osa sitä kulttuuria, jossa hän toimii. Metropolia Ammattikorkeakoulua luonnehtii kulttuurinen moninaisuus, sillä eri tutkintoja oli tämän tutkimuksen aineistonkeruuvuonna 2012 yhteensä 68, opiskelijoita 16700 ja henkilökuntaa 1250, josta opettajia 740 (Metropolian vuosikertomus, 2012).

Organisaatiokulttuuri voi olla yhtenäinen, eriytynyt tai sirpaleinen (Martin, 1992). Metropolia Ammattikorke-

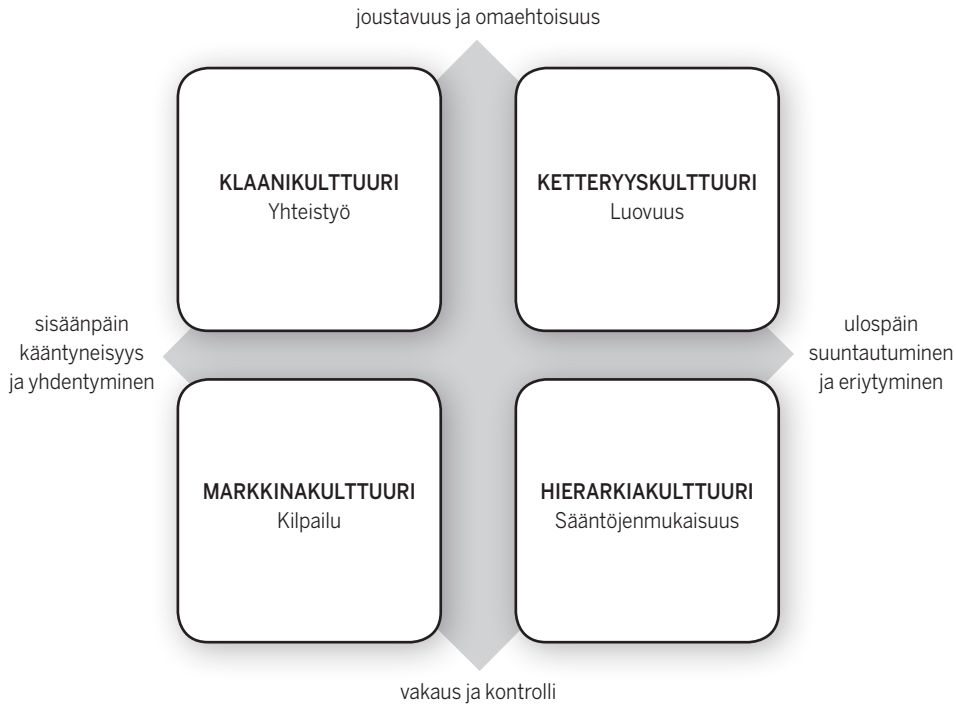
koulun julkilausuttuja arvoja ovat asiantuntijuus, korkea laatu, yhteisöllisyys ja avoimuus (Metropolian vuosikertomus, 2012). Erilaisten organisaatiokulttuuristen piirteiden olemassaoloon ja kehittymiseen on yhteydessä julkilausuttujen arvojen erilaiset tulkinnat ja niihin sitoutumisen vaihtelevuus. Julkilausutut arvot ohjaavat eri tavoin monialaisen yhteisön eri toimijoita ja organisaatiokulttuurin muodostumista. Yhteisiin arvoihin ja päämääriin sitoutuminen vaihtelee oppilaitoksen eri tutkinnoissa, osaamisalueilla ja tulosityksiköissä. Etenkin suurissa organisaatioissa on erilaisia sisäisiä alakulttuureita (Cameron & Quinn, 1998). Esimerkiksi terveydenhoitoon liittyvissä tutkinto-ohjelmissa saattaa olla tunnistettavissa erilaisia organisaatiokulttuurin piirteitä kuin kulttuurialan tutkinto-ohjelmissa. Sisäisesti eriytyneet organisaatiot muodostavat kulttuurisesti moninaisia yhteisöjä, joissa erilaiset alakulttuurit lomittuvat keskenään ja ovat jatkuvassa muutoksessa (Gregory, 1983, s. 365).

Tässä tutkimuksessa käyttämämme *kilpailevien arvojen viitekehys* (Quinn & Rohrbaugh, 1983) perustuu Talcott Parsonin (1937) kehittämään sosiaalisen toiminnan teoriaan, jonka lähtökohtana on se, että kaikki sosiaaliset toiminnot palautuvat dynaamisuuden ja kontrollin välisiin vaatimuksiin. Toimintaa suunnataan kontrollia säilyttäen oman yhteisön sisälle tai dynaamisuutta tavoitellen omasta yhteisöstä ulospäin. Toiminnan luonne voi olla kontrollille ominaista vakautta ilmentävää tai dynaamisesti joustavaa. Toimintaa voidaan kohdentaa itse prosessiin tai prosessin tavoitteisiin. (Quinn & Rohrbaugh, 1983.)

Kilpailevien arvojen viitekehyksessä organisaatiolle ominainen ihmisten toiminta jäsentyy neljän näkökulman avul-

la. Nämä keskenään jännitteiset aspektit ovat (a) joustavuus ja omaehtoisuus vs. vakaus ja kontrolli, (b) sisälle päin kääntyneisyys ja yhdentyminen vs. ulospäin suuntautuneisuus ja eriytyminen, (c) luovuus vs. sääntöjenmukaisuus, ja (d) yhteistyö vs. kilpailu. Kuviossa 1 on nimetty neljä erilaista organisaatiokulttuurin piirrettä kilpailevien arvojen viitekehys-

seen liittyvien aspektien yhdistelmien perusteella. Ne ovat hierarkiakulttuuri (hierarchy culture), klaanikulttuuri (clan culture), ketteryyskulttuuri (adhocracy culture) ja markkinakulttuuri (market culture). (Cameron & Quinn, 2011.) Seuraavaksi luomme tiiviin katsauksen näihin organisaatiokulttuurin piirteisiin.



Kuvio 1. Organisaatiokulttuurin ulottuvuudet kilpailevien arvojen viitekehyyksen mukaisesti (Quinn & Rohrbaugh, 1983, s. 6; Cameron & Quinn, 2011, s. 59; Cameron et al., 2011, s. 7).

Sisällepäin kääntyvä ja joustava *klaanikulttuuri* on tyypillisin korkeakouluissa tunnistettu organisaatiokulttuurin piire (esim. Berrio, 2003, 7; Cai, 2008, s. 221; Cameron & Freeman, 1991). Klaanikulttuuri kehittyi suhteellisen pitkän ajanjakson aikana olosuhteissa, joissa ihmisten välinen vuorovaikutus on runsasta ja henkilövaihdokset ovat vähäisiä (Ouchi & Wilkins, 1983). Klaanikulttuurissa yhteisön jäsenten autonomi-

aa vaalitaan. Työnantaja on sitoutunut työntekijöihinsä. Pääasiallisena toimintamuotona on tiimityöskentely, jossa rakennetaan yhteistä näkemystä ja harmoniaa. Klaanikulttuurissa korostuvat muita organisaatiokulttuurin ulottuvuuksia enemmän perhemäisyys, yhteenkuuluvuus ja eheys. Ihmisiä sitoo toisiinsa paitsi lojaalisuus myös perinteiden vaaliminen. Muut korkeakoulut kohdataan kumppaneina. Johdon tehtävänä on an-

taa työntekijöille valtuuksia ja mahdollisuuksia sekä tukea oman äänen kuuluville saamisessa. Klaanikulttuurissa vallitsee vahva ihmisten keskinäinen luottamus ja organisaatioon sitoutuminen (Cameron & Quinn 2011). Onnistumista mitataan henkilöstön tyytyväisyydellä ja vähäisellä vaihtuvuudella, henkilöstön kouluttamiseen käytettävien resurssien määrällä sekä vertaisarvioinnilla (Cameron et al., 2011). Toiminnan tehokkuus perustuu henkilöstön hyvinvointiin ja sitoutumiseen (Cameron, 2011, s. 32).

Hierarkiakulttuuri perustuu järjestykseen ja kontrolliin. Toiminta suuntautuu pääasiassa oman organisaation sisälle. Hierarkiakulttuuri syntyi vastauksena monimutkaistuvien yhteiskuntien tapaan tuottaa tehokkaasti tuotteita ja palveluja 1900-luvun alussa. Se oli vallitsevin organisaatioiden järjestäytymisen muoto aina 1960-luvulle saakka. Hierarkiakulttuuri ei kannusta riskinottoihin vaan organisaatiossa pyritään vakauteen ja ennustettavuuteen. Hierarkisessa organisaatiossa on selkeä organisaation rakenne ja huolella määritellyt vastuut. Organisaation henkilökuntaa sitovat yhteen säännöt ja määräykset. (Cameron & Quinn, 2011, s. 37.) Yhdenmukaisuus, varmuus ja pysyvyys ovat keskeisiä toimintaa kuvaavia käsitteitä. Teknologian tuomia mahdollisuuksia hyödynnetään laaja-alaisesti toimintaa tehostaessa. Prosesseja parannetaan systemaattisesti. Toiminta on kurinalaista ja laatustandardeista pidetään kiinni niitä alittamatta tai ylittämättä. Hierarkiselle organisaatiolle on tyypillistä Weberin (1947) ajattelun mukainen byrokratia, jossa arvostetaan persoonattomuutta, toiminnan vakautta ja tulosten mitattavuutta. Onnistumista osoittavat sisäiset kustannussäästöt, budjetissa kiinni pysyminen, asetettujen tavoitteiden saavuttaminen, epäonnistumisten

ja virheiden vähäinen määrä ja sääntöjen noudattaminen. Tehokkuus syntyy kontrollin ja optimoitujen prosessien avulla. (Cameron et al., 2011.) Hierarkinen organisaatio toimii parhaiten silloin kun nopeus ei ole ensiarvoisen tärkeää (Quinn & Rohrbaugh, 1983).

Markkinakulttuuri on kilpailullista ja toiminta suuntautuu omasta organisaatiosta ulospäin. Pyrkimyksenä on olla nopea ja tuottaa taloudellista voittoa mahdollisimman paljon. Markkinakulttuuri alkoi valtavirtaistua 1960-luvun loppupuolella vastauksena uusiin markkinoilla esiintyviin kilpailukykyyn liittyviin organisaatioiden haasteisiin (Cameron & Quinn, 2011, s. 39). Markkinakulttuurissa toiminta on tavoitesuuntautunutta ja kaikilta osin johdettua. Siinä reagoidaan nopeasti organisaation ulkopuolisiin ärsykkeisiin, joiden perusteella uusia toimintoja käynnistetään ja voittoa tuottamattomia toimintoja lopetetaan (Cameron & Quinn, 2011). Toiminnan suunnittelu ja tavoitteiden asettaminen tähtää kilpailukykyyn ylläpitämiseen, tuottavuuteen ja tehokkuuteen (Quinn & Rohrbaugh, 1983). Markkinakulttuurin dominoidessa organisaation menestymistä mitataan pääasiassa määrällisesti. Rationaalisuus on korostunutta. Keskeisiä onnistumisen kriteereitä ovat investointien tuotot, markkinoille pääsy ja markkinaosuuden määrä suhteessa kilpailijoihin. Tehokkuuden uskotaan syntyvät aggressiivisesta kilpailusta ja asiakaisiin fokuoimisesta (Cameron et al., 2011).

Ketteryysskulttuurin voimistuminen tapahtui teollisesta aikakaudesta informaatioaikaan siirryttäessä, jolloin dynaamisuuden ja luovuuden merkitys alkoi korostua. Tuli tärkeämmäksi ”pystyttää telttoja kuin rakentaa palatseja” (Cameron

& Quinn, 2011, s. 43). Toisaalta ketteryysskulttuuri voidaan nähdä myös teollista aikakautta edeltäneenä toimintakulttuurin muotona (Cameron, 2011, s. 53). Ketteryysskulttuurissa organisaation toiminta on avointa ja se suuntautuu ulospäin. Ketteryysskulttuurin mukaisesti järjestäytyneelle organisaatiolle on tyypillistä, että (a) sillä ei ole vakiintunutta organisaatorakennetta, (b) työntekijöiden ja johdon fyysiset toimipisteet vaihtuvat tarpeiden mukaan, (c) työntekijöiden vastuut vaihtelevat tarpeiden mukaisesti, ja (d) henkilökuntaa kannustetaan luovuuteen ja innovatiivisuuteen (Cameron & Quinn, 2011, ss. 44–45). Ketteryysskulttuurin piirteiden ollessa vallitsevia organisaatio mukautuu sulavasti muuttuviin olosuhteisiin. Toimintakäytäntöinä ovat radikaali ajattelu, uusien mahdollisuuksien varhainen tunnistaminen ja vanhojen toimintatapojen rohkea hylkääminen. Väliaikaisuuden merkitys korostuu ja muutos on normaalia. Ketteryysskulttuurissa eri ole keskusjohtoa kuten hierarkia- ja markkinakulttuurissa vaan valta siirtyy ketterästi yksilöistä toisiin ja työryhmistä toisiin työryhmiin ratkaistavien ongelmien perusteella (Cameron & Quinn, 2011, s. 44). Organisaation koossapitävinä voimina ovat aloitteellisuus ja kokeellisuus. Henkilöstöä ei kontrolloida vaan innostetaan. Valmius riskinottoon, epävarmuuden sietoon ja informaatiotulvaan ovat työntekijöiltä edellytettäviä ominaisuuksia (Cameron & Quinn, 2011). Ketteryysskulttuurin vallitessa onnistumista osoittaa oman organisaation ulkopuolelta saadut moninaiset virikkeet, uusille urille vievien aloitteiden ja ideoiden laatu ja määrä sekä muuttuvaan yhteiskuntaan mukautumiskyky. Tehokkuuden uskotaan syntyvän visioimalla, innovoimalla ja jatkuvan muutoksen avulla (Cameron et al., 2011).

Käyttämämme kilpailevien arvojen viitekehysten heikkoutena on se, että se pelkistää tutkittavan organisaation kulttuurista tehtyä tulkintaa (Adkinson, 2005, s. 89). Oletettavaa onkin, että Metropolia Ammattikorkeakoulun organisaatiokulttuuriin sisältyy sellaisia piirteitä, jotka jäävät huomiotta kilpailevien arvojen viitekehystä hyödynnettäessä. Tällöin tehdystä organisaatiokulttuurin tulkinnasta katoaa osa siitä myönteisestä voimasta, jonka erilaisten organisaatiokulttuureiden moninaisuus voi saada aikaan (Pässilä, 2012; Smart, 2003).

Kilpailevien arvojen viitekehystä sovellettaessa on myös uhkana, että tunnistetuksi tulee selkeä organisaatiokulttuurin rakenne sielläkin, missä sitä ei tosiasiassa ole (Smerk, 2010, s. 391). Korkeakouluille onkin tyypillistä, ettei yhtä ja samaa kaikkien toimijoiden jakamaa organisaatiokulttuuria ole olemassa (Silver, 2003, s. 167). Esimerkiksi 334 yhdysvaltalaisesta korkeakoulusta vertailtaessa havaittiin, että jokaisessa korkeakoulussa oli tunnistettavissa useita organisaatiokulttuurin piirteitä. Kahdessa kolmasosassa tutkituista korkeakouluista oli kuitenkin tunnistettavissa yksi organisaatiokulttuurin piirre muita piirteitä vallitsemammaksi. (Cameron & Freeman, 1991, ss. 36–44.)

Tutkimuskysymyksiämme ovat:

a) Mikä tai mitkä organisaatiokulttuurin piirteet ovat opettajien käsitysten perusteella vallitsevia Metropolia Ammattikorkeakoulussa?

b) Mihin suuntaan tunnistettua Metropolia Ammattikorkeakoulun organisaatiokulttuuria tulisi kehittää ja millaisia muutoshasteita kehittämällä opettajien näkemysten mukaan on?

Käsitevaliditeettia silmällä pitäen pyrimme määrittelemään edellä esittelemämme keskeiset organisaatiokulttuurin piirteet niin seikkaperäisesti kuin tässä yhteydessä on mahdollista. Raportoimme seuraavaksi aineiston, aineiston analyysimenetelmät sekä tekemämme ratkaisut ja tulkinnat siten, että lukijan on mahdollista seurata päättelyämme. Tiedostamme sen, että olemme tutkijoina tämän tutkimuksen keskeisiä tutkimusvälineitä, mistä seuraa väistämättä subjektiivisuutta. Pyrimme minimoimaan subjektiivisuutta toimimalla tutkijatiiminä ja kyseenalaistamalla toistemme tulkintoja.

Aineistot ja aineistojen analysoiminen

Tutkimuksen kohderyhmän muodostivat Metropolia Ammattikorkeakoulun eri tutkinto-ohjelmissa työskentelevät opettajat. Tutkimusluvan ja organisaation nimen käytön tutkimustulosten raportoinnin yhteydessä myönsi Metropolia Ammattikorkeakoulun rehtori. Tutkimuksen rahoitti Metropolia Ammattikorkeakoulu ja se toteutettiin osana laajempaa ammatikorkeakoulupedagogiikkaan liittyvää tutkimushanketta.

Tutkimukseen mukaan valikoituneet opettajat rekrytoitiin pedagogisiin kysymyksiin keskittyvän opettaja-akatemian osallistujien keskuudesta. Valtaosa mukaan kutsutuista opettajista osallistui tutkimukseen. Heillä oli vähintään kolmen vuoden kokemus ammattikorkeakoulupettajuudesta.

Aineistot kerättiin tammi-maaliskuussa 2012 ja loka-marraskuussa 2012 ryhmäkeskusteluissa. Tutkimukseen osallistuneet opettajat allekirjoittivat kirjalli-

sen suostumuksen tutkimukseen osallistumisesta ensimmäisen ryhmäkeskustelun yhteydessä. Ryhmäkeskustelijat (n = 30) jaettiin seitsemään ryhmään korkeakouluyksiköittäin. Keskustelijat edustivat jokaista Metropolia Ammattikorkeakoulun seitsemää korkeakouluyksikköä (Hyvinvointi ja toimintakyky, Terveys- ja hoitoala, Liiketoimintaosaaminen, Rakennus- ja kiinteistöala, Teollinen tuotanto, Tieto- ja viestintäteknologia sekä Kulttuuri ja luova ala). Kussakin ryhmässä oli 3-5 opettajaa, jotka tulivat tietyn korkeakouluyksikön eri tutkinto-ohjelmista (toimintaterapia, fysioterapia, hyvinvointiteknologia, sosiaaliala, suun terveydenhuolto, bioanalytiikka, kättilötyö, radiografia ja sädehoito, liiketalous, tuotantotalous, tietotekniikka, auto- ja kuljetustekniikka, sähkötekniikka, rakennustekniikka, talotekniikka, vaatetusala, muotoilu ja pop-jazz-musiikki). Opettajien edustamat ammatilliset taustat olivat jokaisessa keskusteluryhmässä heterogeeniset, minkä oletimme auttavan keskustelijoita tarkastelemaan asioita ennakkoluulottomasti. Toisaalta ryhmän erilaisuus voi olla myös ilmaisua kaventava tekijä. Tämän vuoksi päätimme muodostaa ryhmät siten, että kunkin ryhmän keskustelijat tulivat samasta korkeakouluyksiköstä, mutta edustivat eri tutkinto-ohjelmia.

Valitsimme aineistonkeruumenetelmäksi ryhmäkeskustelut, sillä ryhmäkeskustelun avulla on mahdollista saada ryhmän jäsenten välisen vuorovaikutuksen inspiroimaa informaatiota ryhmähaastattelua luontevammin. Kun keskustelun fasilitoijan rooli on minimoitu, on keskustelijoilla itsellään mahdollisuus muokata keskustelua ja vaikuttaa sen kulkuun. Osallistujat voivat esittää toisilleen kysymyksiä ja tarkentaa omia näkemyksiään keskustelun edetessä. Täl-

lä tavoin erilaiset kulttuuriset merkitykset tulevat luontevasti esiin. Ryhmä tukee yksilöä omasta ajattelusta tietoiseksi tulemisessa. Ryhmäkeskustelujen fasilitoijina toimivat keskustelijoiden kanssa samassa organisaatiossa työskentelevät tutkijat. He vastasivat hienovaraisesti siitä, että jokaisella osallistujalla oli mahdollisuus esittää ajatuksensa ja että keskustelu säilyi teemojen mukaisena. (Valtonen, 2005.) On mahdollista, että keskustelujen kulku olisi ollut erilainen jos fasilitoijat olisivat olleet keskustelijoille entuudestaan tuntemattomia.

Ryhmäkeskustelujen teemat olivat suhteellisen väljiä. Ne muodostettiin ammattikorkeakoululle tyypillistä substanssia ja pedagogiikkaa yhdistävän Lee Shulmanin (1987) pedagogisen sisältötiedon teoreettisen viitekehyksen mukaisesti. Ensimmäisen ryhmäkeskustelukierroksen teemana oli ammattikorkeakoulun opettajan asiantuntijuus, sen kehittämisen ja hyödyntäminen; opettajan suhde työnantajana toimivaan ammattikorkeakouluun sekä opettajan omat vaikuttamisen mahdollisuudet organisaatiossa. Toisella ryhmäkeskustelukierroksella teemana oli oman työn ja työkuulttuurin ilmeneminen ja toiveet kehityksen suunnasta. Tähän teemaan liittyivät myös opettajan kokemat vaatimukset omaa työtä ja työpaikkaa kohtaan. Toisena teemana oli asiantuntijuuteen ja asiantuntijuuden muutokseen liittyvät kysymykset. Kolmantena keskusteluteemana oli osallisuuden kokeminen, omaan arkeen vaikuttaminen ja organisaation tuki opettajan työssä.

Perinteisempi aineistonkeruuvaihtoehto olisi ollut ryhmähaastattelujen sisältöjen teemoittelu jo haastatteluvaiheessa neljän erilaisen organisaatiokulttuurityypin perusteella. Tällöin riskinä olisi ollut

Ryhmä tukee yksilöä

omasta ajattelusta

tietoiseksi tulemisessa.

se, että tekisimme aineistolle väkivaltaa puristamalla siitä esiin eri organisaatiokulttuurin piirteitä. Halusimme varmistaa väljien ja yleisluontoisien teemojen avulla, että ryhmäkeskustelut etenevät keskustelijoiden omien intressien mukaisesti eikä käyttämämme teorian ohjaamana. Pidimme tätä lähtökohtaa arvokkaana, sillä jos aineistostamme on tästä huolimatta tunnistettavissa teoriamme mukaisia organisaatiokulttuurin piirteitä ja organisaatiokulttuurin muutostarpeen ilmaisemista, muodostavat ne relevantin lähtökohdan organisaatiokulttuurin kehittämiseksi.

Litteroitua aineistoa kertyi 270 liuskaa yhteensä 14 ryhmäkeskustelusta. Molempiin asettamiimme tutkimuskysymyksiin haettiin vastauksia siten, että analyysin lähtökohtana oli käyttämämme teorian mukainen jäsenyys hierarkia-, klaani-, ketteryys- ja markkinakulttuurista. Ensimmäisen aineistonkeruukierroksen aineiston analysoimme sisällönerrittelyä (Eskola & Suoranta, 1998) NVivo-ohjelmaa hyväksikäyttäen. Organisaatiokulttuurin piirteet (hierarkia-, klaani-, ketteryys- ja markkinakulttuuri) operationalisoitiin ja koodattiin NVivo-ohjelmaan. Analyysiyksikkönä oli organisaatiokulttuuriin viittaava ja toimintaa kuvaava ajatuskokonaisuus. Sama ajatuskokonaisuus saattoi viitata useampaan kuin yhteen koodiin, jolloin se sijoitettiin kaikkien niiden koodien alle, johon siinä viitattiin. Kun kaikki aineistossa esiintyvät orga-

nisaatiokulttuuria ja toimintaa kuvaavat ajatuskokonaisuudet oli koodattu, aineisto käytiin läpi koodi koodilta. Näin varmistettiin, että jokainen 320 havaitusta ajatuskokonaisuudesta oli sijoitettu oikean koodin alle. Analyysin tavoitteena oli saada vastaus ensimmäiseen tutkimuskysymykseemme.

Toisen haastattelukierroksen aineiston analysoimme laadullisen sisällönanalyysin avulla (Mayring 2002). Sen pääasiallisena tavoitteena oli löytää vastauksia toiseen tutkimuskysymykseemme. Analyysi oli teorialähtöistä siten, että sitä ohjasi käyttämämme kilpailevien arvojen viitekehys. Analyysi noudatti muotoa (a) aineiston pelkistäminen (b) aineiston uudelleen kokoaminen ja (c) tulkinnan ja johtopäätösten tekeminen (Miles & Huberman 1994). Pilkoimme litteroidun aineiston ilmisällön osiin ja kokosimme osista uuden kokonaisuuden ryhmittelemällä samankaltaiset lausumat neljään eri teemaan teoriamme mukaisesti (klaani-, hierarkia-, markkina- ja ketteryyskulttuuri). Analyysiyksikkönä käytimme vaihtelevasti sanaa, lausetta, ajatusta tai ajatuskokonaisuutta (Patton, 2002, ss. 4–5, ss. 17–18). Jätimme analyysin ulkopuolelle sellaista aineistoa, joka ei jäsentynyt teoriamme mukaisiin organisaatiokulttuurin piirteisiin ja joka oli tul-

kintamme mukaan yleistä aihepiirin ulkopuolista keskustelua. Pehdyimme aineiston esiin nostamiin mielenkiintoisiin opettajien käsityksiä jakaviin seikkoihin tarkemmin. Esimerkiksi suhtautuminen opiskelijaan vaihteli mielenkiintoisesti teoriaamme peilattessa. Tutkimuskysymyksemme mukaisesti kiinnitimme tässä analyysissä erityistä huomiota niihin sanoihin, lauseisiin, ajatuksiin tai ajatuskokonaisuuksiin, jotka ilmensivät muutosta tai muutostarvetta.

Metropolia Ammattikorkeakoulun organisaatiokulttuuri ja sen muutossuunnat

Organisaatiokulttuurin äsentyminen

Tulostemme mukaan Metropolia Ammattikorkeakoulussa opettajien työtä kehystää voimakkaimmin hierarkiakulttuurin (32 %) ja klaanikulttuurin piirteet (28 %), joissa molemmissa toiminnan painopiste on oman organisaation sisällä (taulukko 1).

Sisällepäin suuntautuminen sekä vakaus ja ennustettavuus on korkeakoulu-yhteisöille tyypillistä (Trivellas & Dargenidoun, 2009; Cameron & Freeman, 1991, ss. 36-44; Cameron et al., 2011).

Taulukko 1. Organisaatiokulttuurin jäsentymisen Metropolia Ammattikorkeakoulussa organisaatiokulttuuriin viittaavien ja toimintaa kuvaavien ajatuskokonaisuuksien määrän mukaan luokiteltuina.

Organisaatiokulttuuri	toiminnan suuntautuminen	toiminnan laatu	n	%
Hierarkiakulttuuri	sisälle	vakaa ja kontrolloitu	102	32
Klaanikulttuuri	sisälle	joustava ja avoin	88	28
Ketteryyskulttuuri	ulos	joustava ja avoin	65	20
Markkinakulttuuri	ulos	vakaa ja kontrolloitu	65	20
			320	100

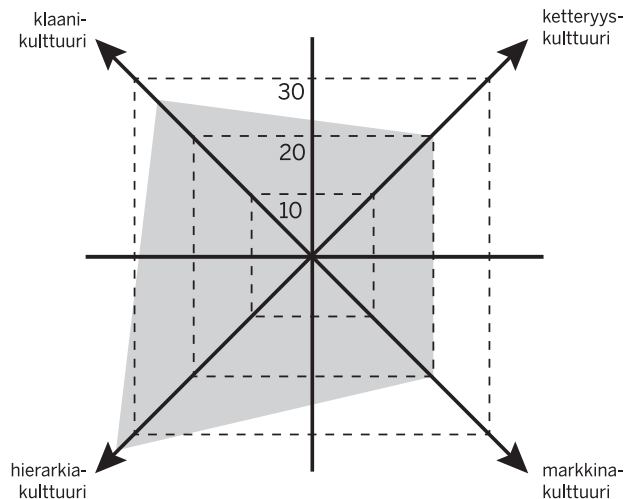
Metropolia Ammattikorkeakoulun sisäänpäin suuntautumista vahvistaa myöskin julkilausuttu arvoperusta, jossa yhteisöllisyys määrittyy klaanikulttuurille tyypillisesti siten, että tarkasteltavaksi yhteisöksi rajoittuu oma korkeakoulu-yhteisö ja yhteisön sisäisen vuorovaikutuksen, luottamuksen sekä tasapuolisuuden vaaliminen (Metropolian vuosikertomus, 2012). Haasteeksi muodostuu se, kuinka sisäänpäin suuntautunut organisaatio pystyy olemaan avoin yhteiskuntaan päin ja ketteriä yhteistoimijia yksityisen, julkisen ja kolmannen sektorin kanssa.

Tulostemme mukaan sekä opettajien substanssin että pedagogisen osaamisen hyödyntäminen on Metropolia Ammattikorkeakoulussa hierarkiakulttuurille ominaisella tavalla kapea-alaiseksi siilotunutta ja sattumanvaraista. Opettajien osaamisen kategorinen ja kapea-alainen hyödyntäminen tukahduttaa opettajien substanssiosaamisen ja pedagogisen osaamisen kehittymistä. Aineistostamme ilmenee, että organisaatiossa pärjäävät parhaiten ne, jotka tekevät työnsä hierarkiakulttuurille ominaisella tavalla turvallisiin rutiineihin pitäytyen. Tämä on omiaan hankaloittamaan paitsi ulospäin suuntautuvaa toimintaa myös organisaation sisäistä toimintaa, sillä osaamisen jakamista ei tapahdu optimaalisella tavalla. Uhkana on, että hierarkiakulttuuri edelleen voimistuu avoimemmin ja joustavammin toimivien opettajien sopeutuessa ja omaksuessa rutiinit:

Jostain mä kuulin, että heillä on joku kokeilu jostain, niin mä ajattelin, et mä haluaisin just semmosta. Nii sit vaan sanottiin, et teil on omanne ja että me ollaan eri klustereissa, että keksi-

kää vaan pyörä uudestaan... ei ne nyt ihan niin sanonnu, mutta nyt on vähän niinku hajotettu silleen... (keskustelija 30.)

Osaaminen uhkaa pirstaloitua. Pirstaloitumisen seurauksena ilmenevä voimattomuus on ristiriidassa Metropolian arvoperustan kanssa, jossa asiantuntijuutta on kuvailtu ketteryysskulttuurille ominaisella tavalla intohimoiseksi suhtautumiseksi omaa työtä kohtaan. Organisaation voimavarojen kätkeytymisellä ja hierarkiakulttuurille tyypillisellä keskinkertaisuuden pyrkimisellä saattaa olla vaikutuksia korkeakoulun kykyyn sopeutua ja selviytyä ulkoapäin tulevista muutostarpeista (ks. Maassen & Gornizka, 1999; Reale & Seeber, 2011, s. 3). Kuvio 2 havainnollistaa tunnistamiemme organisaatiokulttuuripiirteiden painotuksia Metropolia Ammattikorkeakoulussa.



Kuvio 2. Metropolian organisaatiokulttuuri kilpailevien arvojen viitekehysten mukaiseen malliin sijoitettuna organisaatiokulttuuriin viittaavien ja toimintaa kuvaavien ajatuskokoontuuksien määrän (n = 320) perusteella:
 hierarkiakulttuuri 32 % (n = 102),
 klaanikulttuuri 28 % (n = 88),
 ketteryysskulttuuri 20 % (n = 65)
 ja markkinakulttuuri 20 % (n = 65).

Hierarkiakulttuurin piirteet ovat tyypillisiä julkisrahoitteisille organisaatioille (esim. Kumeresan & Swaroop, 2013). Tulostemme mukaan opettajat ovat – heidän osaamisensa kategorisesta ja kaipa-alaisesta hyödyntämisestä huolimatta – avoimia ulospäin suuntautumiselle sekä joustavammalle ja avoimemmalle toiminnalle. Organisaation sisäänpäin suuntautumista kyseenalaistetaan ja toimintaa halutaan avata eläväksi osaksi ympäröivää yhteiskuntaa. Muutoksen voimakkuuteen ja aikaan suhtaudutaan kuitenkin varauksella:

Et jotenkin se tasapaino siinä muutoksen ja sit sen perinteen välillä, että ei liikaa. Ehkä sen muutoksen on juuri oltava hallittu ja hidas. (keskustelija 29.)

