

Ammattikasvatuksen aikakauskirja

2

2019

Päätoimittaja

Petri Nokelainen
puh. 040 557 4994

Toimittajat

Anne Virtanen

Kaisa Hytönen

puh. 050 331 6583

Sonja Niiranen

puh. 040 709 8091

Annukka Tapani

puh. 040 933 0462

Toimituksen sähköposti

akakk@ottu.fi

Toimitussihteeri

Rosa Hyvärinen

puh. 020 7489 679

okka-saatio@oaj.fi

Toimituskunta

Puheenjohtaja

Petri Nokelainen, FT, professori
Tampereen teknillinen yliopisto

Sihteeri

Tuulikki Similä, KL, säätöjohtaja
OKKA-säätiö sr

Jäsenet

Sissi Huhtala, KT, lehtori
(Ammattipedagoginen TKI)
TAMK Ammatillinen opettajankoulutus

Raija Hämäläinen, KT, professori
Jyväskylän yliopisto/Kasvatustieteiden
tiedekunta

Petri Ihantola, TkT, professori
Helsingin yliopisto

Jari Laukia, FT, johtaja
HAAGA-HELIA ammattikorkeakoulu
Ammatillinen opettajakorkeakoulu

Timo Luopajarvi, KT, dosentti
Helsingin yliopisto

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

Teemu Rantanen, VTT, dosentti, yliopettaja
Laurea-ammattikorkeakoulu

• Opetus- ja kulttuuriministeriö

• **Mika Tammilehto**, FT, ylijohtaja (AMOS)
• Opetus- ja kulttuuriministeriö

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

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

Julkaisija

• Ammattikoulutuksen tutkimusseura OTTU ry.

• **www.ottu.fi**

• Puheenjohtaja **Maarit Virolainen**
• Jyväskylän yliopisto/Koulutuksen
• tutkimuslaitos
• maarit.ha.virolainen@jyu.fi

• Sihteeri **Veikko Ollila**

• veikko.p.ollila@gmail.com

Kustantaja

• Opetus-, kasvatus- ja koulutusalojen säätiö –
• OKKA-säätiö sr **www.okka-saatio.com**

Tilaukset ja osoitteenmuutokset

• okka-saatio@oaj.fi

Tilaushinta

• 1–4/2019 kotimaahan yhteensä 30 €

Ilmoitukset

• okka-saatio@oaj.fi

Ilmoitushinnat

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

Ulkoasu, kuvitus ja taitto

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

Painopaikka

• PunaMusta Oy, Tampere

• Ammattikasvatuksen aikakauskirjaa ilmestyy
• vuonna 2019 neljä painettua numeroa ja
• digitaalinen erikoisnumero.

• ISSN 1456-7989

• © OKKA-säätiö sr



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



Teemanumero: Ammatillisen koulutuksen uudistus, uhka vai mahdollisuus?


Sisältö


Pääkirjoitus 4


Ammatillisen koulutuksen uudistus: uhka ja mahdollisuus
Annukka Tapani, Anu Raudasoja & Petri Nokelainen

Artikkelit

 Opintoihin kiinnittyminen ammatillisessa koulutuksessa 9
Satu Niittyalahti, Johanna Annala & Marita Mäkinen

 Työelämässä oppiminen, ohjaus ja oppilaitosyhteistyö työpaikkojen näkökulmasta 24
Auli Airila, Pauliina Mattila-Holappa, Anna-Leena Kurki & Mikko Nykänen

 Myönteisten oppimiskokemusten tekijät ja uudistuva opettajuus ammatillisessa koulutuksessa 42
Annukka Tapani & Arto O. Salonen

 Terveysalan opettajan kokemuksia verkkopainotteisesta opetuksesta ammattikorkeakoulussa 58
Hannu Puhakka & Riitta Lumme

Kirja-arvio 74
Kuinka ohjata itseohjautuvuuteen ja tehokkaaseen toimintaan?
Antti Maunu

Ohjeita kirjoittajille 86



Ammatillisen koulutuksen uudistus: uhka ja mahdollisuus

Annukka Tapani

VTT, yliopettaja

Tampereen ammattikorkeakoulu

annukka.tapani@tuni.fi

Anu Raudasoja

KT, koulutuspäällikkö

HAMK Ammatillinen opettajakorkeakoulu

anu.raudasoja@hamk.fi

Petri Nokelainen

FT, professori

Tampereen yliopisto

petri.nokelainen@tuni.fi

Vuoden 2018 alusta uudistunut ammatillinen koulutus on herättänyt monenlaisia tunteita ja ajatuksia: jäävätkö opiskelijat ilman opetusta, oman onnensa nojaan? Mikä on opettajan tehtävä, kun työpaikoilla tapahtuvaa oppimista lisätään? Miten työpaikkaohjaajat selviävät lisääntyvästä ohjaustehtävästään? Kenellä on kokonaisvastuu? Aihetta on puitu median eri foorumeilla. Julkisessa keskustelussa am-

matillisen koulutuksen reformia eli uudistusta on pidetty jopa epäonnistuneena ja ammatillisen koulutuksen tilaa on kuvattu huolestuttavana. Huoli johtuu esimerkiksi lähiopetuksen vähenemisestä, opiskelijoilta vaadittavasta liiallisesta itseohjautuvuudesta ja ammatillisen koulutuksen laatuun liittyvistä kysymyksistä. Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen (Karvi) toteuttamien arviointien mukaan uudistuksella on hyvät edellytykset onnistua, mutta siihen liittyvät riskit tulee tiedostaa ja niitä tulee seurata (Hiltunen, Goman, Kilpeläinen, Korpi, & Vettenniemi, 2018).

Tarve ammatillisen koulutuksen uudistumiselle kumpuaa paljolti työelämästä ja sen muutoksista: osaajia tarvitaan nopeammin, joustavammin ja dynaamisemmin. Tätä varten on ollut tarpeen yhtenäistää myös ammatillisen koulutuksen lainsäädäntöä (Virolainen, 2018). Aiemmat lait ammatillisesta peruskoulutuksesta ja ammatillisesta aikuiskoulutuksesta yhdistettiin uudeksi ammatillisen koulutuksen laiksi, joka tuli voimaan 1.1.2018 alkaen (Laki ammatillisesta koulutuksesta 2017/531). Uuden lain keskeisinä lähtökohtina ovat osaamisperusteisuus sekä asiakas- ja työelämälähtöisyys. Lisäksi tavoitteena on yksilöllisten opintopolkujen ja työpaikalla tapahtuvan oppimisen lisääminen. Arviointien perusteella osaamisperusteisuus onkin antanut hyvän pohjan ammatillisen koulutuksen muutokseen ja vienyt koulutusta oikeaan suuntaan (Hiltunen ym., 2018).

Ammatillisen koulutuksen uudistus toi mukanaan muutoksia niin opettajalle, opiskelijalle, työelämälle kuin koulutuksen järjestäjällekin. Opettajan työtä luonnehditaan enemmän ohjaavaksi ja valmentavaksi, jaetuksi asiantuntijuudeksi monipuolisissa oppimisympäristöissä (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2019). Yhdeksi kriittiseksi menestystekijäksi onkin nostettu opetushenkilöstön ja työpaikkaohjaajien osaamisen ja pedagogiikan kehittäminen, kun opinnot yksilöllistyvät ja oppimisympäristöt monipuolistuvat (Hiltunen ym., 2018).

Opiskelijalle mahdollistuvat yksilölliset opintopolut, hakeutuminen koulutukseen läpi vuoden ja painopisteen siirtyminen puuttuvan osaamisen hankkimiseen (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2019). Opiskelijat ovat kokeneet uudistusten vahvuuksina erityisesti työssäoppimisen ja opintojen henkilökohtaistamisen. Kehit-

tämiskohteina opiskelijat ovat nostaneet esiin toimintatapojen epäyhtenäisyyden sekä sen, että yksilölliset ja joustavat opintopolut antavat kyllä opiskelijoille mahdollisuuksia edetä opinnoissaan omien tavoitteidensa ja valmiuksiensa mukaisesti, mutta tähän tarvittaisiin enemmän tukea ja ohjausta (Hiltunen ym., 2018).

Työelämä pääsee entistä enemmän varmistamaan tutkintojen laatua ja näytöt järjestetään ensisijaisesti aidoissa työelämän ympäristöissä ja tilanteissa. Työpaikkaohjaajat ovat merkittävässä tehtävässä sekä ohjaajina että arvioitsijoina (Rintala, Mikkonen, Pylväs, Nokelainen, & Postareff, 2015). Koulutuksen järjestäjille muutoksina ovat esimerkiksi yksi rahoitusjärjestelmä, tutkintojen väheneminen ja laaja-alaisuus sekä tutkintojen ja työllistymisen vaikutus rahoitukseen (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2019). Uudistuksen myötä koulutuksen järjestäjien autonomia ja vastuu ovat lisääntyneet (Hiltunen ym., 2018).

Ammatillisen koulutuksen keskeisenä uhkana on nostettu esiin oppilaitoksessa tapahtuvan lähiopetuksen määrällinen väheneminen, joka lisää opiskelijoiden itseohjautuvuuden vaatimusta osaamisen hankkimisessa (Pylväs, Nokelainen, & Rintala, 2018). Uhaksi on nostettu myös työpaikkojen haluttomuus ottaa lisääntyvää opiskelijamäärää vastaan osaamista hankkimaan, koska se vaatii työpaikoille työpaikkaohjaajia ja vie siten työpaikkojen resurssia pois tuottavasta työstä. Hiltunen ym. (2018) ovat todenneet haasteiksi myös esimerkiksi osaamisen hankkimiseen soveltuvien työpaikkojen saatavuuden sekä työpaikoilla annettavan ohjauksen riittävyyden ja laadun sekä uudistuvan rahoitusjärjestelmän kyvyn turvata laadukas koulutus. He toteavat uhkana ja huolena esitetyn ajatuksia siitä, miten es-

tää osaamisen tason kannalta haitalliset ilmiöt, kuten osaamisvaatimusten madaltuminen ja osaamisen kapea-alaistuminen.

Julkisessa keskustelussa on nostettu esiin myös huoli ammatillisen koulutuksen tuottamasta osaamisesta. Karvin arviointien mukaan opiskelijoiden ammatillinen osaaminen näytöillä mitattuna on keskimäärin hyvää, paikoin jopa erinomaisista (Hiltunen ym., 2018). Lisäksi monet opettajat kantavat huolta opiskelijoiden jatko-opiskeluvalmiuksista, kun tavoitteena on, että vähintään puolet nuorista suorittaa korkeakoulututkinnon (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2018, s. 6). Uhkakuvia herättää myös opettajan työn pirstaloituminen: opettajan osaamistarpeiksi onkin tunnistettu ohjaus-, henkilökohtais-työelämä-, verkosto- ja asiakkuusosaaminen, laatutietoisuus, uudenlaisten oppimisen tapojen ja mahdollisuuksien tunnistaminen sekä oman työn johtaminen (Heinilä ym., 2018). Toisaalta moniosaajuuden vaade on myös heijastusta ammatillisen opettajan työn yhteiskunnallisesta luonteesta. Yhteiskunta vaatii opettajuutta ja koko ammatillista koulutusta muuttumaan, kun taas opiskelijoiden toiveet ovat vielä melko perinteisiä: ohjaava ja opiskelijälähtöinen opettaja on hyvä, samoin opettajan toivotaan olevan myös aidosti opettaja (Maunu, 2018).

Uhkissa piilee myös monia mahdollisuuksia: opettajien yhteisiä keskusteluja ja tiimityötaitoja tarvitaan entistä enemmän, jolloin osaamista voidaan jakaa ja keskittyä syventämään omia vahvuuksia, mutta myös yhdessä kehittymään. Kukkonen (2018) on tunnistanut opettajalle yhdeksän erilaista identiteettipositiota aina substanssin asiantuntijasta ja elämismaailman ymmärtäjästä organisaation uudistajaan ja kasvattajaan. Tämä jos mikä haastaa opettajat todelliseen yhdessä tekemisen kult-

Julkisessa keskustelussa on nostettu esiin myös huoli ammatillisen koulutuksen tuottamasta osaamisesta.

tuuriin. Opetus- ja kulttuuriministeriön (2019) mukaan yksi tärkeimmistä mahdollisuuksista on osaamisperusteisuus. Sen lähtökohtana on, että opiskelijan olemassa oleva osaaminen arvioidaan osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen kautta, jolloin samaa asiaa ei tarvitse opiskella uudelleen. Reformin myötä opiskelu henkilökohtaisuuksiin: opiskelija voi keskittyä puuttuvan osaamisen hankkimiseen joko koulutus- tai oppisopimuksella, mutta myös niitä vuorottelemalla. Mikäli koko tutkinnon suorittaminen ei ole opiskelijalle mahdollista tai tarpeellista, hän voi suorittaa myös tutkinnon osan kerrallaan. Uudistunut malli tuo joustavuutta ja tukee jatkuvaa oppimista. Ammatillisen koulutuksen uudistuksen suurena mahdollisuutena ovatkin opiskelijan henkilökohtaiset opintopolut ja joustavat, entistä nopeammat siirtymät työelämään.

Tässä numerossa ammatillisen koulutuksen uhkiin ja mahdollisuuksiin tartutaan neljän vertaisarvioidun artikkelin voimin. Satu Niittyalahti, Johanna Annala ja Marita Mäkinen (2019) nostavat esiin *opintoihin kiinnittymistä ammatillisessa koulutuksessa*. Heidän tavoitteenaan oli tuoda esiin opiskelijoiden kokemuksia ja näkemyksiä opiskelun arjesta, erityisesti opintoihin kiinnittymisen haasteista ja mahdollisuuksista erilaisissa ammatillisen oppimisen ympäristöissä. Tutkimukseen haastateltiin 17–19-vuotiaita toisen vuoden opiskelijoita, jotka opiskelivat liiketaloutta, kone- ja tuotantotekniikkaa tai sosiaali- ja terveys-

alaa. Tuloksena oli, että nuoren kokema turvallisuus ja sen mukana tuleva varmuus ja osallisuus, realistiset odotukset tulevaisuudesta ja ajan antaminen kasvulle olivat keskeisiä opintoihin kiinnittymistä tukevia tekijöitä. Kavereiden olemassaolo ja tuki olivat ensiarvoisen tärkeitä. Artikkelissa pohditaan, millaisia mahdollisuuksia ja haasteita uudistunut ammatillinen koulutus tuottaa opiskelijoille ja mitä työyhteisöjen tulisi ottaa huomioon nuorten opiskelijoiden opintoihin kiinnittymisessä.

Auli Airila, Pauliina Mattila-Holappa, Anna-Leena Kurki ja Mikko Nykänen (2019) tarkastelevat *työelämässä oppimista, ohjausta ja oppilaitosyhteistyötä työpaikkojen näkökulmasta*. He selvittävät neljää seikkaa: 1) millaisia ovat työpaikkojen valmiudet ja resurssit ohjaamiseen, 2) miten työpaikoilla tunnetaan uudistunut ammatillinen koulutus, 3) miten siihen on valmistauduttu sekä 4) millaisena työpaikkojen ja oppilaitosten välinen yhteistyö näyttää. Tulos on, että vastaajat näkivät useita kehittämistarpeita työpaikkojen ohjausosaamisessa ja -resursseissa sekä oppilaitosyhteistyössä. Eniten ohjaamiseen liittyvää tuen tarvetta oli eri kieli- ja kulttuuritaustaisten opiskelijoiden ohjaamiseen, osaamisen arviointiin sekä työskentelyä koskevan palautteen antamiseen. Tietoisuus ammatillisen koulutuksen uudistuksesta oli varsin heikkoa. Artikkelissa tarkastellaan kehittämistarpeita muun muassa ohjausosaamisen ja yhteistyökäytäntöjen näkökulmista ja tuodaan esiin työturvallisuuden ja työhyvinvoinnin näkökulma työelämässä oppimiseen.

Annukka Tapanin ja Arto O. Salosen (2019) artikkeli *Myönteisten oppimiskokemusten tekijät ja uudistuva opettajuus ammatillisessa koulutuksessa* rakentaa näkymiä ammatillisen koulutuksen nykytilaan opiskelijoiden silmin. Tutkimuksessa etsittiin vastauksia kahteen kysymykseen: 1) mitkä

tekijät ovat opiskelijoiden näkökulmasta keskeisiä myönteisten oppimiskokemusten muodostumiselle? 2) millaisia odotuksia opiskelijat asettavat ammatillisen koulutuksen opettajalle myönteisten oppimiskokemusten edistämiseksi? Tutkimuksen teoreettinen kehys rakentui opiskelukokemusta määrittelevistä tekijöistä ja uudistuvaan opettajuuteen liittyvistä tutkimuksista. Tutkimusaineistona oli opiskelijoiden kirjoittamat kirjoitelmat. Tulosten mukaan keskeisimmät hyvän opiskelukokemuksen tekijät olivat autenttisuus, yhteistoiminnallisuus, henkilökohtaisuus ja ohjauksellisuus. Opiskelijat odottavat ammatilliselta opettajalta ammattialan esimerkinä toimimista eli substanssiasiantuntijuutta sekä ohjausta ja oppimisen asiantuntijuutta, mikä viittaa pedagogiseen asiantuntijuuteen.

Hannu Puhakka ja Riitta Lumme (2019) tarkastelevat opettajan muuttuvaa työtä ammattikorkeakoulukontekstissa artikkelissaan *Terveysalan opettajan kokemuksia verkkopainotteisesta opetuksesta ammattikorkeakoulussa*. He selvittivät bioanalytiikan, radiografian ja sädehoidon sekä suun terveydenhuollon opettajien kokemuksia verkkopainotteisesta opetuksesta ammattikorkeakoulussa. Tutkimustulosten mukaan opettajat kokivat verkko-opetuksen haastavana. Haastavuus oli yhteydessä pedagogisen ja teknisen tuen riittävyyteen sekä odotusten ja toteuman väliseen jännitteeseen. Opettajien tyytymättömyyttä aiheuttavat opiskelijoiden oppimisesta huolestuminen ja työn hallinnan menettäminen. Verkko-opetuksen suunnittelun vaatavuus ja moninaisuus haastavat kirjoittajien mukaan uudistamaan verkko-opetuksen opetusprosessin.

Kirja-arviossaan Antti Maunu (2019) arvioi Frank Martelan ja Karoliina Jarenkon toimittamaa teosta *Itseohjautuvuus* –

miten organisoitua tulevaisuudessa? ja Sari Torkkolan kirjaa *Lean asiantuntijatyön johtamisessa*. Molemmat kirjat esittelevät ilmiöitä, joita on käsitelty myös ammatillisen oppilaitosten uudistuneessa arjessa. Maunu toteaa, että teokset voivat toimia tärkeinä virikkeinä reformin toimeenpanolle ja oppilaitosten johtamiselle. Martelan kirjassa huomiota herättää aikakauden murrokseen liittyvä ihmiskuvan murros, uuden ihmisen synty. Itseohjautuva ihminen on joustava, kyvykäs ja alati läpinäkyvä itselleen ja omille tarpeilleen.

Artikkelien perusteella voimme todeta, että uudistunut ammatillinen koulutus on edelleen sekä uhka että mahdollisuus. Ohjaukselle, keskusteluille ja yhteistyölle on tarvetta työpaikkojen, opiskelijoiden ja opettajien kesken. Tarvitaan kohtaamisia ja yhteistä puhetta siitä, mikä muuttuu, on muuttunut tai pysynyt ennallaan. Vähemmälle puheelle onkin jäänyt se, mikä ei muutu. Ammattien sisällöissä, kohtaamisissa, vuorovaikutuksessa, opetuksessa ja ohjauksessa on uusia vivahteita, mutta myös paljon ennallaan olevaa sisältöä. Olisiko seuraava tutkimuskohde siinä, mikä ei muutu, kun kaikki muuttuu?

Lähteet

Airila, A., Mattila-Holappa, P., Kurki, A.-L., & Nykänen, M. (2019). Työelämässä oppiminen, ohjaus ja oppilaitosyhteistyö työpaikkojen näkökulmasta. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 21(2), 24–41.

Heinilä, H., Holmlund-Norrén, C., Kilja, P., Niskanen, A., Raudasoja, A., Tapani, A., & Turunen, K. (2018). *Rohkeasti uudistumaan! Opetus- ja ohjaushenkilöstön osaamistarpeet -raportti. Parasta osaamista verkostohanke 3/2018*. Luettu osoitteesta https://www.oph.fi/download/190043_Rohkeasti_uudistumaan_osaamistarveselvitysten_raportti.pdf

Hiltunen, K., Goman, J., Kilpeläinen, P., Korpi, A., & Vettenniemi, J. (2018, joulukuu 4). Ammatillisen koulutuksen uudistuksella on hyvät edellytykset onnistua [blogikirjoitus]. Luettu osoitteesta [tuksen-uudistuksella-on-hyvät-edellytykset-onnistua/](https://blogi.karvi.fi/2018/12/04/ammattillisen-koulu-</p></div><div data-bbox=)

Kukkonen, H. (2018). Osaamisperusteisuus ja opettajan identiteetti. Teoksessa H. Kukkonen, & A. Raudasoja (toim.), *Osaaminen esiin – ammatillisen koulutuksen reformi ja osaamisperusteisuus* (ss. 24–35). Tampereen ammattikorkeakoulun julkaisuja, sarja A, tutkimuksia 23. Luettu osoitteesta <http://julkaisut.tamk.fi/PDF-tiedostot-web/A/23-Osaaminen-esiin.pdf>

Laki ammatillisesta koulutuksesta 2017/531.

Luettu osoitteesta <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2017/20170531>

Niitylahti, S., Annala, J., & Mäkinen, M. (2019).

Opintoihin kiinnittyminen ammatillisessa koulutuksessa. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 21(2), 9–23.

Maunu, A. (2019). Kuinka ohjata itseohjautuvuuteen ja tehokkaaseen toimintaan? Kirja-arvio. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 21(2), 74–79.

Maunu, A. (2018). Opettaja, kasvattaja ja jotain muuta. Ammatillisten opettajien ammatti-identiteetti arjen käytäntöjen näkökulmasta. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 20(4), 70–87.

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

Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2018). *VTSIO 2030 työryhmien raportit*. Luettu osoitteesta https://minedu.fi/documents/1410845/12021888/Visiotyöryhmien+yhteinen+taustaraportti_v2.pdf/d69fc279-d6a9-626d-deac-712662738972/Visiotyöryhmien+yhteinen+taustaraportti_v2.pdf.pdf

Puhakka, H., & Lumme, R. (2019). Terveysalan opettajan kokemuksia verkkopainotteisesta opetuksesta ammattikorkeakoulussa. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 21(2), 58–73.

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

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

Tapani, A., & Salonen, A. (2019). Myönteisten oppimiskokemusten tekijät ja uudistuva opettajuus ammatillisessa koulutuksessa. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 21(2), 42–57.

Virolainen, M. (2018). Changing patterns of transition to VET and from VET to higher education: the on-going Finnish VET reform. Teoksessa L. M. Herre, M. Teräs, & P. Gougoulakis (toim.), *Emergent issues in vocational education and training: Voices from cross-national research* (ss. 578–606). Tukholma: Premiss.

Opintoihin kiinnittyminen ammattillisessa koulutuksessa

Satu Niittyalahti

TtM, väitöskirjatutkija
Tampereen yliopisto, kasvatustieteiden ja
kulttuurin tiedekunta
satu.niittyalahti@tuni.fi

Johanna Annala

FT, yliopistonlehtori
Tampereen yliopisto, kasvatustieteiden ja
kulttuurin tiedekunta
johanna.annala@tuni.fi

Marita Mäkinen

KT, professori
Tampereen yliopisto, kasvatustieteiden ja
kulttuurin tiedekunta
marita.makinen@tuni.fi



Tiivistelmä

Tämä tutkimus pyrki lisäämään ymmärrystä ammatillisissa oppilaitoksissa opiskelevien nuorten opintoihin kiinnittymisestä. Taavoitteena oli tuoda esiin opiskelijoiden ääni: heidän kokemuksiaan ja näkemyksiään opiskelun arjesta, erityisesti opintoihin kiinnittymisen haasteista ja mahdollisuuksista erilaisissa ammatillisen oppimisen ympäristöissä. Tutkimukseen osallistui 17 toisen vuoden opiskelijaa. He olivat iältään 17–19-vuotiaita ja opiskelivat liiketaloutta,

kone- ja tuotantotekniikkaa tai sosiaali- ja terveysalaa. Haastatteluaineiston analyysissä yhdistettiin teoria- ja aineistolähtöistä menetelmää. Tulosten mukaan nuoren kokema turvallisuus ja sen mukana tuleva varmuus ja osallisuus sekä realistiset odotukset tulevaisuudesta ja ajan antaminen kasvulle olivat keskeisiä opintoihin kiinnittymistä tukevia tekijöitä. Kavereiden olemassaolo ja tuki olivat ensiarvoisen tärkeitä. Mahdollisesti oppilaitos ja opiskeluryhmä ovat nuorille opiskelijoille luontevampi kiinnittymisen kohde kuin eri-ikäisten aikuisten muo-

dostama työyhteisö. Tulosten pohjalta pohditaan, millaisia mahdollisuuksia ja haasteita uudistunut ammatillinen koulutus tuottaa opiskelijoille ja mitä työyhteisöjen tulisi ottaa huomioon nuorten opiskelijoiden opintoihin kiinnittämisessä.

Avainsanat: *opintoihin kiinnittyminen, ammatillinen koulutus, nuoruus*

.....

Abstract

This study aimed to increase the understanding of student engagement of young vocational students. For this purpose, 17 second-year students (aged 17–19) were interviewed. They were studying in business and administration, metalwork and machinery or social- and welfare sectors. The aim was to bring out the students' voice: their

experiences on the everyday life of studying. Interviews were analysed by the means of a theory-related analysis. Student engagement was supported by the safety experienced by the young student and the increased confidence that followed it. In addition, realistic expectations of the future and time to grow were important. The support and existence of friends were paramount. Possibly the educational institution and study groups are a more natural target for engagement for adolescents than workplace communities. In this study, the opportunities and challenges this will bring to the renewed vocational education and to the workplace communities will be discussed.

Keywords: *student engagement, vocational education and training, adolescence*

.....

Johdanto

Uudistunut ammatillinen koulutus on synnyttänyt viime aikoina mediassa vilkasta ja kriittistä keskustelua työelämäpainotteisuudesta sekä oppilaitosten ja työelämän yhteistyöstä. On pohdittu, miten työpaikoilla tapahtuva opiskelu voi olla ammattiin ja työelämään kiinnittävää (ks. Mansikkamäki, 2017). Toisaalta on kannettu huolta siitä, miten opiskelijat jatkossa kiinnittyvät opiskeluun ja oppimiseen (esim. Hallamaa, 2018; Hyytiä, Toivianen, & Niiranen, 2018). Niemi ja Jahnukainen (2018) ovat nostaneet esiin, että osa opiskelijoista ei koe työpaikalla tapahtuvan oppimisen kartuttavan ammatitiosaamistaan esimerkiksi silloin, kun he kokevat saavansa tehdä vain avustavia työtehtäviä. Toisaalta Pylväs, Nokelainen ja Rintala (2018) ovat havainneet työpaikal-

la tapahtuvan oppimisen olevan ensiarvoisen tärkeää esimerkiksi ammatillisten vuorovaikutustaitojen kehittämisessä. Hytösen ja Kovalaisen (2018) tutkimuksesta käy ilmi, että vaikka oppilaitos ja työelämä tekisivät tiivistä yhteistyötä, on työpaikalla annettu ohjaus ja mentorointi yksittäisen opiskelijan oppimisen kannalta ensiarvoisen tärkeää. Näyttääkin siltä, että saatavilla on runsaasti ajantasaista tietoa oppilaitoksen ja työelämän suhteista ja työpaikalla karttuvasta osaamisesta. Kuitenkin ammattiin opiskelevien nuorten kiinnittymisestä opintoihin on varsin niukasti ja vain viitteellistä tietoa (ks. Elffers, Oort, & Karsen, 2012). Tämä tutkimus pyrkii lisäämään tietoa ja ymmärrystä ammatillisissa oppilaitoksissa opiskelevien nuorten opintoihin kiinnittämisestä. Tutkimus tuo esiin opiskelijoiden äänen: heidän kokemuksiinsa ja näkemyksiinsä opiskelun arjesta, erityisesti opintoihin kiinnittymisen haasteista ja mahdollisuuksista erilaisissa ammatillisen oppimisen ympäristöissä niin työpaikoilla kuin ammatillisissa oppilaitoksissa.

Teräs ja Virolainen (2018) ovat havainneet, että kaikkiaan suomalaisen ammatillisen koulutuksen tutkimus painottuu vahvasti ammattikorkeakoulumaailmaan. Tutkimusta on tehty esimerkiksi opettajuudesta, opettajan työn muutoksesta ja johtajuudesta (Teräs & Virolainen, 2018), myös opintoihin kiinnittymisestä korkea-asteella (Kukkonen, 2018), mutta toisen asteen ammatillisen koulutuksen opiskelijoiden näkökulma on jäänyt vähäiselle huomiolle. Suuntaus on samankaltainen kansainvälisessä kiinnittymistä koskevassa tutkimuksessa, joka on painottunut korkeakoulutuksen kontekstiin ja laajoihin määrällisiin kyselytutkimuksiin (esim. NSSE, 2019).

Tutkimuksen laajentaminen opintoihin kiinnittymisen (*school/student engagement*) tutkimukseen erityisesti toisen asteen ammatillisessa koulutuksessa on ensiarvoisen tärkeää. Ensinnäkin tutkimusalue lisää ymmärrystä erityisesti opintojen pitkittymisen, keskeyttämisen ja opinnoista vieraantumisen sekä syrjäytymisen problematiikasta (mm. Maddox & Prinz, 2003). Lisäksi kiinnittymisen on havaittu olevan edellytys myönteisten opiskelukokemusten syntymiselle ja hyvälle oppimistuloksille (mm. Baron & Corbin, 2012) sekä antavan opiskelijoille hyvät mahdollisuudet elinikäiseen oppimiseen ja henkilökohtaiseen kehittymiseen (Kuh, 2003). Kiinnittyminen kytkeytyy myös opinnoissa viihtymiseen ja opiskelumotivaatioon (Appleton, Christenson, Kim, & Reschly, 2006).