Opettajan työn muutostarve hierarkiakulttuurille tyypillisestä ammatillisten käytäntöjen rutiininomaisesta toistosta kohden monipuolista ja uutta luovaa aluekehittäjää todentui aineistossamme samalla tapaa kuin Pekka Auvisen (2004) osoittama ammattikorkeakouluopettajuuden muutos vuosilta 1992–2000. (Ks. myös Ammattikorkeakoululaki, 2015; Helakorpi, 2007; Hyrkkänen, 2007.) Muutoksen haasteena on ohjausjärjestelmä, joka perustuu siilojen logiikkaan ja hankaloittaa tai estää työsuunnitelman puitteissa toteutuvaa yhteisöllisesti organisoituvaa toimintaa.

Organisaatiokulttuurin muutossuunnat

Omasta organisaatiosta ulospäin suuntautumisen tarve lisääntyy tulevaisuudessa, sillä yhteistyö yhteiskunnan eri toimijoiden kanssa muodostaa alueellisen vaikuttavuuden perustan (Paaso 2010). Menestyjiä ovat ne ammattikorkeakoulut, jotka koulutuksen, tutkimus-

ja kehitystoiminnan sekä työelämäyhteistyön kytkennässä parhaiten onnistuvat (Saurio, 2003, ss. 12–13; myös Hyrkkänen, 2007). Tämän vuoksi tunnistimme Metropolia Ammattikorkeakoulun organisaatiokulttuurin kehittämisen suunniaksi organisaatiosta ulospäin suuntautuvan ja avoimemman organisaatiokulttuurin muodostumisen tukemisen. Tällaisia kehityssuuntia edustavat markkinakulttuuri ja ketteryyskulttuuri.

Markkinakulttuuriin painopistettä siirrettäessä korostetaan kilpailukyvyyn ylläpitämistä, tuottavuutta ja tehokkuutta (Quinn & Rohrbaugh, 1983). Markkinakulttuurin piirteitä omaksuttaessa opettajan roolina korostuu tuottajana toimiminen:

Mitä jos opettajat olisivat enemmän tuottajia, jotka hallitsisivat isoja osaamisen tuottamisen kokonaisuuksia? (keskustelija 23).

Määrälliset kriteerit painottuvat laadullisten kriteereiden sijasta. Toiminta on järkiperaista ja siinä tavoitellaan linjakkuuden tuomaa nopeutta, jota indikoivat opiskelijoiden opintopisteiden mahdollisimman nopea kertyminen. Muita onnistumisen kriteereitä ovat opintopistettä kohden käytetty rahamäärä, opintonsa keskeyttäneiden vähäinen määrä ja valmistuneiden opiskelijoiden suuri volyyymi suhteessa muihin ammattikorkeakouluihin, jotka kohdataan kilpailijoina. Markkinoille pääsyn merkitys korostuu. Siinä on kyse koulutusvastuiden saamisesta ja uusista yhteistyömuodoista yksityisen, julkisen ja kolmannen sektorin kanssa. Markkinaosuutta indikoivat opiskelijoiden sisäänottomäärät, täydennyskoulutuksen volyyymi ja hankitun ulkopuolisen rahoituksen osuus suhteessa kilpaileviin ammattikorkeakouluihin. Toiminta on kaikilta osin tavoitesuun-

tautunutta ja johdettua. (Ks. Cameron et al., 2011; Cameron & Quinn, 2011.)

Tulostemme mukaan opettajien suhde markkinoista ohjautuvaan organisaatiokulttuuriin on kompleksinen. Yhtäältä tavoitteellisuus on opettajan työlle luontaista, sillä se on sisäänrakennettu pedagogiseen ajatteluun. Toisaalta työelämän tarpeisiin reagoiminen, akateemisen työn odotukset, opiskelijoiden heterogeenisuus ja opetustehtävän lisäksi tulevien tehtävien moninaisuus monimutkaistavat työn suunnittelua ja tavoitteellisuutta. Linjakkuutta on vaikea saavuttaa.

Markkinakulttuuriin siirryttäessä opetussuunnitelman tulisi olla yksityiskohdainen ja yksiselitteinen, jotta esimerkiksi opiskelijan aikaisemmin hankitun osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen sekä koulutusohjelmien välisten yhteisten ja erityisten substanssien hahmottaminen olisi helppoa. Tämä lisäisi linjakkuutta ja helpottaisi asiantuntijuuden vaihtoa eri tutkinto-ohjelmien välillä. Sen sijaan väljästi muotoillut toiminnan tavoitteet ja sisällöt saattavat vaikeuttaa tutkinnon profiloimista, mikä voi vähentää kilpailullisesti virittyneessä yhteiskunnassa koulutuksen vetovoimaisuutta. Toisaalta kovin yksityiskohtaisen opetussuunnitelman tunnistettiin lisäävän opettajakohtaisten opetussuunnitelmatulkin-tojen mukaan toimimista, sillä opettajan autonomia asettuu vastatusten opetussuunnitelmallisen ohjauksen kanssa:

En mä niitä seuraa, vaan mä teen sen, minkä mä katson, et yritysmaailma tarvii tällä hetkellä (keskustelija 17).

Tietyillä aloilla, esimerkiksi hoitoalalla, sähkötekniikassa ja rakennustekniikassa, vaaditaan huomattavan tarkasti määriteltyä osaamista, mikä luonnollisesti vähentää opetussuunnitelmien vapausasteita.

Tulostemme mukaan markkinakulttuurissa korostuu opettajan substanssi-asiantuntijuus. Oppimista lähestytään pääasiassa opettajana toimimisen kautta mieltämällä opiskelija asiakkaaksi. Taulukossa 2 on esitetty sisällönanalyysissa muodostunut yläluokka, pääluokka ja alaluokka opiskelijaan suhtautumisen osalta.

Markkinakulttuurissa opetussisällöt määrittävät toimintaa ja opettajan työn pääasiallisena tavoitteena on opiskelijan valmistuminen. Oppimisprosessin hallinnan merkitys korostuu, jolloin opettajan roolina on toimia johtajana. Valmistuvat opiskelijat antavat oikeutuksen opettajan työlle ja perustelevat jatkuvuutta.

Tuloksemme osoittavat, että markkinakulttuurin mukainen rationaalinen tehostaminen johtaa helposti kuormittumiseen ja riittämättömyyden kokemiseen. Paineensietokyvystä tulee entistä keskeisempi osa opettajalta vaadittavia ominaisuuksia. Markkinakulttuurin mukanaan tuoma lisääntyvä määrällinen mittaaminen määrittää, mitä opettajat tekevät ja vaikuttaa myös siihen, millaisia opettajat ovat. Tilivelvollisuuden tunne voi olla kuormittavaa suorituskeskeisyyden saadessa entistä enemmän sijaa organisaatiossa (Kaljonen, 2014). Kilpailullinen ilmapääri voi myös lisätä kiusaamista työyhteisössä (Acar et al., 2014). Aineistostamme ilmenee myös, että koulutuksen järjestämisen tehostamistoimenpiteet ja valmistuvan ammattilaisen ammattitaidon välisen laadun ylläpitäminen tuottaa eettistä ristiriitaa. Nopeasti hankitut opintopisteet saattaa olla hankittu laadun kustannuksella. Uhkana on se, että organisaatiosta kehittyä tehokas, mutta kasvoton koulutuslaitos, jossa ihmisten kohtaamiset ovat muodollisia ilman

Taulukko 2. Sisällönanalyysin yläluokka, pääluokka ja alaluokka opiskelijaan suhtautumisen osalta.

Yläluokka	oppija		asiakas	
Pääluokka	oppiminen toiminnan keskiössä, oppimisprosessien osittainen ennakoimattomuus	opiskelijälähtöisyys ja opiskelijan hyvinvointi	opettaminen toiminnan keskiössä, oppimisprosessin hallittavuus	järjestelmäkeskeisyys ja organisaatiolähtöisyys
Alaluokka	- oppiminen mielettään yhteiseksi tiedonrakentamiseksi oppijan, opettajan ja työelämän kesken - päämääränä osaamisen lisääntyminen - opettajan innostuneisuus avainasemassa	-tuutorointi -kokonaisvaltaisen suhtautumisen oppimisprosessiin -erilaisten oppimistulosten salliminen -oppijan erityisyyden ymmärtäminen	-opetussisällöt lähtökohtana -opiskelijan valmistuminen pääasiallinen tavoite -opettaja lähestyy oppimisprosessia itsensä kautta	-organisaation sisäinen yhteistyö lisää opettavien sisältöjen laatua ja poistaa päällekkäisyyksiä -henkilökohtainen opetussuunnitelma (HOPS) takaa opiskelijälähtöisyyttä -valmistuva opiskelija turvaa jatkuvuutta

elämää kannattelevaa voimaantumista (esim. Marglin, 2008). Oletettavaa on, että äärimmilleen voimistuneessa markkinakulttuurissa eivät viihdy opiskelijat eikä henkilökunta.

Painopisteen siirtäminen ketteryysskulttuuriin on toinen vaihtoehto sisälle päin käpertymisen vähentämiseksi. Ketteryysskulttuuria voimistamalla korkeakoulun innovatiivisuus paranee (Obenchain & Johnson, 2004). Erilaisten näkökulmien virittämästä luovuudesta tulee toiminnan yhteinen nimittäjä. Ketteryysskulttuurin voimistaminen on mahdollista, sillä peilatessamme aineistoamme Pasi Savonmäen (2007, ss. 172–173) osoittamaan opettajien keskinäisen yhteistyön jakoon, sosiaalista riippuvuutta korostava yhteisöllinen tulkinta muodosti selvästi sanoitettun tahtotilan Metropolia Ammatti-

korkeakoulun opettajien puheessa rajoja ylläpitävän individualistisen tulkinnan sijasta. Tämä ilmeni siten, että opettajat osoittivat valmiutta siirtyä entistä monimuotoisemmin määrittyvään organisaatiokulttuuriin, jossa osaamista luodaan ja hyödynnetään yhdessä opiskelijoiden ja työelämän kanssa yksityisellä, julkisella ja kolmannella sektorilla toimimalla.

Haasteena on se, että tulostemme mukaan ketteryysskulttuurin suuntaan siirtyminen vaatii osaamista, jota ei kaikilta osin ole. Organisaation välineet muutosprosessien tukemiseen ovat vasta kehittyneissä. Opettajat kokevat, että organisaation ohjausjärjestelmä ei riittävästi huomioi opettajia uusien mahdollisuuksien tunnistamisessa ja niihin tarttumisessa. Mahdollisuuksia jää käyttämättä. Ketteryysskulttuurille ominainen edellä-

kävijyyden korostaminen edellyttää organisaatiossa riskinottoa ja epäonnistumisten hyväksymistä normaalina toimintaan kuuluvana asiana. Väliaikaisuuden merkitys korostuu ja muutos on tavallinen olotila. Opettajien ja opettajaryhmien päätöksentekovallan lisääminen joustavien työsuunnitelmien avulla lisäisi ketteryyttä. Ketterimmillään valta siirtyisi opettajasta opettajaan ja työryhmästä työryhmään todellisen tarpeen mukaan (Cameron & Quinn, 2011, s. 44). Sen sijaan vallalla olevan hierarkiakulttuurin jäykähköt opiskelijaryhmä-, tunti- ja henkilöresurssi- ja tukahduttavat kehittämisen mahdollisuuksia Metropolia Ammattikorkeakoulussa.

Ketterämpään kulttuuriin siirtyminen edellyttää radikaalin ajattelun kannustamista.

Metropolia Ammattikorkeakoulun opettajien työelämäyhteistyökokeilut ja kehittämisideat eivät välity optimaalisesti eteenpäin organisaation voimaa lisäten. Yhteisöllisempi toimintalogiikka haastaa johtajuuden, sillä se ei toteudu täydesti ilman ketteryysskulttuurille ominaista vallan käyttöä, jossa henkilöstöä ei kontrolloida vaan innostetaan (Cameron & Quinn, 2011). Ketteryysskulttuuriin siirryttäessä opettajien odotetaan luovan verkostoja ja ohjaavan opiskelijaa tiedonhankintataitojen, ongelmanratkaisutaitojen ja vuorovaikutustaitojen kehityksessä. Verkottujan ja kehittäjän ominaisuudet korostuvat opettajan asiantuntijuudessa. Yhteistyötaitojen merkitys lisääntyy. Tulostemme mukaan haasteena on se, että organisaatorakenne ja opettajan työn hallinnollinen ohjaus ei ole kaikilta osin kehittynyt tavalla, joka mah-

dollistaisi opettajien uudet ja erilaiset toimintatavat. Rajoja ylittävä toiminta jää yksittäisten opettajien oman rohkeuden, jaksamisen ja aktiivisuuden varaan.

Myös muutoksen tekeminen ja uuden luominen tuottaa aineistomme mukaan jännitteitä suhteessa olemassa oleviin organisaation sääntöihin ja ohjausjärjestelmään. Ketterämpään kulttuuriin siirtyminen edellyttää radikaaliin ajatteluun kannustamista, uusien mahdollisuuksien varhaista tunnistamista ja vanhojen toimintatapojen kyseenalaistamista (Cameron & Quinn, 2011, s. 44). Erityisasiantuntijuuden rinnalla tarvitaan yhä enemmän moniosaamista, joka voi vahvistua ammattikorkeakoulun sisäisen ja ulkoisen yhteistyön ja kumppanuuksien avulla. Moniosaamisen esteitä ovat jäykät yksikkörajat sekä yhteisen ajan tai yhteisen ajoituksen puute (Whitchurch, 2009).

Ketteryysskulttuuriin siirryttäessä opetussuunnitelman tulisi olla väljä, jotta se sallisi eri koulutusohjelmien opetuksen luontevaa integrointia ja yhteistyötä yhteiskunnan eri instituutioiden kanssa. Väljästi muotoillun opetussuunnitelman koettiin tuovan vapauden tunnetta ja lisäävän persoonanmukaisen työskentelyn mahdollisuuksia:

Et jotenkin mä kaipaan niinku semmost liikkumavaraa, väljyyttä; sellasta mitä tää tän päivän elämä myöskin on näille nuorille opiskelijoille
(keskustelija 6).

Ytimekäs opetussuunnitelma houkuttelee opettajaa kiinteämpään opetussuunnitelmasuhteeseen kuin massiivinen ja yksityiskohtainen opetussuunnitelma (Kivioja, 2014). Ketteryyttä tavoiteltaessa opetussuunnitelmien kehitystyötä saattaisi olla kuitenkin kaikkein hedel-

mällisintä lähestyä visuaalisesti ja opiskelijaläheisesti (ks. Fraser & Bosanquet, 2006; myös Kotila, 2000).

Tuloksemme osoittavat, että kun opiskelija miellettiin oppijaksi, oppimisprosessiin suhtauduttiin kokonaisvaltaisesti ja oppijan hyvinvoinnista kannettiin aktiivisesti huolta (ks. taulukko 2). Oppijoiden erilaiset oppimistulokset koettiin asiaankuuluvana erilaisuutena ja oppijan erityisyys oppimisyhteisöä rikastuttavana tekijänä. Opettajana kehittymisen prosessi voi viedä kohti oppijaläheisyyttä kuten yksi ryhmäkeskustelijoistamme totesi:

Jos mä ajattelen itseäni, niin alussa mä tosi paljon fokusoin siihen opettamiseen ja sit ehkä mitä pitemmälle mä oon tullu, niin mä yritän muistaa sitä oppijaa ja sitä osaamisen kehittymistä
(keskustelija 15).

Ketteryyskulttuuriin siirryttäessä oppimista tarkastellaan pääasiassa opiskelijan näkökulmasta mieltämällä opiskelija oppijaksi.

Yhteenveto ja johtopäätökset

Toteutimme tutkimuksen kaksiosaisena. Ensimmäisen ryhmäkeskustelukierroksen aineiston analyysin perusteella tunnistimme mitkä organisaatiokulttuurin piirteet ovat opettajien käsitysten perusteella vallitsevia Metropolia Ammattikorkeakoulussa. Toisen ryhmäkeskustelukierroksen aineistoa analysoimalla saimme selville mihin suuntaan Metropolia Ammattikorkeakoulun organisaatiokulttuuria tulisi kehittää ja millaisia muutoshasteita kehittämällä opettajien näkemysten mukaan on.

Tulostemme mukaan Metropolia Ammattikorkeakoulussa ei ole tunnistettavissa yhtä ja samaa kaikkia toimijoita yhdistävää organisaatiokulttuuria, mutta sisäänpäin kääntyvät hierarkia- ja klaanikulttuuri ovat vallitsevia organisaatiokulttuurin piirteitä. Jotta organisaatio resonoiisi paremmin ympäröivän yhteiskunnan kanssa, tarvitaan ulospäin suuntautuvien organisaatiokulttuuripiirteiden voimistamista. Tähän pääsemiseksi tunnistimme kaksi potentiaalista kehityssuuntaa.

Markkinakulttuuriin päin siirtyminen lisää linjakkuutta, sillä ympäröivän yhteiskunnan eri sektorit ohjautuvat jo pääasiassa markkinoista päin. Tällöin opettajan roolina vahvistuu tuottaja, johtaja ja koordinoija. Opiskelija mielletään asiakkaaksi ja toinen korkeakoulu kilpailijaksi. Haasteena on se, että tehokkaasti toimiva ja rationaalisuutta korostava koulutuskoneisto voi johtaa suorituskeskeiseen toimintalogiikkaan.

Toinen tunnistamamme kehityssuunta on ketteryyskulttuurin voimistaminen. Oppiminen perustuu tällöin yhteiseen tiedonrakentamiseen ja jaettuun asiantuntijuuteen. Opettajan roolina on fasilitoida oppimisympäristöjä, verkostoitua ja toimia kehittäjänä. Opiskelija kohdataan oppijana ja toinen korkeakoulu kumppanina. Kilpailijoiksi tulkitaan yhteiskunnalliset ongelmat, joita pyritään ratkaisemaan yhdessä. Näitä yhteisiä monialaisen korkeakoulun osaamisen piirissä olevia haasteita voivat olla esimerkiksi ihmisten välinen epätasa-arvoisuus, kansanterveydelliset riskit, likaiset energiaratkaisut, tuhlailevat teolliset prosessit, elämän iloa tukahduttava ja latistava ilmapiiri, epätaloudellinen talous sekä kaikenlainen urautunut ja vaihtoehtoja näkemätön ajattelu.

Johtopäätöksemme on, että Metropolia Ammattikorkeakoulun kehittämisen oivallisin suunta on molempien ulospäin suuntautuvien organisaatiokulttuuripiirteiden yhtäaikainen vahvistaminen. Ketteryyttä ja kilpailullisuutta yhdistävän organisaatiokulttuurin voima on instituution sisäisessä ketteryysskulttuurin mukaisessa organisoitumisessa ja markkinakulttuurin elementtien adoptoimisessa ulkoiseen suhdetoimintaan. Tällöin toiminta suuntautuu omasta organisaatiosta ulospäin siten, että tasapaino pysyvyyden ja liikkeen välillä säilyy. Markkinakulttuuri edustaa pysyvyyttä ja ketteryysskulttuuri liikettä. Haasteena on se, että opettajan asiantuntijuuden tulkinnalle jää jännite. Siinä missä markkinakulttuuri korostaa substanssiasiantuntijuuden merkitystä, ketteryysskulttuuri peräänkuuluttaa pedagogista osaamista. Myös opiskelijaan suhtautuminen on erilaista. Markkinakulttuurin näkökulmasta tarkasteltuna opiskelija on asiakas – objekti, jota tarvitaan toiminnan jatkuvuuden vuoksi. Ketteryysskulttuurissa opiskelija on oppija, kumppani ja yhteisön itsenäinen jäsen, joka tulee saada kukoistamaan kaikilla hänen persoonallisuutensa väreillä. Molempia näkemyksiä tarvitaan, jotta toiminta olisi linjakasta, mutta inhimillistä lämpöä huokuvaa.

Jatkossa kiinnostavaa olisi tutkia kuinka korkeakoulujen organisaatiokulttuureissa olisi mahdollista edetä kohden itsemääräytymisteorian (Deci, Ryan, & Guay, 2013) mukaista kaikkien toimijoiden liittymisen, kompetenssin ja autonomian kokemuksen samanaikaista vahvistamista. Ihanteellisimmillaan instituution sisäiset erilaiset organisaatiokulttuurit muodostaisivat yhdessä voimakkaan organisatorisen koalition, jonka voima perustuisi erilaisuuden tuomaan rikkautteen. Vastakohtaisuudet vahvistaisivat ja

täydentäisivät toisiaan. Tällöin kehittämisen suuntana voisi olla sellainen luovuutta ruokkiva oppimiskulttuuri, joka avaisi opiskelijoiden, henkilökunnan ja sidosryhmien edustajien muodostamaan yhteisöön uusia merkitysnäköaloja.

*Markkinakulttuuri edustaa
pysyvyyttä ja ketteryysskulttuuri
liikettä.*

Tutkimuksemme on keskustelunavaus korkeakoulujen kehittämiseksi markkinaehtoistuneessa yhteiskunnassa. Tutkimusaineisto oli suppea, minkä vuoksi tulokset ovat suuntaa antavia. Aineistomme oli kuitenkin suppeudesta huolimatta rikas, sillä se kattoi monialaisen oppilaitoksen kaikkien yksiköiden opettajien näkemyksiä. Tämän vuoksi olisi ollut yllättävää jos erot hierarkia-, klaani-, markkina-, ja ketteryysskulttuureiden piirteiden välillä olisivat olleet tunnistettuja eroja suuremmat. Käyttämämme kilpailevien arvojen viitekehys on omiaan pelkistämään organisaatiokulttuurin rakennetta. Tämän vuoksi Metropolia Ammattikorkeakoulun organisaatiokulttuuri saattaa olla tosiasiaa eriytyneempi ja sirpaleisempi kuin tuloksemme antavat olettaa. Lisäksi aineistomme kerättiin opettaja-akatemiaan valikoituneiden opettajien keskuudessa, mistä myös saattaa olla seurauksena todellisuutta yhtenäisempi näkymä. Tuloksiamme tarkasteltaessa tulee myös huomioda, että Metropolia Ammattikorkeakoulu aloitti toimintansa 1.8.2008. Keräsimme aineiston vuoden 2012 aikana, jolloin organisaatio oli nelivuotias ja jonkin verran vakiintunut, mutta tuskin vielä kovin vakiintuneiden perinteiden varaan rakentunut. Tämän jälkeen Metropolia Ammat-

tikorkeakoulun organisaatorakenne on kuitenkin muuttunut, joten tuloksemme eivät välttämättä resonoi nykyisen organisaatiokulttuurin kanssa. Jatkossa tarvitaan pitkittäistutkimusta erilaisten kulttuuristen piirteiden pysyvyyden, vaihtelun ja voimakkuuden osoittamiseksi määrällisiä tutkimusmenetelmiä käytämällä ja suurempaa tutkimusaineistoa hyödyntämällä.

Lähteet

Abell, S. (2008). Twenty years later: Does pedagogical content knowledge remain a useful idea? *International Journal of Science Education*, 30(10), 1405-1416.

Acar P., Kiyak, M., & Sine, B. (2014). The Relationship Between Organizational Culture and Mobbing: An Application on Construction Companies. *Journal of Workplace Behavioral Health*, 29(4), 281-298.

Adkinson, S. (2005). *Examining organizational culture and subculture in higher education: utilizing the competing values framework and the three-perspective theory*. Indiana: Ball State University.

Ammattikorkeakoululaki. (2015). 932/2014 *Ammattikorkeakoululaki*. Haettu toukokuu 12, 2015, sivustolta <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2014/20140932>.

Auvinen, P. (2004). *Ammatillisen käytännön toistajasta monipuoliseksi aluekehittäjäksi? Ammattikorkeakoulu-uudistus ja opettajan työn muutos vuosina 1992–2000*. Kasvatustieteellisiä julkaisuja 100. Joensuu: Yliopistopaino.

Becher, T. (1984). The cultural view. Teoksessa Burton Clark (toim.), *Perspectives on higher education: eight disciplinary and comparative views* (ss. 165-194). Berkeley: University of California.

Berrio, A. (2003). An organizational culture assessment using the Competing Values Framework: A profile of Ohio State University Extension. *Journal of Extension*, 41(2).

Cai, Y. (2008). Quantitative assessment of organizational cultures in post-merger universities. Teoksessa J. Välimaa, & O-H Ylijoki (toim.), *Cultural perspectives on higher education* (ss. 213-226). London: Springer.

Cameron, K., & Freeman, S. (1991). Cultural congruence, strength, and type: Relationships to effectiveness. *Research in Organizational Change and Development*, 5(1), 23-58.

Cameron, K., Quinn, R., Degraff, J., Thakor, A. (2011). *Competing Values Leadership: Creating Value in Organizations*. Northampton: Edward Elgar.

Cameron, K., & Quinn, R. (1998). *Diagnosing and Changing Organizational Culture: Based on the Competing Values Framework*. New York: Addison Wesley Longman.

Cameron, K., & Quinn, R. (2011). *Diagnosing and Changing Organization Culture. Based on the Competing Values Framework*. 3. painos. San Francisco: Jossey-Bass.

Deci, E. L., Ryan, R. M., & Guay, F. (2013). Self-determination theory and actualization of human potential. Teoksessa D. McInerney, H. Marsh, R. Craven, & F. Guay (toim.), *Theory driving research: New wave perspectives on self-processes and human development* (ss. 109-133). Charlotte, NC: Information Age Press.

Eskola, J., & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. 5. painos. Tampere: Vastapaino.

Fraser, S., & Bosanquet, A. (2006). The Curriculum? That's Just a Unit Outline, Isn't It? *Studies in Higher Education*, 31(3), 269-284.

Gregory, K. (1983). Native view paradigms; multiple cultures and cult conflicts in organizations. *Administrative Science Quarterly*, 28(3), 359-377.

Harisalo, R. (2008). *Organisaatioteoriat*. Tampere: Tampere University Press.

Helakorpi, S. (2007). Verkostoituva ja verkottuva koulutus – haasteita amk-toimintakulttuurille ja opettajan asiantuntijuudelle. Teoksessa *Ammattikorkeakoulujen verkostohankkeet* (ss. 36-48). Julkaisuja 1. Helsinki: Opetusministeriö, Koulutus- ja tiedepolitiikan osasto.

Hyrkkänen, U. (2007). *Käsityksiä ajatuksen pohuille. Ammattikorkeakoulun tutkimus- ja kehitystoiminnan konseptin kehittäminen*. Kasvatustieteidenlaitoksen tutkimuksia 210. Helsinki: Helsingin yliopisto, Yliopistopaino.

Kaljonen, P. (2014). Identiteettien monimuotoisuutta - keskustelua opettajien identiteeteistä. Teoksessa M. Reijonen, P. Kaljonen, M. Mannila, & E. Heiskanen (toim.), *Ammattikorkeakoulun opettajuus muutoksessa - Opettajien toimijuus, identiteetti ja käsitykset työstään* (ss. 29-42). Aatos-artikkelit 17. Helsinki: Metropolia Ammattikorkeakoulu.

Kotila, H. (2000). *Ammattikorkeakoulun opiskelijoiden kokemuksia opetussuunnitelmasta*. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 214. Helsinki: Helsingin yliopisto.

- Kivioja, L. (2014). *Opetussuunnitelman opettelijasta pohtivaksi osajaksiksi. Omaelämäkerrallinen opetussuunnitelmatarina*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Kumeresan, S., & Swaroop R. (2013). Measurement of organizational culture of higher education libraries in Qatar using Competing Values Framework. *Journal of the Madras School of Social Work*, 7(2), 93-111.
- Maassen, P., & Gornitzka, A. (1999). Integrating Two Theoretical Perspectives on Organizational Adaption. Teoksessa B. Jonbbloed, P. Maassen & G. Neave (toim.), *From the Eye of the Storm: Higher Education's Changing Institutions* (ss. 295-316). Dordrecht: Kluwer Academic Publisher.
- Marglin, S. (2008). *The dismal science. How thinking like an economist undermines community*. London: Harvard University.
- Martin, J. (1992). *Cultures in organizations: Three perspectives*. New York: Oxford University Press.
- Mayring, P. (2002). Qualitative content analysis - Research instrument or mode of interpretation? Teoksessa M. Kiegelmann (toim.), *The role of the researcher in qualitative psychology* (ss. 139-148). Tübingen: Ingeborg Huber.
- Metropolia Ammattikorkeakoulu. (2015). *Yhteisö, uudistaja ja kumppani*. Haettu toukokuu 12, 2015, sivustolta <http://www.metropolia.fi/tietoa-metropoliasta>.
- Metropolia. (2012). *Metropolian vuosikertomus 2012*. Haettu toukokuu 12, 2015, sivustolta <http://vuosikertomus.metropolia.fi/2012/fi>.
- Miles, M., & Huberman, M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*. Sage: Thousand Oaks.
- Nussbaum, M. (2011). *Taloukasvua tärkeämpää*. Alkuperäisteos: Not for Profit. Suom. Timo Soukola. Helsinki: Gaudeamus.
- Obenchain, A., & Johnson, W. (2004). Product and process innovation in service organizations: the influence of organizational culture in higher education institutes. *Journal of Applied Management and Entrepreneurship*, 9(3), 91-113.
- Ouchi, W., & Wilkins, A. (1983). Organizational culture. *Annual Review of Sociology*, 11, 457-483.
- Paaso, A. (2010). *Osaava ammatillinen opettaja 2020. Tutkimus ammatillisen opettajan tulevaisuuden työnkuvasta*. Acta Universitatis Lapponiensis 174. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Parsons, T. (1937/1949). *The Structure of Social Action: A Study in Social Theory with Special Reference to a Group of Recent European Writers*. 2. painos. Glencoe, IL: Free Press.
- Patton, M. (2002). *Qualitative research & evaluation methods*. Kolmas painos. London: Sage.
- Pässilä, A. (2012). *Reflexive model of research-based theatre – processing innovation at the crossroads of theatre, reflection and practice-based innovation activities*. Lappeenranta: Lappeenranta University of Technology.
- Quinn, R. E., & Rohrbaugh, J. (1983). A Spatial Model of Effectiveness Criteria: Towards a Competing Values Approach to Organizational Analysis. *Management Science*, 29(3), 363-377.
- Ramachandran, S., Chong, S., & Ismail, H. (2011). Organisational culture. An exploratory study comparing faculties' perspectives within public and private universities in Malaysia. *International Journal of Educational Management*, 25(6), 615-634.
- Reale, E., & Seeber, M. (2011). Organisational Response to Institutional Pressures in higher Education: The Important Role of the Disciplines. *Higher Education*, 61(1), 1-22.
- Saurio, S. (2003). Yrittäjyyden edistäminen ja yrityshautomotoiminta ammattikorkeakoulu-ympäristössä. Tutkimuksia A1. Pori: Satakunnan ammattikorkeakoulu.
- Savonmäki, P. (2007). *Opettajien kollegiaalinen yhteistyö ammattikorkeakoulussa. Mikropoliittinen näkökulma opettajuuteen*. Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimuksia 23. Jyväskylä: Yliopistopaino.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.
- Silver, H. (2003). Does a University Have a Culture? *Studies in Higher Education*, 28(2), 157-169.
- Smart, J. (2003). Organizational effectiveness of 2-year colleges: the centrality of cultural and leadership complexity. *Research in Higher Education*, 44(6), 673-703.
- Smerek, R. (2010). Cultural perspectives of academia. Toward a model of cultural complexity. Teoksessa John Smart (toim.), *Higher Education: Handbook of Theory and Research* (ss. 381-424). London: Springer.
- ten Have, S., Stevens, A., Vander Elst, M., & Pol-Coyne, F. (2003). *Key Management Models: The Management Tools and Practices that will Improve Your Business*. London: Prentice-Hall.
- Trivellas, P., & Dargenidou, D. (2009). Organisational culture, job satisfaction and higher education service quality: The case of Technolog-

ical Educational Institute of Larissa. *The TQM Journal*, 21(4), 382–399.

van Assen, M., Van den Berg, G., & Pieterse, P. (2009). *Key Management Models: The 60+ Models Every Manager Needs to Know*. London: Prentice-Hall.

Valtonen, A. (2005). Ryhmäkeskustelut – millainen metodi? Teoksessa J. Ruusuvuori, & L. Tiittula (toim.), *Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus* (ss. 223–241). Tampere: Vastapaino.