Vaikka suomalainen ammatillinen koulutus läpikäy parhaillaan suurta muutosta, sen kauaskantoisena tarkoituksena on edelleen tukea elinikäistä oppimista, ammatillista kasvua ja opiskelijoiden kehitystä hyväksi, tasapainoisiksi ja sivistyneiksi ihmisiksi, yhteiskunnan jäseniksi. Lisäksi

ammatillisen koulutuksen tavoitteeksi on asetettu antaa opiskelijoille jatko-opintovalmiuksien, ammatillisen kehittymisen, harrastusten sekä persoonallisuuden monipuolisen kehittämisen kannalta tarpeellisia tietoja ja taitoja. (Laki ammatillisesta koulutuksesta 2017/531 2§.) Kaikkien näiden tavoitteiden edellytyksenä voi pitää onnistunutta opintoihin kiinnittymistä.

Tässä tutkimuksessa ammattiopintoihin kiinnittymistä lähestytään sosiokulttuurisesta näkökulmasta, jolloin tarkastelu kohdistuu opiskelijan lisäksi opiskeluyhteisöön ja opiskelijaa ympäröivään elämiss maailmaan (Haworth & Conrad, 1997; Kahu, 2013; Mäkinen & Annala, 2011). Sen mukaan vastuu opintoihin kiinnittymisestä jakautuu koko opiskeluyhteisölle opiskelijasta hallintoon, opetushenkilökuntaan ja työssäoppimisen ohjaajiin sekä on yhteydessä siihen, miten opiskelijat hahmottavat osallisuutensa yhteiskuntaan ja sieltä nousevat odotukset (mm. Kahu & Nelson, 2018; Kipponen & Annala, 2016).

Opiskelijoita kuulemalla voidaan löytää keinoja edistää kiinnittymistä ammatilliseen opiskeluun, oppimiseen ja yhteiskunnan jäsenyyteen tilanteessa, jossa ammatillinen koulutus hakee uusia muotojaan Suomessa. Tämä artikkeli pyrkii lisäämään tietoa ja ymmärrystä siitä, miten ammatillinen oppilaitos ja opiskeluyhteisö voivat luoda ja vahvistaa kiinnittymisen edellytyksiä. Tätä tavoitetta varten selvitetään, millaisia näkemyksiä ja kokemuksia nuorilla opiskelijoilla on opintoihin kiinnittymisen haasteista ja mahdollisuuksista ammatillisessa koulutuksessa.

Opintoihin kiinnittyminen

Opintoihin kiinnittyminen on ollut kansainvälisen tutkimuksen kohteena jo vuosikymmeniä. Uranuurijat (mm. Tinto, 1975) tarkastelivat kiinnittymistä opintojen pitkittymisen ja keskeyttämisen problematiikkaan liittyen. Ajan kuluessa näkökulmat ja määritelmät ovat laajentuneet ja vaihtuneet. Kuh (2003) viittaa kiinnittymisellä opiskelijan opiskeluun käyttämään aikaan ja tarmokkuuteen sekä oppilaitosten toimintaan ja käytäntöihin, joilla tätä osallistumista tuetaan. Kahu (2013) laajentaa opintoihin kiinnittymisen tarkastelun moninaisiin sosiaalisiin konteksteihin, myös oppilaitosten ulkopuolelle, ja niiden vaikutuksiin opiskelukokemuksiin. Kiinnittyminen on osoittautunut luonteeltaan muuntuvaksi. Lisäksi uusin tutkimus korostaa sitä ilmiönä, johon oppilaitoksissa voidaan vaikuttaa, toisin kuin esimerkiksi opiskelijan luonteenpiirteisiin tai taustaan (mm. Abbott-Chapman ja muut, 2014; Fredricks, Blumenfeld, & Paris, 2004).

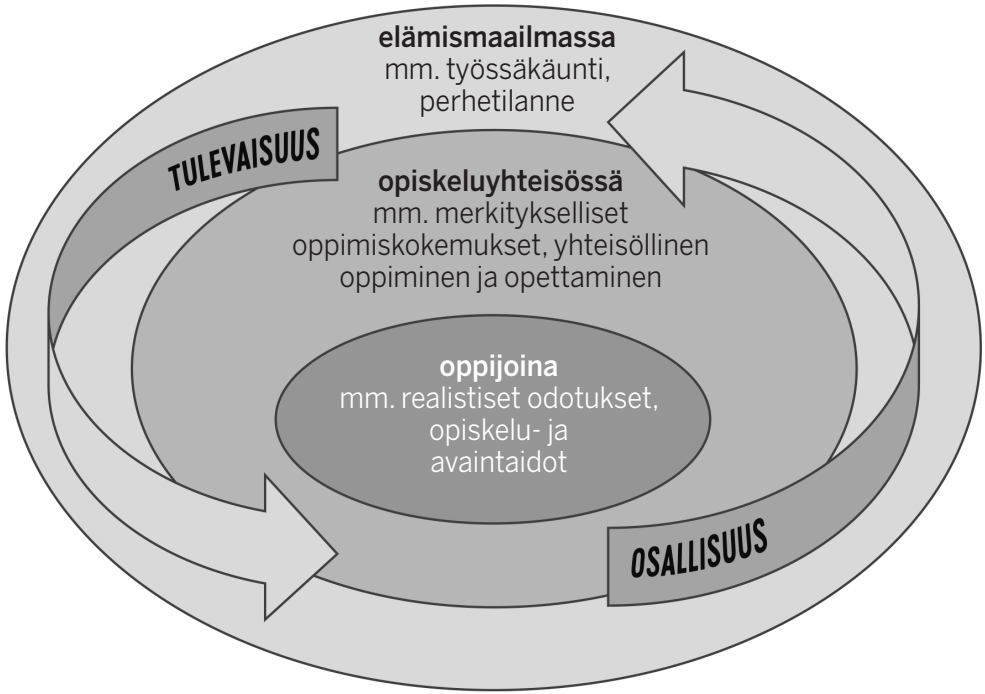
Tässä tutkimuksessa jäsennetään opintoihin kiinnittymistä Mäkisen ja Annalan (2011) esittelemän viitekehyksen avulla. Sen mukaan kiinnittymisessä on kyse sekä yksilön ominaisuuksista ja aktiivisesta toiminnasta että opiskeluyhteisön ja opiskelijan elämismaailman luomista kiinnittymisen edellytyksistä. Viitekehys koostuu kolmesta kehästä (ks. kuvio 1). Sisäkehällä on tekijöitä, jotka kuvaavat opiskelijan kiinnittymistä oppimiseen. Kirjoittajat tarkastelevat kyseisten tekijöiden avulla opiskelijaa oppijana. Näitä ovat realistiset odotukset, opiskelu ja avaintaidot, valmiudet ja itsetuntemus, opiskeluun käytetty aika, energia ja aktiivisuus, motivaation säilyttäminen ja tuen hakeminen. Myös uusin kiinnittymistutkimus korostaa opiskelijoiden yksilöllisyyttä. Kahu ja Nelson (2018)

esittävät, että opiskelijaan liittyvät tekijät, kuten minäpystyvyys, tunteet, kuuluminen tunne ja hyvinvointi, toimivat välittävinä tekijöinä opiskelijan ja organisaation kohtaamisissa ja niiden avulla voidaan ymmärtää yksittäisten opiskelijoiden kiinnittymistä. Näin ollen opiskelijoiden kiinnittymisen edistämiseksi ei ole tarjota ”valmiita pakettiratkaisuja”. Se mikä voi kiinnittää toisia voi samalla etäännyttää toisia opiskelijoita opinnoista (Elffers, 2013; Leach, 2016).

Ulkokehälle Mäkinen ja Annala (2011) sijoittavat opiskelijoiden elämismaailman eli yksilölliseen elämäntilanteeseen liittyviä tekijöitä, joilla on yhteys kiinnittymiseen. Näitä ovat opiskelijan perhetilanne, terveys ja hyvinvointi, työssäkäynti sekä aktiivinen kansalaisuus. Myös Nielsen (2016) korostaa, että tapahtumat opiskelijan elämänsä aikana vaikuttavat opintoihin kiinnittymiseen. Nuorilla opiskelijoilla vanhemmilta saatu tuki on yhteydessä opintoihin kiinnittymiseen (Elffers, 2013; Wang & Eccles, 2012).

Viitekehyksen keskikehälle sijoittuu kiinnittymistä edistävän opiskeluyhteisön piirteitä, joille keskeistä on osallisuutta edistävä toimintakulttuuri ja opetuksen kehittäminen. Näitä ovat merkitykselliset oppimiskokemukset, yhteisöllinen oppiminen ja opettaminen, tuki ja ohjaus sekä akateeminen haasteellisuus (Mäkinen & Annala, 2011). Myös Kahu (2013; Kahu & Nelson, 2018) tarkastelee kiinnittymistä ”rajapintana”, jossa opiskelija- ja koulutusorganisaatiolähtöiset tekijät kohtaavat. Viimeaikainen kiinnittymistutkimus onkin painottunut opiskeluyhteisöjen tutkimiseen. Esille on nostettu luokkakaverien ja vertaisten (Elffers ja muut, 2012; Xerri, Radford, & Shacklock, 2018), turvallisen ilmapiirin (Côté-Lussier & Fitzpatrick, 2016) sekä opiskelijalähtöisen

Opiskelijat



Kuvio 1. Viitekehys opintoihin kiinnittymisestä Mäkistä ja Annalaa (2011) mukailten

opetuksen merkitys (Placklé ja muut, 2018). Leach (2016) korostaa, että laadukkaaseen opetukseen pitää sitoutua ja panostaa organisaation tasolta saakka. Toisaalta opettajat ovat tuoneet esiin haasteita juuri opettajatiimien yhtenäisiin käytäntöihin sitoutumisessa (Van Uden, Ritzen, & Pieters, 2016). Opintoihin kiinnittyminen nähdäänkin nykyään koko koulutusorganisaation yhteisenä asiana, vastuuna, joka koskee yhteisön kaikkia jäseniä: opettajia, opiskelijoita, hallintoa, henkilöstöä ja muita kumppaneita (Buskist & Groccia, 2018).

Mäkisen ja Annalan (2011) esittelemä viitekehys mahdollistaa kiinnittymisen tarkastelun monitasoisena, mikä on linjassa uusimman tutkimuksen (Buskist & Groccia, 2018; Kahu & Nelson, 2018) kanssa. Samoin viitekehys mahdollistaa sekä Leachin (2016) korostaman yk-

silöllisen että Kahun ja Nelsonin (2018) korostaman yhteisöllisen näkökulman huomioimisen. Lisäksi viitekehysten mukaan keskeistä kiinnittymisessä on sen tulevaisuuteen suuntautunut prosessimaisuus, jonka onnistuminen riippuu siitä, miten osallisuus ja vastavuoroisuus toteutuvat. Tulevaisuutta painottava näkökulma sopi hyvin jäsentämään nuorten ammattiopiskelijoiden omaa ääntä kiinnittymisestä.

Tutkimuksen aineisto ja analyysi

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan ammatillisissa oppilaitoksissa opiskelevien nuorten opintoihin kiinnittymistä erilaisissa ammatillisen oppimisen ympäristöissä niin työpaikoilla kuin ammatillisissa oppilaitoksissa. Tutkimus vastaa seuraavaan tutkimuskysymykseen: Millaisia opintoihin kiinnittymisen

a) haasteita ja b) mahdollisuuksia opiskelijat kokevat erilaisissa oppimisen ympäristöissä.

Tämä tutkimus on osa artikkelin ensimmäisen kirjoittajan ammatillisten opiskelijoiden koulutukseen kiinnittymistä käsittelevää väitöskirjaa. Tutkimuksen alussa opiskelijat osallistuivat kyselytutkimukseen, jonka yhteydessä opiskelija sai ilmaista, oliko hän kiinnostunut osallistumaan haastatteluun. Haastatteluun valikoitui 17 opiskelijaa niin, että he edustivat kaikkia kolmea tutkimukseen osallistunutta ammattialaa; liiketalous (n=8), kone- ja tuotantotekniikka (n=4) sekä sosiaali- ja terveystieteet (n=5). Lisäksi he olivat alavalmistaan eri tavoin varmoja. Mukana oli miehiä (n=6) ja naisia (n=11) ja tutkimuksen alussa he olivat 15–17-vuotiaita. Haastattelut toteutettiin samoille opiskelijoille ensimmäisenä ja toisena opiskeluvuotena. Tässä osatutkimuksessa on mukana vain toisena opiskeluvuotena toteutetun haastattelun aineisto. Haastattelujen teemat käsitelivät opiskelijan omaa käsitystä opinnoista ja niiden etenemisestä, motivaatiota, opintojen ja muun elämän yhteensovittamisesta sekä aikuisten merkitystä opiskelijan elämässä.

Tutkimuksen toteuttamiseen haettiin tutkimuslupa oppilaitokselta sekä vielä erikseen alaikäisten opiskelijoiden vanhemmilta. Toisen opiskeluvuoden haastattelut toteutettiin kevätlukukaudella 2018. Yksi opiskelija oli vaihtanut alaa, mutta opiskeli edelleen kyseisessä ammatillisessa oppilaitoksessa ja osallistui haastatteluun. Haastattelut olivat teemahaastatteluja, joissa edettiin opiskelijoiden puheen mukaisesti. Puolistrukturoidut kysymykset auttoivat hiljaisempia ja epävarmempia opiskelijoita kertomaan aiheesta, kun taas puheliaimmat opiskelijat saattoivat omalla puheellaan kattaa useamman tee-

man, ja haastattelija teki vain täydentäviä kysymyksiä (ks. Hatch, 2002, s. 94). Yksilöhaastatteluja oli yksitoista, ja kolmessa haastattelussa oli kaksi opiskelijaa samaan aikaan. Parin kanssa haastatteluun tulleet saattoivat puhua hieman eri tavoin kuin yksin ollessaan. Tuttu kaveri toi turvaa ja varmuutta tilanteeseen, ja toisaalta kaveri saattoi tuoda esiin tai johdattaa toisen puhumaan aiheesta, josta ei välttämättä olisi itse puhunut. Haastattelut olivat kestoltaan 25–45 minuuttia. Ne nauhoitettiin ja puhtaaksikirjoitettiin. Aineistoa kertyi kaikkiaan 106 sivua (Arial 12, riviväli 1). Jokainen haastattelu alkoi näin: “Kun edellisen kerran tapasimme, niin aloitin kysymällä, että miten on ensimmäinen vuosi tässä koulussa mennyt. Nyt voisin sitten kysyä, miten on toinen vuosi mennyt?” Kaikki opiskelijat kertoivat, että toinen vuosi on mennyt paremmin. Osa koki opiskelun helpommaksi, osa kuvasi oloaan varmemmaksi, osa kertoi, että motivaatio on nyt parempi tai että poissaoloja on toisena vuonna vähemmän. Tämän voi tulkita kiinnittymisen kannalta myönteisenä kehityksenä.

Tutkimuksen analyysissä yhdistettiin teoria- ja aineistolähtöistä menetelmää. Koska päätöstä analyysin teorialähtöisyydestä ei ollut tehty ennen haastatteluja, ei kyseinen malli kuitenkaan ohjannut haastatteluteemoja, minkä Braun ja Clarke (2006) näkevät analyysin kannalta myönteisenä asiana. Analyysi suoritettiin Braunin ja Clarcken (2006) esittämiä vaiheita mukaillen. Ensimmäisessä vaiheessa artikkelin ensimmäinen kirjoittaja perehtyi huolella aineistoon. Toisessa vaiheessa aineistoa tarkasteltiin valitun viitekehityksen avulla ja arvioitiin sen sopivuutta aineistoon. Kolmannessa vaiheessa aineistosta koodattiin ajatuskokonaisuuksia viitekehityksen kolmen kehän mukaisesti. Koodaamisessa apuna käytettiin Atlas.ti 8

-ohjelmaa, mikä auttoi pitämään aineiston hallinnassa ja koodaamaan systemaattisesti. Ohjelma tarjosi mahdollisuuden kiinnittää reunahuomautuksia niin koodeihin kuin haastattelupuheeseenkin. Tämä helppöti ajatusten ja ideoiden säilyttämistä, tarkistamista ja vertaamista, minkä voi katsoa vankentavan analyysin luotettavuutta (Creswell & Creswell, 2018, s. 202). Neljännessä vaiheessa tarkastettiin, että koodatut tekstiotteet vastasivat kehien aihepiirejä. Sen jälkeen viitekehystä tarkasteltiin suhteessa koko aineistoon ja havaittiin sen sopivan kokonaisuuteen hyvin. Viidennesssä vaiheessa tarkasteltiin viitekehysten jokaisen kehän erityisyyttä ja etsittiin tässä aineistossa keskeiseksi nousevat näkökulmat.

Seuraavissa luvuissa esitellään tutkimuksen tulokset, joita peilataan aiempiin tutkimuksiin. Tutkimuksen päätuloksia havainnollistetaan aineistoesimerkein. Haastattelusitaatin perässä on haastateltavan numero. Opiskelijan sukupuolta tai ammattialaa ei tuoda aineistositaattien koodissa esille, koska tässä tutkimuksessa ei ole tavoitteenä vertailla niitä keskenään.

Opiskelijana kehittyminen ja itsevarmuuden kasvaminen

O opiskelijan kiinnittyminen oppimiseen -kehällä (Mäkinen & Annala, 2011) keskeiseksi nousi haastateltavien puhe omasta oppimisesta, kehitymisestä opiskelijana ja itsevarmuuden kasvamisesta. Osa opiskelijoista oli aloittanut opiskelunsa melko epärealistisin odotuksin ajatellen, että ”riittää kun amiksen kävelee läpi”. Toisena vuonna kuitenkin sekä opiskelun että valitun alan realiteetit alkoivat olla melko selviä. Opiskelijat toivat esiin, että kokivat olonsa varmemmiksi toisena opiskeluvuonna, kun erilaisista tehtävistä ja työtavoista oli jo kokemusta:

“(Tuntuu) vähän sillain varmemmalta. Tai kun ykkösvuonna kaikki oli vähän silleen, että ei sillain tiennyt vielä mitään mitään, niin nyt kaikki on silleen paljon helpompaa.” (H4)

Varmuus auttoi uusin tilanteisiin menemistä, kun opiskelija pystyi luottamaan omaan kykyynsä oppia. Opiskelija avaintaitojen kehittymiseen liittyen moni kertoi olevansa nykyään järjestelmällisempi, suunnitelmallisempi ja käyttävänsä monipuolisempia opiskelutapoja. Opiskelijan itsetuntemukseen liittyen huomion arvoista on, että tässä tutkimuksessa moni opiskelija kuvasi itseään hiljaisena opiskelijana, joka mielellään kuunteli, pohti itsekseen ja oppi luokassa itsekseen tehtäviä tekemällä. Opettajan on puhetyöläisenä hyvä muistaa nuoren opiskelijan erilainen näkökulma, josta seuraava esimerkki:

”...mä teen mieluummin tehtäviä, kun puhun niin kuin silleen. Että ei mua pelota siellä luokassa mutta en mä vaan, tiedätkö, mä en osaa esimerkiksi järjestää mun lauseita silleen järkevästi. Ja sitten tota, välillä mulla vaan ei tule mieleenkään mitään mitä pitäisi kysyä.” (H6)

Vaikka kiinnittyminen ja oppiminen nähdään yhteisöllisenä toimintana (Nielsen, 2016; Lippke & Wegener, 2014) on hyvä huomata, että kaikki eivät halua osallistua olemalla äänessä. Myös Payne (2017) huomauttaa, että tuskin on olemassa yhtä oppimisen ja osallistumisen tapaa, joka johtaa kaikkien opiskelijoiden kohdalla parhaaseen mahdolliseen lopputulokseen. Toki on ammatteja, joissa opiskelijan vuorovaikutustaidot ovat osa ammattitaitoa, mutta kaikissa ammateissa ne eivät ole keskeisin osa. Hiljaisilla opiskelijoilla saattaa olla erityisen hankalaa myös työpaikalla opiskellessa, sillä Mikkonen, Pylväs, Rintala, Nokelainen ja Postareff

(2017) toteavat kirjallisuuskatsauksessaan, että työpaikoilla odotetaan opiskelijan olevan aktiivinen ja oma-aloitteinen ohjauksen pyytämässä.

Moni opiskelija kertoi, että pystyy keskittymään toisena vuonna oppitunteihin ja koulutehtäviin paremmin, tekevänsä tehtävät huolellisemmin sekä antavansa opiskelulle enemmän aikaa. Useat kertoivat, että poissaoloja oli toisena vuonna ensimmäistä vuotta vähemmän. Yksi opiskelija käytti termiä ”*antautuminen koululle*” (H2). Moni kertoi panostavansa opiskeluun oppitunnilla, koska tiesi, että kotona opiskelu oli hankalaa, mutta muutama opiskelija kertoi pystyvänsä keskittymään paremmin kotona ja saavansa itsenäisesti suoritettavilla tehtävillä paremmin suoritettua opintoja. Aiemmassa tutkimuksessa Elffers (2013) havaitsi, että ammatillisen koulutuksen opiskelijat olivat kiinnostuneempia silloin, kun heidän opintoihinsa kuului vähemmän itsenäistä työskentelyä. Oppilaitoksissa ehkä tiedostetaan, että omatoiminen opiskelu ei ole opiskelijoiden vahvuus ja oppilaitoksessa ohjatusti ja yhdessä tehden on saavutettu varmuutta ja onnistumisen kokemuksia.

Ammatilliset perusopinnot kestävät yleensä noin kolme vuotta. Toisen vuoden kevätlukukaudella haastateltavilla opiskelijoilla valmistuminen pyöri jo mielessä ja piti motivaatiota yllä. Koulussa käyminen koettiin hyödyllisenä ja järkevänä. Täysi-ikäistyminen antoi aiheita kantaa paremmin vastuuta omista opinnoista ja tulevaisuudesta. Moni opiskelija toi esiin ajatuksen, että kun jotakin on aloitettu, se tehdään myös loppuun. Valmistuminen ja todistus koettiin tärkeäksi, vaikka ala ei ihan omimmalta tuntuisikaan:

”Mä opiskelen, mä en tiedä minkä takia mä opiskelen tätä alaa, mutta mä

haluan vaan viedä tän loppuun, ja sitten valitsen oikeasti jotain mistä mä tykkään. Koska tämä ei ole, ei tule ihan sydämestä, huomaan sen jotenkin.” (H8)

Opiskelijat toivat esiin molempia motiiveja, sekä mahdollisuuden työllistyä ja ansaita omaa rahaa että mahdollisuuden jatkaa opintoja, kannustimena suorittaa opinnot loppuun, vaikka ala ei aivan mieluisa olisikaan. Tämä lienee koulupainotuksen ammatillisen koulutuksen parhaita puolia; koulutuksellinen tasa-arvo ja koulutuksen ”umpiperien” välttäminen. Niin tässä kuin aikaisemmassakin tutkimuksessa (mm. Elffers ja muut, 2012) kaverisuhteet tuodaan esiin konkreettisena motivaation ylläpitäjänä:

”...nyt vaan niin kuin melkein haluaa tulla kouluun. Olis tää vähän eri homma, jos esim. luokkalaiset ei olisi nää, jotka nytten on. Niin ei tänne, niin kuin sekin huonontais sitä motivaatiota selkeesti. Mutta tänne on mukava tulla ja haluaa tehdä niitä hommiakin enemmän.” (H9)

Perheen merkitys nuoren elämismaailmassa

Opiskelija elämismaailmassa -kehäellä keskeisin puhe liittyi perheen merkitykseen nuorelle opintoihin kiinnittymisessä. Osa nuorista kertoi avoimesti, miten vanhemmat olivat tuoneet vaikeina yläkouluvuosina, kun koulumotivaatio oli ollut matala. Vielä ensimmäisenä ammattikouluvuotena vanhemmat olivat kannustaneet tai jopa ”pakkanneet” käymään koulua seuraamalla poissaolomerkintöjä, herättämällä aamulla kouluun tai soittamalla päivällä tarkistussoiton, että missä olet. Aiemmassa tutkimuksessa on havaittu vanhempien tuen olevan yhteydessä opintoihin kiinnitty-

miseen nuoruusvuosina (Wang & Eccles, 2012). Myös kotimaisessa tutkimuksessa Hirsimäki, Rantanen, Kivimäki, Koivisto ja Joronen (2015) korostavat, että nuoret tarvitsevat vanhemmiltaan huolenpitoa ammattiin opiskellessaan.

Toisena vuonna opiskelijat kokivat koulunkäynnin sujuvan omatoimisemmin ilman vanhempien runsasta tukea. Moni kertoi, että vanhemmat edelleen kysyvät päivän kuulumiset, auttavat läksyissä ja ohjaavat vuorokausirytmisissä, ruokailuissa ja jaksamisessa. Nuoret kokivat, että perheen jäsenten puoleen voi kääntyä asiassa kuin asiassa. Monella löytyi lähipiiristä saman alan ammattilaisia, joten ammatitaiaineiden opiskeluunkin apua ja tukea oli saatavilla. Tukeen myös suhtauduttiin kunnioittaen:

”...nuorempana se tuntui ehkä vähän tyhmältä just kun joku äiti neuvoi mua jossain. Mutta nykyään mä arvostan sitä, kun mä tiedän, että äiti on tehnyt tätä työtä mitä mä tulen tekeen. Se on tehnyt sitä jo tosi kauan. Niin kyllä se tuntuu paljon arvokkaammalta.” (H16)

Kaikilla nuorilla ei kuitenkaan ole perheen tarjoamaa verkostoa ympärillään. Yksi opiskelija muun muassa kertoi, että *”kotona on jatkuvasti pientä riitaa, eikä mulla ole ketään, ketä katsoa ylöspäin”* (H12). Terveiden ja hyvinvoinnin laitoksen kouluterveyskyselyn (2017) mukaan ammatillisen oppilaitoksen opiskelijoista 41 % keskustelelee usein omista asioistaan vanhempien kanssa, mutta 7 % ei juuri koskaan. Soudon (2014) tutkimuksessa ammatillisen koulutuksen keskeyttäneet nuoret kertoivat, että opiskelusta ei juurikaan puhuttu kotona. Tutkinon suorittaminen nähtiin välttämättömäksi paokoksi ennen töihin pääsyä, mutta apua tai tukea kouluttautumiseen ei ollut saatavil-

la. Näiden opiskelijoiden tunnistamiseen sekä opinnoissa tukemiseen ja ohjaamiseen kannattanee kiinnittää huomiota.

Mäkinen ja Annala (2011) tarkastelevat työssäkäyntiä osana opiskelijan elämämaailmaa, jolloin se voi mahdollistaa opiskelun esimerkiksi rahallisista syistä mutta myös hidastaa opiskelua esimerkiksi ajallisista syistä. Haastatellut opiskelijat puhuivat työstä selkeänä osana elämää, keinona ansaita omaa rahaa ja itsenäistyttyä. Työ nähtiin opiskelujen jatkeena tai opiskelua jo tukevana asiana, sisällöllisesti avartavana kokemuksena, kiinteämmin opiskeluun liittyvänä, ei vain elämämaailmassa (ulkokehällä olevana). Samalla kun nuoret puhuivat aktiivisesti työelämään siirtymisestä, he myös aloittavat polkuaan aktiivisina kansalaisina, tietoisina omista oikeuksistaan ja velvollisuuksistaan yhteiskunnassa. Tähän voi nähdä liittyvän myös maininnat siitä, että koulua on käytävä, kotona makaaminen ei ole vaihtoehto.

Yhteisöön kuuluminen ja sen edellytykset

O opiskelija opiskelijayhteisössä -kehäällä keskeisin puhe liittyi sekä yhteisöön kuulumiseen että omien valmiuksien riittämiseen ja soveltumiseen opiskeluun. Opiskelijat kertoivat monenlaisista merkityksellisistä oppimiskokemuksista. Osalle ne olivat omaan oppimistapaan liittyviä, kun opiskelu ammatillisessa oppilaitoksessa mahdollisti itselle sopivalla tavalla opiskelun. Osa kertoi ymmärtäneensä omien valintojensa merkityksen. Nuorella opiskelijalla on rajallisesti kokemusta ja oppimista oli tapahtunut myös vanhanaikaisesti, *”kantapään kautta”*:

”...kun tuli, kaikille melkein tuli täydennettävä-merkintä yhdestä aineesta,

tieto- ja viestintäteknikka, niin silloin mä mietin, että toista täydennettävää en ota. Että se on ihan sitten perseestä ruveeta jossain kotona tai lomilla tekeen, tieksää, etätehtäviä. Niin mä ajattelen nyten, että kun on koulua, niin tullaan kouluun.” (H2)

Moni kertoi merkityksellisistä oppimiskokemuksista työpaikalla tapahtuneen oppimisen ajalta. Osa oli oppinut uusia työtehtäviä, osa ymmärtänyt oman alan tulevan työn sisältöä ja sen mahdollista sopivuutta itselle ja osa taas oli oppinut jotakin uutta itsestään.

”... mulle tuli semmoinen, että tää on mun juttu, tätä mä haluan tehdä, että onneksi mä olen täällä. Ja sitten jotenkin koko ajan tulee enemmän semmoinen, että oppii tuntemaan itseään eri lailla. Tai mä opin itsestäni uusia puolia ja sitä että kuinka mä olen tosi vastuuntuntoinen ja jotenkin sillain.” (H14)

Yhteisöllisiä oppimiskokemuksia kerrottiin saadun sekä oppilaitoksesta että työpaikoilta. Työpaikoilla merkittävää oli ollut positiivinen palaute ja osaksi yhteisöä ottaminen, ystävällinen ja asiallinen kohtelevinen. Myös Mikkosen ja muiden (2017) kirjallisuuskatsauksessa nostetaan esiin työpaikalla tapahtuvan ohjauksen kollektiivisuus sekä työyhteisöstä saadun positiivisen palautteen merkitys oppimiselle. Nuorten opiskelijoiden työyhteisöt työpaikoilla ovat ikäjakaumaltaan laajempia kuin mihin moni nuori on tottunut. Osa koki haasteelliseksi löytää keskusteltavaa itseään monta kymmentä vuotta vanhempien työkavereiden kanssa.