Weber, M. (1947). *The Theory of Social and Economic Organization*. New York: Free Press.

Whitchurch, C. (2009). The rise of the blended professional in higher education: a comparison between the United Kingdom, Australia and the United States. *Higher Education*, 58(3), 407–418.

”Se pitää naamioida jokskuks ” – vuorovaikutusosaaminen insinööri-koulutuksessa

Anita Saaranen-Kauppinen

YTT, lehtori

Humanistinen ammattikorkeakoulu

anita.saaranen-kauppinen@humak.fi

Tiivistelmä

Nykypäivän ja tulevaisuuden työstä puhuttaessa korostetaan ihmissuhde- ja vuorovaikutusosaamista. Tekniikan alaan ja insinööritehtäviin ei ole totuttu liittämään vuorovaikutusosaamisen vaadetta, mutta työn muutoksessa ja niin kutsutussa uudessa työssä pelkkä tekniikan hallinta ei enää riitä. Tässä artikkelissa tarkastellaan, millaisena insinööri-koulutuksen rooli vuorovaikutusosaamiseen valmentamisessa näyttäytyy. Ilmiötä lähestytään sosiaalisten taitojen näkökulmasta.

Tutkimusaineisto koostuu laadullisista yksilö- ja ryhmähaastatteluista (N=44). Haastateltavina ovat olleet ammattikorkeakoulun insinööri-koulutuksen opettajat ja opiskelijat sekä tekniikan alan työnantajien edustajat ja insinööritehtävissä työskentelevät henkilöt. Haastattelut on toteutettu laadullisen asennetutkimuksen metodilla. Aineisto on analysoitu laadullisen sisällönanalyysin avulla.

Tutkimuksen tulosten perusteella insinööri-koulutuksessa on mielekästä opettaa sosiaalisia taitoja, mikäli opetus tapah-

tuu piiloisesti – integroimalla sosiaaliset taidot tekniikkaan. Yhtäältä enää "ei riitä, että on helkutin hyvä nörtti", mutta toisaalta insinööriyden ydin on yhä tekninen osaaminen, jolloin muu osaaminen näytetään toissijaiselta. Jotta tulevia insinöörejä voitaisiin valmentaa kohtaamaan työelämän vaateita, tulisi tekniikan alan alati

muuttuvissa tehtävissä tarvittavaa vuorovaikutusosaamista tunnistaa ja reflektoida nykyistä enemmän.

Avainsanat: *tekniikan ala, insinöörikoulutus, vuorovaikutusosaaminen, sosiaaliset taidot, laadullinen asennetutkimus.*

Johdanto

Se on niitä yleisiä taitoja kummiski, että, tuota sarjassamme, että tämä ny on sitä yleistä hömpöpäyttua, joka kehittyy siellä mukana sitten automaattisesti, johon ei niin ku paneuduta, että. Näin luonnontieteilijöille ja tekniikan edustajille, että kunhan asiat opitaan tuota ne, konkreettiset tiedot ja taidot, niin se muu kehittyy sitten luonnostaan siellä sivulla. (tekniikan alan opettaja)

Se ei riitä, että on helkutin hyvä nörtti, jos ei ole sosiaalisia taitoja. Koska ainahan se on, hyvin harvoin insinööri tänä päivänä tekee yksin. Se on aina jonkin näköistä ryhmä- ja tiimityöskentelyä työkaveriitten kanssa ja vielä meidän firmassa monesti insinöörit ovat suoraan tekemisissä asiakkaiden kanssa. (tekniikan alan työnantaja)

Kuten edelliset lainaukset havainnollistavat, tekniikan alalla tarvittavasta osaamisesta vallitsee erilaisia, jokseenkin ristiriitaisia näkemyksiä. Etenkin käsitykset vuorovaikutusosaamisesta – ihmisten väliseen vuorovaikutukseen liittyvistä tiedoista, taidoista, asenteista ja ymmärryksestä (esim. Kostiainen 2003) – ja sen tarpeellisuudesta insinöörien koulutuksessa ja työtehtävissä poikkeavat toisistaan.

Tekniikan alaan ei ole perinteisesti yhdistetty ihmissuhde- ja vuorovaikutustaitojen osaamisvaadetta. Insinööreistä vallitsee sosiokulttuurisesti jaettu käsitys ja stereotyyppioita, joissa insinööri näytetään sosiaalisesti kömpelönä. Kuitenkin myös rationaalisen, materiaalisena ja maskuliinisenä pidetyn alan puhe on muuttunut ja muuttuu kaiken aikaa. Nykyisessä ja tulevaisuuden nk. jälkiammatillisessa tai uudessa työssä (Casey 1995; Julkunen 2008) oleelliseksi nousevat perinteiseen ammatillisuuteen verrattuna erilaiset elementit.

Uudessa työssä yleisinhimilliset kyvyt ja inhimillinen vuorovaikutus muuntuvat taloudelliseksi arvoiksi. Työntekijöiltä odotetaan enenevässä määrin pehmeitä taitoja eli erilaisia vuorovaikutus-, ihmissuhde- ja tunnetaitoja. Tunneosaamisesta ja oman persoonan likoon laittamisesta on tullut arvokasta työelämän valuttua. (Urciuoli 2008; Julkunen 2008; Vähämäki 2009.)

Insinöörien työtehtäviin on pitkään liitetty mielikuva teknisyiden ja mekanistisuuden korostumisesta – laitteista, koneista, matematiikasta ja fysiikasta –, ei niinkään ihmisiin, yhteisöihin ja yhteiskuntaan liittyvästä sosiaalisesta toiminnasta. Myös tekniikan alan oppilaitokset ovat antaneet itsestään hyvin maskuliinisen ja autoritäärisen kuvan (de Pillis &

de Pillis 2008). Nyt eletessä 2010-lukua ihmissuhteisiin ja vuorovaikutukseen liittyvät taidot ovat vähitellen tulleet osaksi tekniikan alan ja insinööriyön puolta. Alaan liittyviä mielikuvia on ryhdytty rakentamaan uudelleen. Tekniikan alan opetus suunnitelmassa, rekrytointi-ilmoituksissa ja ammatillisissa julkaisuissa tuodaan usein esiin niin erilaisten sidosryhmien kuin kollegojenkin kanssa yhteistyöhön kykenemisen vaade. Avoimiin työtehtäviin pyrkijöiltä edellytetään toki yhä insinöörin pohjakoulutusta, mutta sen lisäksi kuvataan aiempaa useammin odotettavan esimerkiksi hyviä vuorovaikutustaitoja, sosiaalisia taitoja, kykyä toimia tiimissä ja hyvää yhteistyö- ja kommunikointikykyä.

Vuorovaikutukseen liittyvästä osaamisesta siis puhutaan tekniikan alan kontekstissa, mutta tästä huolimatta esimerkiksi kysymykset siitä, missä määrin muita kuin teknisiä sisältöjä koulutuksessa tulisi olla, mitä muiden sisältöjen tulisi olla, kuinka niitä tulisi käytännössä harjoittaa ja millainen merkitys niillä on tekniikan alalla, herättävät keskustelua ja erimielisyyttä. Tässä artikkelissa tarkastelen empiirisen laadullisen tutkimuksen pohjalta, millaisena insinöörikoulutuksen rooli vuorovaikutusosaamiseen kouluttamisessa näyttäytyy. Käsitelen aihepiiriä yhden keskeisen vuoro-

vaikutusosaamiseen liittyvän elementin, sosiaalisen taitavuuden¹, näkökulmasta. Esittelen tekniikan alan edustajien arki-käsityksiä (kuten asenteita, uskomuksia, kokemuseräisiä näkemyksiä) sosiaalisten taitojen opettamisesta ja oppimisesta. Lisäksi pohdin insinöörikoulutuksen ja alati muuttuvan työelämän suhdetta. Tulokset pohjautuvat laajempaan väitöskirjatutkimukseen (Saaranen-Kauppinen 2012, ks. myös Saaranen-Kauppinen 2014), jossa tarkasteltiin sosiaalisiin taitoihin liittyviä käsityksiä tekniikan alan työssä ja koulutuksessa.

Menetelmät ja aineisto

Tutkimushaastattelut toteutettiin laadullisen asennetutkimuksen (Vesala & Rantanen 2007) metodilla, puolistrukturoitujen väittämävirkkeiden avulla. Haastattelussa haastateltaville esitettiin sosiaalisiin taitoihin, tekniikan alaan ja insinöörikoulutukseen liittyviä väitteitä yksi kerrallaan. Haastateltavat saivat kommentoida väittämiä vapaasti: ottaa kantaa ja perustella näkemyksiään.

Väittämät pohjautuivat sekä arkitietoon että tieteellisiin näkökulmiin, kuten tekniikan alan ammatillisten lehtien kirjoituksiin, rekrytointi-ilmoituksiin, internetin julkisilla keskustelu-

¹Tutkimuksessa (Saaranen-Kauppinen 2012) tekniikan alan toimijat saivat itse kuvata, kuinka näkevät ammatillisen sosiaalisen taitavuuden. Haastateltavien mukaan sosiaalinen taitavuus ilmenee esimerkiksi yhteisön vuorovaikutusilmastosta huolehtimisena ja yhteisön toiminnan suuntaamisena yhteisön kannalta myönteiseen suuntaan siten, ettei toimija itse korostu. Sosiaalisesti taitava on tekniikan alan kontekstissa maltillinen, vaatimaton ja tietyllä tapaa myös huomaamaton yhteisöllisyyttä ja kumppanuuksia vaaliva toimija, joka on luotettava ja osaa itse luottaa muihin. Tekniikan alalla tarvitaan keskeisenä ammatillisena sosiaalisena taitona jäämäkkyttä (assertiivisuus). Jämäkkyys on tärkeää erilaisissa arjen vuorovaikutustilanteissa, kuten neuvotteluissa: sosiaalisesti taitava kykenee ilmaisemaan muiden näkemyksistä eriävän mielipiteensä, uskaltaa puolustaa sitä ja osaa tarvittaessa houkutella muut oman kantansa äärelle ohjaamalla mielipiteitä haluamaansa tavoitetta kohti. Sosiaalisesti taitava ei pyri miellyttämään muita tarpeettomasti vaan pystyy hahmottamaan laajoja kokonaisuuksia ja keskittymään työtehtävien kannalta oleellisiin pyrkimyksiin. Neuvottelutilanteiden lisäksi jäämäkkyttä tarvitaan erilaisiin työyhteisöön ja -tehtäviin sekä työn tekemisen tapoihin liittyviin epäkohtiin puuttumiseksi.

palstoilla esitettyihin näkemyksiin, sekä työelämään, tekniikan alaan ja yhteiskuntaan liittyviin teoreettisiin puheenvuoroihin ja empiirisiin tutkimuksiin. Tässä artikkelissa tarkastelun kohteena on kommentointiaineisto, joka on synnytetty kahden sosiaalisten taitojen oppimiseen ja kouluttamiseen kytkeytyvän väittämän avulla. Väitteet olivat: ”Sosiaalisia taitoja voi oppia” ja ”Koulutuksessa on tarpeellista kehittää opiskelijoiden sosiaalisia taitoja”. Yhteensä tutkimuksessa oli seitsemän väittämää.

Haastateltavina (N=44) olivat vapaaehtoiset tekniikan alan ammattikorkeakoulutuksen opettajat (14; miehiä 13, yhtä lukuun ottamatta ammattiaineiden opettajia), tekniikan alan työnantajien edustajat (12; miehiä 9), tekniikan ammattikorkeakoulutuksen insinööriopiskelijat (10; miehiä 9) ja lisäksi insinööri-tehtävissä työskentelevät (8; kaikki miehiä). Opettajien, työnantajien ja opiskelijoiden haastattelut olivat yksilöhaastatteluita, työntekijöiden haastattelut toteutuivat ryhmissä, joista toisessa oli kolme, toisessa viisi osallistujaa. Tutkittavat edustivat tekniikan aloista enimmäkseen rakennus- ja kiinteistö- sekä it- ja elektroniikka-aloja, mutta myös ympäristö-, sähkö-, puu-, kone- ja tuotantotekniikka olivat edustettuina.

Tässä artikkelissa analysoidaan yhteensä 439 sivun aineistosta n. 60 sivun laajuista osaa. Analyysissa on hyödynnetty laadullisia sisällönanalyysiin ja laadulliseen asennetutkimukseen liittyviä analyysitapoja, kuten esimerkiksi aineiston jäsentelyä, erittelyä, luokittelua ja teemoittelu. Tulosten esittämistä varten aineisto on anonymisoitu ja haastateltavien tunnistetietoina esitetään ainoastaan haastateltavan toimijaryhmän nimi (opettaja, opiskelija, työntekijä, työnan-

taja) ja järjestysnumero tässä ryhmässä. Esimerkiksi opettaja/2 -tunnus merkitsee, että haastateltava on insinöörinkoulutuksen opettaja ja häntä on haastateltu toimijaryhmässään toisena. Tuloksissa jäsennetään ja tiivistetään tekniikan alan toimijoiden insinöörinkoulutukseen ja sosiaalisten taitojen opettamiseen ja oppimiseen liittyvät käsitykset kolmen teeman alla, ja kukin teema on nimetty sen ydinsisältöä kuvaavan otsikon avulla.

Tulokset

Tekniikan koulutuksessa on keskityttävä varsinaisiin asioihin

Sosiaalisten taitojen oppimisesta ja kouluttamisesta puhuttaessa osa insinöörinkoulutuksen opettajista viittoi opetussuunnitelmien kehittämistyöhön. Sosiaaliin taitoihin liittyviä opintosisältöjä kerrottiin tulleen näkyvämmiin yleisiin valtakunnallisiin ammattikorkeakoulujen tavoitteita luotaaviin asiakirjoihin muutamia vuosia sitten. Myös haastateltujen opettajien koulutusorganisaatioissa oli tehty muutoksia opetussuunnitelmiin ja koulutusohjelmissa tavoiteltaviin kompetensseihin:

Meillä on tuota opetussuunnitelma, on nytten parasta aikaa kehitteillä, ja siinä on niin kun nämä yleiset vaatimukset kirjattuna, ja sitten tuo on tuo meidän koulutusohjelmavastaava muistaakseni arponu niitä sinne matriisiin, että millä kursilla kehittyi mikin taito.

(opettaja/2)

Opettajien puheelle oli varsin tyypillistä tuoda esiin opetukseen käytössä olevien resurssien vähäisyys. Ammattiaineiden opetuksesta on opettajien mukaan karsittu, joten myös ”oikeiden”, ”välttämättömien” ja ”varsinaisten” asioiden opettamisen kerrottiin olevan haasteellis-

ta. Useissa opettajien kommenteissa korostettiin nimenomaisesti ammattiaineiden opettamisen tulevan olla haastavissa yhteiskunnallisissa ja koulutuspoliittisissa olosuhteissa prioriteetti. Sosiaalisten taitojen kehittämistä puhuttiin esimerkiksi ”sivutuotteena” tai ”ylimääräisenä” – yleisenä asiana, jota voi harjoittaa ”siinä sivussa” ja josta voi myös mainita toisinaan ”sivulauseessa”. Sosiaalisten taitojen kehittäminen ei siis opettajien mukaan ollut keskeistä insinöörien koulutuksessa ja ammatillisuudessa:

On niin paljon muitakin asioita, kun pitää opettaa, kun itse asiassa mekin ollaan jouduttu rahapulaan, niin vähän lyhennetty opetusta, eli tuota ei enää tarpeellisia asioitakaan ennätä opettamaan [...] se [sosiaalisten taitojen kehittäminen] on joka tapauksessa vähän niin kuin sivutuote siinä, täytyy olla.

Ei se mikään niin ku meidän keskeinen opetusala ole. [...] meilläkin on nyt tuossa, uutta opsiahan me on nyt suunniteltu tuossa, niin ei siellä tommosia kursseja laitettu, kun ongelma on niin päin vaan, että kun ei oikeita, mikä on välttämättömiä asioita, niin ei saada mahtumaan. (opettaja/4)

Myös muutamat opiskelijat totesivat insinörikoulutuksen opetustuntimäärien olevan niukkoja. Pari opiskelijahaastateltavaa hahmotteli työelämän vaateiden ja opetuksen niihin vastaamisen välistä ristiriitaa: sosiaaliset taidot ovat työtehtävien kannalta hyvin tärkeitä, mutta koska koulutuksessa on jouduttu ahtaalle, on taitojen kehittäminen varsin haasteellista.

Yksittäiset kurssit eivät motivoi

Sosiaalisten taitojen oppimista luonnehdittiin usein hitaaksi ja ajan, kehityksen ja kasvatuksen myötä tapahtuvaksi

prosessiksi. Moni haastateltava vastusti esimerkiksi kirjojen tai yksittäisten kursien avulla oppimista joko edellä kuvattun resurssipulan vuoksi tai muista syistä. Muutamassa kommentissa kuitenkin mainittiin taitoja opittavan tai voitavan oppia jossain määrin myös yleisistä ja yhteisistä kursseista:

[...] yksittäisen kurssin merkitys voi olla aika pieni, siis näitähän järjestetään näitä erilaisia johtamiskursseja ja muita, niin tota kyllähän ne tietysti palalalta saattaa niin kun ihmistä muuttaa, mutta kyllä mun kokemuksen mukaan se, sillä on suurempi merkitys, että miten vuosien saatossa ihminen on kehittynyt. (opettaja/1)

Muutamat opettajat ja opiskelijat otaksuivat opiskelija-aineksen, siis tekniikan alan nuorten aikuisten ja useimmiten miesopiskelijoiden, vieroksuvan sosiaalisten taitojen käsitettä tai taitojen kehittämisen ideaa ja sen konventionaalista interventioimaista kehittämisen tapaa. Erään opiskelijan kommentissa kärjistettiin näkemys seuraavasti:

[...] mitenkä ne kaksikymppiset pojat sitten ottaisi, jos joku täti tulis selittämään, että nyt pitäisi niin kun harjoitella tämmöstä. Että siis se testosteronin määrä on niin iso, että se vois saaha aika rajun vastustuksen. Mutta se, että miten se sitten niin kun ajettaisi opiskelijoille, niin se on hyvin hankala kysymys. (opiskelija/2)

Sosiaaliisiin taitoihin liittyviä sisältöjä voisi opettajien ja varsinkin opiskelijoiden mukaan olla tarjolla lähinnä vapaavalintaisella opintojaksolla tai vaihtoehtoisesti sellaisella pakollisella kurssilla, jossa kurssin kuvauksessa ei tuotaisi eksplisiittisesti esiin sosiaalisten taitojen käsitettä. Idealisinta olisi, että taitojen kehittäminen tapahtuisi huomaamatto-

masti, ei niinkään erillisen ja muusta irrallisen opintojakson avulla:

[...] jos pistää sosiaalisia taitoina sen, niin sinne kurssille ei tuu kukaan, se pitää naamioida jokskuks. En tiiä mikskä, mutta että siellä sitte käytäis näitä tämmösiä. (opiskelija/7)

Eräs opiskelija sanoi hänen oman näkemysensä saattavan erota muiden, esimerkiksi opiskelijoiden, vastaavasta. Haasteltavan mukaan insinööriksi opiskelemaan tuleva mieltää tulleensa opiskelemaan nimenomaisesti tekniikkaa, jolloin sosiaalisten taitojen kehittäminen voisi tuntua irrelevantilta. Työelämässä sosiaalisia taitoja kuitenkin tarvitaan. Opiskeluun ja työelämään liittyvien mielikuvien välillä voidaan siis tulkita olevan ristiriitaisuutta:

[...] että minun mielestä kyllä [on tarpeellista kehittää], mutta sitten ymmärän taas sen näkökannan, joku tekniikan alan ihminen taas voi olla tai insinööri sitä mieltä, että ei välttämättä oo hirveen kiinnostavaa taas niistä asioista. Että voi vaikka sitten, että no, minä tulin tänne opiskelemaan tekniikkaa. Mutta kuitenkin sitten tietysti työelämässä tarvitaan. (opiskelija/10)

Toiminnallinen ja käytännöllinen oppiminen koetaan mielekkäimmäksi

Sosiaalisten taitojen kehittämisen nähtiin olevan sopivinta tekniseen toimintaan integroituna. Opettajat ja opiskelijat kertoivat ammattiopinnoissa käytettävän erilaisia sosiaalisia taitoja harjaannuttavia opetusmenetelmiä, kuten ryhmätöitä ja projektimuotoisuutta, jolloin ollaan väistämättä tekemisissä esimerkiksi ryhmäytymisen, erilaisten roolien, vastuunottamisen ja kommunikoimisen harjoittelun kanssa. Ryhmissä opiskelijat työs-

kentelevät tehtävien suorittamiseksi ja tavoitteiden saavuttamiseksi:

Onhan meillä tämä [hankkeen nimi] esimerkiksi, jossa on tehty yhteistyötä yli osastorajojen. Siinä on opiskelijat saaneet harjoitella, niin kun sitä kommunikointia oikeen. (opettaja/14)

Joissakin opettajien ja opiskelijoiden kommenteissa tuotiin kuitenkin kriittisessä hengessä esiin, ettei ryhmissä tekeminen välttämättä toimi sosiaalisten taitojen oppimisen kannalta sopivalla tavalla. Yhteistyötä ja yhteisöllistä toimintaa ei koulutuksen puitteissa varsinaisesti pohdita tai harjoitella – ryhmätöitä vain tehdään. Ryhmätyöskentelyn riskinä esitettiin olevan myös se, että osa opiskelijoista saattaa jäädä ja usein jääkin vapaamatkustajiksi, jolloin tehtävät ja suoritukset tulevat tehdyiksi muiden avulla. Pari opettajahaastateltavaa kuitenkin näki, että itse asiassa juuri tällaisissa tilanteissa opiskelijat joutuvat harjoittelemaan sosiaalisia taitoja, kuten tässä kommentissa tuodaan esiin:

Niin kyllähän meillä ryhmätöitä jonkun verran tehdään, että siinä se bioutuu siinä sillai niin kun huomaa-matta, koska kyllähän meidän pitäis ammattikorkeakoulussa pyrkiä tekemään semmosia, tai kehittämään ihmisiä sillä tavalla, että niin kun selviytyy työelämässä, ja sosiaaliset taidot on osa sitä, että selviää työelämässä, niin sen takia meillä sitten on näitä ryhmätöitä, projekteja [...] Ja jos saa niin kun vastuun jostakin tehtävästä, niin se sitten auttaa minusta niin tavallaan niin kun sisäistämään, että minkälaisia taitoja tarvii. Ja huomaa, että jos siellä nyt kun ryhmätöitä tekee, on johtajana, ja joku yrittää luikuroida, niin tuota millä tavalla sitä niin kun motivoi ja kyllä siinä pakosta niin sosiaaliset taidot kehittyy sitten tuota. (opettaja/2)

Ryhmätöiden kääntöpuolena nähtiin lisäksi se, että on hyvin mahdollista, että opiskelijat tekevät tehtäviä koko opin-tojensa ajan suurin piirtein samoissa, tu-tuista kavereista koostuvissa ryhmissä, jolloin he eivät joudu tekemisiin tunte-mattomien henkilöiden kanssa:

No, sosiaalisia taitojahan näin koulun puitteissa tule harjoteltua melko lailla niin kun ryhmätöissä. Joita on ainakin meidän luokalla ollut tosi paljon. Mutta sitte jos sitä halutaan vielä kasvattaa lis-sää, niin sitten niitä ryhmiäkin pitäisi välillä vaihtaa. Että ei oo aina se sama porukka. (opiskelija/6)

Mikäli ryhmätöitä tehdään vakiintu-neissa kokoonpanoissa, ne eivät välttä-mättä simuloi työelämän tilanteita, jois-sa yhteistyökumppanit saattavat toisi-naan vaihtua tiheästi. Joissakin viimeai-kaisemmissa insinöörikoulutuksen pro-jekteissa on kuitenkin oltu tekemisissä myös eri koulutusohjelmien ja muiden alojen opiskelijoiden kanssa, ja haasta-teltavien mukaan suuntaus on kaiken ai-kaa kohti monialaisempaa työskentelyä.

Kaikkein parhaiten sosiaalisten taito-jen oppimisen kuvattiin lähes kaikissa haastatteluissa tapahtuvan omakohtais-ten, muiden ihmisten parissa saatujen käytännön kokemusten kautta. Useis-sa kommentteissa korostettiin aidossa elävässä elämässä harjoittelemista luon-tevana ja keskeisenä sosiaalisten taitojen oppimisen keinona. Varsin usein paino-tettiin omakohtaista yrityksen ja ereh-dyksen kautta oppimista. Oleelliseksi nähtiin, että yksilö uskaltaisi avautua eri-laisille sosiaalisille kokemuksille ja men-nä tilanteisiin rohkeasti mukaan:

[...] neidän [sosiaaliset taidot] kehitty-y ja kasvaa niin kun kokemuksen ja ta-pahtumien kautta. Että tota niin, kyl-lä kun se, riittävän monta kertaa niin

tota, poksahtaa leukaan niin sanotusti, niin oppii sitä käyttäytymään vähän toi-sella tavalla ja näin. Että mä näkisin, että nimenomaan sosiaalisissa taidoissa niin se kokemus, ja niin kun oppia, niin se on se paras koulu niin sanotusti silloin. Altistamalla itsensä tietyille asioille, niin sitä oppii, jos haluaa. (työntekijä/3)

Pohdinta

Tekniikan alalla sosiaalisten taitojen merkitys työelämässä ja työtehtä-vien hoitamisessa tunnustetaan, mutta ammattitaidosta puhutaan kuiten-kin edelleen nimenomaisesti tekniikkaan liittyvänä osaamisena. Esimerkiksi Beder (1999) esittää teknisyuden painottamisen olevan suurelta osin insinöörien harjoitta-man yhteiskunnallisen ja organisatorisen legitimoinnin tuotos. Luonnontieteelli-nen ja tekninen korostus on luotu vahvis-tamaan insinöörien ammatillista status-ta esimerkiksi lääke- ja oikeustieteellisten professioiden rinnalla. Tieteellisyyteen fo-kusoimalla on pyritty oikeuttamaan in-sinöörien roolia ja rakentamaan omaa asiantuntijuuden profilia teollisessa yh-teiskunnassa. Tekniikan alan koulutukses-sa opettajat ovat pyrkineet lisäämään tie-teellisyyttä ja parantamaan näin insinöö-rikoulutuksen asemaa. Tästä on seurannut insinöörikoulutuksen ylitieteellistyminen: opetussuunnitelmat ovat täyttyneet luon-nontieteellisillä opinnoilla muun kustan-nuksella. Muu kuin tekninen ja siis tie-teellinen on suljettu pois tai vähintäänkin rajattu mahdollisimman suppeaksi. Näin ollen myös opiskelija-ainesta on yleensä arvioitu tieteellisin perustein testaamalla luonnontieteellisiä tietoja ja taitoja. Tek-nisten asioiden arvioinnin tärkeyden in-sinöörien opiskelijavalinnassa myös tut-kimuksen haastateltavat toivat esille (ks. Saaranen-Kauppinen 2012).

Miesvaltaisilla, luonnontieteellisillä ja teknisillä aloilla on Pehkosen (2013, 37–42) mukaan vallinnut pitkään oikea asia vs. sönkkösönkkö -asetelma, joka on juurtunut syväälle. Aloilla tehdään erotte- luu ammattiaineisiin ja yleisiin tai yleis- sivistäviin asioihin, ja näitä pidetään toi- sistaan selvästi erillään. Yleissivistävyys näyttäytyy tietyllä tapaa toiseutena ja ul- kopuolisuutena; yleissivistävien sisältö- jen merkitystä vähätellään ja jopa mitä- töidään. Faulkner (2001, 2007) esittää, että teknisyys ja sosiaalisuus muodosta- vat käytännöissä ja puheessa toisilleen vastakkaiset ulottuvuudet, ja tämä diko- tomien erottelu saa myös vahvan suku- puolittuneen latauksen. Teknisyys yhdis- tetään instrumentalismiin ja näin mas- kuliinisuuteen, kun taas sen ulkopuolel- le jäävä sosiaalisuus kytketään ilmaisul- lisuuteen ja feminiinisyyteen. Teknisyys on konkreettista, sosiaalisuus abstraktia. Oikea, todellinen insinööriys on teknistä. Esimerkiksi Bederin (1999) mukaan tek- niikan alan sukupuolittuminen on näyt- täytynyt pitkään uhkana tekniikan alan opiskelijoiden moninaisuudelle. Tekni- kan alaan kytkeytyvä maskuliinisuus on nähty asiakirjoissa, alan keskusteluissa ja tutkimuksissa yhdeksi keskeiseksi syyk- si sille, että nuoret naiset ovat vältelleet alaa. Naisten vähäisyyttä tekniikan alan koulutuksessa on pidetty ja pidetään edelleen koulutuspoliittisena haasteena.

Pehmeisiin taitoihin liittyvän puheen voimistumisen voisi ajatella laventavan tekniikan alan kenttää. Mikäli insinöö- riin tullaan tulevaisuudessa liittämään muutakin kuin teknisyys (ja maskulii- nisuus), voi tämä avata uusia mahdolli- suuksia naisille. Insinöörikoulutuksessa tulevia insinöörejä tulisi valmentaa uu- siin taitoihin, ei pelkästään perinteisiin insinööriosaamisen alueisiin. Asia tiedos- tetaan, ainakin jo osin, mutta koulutuk-

sen muutos edellyttää asenteiden ja arvo- jen muutosta, mikä on hidas kulttuuri- nen prosessi.

Haastattelututkimuksen tulosten pe- rusteella sosiaalisten taitoja voidaan opet- taan ja kehittää insinöörikoulutuksessa, mikäli tämä tapahtuu ”huomaamatto- masti”, muun ”varsinaisen” substanssin oppimiseen käytettävien työskentelyta- pojen, kuten ryhmä- ja projektitöiden, avulla. Tekniikan alalla sosiaaliin taitoi- hin kouluttamista pidetään mielekkää- nä, mikäli sisällöt integroituvat teknisten asioiden parissa työskentelemiseen, eikä niitä käsitellä irrallisina (ks. myös Pascail 2006).

Pohdintaa herättää, jalostuvatko toi- minnalliset kokemukset kuitenkin vält- tämättä ”siinä sivussa”, ilman kokemus- ten ohjattua reflektointia, sellaisiksi op- pimiskokemuksiksi, joiden avulla opis- kelijat pystyvät kehittämään vuorovai- kutusosaamistaan – nykypäivän ja tule- vaisuuden tärkeää työelämäosaamistaan. Esimerkiksi Koposen (2012) tutkimuk- sessa havaittiin, että lääketieteen opiske- lijat pitivät kokemuksellisen oppimisen, johon sisältyi myös eri tavoin vuorovai- kutustilanteiden reflektointia, soveltuvan hyvin tulevan lääkärin vuorovaikutus- osaamisen kehittämiseen. Kenties tekni- kan alalla esimerkiksi työharjoitteluissa, erilaisissa työelämäprojekteissa ja ryhmä- työskentelyssä toteutuneita aitoja sosiaa- lisia kohtaamisia ja vuorovaikutustilan- teita voisi havainnoida sekä näihin liitty- viä kokemuksia reflektoida, jolloin sosi- aalinen kiinnittyisi luontevasti tekniseen. Lisäksi erilaisia työelämätilanteita voisi, kuten Koposen tutkimuksessa, simuloida ja harjoitella nykyistä vahvemmin koke- muksellisin menetelmin.

Mikäli sosiaalisten taitojen ajatellaan kehittyvän muun tekemisen ohessa, on tässä reflektoinnin puuttumisen lisäksi myös se haaste, että pelkästään oppilaitoksen toimijoiden toteuttama ja sen fyysisten ja sosiaalisten resurssien puitteissa tapahtuva toiminta voi olla aika irrallaan työelämästä, jolloin oppimiskokemusten siirtäminen ei ole ongelmatonta. Koulutuksen hierarkkinen ja yhä suhteellisen staattinen kulttuuri saattaa törmätä voimakkaastikin työelämän dynaamisuutta ja hierarkioiden mataluutta tavoittelevien toimintaympäristöjen kanssa.