Oppilaitoksessa yhteisöllinen oppiminen ja yhteisöön kuuluminen liittyi usein kavereihin. Kavereita kannustettiin opiskelussa ja kavereilta kysyttiin neuvoa. Osa

kertoi, että yksin tehdessä ongelmakohdassa helposti jää jumiin eikä osaa edetä. Yksi opiskelija kuvasi tätä jopa ”*paniikinomaiseksi tilaksi*”(H12). Valmiudet itseohjautuvuuteen ja ongelmanratkaisuun ovat nuorilla vasta kehitymässä. Kavereilta saatujen neuvojen turvin oli helpompi edetä:

”...on ehkä helpompi oppia sillain, että on siinä se joka ehkä osaa vähän enemmän ja siltä voi kysyä neuvoa koko ajan ja saa itekin sen homman paremmin haluttuun ja, ettei vaan jää itse paikalleen istuun ja ihmetteleen että mitä pitäisi tehdä... Sillain se jotenkin on ainakin itselle helpompaa.” (H9)

Nuorten sosiaaliset taidot ja yhteisöllisen oppimisen taidot ovat vielä kehitymässä. Moni kertoi työskentelevänsä ryhmässä mieluiten parhaan kaverin kanssa, koska silloin ryhmätyö sujuu, kun uskaltaa olla oma itsensä. Osallisuus ja vastavuoroisuus vaativat aikaa kehittyäkseen, nuorilla ehkä vielä enemmän kuin aikuisilla, koska nuorilla on vähemmän kokemusta erilaisissa ryhmissä olemisesta. Useimmiten opiskelijat kokivat, että oppilaitoksessa oli kokonaisuudessa hyvä ja viihtyisä henki, mutta toisenlaisiakin kokemuksia oli:

”Että ei täällä oikein yksin halua olla. Että kyllä täällä silleen on aika tuomitsevaa porukkaa niin kuin välkällä näkee, että en mä yksin täällä haluaisi olla. Että se on semmoinen outsider-olo muuten. Meillä on pari luokallakin, jotka on ihan yksin, mutta sitten kun niitä yritetään ottaa just porukkaan niin niistä näkee, että ei ne halua. Niin se on vähän niin kuin henkilökohtainen juttu sitten. Mutta mä en ite pärjäisi yksin, se olisi ihan kaubeata tuskaa tulla kouluun joka aamu, jos ei olisi kavereita täällä.” (H5)

Myös Niemi ja Jahnukainen (2018) ovat nostaneet esiin koulun sosiaalisen merkityksen sekä yksilöllisen etenemisen korostamisen ja osallisuuden mahdolliset ristiriidat.

Tukea ja ohjausta saatiin ja haettiin kavereilta, opettajilta ja työpaikkojen työntekijöiltä, mutta myös vanhemmilta. Tässä kohtaa ”opiskeluyhteisö” laajenee myös opiskelijan perhepiiriin. Ammattiaineissa kysyttiin neuvoa myös vanhemmilta tai muilta sukulaisilta. Pääsääntöisesti opiskelijat kokivat, että aina voi kysyä neuvoa ja ohjausta opettajalta, mutta moni toi esiin myös sen, että isossa ryhmässä opettajan huomion saaminen voi kestää. Tässä tapainoillaan itsenäisen suoriutumisen ja epävarman osaamisen välimaastossa. Yksi opiskelija kuvasi tilannetta sanomalla ”*opitaan kyllä sekin, että pitää selviytyä itse ja soveltaa. Pakko ottaa riskejä.*” (H12)

Tässä aineistossa akateemisista haasteista tuli monenlaista puhetta. Osa kertoi tuskaillevansa kielten tai matematiikan kanssa. Osa koki opiskelutahdin kokonaisuutena melko rankkana, osa taas sopivana ja rentona. Moni kuitenkin koki, että keskittyminen oppitunneilla oli vaativaa ja kavereiden kanssa juttelu tarjosi tarvittua vastapainoa, että pystyi taas keskittymään seuraavaan tuntiin tai tehtävään. Tulokset vahvistavat käsitystä siitä, miten heterogeenisiä opiskelijat ammatillisissa opinnoissa ovat. Uudistuneen ammatillisen koulutuksen yhtenä tarkoituksena on auttaa opiskelijoita etenemään omaan tahtiinsa, mikä näiden haastattelujen valossa vaikuttaa opiskelijoiden kiinnittymistä tukevalta. Toisaalta aineisto tuo esiin myös opiskelijan kasvun vaiheen. Koulu- muotoinen opiskelu rajoineen ja hallitun vastuunoton kautta näyttäisi kehittävä nimenomaan opiskeluvälmiuksia ja itse- tuntemusta positiivisin vaikutuksin. Täs-

tä kertoo myös Maunun (2018) havainto, että ammatilliset opettajat kokevat olevansa vahvasti sekä opettajia että kasvattajia. Miten valmennetaan työpaikoilla tapahtuvan oppimisen ohjaajia tällaiseen roolihdistelmään oppimisen siirtyessä yhä enemmän työpaikoille?

Tulevaisuuteen suuntautuminen

Tulevaisuuteen suuntautuminen tuli vahvasti esille haastateltujen nuorten puheessa. Opiskelijat pohtivat odotuksiaan tulevaisuudesta, työ- ja henkilökohtaisesta elämästä sekä mahdollisista jatko-opinnoista. Toisen vuoden opiskelijat olivat ensimmäisenä vuonna saaneet vastakaikua omiin odotuksiinsa ammatillisessa oppilaitoksessa opiskelusta ja valitsemastaan ammatista, ja pohdinta jatkui edessä hämöttävään valmistumiseen ja itsenäiseen elämään saakka. Myös Mäkisen ja Annalan (2011) viitekehityksessä tulevaisuuteen suuntautuminen on keskeistä kiinnittymiselle. Vuosiluokkiin perustuva opetus voi osalle opiskelijoista selkiinnyttää ja konkretisoida oppimisen etenemisen aikataulua; toisen vuoden opiskelijan pitää jo vakavoitua ja aikuistua. Tulosten mukaan opiskelu ammatillisessa oppilaitoksessa auttaa opiskelijaa oman tulevaisuuden suunnitteluun tähtäävässä prosessissa ja nimenomaan luo opiskelijalle ja hänen valinnoilleen aktiivisen roolin:

”...sitten nyt ehkä tänä kakkosvuonna alkaa selkeentyyn enemmän se, että mun pitää tehdä tätä mun työkse, niin kuin tän ainakin laatuista työtä, niin kyllä tässä tulee semmoinen, että haluaa oikeasti panostaa siihen, että pääsisi hyvään jatkokoulutukseen, esimerkiksi se ehkä selkeentyy tässä. Niin tietää, että on pakko tulla kouluun.” (H16)

Dubeau, Plante ja Frenay (2017) havaitsivat, että osa niistä opiskelijoista, joilla suoriutuminen oli haasteellisempaa, esimerkiksi tenttejä piti uusia usein, kävi kuitenkin koulussa ahkerasti ja osallistui oppitunneille. Nämä opiskelijat pitivät opintoja erityisen tärkeinä tulevaisuutensa kannalta. Tässä lienee yksi kohta, mitä oppilaitoksissa kannattaa vahvistaa ja tukea.

Pohdinta

Tämä tutkimus toi esiin nuorten opiskelijoiden näkemyksiä ammatillisen opiskelijan opintoihin kiinnittymisen haasteista ja mahdollisuuksista. Aikaisemmissa tutkimuksissa on tuotu esiin opettajien ja opiskelijoiden eroavia näkemyksiä esimerkiksi kiinnittymisen esiintuomisesta oppitunneilla (Jonasson, 2012). Van Uden ja muut (2016) huomauttavat kuitenkin, että kiinnittymisen viriää opiskelijassa, joten opiskelijan näkökulma aiheeseen on keskeinen.

Tässä tutkimuksessa keskeisiksi kiinnittymistä tukeviksi tekijöiksi nousivat nuoren kokemus turvallisuus ja sen mukana tuleva varmuus ja osallisuus sekä realistiset odotukset tulevaisuudesta ja ajan antaminen kasvulle. Mäkisen ja Annalan (2011) viitekehyksen puitteissa sekä opiskelijaan että opiskeluyhteisöön liittyvät seikat nousivat selkeimmin esille ja, nimenomaan osallisuuden ja tulevaisuuteen suuntautumisen kautta, vankasti yhteen limittyneinä. Millaisia mahdollisuuksia ja haasteita tämän perusteella uudistunut ammatillinen koulutus sitten tuottaa opiskelijoille? Ja mitä työyhteisöjen tulisi ottaa huomioon nuorten opintoihin kiinnittymisessä?

Yhtenä ammatillisen koulutuksen uudistuksen tavoitteena on mahdollistaa enenevässä määrin yksilölliset opintopo-

Opiskelun siirtyessä enenevässä määrin työpaikoille, tulee siellä huomioida nuorten tarvitsema aika ja tuki myös kasvulle, ei vain työtehtävien oppimiselle.

lut ja valinnat. Tulokset vahvistavat käsitystä opiskelijoiden heterogeenisyydestä. Monipuoliset opetusmenetelmät ja oppimisen tavat olivat tukeneet kiinnittymistä, ja yksilöllisten valintojen mahdollisuus varmasti lisää tätä. Myös Placklén ja muiden (2018) tutkimuksessa opiskelijat toivoivat monipuolisia, opiskelijakeskeisiä oppimistapoja ja esimerkiksi aitojen tilanteiden ongelmanratkaisua. Sen sijaan reflektiivistä dialogia opettajan tai muiden opiskelijoiden kanssa ei toivottu, mikä voi olla yhteydessä opiskelijoiden kokemaan epämukavuuteen keskustelun keskiössä olemisesta. Myös tämän tutkimuksen aineisto nostaa esiin opintoihin kiinnittymisen haasteena hiljaisten opiskelijoiden huomioimisen.

Tässä tutkimuksessa työpaikalla tapahtuvaa oppimista kuvattiin monipuolisena, merkittävien oppimiskokemusten mahdollistajana. Työtehtävien lisäksi opiskelijat olivat oppineet ja ymmärtäneet oma-kohtaisesti valitun alan vaatimusten ja työtehtävien soveltuvuuden itselle. Opiskelun siirtyessä enenevässä määrin työpaikoille, tulee siellä huomioida nuorten tarvitsema aika ja tuki myös kasvulle, ei vain työtehtävien oppimiselle. Tässä aineistossa kiinnittymisen kannalta kavereiden olemassaolo ja tuki olivat ensiarvoisen tärkeitä. Mahdollisesti siis oppilaitos

ja opiskeluryhmä ovat nuorille opiskelijoille luontevampi kiinnittymisen kohde kuin eri-ikäisten aikuisten muodostama työyhteisö. Souto (2014) nostaa esiin, että samalla kun ammatillinen koulutus vaatii nuorilta nopeaa aikuistumista ja vastuun kantoa, opiskelijoiden tila olla nuori ja keskenkasvuinen kapenee. Myös tässä aineistossa opiskelijoiden nuoruus korostui: valmiudet itseohjautuvuuteen ja ongelmanratkaisuun olivat ainakin osalla nuorista vasta kehittymässä. Opiskelijan kasvulle soisi annettavan aikaa myös uudistuneessa ammatillisessa koulutuksessa. Yksilöllisenä valintana toivottavasti säilyy myös mahdollisuus koulumuotoiseen opiskeluun turvallisessa ympäristössä tuttujen kavereiden ja opettajien kanssa. Aiemman tutkimuksen mukaan opiskelijan koulussa kokemana turvallisuuden tunne on yhteydessä aktiivisempaan työskentelyotteeseen, kuten kuunteluun, ohjeiden noudattamiseen ja tehtävien palauttamiseen määrääjassa (Côté-Lussier & Fitzpatrick, 2016).

Ammatillisesta oppilaitoksesta valmistuva opiskelija on oikeutettu jatkamaan opintojaan korkea-asteella. Tämän aineiston perusteella oppilaitosmuotoinen opiskelu oli tukenut opiskelutaitojen kehittymistä ja monipuolistumista. Opiskelutaidoista mainittiin oman toiminnan suunnittelu, ajanhallinta ja järjestelmällisyys, kun esimerkiksi useampi tehtävä piti palauttaa samana päivänä. Tulokset antanevat myös viitteitä siitä, että opiskelija havaitsee oman panostuksensa merkityksen. Moni koki keskeisenä sen, että ”tullaan kouluun” eli opiskelijalle on rakentumassa aktiivinen opiskelijarooli. Nämä taidot ja tavat ovat opiskelijan pääomaa ja osaamista hänen aloittaessaan opintoja korkea-asteella. Oppimisen siirtyessä yhä enemmän työpaikoille, on huomioitava opiskelijan mahdollisuus ja oikeus kehittyä opiskeli-

jana myös korkea-asteen jatko-opintoja ajatellen.

Lähteet

- Abbott-Chapman, J., Martin, K., Ollington, N., Venn, A., Dwyer, T., & Gall, S. (2014). The longitudinal association of childhood school engagement with adult educational and occupational achievement: Findings from Australian national study. *British Educational Research Journal*, 40(1), 102–120.
- Appleton, J. J., Christenson, S. L., Kim, D., & Reschly, A. L. (2006). Measuring cognitive and psychological engagement: Validation of the Student Engagement Instrument. *Journal of School Psychology*, 44(5), 427–445.
- Baron, P., & Corbin, L. (2012). Student engagement: Rhetoric and reality. *Higher Education Research & Development*, 31(6), 759–772.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.
- Buskist, W., & Groccia, J. E. (2018). The future of student engagement. *New Directions for Teaching & Learning*, 154, 109–111.
- Côté-Lussier, C., & Fitzpatrick, C. (2016). Feelings of safety at school, socioemotional functioning, and classroom engagement. *Journal of Adolescent Health*, 58(5), 543–550.
- Creswell, J. E., & Creswell, J. D. (2018). *Research design: qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. Fifth edition. Los Angeles: Sage Publications Inc.
- Dubeau, A., Plante, I., & Frenay, M. (2017). Achievement profiles of students in high school vocational training programs. *Vocations and Learning*, 10(1), 101–120.
- Elffers, L. (2013). Staying on track: behavioral engagement of at-risk and non-at-risk students in post-secondary vocational education. *European Journal of Psychology of Education*, 28(2), 545–562.
- Elffers, L., Oort, F. J., & Karsten, S. (2012). Making the connection: The role of social and academic school experiences in students' emotional engagement with school in post-secondary vocational education. *Learning and Individual Differences*, 22(2), 242–250.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59–109.
- Hallamaa, T. (2018, syyskuu 28). Kysely: Ammatettiin opiskelevien tyytyväisyys opetukseen

laskussa – joka viides harkitsee opintojen lopettamista. *YLE uutiset*. Luettu osoitteesta <https://yle.fi/uutiset/3-10426280>

Hatch, J. A. (2002). *Doing Qualitative Research in Education Settings*. Albany: State University of New York Press.

Haworth, J. G., & Conrad, C. F. (1997). *Emblems of quality in higher education: Developing and sustaining high-quality programs*. Boston: Allyn and Bacon.

Hirsimäki, T., Rantanen, A., Kivimäki, H., Koivisto, A.-M., & Joronen, K. (2015). Perhetekijöiden yhteys ammattiin opiskelevien tyttöjen ja poikien itsearvioituun masentuneisuuteen. *Hoitotiede*, 27(3), 199–212.

Hytönen, K., & Kovalainen, A. (2018). Koulutuksen ja työelämän rajapinnat yritysvetoisessa ammatillisessa koulutuksessa: Tapaus tutkimus Kone Hissit Oy. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 20(1), 26–43.

Hyytiä, J., Toiviainen, H., & Niiranen, K. (2018, marraskuu 2). Ammatillisen koulutuksen reformi ja haavoittuvassa asemassa olevat opiskelijat [blogikirjoitus]. Luettu osoitteesta <http://blogs.uta.fi/edumap/2018/11/02/ammattillisen-koulutuksen-reformi-ja-haavoittuvassa-asemassa-olevat-opiskelijat/>

Jonasson, C. (2012). Teachers and students' divergent perceptions of student engagement: Recognition of school or workplace goals. *British Journal of Sociology of Education*, 33(5), 723–741.

Kahu, E. R. (2013). Framing student engagement in higher education. *Studies in Higher Education*, 38(5), 758–773.

Kahu, E. R., & Nelson, K. (2018). Student engagement in the educational interface: Understanding the mechanisms of student success. *Higher Education Research & Development*, 37(1), 58–71.

Kipponen, A., & Annala, J. (2016). Opintoihin kiinnittyminen opiskelijan elämismaailmassa. *Kasvatus*, 47(5), 406–418.

Kuh, G. D. (2003). What we're learning about student engagement from NSSE: Benchmarks for effective educational practices. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 35(2), 24–32.

Kukkonen, H. (2018). *Tarinat kertovat. Opintoihin kiinnittymisen lähteet ammattikorkeakoulussa*. Tampereen ammattikorkeakoulun julkaisuja. Sarja A. Tutkimuksia 27. Tampere: TAMK.

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

Leach, L. (2016). Enhancing student engagement in one institution. *Journal of Further and Higher Education*, 40(1), 23–47.

Lippke, L., & Wegener, C. (2014). Everyday innovation - pushing boundaries while maintaining stability. *Journal of Workplace Learning*, 26(6/7), 391–376.

Maddox, S. J., & Prinz, R. J. (2003). School bonding in children and adolescents: Conceptualization, assessment, and associated variables. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 6(1), 31–49.

Mansikkamäki, E. (2017, joulukuu 14). Ammatillista koulutusta siirretään yritysten harteille – Opiskelijat eivät halua koko tutkintoa työpaikalle. *Aamulehti*. Luettu osoitteesta <https://www.aamulehti.fi/a/200321581>

Maunu, A. (2018). Opettaja, kasvattaja ja jotain muuta. Ammatillisten opettajien ammatti-identiteetti arjen käytäntöjen näkökulmasta. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 20(4), 70–87.

Mikkonen, S., Pylvä, L., Rintala, H., Nokelainen, P., & Postareff, L. (2017). Guiding workplace learning in vocational education and training: A literature review. *Empirical Research in Vocational Education and Training*, 9(1), 1–22.

Mäkinen, M., & Annala, J. (2011). Opintoihin kiinnittyminen yliopistossa. Teoksessa M. Mäkinen, V. Korhonen, J. Annala, P. Kalli, P. Svärd, & V.-M. Väri (toim.), *Korkeajännityksiä – Kohti osallisuutta luovaa korkeakoulutusta* (ss. 59–80). Tampere: Tampere University Press.

National Survey of Student Engagement – NSSE. (2019). *About NSSE*. Luettu osoitteesta <http://nsse.indiana.edu/>

Niemi, A.-M., & Jahnukainen, M. (2018). Tuen tarve, työelämäpainotteisuus ja itsenäisyyden vaatimus ammatillisen koulutuksen kontekstissa. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 20(1), 9–25.

Nielsen, K. (2016). Engagement, conduct of life and dropouts in the Danish vocational education and training (VET) system. *Journal of Vocational Education and Training*, 68(2), 198–213.

Payne, L. (2017). Student engagement: Three models for its investigation. *Journal of Further and Higher Education*, 11, 1–17.

Placklé, I., Könings, K. D., Jacquet, W., Libotton, A., van Merriënboer, J. J. G., & Engels, N. (2018). Students embracing change towards more powerful learning environments in vocational education. *Educational Studies*, 44(1), 26–44.

Pylvä, L., Nokelainen, P., & Rintala, H. (2018). Finnish apprenticeship training stakeholders' perceptions of vocational expertise and experiences of workplace learning and guidance. *Vocations and Learning*, 11(2), 223–243.

Souto, A.-M. (2014). ”Kukaan ei kysy, mitä mulle kuuluu.” Koulutuksen keskeyttäjät ja ammatilliseen

koulutukseen kuulumisen ehdot. *Nuorisotutkimus*, 32(4), 19–35.

Terveysten ja hyvinvoinnin laitos. (2017). *Kouluterveyskysely*. Luettu osoitteesta <https://thl.fi/fi/web/lapset-nuoret-ja-perheet/tutkimustuloksia>

Teräs, M., & Virolainen, M. (2018). Ammatillisen koulutuksen tutkimus Suomessa ja Pohjoismaissa. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 20(2), 4–12.

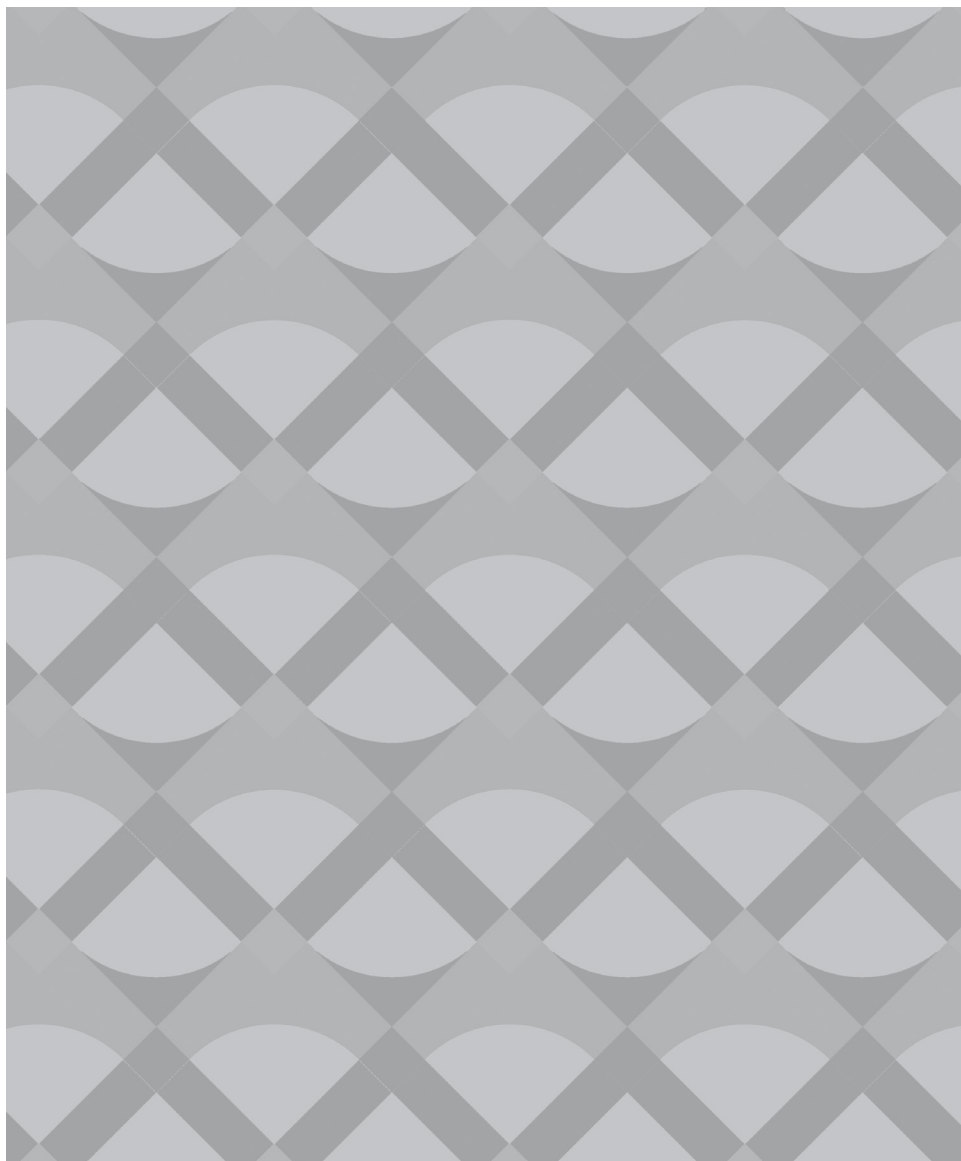
Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Educational Research*, 45(1), 89–125.

Van Uden, J. M., Ritzen, H., & Pieters, J. M. (2016). Enhancing student engagement in pre-voca-

tional and vocational education: A learning history. *Teachers and Teaching*, 22(8), 983–999.

Wang, M.-T., & Eccles, J. S. (2012). Social support matters: Longitudinal effects of social support on three dimensions of school engagement from middle to high school. *Child Development*, 83(3), 877–895.

Xerri, M. J., Radford, K., & Shacklock, K. (2018). Student engagement in academic activities: A social support perspective. *Higher Education*, 75(4), 589–605.



Työelämässä oppiminen, ohjaus ja oppilaitosyhteis- työ työpaikkojen näkökulmasta

Auli Airila

VTT, erikoistutkija
Työterveyslaitos
auli.airila@ttl.fi

Pauliina Mattila-Holappa

PsT, erityisasiantuntija
Työterveyslaitos
pauliina.mattila-holappa@ttl.fi

Anna-Leena Kurki

KM, erityisasiantuntija
Työterveyslaitos
anna-leena.kurki@ttl.fi

Mikko Nykänen

YTM, tutkija
Työterveyslaitos
mikko.nykanen@ttl.fi



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

Tiivistelmä

Ammatillisen koulutuksen uudistus siirtää oppimista työpaikoille, ja työpaikkojen rooli opiskelijoiden ammatillisen oppimisen tukijana sekä oppilaitosten kumppanina kasvaa. Tämä artikkeli tuo esille vähemmän tutkitun työpaikan näkökulman koulutusuudistusta koskevaan keskusteluun. Selvitäm-

me, millaisia ovat työpaikkojen valmiudet ja resurssit ohjaamiseen, miten työpaikoilla tunnetaan uudistunut ammatillinen koulutus, miten siihen on valmistauduttu sekä millaisena työpaikkojen ja oppilaitosten välinen yhteistyö näyttäytyy. Tarkastelemme näitä kysymyksiä organisaatio- ja yksilönäkökulmista (toimiala, organisaation henkilöstömäärä, ohjausta tukeva henkilöstökou-

lutus ja vastaajan työpaikkaohjaajastatus). Aineistona on syksyllä 2018 kerätty kyselyaineisto (n=501, naisia 50,2 %). Vastaajat näkivät useita kehittämistarpeita työpaikkojen ohjausosaamisessa ja -resursseissa sekä oppilaitosyhteistyössä. Eniten ohjaamiseen liittyvää tuen tarvetta oli eri kieli- ja kulttuuritaustaisten opiskelijoiden ohjaamiseen, osaamisen arviointiin sekä työskentelyä koskevan palautteen antamiseen. Tietoisuus ammatillisen koulutuksen uudistuksesta oli varsin heikkoa. Toimiala, ohjausta tukeva henkilöstökoulutus sekä työpaikkaohjaajastatus olivat yhteydessä useisiin ohjausosaamista ja -resursseja, valmistautuneisuutta ja oppilaitosyhteistyötä kuvaaviin muuttujiin. Tarkastelemme kehittämistarpeita mm. ohjausosaamisen ja yhteistyökäytäntöjen näkökulmista. Lisäksi tuomme esiin työturvallisuuden ja työhyvinvoinnin näkökulman työelämässä oppimiseen.

Avainsanat: *ammatillisen koulutuksen uudistus, työelämässä oppiminen, ohjaus, yhteistyö*

.....

Abstract

The reform of vocational education and training (VET) in Finland increases learning in workplaces. Simultaneously, workplaces' role in guiding students is likely to increa-

se, as well as their cooperation with VET institutions. This article examines the VET reform from the perspective of the workplaces: what kind of guidance resources workplaces have, how prepared they are for the reform and how they see the cooperation with institutions. Particularly, we examine whether industrial sector, number of personnel, personnel training on guidance and being a workplace trainer are related to respondents' views on the reform. Data is based on a questionnaire study conducted in 2018 (n=501, women 50.2%). The respondents recognized several developmental needs in guidance resources and cooperation with institutions. The awareness of the VET reform was rather limited. Industrial sector, personnel training and workplace trainer status were related to several indicators on guidance resources, preparedness and cooperation with the institutions. Developmental needs related to guidance knowhow and resources as well as cooperation practices are discussed. In addition, the importance of safety and well-being in workplace learning are highlighted.

Keywords: *reform of vocational upper secondary education, workplace learning, guidance, cooperation*



Johdanto

Vuoden 2018 alusta voimaantullut reformi on suurin ammatillisen koulutuksen uudistus vuosikymmeniin. Keskeisiä uudistuksen tavoitteita ovat ammatillisen koulutuksen osaamisperusteisuuden ja asiakaslähtöisyyden kehittäminen sekä yksilöllisten opintopolkujen lisääminen (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2019). Työpaikkojen näkökulmasta merkittävin muutos liittyy uudistuksen tavoitteeseen lisätä työpaikalla tapahtuvaa oppimista. Tämän myötä työpaikkojen rooli opiskelijoiden – myös eri taustaisten ja erilaisista tukea tarvitsevien – ammatillisen oppimisen tukijana ja ohjaajana tulee oletettavasti kasvamaan. Vaikka työssäoppiminen ja oppisopimuskoulutus ovat aiemminkin olleet keskeinen osa ammatillista koulutusta, uudistukseen sisältyvä työelämälähtöisyys, joustavuuden kasvu tutkintojen suorittamisessa ja mahdollisuudet mm. uuden koulutussopimus- ja oppisopimuskoulutuksen yhdistämiseen vaikuttavat työpaikkojen arkeen. Lisäksi uudistuksen tavoitteena on osallistaa työpaikan edustajat vahvemmin työpaikalla järjestettävän koulutuksen suunnitteluun, mikä edellyttää työpaikoilta aiempaa tiiviimpää yhteistyötä oppilaitosten kanssa.