Oman erityisprobleemansa muodostaa lisäksi se, että muodissa oleva puhe geneerisistä taidoista saattaa antaa vaikutelman, että vuorovaikutukseen liittyvät taidot ovat opittavissa ja siirrettävissä ongelmitta erilaisiin yhteyksiin. Geneeriset ja näiden yhteydessä usein mainittavat nk. pehmeät taidot viittaavat yleiseen osaamiseen, joka pätee laajalti erilaisissa konteksteissa. Geneerisen osaamisen voidaan kuitenkin nähdä olevan konkreettisen ja sovellettavan osaamisen sijaan hyvin abstraktia (Canning 2013). Yleiset taidot mielletään kaikkien saavutettavissa ja opittavissa oleviksi taidoiksi, jolloin voidaan ajatella olevan lähinnä yksilöstä itsestään kiinni, hankkiiko, kehittääkö ja hyödyntääkö hän niitä (Urciuoli 2008). Näin ollen puhe geneerisyydestä voi vastuuttaa yksilön ja saattaa vähentää esimerkiksi koulutusinstituutioiden velvollisuuksia.

Uudessa työssä ammatit ja työnkuvat liudentuvat ja leikkaavat toisiaan. Työntekijät kohtaavat kaiken aikaa muutoksessa olevassa työelämässä usein lukuisia työskentelykonteksteja ja tehtäviä. Eri aloilla korostuvat kuitenkin yhä erilaiset ammattialoihin ja työtehtäviin liittyvät vaateet ja odotukset sopivasta ja hyvä-

nä pidettävästä sosiaalisesta toimijuudesta. Insinöörien työtehtäviin liittyy edelleen erilaisia sosiaalisia kriteereitä kuin vaikkapa sairaanhoitajan. Näistä kontekstuaalisista sosiaalisista ammatillisista odotuksista ja realiteeteista voidaan tulla vähintäänkin tietoisemmiksi ammatillisessa koulutuksessa. Eri alojen sosiaalista todellisuutta tulee pyrkiä ymmärtämään paremmin ja tunnistaa vuorovaikutuksen ulottuvuuksia. Ala-, ammatti- ja työtehtäväsidoonaiset vuorovaikutustaidot saavat lisäksi omia erityispainotuksiaan esimerkiksi työyhteisö- ja tilannekohtaisesti – sosiaalisia taitoja voidaan ja tulee oppia jatkuvasti työelämässä.

Lähteet

-
- Beder, S. 1999. Beyond technicalities: expanding engineering thinking. *Journal of Professional Issues in Engineering Education and Practice*, 125 (1), 12–18.
- Canning, R. 2013. Rethinking generic skills. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 4 (2), 129–138.
- Casey, C. 1995. *Work, self and society. After industrialism*. London and New York: Routledge.
- Faulkner, W. 2001. Dualisms, hierarchies and gender in engineering. *Social Studies of Science*, 30 (5), 759–792.
- Faulkner, W. 2007. Nuts and bolts and people. *Social Studies of Science*, 37 (3), 331–356.
- Julkunen, R. 2008. Uuden työn paradoksi. Keskusteluja 2000-luvun työprosess(e)istä. Tampere: Vastapaino.
- Koponen, J. 2012. Kokemukselliset oppimismenetelmät lääketieteen opiskelijoiden vuorovaikutuskoulutuksessa. *Acta Universitatis Tamperensis 1734*. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Kostiainen, E. 2003. Viestintä osaamisen ulottuvuutena. *Jyväskylä Studies in Humanities 1*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Pascail, L. 2006. The emergence of the skills approach in industry and its consequences for the training of engineers. *European Journal of Engineering Education*, 31 (1), 55–61.
- Pehkonen, L. 2013. Saako työntekijäkansalaisista sivistä? Teoksessa K. Brunila, K. Hakala, E. Lahelma & A. Teittinen (toim.) 2013. *Ammatillinen koulutus ja yhteiskunnalliset eronteot*. Helsinki: Gaudeamus, 31–46.

de Pillis, E. & de Pillis, L. 2008. Are engineering schools masculine and authoritarian? The mission statements say yes. *Journal of Diversity in Higher Education*, 1 (1), 33–44.

Saaranen-Kauppinen, A. 2012. Käsitukset sosiaalisista taidoista tekniikan alalla. Sosiaalipsykologian väitöskirja. Publications of the University of Eastern Finland, Dissertations in Social Sciences and Business Studies, no 41. Itä-Suomen yliopisto.

Saaranen-Kauppinen, A. 2014. Sosiaaliset taidot: näkökulmia toimijuuteen ja hyvinvointiin työelämässä. Teoksessa P. Kuusela & M. Saastamoinen (toim.) Hyvän elämän sosiaalipsykologia – Toimijuus, tunteet ja hyvinvointi. Kuopio, Unipress, 54–67.

Vesala, K. & Rantanen, T. 2007. Laadullinen asennetutkimus: lähtökohtia, periaatteita, mahdollisuuksia. Teoksessa K. Vesala & T. Rantanen (toim.) Argumentaatio ja tulkinta. Laadullisen asennetutkimuksen lähestymistapa. Helsinki: Gaudeamus, 11–61.

Urciuoli, B. 2008. Skills and selves in the new workplace. *American Ethnologist*, 35 (2), 211–228.

Vähämäki, J. 2009. Itsen alistus. Työ, tuotanto ja valta tietokykykapitalismissa. Helsinki: Like.



Henkilöstön käsityksiä korkeakoululle ominaisesta opetuksen ja oppimisen laadusta ammattikorkeakoulussa

Asta Wahlgrén

Dosentti, yksikönjohtaja

Jyväskylän ammattikorkeakoulu

asta.wahlgren@jamk.fi

Tero Janatuinen

KM, laatupäällikkö

Jyväskylän ammattikorkeakoulu

tero.janatuinen@jamk.fi

Tiivistelmä

Tässä artikkelissa tarkastellaan suomalaisen, monialaisen ammattikorkeakoulun henkilöstön käsityksiä akateemisesta laadusta. Akateeminen laatu on moniulotteinen ja monimerkityksinen ja varsin jäsenmätön käsite, jonka merkitys korostuu kansainvälisissä auditoinneissa ja akkreditoinneissa. Ammattikorkeakoulukontekstin vuoksi käytämme sen synonyyminä korkeakoululle ominaisen laadun käsitettä. Tarkastelu fokuoitetu siihen, miten hen-

kilöstön jäsenet ymmärtävät akateemisen laadun opetuksessa ja oppimisessa. Tutkimuksen empiirinen aineisto koostuu 157 vastaajan vapaamuotoisia käsityksistä. Aineiston analysoinnissa on hyödynnetty Atlas.ti-ohjelmaa. Henkilöstön näkemykset voidaan jakaa kolmeen pääryhmään. Osa kuvailee akateemisen laadun edellytyksiä, toinen vastaajaryhmä tarkastelee sitä prosessimaisesti, ja kolmas joukko kuvailee sen lopputuloksia ja ilmene- mismuotoja asiakasnäkökulmasta käsin. Näkemyksissä korostetaan laadun henki-

löstölähtöisyyttä. Korkeakoululle ominaisen opetuksen ja oppimisen ytimessä on useimpien mielestä riittävän teoreettisen osaamisen varmistaminen ja työelämävaatimusten huomioiminen. Näiden yhdistäminen edellyttää riittävää pedagogista osaamista.

Avainsanat: *akateeminen laatu, ammattikorkeakoulu, henkilöstö, käsitykset.*

.....

Abstract

This article explores how the faculty and staff of a multidisciplinary Finnish university of applied sciences perceive quality in academics. The concept of academic quality is multifaceted and ambiguous, lacking a distinct structure. However, its significance is stressed in international audits and accreditations. The study focuses on how the faculty and staff members conceive of academic quality in teaching and

.....

Johdanto

Korkeakoulun laadusta on tullut merkittävä kilpailukeino ja korkeakoulun yhteiskunnallisen maineen määrittäjä Suomessa ja muualla. Laatuauditoinneilla ja akkreditoinneilla pyritään arvioimaan puolueettomasti yksittäisen yliopiston ja korkeakoulun tai sen tarjoaman tutkinto-ohjelman laatutasoa. Kansainvälisten auditointien ja akkreditointien myötä suomalaisten korkeakoulujen laadunhallinta on saanut uusia ulottuvuuksia. Kansainvälisen arviointiryhmän painotukset voivat poiketa totutusta. Kansainvälisten vertaisarvioiden orientaatioissa heijastuu yleensä yliopistoperinne, mikä luo uusia haasteita erityisesti ammattikorkeakouluille. Yksi

learning. The empirical data of the study consists of the conceptions of 157 people. The Atlas.ti programme has been exploited in the multi-stage qualitative analysis of the data. The personnel's viewpoints can be categorised into three main groups. One group describes the conditions of quality, another approaches the concept in terms of a process, while the other describes the outcomes and manifestations of academic quality from a customer's perspective. The descriptions stress that academic quality is constructed, created and defined by the personnel. At the core of the academic quality in teaching and learning seems to be to ensure the appropriate level of theoretical knowledge as well as working life applicability. These requirements can be combined by sufficient pedagogical competence.

Key words: *academic quality, university of applied sciences, personnel, conceptions.*

.....

keskeisimmistä haasteista kiteytyy korkeakoulun akateemiseen laatuun.

Eurooppalainen ja kansallinen laadunvarmistus

Bolognan prosessi on nostanut laadun merkityksen keskiöön eurooppalaisen korkeakoulutusalueen kehittämisessä. Korkeakoulut ovat rakentaneet laatujärjestelmiä sekä pyrkineet jatkuvasti varmistamaan ja parantamaan opetuksen ja oppimisen laatua, kun taas tutkimuksen laadun varmistamiseen on kiinnitetty selvästi vähemmän huomiota. Korkeakoulun omaa laadunvarmistusta on myös täydennetty tilivelvollisuutta korostavalla ulkoisella laadunvarmistuksella, määrällisillä indikaattoreilla ja standardeilla. (Kehm 2010; Amaral & Rosa 2010; Huisman & Westerheijden 2010.)

Korkea-asteen koulutusta on kehitetty eurooppalaisessa (EQF) ja kansallisessa tutkintojen ja muun osaamisen viitekehyksessä (NQF). Nämä viitekehukset hahmottavat osaamisen, jota eri tason tutkinnoilta, niiden oppimistuloksilta tai muutoin hankitulta osaamiselta vaaditaan. Viitekehysten kautta koulutusjärjestelmien ja tutkintojen yhdenmukaisuus lisääntyy sekä niiden vertailtavuus paranee.

Suomalaisten korkeakoulujen on vuodesta 2005 alkaen pitänyt kuuden vuoden välein läpäistä laatujärjestelmän auditointi (Pyykkö ym. 2013, 16, 20). Auditointien tavoitteena on ensisijaisesti auttaa korkeakouluja kehittämään laatujärjestelmiänsä. Viime vuosina korkeakoulut ovat voineet valita auditointijaksen joko kansallisen tai kansainvälisen ryhmän. Kansainväliset auditoinnit ovat omalta osaltaan vakuuttaneet ulkomalaisia viranomaisia, toimijoita ja kilpailijoita suomalaisten korkeakoulujen laatu- ja toimivuudesta.

Akkreditointien merkitys kasvaa globaalien koulutuskilpailun kiristyessä. Eri aloilla toimii erilaisia akkreditointiorganisaatioita, ja akkreditointien merkitys vaihtelee aloittain. Esimerkiksi kauppateieteessä ja liiketaloustieteessä akkreditoinneilla on huomattava merkitys. Korkeakoulut voivat akkreditoida vain osan toiminnostaan, tyypillisesti yhden tutkinto-ohjelman, tai koulutusinstituution koko toiminnan. Akkreditoinnit edesauttavat kansainvälisten opiskelijoiden, opetushenkilöstön ja tutkijoiden rekrytointia sekä edistävät kansainvälistä koulutus- ja tutkimusyhteistyötä. Akkreditointeja voidaan käyttää myös johtamisen apuvälineinä. (Niemelä et al. 2014, 227; Cret 2011).

Näkökulmia akateemiseen laatuun

Akateeminen laatu hahmottuu korkeakoulukontekstissa moniulotteisena ja monimerkityksisenä käsitteenä. Sillä on perinteisesti viitattu nimenomaan tieteenaloihin ja oppiaineisiin, joiden laadun määrittelyssä professoreilla ja lehtoreilla on keskeinen asema (Pratasavitskaya & Stensaker 2010). Eri sidosryhmät ymmärtävät käsitteen eri tavoin antaen sille jopa ristiriitaisia merkityksiä. Taustalla vaikuttaa kunkin sidosryhmän oma laatuintressi. Historiallinen ulottuvuus lisää osaltaan käsittehämmentystä. Korkeakoulutuksen laadunhallinnan tutkimusperinteessä on painottunut opettajan toiminnan tarkastelu ja opiskelijoiden arvioima opetuksen laatu.

Viime vuosina on korkeakoulutuksen laatua määritettäessä kiinnitetty lisääntyvässä määrin huomiota koulutuksen tuottamaan osaamiseen ja oppimistuloksiin (Adamson et al. 2010). Esimerkiksi Iso-Britannian korkeakoulutuksen laatu-koodin (The UK Quality Code for Higher Education, 2014) mukaan akateemisen laatu viittaa siihen, miten ja kuinka hyvin korkea-asteen koulutuksen järjestäjä tukee opiskelijoita saavuttamaan tutkintonsa. Se pitää sisällään oppimisen, opetuksen ja arvioinnin ja kaikki erilaiset resurssit ja prosessit, jotka korkeakoulu tarjoaa auttaakseen opiskelijoita kehittymään ja saavuttamaan potentiaalinsa.

Akateemisen laadun määrittelyssä on hyödynnetty myös perinteisen laadun määrittelyjä. Näkemyksissä on eri ajankohtina painotettu laadun tekijöitä, prosessia tai lopputulosta. Akateemista laatua on käsitteellisesti avattu mm. seuraavien attribuuttien kautta (ks. Ursin 2007, 22-23):

Laatu on korkealuokkaisuutta. Näkemys on peräisin ajalta, jolloin korkeakoulujen määrä oli huomattavasti nykyistä pienempi, ja niiden oletettiin olevan korkealuokkaisia muuhun koulutukseen verrattuna. Nykyisinkään ei huippukorkeakoulujen, kuten Harvardin tai Oxfordin, tarvitse mittauttaa laatuaan.

Laatu on erinomaisuutta. Tämä on perinteinen näkökulma akateemiseen laatuun. Laadun mittarina käytetään ennalta asetettuja korkean laadun standardeja. Tämä näkemys on vahva akkreditoinneissa.

Laatu on tarkoituksenmukaisuutta. Toiminnan on vastattava asetettuja kriteereitä. Täten tarkoituksenmukaisuutta on esim. se, miten hyvin toiminta vastaa korkeakoulun tavoitteita. Samankaltaisia näkökulmia käytetään puhuttaessa laadusta rahan vastineena (rahoittajille, asiakkaille) tai tavoiteltuna muutoksena, kuten opiskelijan oppimisprosessina.

Laatu on johdonmukaisuutta. Laadukkaan toiminnan säännönmukaisuus ja virheettömyys korostuu. Laadun varmistaminen ennalta on keskiössä ja prosessikeskeisyys vahvaa.

Laatu on jatkuvaa parantamista. Korkeakoulujen on kyettävä autonomiansa puitteissa jatkuvasti parantamaan toimintansa laatua. Taustaoletuksen mukaisesti laatu kuuluu keskeisesti akateemisuuteen, ja korkeakoulu-yhteisö itse tietää parhaiten mitä laatu on.

Ketkä sitten akateemisen laadun määrittävät? Tutkimuksissa korostuu kaksi vaihtoehtoista suuntausta: managerialis-

tin ja kollegiaalinen. Rakenteisiin perustuva managerialistinen laadunvarmistus painottaa erinomaisuuden tavoittelua keskittyen toiminnan lopputuloksiin. Näkemyksen taustaoletuksena on tilivelvollisuuteen perustuva ajatus laadusta rahan vastineena. Henkilöstön keskuudessa tätä näkemystä usein vierastetaan ja se koetaan kontrolloivaksi ja toimintaa rajoittavaksi. Seppälän (2014, 15) mukaan tilivelvollisuus ja tulosten mittaaminen ei kuitenkaan ole ollut Korkeakoulujen arviointineuvoston (KKA) arviointien lähtökohtana. Kollegiaalinen tai henkilöstölähtöinen laadunvarmistus taas on korkeakoulu-yhteisön tuottamaa, toimijalähtöistä laadunvarmistusta. Siinä korostetaan henkilöstön ja opiskelijoiden asiantuntemusta ja vastuuta laadun kehittämisestä.

Dill ja Beerkens (2013) rinnastavat akateemisen laadun käsitteen akateemisten standardien kuvaamaan lopputulokseen eli tietoihin, taitoihin ja asenteisiin, jotka opiskelijalla tulisi olla koulutuksen päättyessä. Heidän mukaansa julkinen valta voi käyttää kolmenlaista sääteilyä akateemisen laadun varmistamiseen: professionaalista (itse)sääntelyä, markkinoiden sääntelyä ja valtion (suoraa) sääntelyä. Neljäntoista kansallisen laadunvarmistuspolitiikan analyysiin perustuen he päätyvät korostamaan opetushenkilöstön keskinäisen vuorovaikutuksen merkitystä akateemisen laadun parantamisessa. Näitä kollegiaalisia prosesseja tulisi myös ulkoisen laadunvarmistuksen tukea.

Akateeminen laatu ammatillisesti suuntautuneessa korkeakoulutuksessa

Yliopistolähtöiset akateemisen laadun määrittelyt eivät täysin istu ammattikorkeakontekstiin. Dahl Jørgensen ym.

(2014) pyrkivät löytämään yhteisen laadun viitekehyksen eurooppalaiseen ammatilliseen korkeakoulutukseen. He toteavat, että ammatillisen korkeakoulutuksen laadunvarmistus on tällä hetkellä yhä enemmän sidoksissa yleiseen korkeasteen koulutuksen laadunvarmistukseen, missä painottuvat akateemiset näkökohdat. Ammatillisessa korkeakoulutuksessa ammatillinen näkökulma on kuitenkin yhtä tärkeä. Akateemisen ja ammatillisen näkökulman välillä on ilmeisiä jännitteitä ja epäselvyyttä siitä, mitä erinomaisuus on akateemisessa mielessä ja toisaalta ammatillisista lähtökohdista tarkasteltuna. Yhteys koulutuksen ja työelämän välillä on ammatillisen korkeakoulutuksen ominaispiirre. Tämä on nähtävissä niin opetuksessa ja oppimisessa, tutkimuksessa kuin korkeakoulujen omissa strategioissakin.

Ammattikorkeakouluille kansainväliset arviointi- ja akkreditointiryhmät luovat uusia haasteita. Yliopistotaustaiset arvioijat tarkastelevat korkeakoulun toimintaa usein omista tutkimuspainotteisista viitekehyksistään lähtien, kun taas työelämäarvioijat taas lähestyvät laadunhallintaa varsin käytännöllä. Ranking-kriteereitä käytettäessä ammattikorkeakoulujen sijoitukset jäävät väijäämättä huonoiksi lähinnä niiden tutkimustoiminnan käytännönläheisen orientaation vuoksi. Yksi haasteista liittyy siihen, miten ammattikorkeakoulut pystyvät todentamaan toimintansa akateemisen laadun, ts. korkeakoululle ominaisen tai leimallisen laadun. Tämä haaste korostuu erityisesti opetuksessa ja oppimisessa. Tutkimustyön kriteereissä korostetaan tieteellisen julkaisun tasoluokitusta. Sen osalta laadun määrittäminen on helpompaa tai ainakin objektiivisempää, vaikka kriteerit eivät sellaisenaan sovi hyvin ammattikor-

keakoulukontekstiin. Ammattikorkeakoulujen tutkimus-, kehittämis- ja innovaatiotoiminta, jolle on leimallista interaktiivinen ja sosiaalisesti hajautettu tiedon tuottamistapa, ei ole kokonaan haluttu otettavissa perinteisen akateemisen laadunvarmistuksen keinoin (ks. Noke-lainen 2010).

Akateemisen ja ammatillisen näkökulman välillä on ilmeisiä jännitteitä.

Ammattikorkeakoululle ominaista laatua määriteltäessä voidaan soveltaa myös yleisiä laadun määrittystapoja. Laatu on kiinteästi sidoksissa asiakastyytyväisyyteen. Ammattikorkeakouluissa keskimiksi asiakkaiksi nimetään yleensä opiskelijat ja työelämä (ks. esim. Friman & Väänänen 2014, 73). Myös akateemista laatua tarkasteltaessa on opiskelijatytyväisyyden lisäksi huomioitava loppuasiakkaiden, työnantajien ja muiden keskeisten sidosryhmien tyytyväisyys.

Uutena korkeakoululaadun indikaattorina on suomalaisessa korkeakoulujärjestelmässä otettu käyttöön tuloksiin perustuva rahoitusjärjestelmä. Jo nyt on selvää, että uudella rahoitusmallilla on huomattavia vaikutuksia korkeakoulujen toimintaan. Korkeakoulut pyrkivät optimoimaan rahoitusmallissa mitattavia tuloksia, jotta ne voisivat kasvattaa rahoitusosuuttaan tai edes säilyttää sen korkeakoulujen välisessä kilpailussa. Nähtäväksi jää, mikä merkitys tällä kilpailulla on ajan myötä korkeakoulujen toiminnan ja tulosten laatuun kokonaisuudessaan.

Tutkimustehtävä ja tutkimuksen toteutus

Tämä tutkimus keskittyy siihen, miten monialaisen ammattikorkeakoulun henkilöstön jäsenet mieltävät akateemisen laadun opetuksessa ja oppimisessa. Kirjallisuuskatsauksen mukaan akateemisella laadulla ei ole yliopistomaailmassakaan löydettävissä vakiintunutta määrittelyä. Ammattikorkeakouluissa käsitteen voidaan olettaa olevan varsin vieras, jopa hämmentäväkin, koska niiden tehtävissä ja orientaatioissa korostuu akateemisuuden sijasta vahva työelämälähtöisyys ja -yhteys.

Tutkimusaineisto kerättiin sähköisellä kyselyllä 20.9. - 10.10.2013. Kysely lähetettiin yhteensä 769 henkilölle. Anonyymejä vastaajia pyydettiin mahdollisimman kattavasti kuvaamaan omia käsityksiään siitä, mitä korkeakoululle ominainen laatu heidän mielestään opetuksessa ja oppimisessa tarkoittaa. Kyselyyn vastasi 157 henkilöä, 20,4 % perusjoukosta. Vastanneista 76 toimi kyselyn opetustehtävissä, 26 tutkimus- ja kehittämistehtävissä, 35 tukipalveluissa, 16 esimiestehtävissä ja 4 palvelutoiminnassa.

Aineistoa analysoitiin useassa vaiheessa. Ensin tutkija luki tekstimassaa saadakseen aineistosta kokonaiskuvan ja rakentaakseen esiyymmärrystä. Tämän jälkeen analysointi jatkui Atlas.ti-ohjelman avulla. Vastaajien vastaustyyli vaihteli. Osa vastaajista kuvasi hyvin perusteellisesti ja moniulotteisesti näkemyksensä, toiset tyytyivät luettelemaan akateemisen laadun elementtejä luettelamaviivoin.

Tutkija poimi tekstimassasta kuvaavia (rikkaita) lainauksia ja koodasi ne niiden ydinsisällön mukaisesti luokkiin. Vastaajien näkemyksistä syntyi tässä vaiheessa

yli 100 kategoriaa. Kategorioiden suurta määrää selittää osaltaan se, että monet kuvasivat akateemista laatua hyvin monipuolisesti. Täten yksittäinen vastaus saatettiin koodata useampaan luokkaan kuuluvaksi. Kategorioiden määrä väheni analysoinnin edetessä. Viimeisessä vaiheessa kategorioita yhdisteltiin ja nimiä muutettiin yhdistettyjä sisältöjä paremmin kuvaaviksi.

Tulokset

Tutkittavan ammattikorkeakoulun vastaajat lähestyvät korkeakoululle ominaista laatua pääosin kolmea kautta. Ensimmäinen ryhmä keskittyy vastauksissaan laadun elementteihin ja lähtökohtiin ideanaan mistä (hyvä tai korkea) akateeminen laatu syntyy. Tätä kategoriaa kutsutaan akateemisen laadun edellytyksiksi. Toinen ryhmä taas lähestyy kohdeilmiötä enemmän prosessin kautta, johdonmukaisuutta painottaen. Kolmas vastaajajoukko tarkastelee ilmiötä lopputuloksesta käsin kuvaillen sitä, missä akateeminen laatu todentuu tai miten se ilmenee. Näissä näkemyksissä heijastuu muiden muassa laadun tarkoituksenmukaisuusajattelu. Monissa määrittelyissä on piirteitä kaikista kolmesta.

Korkeakoululle ominaisen laadun edellytykset

Laadukasta ja kehittyvää opetusta, laadukkaita ja itseään kehittäviä ja haastavia opettajia, laadukkaita tiedonlähteitä, uusinta oppimateriaalia, laadukasta ja tasapuolista palvelua, laadukasta ja oppimaan innostavaa oppimisympäristöä, uusinta opetusteknologiaa.

Johtaminen luo korkeakoululaadun edellytykset. Erityisesti strategisen, pedagogisen ja resurssien johtamisen mer-

kityks korostuu. Ammattikorkeakoulujen ja tiedekorkeakoulujen eron pitäisi näkyä selvästi korkeakoulun strategisissa linjauksissa ja korkeakouluopetuksen laatua määriteltäessä. Osa vastauksista heijasteli selkeästi tilivelvollisuusajattelua, osa vastaajan omaa työtehtävää. Pedagogisella johtamisella katsotaan olevan keskeinen rooli laadun rakentumisessa.

Sujuvasti, järkevästi, pienellä byrokraatialla ja pienin kustannuksin toimivaa organisaatiota. Asiantuntijaorganisaatiota ja luottamusjohtamista. Aktiivista organisaatiota, joka luo verkostoja, ottaa kantaa, kehittää - korkeakoulu ei ole umpio.

Enemmistö näkee korkeakoululle ominaisen laadun rakentuvan henkilöstön osaamisen, laadukkaan toiminnan ja vuorovaikutuksen pohjalta. Vaikka monet korostavat yhteistyön ja henkilöstöryhmien yhtäläisen arvostuksen merkitystä, pidetään opetushenkilöstön osaamista laadun keskeisimpänä lähtökohtana.

Opettajat ovat korkeakoululle ominaisen laadun rakentumisessa paljon vartijana. Näkemykset opettajien tavoiteltavista pätevyyksistä vaihtelevat. Osa korostaa vahvaa substanssiosaamista ja tutkijakoulutusta, toiset painottavat käytännön työkokemuksen ensisijaisuutta, kolmas ryhmä nostaa merkittävimäksi osaamisalueeksi pedagogisen osaamisen. Tutkimustiedon hyödyntäminen opetuksessa saa myös lukuisia mainintoja.

Korkeakoululle ominainen laatu osoittaa koulutuksen korkeinta tasoa, perustuu tieteelliselle tiedolle ja asiantuntemukselle. Se tarkoittaa, että kouluttajat ja opettajat ovat korkean tason asian-

tuntijoita ja toteuttavat korkeata laatua kaikissa toimissaan.

Korkeakoululaatua toimivilla prosesseilla

Monet vastaajat lähestyivät korkeakoululle ominaista laatua prosessien kautta. Näissä näkemyksissä heijastuu selkeimmin sidos tilivelvollisuutta painottavaan laatuajatteluun. Laadulla on vastaajien mukaan indikaattorit ja mittarit, joita voidaan käyttää akateemisen laadun arvioimisessa. Opetus- ja kulttuuriministeriön (OKM) mittarit ja tulokortti mainittiin esimerkinomaisesti. Prosessitarkastelussa korostetaan oppimisprosessia ja opetussuunnitelmia. Opetussuunnitelmamaininnoissa painotetaan sisältöjen ajantasaisuutta sekä teorian ja käytännön keskinäistä suhdetta. Myös opetuksen vaatimustaso ja teknologia-avusteinen oppimisympäristö nousee esille. Huomionarvoista on se, että näillä kaikilla on yhtymäkohtia sekä korkeakoululle ominaisen laadun edellytyksiin että prosessilaatuun.

To me, academic quality relates to the systematic process of aligning the priorities and aims of education with the actual needs of the members of the learning community. As a systematic process, academic quality promises to keep all of its components interoperating and to, above all else, use feedback and monitoring to make any necessary adjustments to maintain its proper performance for the long term.

Asiakkaat määrittävät laatutason

Kolmas näkökulma tarkastelee laatua ja laatutasoa sen lopputulemista, tuotoksis-

ta ja ilmentymistä käsin. Asiakkaina pidetään sekä opiskelijoita että työnantajia. Asiakkaiden tarpeisiin vastaaminen ja kokonaisvaltainen asiakastyytyväisyys ovat keskiössä, vaikka asiaa voi tarkastella myös opiskelijan oppimisprosessin ja sen lopputulemien kautta. Myös muiden sidosryhmien, ennen muuta OKM:n tyytyväisyys on tärkeää. Toiminnan vaikutavuuden ja toimintaa kuvaavan kansainvälisyyden katsottiin myös kuuluvan lopputuotoksiin.

...opiskelijoilla on mahdollisuus ja edellytykset oppia ja opiskella uutta syvällisesti, monipuolisesti ja joustavasti siten, että he saavat yhdistää uusia sisältöjä, rakenteita ja kokonaisuuksia jo osamiinsa asioihin; että he osaavat tuottaa ja suodattaa tietoa kriittisesti sekä yksin, yksilönä että yhdessä.

Asiakastarpeeseen vastaamista etupainotteisesti. Eli vastataan myös asiakkaan vielä tiedostamattomiin tarpeisiin eli annetaan valmiuksia myös tulevaisuuden tarpeisiin. Tarpeella ymmärtää myös muuta kuin tietoperustan käytäntöön soveltamisen valmius (asenne, työtavat, vastuullisuus). Korkeakoululaadussa korostuu käytännön tarpeisiin vastaaminen ja tieteellisyys ei ole niin oleellista. Ongelmanratkaisut perustuvat kriittisen tarkastelun kestävään tietoperustaan...

Ammattikorkeakoululle leimallinen akateeminen laatu

Korkeakoululle ominainen laatu määrittäytyy pääasiassa lopputulosten perusteella. Opiskelijoiden osalta se tarkoittaa koulutuksen päättyessä hankittua osaamista... Selvimmin korkeakoululle ominainen laatu piiryy näkyviin, kun korkeakoulun tuloksia verrataan toisen

asteen oppilaitosten tuloksiin. Korkeakouluopinnoista valmistuvilla on kykyä oman toimialan kehittämiseen ja johtamisvalmiuksia, joita toiselta asteelta valmistuneelta ei välttämättä odoteta. Yleisellä tasolla kriteerin korkeakoululle ominaiselle laadulle asettaa EQF/NQF 6 tai 7 taso...

Mikä erottaa ammattikorkeakoululle ominaisen laadun yliopiston laadusta? Voidaanko ammattikorkeakoulussa puhua akateemisesta laadusta? Löytyykö käsitteen kuvaamiseen parempia vaihtoehtoja? Monet yhdistelevät näkemyksissään useita näkökulmia. Osa lisää akateemiselle laadulle attribuutin (hyvä, korkealuokkainen, erinomainen) käsitteen merkitystä avatessaan. Joissakin näkemyksissä voi kuulla myös yleistä laadunhallinnan mantraa. Valtaosa katsoo, että akateeminen laatu ilmenee eri tavoin eri korkeakouluissa. Enemmistö korostaa pesäeron tekemistä suhteessa yliopistoihin, mutta myös toisen asteen koulutukseen. Akateemista laatua ammattikorkeakoulussa kuvattiin mm. seuraavasti:

Pitäisikö meidän puhua enemmänkin ammattikorkeakoululaadusta vai tarkoittaako korkeakoululaatu samanlaisia asioita kuin tiedekorkeakouluissa kuin ammattikorkeakouluissa? Minusta eroja on ja tuleekin olla, mutta paljon on toki myös yhtäläisyyksiä! Onko ”academic quality” meille välttämätöntä? Sopisiko meille paremminkin ”proactive vocational quality” tai jotain vastaavaa...?

Pohdinta

Tutkittavan ammattikorkeakoulun henkilöstö näkee korkeakoululle ominaisen opetuksen ja oppimisen laadun moninaisena, dynaamisena ja yliopistojen akateemisesta laadusta poikkeavana ilmiönä. Osa korostaa kuitenkin

kin, eksplisiittisesti tai implisiittisesti, aspekteja, joilla on vahva yhteys yliopistojen akateemiseen laatuun tai yleisiin käsitteisiin sen olemuksesta. Yliopistot ja toiseen asteen ammatillinen koulutus ovat tärkeitä verrokkeja, joihin vertaamalla ammattikorkeakoulun laadun ominaispiirteet saadaan määrittelyssä nostettua paremmin esille.