Koska uudistunut laki ammatillisesta koulutuksesta on ollut voimassa vasta lyhyen ajan, ei vielä ole kattavaa tietoa siitä, miten uudistus konkreettisesti vaikuttaa tai muuttaa työpaikkojen toimintaa tai työpaikkojen ja oppilaitosten välistä yhteistyötä ja siihen liittyviä toimintatapoja. Vaikka koulutus uudistus luo periaatteet ja tavoitteet työelämässä oppimiselle, täytyy käytännön toimintatavat kuitenkin aina

kehittää paikallisesti (ks. myös Sannino, 2008; Sannino & Nocon, 2008). Tämän tutkimuksen tavoitteena onkin selvittää, millaisia ovat työpaikkojen valmiudet ja resurssit ohjaamiseen sekä oppilaitosyhteistyöhön koulutus uudistuksen alkumetreillä.

Työelämässä oppiminen, ohjaus ja erityinen tuki ammatillisen koulutuksen uudistuessa

Työelämässä oppiminen on keskeistä opiskelijan osaamisen, taitojen ja ammatillisen identiteetin rakentamisessa (Tynjälä, 2008). Työelämässä oppimisella tarkoitamme ammatillisen koulutuksen yhteydessä tapahtuvaa osaamisen hankkimista, joka perustuu oppi- tai koulutussopimukseen tai näiden yhdistelmiin. Työpaikka oppimisympäristönä edellyttää ohjattua oppimista (Rintala, Mikkonen, Pylväs, Nokelainen, & Postareff, 2015). Oikeus saada ohjausta on määritelty myös laissa ammatillisesta koulutuksesta (2017/531). Ohjauksella tarkoitamme kaikkea sitä tukea, jota opiskelija saa sekä opettajiltaan että työpaikalta, kuten työpaikkaohjaajaltaan, esimieheltään tai työtovereiltaan (vrt. Virtanen & Tynjälä, 2008). Ohjaus voi olla joko suoraa – kokeneempien työntekijöiden ja oppijan välistä vuorovaikutusta – tai epäsuoraa, jolla viitataan työpaikan sosiaalisen ja fyysisen ympäristön vaikutukseen työelämässä oppimiseen (Billett, 2002; Rintala ja muut, 2015). Onnistunut ohjaus rakentuu näistä molemmista: sekä suorasta että epäsuorasta ohjauksesta. Ohjattavan ja ohjaajan välinen läheinen vuorovaikutus ja työssä oppimista tukevat käytännöt, kuten koulutus, sekä jokapäiväinen osallistuminen työhön sitä havainnoimalla, muita työntekijöitä kuuntelemalla ja seuraamalla edesauttavat oppimista (Billett, 2002). Monet tutkimukset osoittavatkin, että onnis-

tunut ohjaus työpaikalla on kollektiivista ja siihen osallistuu nimetyn työpaikkaohjaajan ohella muita henkilöitä työpaikalta (esim. Mikkonen, Pylväs, Rintala, Noke-lainen, & Postareff, 2017). Myös Lave ja Wenger (1991) ovat todenneet, että oppimista tapahtuu silloin, kun opiskelija osallistuu työpaikan toimintaan osana työyhteisöä. Työelämässä oppimisen lisääntyminen lisää siten tarvetta koko työyhteisön ohjausosaamisen kehittämiseksi. Aiemmat tutkimukset antavat kuitenkin viitteitä siitä, työpaikoilla on niukasti ajallisia ja pedagogisia resursseja ohjaamiseen (esim. Mikkonen ja muut, 2017; Rintala ja muut, 2015; Rintala, Nokelainen, & Pylväs, 2017). On myös esitetty huoli siitä, onko työpaikoilla riittävästi ohjausosaamista (esim. Niemi & Janhukainen, 2018) tai ovatko työyhteisöt ylipäätään halukkaita sitoutumaan opiskelijoiden ohjaamiseen (Mikkonen ja muut, 2017). Yksi oppilaitosten ja ammatillisten opettajien keskeinen haaste onkin tukea työpaikkojen toimijoita ohjaustyössä (Tynjälä, 2008). Tässä artikkelissa tarkastelemme ennen kaikkea sitä, millaisia ovat työpaikkojen ohjausresurssit sekä mikä on suoran ohjauksen (tässä: työpaikkaohjaajan rooli) sekä työpaikan oppimista tukevien virallisten käytäntöjen (tässä: ohjausta tukeva henkilöstökoulutus) rooli työelämässä oppimisessa.

Työpaikalla tapahtuvan ohjauksen merkitys korostuu silloin, kun opiskelijalla on tarvetta erityiseen tukeen. Erityisen tuen tarve voi liittyä esimerkiksi opiskelijan oppimisvaikeuksiin, kehityksellisiin häiriöihin, elämäntilanteeseen tai mielen-terveyden häiriöihin (De Greef, Verte, & Segers, 2010). Tässä artikkelissa ja siihen liittyvässä kyselyssä erityinen tuki määriteltiin seuraavasti: ”*Erityistä tukea tarvitsevilla opiskelijoilla tarkoitamme opiskelijoita, jotka tarvitsevat tukea opintoihinsa op-*

pimisvaikeuksien, vamman, sairauden tai muun syyn vuoksi. Erityinen tuki perustuu opiskelijan henkilökohtaisiin tavoitteisiin ja valmiuksiin. Erityinen tuki on pedagogista tukea ja toteutuu monipuolisina opetus- ja opiskelujärjestelyinä.” Oppimisvaikeudet voivat näyttäytyä työpaikalla mm. kognitiivisina tai käyttäytymiseen liittyvinä haasteina, kuten vaikeuksina lukea työohjeita, priorisoida työtehtäviä, kykynä suoriutua monimutkaisista työtehtävistä tai ajanhallinnan haasteina (Breslin & Pole, 2009). Työpaikoilta erityistä tukea tarvitsevat ohjattavat voivat edellyttää enemmän aikaa ohjaamiseen sekä erilaisia yksilöllisiä tukimuotoja, kuten erilaisia oppimisympäristöjä, apuvälineitä tai oppimateriaaleja. Myös opiskelijan puutteellinen kielitaito voi tuoda haasteita ohjaamiseen käytettävissä olevan ajan tai ohjausosaamisen suhteen. Työpaikkojen toimijoilla ei usein ole pedagogista koulutusta, ja siksi työpaikkojen keinot tarjota erityistä tukea tai tukea suomen kielen haasteisiin voivat olla rajallisia (ks. Tynjälä, 2008). Toisaalta on oletettavaa, että koulutuksen uudistuksessa ohjausresurssien ja -osaamisen kehittämistarpeet koskevat työpaikkoja yleisesti, ei yksinomaan erityistä tukea tarvitseviin opiskelijoihin liittyen.

Työturvallisuus ja työhyvinvointi työelämässä oppimisessa

Työpaikkojen riittävät valmiudet opiskelijoiden ohjaukseen ja perehdyttämiseen ovat tärkeitä myös työturvallisuuden ja työhyvinvoinnin näkökulmasta. Työtatapaturmista ja menetetyistä työpanoksesta (sairauspoissaolot, presenteeismi ja työkyvyttömyys) aiheutuu Suomessa vuosittain noin 17 miljardin euron kustannukset (Rissanen & Kaseva, 2014, s. 11). Työn turvallisuudesta ja terveellisyydestä huolehtiminen tulee aloittaa jo työelämässä oppimisen yhteydessä, jolloin monet

oppijat saavat ensimmäisiä kokemuksiaan työelämästä. Myös laki ammatillisen koulutuksesta (2017/531) edellyttää, että työnantaja tai koulutusopimustyöpaikan tarjoaja vastaa opiskelijan työturvallisuudesta työelämässä oppimisen yhteydessä. Uuden tulokkaan huolellinen opastaminen työhön, rinnalla kulkeminen ja oppimisen varmistaminen on tärkeää työturvallisuuden ja työhyvinvoinnin kannalta. Laadukas ja ohjattavan yksilölliset tekijät huomioiva perehdyttäminen edesauttaa myös tapaturmien ennaltaehkäisyä. Tutkimukset osoittavat, että alle 25-vuotiailla työntekijöillä on suurempi todennäköisyys joutua työtapaturmaan kuin kokeneemmilla työntekijöillä (Hanvold ja muut, 2016; Salminen, 2004). Myös oppimisvaikeudet ovat yhteydessä korkeampaan tapaturmariskiin (Breslin & Pole, 2009). Hyviin työterveyttä ja työturvallisuutta edistäviin toimintatapoihin opastaminen on toki olennaista kaikkien opiskelijoiden ja työntekijöiden kannalta, ei yksinomaan työelämän tulokkaiden.

Työpaikkojen ja oppilaitosten yhteistyö työelämässä oppimisen tukena

Työelämässä oppimisen lisääntyminen edellyttää tiiviimpää työpaikkojen ja ammatillisten oppilaitosten välistä yhteistyötä. Opiskelijan näkökulmasta on keskeistä, että työpaikan ja oppilaitoksen toimijoilla on yhteinen ymmärrys oppimisen tavoitteista, oppimista tukevista menetelmistä sekä oppimisen arvioinnista (Tynjälä, 2008). Sujuva oppilaitoksen ja työpaikan välinen yhteistyö on edellytys opiskelijan oppimiselle ja kehittymiselle (esim. Mikkonen ja muut, 2017; Savoie-Zajc & Dolbec, 2003; Virtanen & Tynjälä, 2008) sekä sujuville siirtymille koulutuksesta työelämään. Työpaikan ja oppilaitoksen sujuva yhteistyö tukee myös työ-

turvallisuuteen liittyvää oppimista (Grytness, Grill, Pousette, Törner, & Nielsen, 2018). Toimivat ja tiiviit yhteydet työpaikoille tukevat myös ammatillisten opettajien työelämätuntemuksen rakentumista, ymmärrystä työn muutoksista ja ammatillisista vaatimuksista muuttuvassa työelämässä (esim. Tynjälä, 2008).

Oppimisympäristönä työpaikka ei ole yhtä strukturoitu oppimisen kenttä kuin oppilaitos (Eraut, 2004). Myös työpaikkojen resurssit ja valmiudet opiskelijoiden ohjaamiseen ja oppilaitosyhteistyöhön vaihtelevat. Aiemmat tutkimukset osoittavat, että eri toimialat ja organisaatiot eroavat toisistaan oppimisympäristöinä (esim. Billett, 2004). Ammatillisten opiskelijoiden itsearviointiin perustuvissa tutkimuksissa on esimerkiksi havaittu, että sosiaali- ja terveysalalla on teknisiä aloja enemmän opiskelijoiden osaamisen karttumista tukevia oppimis- ja arviointikäytäntöjä (Virtanen & Tynjälä, 2008; Virtanen, Tynjälä, & Stenström, 2008). Joitakin havaintoja on myös siitä, että organisaation koko voi olla merkittävä työelämässä oppimista edistävä tai rajoittava tekijä. Esimerkiksi pienellä työpaikalla opiskelijalla voi olla mahdollisuus tehdä laajasti erilaisia työtehtäviä, kun taas isommassa työpaikassa opiskelijan tehtävät ja roolit voivat olla selvästi rajatumpia esimerkiksi tiettyyn yksikköön tai tiettyihin työtehtäviin (Smith & Comyn, 2002). Työpaikat eri toimialoilla voivat erota toisistaan myös sen suhteen, millaisia resursseja niillä on opiskelijoiden ohjaamiseen, työntekijöiden ohjausvalmiuksia tukevaan koulutukseen, miten työturvallisuus- ja työhyvinvointiasiat on huomioitu ohjaustyössä tai mitä koulutusuudistuksesta ylipäätään tiedetään.

Tutkimuksen tavoitteet

Tässä artikkelissa tuomme esille työpaikan näkökulman koulutusuudistusta ja työelämäyhteistyötä koskevaan keskusteluun. Haemme vastauksia seuraaviin kysymyksiin:

1. Millaisia ovat työpaikkojen ja ohjaushenkilöstön valmiudet ja resurssit ohjaamiseen? Millaisia kehittämistarpeita nähdään?
2. Miten työpaikoilla tunnetaan uudistunut ammatillinen koulutus ja miten siihen on valmistauduttu? Miten työterveys- ja työturvallisuusasiat on huomioitu?
3. Millaisena yhteistyö ammatillisten oppilaitosten kanssa näyttäytyy?

Aiempiin tutkimuksiin (esim. Billett, 2002, 2004; Smith & Comyn, 2002; Virtanen ja muut, 2008) nojautuen tarkastelemme näitä kysymyksiä erityisesti suhteessa työpaikan taustatekijöihin (toimiala, henkilöstömäärä, ohjausosaamista tukeva henkilöstökoulutus) sekä yksilöllisiin tekijöihin (vastaajan työpaikkaohjaajastatus). Tavoitteenamme on paikantaa organisaatio- ja yksilönäkökulmista sitä, miten ohjausvalmiudet ja -resurssit, valmistautuneisuus uudistukseen sekä oppilaitosyhteistyö näyttäytyvät työpaikoilla.

Aineisto ja menetelmät

Aineisto muodostuu kyselystä, joka kerättiin osana Euroopan sosiaalirahaston rahoittamaa *Ammattitaitoa yhdessä - työyhteisöt ja oppilaitokset tukemassa ammattiin oppijan sujuvia siirtymiä* -hanketta (2018–2020). Hankkeen tavoitteena on sujuvoittaa opiskelijoiden siirtymiä koulutuksesta työelämään. Työterveyslaitos vastasi kyselyn toteuttamisesta. Hanke ja siihen liittyvä kysely on käsitelty Työterveyslaitoksen eettisessä työryhmässä, ja se on saanut puoltavan lausunnon huhtikuussa 2018. Kyselyn tavoitteen

na oli kartoittaa työpaikan toimijoiden tietoisuutta ammatillisen koulutuksen uudistuksesta sekä kerätä tietoa koetuista ohjaustoiminnan sekä oppilaitosyhteistyön nykytilasta ja kehittämistarpeista. Kyselylomakkeessa oli myös vastaajan taustatietoja koskevia kysymyksiä (kuten ikä, työkokemus ja ohjausrooli). Kyselyyn vastaaminen vei noin 10–15 minuuttia. Kyse-ly toteutettiin sähköisenä Webropol-kyselynä ja siihen vastattiin anonyymisti. Työterveyslaitos toimitti kyselyn vastauslinkin hankkeen yhteistyökumppaneille (Työväen Sivistysliitto, Kiipula-Säätiö, Palvelualojen ammattiliitto PAM, Julkisten ja hyvinvointialojen liitto JHL ja Teollisuusliitto), jotka toimittivat linkin edelleen omille sidosryhmilleen ja jäsenilleen, jotka toimivat opiskelijoiden ohjaustehtävissä. Lisäksi kyselyä markkinoitiin sosiaalisessa mediassa. Vastausaika oli 17.9.–31.10.2018.

Aineisto analysoitiin SPSS-ohjelmalla. Analysoinnissa käytettiin kuvailevia tilastollisia tunnuslukuja sekä keskiarvovertailuja (yksisuuntainen varianssianalyysi, F-testi, post-hoc-vertailut ja Bonferroni). Tilastollisen merkitsevän eron kuvaajana käytettiin p-arvoa ($p < 0.05$).