Ammattikorkeakoululle ominainen laatu hahmotetaan moniulotteisesti. Sitä leimaavat erityisesti opetushenkilöstön riittävä tieteellis-teoreettinen osaamistaso, osaamisen tuottaminen työelämän käytäntöä lähellä olevissa oppimisprosesseissa sekä asiakkaiden, erityisesti opiskelijoiden ja työnantajien tyytyväisyys. Henkilöstölähtöinen laatuajattelu korostuu tilivelvollisuutta ja kontrollia korostavaan laatuajatteluun nähden. Henkilöstö korostaa henkilöstöön liittyviä tekijöitä, resursseja, osaamista sekä yhteisöllisyyttä ja odotuksia johdon suuntaan. Korkeakouluyhteisön merkitys laadun määrittelijänä on nähty keskeiseksi myös aiheeseen liittyvässä aiemmassa tutkimuksessa (ks. esim. Dill ja Beerkens 2013). Professionaalinen (itse) sääntely kollegiaalisissa prosesseissa saattaa olla juuri se ulottuvuus, joka luo akateemisen laadun ominaisuuteen.

Ammattikorkeakouluopetuksen ja -oppimisen laadun ytimessä on työelämä. Ammattikorkeakoulujen alkuvaiheen slogan ”teoriaa ja käytäntöä sopivassa suhteessa” soveltuu yhä hyvin kuvaamaan laadun sisältöä. Tämä näkemys on varsin yhteneväinen akateemisen laadun tarkoituksenmukaisuutta korostavan näkemyksen kanssa. Työelämän ääntä kuunnellaan ja pitääkin kuunnella herkästi, mikäli halutaan tarjota ja toteuttaa laadukasta, työelämärelevanttia korkeakouluopetusta. Myös ennakkointityössä

on tärkeää yhdistää työnantajien ja korkeakoulujen näkemykset, jotta laadukaan koulutuksen edellytykset täyttyisivät.

Ammattikorkeakoulun kilpailuetu, vahvuus ja korkeakoululle ominainen laatu kiteytyvät pedagogiikkaan ja sen kehittämiseen. Opetuksen ja tutkimuksen suhde nähdään henkilöstön keskuudessa jossain määrin eri tavoin, jopa ristiriitaisesti. Osa katsoo, että korkeakoululle ominainen laatu voidaan saavuttaa vain vahvalla tutkimusperusteisella opetuksella. He kokevat, että tutkijakoulutus tuo opettajille merkittävää lisäarvoa ja -osaamista. Osa korostaa ainoastaan opetushenkilöstön työelämäosaamisen merkitystä. He painottavat mielellään vahvaa työelämäosaamisvaadetta ja työelämän kehittämistehtävää. Pelkistäen voidaan kiteyttää, että opettajan kyky sovittaa viimeisintä tutkimustietoa ja/tai teoriaa ja relevanttia työelämän käytäntöä toisiinsa opiskelijaa kiinnostavalla ja oppimista edistävällä tavalla on laadun ytimessä. Käytännönläheinen tutkimus- ja kehitystyö on myös laadun olennainen osatekijä. Tämän tulee näkyä sekä opetuksen sisällöissä että keinona ylläpitää henkilöstön osaamista.

2000-luvulla vakiintunut osaamisperustainen opetussuunnitelma-ajattelu voidaan nähdä nykyaikaisena lähestymistapana myös akateemisen laadun määrittelyyn (ks. Adamson et al. 2010). Tällöin akateemisen laadun kriteeriksi koulutuksessa muodostuu se, ovatko valmistuvat opiskelijat saavuttaneet tavoitteeksi asetetun osaamisen. Oleellinen kysymys on, kuka asettaa vaatimukset osaamiselle. Määrittelyn lähtökohtana ovat yleiset eurooppalaiset ja kansalliset viitekehykset, mutta lopullisen sisällön osaamistavoitteille luo korkea-

kouluyhteisö. Ammattikorkeakouluissa osaamistavoitteet kuvataan työelämässä tarvittavana osaamisena, mikä edellyttää tavoitteiden määrittystä yhteistyössä korkeakoulun henkilöstön, työelämän edustajien ja opiskelijoiden kesken. Jos määrittelyssä on onnistuttu, voidaan opetussuunnitelman akateemista laatua arvioida sen perusteella, miten kaikki siinä kuvattu tekeminen edistää tavoitteeksi asetetun osaamisen kehittymistä.

Akateemisen laadun olemukseen liittyvä tutkimus on yllättävän vähäistä. Lie-neekö syynä aiheen epämuodikkuus vai vaikeus? Toisaalta akateemisen laadun määrittelyyn voidaan sanoa olevan ikuisuus-kysymys kuten laadun määrittelyyn yleensäkin. Kaiken kattavaa ja kaikkien hyväksymää määritelmää on mahdotonta esittää. Korkeakoulujen vielä varsin nuori laadunhallintatyö tarvitsisi kuitenkin teollisuus- ja palveluorganisaatioissa sovelletuista malleista eroavaa, omaleimais-ta ja vaikuttavaa korkeakouluille ominai-sen laadun tunnistamista ja tunnustamis-ta. Akateemista laatua voitaneen parhaiten edistää yhteisillä näkemyksillä, ta-voitteilla ja kollegiaalisesti rakentamalla.

Lähteet

Adamson, L., Becerro, M., Cullen, P., González- Vega, L., Sobrino, J. J. & Ryan, N. 2010. Quality Assurance and Learning Outcomes. ENQA Workshop Report 17. Retrieved December 10, 2014, from <http://www.enqa.eu/>.

Amaral, A. & Rosa, M. J. 2010. Recent Trends in Quality Assurance. *Quality in Higher Education* 16 (1), 59-61.

Cret, B. 2011. Accreditations as local management tools. *Higher Education* 61 (4), 415-429.

Dill, D. & Beerens, M. 2013. Designing the framework conditions for assuring academic standards: lessons learned about professional, market, and government regulation of academic quality. *Higher Education* 65 (3), 341-357.

Dahl Jørgensen, M., Sparre Kristensen, R., Wipf, A. & Delplace, S. 2014. Quality Tools for

Professional Higher Education Review and Improvement. The PHExcel Consortium. Retrieved December 10, 2014, from <http://phexcel.euras-he.eu/>.

Friman, M. & Väinänen, I. 2014. Ammatti-korkeakoulujen laatu käytäntölähtöisen tutkimuk-sen kohteena. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 16 (3), 65-75.

Huisman, J. & Westerheijden, D. F. 2010. Bologna and Quality Assurance: Progress Made or Pulling the Wrong Cart? *Quality in Higher Education* 16 (1), 63-66.

Kehm, B. M. 2010. Quality in European Higher Education. The Influence of the Bologna Process. *Change* 42 (3), 40-46.

Niemelä, H., Okkola, T., Nurkka, A., Kuisma, M. & Tuunila, R. 2014. Is an accreditation seal worth the effort? Observations of programme accreditations in Lappeenranta University of Technology, Finland. *Quality Assurance in Education* 22 (3), 226-239.

Nokelainen, P. 2010. Kriittinen näkökulma 'so-siaalisesti hajautettuun tapaan' tuottaa tietoa. *Am-mattikasvatuksen aikakauskirja* 12 (1), 4-13.

Pratasavitskaya, H. & Stensaker, B. 2010. Quality Management in Higher Education: To-wards a Better Understanding of an Emerging Field. *Quality in Higher Education* 16 (1), 37-50.

Pyykkö, R., Eriksson, S., Krusberg, J-E., Rau-hala, P., Rissanen R., Vieltojärvi, M., Kekäläinen, H., Hiltunen, K., Moitus, S. & Apajalahti, T. 2013. Korkeakoulujen arvioinnin suunnannäyttä-jä. Korkeakoulujen arviointineuvosto 1996-2013 ja arviointitoiminnan tulevaisuus. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 8:2013.

Seppälä, H. 2014. Arvioinnit ammattikorkea-koulujen ja yliopistojen kehittämisen tukena. *Am-mattikasvatuksen aikakauskirja* 16 (2), 12-26.

The UK Quality Code for Higher Education. 2014. Retrieved December 10, 2014, from <http://www.qaa.ac.uk/>.

Ursin, J. 2007. Yliopistot laadun arvioijina: akateemisia käsityksiä laadusta ja laadunvarmis-tuksesta. *Tutkimuslustoista* 35. Koulutuksen tut-kimuslaitos.



Oman tulevaisuuden hallinnan mahdollisuudet ja mahdottomuus

Leena Jokinen

KTL, koulutuspäällikkö
Tulevaisuuden tutkimuskeskus,
Turun yliopisto
leena.jokinen@utu.fi

Johanna Ollila

FM, projektipäällikkö
Tulevaisuuden tutkimuskeskus,
Turun yliopisto
johanna.ollila@utu.fi

Kati Vuorisalo

KTM, aikuiskoulutuksen opettaja
Länsirannikon Koulutus Oy WinNova
kati.vuorisalo@winnova.fi

Tässä puheenvuorossa käsitellään näkemystä millaisia oman työn ja elämänhallinnan taitoja tulevaisuudessa voi tarvita. Puheenvuoron ydinajatuksia ovat tulevaisuuden työn monenlaiset erilaiset ympäristöt ja niissä tarvittavat hyödylliset ajattelun taidot. Lisäksi käsitellään tulevaisuusohjausta, jonka tarkoituksena on auttaa yksilöitä hahmottamaan ja tekemään tietoisia omaa tulevaisuutta koskevia valintoja. Tässä käsitellään tulevaisuusohjauksen teoreettisia lähtökohtia ja menetelmien kehittämistarpeita.

Onko ihmisen työllä tulevaisuutta?

Vaikka automaatio ja robotit eivät veisikään töitä ihmisiltä, on varsin todennäköistä että ihmisen tekemä työ muuttuu tulevaisuudessa. Ihmisen suhde työhön on ollut hyvin erilaista eri aikoina ja ihmisryhmien erot ovat olleet suuria siinä millainen rooli työllä on ihmisen elämässä. Teollisille ja jälkiteolliselle ajalle on ollut tyypillistä nähdä työ ihmisen oikeutena ja taloudellisen hyvinvoinnin turvaajana.

Nykyinen talouden ja kaupan vapautuminen on lisännyt joustavuutta ja liikkuvuutta työn tekemisessä. Työvoima ei enää ole passiivinen ja paikallaan pysyvä osa tavaroiden ja palveluiden tuotantoprosesseissa vaan esimerkiksi yli valtioiden rajojen liikkuva ja toimintatavoiltaan muuttuva tekijä. Ihmisen rooli ja merkitys työn tekijänä voidaan hahmottaa tuotannollisena kansalaisuutena (industrial citizenship). Tällöin ihmisen työ ei kiinnity vain osaksi jotain työpaikkaa vaan hän on osa laajempaa työn tekemisen kokonaisuutta. (di Lieto, 2015.)

Tuotannollinen kansalaisuus on jo nykypäivää ja sen voi nähdä vahvistuvan vielä tulevaisuudessa. Merkittävä osa työstä on sosiaalisesti tarpeellista, vaikka sitä ei pystytä samalla tavalla kuin työpaikoissa tapahtuvaa työtä laskemaan, tilastoimaan tai arvioimaan. Tyypillisiä esimerkkejä tällaisesta työstä ovat muista ihmisistä huolehtiminen, vapaaehtois työ ja omaehtoinen kouluttautuminen. Aktiivinen osallistuminen sosiaalisen yhteisöön voi tulevaisuudessa olla yhtä merkittävää kuin palkkatyön tekeminen.

Jos rinnastamme palkkatyön ja muun työn, on siitä seurauksena se, että kaikilla tulee olla samat oikeudelliset edut ja sosiaaliturva riippumatta siitä millaiseen työhön ihminen on kytkeytynyt. Kansalaispalkan ja vastikkeellisen sosiaaliturvan sekä muiden vaihtoehtoisten työllisyysmallien kokeiluilla ja vaikutusten selvittämisellä on nyt paljon tarvetta. Kokeilut ja testaukset auttavat päätöksentekijöitä harkitsemaan erilaisia vaihtoehtoja ja tarvittavia uudistuksia.

Tuotannollinen

kansalaisuus

on jo nykypäivää.

Sitran raportti ”Kohti kestäväää hyvinvointia” (Sitran Visio Suomelle: Kohdi kestäväää hyvinvointia, 2014) sisältää samansuuntaisia ajatuksia tulevaisuuden työstä ja sen organisoitumisen muodoista kuin edellä esitetty tuotannollisen kansalaisuuden näkemys työstä. Kestävän hyvinvoinnin perusajatus ja läpileikkaava tavoite resilienssin eli sinnikkyuden vahvistaminen edellyttää ihmisiltä hyvää oman elämänsä hallintaa ja kykyä selvitä erilaisista elämäntilanteista ja muutoksista. Tässä visiossa vastuuta selviämistä sälytetään voimakkaasti yksilölle: yksilön tulee selvitä kaikenlaisista kriiseistä itse vaikka ne aiheutuisivat yhteiskunnan ja talouden rakenteiden muutoksista, joihin hän itse ei voi vaikuttaa. Ihmisiltä odotetaan sopeutumiskykyä, joustavuutta, oman osaamisensa jatkuvaa päivittämistä sekä näkemyksiä toimintaympäristön tulevaisuudesta.

Toimenpiteet, joilla sosiaalista kestävyttä tai hyvinvointia edistetään, kes-

kittyvät yhtäältä yksilöille suunnattuihin räätelöityihin palveluihin kuten esimerkiksi hyvinvointineuvolapalveluihin ja toisaalta poliittisiin tavoitteisiin kuten hyvinvoinnin laaja-alaiseen ymmärtämiseen eri yhteiskunnan aloilla. Keinoina ovat yksilöiden vastuunotto itsestä ja lähipiiristä sekä elinympäristöjen ja teknologioiden kehittämisellä.

Yhteiskunnan ja kansantalouden toiminnan muutosta kestävää hyvinvointia tukeväksi voisi kuvata ”Davidin ja Goljatin taisteluksi”. Siinä tavallinen ihminen osallistumisen kautta muuttaa poliittisia ja taloudellisia toimintatapoja. Keinoina vaikuttaa yhteiskuntaan esitetään parempia mahdollisuuksia vaikutta paikalliseen päätöksentekoon, vaikuttavuusinvestointien käyttöä, innostusta kansalaislähtöiseen omaehtoiseen toimintaan ja yhdistysten merkityksen kasvattamiseen. Edelleen jää epäselväksi millaisia yhteiskunnallisia muutoksia tarvitsemme esimerkiksi verotuksessa tai sosiaaliturvassa.

Ikään kuin toiveena yrityksille esitetään, että voitontavoittelun sijaan niiden pitäisi keskittyä pitkän aikavälin kestävään arvonluontiin. Talouspolitiikan muutoksen perusteena nähdään maapallon kantokyvyn rajallisuus, ei niinkään ihmisten hyvinvointi. Yhteiskunnallinen yrittäminen ja yhteisöllisen talouden muodot mainitaan yhtenä vaihtoehtona kestävästä talouspolitiikasta, mutta sitä tukeviin muutoksiin ei puututa. Käytännössä olemme nähneet lähinnä rajoituksia yhteisöllisen talouden muodostumiselle kuten esimerkiksi talkootyön tai yhdistystoiminnan verotuksen uudet muodot. Tässä visiossa ehdotetaan perusteellista pohdintaa julkisen vallan ja kansalaistoiminnan suhteesta.

Kestävän hyvinvoinnin suuntaa tukevana esimerkkinä kuvataan tanskalaista toimintamallia, jossa työntekijä on helppo palkata ja vastaavasti irtisanoa. Ihmisille tarjotaan hyvää työttömyysturvaa ja työvoimapalveluja sekä kannustetaan liikkumaan työn perässä (flexicurity, mobility). Visiota kestävästä hyvinvoinnista kannattelee ajatus ihmisten jatkuvasta osaamisensa kehittämistä ja halusta sitoutua työn tekemiseen. Kriittistä pohdintaa siitä, miksi ihminen sitoutuisi työhön ja yhteiskuntaan, jos ei ole mitään takeita työstä ja turvatusta elämästä, ei raportissa ole. Perusajatus tuntuu olevan että yksilöillä ei ole muita vaihtoehtoja.

Rakentavaa ja ennakkokäsityksistä vapaata pohdintaa tarvitaan paljon lisää ja ennen muuta kokeiluja, jotka tuovat esiin todelliset pullonkaulat kestäville hyvinvoinnille. Ihmisen työllä on tulevaisuutta, kyse on enemmän siitä miten työ ymmärretään ja miten se liittyy ihmisen elämä eri vaiheisiin.

Omaa tulevaisuutta luomassa

Keskeistä yksilöiden kannalta ovat oman tulevaisuuden hallinnan taidot niin palkkatyössä kuin muussakin elämässä. Meillä on luultavasti tulevaisuudessa edelleen säännöksiä, jotka suojaavat yksilöiden asemaa suhteessa yrityksiin ja muihin organisaatioihin. Monet tekijät ja ajatustavat viittaavat siihen, että ihmisen oma vastuu omasta elämästä ja toimeentulosta on kuitenkin tulevaisuudessa lisääntymässä. Siksi on tärkeää että ihmiset oppivat tulevaisuusajattelun taitoja.

Olemme ”UTUA-uutta tulevaisuutta luomassa” -hankkeessa tekemässä työkaluja siihen, miten esimerkiksi valmenta-

vissa koulutuksissa voidaan käyttää tulevaisuusajattelua edistäviä työvälineitä. Hankkeen tarkoituksena on:

- Tuottaa ohjaajille malleja tehdä tulevaisuusohjausta
- Tuottaa uusia työkaluja yksilöllisen tulevaisuuden pohdintaan
- Luoda esimerkiksi digitaalinen tulevaisuussimulaatio ja kehittää toiminnallisia menetelmiä, jotka edistävät vertaistuen käyttöä
- Kouluttaa ohjaajia ja neuvoja tulevaisuusohjauksen menetelmien käyttöön
- Kerätä taustatietoa tulevaisuuden työ- ja toimintaympäristöä ohjaavista asioista.

Tulevaisuusajattelua tarvitsevat niin nuoret kuin aikuisetkin. Nuorilla kyseessä on valinta mille alalle haluaisin tai millaiset asiat minua kiinnostavat. Aikuisilla saattaa olla kyseessä uudet työn ja uran etsintä tai ylipäätään uuden suunnan ottaminen elämässä. Tulevaisuuden ajattelua ja erilaisten mahdollisuuksien pohdintaa edistää tulevaisuussimulaatio, jolla voi kokeilla erilaisia tulevaisuuden polkuja tai valintojen seurauksia. Simulaatio on kuvitteluun perustuva ja turvallinen tapa herätellä ihmistä pohtimaan omia päätöksentekotapojaan ja omia tavoitteitaan. Tulevaisuuden kokeilu kertoo paljon siitä, millaisia päätöksiä teen oman elämäni suhteen: haluanko valita tuttuja ja turvallisia vaihtoehtoja vai olenko valmis myös epävarmempisiin ratkaisuihin.

UTUA-hankkeen toiminta keskittyy Satakuntaan. Tavoitteena on edistää satakuntalaisten ihmisten mahdollisuuksia löytää ennakkoluulottomia työllistymisen tapoja sekä tukea heidän oma-aloitteisuuttaan ja kekseliäisyyttään uudenlaisen toiminnan luomisessa. UTUA-hankkeen toteuttavat yhteistyössä Turun

yliopiston Tulevaisuuden tutkimuskeskus ja Länsirannikon Koulutus Oy WinNova. ESR-osarahoitteen UTUA -hankkeen päärahoittaja on Keski-Suomen elinkeino-, liikenne- ja ympäristökeskus ja se toteutetaan 1.3.2015–28.2.2017. Hanke kuuluu Kestävää kasvua ja työtä 2014–2020 ohjelmaan.

Tulevaisuusohjauksen teoreettisia ankkureita

Tulevaisuusohjauksen teoreettista taustaa olemme rakentaneet kolmesta näkökulmasta. Yhtäältä oppimisen, lähinnä eksploraatiivisen, toisaalta tulevaisuusajattelun ja -tietoisuuden sekä proaktiivisuuden ja kolmanneksi uraohjauksen näkökulmista. Seuraavassa kuvataan pääpiirteissään näitä teoreettisia suuntauksia, joihin olemme nojautuneet kehittäessämme työkaluja tulevaisuusohjauksen tekemiseen.

Uutta kartoittava ja kokeileva eksploraatiivinen oppiminen on konstruktiiivisen oppimisen traditioon ja erityisesti John Deweyn (1859-1952) klassisiin ajatuksiin perustuva teoria. Deweyn pragmaattisen tietokäsityksen mukaan oppiminen perustuu havainnointiin ja sitä kautta muodostuvaan ymmärrykseen. Eksploraatiivinen teoria kuvaa niitä asioita ohjausprosessissa, joissa kartoitettavasta alueesta – ohjattavan henkilökohtaisesta tulevaisuudesta – ei ole olemassa tietoa. Suomen kielessä ei ole hyvin toimivaa vastinetta sanalle exploration, vaan se kääntyy luontevasti ainoastaan tutkimusmatkailuksi. Tällainen uutta etsivä ja kartoittava oppiminen on kuitenkin varsin hyödyllinen tapa avartaa oman tiedon ja ymmärryksen rajoja ja tulee lähelle kokeilevan oppimisen käsitettä (ks. esim. Helander, 2000).

Tulevaisuuden mahdollisuuksien kar-
toittamisessa se toivoaksemme toimii
erityisen hyvin. Eksploratiivisen oppi-
misen ajatus sopii erityisen hyvin yhteen
simulaatiomenetelmän kanssa, sillä yh-
dessä ne mahdollistavat uuden kokeile-
misen ja kokemuksen hankkimisen til-
lanteista, joista oppijalla ei ole aiempaa
tietoa. Maailmassa – ja erityisesti tulevai-
suudessa – on vähän muuttumattomia
faktoja tai ne ovat vielä tuntemattomia,
joten niiden hahmottaminen ei onnis-
tu pelkästään nykyisen informaation var-
rassa. Mahdollisuuksien ja vaihtoehtojen
näkeminen edellyttää rohkeaa kokeilua,
oman maailmankuvan rajojen kyseen-
alaistamista ja niiden laajentamista.

Tulevaisuusajattelu ja proaktiivinen ote omaan tulevaisuuteen

Tulevaisuusajattelulla tarkoitamme
tässä käsityksiä, mielikuvia, tun-
teita ja muita mielen sisältöjä,
jotka liittyvät ihmisen näkemyksiin tule-
vaisuudesta. Tietomme tai käsityksemme
tulevaisuudesta perustuvat oletuksiin
ja näkemyksiin mahdollisista tulevista ta-
pahtumista tai asioista. Tulevaisuusajatte-
lun kehittämisessä oleellista on kehittää
kykyä varautua erilaisiin kehityskulkui-
hin ja nähdä toisistaan poikkeavia mah-
dollisia tulevaisuuskuvia. Tulevaisuutta
koskevaa tietoa voidaan käsitellä tieteel-
lisessä tutkimuksessa vain siinä muodossa,
jossa se esittyy nykyisyydessä: ai-
komuksina, mahdollisuuksina, unelmi-
na, toiveina, pelkoina.

Ihmisen asenteet tulevaisuuteen voivat
vaihdella passiivisuudesta proaktiivisuu-
teen sen perusteella, miten aktiivisesti tai
tietoisesti ihminen haluaa tai voi omaan
tulevaisuuteensa vaikuttaa. Tulevaisuu-
teen asennoituminen puolestaan on yh-

teydessä siihen, miten ymmärrämme tu-
levaisuuden luonteen ja miten se vaikut-
taa toimintaamme. Proaktiivinen asenne
tulevaisuuteen tarkoittaa luovaa otetta,
jossa ihmisen omat teot ja päätökset ovat
aktiivisia tulevaisuutta muokkaavia teki-
jöitä. Proaktiivisessa asenteessa keskeisiä
kysymyksiä ovat, mitkä ovat mahdolliset
maailmat ja kuinka vaikutamme toivot-
tavaan tulevaisuuteen ja miten muutam-
me tai vaikuttamme ympäristössämme.
Kuten aiemmin on todettu, tulevaisuus-
ohjauksen ydinajatuksena on tuoda esiin
yksilön omaa suhtautumista tulevaisuu-
teensa ja auttaa häntä pohtimaan omia
päättöksenteko- tai toimintatapojaan.

Tulevaisuuden kehityksen hahmotta-
minen ja reflektointi on ehkä voimak-
kaimpia henkisiä kykyjä, joita meillä on
käytettävissä. Ilman spekulointikykyä
olisimme rajoittuneita reaalityodellisuu-
teen ja nykyhetken sekä menneisyyteen.
Ilman tulevaisuusorientaatiota meillä ei
olisi mahdollisuutta tehdä suunnitelmia,
ei tulevaisuuden toiveita, ei pyrkimyksiä,
unelmia tai haluja. Tietoisuus tulevaisuu-
desta on ikään kuin olemista tulevaisuu-
dessa ja asioiden pohtimista tulevaisuu-
den näkökulmasta tai tulevaisuudesta kä-
sin. Tietoisuus ei ole tulevaisuuden suun-
nittelua vaan mahdollisuuksien tutkimista
ja arviointia erilaisista näkökulmista.
Ajatuksemme on, että ihminen ja hänen
ajattelutapansa on jatkuvasti muuttuva
ja kehittyvä. Tässä dynaamisessa proses-
sissa tietoinen ja aktiivinen toiminta tai
läsnäolo on mielestämme merkittävä osa
oman elämän hallintaa ja siihen liitty-
vää päättöksentekoa. Tietoisuus tulevai-
suudesta auttaa meitä toimimaan nyky-
hetkessä niin, että toiveemme tai tavoit-
teemme voisi täyttyä. (Lompardo, 2008.)

Proaktiivinen uraohjaus ja elämänhallinta

Ura- ja elämänhallintaohjaus on viimeaikoina korostanut ihmisen omaa toimintaa ja proaktiivista asennetta tulevaisuuteen. Tämän on arveltu johtuvan siitä, että työelämän epävarmuus ja muutosnopeus on lisääntynyt. Nykyisin vaikuttaa siltä, että vakaita ja pysyviä työpaikkoja on aina vain vähemmän. (Chiaburu, Baker & Pitariu, 2006). Tulevaisuusohjauksen kannalta katsottuna keskeistä uraohjauksessa on ajatus, että tulevaisuuden kuvittelu tai ennakointi ei pelkästään riitä vaan tulevaisuuden hahmotus edellyttää myös valintoja ja määrätietoista toimintaa.

Tulevaisuuden työelämän kehitys on kompleksinen kokonaisuus, jonka ymmärtäminen tarkasti tai yksityiskohtaisesti on luultavasti mahdotonta. Varmaa tietoa esimerkiksi siitä, millaisia ammatteja tai työpaikkoja tulevaisuudessa pitkällä aikajännteellä, ei ole saatavissa. Valintojen tekemisessä on hyväksyttävä, että tulevaisuus on epävarma eivätkä riippumatta omista pyrkimyksistä tai teoista kehitys voi yllätyksellistä.

Tulevaisuuden epävarmuuden hyväksyminen ja proaktiivisen asenteen yhdistäminen uraohjauksessa on vienyt meidät etsimään dynaamisia ohjausmalleja. Sosiodynaamisen ohjauksen malli (Peavy, 2006; 2002) on tuonut tulevaisuusohjaukseen erityisesti elämän kokonaisuuden hahmottamisen ja ihmisen oman aktiivisen roolin korostamisen. Monimutkainen tulevaisuutta koskeva päätöksenteko sisältää sekä tietoisia että tiedostamattomia osia. Tätä informaation, näkemyksellisen tiedon, intuition ja tunteiden dynaamista kokonaisuutta olemme pyrkineet fasilitoimaan tuomalla reflektiivisiä työkalu-

ja ohjausprosessien tueksi. Oman tulevaisuuden mahdollisuuksien käsittely on jatkuvasti kehittyvä iteratiivinen prosessi. Ihmisen toimintaympäristö asettaa sekä rajoituksia että luo mahdollisuuksia. Kontekstuaalisuuden huomioiminen on myös olennainen osa tulevaisuusohjausta, koska omaa uraa tai elämää koskevat päätökset ovat näkemyksemme mukaan enemmän tai vähemmän epärationaalisia, sattumien vaikutuksen alaisia ja ennen muuta epävarmaan tulevaisuuteen suuntautuvia. Tulevaisuuden urapäätöksissä pyrimme rohkaisemaan avoimeen ja rohkeaan oman tulevaisuuden pohdintaan. (Murtagh, Lopes, & Lyons, 2011.)

Yhteenveto tulevaisuusohjauksesta

Tulevaisuusohjauksen viitekehys ja malli on kehitysvaiheessa. Mitään johdonmukaista teoriaa ei vielä tällä hetkellä ole olemassa, on vain elementtejä, joita pitää tutkia sekä empiirisesti että käsitteellisesti. Seuraavassa on esitetty joitain keskeisiä ajatuksia tulevaisuusohjauksen mallin rakeenennusaineuksista.

Tulevaisuuden ajattelu on ihmiselle luontainen keino kehittää itseään ja toimintaansa. Tulevaisuuden pohdinta, sen ennakointi- ja kuvittelutaitojen edistäminen ammattimaisesti ja systemaattisesti on juuri se alue, jota arvioimme, että ohjausalan ammattilaiset tarvitsevat voidakseen auttaa esimerkiksi uran vaihtajia tai työttömiä löytämään uusia ennakkoloukkottomia uusia ajatuksia. (Wilson, 2008.)

Tulevaisuussuuntautuneen ohjauksen tärkein tehtävä on luoda opiskelijoille mahdollisuuksia erilaisten tulevaisuuksien hahmottamiseen. Tulevaisuusohjaus keskittyy luovan ja kriittisen ajattelun

edistämiseen ennemmin kuin tulevaisuuden muutosvoimien tai trendien ennakointiin. Tulevaisuusohjaus laajentaa ihmisen näkemyksiä vallitsevasta tasaisesta kasvusta ja kehityksestä (business-as-usual) vaihtoehtoihin ja yllättäviin tulevaisuuksiin. Ohjauksessa huomio kiinnittyy sekä yleisiin ja ulkoisiin yhteiskunnallisiin tekijöihin että yksilön sisäisiin odo- tuksiin, tarpeisiin, toiveisiin ja arvoihin. Tulevaisuusohjauksen taustalla vaikuttavat ajatukset heijastavat koulutusinsti- tuutioiden arvoja, jotka painottavat yksilön itseohjautuvuutta ja rakentavaa so- siaalista roolia.

Ihmisen oman tulevaisuuden hahmot- taminen lähtee luonnollisesti yksilöllisistä tarpeista ja toiveista. Yksilötason oh- jauksessa emme luo tulevaisuudesta uto- pias vaan pyrimme huomioimaan se- kä erilaiset sosiaaliset todellisuudet että mahdollisuudet toimia aktiivisesti sen mukaan millaiseksi tulevaisuuden ha- luua muodostuvan niin henkilökohtai- sella tasolla kuin laajemminkin yhteis- kunnallisella ja sosiaalisella tasolla. Ihmi- sen omaan elämään kuuluvien näkemys- ten ja visioiden ohjaamisessa yhdistetään yksilölliset pohdinnat myös tietoisuuteen ympäröivän yhteiskunnan tulevaisuudes- ta. Tulevaisuussuuntautunut ohjaus pe- rustuu näkemykseen siitä, että yksilöt voivat vaikuttaa omaan tulevaisuuteensa samanaikaisesti kuin tuleva kehitys epä- varmaa, eikä kukaan voi ennakoita muu- toksia tarkasti.

Oma näkemys, visio, tulevaisuudes- ta syntyy kyvystä havainnoida, reflektoi- da, ja tunnistaa sekä ulkoisia että omaan itseensä liittyviä tulossa olevia muutoksia. Tulevaisuutta koskevat päätökset tehdään nykyhetkessä ja nykyisen tiedon ja tilan- teiden pohjalta. Ohjausprosessissa oleel- lista on tunnistaa sisäinen kyky ohjata

omaa elämää tietyssä sosiaalisessa ja yh- teiskunnallisessa kontekstissa Tulevaisuus- suuntautuneessa ohjauksessa merkittäviä ovat rationaalisen ajattelun lisäksi intuitio ja tunteet, koska kaukaisesta tulevaisuu- desta meillä ei ole faktatietoa. Ohjauspro- sessissa on keskeistä tutkia ja reflektoida niitä asioita, joiden perusteella ajattelem- me tulevaisuutta ja omaa toimintaamme. Kyky kyseenalaistaa omaa ajattelua yhtä hyvin kuin vallitsevia systeemejä on aktii- visen tulevaisuussuuntautuneisuuden yti- messä.

Lähteet

- Chiaburu, D., Baker, V., & Pitariu, A. (2006). Beyond being proactive: what (else) matters for career self-management behaviors? *Career Development International*, 11, 619-632.
- Helander, J. (2000). *Oppiminen ratkaisusuun- tautuneessa terapiassa ja ohjauksessa*. Helsingin yli- opiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 169. Helsinki 2000.
- Di Lieto, G. (2015). Borderless Industrial Den- izenship: A Transformative Space for the Creation of Alternative Futures in Global Economic Migration. Navitas College of Public Safety Australia. *Journal of Futures Studies*, 19(4), 13-30.
- Lompardo, T. (2008). *The Evolution of Future Consciousness. The nature and Historical Develop- ment of the Human Capacity to Think about the Fu- ture*. Bloomington: Author House.
- Murtagh, N., Lopes, P. N., & Lyons, E. (2011). Decision making in Voluntary Career Change: An Other-Than -Rational Perspective. *Career Develop- ment Quarterly*, 58(3), 249-264.
- Peavy, R. V. (2002). Ammatinvalinnan ja urasuunnittelun ohjaus postmodernina aikana. Suom. P. Auvinen. Teoksessa J. Onnismaa, H. Pa- sanen, & T. Spangar (toim.), *Ohjaus ammattina ja tieteenalana. Ohjauksen lähestymistavat ja ohjaustut- kimus* (ss. 14-40). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Peavy, R. V. (2006). *Sosiodynaamisen ohjauksen opas*. Helsinki: Psykologien kustannus.
- Sitra. (2014). *Sitran Visio Suomelle: Kohti kes- tävää hyvinvointia*. Sitran työpaperi 31.10.2014. Haettu tammikuu 6, 2016, sivusolta www.sitra.fi.
- Wilson, J. P. (2008). Reflecting-on-the-future: a chronological consideration of reflective practice. *Reflective Practice*, 9(2), 177-184.

Työelämä- osaaminen kehittyy vapaaehtois- toiminnassa

Eija Raatikainen

KT, lehtori

Metropolia Ammattikorkeakoulu

eija.raatikainen@metropolia.fi

Tiivistelmä

Tässä puheenvuorossa kuvataan vapaaehtoistoiminnasta oppimisen pedagoginen malli, joka on luotu osana Euroopan Sosiaalirahaston rahoittamaa KAMU-hanketta (2013–2014). Mallia sovelletaan Metropolia ammattikorkeakoulun sosionomien koulutuksessa ja se perustuu Service Learning -ajatteluun. KAMU-hankkeessa Metropolian sosionomiopiskelijat ja Keskuspuiston maahanmuuttajataustaiset opiskelijat toimivat toistensa KAMU-pareina noin vuoden ajan. Hanke tarjosi tukea maahanmuuttajanuorten kotoutumiseen ja sosionomiopiskelijoiden ammatillisuuden kehittymiseen. Tässä kirjoituksessa esitellään vapaaehtoistoiminnasta oppimisen malli vaihtoehtoisena työssäoppimisen muotona. Parhaimmillaan mallia voidaan soveltaa alasta ja tutkinnosta riippumatta.

Avainsanat: *työstä oppiminen, vapaaehtoistoiminnasta oppimisen malli ja Service Learning.*

Johdanto

Suomalaisen työelämän kehittämiskohteeksi on esitetty eri alojen ja työpaikkojen rajat ylittävän työn ja verkottumisen monipuolinen edistäminen (Työelämän kehittämisstrategia vuoteen 2020, 8). Yhdeksi keskeisimmistä tulevaisuuden työelämäosaamisen taidoksi puolestaan on nimetty työntekijän sosiaalinen älykkyys (*social intelligence*) (Institute for the Future for University of Phoenix Research institute 2015). Myös monikulttuurisuus, mielikuvitus ja kriittinen ajattelu tulevat olemaan tulevaisuudessa tarvittavia taitoja (Brunila 2015). Seifer ja Connors (2007) ovat osoittaneet, että vapaaehtoistoiminnan yhdistämisellä opintoihin on merkitystä opiskelijoiden sitoutumiseen ja motivaatioon. Tarkemmin sanoen, vapaaehtoistoiminnasta oppimisen on todettu tukevan opiskelijan empatiakyvyn ja kokonaisvaltaisen eettisen osaamisen kehittymistä. Myös opiskelijan kulttuurisensitiivisyyden ja minäpystyvyyden lisääntyminen sekä vastuullisuuden paraneminen on tuotu esille (Warren 2012). Edellisten lisäksi yksilön metataidot, kuten verkostoitumistaidot, kommunikaatio- ja ryhmätyötaidot sekä elämänhallintataidot tulevat haastetuiksi vapaaehtoistoiminnan moninaisella kentällä. Erityisesti kommunikaatiotaidot on jäsennettävissä yhdeksi työelämävalmiuden keskeisimmäksi osaksi (Niinistö-Sivuranta 2013).

Vapaaehtoistoiminnan hyödyt ovat merkittäviä niin vapaaehtoistoiminnan järjestöille kuin oppilaitoksillekin. Vapaaehtoistoiminnan järjestöt saavat toiminnan avulla lisää toimijoita ja palautetta toiminnastaan. Tämä avaa heille uusia näkökulmia toimintansa kehittä-

miseen. Oppilaitokset hyötyvät opiskelijoiden vapaaehtoistoiminnasta saadessaan ajankohtaista tietoa vapaaehtoistyöntekijän osaamisen edellytyksistä ja osaamisen huomioimisesta koulutuksessa. Yksin toimiessaan oppilaitos ei voi edistää niin syvällistä osaamisen syntymistä, jota todellinen arkielämä ja asiakkaiden kanssa tehtävä työ tarjoavat. (Ma, Chiu, Dinh & Tang 2010.) Vapaaehtoistoiminnasta oppiminen voidaan jäsentää työkokemuksesta 'oppimisen yhdistäväksi' -malliksi (Guile & Griffiths 2001, 2004), jossa perusolettamus oppimisesta perustuu monimuotoisissa ja -tasoisissa työtehtävissä kehittymiseen. Toisaalta vapaaehtoistoiminta voidaan tuoda aikaisempaa joustavammin osaksi ammattikorkeakouluopintoja, esimerkiksi opinnollistamisen keinoin (Aaltonen, Moisio & Mäki 2015; Verkkovirta hanke 2015–2017;). Opinnollistaminen on mahdollisuus joustavoittaa osaamisen tunnistamista.

Service Learning vapaaehtoistoiminnasta oppimisen mallin lähtökohtana

Metropolia Ammattikorkeakoulussa toteutettiin Euroopan Sosiaalirahaston (2013–2014) rahoittama KAMU-hanke (Kaveriohjausta maahanmuuttajille, www.metropolia.kamu.fi). Hankkeen tavoitteena oli kehittää Service Learning -mallin pohjalta yhteistyötä pääkaupunkiseudulla sijaitsevan Metropolia Ammattikorkeakoulun sosiaalialan tutkinnon, Keskuspuiston ammattiopiston sekä Kalliolan settlementin välille. Hankkeessa luodun vapaaehtoistoiminnasta oppimisen malli jäsenyi osaksi sosionomiopiskelijoiden vapaaehtoistoiminnan harjoittelua (5 op). Sosionomien työssäoppimisen vahvojen perinteiden vuoksi oli hankkeessa

mielekästä lähteä laajentamaan työssäoppimisen kenttää toimimalla yhteistyössä järjestöjen kanssa. Virtasen (2014) mukaan sosiaali- ja terveystieteet ovatkin edenneet jo verrattain pitkälle työssäoppimisen käytännöissä ja prosesseissa. Vapaaehtoistoiminnan kenttä tarjosi uuden ja ajankohtaisen työssäoppimisen kontekstin.

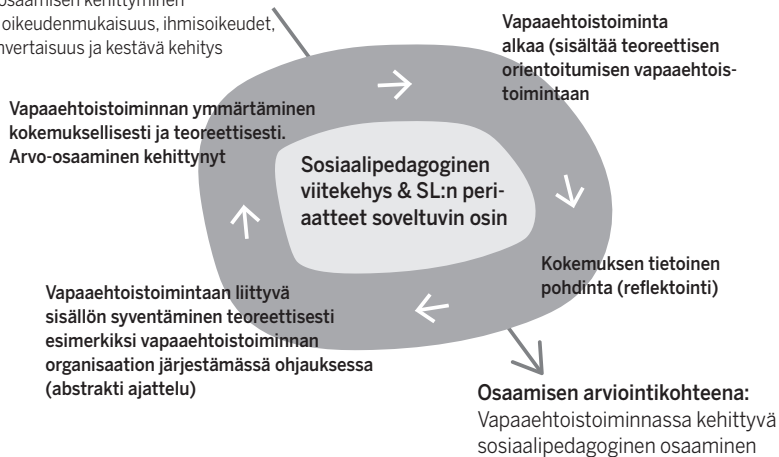
Hankkeessa kehitetyt vapaaehtoistoiminnasta oppimisen mallin pedagogisena lähtökohdana oli Service-Learning ja sen soveltaminen suomalaisessa korkeakoulukontekstissa. Tavoitteena oli käytännön harjoittelun kehittämisen lisäksi opintojen eli vapaaehtoistoiminnan pedagoginen edelleen kehittäminen (Manninen 2015; Manninen & Raatikainen 2014; Raatikainen 2013). Service Learning voidaan määritellä opetus- ja oppimisstrategiaksi, jossa vapaaehtoistoiminta ja sen systemaattinen reflektointi tuottavat uutta oppimista (Seifer & Connors 2007). Monessa ulkomaalaisessa oppilaitoksessa vapaaehtoistoiminta on jo vakiintunut osaksi opiskelijoiden opinto-

ja. Service Learningin lähtökohdat ovat John Deweyn ajatuksessa kokemuksesta oppimisesta, vaikka sen arvoperustana ja historiallisena taustana onkin kriittinen pedagogiikka, feministinen pedagogiikka ja 1960-luvun yhdysvaltalaisen yhteiskunnan ”hyvän tekeminen” kansakunnan parhaaksi. Metropoliassa luodun vapaaehtoistoiminnasta oppimisen mallin taustalla taas on sosiaalipedagoginen ajattelu ja yhteistoiminnallinen pedagogiikka (Manninen & Raatikainen 2014).

Hankkeessa luotu vapaaehtoistoiminnasta oppimisen malli jäsenyi Service Learningia paremmin suomalaiseen yhteiskuntaan, koska se ei tähtää palveluiden luomiseen tai aktiiviseen opetussuunnitelmien kehittämiseen. Sosionomin opetussuunnitelman taustalla olevat tavoitteet ja sisällöt eivät soveltuneet Service Learning tavoitteisiin, joten sitä piti soveltaa paremmin suomalaiseen yhteiskuntaan soveltuvaksi. Hankkeessa lähestymistapojen erot haastoivat näiden kahden (Service Learning ja Sosiaalipedagogiikka) lähtökohdan yhteensovittamisen.

Lähtökohdana vapaaehtoistoiminnasta oppimiselle:

- Sosiaalipedagoginen lähestymistapa
- Keskeisenä osaamistavoitteena opiskelijan tietoisien arvo-osaamisen kehittyminen (OPS oikeudenmukaisuus, ihmisoikeudet, yhdenvertaisuus ja kestävä kehitys)



Kuvio 1. Vapaaehtoistoiminnasta oppimisen pedagoginen malli (Manninen & Raatikainen 2014, 11).

KAMU-hankkeessa kehitetty vapaaehtoistoiminnasta oppimisen malli on teoriapohjainen tulkinta ja käytännön toteutus työssäoppimista. Kyseessä on vapaaehtoistoiminnan harjoittelun jäsennetty **oppimisprosessin kuvaus**. Harjoittelu perustuu kokemuksista oppimiseen ja näiden kokemusten käsitteellistämiseen (vrt. Kolb 1984). Reflektion avulla oma kokemus muuttuu tiedoksi ja uudenlaiseksi toiminnaksi – osaamiseksi. Oppimisprosessissa yhdistyvät hiljainen tieto, eksplisiittinen tieto, tavoitteellinen tieto ja tiedostaminen (Nissilä & Paaso 2012). Vapaaehtoistoiminnan harjoittelun keskeisenä tavoitteena on vahvistaa sosionomiopiskelijan ymmärrystä oikeudenmukaisuudesta, ihmisoikeuksista, yhdenvertaisuudesta ja kestävästä kehityksestä.

Opintojakson laajuus on 5 opintopistettä eli 135 tuntia opiskelijan työtä, josta vapaaehtoistoiminnan osuus 100 tuntia. Orientaatiotehtävien ja oppimisen arvioinnin osuus on 35 tuntia.

Yksinkertaisimmillaan opintojen rakenne on seuraava:

1. vaihe: orientoituminen vapaaehtoistoimintaan a) infotilaisuus, b) itsenäinen tehtävä: kirjallisuuteen perustuva tehtävä, henkilökohtaiset tavoitteet ja vapaaehtoistoiminnan yhteistyösuunnitelma)
2. vaihe: harjoittelun toteuttaminen käytännössä. Vähintään 20 t. vapaaehtoistoimintaa/järjestö, yhteensä 120 t (mahdollinen vapaaehtoistoiminnan järjestön antama vapaaehtoistyön koulutus).
3. vaihe: arviointi ja harjoittelun päättäminen. Oppimisen ja osaamisen itsearviointi (e-kysely).

Vaikka vapaaehtoistoiminnasta oppiminen kytkeytyy opetussuunnitelmaan, oppimiskonteksti on dynaaminen ja mahdollistaa yksilöllisiä ratkaisuja. Vapaaehtoistoiminnassa tehtävä harjoittelu ei ole myöskään samalla tavalla opettajan tai työpaikkaohjaajien ohjaama kuin perinteinen harjoittelu. Näin jäsennettynä se tulee toisaalta lähelle informaalia Service-Learning -ajatteluun pohjautuvaa oppimista, mutta myös opetussuunnitelman taustalla olevaa sosiaalipedagogista ajattelua.

Lopuksi

Työelämän muutokset haastavat oppilaitokset pohtimaan uusia tapoja, joiden avulla voidaan varmistaa opiskelijoiden osaamisen ja kompetenssien kehittyminen. (Virtanen, Tynjälä & Eteläpelto 2014). Työssäoppimisen muodot ja mahdollisuudet laajenevat autenttisiin oppimisympäristöihin. Autenttinen oppimisympäristö tarjoaa opiskelijoille konkreettista tekemistä, joka motivoi opiskelijoita toimimaan ja oppimaan. Se luo haasteita, kasvattaa opiskelijoiden vastuuntuntoa, kehittää opiskelijan eettistä arvomaailmaa ja identiteettiä. (Manninen & Raatikainen 2014.) Yhä dynamisemmassa, verkostoituneemmassa ja monikulttuurisemmassa yhteiskunnassamme kolmannen sektorin rooli palvelujen tarjoajana tulee kasvamaan.

Esittelin tässä puheenvuorossa vapaaehtoistoiminnan pedagogisen mallin eräänä työssäoppimisen jäsenyyksenä. Malli pohjautui Service Learning -ajatteluun, jonka yhtenä tavoitteena on yhteiskunnallinen muutostyö ja uusien palvelujen tuottaminen sekä oppilaitosten opetussuunnitelmien kehittäminen tiiviissä yhteistyössä oppilaitosten kanssa.

Sosionomiopintoihin kehitetty vapaaehtoistoiminnasta oppimisen malli on sovellettavissa monille koulutusaloille. Mallia sovellettaessa se haastaa oppilaitokset tarkastelemaan opetus suunnitelmiansa sisältöjä ja tavoitteita laajasti ja myös oman spesifin alansa ulkopuolta. Tulevaisuuden osaamistarpeet edellyttävät ihmisiltä laaja-alaisia myös oman alansa ulkopuolella olevia tietoja ja taitoja. Vapaaehtoistoiminnasta oppiminen tarjoaa uusia mahdollisuuksia opiskelijoiden metataitojen kehittymiseen. Vapaaehtoistoiminnasta oppimisen malli on oppilaitoksille yksi ajankohtainen keino lähestyä ympäröivää yhteiskuntaa ja tehdä alueellista vaikuttamis-, kehittämis- ja muutostyötä. Sen myötä on myös mahdollista tehdä aikaisempaa enemmän eri alojen ja työpaikkojen rajat ylittävää verkostoitumista (Työelämän kehittämisstrategia vuoteen 2020, 8). Monialaiset kohtaamiset edistävät eri alan osaajien ja asiantuntijoiden monitasoista verkostoitumista. Työssä oppiminen tulisikin nähdä tärkeä asiana, jossa otetaan huomioon yksilön sosiaaliset ja persoonalliset tekijät ja niiden vaikutukset työhön ja työstä oppimiseen (Harteis & Billet 2006). Vapaaehtoistoiminnasta oppiminen on yksi mahdollisuus muualla opitun (KESU 2011–2016, 8) tunnistamiseksi osaksi opintoja. Tämä puolestaan tukee opintojen joustavaa etenemistä.

Lähteet

-
- Aaltonen, K., Moisio, A. & Mäki, K. 2015. Verkkovirta. Ratkaisuja työn opinnollistamiseen. Helsinki: Unigrafia.
- Brunila, A. 2015. Onko koulutus ja tutkimus vain menoerä budjetissa vai investointi tulevaisuuteen? *Tieteessä tapahtuu* 5/2015, 45–46.
- Future Work Skills 2020. 2015. Institute for the Future for University of Phoenix Research institute. Luettu osoitteesta: <http://www.iff.org/futureworkskills/>.

Guile, D. & Griffiths, T. 2001. Learning through Work Experience. *Journal of Education and Work* 14 (1), 113–131.

Guile, D. & Griffiths, T. 2004. Learning through work experience for the knowledge economy. *Issues for educational research and policy*. Cedefop Reference series; 48. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

Kolb, D. A. 1984. *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Koulutus ja tutkimus vuosina 2011–2016 kehittämisuunnitelma. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2012:1.

Ma, H. K. C., Chiu, Y. N. P., Dinh, A. H. A. & Tang, M. L. M. 2010. *Faculty handbook: A teacher's guide to service-learning*. Hong Kong: Lingnan University Office of Service-Learning. Luettu 16.2.2015 osoitteesta: http://commons.ln.edu.hk/cgi/viewcontent.cgi?article=1007&context=osl_book.

Manninen, N. & Raatikainen, E. 2014. Vapaaehtoistoiminnasta oppimaan - Ajatuksia ammattikorkeakouluille. *Metropolia Ammattikorkeakoulu/KAMU kaveriohjausta maahanmuuttajille -hanke*.

Manninen, N. 2015. Service Learning and Social Pedagogy – Discussing the KAMU Service Learning Program. *European Journal of Social Education* (26/27), 55–75.

Niinistö-Sivuranta, S. 2013. Valmis työelämää. Osaaminen sanoiksi ammattikorkeakoulutuksessa. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 15 (4), 39–49.

Nissilä, S.-P. & Paaso, A. 2012. *Isetuntemuksesta organisaation kehittämiseen*. Teoksessa H.L.T. Heikkinen, H. Jokinen, I. Markkanen & P. Tynjälä (toim.) *Osaaminen jakoon. Vertaisryhmämentorointi opetusallalla*. Jyväskylä: PS-kustannus, 189–206.

Raatikainen, E. 2013. Sosiaalipedagogiikkaa opitaan vapaaehtoistoiminnassa osana ammattikorkeakouluopintoja. *Sosiaalipedagoginen aikakauskirja* 14, 137–144.

Seifer, S. D. 1998. Service-Learning: Community-Campus Partnerships for Health. *Professions Education in Academic Medicine* 73, 273–277.

Seifer, S. D. & Connors, K. (toim.) 2007. *Faculty Toolkit for Service-Learning in Higher Education*. Community Campus Partnership for Health, Scotts Valley CA: National Service Learning Clearinghouse. Luettu 12.6.2015 osoitteesta:

https://csl.drupal.ku.edu/sites/ccsr.drupal.ku.edu/files/docs/HE_toolkit_with_worksheets-4.pdf.

Työelämä 2020 -hanke. Työelämän kehittämisstrategia vuoteen 2020. Työ- ja elinkeinoministeriö. Luettu osoitteesta: http://www.tyoelama2020.fi/tyoelama_2020_-hanke/tyoelamastrategia.

Verkkovirta hanke 2015–2017. Verkkovirta - Työn opinnollistamista verkostoyhteistyönä. Hankehakemus. Julkaisematon.

Virtanen, A. 2014. Koulutusalat työssäoppimisen erilaisina oppimisympäristöinä. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 16 (1), 10–27.

Virtanen, A., Tynjälä, P. & Eteläpelto, A. 2014. Factors promoting vocational students' learning at work: study on student experiences. *Journal of Education and Work* 27 (1), 43-70.

Warren, J. L. 2012. Does Service-Learning Increase Student Learning? A Meta-Analysis. *Michigan Journal of Community Service Learning* 18 (2), 56–61.

YAMK-opiskelijat ja -alumnit tulevai- suuden ennakoijina ja sillanrakentajina työelämä-korkea- kouluyhteistyössä

Mikko Laasanen

FT, TKI-asiantuntija
Savonia-ammattikorkeakoulu
mikko.laasanen@savonia.fi

Pirkko Kouri

TtT, yliopettaja
Savonia-ammattikorkeakoulu
pirkko.kouri@savonia.fi

Merja Sinkkonen

YTT, yliopettaja
Tampereen ammattikorkeakoulu
merja.sinkkonen@tamk.fi

Hanna Hopia

TtT, yliopettaja
Jyväskylän ammattikorkeakoulu
hanna.hopia@jamk.fi

Anne Hakala

KTM, suunnittelija
Jyväskylän ammattikorkeakoulu
anne.hakala@jamk.fi

Tiivistelmä

Ylempi ammattikorkeakoulututkinto (YAMK) rakentuu opiskelijan työelämäkokemuksen ja aiemmin suoritetun ammattikorkeakoulututkinnon pohjalle. YAMK-opiskelijat liit-
tävät jo opintojensa aikana oman työpaikkansa korkeakouluyhteistyöhön. Ammattikor-
keakoulujen ja YAMK-tutkinnon suorittaneiden alumnien yhteistyön syventäminen tu-

kee korkeakoulujen, työelämän ja alumnien omaa menestymistä. YAMK-alumnitoiminnan tulevaisuuden mahdollisuuksia tutkittiin OKM:n rahoittaman "Coworking learning space"-hankkeen (2013-15) yhtenä osatehtävänä. Työkaluna käytettiin Jyväskylän ammattikorkeakoulun käyttöön ottamaa tulevaisuuspyörätyöpaja-menetelmää. Työpa-joihin osallistui Savonia-ammattikorkeakoulun sekä Tampereen ammattikorkeakoulun YAMK-opiskelijoita. Tavoitteena oli selvittää millaista tulevaisuudessa tarvittava osaaminen on, miten osaaminen hankitaan ja millaista YAMK-alumnien korkeakouluysteistyö voisi olla. "Vuosi 2030"-ennakoinnissa osaamistarpeina esille nousseita teemoja olivat kokonaisuuksien hallinta, sosiaaliset ja kulttuuriset taidot sekä syväosaamisen, moniosaamisen ja muutoskyvyn yhdistäminen. Tietoa hankitaan itsenäisesti, omatoimisesti ja muilta asiantuntijoilta tai hankkimalla työelämätarpeisiin vastaavaa, joustavaa (korkea)koulutusta. Myös tulevaisuuden yhteistyömahdollisuuksissa keskeiseksi nähtiin osallistuminen AMK:n koulutuksiin, tilaisuuksiin ja projekteihin. Korkeakoulujen verkostojen hyödyntämismahdollisuus nousi lisäksi esille. Raportissa pohditaan esille nousseiden teemojen toteuttamismahdollisuutta. Sosiaalisen median työkaluista erityisen käytökelpoiseksi alumnitoiminnan kehittämisalustaksi todettiin LinkedIn.

Avainsanat: korkeakoulu, alumnitoiminta, tulevaisuus, osaaminen.

Johdanto

Ylempää ammattikorkeakoulututkintoa (YAMK) suorittavien opiskelijoiden kytkös työelämään on yleensä perusopiskelijoi-ta vahvempi, koska opinto-oikeuden saamiseksi työelämäkoke-musta on oltava vähintään kolme vuotta. Merkittävä osa opiskelijoista opiskelee työn ohessa, jolloin he ovat hyviä työelämätiedon ja tulevaisuustiedon lähteitä peilattaessaan opiskeluaan omaan työhönsä ja kehittäessään omia työyhteisöjään koko opiskelun ajan (Mertanen 2012). YAMK-alumnit toimivat valmistuttuaan tärkeänä linkkinä ammattikorkeakoululle sekä koulutuksen vaikuttavuuden että työelämän tulevaisuuden osaamistarpeiden näkökulmasta.

Alumnit voivat parhaimmillaan olla ammattikorkeakoulun tärkeimpiä käyntikortteja ja puolestapuhujia. Opiskelunsa suorittaneen näkökulmasta oman kor-

keakoulun menestys ja tunnettuus ovat tärkeä osa omaa ansioluetteloa. Alumnit toimivat työelämän nykytilanteen kuvajina. Heidän avulla saadaan tietoon mikä yhteiskunnassa ja työelämässä on ajankohtaista ja tämä auttaa ammattikorkeakoulua pitämään huolta oman toimintansa työelämävastaavuudesta sekä näkyvyydestä. Alumnit liittävät oman työpaikkansa työelämäyhteistyöhön korkeakoulun kanssa ja tällä voi olla myös taloudellista merkitystä, esimerkiksi yritys-yhteistyönä käynnistyvien uusien TKI-projektien muodossa. Parhaimmillaan alumnit ymmärtävät ja tahtovat tukea opiskelijoita, koska he osaavat samaistua opiskelijoiden elämäntilanteeseen, ongelmiin ja mahdollisuuksiin (Smarilli & Williams 2013; Österman 2010, 11).

Erityisesti YAMK-opiskelijoilla voi olla varsinaisten opintojen lisäksi mielenkiintoa myös korkeakoulujen tarjoamiin muihin yhteistyömahdollisuuksiin. Ammattikorkeakoulujen on mietittävä ja luotava keinoja tukea YAMK-alumnitoi-

minnan kehittämiseksi ja ylläpitämiseksi. Suurin osa ammattikorkeakouluista tarjoaa erilaisia tutkimus- ja testauspalveluita sekä toteuttaa TKI-projektitoimintaa yhteistyössä työelämän kanssa. Edellä mainittujen syiden vuoksi YAMK-opiskelijat ovat erityisen potentiaalinen ryhmä ammattikorkeakoulujen työelämäyhteistyön ja alumnitoiminnan kehittämiseksi. Moneen muuhun maahan verrattuna suomalaisen ammattikorkeakoulujärjestelmän alumnitoiminta ja sen hyödyntäminen ovat vasta muodostumisvaiheessa (Hopia & Laitinen-Väänänen 2010).

Savonia-ammattikorkeakoulussa ja Jyväskylän (JAMK) sekä Tampereen (TAMK) ammattikorkeakouluissa on toteutettu vuosina 2013-2015 Opetus- ja kulttuuriministeriön rahoittamaa ”Co-working learning space – TKI 2.0”-yhteistyöhanketta, jossa määritettiin yhdeksi osatehtäväksi YAMK-alumnitoiminnan potentiaalin tutkiminen ja kehittäminen.

Tässä artikkelissa esitetään YAMK-alumnitoimintaan liittyvää potentiaalia ”vuosi 2030”-tähtäimellä ja pohditaan mitkä esille tulleista kehittämiskohteista olisivat erityisen toteuttamiskelpoisia ammattikorkeakoulukentässä.

Katse tulevaisuuden työelämään tulevaisuuspyörätö-pajojen avulla

Alumnitoiminnan uusia suuntia lähdettiin kehittämään yhdessä nykyisten YAMK-opiskelijoiden kanssa hahmottamalla tulevaisuuden työelämän toimintaympäristöjä ja tunnistamalla näissä ympäristöissä tarvittavaa osaamista. Tältä pohjalta pohdittiin, miten tarvittava osaaminen tulevaisuudessa hankitaan sekä miten voim-

me hyödyntää alumniverkostoa osaamisen hankkimisessa. Tavoitteena oli löytää suuntaviivoja tarkoituksenmukaisen alumnitoiminnan kehittämiseksi. Savoniassa YAMK-kehittämisryhmä valitsi alumnitoiminnan kohteiksi luonnonvara-alan ja TAMK:ssa keskityttiin sosionomi (YAMK) tutkintoon.

Tiedonkeruun menetelmänä käytettiin JAMK:ssa aiemmin kehitettyä tulevaisuuspyörätö-paja -menetelmää, joka on kuvattu tarkemmin Hakalan ja Hopian artikkelissa (2015) sekä Hakalan (2015) videossa. Tulevaisuuspyörätö-paja on menetelmä, jossa osallistuva ryhmä yhdessä keskustellen rakentaa tulevaisuusnäkymää pyörän kehille. Tulevaisuustyöpaja (Jungk & Mullert 1987) on ryhmätyömenetelmä ajankohtaisen ongelman ratkaisemiseksi tulevaisuusorientoituneesti tai tulevaisuuden vaihtoehtojen kartoittamiseksi. Työpajassa osallistujat ovat kohteen asiantuntijoita, jotka pystyvät parhaiten ymmärtämään kokonaistilannetta ja joiden mielipide toivotavimman tulevaisuustilan ja strategian valitsemisessa on olennaisen tärkeä. Tulevaisuuspyörä on Glennin (2009) kehittämä strukturoitu, avoimuuksipäinen tulevaisuuden hahmottamisen menetelmä. Tulevaisuuspyörän avulla voidaan järjestellä, ymmärtää ja jäsentää erilaisia tulevaisuutta koskevia näkemyksiä ja niiden mahdollisia vaikutuksia. (Glenn 2009; Kuusi, Bergman & Salminen 2013.) JAMK:n tulevaisuuspyörätö-pajojen tuloksista on raportoitu laajemmin Hopian ja Hakalan (2015) sekä Hakalan, Mertasen ja Raulon (2015) artikkeleissa.

Aineisto kerättiin kahdessa samansisältöisessä tulevaisuuspyörätö-pajassa vuonna 2015. Savoniassa tulevaisuuspyörä-työpajoihin osallistui neljä luonnonvara-alan YAMK-opiskelijaa ja kolme opet-

tajaa. TAMK:sta osallistui 20 sosiaalialan YAMK-opiskelijaa ja neljä henkilöstön edustajaa.

Tulevaisuuspyörätyöpajoissa haettiin vastauksia seuraaviin kysymyksiin:

1. Minkälaista osaamista tarvitset vuoden 2030 toimintaympäristössä?
2. Miten hankit tarvittavan osaamisen?
3. Miten haluaisit tässä hyödyntää suhdettasi korkeakouluun?

Tulevaisuuspyörätyöpajatyöskentelyjen jälkeen tämän raportin kirjoittajat käsitelivät edelleen YAMK-opiskelijoiden antamat näkökulmat. Vastauksista nostettiin kysymyksittäin esille 2-3 keskeistä teemaa.

Vuoden 2030 toimintaympäristössä tarvittava osaaminen

YAMK-opiskelijaryhmien työpajatyöskentelystä nousi esiin tulevaisuuden työelämän tarpeista kolme teemaa: kokonaisuuksien hallinta, sosiaaliset ja kulttuuriset taidot sekä syväosaamisen, moniosaamisen ja muutoskyvyn yhdistäminen.

Kokonaisuuksien hallinta oli selvästi laajin opiskelijoiden vastauksia yhdistävä teema. Kokonaisuuksien hallintaan luettiin mukaan mm. laki-, teknologia-, tiedonluku-, tiedonkulku-, talous-, resurssi-, ajanhallinta- ja yrittäjyysosaaminen. Sosiaalisten ja kulttuuristen taitojen osalta havaittiin, että tuloksissa on nähtävissä edelleen tarkempi jakautuminen kansallisiin ja kansainvälisiin verkostoitumistaitoihin, yleisiin vuorovaikutustaitoihin ja kulttuurin ylläpitoon. Kulttuurin ylläpito pitää sisällään asiakkaisiin ja työyhteisöihin liittyvän kulttuuriosaamisen ja monikulttuurisuuden ymmär-

tämisen yleisesti. Osana vuorovaikutustaitoja tuli esille sosiaalisen median hyödyntäminen. YAMK-opiskelijat toivat esille myös joukon oman alansa spesifisiä osaamistarpeita, jotka luettiin tässä työssä osaksi syväosaamista. Tulokset ovat samansuuntaisia JAMK:ssa tehtyjen ennakointien kanssa (Hakala & Mertanen 2015; Hakala & Hopia 2015).

Osaamisen hankkiminen tulevaisuudessa ja yhteistyömahdollisuudet

Työpajatyöskentelyn perusteella opiskelijat arvioivat hankkivansa osaamista vuonna 2030 kahden pääväylän avulla. Tietoa hankitaan itsenäisesti, omatoimisesti ja muilta asiantuntijoilta tai hankkimalla työelämätarpeisiin vastaavaa, joustavaa korkeakoulutusta. Koulutusta ollaan valmiita hankkimaan myös ulkomailta. Opiskelijoiden antamien näkökulmien perusteella opinnoja tarjoavien tahojen joustavuus on yksi keskeinen tarve tulevaisuuden osaamista hankittaessa.

Tulevaisuuspyörätyöpajojen perusteella ammattikorkeakoulujen ja työelämän yhteistyömahdollisuudet tiivistyivät kahden tulevaisuuden pääteemaan. Työelämän edustajat osallistuvat AMK:n koulutuksiin, tilaisuuksiin ja projekteihin. Näissä toimenpiteissä voi myös opiskelija tai alumni itse toimia asiantuntijana. Toisena keskeisenä yhteistyömahdollisuutena nähtiin ammattikorkeakoulujen verkostojen hyödyntämistä työelämän toimesta. Tällöin ammattikorkeakoulu toimii yhteyksien välittäjänä.

TAMK:n ylemmän tutkinnon suorittaneilta alumneilta kysyttiin koulutuksen kehittämistarpeista myös erillisessä kyselyssä keväällä 2015 (N=98).

YAMK-alumnit nostivat opetussuunnitelmaan liittyvien yksittäisten toiveiden lisäksi esille toiveen tiiviimmästä työelämäyhteistyöstä opintojen aikana. Verkostoitumista työelämään ja aitoa yhteistyötä työelämän eri tahojen kanssa toivottiin lisäävän. Myös tutkinnon tunnettuuden lisäämistä ja aseman vahvistamista työmarkkinoilla toivottiin. Alumnitoiminnalta toivottiin kohtaamistapahatumia ja kokoontumisia, seminaareja ajankohtaisista aiheista, mahdollisuutta verkostoitua ja yritysvierailuja. Toiminnan toivottiin olevan jatkuvaa ja pysyvää, satunnaisuuden sijaan. Toiveena oli myös täsmäkoulutukset ajankohtaisista aiheista, myös verkossa. (Sinkkonen ym. 2015.)

Alumnitoiminnan tulevaisuuden polut

Ammattikorkeakoulujen alumnitoiminta on vielä ajallisesti nuorta ja sen organisointi ei yleensä ole systemaattisesti koordinoitua. Ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon suorittaneet opiskelijat ovat kuitenkin koko ajan kasvava ryhmä, jota kannattaa hyödyntää esim. opetussuunnitelma- ja aluekehitystyössä. YAMK-alumnit ovat osoittautuneet korkeakouluille tärkeäksi sidosryhmäksi, joita on syytä aktivoida yhteistyökumppanuuteen jo opiskeluaikana.

JAMK:ssa ja TAMK:ssa alumniverkostoa ylläpidetään aktiivisesti LinkedIn-verkkoyhteisöpalvelussa, jossa välitetään viestejä, markkinoidaan asiantuntijuutta ja kohdataan eri alojen kollegoita ammatillisesti (esimerkkinä JAMK:n LinkedIn-sivusto: Viertorinne ym. 2015).

JAMK:n YAMK-alumnit ovat mukana korkeakoulun interaktiivisessa tule-

vaisuuskeskustelussa, josta hyötyvät sekä opiskelijat, alumnit työyhteisöineen että korkeakoulu ja sen kehittäminen. JAMK:n YAMK-opiskelijat osallistuvat tulevaisuuspyörätöpajoihin jo opintojensa aikana, jolloin menetelmä ja työkalut ovat tuttuja osallistua alumnina korkeakoulun tarjoamiin keskusteluihin. Opiskelijoiden ja alumnien kanssa toteutetut tulevaisuuspyörätöpajat ovat osoittautuneet vaikuttaviksi keinoiksi auttaa osallistujia refleктоimaan tulevaisuuden näkemyksiä sekä rakentaa yhteisiä tulevaisuuskuvia tarvittavasta osaamisesta. Tulevaisuuskeskustelu rikastuttaa jo sellaisenaan osallistujien näkemyksiä oman alansa tulevaisuudesta. Saatuja tuloksia voidaan hyödyntää niin asiakasnäkökulmasta kuin tulevaisuuden työelämä-tietona työpaikkojen ja korkeakoulujen strategiatyössä, osaamisen kehittämisen ja koulutuksen suunnittelussa. TAMKissa vastaavasti YAMK-opiskelijat osallistuvat jo opiskeluaikana vuosittain järjestettävään Masters' Conference -tapahtumaan, johon myös kaikki alumnit kutsutaan.

Tulosten hyödynnettävyys YAMK-alumnitoiminnassa

JAMK:n ja TAMK:n ohella myös Savonia-ammattikorkeakoulussa on aktivoiduttu LinkedIn-järjestelmän hyödyntämiseen ympäristötekniikan alumnitoiminnassa (Tolvanen & Pihkanen 2015). Savonian ympäristötekniikassa ei vielä ole omaa YAMK-tutkimtoa, mutta alumnien tavoitettavuus on koettu erittäin hyväksi sellaisen sosiaalisen median työkalun avulla, johon merkittävä osa alumneista on liittynyt jo valmiiksi (Tolvanen 2014). LinkedIn-järjestelmän kautta ideoitiin mm. ENVI-CON 2014-alumnitapaaminen ja saatiin spontaania palautetta osallistuneilta.

LinkedInin käyttö on saavuttanut laajan suosion ja sen kautta ajankohtaisen tiedon jakaminen on nopeaa, mutta ryhmä vaatii ylläpitäjän uusien jäsenien hyväksymiseksi ja sen avulla ei tietenkään tavoiteta henkilöitä, jotka eivät halua käyttää sosiaalisen median työkaluja.

Osa tulevaisuuspyörätyöpajoissa esille tulleista näkökulmista on mukana ammattikorkeakoulujen toiminnassa jo nykyisellään. Korkeakoulun keskeinen rooli on tarjota reitit tiedon hankintaan. Ammattikorkeakoulujen opintojen tarjonta on muuttunut joustavammaksi, mutta tulevaisuudessa muuntautumis- ja reagoitakyvyyn on oltava vielä nopeampaa ja laajempaa.

AMK:n ja YAMK-alumnien yhteistyössä nousi esille mahdollisuus alumnien toimimisesta itsekin asiantuntijana erilaisissa koulutuksissa ja tapahtumissa. Tähän voidaan tarttua erityisesti ammattikorkeakoulujen harjoittaman projektitoiminnan puitteissa varsin luontevalla tavalla - yksinkertaisimillaan projektien järjestämien koulutustilaisuuksien ja seminaarien myötä. YAMK-alumnien osaamisen kuvaamisessa ja sopivan asiantuntijan etsimisessä voidaan jo tällä hetkellä käyttää esimerkiksi em. LinkedIn-verkkoyhteisöpalvelua.

Lopuksi

TAMK:n ylemmän tutkinnon suorittaneille tehdyssä kyselyssä (Sinkkonen ym. 2015) ylemmän tutkinnon hyödyistä voimakkaimmin nousi esille oman osaamisen vahvistuminen (syventyminen ja laajentuminen) sekä ammatillisen itsevarmuuden lisääntyminen. Tärkeäksi hyödyksi myös koettiin, että YAMK-tutkinto mahdollistaa sellaisten uusien työtehtävien hakemi-

sen, joihin kelpoisuusehtona on ylempi korkeakoulututkinto. Oman osaamisen kehittymisen lisäksi esille nousivat opiskelijan aikainen verkostoituminen opiskelukavereiden ja työelämän toimijoiden kanssa. Näistä verkostoista oli ollut hyötyä jo opiskeluaikana, mutta erityisesti opiskeluajan jälkeen. Kolmantena merkittävänä hyötynä nousi esille vastuun ja vaikutusmahdollisuuksien lisääntyminen, uralla eteneminen esimiestehtäviin ja palkankorotukset.

YAMK-alumnitoiminta vaatii vastavuoroista toimintaa, luottamuksen syntymistä eri tahojen kesken ja aktiivisia aloitteita erityisesti ammattikorkeakoulujen taholta. Tämä kaikki auttaa uudenlaisen kumppanuuden rakentamisessa entisten opiskelijoiden ja ammattikorkeakoulun kesken. Kuten tässä artikkelissa on kuvattu, uudenlaista alumnitoimintaa synnytetään koko ajan eri ammattikorkeakouluissa ja niiden yhteistyönä. Tärkeää on kehittää "win-win" -tilanne, jossa sekä YAMK-alumnit, työelämä ja ammattikorkeakoulu hyöttyvät yhteistyöstä ja sen tuloksista. Alumnien kanssa tehtävän yhteistyön käyttäminen ammattikorkeakoulun strategisten kumppanuuksien luomisessa ja ylläpitämisessä on tulevaisuuden mahdollisuus, jota ei voi eikä kannata jättää käyttämättä.

YAMK-alumnien ja pelkästään perusopinnot ammattikorkeakoulussa suorittaneiden alumnien kanssa tehtävä yhteistyö ja sen mahdollisuudet voivat erota huomattavasti toisistaan. Eri alumniryhmien työelämänäkemys, kokemus AMK:sta ja odotukset alumnitoiminnan eduista vaatisi jatkotutkimusta, jonka pohjalta alumnitoimintaa ja sen kehittämistä voitaisiin kohdentaa entisestään YAMK-opiskelijoihin ja edelleen myös eri aloille.

Lähteet

- Glenn, J. C. 2009. Futures wheel, Futures research methodology Version 3.0. Washington, D.C: The Millennium Project.
- Hakala, A. & Hopia, H. 2015. Tulevaisuuspyörätyöpaja – mitä, miksi, milloin. Journal of Finnish Universities of Applied Sciences 2. Luettu 6.1.2016 osoitteesta: <http://www.uasjournal.fi/index.php/uasj>.
- Hakala, A. 2015. Tulevaisuuspyörällä osaavaan tulevaisuuteen. Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulu. Video. Luettu 29.10.2015 osoitteesta: <http://moniviestin.jamk.fi/ohjelmat/opusvideot/tulevaisuuspyoratoyopaja/tulevaisuuspyoralla-osaavaan-tulevaisuuteen>.
- Hakala, A. & Mertanen, E. 2015. Koulutukselliseen tasa-arvoon ennakointia kehittämällä – YAMK-opiskelijoiden tulevaisuustyöpajoista systemaattiseen ennakointimalliin. Teoksessa H. Aittola & J. Ursin (toim.) Eriarvoistuva korkeakoulutus? Artikkelikokoelma Korkeakoulututkimuksen XII kansallisesta symposiumista 19.-20.8.2014, 133-150. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Hakala, A., Mertanen, E. & Raulo, A. 2015. Tulevaisuuspyörällä tietoa tulevaisuuden työelämästä koulutuksen kehittämiseen. Teoksessa U. Mutka, S. Laitinen-Väänänen & M. Virolainen (toim.) Monitoimisuus haastaa koulutuksen. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 206, 216-225. Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulu.
- Hopia, H. & Hakala, A. 2015. Finnish social and health care professionals' perspective of the future. International Journal of Healthcare 2 (1), 12-20.
- Hopia, H. & Laitinen-Väänänen, S. 2010. Alumnitoiminta ammattikorkeakoulussa – tavoitteena systemaattinen kehittäminen. Kever-Osaaja 3/2010. Verkkojulkaisu. Luettu 29.10.2015 osoitteesta: <http://www.uasjournal.fi/index.php/K-O/article/view/1267/0>.
- Jungk, R. & Mullert, N. 1987. Tulevaisuusverstaat. Suom. K. Vaara. Helsinki: Helsingin yliopiston ylioppilaskunta.
- Kuusi, O., Bergman, T. & Salminen, H. 2013. Miten tutkimme tulevaisuuksia?. Helsinki: Tulevaisuuden tutkimuksen seura ry.
- Mertanen, E. 2012. Ylempi ammattikorkeakoulututkimus ja työelämä – voidaanko koulutusohjelmalla kehittää alaa ja aluetta. Teoksessa H. Aittola & T. Saarinen (toim.) Kannattaako korkeakoulutus? Artikkelikokoelma Korkeakoulututkimuksen XI kansallisesta symposiumista 22-23.8.2011, 207-223. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Sinkkonen, M., Tapani, A., Aho, M., Lipponen, V., Wallin, O., Saarni, L. & Cumini, A. 2015. Ylempi amk-koulutus työelämän kumppanina – moniammatillinen asiantuntijuus hyötykäyttöön. Tampereen ammattikorkeakoulun julkaisuja, sarja B, Raportteja 81. Tampere: Tampereen ammattikorkeakoulu.
- Smarilli, K. A. & Williams, R. L. 2013. Strategic Plan. 2013-2015. Pennsylvania: Penn State Alumni Association.
- Tolvanen, M. 2015. Ympäristötekniikan alumnitoiminnan käynnistäminen Savoniassa - alumnitoiminnan aktivointi. Savonia-ammattikorkeakoulun julkaisusarja D4/5/2015. Kuopio: Savonia-ammattikorkeakoulu.
- Tolvanen, M. & Pihkanen, J. 2015. Environmental Technology Engineering Alumni from Kuopio. LinkedIn-verkkoyhteisö. Verkkoyhteisösivusto. Luettu 25.11.2015 osoitteesta: <https://www.linkedin.com/grps/Environmental-Technology-Engineering-Alumni-from-2927445/about>.
- Viertorinne, N., Doolittle-Suokas, A. & Saukko-Rauta, L. 2015. Alumni Network of JAMK University of Applied Sciences. LinkedIn-verkkoyhteisö. Verkkoyhteisösivusto. Luettu 25.11.2015 osoitteesta: <https://www.linkedin.com/edu/jamk-university-of-applied-sciences-163096>.
- Österman, P. 2010. Yliopisto - yhteinen asia. Kolumni. Humanistinen tiedekunta: Helsingin yliopisto, 11. Humanistilehti (12). Luettu 25.11.2015 osoitteesta: <http://www.helsinki.fi/humanistilehti/arkisto/lehti12/kolumni.htm>.



Vauhtia, vaikkei vielä volyymiä, nuorten oppisopimuskoulutuksen kehittämiseen ja toteu- tukseen. Katsaus nuor- ten työssäoppimis- ja oppisopimusuudistuk- sen toimenpideohjelman arvioinnin tuloksiin

Laura Jauhola

YTM, projektipäällikkö

Owal Group Oy

laura@owalgroup.com

Tiivistelmä

Artikkelissa käsitellään osana opetus- ja kulttuuriministeriön rahoittamissa nuorten työssäoppimis- ja oppisopimusuudistuksen toimenpideohjelman hankkeissa (2014-2015) tehtyä nuorten oppisopimuskoulutuksen kehittämistyötä. Toimenpideohjelma ja myönnetyt valtionavustukset ovat edistäneet nuorten oppisopimuskoulutusta toivottuun suuntaan, vaikkakin määrällisten tavoitteiden saavuttaminen jää tavoitteesta. Kehittämistyön välittömät tulokset ovat nähtävissä oppilaitosmuotoisen ja oppisopimus-

toimijoiden yhteistyön syventymisenä ja uusien toimintamallien synnyttämisenä. Oppilaitosmuotoisen ja oppisopimuskoulutuksen yhdistelmien osalta kestävä mallin rakentaminen edellyttää koulutuksen järjestäjätasolla ratkaisuja, jotta joustavat opintopolut ja aito valinnaisuus toteutuvat. Laajempi käyttöönotto edellyttää vielä tiedon lisäämistä työnantajille, opetus- ja ohjaushenkilöstölle, opiskelijoille ja huoltajille, mutta myös järjestelmätason muutoksia eli rahoitusjärjestelmän uudistamista.

Avainsanat: *ammattillinen koulutus, nuorten oppisopimuskoulutus, 2+1, x+y, oppisopimuskoulutuksen ennakkojakso, korotettu koulutuskorvaus.*

.....

Arvioinnin kohde ja tavoitteet

Nuorten oppisopimuskoulutuksen kehittäminen liittyy pidempikestoiseen tavoitteeseen kehittää työelämän tarpeisiin vastaavaa ammatillista koulutusta, joustavia ja yksilöllisiä opintopolkua. Viimeisessä Koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelmassa vuosille 2011-2016 (KESU 2011-2016) tavoitteeksi asetettiin vahvistaa mm. perustutkintojen osaamisperusteisuutta ja monipuolistaa koulutuksen järjestämis- muotoja niin, että opiskelija voi suorittaa perustutkintonsa joustavasti oppilaitoksessa, oppisopimuksella, näyttötutkintona tai näitä yhdistellen.

Lokakuussa 2012 työmarkkinajärjestöt tekivät esityksen koulutuksen ja työelämän yhteistyön kehittämiseksi osana maaliskuussa 2012 solmittua työurapopimusta. Esitys piti sisällään ehdotuksia keinoiksi nuorten työelämään pääsyn helpottamiseksi (Työmarkkinajärjestöjen esitys 18.10.2012). Opetusministeri Gustafsson asetti ”pikatyöryhmän” selvittämään nuorten oppisopimuskoulutusta ja työpaikalla tapahtuvaa oppimista. Nuorten oppisopimuskoulutuksen ja työpaikalla tapahtuvan oppimisen vahvistamiseksi työryhmä esitti seuraavia: Edistetään ammatillisen perustut-

kinnon osan suorittamista oppisopimuskoulutuksessa (tutkinnon osan suorittaminen toteutetaan tutkintotavoitteisen oppisopimuskoulutuksen yksikköhinalla). Edistetään nuorten työpaikalla tapahtuvaa oppimista kokonaisuutena sekä työn ja koulutuksen joustavaa yhdistämistä (ei-työsopimussuhteinen). Yhdistetään oppisopimuskoulutusta ja oppilaitosmuotoista koulutusta. (Nuorten työssäoppimis- ja oppisopimusuudistustyöryhmän esitys 15.3.2013.) Syksyllä 2013 käynnistettiin opetus- ja kulttuuriministeriössä ensimmäinen nuorten työssäoppimis- ja oppisopimusuudistuksen toimenpideohjelman haku ja toimenpideohjelman hankkeet käynnistyivät vuonna 2014 osana nuorisotakuun toimia.

Tässä artikkelissa käsitellään opetus- ja kulttuuriministeriön hallinnoiman nuorten työssäoppimis- ja oppisopimusuudistuksen toimenpideohjelman tavoitteiden saavuttamista erityisesti nuorten oppisopimuskoulutuksen näkökulmasta. Koko toimenpideohjelman tavoitteena on lisätä nuorten oppisopimuskoulutusta ja kehittää koulutusta ja työtä joustavasti yhdistäviä malleja, erityisesti oppilaitos- ja oppisopimusmuotoisen koulutuksen yhdistäviä malleja (ns. 2+1 tai x+y). Toimenpideohjelman pääasiallisena kohde-ryhmänä ovat ne alle 25-vuotiaat nuoret, joilla ei ole perusasteen jälkeistä tutkintoa.

Owal Group Oy on ollut toteuttamassa toimenpideohjelman tuloksellisuuden ja vaikuttavuuden seuranta- ja arviointia opetus- ja kulttuuriministeriön toimeksiannosta. Toimeksiannossa selvitetään ja arvioidaan, miten vuosina 2014 ja 2015 kehittämishankkeissa tehdyt toimenpiteet ovat edistäneet nuorten työssäoppimisen ja oppisopimuskoulutuksen laajentamista ja laadun parantamista. Toimeksiannossa arvioidaan toimenpiteiden tuloksellisuutta ja vaikuttavuutta koulutuksen järjestäjän, opiskelijan, työpaikkojen ja yhteiskunnan näkökulmista. Arvioinnin kohteena ovat työssäoppimisen ja oppisopimuskoulutuksen seuraavat hankekokonaisuudet: oppisopimuskoulutuksen ennakkopakso, nuorten työpaikalla tapahtuvan oppiminen ja työn ja koulutuksen joustava yhdistäminen, työpaikkaohjaaja- ja -kouluttajakoulutus sekä korotetun koulutuskorvauksen rahoitus työnantajille, jolla edesautetaan peruskoulusta samana vuonna siirtyvien oppisopimusten syntymistä. Painopisteissä läpileikkaavana tekijänä on työelämäyhteistyön sekä opetus- ja ohjaushenkilöstön osaamisen kehittäminen ja suurelta osin myös esimerkiksi tieto- ja viestintätekniikan hyödyntäminen työpaikalla tapahtuvan oppimisen ohjauksessa.

Arviointiaineistona käytetään hankehaastatteluita (yht. 96), koulutuksen jär-

jestäjille suunnattua määrällisiä ja laadullisia kyselyitä sekä kyselyitä työnantajille (N 393) ja opiskelijoille (N 637, joista oppisopimusopiskelijoita 94). Tässä artikkelissa tarkastelussa on erityisesti toimenpiteet, joilla on edistetty nuorten, alle 25-vuotiaiden, oppisopimuskoulutuksen kehittämistä. Tämän artikkelin tiedot perustuvat opetus- ja kulttuuriministeriölle 23.11.2015 toimitettuun loppuraportin luonnosversioon. Arvioinnin loppuraportin viimeistely on artikkelin toimittamisen aikaan parhaillaan käynnissä, joten lopulliset, koko arviointia koskevat johtopäätökset työstetään vuoden 2015 loppuun varsinaiseen loppuraporttiin, joka julkaistaan opetus- ja kulttuuriministeriön sivuilla.

Nuorten oppisopimuskoulutuksen määrän kehitys seuranta-aikana

Lokakuuhun 2015 mennessä hankkeissa raportoituja alle 25-vuotiaiden oppisopimuksia on toteutunut noin 1 100. Tilastointi ei ole aukoton, joten luvut ovat suuntaa antavia ja määrä tulee luonnollisesti kasvamaan hankkeiden edetessä vuoden 2016 loppuun.

Luvut eivät ole suuria – varsinkaan, jos niitä suhteuttaa 15-24-vuotiaiden ikäluokkaan. Opetushallinnon tilastopal-

Taulukko 1. Hankkeissa toteutuneet nuorten oppisopimukset lokakuuhun 2015 mennessä.

Oppisopimuksia hankkeissa	Toteutunut N
Nuorten työpaikalla tapahtuva oppiminen ja työn ja koulutuksen joustava yhdistäminen (2014-10/2015)	320
Korotettu koulutuskorvaus työnantajille (2013-10/2015)	531
Oppisopimuskoulutuksen ennakkopakso (2014-10/2015)	136
Tuetun oppisopimuskoulutuksen kehittäminen (2014)	128
Oppisopimuksia yhteensä	1 115

Taulukko 2. Uudet oppisopimuskoulutuksen opiskelijat opiskelijamäärät iän mukaan (ml. ammatillinen perustutkinto, ammattitutkinto ja erikoisammattitutkinto, tavoitteena koko tutkinto tai tutkinnon osa).

Uudet opiskelijat	2010	2011	2012	2013	2014
15-19 vuotiaat	644	714	664	862	712
20-24 vuotiaat	2896	3244	3308	3069	3201
25-60+	18101	17970	16893	14280	16241

Lähde: Opetushallinnon tilastopalvelu Vipunen

velu Vipusen mukaan alle prosentti alle 25-vuotiaista nuorista opiskelee tutkintoon johtavassa oppisopimuskoulutuksessa ja luku on pysynyt pitkään samansuuntaisena (ks. myös taulukko 2: uudet oppisopimusopiskelijat vuosina 2010-2014). Tilannetta tuleekin tarkastella suhteessa nuorten oppisopimusopiskelijoiden määrään.

Osana nuorisotakuun toimija ja toimenpideohjelman rahoitusta on korotettua koulutuskorvausta työnantajille maksettu vuodesta 2013 alkaen samana vuonna peruskoulun päättäneiden osalta. Oppisopimuskoulutuksen ennakkojaksoa sekä oppisopimuskoulutuksen ja oppilaitosmuotoisen koulutuksen yhdistäviä malleja, joiden kohderyhmänä on alle 25-vuotiaat, on lähdetty toteuttamaan vuodesta 2014 alkaen. Valtakunnallisia opiskelijamääriä voidaan karkeasti tarkastella hankkeiden toteumaa vasten.

Valtakunnallisista tilastoista selviää, että 15-19 -vuotiaiden oppisopimusmuotoisen koulutuksen (ml. ammatillinen perustutkinto, ammattitutkinto ja erikoisammattitutkinto) uusien opiskelijoiden määrässä 15-19-vuotiaiden osalta on vuoden 2013 kohdalla huomattava lisäys (n. 30 %), mutta vuoden 2014 puolella luku on jälleen ollut laskeva (Opetushallinnon tilastopalvelu Vipunen). Käytännössä ero tarkoittaa sitä, että samaan aikaan muiden kuin korotetun koulu-

tuskorvauksen tukea saaneet ikäluokan nuorten oppisopimuskoulutukset ovat tuona vuonna vähentyneet. Luvut tulee suhteuttaa siihen, että oppisopimuksia on syntynyt hankalassa taloustilanteessa. Lisäksi tarkastelujakso on lyhyt, ja koulutuspoliittisten päätösten vaikutukset näkyvät yleensä viiveellä.

Kohderyhmään kuuluvien 20-24-vuotiaiden osalta 2013-2014 vuoden välissä opiskelijoiden kokonaismäärä ei ole kasvanut, mutta uusien opiskelijoiden osalta on hienoista kasvua (n. 4 prosenttia). Kaikkien ikäluokkien yhteenlaskettu kasvu on samana vuonna noin 11 prosenttia. (Opetushallinnon tilastopalvelu Vipunen.)

Kehitettävien mallien toteutus ja vaikutukset

Vuonna 2015 julkaistun oppisopimusjärjestelmän vaikuttavuuden arvioinnin perusteella oppisopimuskoulutus on yhteiskunnalle taloudellisesti edullista. Perinteisesti oppisopimusmuotoisessa koulutuksessa ponnoksia sijoittavat oppilaitosmuotoista koulutusta enemmän työnantajat. Välitömissä hyödynsaajissa korostuvat myös työnantajat ja työntekijät oppilaitosmuotoista koulutusmuotoa enemmän. Arvioinnin kustannushyötytarkastelussa todetaan, ettei oppisopimusmuotoista ja oppilaitosmuotoista koulutusta voi ylei-

sesti asettaa tehokkuudessa paremmuusjärjestykseen. Sen sijaan voidaan todeta, että niiden tehokkuus liittyy kohderyhmään eli opiskelijoihin ja työnantajiin. Yhteiskunnan näkökulmasta kumpikin koulutusmuoto on yhtä toimiva omalla tavallaan ja kohderyhmissään. Yhdessä ne muodostavat toisen asteen koulutusjärjestelmän, jonka osien välillä on myös synergiaetuja muun muassa oppilaitosten opetusinfrastruktuurin muodossa. Oppisopimuskoulutuksen laadun vaihtelu heikentää vielä tehokkuutta. Oppisopimus mahdollistaa koulutusmuotona hyvin joustavia toteutustapoja. Tärkeää on huomioida soveltuvin koulutusmuoto kullekin kohderyhmälle. (Haapakorpi ja Virtanen 2015.) Nuorten oppisopimuskoulutusta kehitettäessä keskustelu varsinaisesta kohderyhmästä onkin ollut yksi keskeinen teema.

Oppisopimuskoulutuksen ennakkojakso

Oppisopimuskoulutuksen ennakkojakson kehittämishankkeiden avulla on voitu mallintaa toimintaa ja viedä tuloksia ammatilliseen peruskoulutukseen valmentavan koulutuksen (VALMA) pysyväksi osaksi. Lokakuuhun 2015 mennessä ennakkojaksolle oli osallistunut noin 800 nuorta, joista oppisopimuskoulutukseen oli siirtynyt noin 140. Oppisopimuksia on syntynyt hankkeiden aikana odotettua vähemmän ja toteutuminen vaihtelee aika paljon hankkeiden eli koulutuksen järjestäjien välillä. Myös ennakkojakso-hankkeiden haasteena oppisopimusten solmimisessa nostetaan ensisijaisesti hankala työllisyystilanne. Toinen selkeä estävä tekijä on se, että hankkeiden kohderyhmänä on ollut myös nuoria, joiden valmiudet työelämään ja esimerkiksi arjenhallinta ovat olleet vielä esteenä oppisopimuskoulutukseen siirtymisel-

le. Tällöin ennakkojakso on toiminut joko ammatinvalinnan tukena tai työelämä- ja opiskeluvalmiuksien kohentajana kohti muita vaihtoehtoja. Lisäksi haasteena nähdään ns. ”vapaiden ja sopivien” nuorten löytyminen, sillä useimmat ovat jo valinneet oppilaitosmuotoisen koulutuksen. Jo oppilaitosmuotoisessa koulutuksessa olevien kohdalla puolestaan on törmätty myös siihen, ettei koulutuksen järjestäjä päästä aina opiskelijoita vaihtamaan koulutuksen järjestämismuotoa oppisopimuskoulutukseen.

Oppisopimuskoulutuksen ennakkojakson kyselyihin vastanneet opiskelijat ovat kokeneet saamansa tuen ja ohjauksen onnistuneeksi. Työnantajat ovat arvostaneet mahdollisuutta tutustua nuoreen ja hänen soveltuvuuteensa. Tulokset ovat erittäin lupaavia, mikäli vaikuttavuuden mittariksi asetetaan se, että luodaan malleja, joilla mahdollistetaan laadukas oppisopimuskoulutukseen siirtyminen, vaikka nuoret hakeutuisivatkin muuhun itselle sopivaan koulutukseen.

Oppilaitosmuotoisen ja oppisopimuskoulutuksen yhdistävät mallit

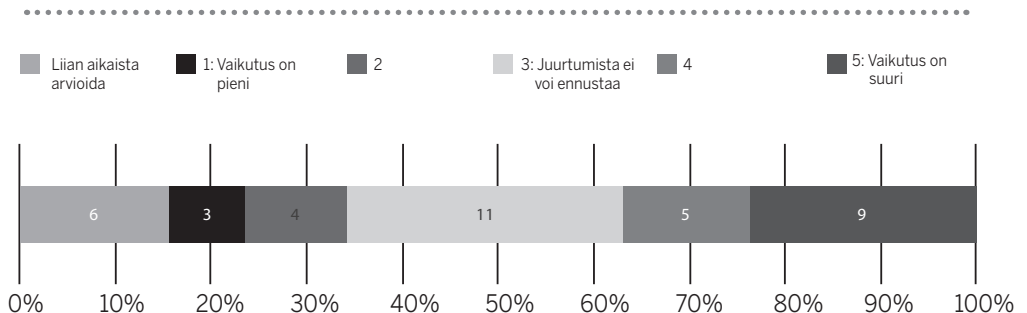
Toimintamallien kehittäminen oppilaitosmuotoisen ja oppisopimuskoulutuksen joustaviin yhdistämismahdollisuuksiin on alkanut suurella osalla hanketoimijoista aivan alusta. Toimintamalli ei ole kuitenkaan kokonaan uusi. Sitä on kehitetty ja toteutettu rajallisesti mm. Opetushallituksen rahoittamissa ns. laajennetun työssäoppimisen hankkeissa 2010-luvun molemmin puolin. Ajan kohta on ollut jossain määrin otollisempi kuin nyt. Oppisopimuskoulutus on altis suhdannevaihteluille. Ammatillisessa peruskoulutuksen hakijamäärät olivat ennen yhteishaun muutosta suuremmat

ja taloudellinen tilanne hieman parempi oppisopimusten mahdollistamiseksi.

Siten vaikuttavuuden mittariksi ei myöskään ole mielekästä ottaa puhtaasti syntyneiden oppisopimusten määrää, vaan keskeistä on toimintamallien kehittäminen ja käyttöönotto.

Vertailukohtaa tavoitteen toteutumiseen saadaan vuodelta 2013: Opetushallituksen selvityksen mukaan 43 prosenttia ammatillisen peruskoulutuksen järjestäjistä tarjosi mahdollisuutta toteuttaa osan tutkinnosta oppisopimuksella (Hievanen et al. 2015). Vuoden 2012 selvityksessä määrä oli vielä 35 prosenttia (Hievanen et al. 2014). Vuonna 2014 käynnistyneistä ”nuorten työpaikalla tapahtuva oppiminen ja työn ja koulutuksen joustava yhdistäminen” -hankkeista vain osassa ryhdyttiin kehittämään oppilaitosmuotoisen ja oppisopimuskoulutuksen malleja. Tämä johtui osin siitä, että toimenpideohjelman ensimmäisen hakukierroksen painopisteet oli asetettu laajoiksi. Suuressa osassa hankkeita lähdettiin kehittämään yleisemmin työpaikalla tapahtuvan oppimisen laajentamista, työvaltaisen ja työelämälähtöisen koulutuksen kehittämistä ja laadun parantamista.

Vuonna 2014 käynnistyneistä hankkeista kyselyyn vastanneista hankkeitoimijoista (N 52), joilla ko. tavoite on ylipäänsä tavoitteena (N 38), kuusi (16 %) arvioi, että on liian aikaista arvioida toimintamallin juurtumista. Noin viidennes kokee, että vaikutus on pieni, mallei ei vielä ole juurrutettavissa eli tehdyn kehittämistyön tulokset jäävät heikoiksi. Lähes 30 prosenttia näkee toiminnalla olleen jonkin verran vaikutusta, vaikka juurtumista ei vielä voi ennustaa. Lähes 40 prosenttia vastaajista kokee, että toimintamalli juurtumassa tai jo juurtunut (N 14). Koska kehittämistyö on koskenut usein vain joitain koulutusaloja koulutuksen järjestäjän sisällä, käytäntöjen juurtumista ei voi vielä yleistää koko koulutuksen järjestäjän tasolle kaikkien koulutuksen järjestäjien tapauksissa. Ja vaikka toimintamallin nähdään olevan juurtunut, sitä ei välttämättä ole vielä saatu otettua käyttöön koko koulutuksen järjestäjän sisällä, ja työtä sen eteen tullaan jatkamaan hankkeen päättymisen jälkeen. Toiminnan heikommin arvioineiden osalta ko. teema on yleensä ollut vain yksi monista, tai linkitetty mukaan tavoitteisiin vasta hankkeen käynnistyttyä. Opetus- ja kulttuuriministeriö onkin suunnannut painopisteet tiukemmin vuonna 2015 käynnistyneiden



Kuvio 1. Vuonna 2014 käynnistyneiden hankkeiden arvio oppilaitosmuotoisen ja oppisopimuskoulutuksen yhteistyömuotojen juurtumisesta (palkeissa vastaajien määrät). Ka. 3,5 asteikolla 1-5 ilman ”liian aikaista arvioida”.

hankkeiden hakukierroksilla. Vuonna 2015 käynnistyneet hankkeet ovat lähteneet voimallisemmin raivaamaan maastoa mallien kehittämiseksi.

Yksi jo havaittavissa oleva trendi ja välitön tulos on nähtävissä oppisopimus-koulutuksen toteutustavoissa. Nuorten työpaikalla tapahtuva oppiminen ja työn ja koulutuksen joustava yhdistäminen -hankkeissa vuosien 2014 ja 2015 aikana tehdyistä oppisopimuksista (n. 320) lähes 90 prosenttia toteutetaan opetus-suunnitelmaperusteisena. Tyypillisin pituus on viisi kuukautta, pisimmillään 24 kuukautta, keskiarvon ollessa noin kuusi kuukautta. Ammatillinen perustutkinto suoritetaan perinteisesti oppisopimus-koulutuksessa näyttötutkintoon valmistavana koulutuksena. Kehityssuuntaa on hyvä suhteuttaa valtakunnallisiin tilastoihin: Opetushallinnon tilastopalvelu Vipusen mukaan opetussuunnitelmaperusteisesti suoritettujen oppisopimusten osuus on vuodesta 2010 lähtien ollut noin prosentin. Perinteisesti oppisopimusta opetussuunnitelmaperusteisena suorittavat vain alle 25-vuotiaat oppisopimusopiskelijat. Jo hankkeiden toiminta-aikana on nähtävissä pientä kasvua opetussuunnitelmaperusteisesti toteutetuissa oppisopimuksissa. Opetushallinnon tilastopalvelu Vipusen mukaan 15-24-vuotiaita oli vuonna 2013 oli 328 ja 2014 jo 389, jolloin kasvua valtakunnallisissa tilastoissa oli nähtävissä noin 20 prosenttia hankkeiden toiminta-aikana, vaikka toiminta oli vuonna 2014 vasta käynnistymässä. Järjestämistapa on useille toimijoille uusi, mutta nuorten kohdalla nähty tarpeelliseksi kehittämissuunnaksi ja luonnollisena jatkumona siirtymässä oppisopimuskoulutukseen oppilaitosmuotoisesta koulutuksesta.

Korotettu koulutuskorvaus

Samana vuonna peruskoulun päättävien nuorten oppisopimuksen edistämiseksi tarkoitetun ja työnantajille suunnatun korotetun koulutuskorvauksen nähdään edistävän merkittävästi peruskoulun päättävien mahdollisuuksia saada oppisopimuspaikka ja suorittaa tutkinto oppisopimuskoulutuksena. Oppisopimusten toteutuma on kuitenkin selkeästi odotuksia pienempi. Koulutuksen järjestäjät ovat palauttaneet vuodelle 2014 haetusta rahoituksesta noin 60 prosenttia opetus- ja kulttuuriministeriölle. Osin syynä nähdään rahoituksen käytön tiukat aikamääreet, mutta pääosin syitä löytyy niin opiskelijakohderyhmän kuin työnantajien tavoittamisessa. Syntyneet oppisopimukset vaihtelevat paljon koulutuksen järjestäjittäin. Koulutuksen järjestäjät, jotka ovat rahoitusta hyödyntäneet ja saaneet aikaan oppisopimuksia, ovat kokeneet rahoituksen tarpeelliseksi. Oppisopimukset ovat syntyneet pääosin pieniin tai keskisuuriin yrityksiin.

Työnantajat kokevat korotetun koulutuskorvauksen rahoituksen arvioinnin kyselyn mukaan erittäin tärkeäksi ja ovat yleisesti tyytyväisiä yhteistyöhön koulutuksen järjestäjien kanssa. Työnantajakyselyyn vastanneista työnantajista noin 90 prosenttia koki nuoren oppisopimusopiskelijan ottamisen korotetulla koulutuskorvauksella työpaikalle melko tai erittäin hyvin toteutetuksi. Heistäkin yli puolet arvioi toteutuksen erittäin hyväksi. Korotetun koulutuskorvauksen arviot heijastavat siten ylimääräisen rahoituksen lisäksi sitä, että ko. koulutuksen järjestäjien toimintatavat ja edellytykset nuorten oppisopimusten solmimisessa ovat olleet jo varsin toimivia. Koulutuksen järjestäjistä myös suuri osa kertoi hyödyntävän-

sä tuetun oppisopimuskoulutuksen käytäntöjä ja malleja, joita on niinkään kehitetty nuorten työssäoppimis- ja oppisopimusuudistuksen toimenpideohjelmasta². Muihin hankekokonaisuuksiin verrattuna – oppisopimuskoulutuksen ennakkojaksohankkeiden ohella – työnantajat ovat kuitenkin hieman tyytymättömämpiä opettajien ja muun henkilöstön jalkautumiseen työpaikalle opiskelijan ja työpaikan tueksi, mikä näyttäytyisi vielä yleisenä haasteena nuorten oppisopimuskoulutuksen kehittämisessä.

Hankkeiden vaikutukset työllistymiseen ja työelämän tarpeisiin vastaamiseksi

Oppisopimuskoulutuksen vaikuttavuuden arviointi kohdistuu erityisesti ammatillisen osaamisen kohottamiseen, jolloin kriteerinä voidaan soveltaa koulutuksen laatua. Toinen vaikuttavuuden näkökulma liittyy työllistymisen edistämiseen. (Ks. myös Haapakorpi ja Virtanen 2015.) Koska työllistymisestä ei voi saada tietoa arvioinnin toteutusajankohdasta, arvioinnin puitteissa voidaan esittää tilannetietoja opiskelijakyselyyn perustuen. Oppisopimusopiskelijoista kolmannes arvioi työllistyvänsä oppisopimuspaikkaansa ja vajaa viidennes aikoo hakeutua töihin muualle. Neljännes ei vielä osannut arvioida. Opiskelijat ovat myös pääsääntöisesti kokeneet kuuluvansa osaksi työyhteisöä, oppisopimusopiskelijat hieman työssäoppijoita useammin. Oppisopimusopiskelijat olivat pääosin tyytyväisiä opintojensa kulkuun ja valintaansa. Hyvää ohjausta ja tukea niin koulutuksen järjestäjän kuin työnantajan puolelta perusteltiin varsin runsaasti. Positiivisina puolina nousi erityisesti työpaikkaohjaajan kannustava palaute.

Myös kehittämiskohteet kohdistuivat tapuolisesti työpaikkojen ohjaukseen ja oppilaitoksiin – ja siellä erityisesti henkilöstön rooliin.

Työnantajat ovat arvioineet hankkeiden vaikutusta eri tavoitteiden osalta (ks. kuvio 2 sivulla 90). Kun aineistoa tarkastellaan kokonaisuutena (mukana myös etupäässä työssäoppimista kehittävien hankkeiden työelämäkumppaneiden vastaukset), hankkeiden myötä tietämys koulutusjärjestelmästä, tutkinnon ammattitaitovaatimuksista ja osaamisen arvioinnista on kasvanut työantajien näkemysten mukaan eniten. Myös osaaminen opiskelijan työpaikalla tapahtuvan oppimisen etenemisen seurannassa on hankeyhteistyön myötä kasvanut. Lisäksi ammatillisen koulutusten työelämälähtöisyys on parantunut suhteessa hanketta edeltävään aikaan. Työnantajille suunnattu kysely on toteutettu kehittämistoimenpiteiden ollessa vielä käynnissä, mutta kyselyn aikaan erityisen heikkona näyttäytyy vielä yhteydenpidon ja viestinnän selkeys koulutuksen järjestäjältä työelämään päin – koskien kaikkia toimenpideohjelman hankkeita. Mukana on myös koulutuksen järjestäjien työelämäkumppaneita, jotka ovat olleet tyytyväisiä jo aikaisemmin, ja ovat arvioineet tilanteen parantuneen hankkeen myötä.

Hankkeet ovat työnantajien vastauksen mukaan lisänneet myös jonkin verran työpaikan tietämystä nuoren edellytyksistä toimia ammattialalla – eniten vaikutusta tässä on nähtävissä oppisopimuskoulutuksen ennakkojaksojen osalta. Mahdollisuutta tutustua nuoreen ja soveltavuuteen arvostetaan. Lisäksi työpaikan ohjausosaamisen nähdään parantuneen hankkeiden myötä.

²Ks. Tuetun oppisopimuskoulutuksen käsikirja: www.tuettuoppisopimus.fi, joka syntyi hankkeiden tuloksena.

Yhteydenpidon ja viestinnän selkeys
koulutuksen järjestäjältä työelämään päin

Tietämys ammatillisesta koulutusjärjestelmästä,
tutkinnon ammattitaitovaatimuksista ja osaamisen
arvioinnista



Matalampi kynnyks ottaa
oppisopimusopiskelijoita

Työelämässä tapahtuvan
oppimisen suunnitelmal-
lisuus, tavoitteellisuus ja
toimintatapojen selkeys

**On parannettavaa,
eikä hanke ole
parantanut
tilannetta**

**Oli parannettavaa
ja hanke
on vaikuttanut
myönteisesti**

Osaaminen opiskelijan
työpaikalla tapahtuvan
oppimisen ohjaamisessa
ja etenemisen seurannassa

Tpo/-kouluttajien/ muun
työyhteisön osaaminen
opiskelijan työpaikalla
tapahtuvan oppimisen
ohjaamisessa

Työpaikan osaamisen ja
tuen tarpeiden tunnis-
taminen

Työyhteisön muutos-
tarpeiden tunnistaminen

Matalampi kynnyks ottaa
opiskelijoita työssä-
oppimaan

**Tilanne oli hyvä
jo ennen hanketta,
eikä hanke ole
vaikuttanut siihen**

**Tilanne oli hyvä
jo ennen hanketta,
ja hanke on
parantanut sitä
entisestään**

Työpaikan ja koulutuksen
järjestäjän välinen yhteistyö

Yhteydenpidon ja
viestinnän selkeys

Ammatillisen koulutuksen
työelämälähtöisyys (mm.
ymmärrys työpaikkojen
osaamistarpeista)

Työpaikan saama hyöty nuorten kouluttamisesta
työssäoppimis- ja/tai oppisopimuskoulutuksella

Matalampi kynnyks ottaa opiskelijoita työssäoppimaan

Kuvio 2. Työnantajien näkemyksiä hankkeiden ja yhteistyön vaikutuksista.
Mukana kaikkien hankkeiden toimenpiteissä mukana olleet vastaajat
("Mitä vaikutuksia hankkeen aikana tehdyllä kehittämistyöllä on ollut...")
Harmaalla merkityissä teemoissa oli eniten hajontaa.

Suorat vaikutukset työnantajien ha-
lukuuteen ottaa nuoria oppisopimus-
koulutukseen ovat suurimmat korotetun
koulutuskorvauksen rahoituksella, mut-
ta muiden toimenpiteiden osalta tilanne
ei ole parantunut. Toisaalta useissa hank-
keissa tehdyn työn vaikutukset – talou-
dellisen tilanteen lisäksi – voivat näkyä
vasta viiveellä.

Työnantajien näkemysten mukaan toi-
menpideohjelmassa kehitetyt mallit (ml.
työpaikalla tapahtuvan oppimisen laa-
jempi kehittämistyö) eivät ole kuormit-
taneet liikaa työnantajia, työnantajat ovat
myös tavallisimmin saaneet halutessaan

tarvitsemaansa lisätukea nuorten ohjaa-
miseen, ja yhteydenpito oppilaitoksen
kanssa on ollut pääosin riittävää. Silti
koulutuksen ja työelämäyhteistyön tasa-
laatuisuuden näkökulmasta on vielä ke-
hitettävää. Työnantajien vastauksissa ko-
rostuu erityisesti koulutuksen järjestä-
jän henkilöstön aktiivisuus työelämässä
tapahtuvan oppimisen onnistumiselle.
Useimmat työnantajien esiin nostamat
nuorten oppisopimuskoulutuksen kehit-
tämisen kohteet, mutta myös hyvät käy-
tännöt, liittyvät työnantajan kanssa teh-
tävään yhteistyöhön, tiedonvaihtoon ja
opettajien jalkautumiseen työpaikoille.
Sama näkyi opiskelijoiden vastauksissa.

Kehittämisen tarpeet nuorten oppisopimuskoulutuksen edistämiseksi

Korotetun koulutuskorvauksen suora vaikuttavuus työnantajien halukkuuteen ottaa nuoria oppisopimukseen on ymmärrettävää. Rahallisen menetyksen korvaaminen mm. opiskelijoiden ohjauksesta menetetyt työpanoksen takia näyttäytyy selkeänä hyötynä työnantajalle. Alalle tulevien nuorten työntekijöiden oppisopimuskoulutuksen mahdollistamiseksi nähdään tärkeänä kehittää pitkäjänteisiä rahoitusratkaisuja. Vaihtoehtoina on esitetty työehtosopimukseen liittyvien mahdollisten porrastettujen mallien keskusteluun nostaminen tai koulutuskorvaustyypin rahoituksen pohtiminen. Riittävän rahoituksen lisäksi työnantajat ovat korostaneet tiedottamisen ja vuorovaikutuksen tärkeyttä. Työnantajapalautteiden perusteella työtä on vielä tehtävä, jotta hyöty työnantajalle tulee näkyväksi ja välittyy viestinnässä.

Työelämäyhteistyön kehittämisessä tulisi yhä korostua eri vaihtoehtojen tarjoaminen ”palvelupakettina” ja yhteydenpidon selkeys eri asiakaspinnoilla toimitaessa. Tällöin myös oppisopimuskoulutuksen mahdollisuudet (ml. oppisopimuskoulutuksen ennakkojakso, x+y, rahoituskeinot), työpaikkaohjaajien ja -kouluttajien koulutus ja työnantajien saama hyöty tulisi välittyä osana palvelutarjontaa. Tämä edellyttää koulutuksen järjestäjiltä yhteistyön tiivistämistä ja prosessien selkiyttämistä eri toimijoiden välillä.

Hankkeissa kehitettyjen oppilaitosmuotoisen ja oppisopimuskoulutuksen yhdistävien koulutuspolkujen (2+1 tai joustavammin x+y tai o-o-o eli ”osa opinnoista oppisopimuksella”) haasteis-

ta ensimmäisenä näyttäytyy koulutuksen järjestäjän tasolla toimivien prosessien muovaaminen ja koulutuksen järjestäjän tahtotila. Hankkeissa jo vauhtia saaneet koulutuksen järjestäjät näkevät tilanteen positiivisessa valossa, mutta muiden koulutuksen järjestäjien kiinnostus lähteä kehittämään malleja on epävarmempaa. Rahoitusjärjestelmää ei vielä nähdä houkuttelevana koulutuksen järjestäjän näkökulmasta. Osa koulutuksen järjestäjästä on etsinyt ratkaisuja yksikköhinnan tasaimiseksi koulutuksen järjestäjän sisällä nuoren siirtyessä oppilaitosmuotoisesta koulutuksesta oppisopimukseen. Kun prosessit, tahtotila ja rahoitukseen liittyvät väliaikaisetkin ratkaisut ovat kunnossa, voidaan kohdata yleisempiä nuorten oppisopimukseen liittyviä haasteita, joita on yritetty ratkoa niin tuetun oppisopimuskoulutuksen hyviä käytäntöjä kehittämissä hankkeissa, kuin myös korotetun koulutuskorvauksen rahoituksella ja työpaikkaohjaajien ja -kouluttajien koulutusta kehittämissä hankkeissa. Yleisenä esteenä nähdään hankala työllisyystilanne yksityisellä ja kuntasektorilla. Kun taloudellinen tilanne on epävarma, oppisopimusopiskelijanrekrytointia työsuhteeseen ei nähdä houkuttelevana. Työnantajienkin vastauksissa korostuu taloudellisen tuen merkitys nuorten alle tulevien nuorten oppisopimusta solmittaessa, mutta myös kiire ja ohjausresurssin viemä työpanos, mikä edellyttää koulutuksen järjestäjiltä riittävää ohjaustukea. Laajempaan työelämässä tapahtuvan oppimisen ongelmana nähdäänkin opettajien nykyiset työaikajärjestelyt, jotka eivät helposti mahdollista työpaikalla tapahtuvan oppimisen riittävää tukea.

Vaikka oppisopimusten määrälliset tulokset eli suorat vaikutukset eivät ole suuria, vaikuttavuutta on odotettavissa pidemmällä aikavälillä, kun tavoitteeksi

asetetaan yksilöllisten polkujen tukeminen siten, että eri mahdollisuuksia otetaan käyttöön tarpeen tullen. Haasteena valtakunnallisen kehittämisen näkökulmasta on yhä, että hanketoiminta koskee vain osaa koulutuksen järjestäjiä. Milloin oppilaitosmuotoisen ja oppisopimuskoulutuksen yhdistävien koulutusten toimintamalli on saatu mallinnettua, testattua ja sisällytettyä edes jollain tasolla osaksi koulutuksen järjestäjien yksilöllisten opintopolkujen tarjontaa, se on edellyttänyt oppilaitoksen ja oppisopimus-toimiston yhteistyön tiivistämistä, henkilökohtaista ja laajempaa tiedottamista opetus- ja ohjaushenkilöstölle. Erityisen keskeisessä osassa on keskustelu ja sopiminen rahanjaosta, mutta lopullista hyvää ratkaisua, joka edesauttaisi mallien juurruttamista, ei uskota löytyvän ennen rahoituslain uudistusta.

Tulosten siirtymistä pysyviksi käytännöiksi voidaan nähdä edesauttavan osamisperusteisuuden ja yksilöllisten opintopolkujen tavoitteen läpivieminen ammatillisessa koulutuksessa. Hankkeissa tehdyt toimenpiteet ovat antaneet hyvän sykäyksen nuorten oppisopimuskoulutuksen laajentamiseksi sekä oppilaitosmuotoisen ja oppisopimusmuotoisen koulutuksen yhdistävien koulutusmallien levittämiseksi. Hankkeiden keskeisenä tavoitteena on ollut kehittää toimintamalleja ja prosesseja, jotka mahdollistavat opiskelijoiden yksilöllisten ja joustavien opintopolkujen syntymisen ja työllistymisen. Koulutuksen tulee olla tällöin työelämälähtöistä, työelämän kanssa suunniteltua ja sen toimintaedellytyksiin sopivaa. Hankkeissa on syvennetty työelämäyhteistyötä, jolla edesautetaan myös sitä, että oppisopimuspolku on yksi vaihtoehdoista. Toimenpideohjelman hankkeita läpileikkaavana onnistumisena voidaan nähdä oppilaitosten ja

oppisopimustoimijoiden, nuorten ja aikuiskoulutuksen toimijoiden yhteistyön lisääntymisen ja toimintamallien yhdessä kehittämisen. Kehittämistyö on silti vasta käynnistymässä. Nuorten oppisopimuskoulutusta pitkäjänteisesti kehittänyttä hanketoimijaa lainaten, ”vahvan nuorten oppisopimuskouluttamisen perinteen synnyttäminen on kestävyyslaaji, eikä alkuvauhdin perusteella kannata ennakoida loppusijoitusta”. Nuorten oppisopimuskoulutuksen edistäminen edellyttää yhä tiedon lisäämistä ja asenteisiin vaikuttamista opetusalan henkilöstön parissa, mutta myös nuorten ja huoltajien tahoilla. Tietoisuutta eri mahdollisuuksista tulee yhä lisätä niin koulutuksen järjestäjien sisällä kuin työnantajille.

Lähteet

Haapakorpi, A. & Virtanen, P. 2015. *Oppisopimusjärjestelmän toimivuus ja vaikuttavuus - arviointi*. Helsinki: Helsingin yliopisto, Koulutus- ja kehittämiskeskus Palmenia.

Hievanen, R., Lounema, K., Räisänen, A. & Kärki, S-L. 2015. Ammatillisten perustutkintojen perusteiden sekä valmistavien ja valmentavien koulutusten opetussuunnitelmien toimeenpanon seuranta. - Tilannekatsaus 2013 ja asiakirja-analyyysin tulokset. *Raportit ja selvitykset 2015:5*. Helsinki: Opetushallitus. Luettu 6.1.2016 osoitteesta: http://www.oph.fi/download/172933_ammattillisten_perustutkintojen_perusteiden_seka_valmistavien_ja_valmentavien.pdf.

Hievanen, R., Lounema, K., Räisänen, A., Kärki, S-L. & Korpela, J. 2014. Ammatillisten perustutkintojen perusteiden sekä valmistavien ja valmentavien koulutusten opetussuunnitelmien toimeenpanon seuranta - tilannekatsaus 2012. *Koulutuksen seurantaraportit 2014:9*. Helsinki: Opetushallitus. Luettu 6.1.2016 osoitteesta: http://www.oph.fi/download/158371_Ammattillisten_perustutkintojen_perusteiden_opetussuunnitelmien_toimeenpanon_.pdf.

Nuorten työssäoppimis- ja oppisopimusuudistustyöryhmän esitys 15.3.2013. Valtioneuvoston hankerekisteri: <http://valtioneuvosto.fi/hanke?selectedProjectId=12073>.

Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2012. *Koulutus ja tutkimus vuosina 2011–2016*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2012:1. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.

Opetushallinnon tilastopalvelu: <http://vipunen.fi/>.

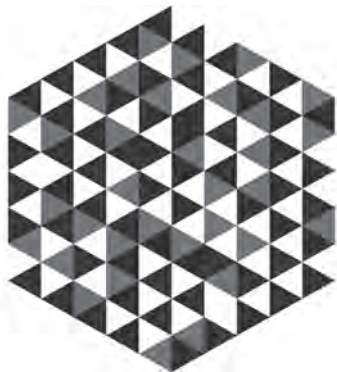
Työmarkkinajärjestöjen esitys 18.10.2012: http://ek.fi/wp-content/uploads/Tyoura_nuorten_tyollisyyden_edistaminen_FINAL11.pdf.



Ammattikasvatuksen aikakauskirjan artikkelikäsikirjoitusten arvioitsijat 2015



Päivi Atjonen, paivi.atjonen@uef.fi
Eija Honkanen, eija.honkanen@haaga-helia.fi
Risto Honkonen, risto.honkonen@uta.fi
Tia Isokorpi, tia.isokorpi@hamk.fi
Riitta Jaatinen, riitta.jaatinen@uta.fi
Katri Jokikokko, katri.jokikokko@oulu.fi
Jyrki Jokinen, jyrki.jokinen@live.fi
Johanna Komppa, johanna.komppa@helsinki.fi
Hannu Kotila, hannu.kotila@haaga-helia.fi
Henna Kyhä, henna.kyha@satshp.fi
Anu Laine, anu.laine@helsinki.fi
Marja-Liisa Manka, marja-liisa.manka@uta.fi
Kajja Matinheikki-Kokko, matinhei@edu.jyu.fi
Pentti Nikkanen, pentti.nikkanen@jyu.fi
Leila Pehkonen, leila.pehkonen@helsinki.fi
Liisa Postareff, liisa.postareff@helsinki.fi
Katariina Rajj, katariina.rajj@laurea.fi
Hannele Seppälä, hannele.seppala@arene.fi
Marja-Leena Stenström, marja-leena.stenstrom@jyu.fi
Tarja Suominen, tarja.suominen@uta.fi
Mirja-Tytti Talib, mirja.talib@helsinki.fi
Marianne Teräs, marianne.teras@helsinki.fi
Riitta Viitala, riitta.viitala@uva.fi
Aija Virtanen, aija.p.virtanen@jyu.fi



OKKA-säätiön hyvät kirjat

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



Raili Gothónin ja Arja Kosken toimittaman kirjan kirjoittajat kertovat artikkeleissaan työhajauksesta sosiaali-, terveys-, kasvatust- 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 työhajauksesta ja sen kehittämistä kiinnostuneille ammattilaisille. Kirjaa voidaan hyödyntää korkeakouluissa työhajaukseen, työyhteisöjen kehittämiseen ja johtamiseen liittyvässä opetuksessa. Työyhteisöjen kehittäjille ja johtajille kirja tarjoaa välineitä kokemuksellisuuden ja dialogisuuden, moniäänisyyden ja eettisen pohdinnan mahdollistamiseen arjen työssä – tilan luomiseksi työhajaukselle.

20€

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, einkieläimän ja henkilöstöhallinnan edustajille.

Päätoimittaja: Professori **Petri Nokelainen**.

Julkaisija: Ammattikoulutuksen tutkimusseura OTTU ry.



15€/4 numeroa 2011



20€/4 numeroa 2012



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

25€



15€/3 numeroa 2013



30€/4 numeroa 2014



30€/4 numeroa 2015



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

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



15€

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



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

7,50€



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

10€



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

10€

Aktivoi kieltenopetusta rakennepelein. Kirja, joka sisältää noin 70 erilaista kopioitavaa peliä englannin ja ruotsin kielen opetukseen eri tasoilla. Niitä voidaan soveltaa myös useiden muiden kielten opetukseen. Peliin 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 helppiä ja nopeasti toteutettavissa ja ne toimivat hyvin oppimisen välineinä.



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

60€

Suomalaisen ammattikasvatuksen historia on tehty yhteistyössä OAJ:n, OAO:n ja 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 pariakymmentä ammattikasvattajaa ja virkamiestä. Rungas reportaasikuvitus.

12,50€



OKKA ammattikirjallisuus



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

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

30€

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

Markku Tuomisen ja Jari Wihersaaren kirjoittama **Ammattikasvatustieteiden filosofia** on alan ensimmäinen suomenkielinen filosofinen kokonaisuus.

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

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



12,50€

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

7€



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

7€

Isä Salmela - ihminen ja koulunuudistaja.

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

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

Kirjassa kuvataan myös 1960 ja 1970 -lukujen koulunuudistustaitelua, 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 politiisoituneessa koulunuudistuskeskustelussa.

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



30€





Kristiina Huhtanen ja Soili Keskinen toimittaman **Rehtoriuspelikö?** -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 arvetettu. 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 lähtökohdana yhdessä ryhmädynaamisen ohjauksen kanssa rakentaa tilan pedagogisen asiantuntijuuden kehittymiselle.

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

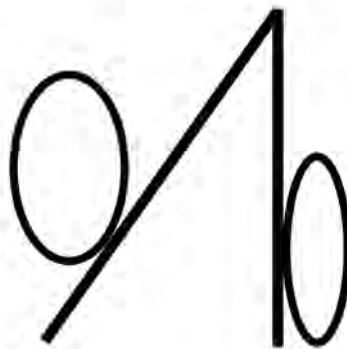


12€



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

OAJ:n Ammatilliset Opettajat - OAO ry.



www.oao.fi

1. Artikkeleita, katsauksia ym.

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

2. Aikataulu

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

Vuoden 2016 teemat ja toimittajat:

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

3. Aineiston toimitus

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

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

4. Kirjoitusten pituus

Referee-menettelyyn tarjottavien artikkelikäsitteilykirjoitusten pituus (lähteineen ja liitteineen) on korkeintaan 5000 sanaa, ei-referoitavien artikkelien ja katsausten korkeintaan 2500 sanaa. Tekstin asetelut ovat seuraavat: riviväli 1.5, fonttikoko 12, tekstinkäsittelyohjelmien asetuksia/tyylejä ei tule käyttää (kappaleet tulee jakaa kahdella rivinvaihdolla). Jokaiseen artikkeliin on liitettävä suomenkielinen tiivistelmä (enintään 150 sanaa) ja 3-5 artikkelin sisältöä kuvaavaa avainsanaa (esim. toisen asteen ammatillinen oppilaitos, ammatillinen kasvu, motivaatio, henkilöstö). Referee-artikkeleissa tulee lisäksi olla vastaava englannin kielellä kirjoitettu tiivistelmä avainsanoineen.

5. Lähdeviitteet

5.1 Referoimattomat artikkelit

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

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

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

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

Väljjarvi, J. 2000. Kohti avointa opettajuutta. Teoksessa J. Väljjarvi (toim.) Koulu maailmassa - maailma koulussa. Helsinki: Opetushallitus. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakkointihankkeen (OPEPRO) selvitys 9, 157-181.

5.2 Referoidut artikkelit

Referee-artikkeleissa noudatetaan kirjoitustyyliin ja lähteisiin viittaamisen osalta APA-tyyliä, jonka on kehittänyt American Psychological Association (APA 2001). Tyyliin kotisivut ovat osoitteessa: <http://www.apastyle.org>. APA-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 verbalisesta 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_biolog.html.

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

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

Kaikkien tutkimusprosessiin merkittäväällä tavalla osallistuneiden henkilöiden nimet on mainittava joko kirjoittajina tai tekstissä. Tutkimukseen osallistuneiden henkilöiden anonyymiteetin suojaaminen on myös tärkeää, yksittäistä vastaajaa ei pidä kyetä tunnistamaan raportista. Tekstin on oltava sukupuolta, vähemmistöryhmää tai kansallisuutta loukkaamatonta.

Lähteet

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

6. Taulukot ja kuvat

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

7. Artikkeleiden ja katsausten arviointi

Referee-artikkeleiden osalta teemanumeron toimituskunta käyttää apunaan lehden toimituskuntaa ja ulkopuolisia asiantuntijoita. Kirjoitus lähetetään arviointisijolle nimettömänä. Refereekierroksen jälkeen kirjoittajalla on mahdollisuus viimeistellä kirjoituksensa saamiensa kommentteja avuksi käyttäen. Viimeistely versio lähetetään sähköpostilla takaisin toimittajalle. Jos kirjoittaja haluaa artikkelilleen referee-menettelyn, hänen on pyydettävä sitä kirjallisesti samalla, kun hän jättää artikkelinsa.

8. Julkaisuoikeudet

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

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

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

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



OKKA

OPETUS-, KASVATUS-
JA KOULUTUS-
ALOJEN SÄÄTIÖ