Tulokset

Kyselyyn osallistui yhteensä 501 henkilöä. Taulukossa 1 on kuvattu vastaajien taustatietoja. Naisten osuus oli 50,2 %. Vastanneiden keski-ikä oli 47,3 vuotta (min 20 v., max 71 v.¹, kh=9,8). Vastaajista 19 % oli esimiesasemassa, 37 % toimi työsuojeluvalluuttettuna ja 48 % luottamusmiehenä. Lähes kolmannes (31 %) työskenteli teollisuudessa, 28 % palveluissa ja 22 % sosiaali- ja

¹ Tilastokeskus määrittelee työikäiseen väestöön kuuluvaksi kaikki 15–74-vuotiaat, siksi 71-vuotias vastaaja on pidetty mukana tässä aineistossa.

terveysalalla. Palvelualan yrityksissä (tässä kyselyssä: palvelut sekä sosiaali- ja terveysala) työskentelevien osuus (50 %) vastasi varsin hyvin koko Suomessa palveluissa (46 %) työskentelevien osuutta. Sen sijaan teollisuuden toimialalla työskentelevät olivat aineistossa yliedustettuina (31 % vs. 23 %). (Tilastokeskus, 2015.) Selvä enemmistö vastaajista työskenteli työpaikassa, joka työllisti vähintään 50 työntekijää. Kaikista suomalaisista työssäkävivistä noin 35 % työskentelee alle 20 henkeä työllistävissä yrityksissä (Tilastokeskus, 2018). Näin ollen myös isoissa työpaikoissa työskentelevät olivat tässä aineistossa yliedustettuina.

Työpaikkojen ohjausresurssit ja -osaaminen sekä niiden kehittämistarpeet

Vajaassa kolmanneksessa työpaikoista järjestettiin henkilöstökoulutusta, joka tukee opiskelijoiden ohjausta työssä. Noin 40 % vastaajista oli sitä mieltä, että työpaikalla ei ole riittävästi resursseja opiskelijoiden ohjaamiseen ja arviointiin. Noin kolmannes koki, ettei opiskelijoita ohjauksella henkilöillä ole riittävä ja ajantasaisista osaamista ohjaustehtäviin. Noin puolet oli sitä mieltä, että työpaikalla ei ole osaamista erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden ohjaukseen. (ks. Taulukko 2.) Vastaajat näkivät useita kehittämistarpeita ohjausosaamisessa. Eniten opiskelijoiden ohjaamiseen liittyvää tuen tarvetta vastaajilla oli eri kieli- ja kulttuuritaustaisten opiskelijoiden ohjaamiseen (56 % melko tai erittäin paljon), työskentelyä koskevan palautteen antamiseen (34 %) sekä osaamisen arviointiin (26 %).

Työpaikan ohjausresurssit. ”Työpaikalla on riittävät resurssit opiskelijoiden ohjaukseen ja arviointiin” -väittämän osalta vastaajat erosivat toisistaan järjestettävän

henkilöstökoulutuksen ($F(2, 490)=16.42, p=.000$) sekä työpaikkaohjaajastatuksen ($F(1, 489)=14.22, p=.000$) osalta. Työpaikkaohjaajana toimivat vastaajat kokivat työpaikkansa ohjaus- ja arviointiresurssit muita paremmiksi (3.28 vs. 2.85). Ne vastaajat, joiden työpaikoilla järjestettiin opiskelijoiden ohjausta tukevaa koulutusta, kokivat muita useammin, että työpaikalla on riittävät resurssit ohjaukseen ja arviointiin (3.47 vs. 2.78, $p=.000$). Toimiala ($p=.086$) ja henkilöstömäärä ($p=.408$) eivät olleet tilastollisesti merkitsevästi yhteydessä koettuihin ohjausresursseihin.

Ohjaajien ohjausosaaminen. ”Opiskelijoita ohjauksella henkilöillä on riittävä ja ajantasainen osaaminen ohjaustehtäviin” -väittämän osalta vastaajat erosivat toisistaan järjestettävän henkilöstökoulutuksen ($F(2, 485)=43.05, p=.000$) sekä työpaikkaohjaajastatuksen ($F(1, 484)=42.15, p=.000$) osalta. Työpaikkaohjaajana toimivat vastaajat kokivat ohjaajien ohjausosaamisen muita paremmaksi (3.53 vs. 2.82). Post-hoc-testi (Bonferroni) osoitti, että ne vastaajat, joiden työpaikalla järjestettiin ohjausta tukevaa koulutusta, kokivat muita useammin, että opiskelijoita ohjauksella henkilöillä on riittävä ohjausosaaminen (3.80 vs. 2.75, $p=.000$). Toimiala ($p=.088$) sekä henkilöstömäärä ($p=.341$) eivät olleet tilastollisesti merkitsevästi yhteydessä koettuun ohjaajien ohjausosaamiseen.

Eriyistä tukea tarvitsevien ohjausosaaminen. ”Työpaikallani on osaamista erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden ohjaukseen” -väittämän osalta vastaajat erosivat toisistaan toimialan ($F(5, 361)=6.03, p=.000$), järjestettävän henkilöstökoulutuksen ($F(2, 404)=29.53, p=.000$) sekä työpaikkaohjaajastatuksen ($F(1, 402)=18.18, p=.000$) osalta. Työpaikkaohjaajana toimivat vastaajat kokivat työpaikkansa ohjausresurssit muita

Taulukko 1. Kyselyyn osallistuneiden taustatietoja

	% (n)
Sukupuoli	
mies	48,4 (240)
nainen	50,2 (249)
ei halunnut vastata	1,4 (7)
Ikä	
alle 30 v.	4,7 (23)
30–40 v.	20,5 (101)
41–50 v.	31,5 (155)
yli 50 v.	43,3 (213)
Koulutus	
peruskoulu	2,8 (14)
lukio	4,4 (22)
ammattillinen koulutus	67,9 (338)
ammattikorkeakoulu	14,1 (70)
yliopisto	4,8 (24)
muu	6,0 (30)
Työkokemus	
alle 5 v.	6,5 (32)
5–10 v.	18,4 (90)
yli 10 v.	75,1 (368)
Oma rooli ohjaajana	
ohjaa säännöllisesti	25,9 (129)
ohjaa silloin tällöin	43,6 (217)
ei ole ohjannut ketään viimeisen vuoden aikana	19,7 (98)
ei ole koskaan toiminut ohjaustehtävissä	10,8 (54)
Työpaikkaohjaajana viimeisen vuoden aikana (kyllä-vastanneet)	40,0 (199)
Toimiala	
teollisuus	31,0 (140)
palvelut	28,3 (128)
sosiaali ja terveys	22,1 (100)
koulutus	9,5 (43)
kauppa	4,4 (20)
muu	4,6 (21)
Organisaation henkilöstömäärä	
20 tai vähemmän	14,3 (71)
21–49	18,5 (92)
50–249	26,0 (129)
250 tai enemmän	41,2 (205)

paremmiksi (3.05 vs. 2.45). Ne vastaajat, joiden työpaikoilla järjestettiin ohjausta tukevaa koulutusta, kokivat muita useammin, että työpaikalla on osaamista erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden ohjaukseen (3.34 vs. 2.27, $p=.000$). Post-hoc-testi (Bonferroni) osoitti, että toimialojen osalta ryhmien väliset erot liittyi-

vät teollisuuden ja koulutuksen (2.23 vs. 3.56), teollisuuden ja palvelun (2.23 vs. 2.83) sekä sosiaali- ja terveystieteiden ja koulutuksen (2.76 vs. 3.56) välille. Organisaation henkilöstömäärä ($p=.648$) ei ollut tilastollisesti merkitsevä selittäjä.

Taulukko 2. Ohjausresurssit ja -osaaminen työpaikoilla

	% (n)
Työpaikalla järjestetään koulutusta, joka tukee opiskelijoiden ohjaamista	
kyllä	30,9 (154)
ei	61,1(305)
ei osaa sanoa	8,0 (40)
Työpaikallani on riittävät resurssit opiskelijoiden ohjaukseen ja arviointiin	
keskiarvo (kh)	3,03 (1,27)
täysin eri mieltä	14,1 (70)
jokseenkin eri mieltä	25,5 (126)
ei samaa eikä eri mieltä	14,7 (73)
jokseenkin samaa mieltä	34,9 (173)
täysin samaa mieltä	10,7 (53)
Opiskelijoita ohjaavilla henkilöillä on riittävä ja ajantasainen osaaminen ohjaustehtäviin	
keskiarvo (kh)	3,11 (1,24)
täysin eri mieltä	12,9 (63)
jokseenkin eri mieltä	20,0 (98)
ei samaa eikä eri mieltä	22,5 (110)
jokseenkin samaa mieltä	32,1 (157)
täysin samaa mieltä	12,5 (61)
Työpaikallani on osaamista erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden ohjaukseen	
keskiarvo (kh)	2,89 (1,42)
täysin eri mieltä	28,4 (116)
jokseenkin eri mieltä	22,1 (90)
ei samaa eikä eri mieltä	14,7 (60)
jokseenkin samaa mieltä	21,8 (89)
täysin samaa mieltä	13,0 (53)

Vastauskaala (1= täysin eri mieltä; 5=täysin samaa mieltä), kh=keskihajonta

Työpaikkojen valmistautuneisuus ammatillisen koulutuksen uudistukseen

Yli puolet vastaajista arvioi, ettei heillä ole riittävästi tietoa uudistuksesta eikä sen vaikutuksesta omaan työhön tai omaan rooliin ja vastuuseen opiskelijoiden ohjaamisessa. Ainoastaan 12 % oli sitä mieltä, että oma työpaikka on valmistautunut uudistukseen hyvin, ja joka kymmenes koki, että henkilöstön valmiuksia ja resursseja uudistukseen liittyen oli pohdittu. (Taulukko 3.)

Tietoisuus ammatillisen koulutuksen uudistuksesta. ”Minulla on riittävästi tietoa ammatillisen koulutuksen uudistuksesta” -väittämän osalta vastaajat erosivat toisistaan toimialan ($F(5, 439)=3.74, p=.003$), järjestettävän henkilöstökoulutuksen ($F(2, 487)=22.39, p=.000$) sekä työpaikkaohjaajastatuksen $F(1, 486)=6.05, p=.014$) osalta. Työpaikkaohjaajana toimivilla vastaajilla oli parempi tietoisuus uudistuksesta kuin muilla (2.71 vs. 2.44). Post-hoc-testi (Bonferroni) osoitti, että toimialojen osalta ryhmien väliset erot liittyivät teollisuuden ja koulutuksen (2.29 vs.

Taulukko 3. Työpaikkojen valmistautuneisuus ammatillisen koulutukseen uudistukseen

	% (n)
Minulla on riittävästi tietoa ammatillisen koulutuksen uudistuksesta	
keskiarvo (kh)	2,56 (1,20)
täysin eri mieltä	24,0 (118)
jokseenkin eri mieltä	35,0 (172)
ei samaa eikä eri mieltä	16,3 (80)
jokseenkin samaa mieltä	19,8 (97)
täysin samaa mieltä	4,9 (24)
Työpaikkani henkilöstön valmiuksia ja resursseja uudistuneeseen ammatilliseen koulutukseen on pohdittu	
keskiarvo (kh)	2,08 (1,10)
täysin eri mieltä	40,4 (199)
jokseenkin eri mieltä	25,6 (126)
ei samaa eikä eri mieltä	22,2 (109)
jokseenkin samaa mieltä	9,6 (47)
täysin samaa mieltä	2,2 (11)
Ammatillisen koulutuksen uudistuksesta on työpaikallani keskusteltu työturvallisuuden ja työhyvinvoinnin näkökulmasta	
keskiarvo	2,12 (1,15)
täysin eri mieltä	41,3 (203)
jokseenkin eri mieltä	22,0 (108)
ei samaa eikä eri mieltä	24,2 (119)
jokseenkin samaa mieltä	8,9 (44)
täysin samaa mieltä	3,7 (18)

Vastausskaala (1= täysin eri mieltä; 5=täysin samaa mieltä), kh=keskihajonta

3.12, $p=.001$) sekä palvelun ja koulutuksen (2.50 vs. 3.12, $p=.044$) välille. Ne vastaajat, joiden työpaikoilla järjestettiin ohjausta tukevaa henkilöstökoulutusta, kokivat muita useammin omaavansa riittävästi tietoa uudistuksesta (3.07 vs. 2.36, $p=.000$). Henkilöstömäärä ei ollut tilastollisesti merkitsevä ($p=.239$) selittäjä.

Valmiuksien ja resurssien tarkastelu. ”Työpaikkani henkilöstön valmiuksia ja resursseja uudistuneeseen ammatilliseen koulutukseen on pohdittu” -väittämän osalta vastaajat erosivat toisistaan järjestettävän henkilöstökoulutuksen ($F(2, 488)=32.40, p=.000$) sekä työpaikkaohjaajastatuksen $F(1, 487)=4.86, p=.028$) osalta. Työpaikkaohjaajana toimivat vastaajat olivat muita useammin (2.21 vs. 1.99) sitä mieltä, että työpaikalla oli pohdittu henkilöstön valmiuksia ja resursseja uudistukseen liittyen. Post-hoc-testi (Bonferroni) osoitti, että ne vastaajat, joiden työpaikoilla järjestettiin ohjausta tukevaa henkilöstökoulutusta, kokivat työpaikkansa tilanteen muita paremmaksi (2.63 vs. 1.81, $p=.000$). Toimiala ($p=.162$) ja henkilöstömäärä ($p=.877$) eivät olleet tilastollisesti merkitseviä selittäjiä.

Työturvallisuus ja työhyvinvointi uudistuksessa. ”Ammatillisen koulutuksen uudistuksesta on työpaikallani keskusteltu työturvallisuuden ja työhyvinvoinnin näkökulmasta” -väittämän osalta vastaajat erosivat toisistaan järjestettävän henkilöstökoulutuksen ($F(2, 488)=28.48, p=.000$) osalta. Post-hoc-testi (Bonferroni) osoitti, että ne vastaajat, joiden työpaikoilla järjestettiin opiskelijoiden ohjausta tukevaa henkilöstökoulutusta, olivat muita useammin sitä mieltä, että turvallinen ja terveellinen työympäristö oli huomioitu uudistuksessa (2.67 vs. 1.87, $p=.000$). Toimiala ($p=.591$), henkilöstömäärä ($p=.837$) sekä työntekijän työpaikkaohjaajastatus

($p=.067$) eivät olleet tilastollisesti merkitseviä selittäjiä.

Työpaikkojen ja ammatillisten oppilaitosten välinen yhteistyö

Reilu 40 % vastaajista koki, että yhteistyö ammatillisten oppilaitosten kanssa on sujuvaa. Lähes yhtä suuri osa vastaajista (37 %) ei ollut samaa eikä eri mieltä esitetyn väittämän kanssa. Noin kolmannes vastaajista koki, että työpaikka saa riittävästi tukea ammatilliselta oppilaitokselta opiskelijoiden ohjaukseen. Ainoastaan viidenes koki, että opiskelijaa ohjaava ammatillinen opettaja on riittävästi läsnä työpaikalla. (Taulukko 4.)

Yhteistyön nykytila. ”Yhteistyö työpaikkani ja ammatillisten oppilaitosten välillä on sujuvaa” -väittämän osalta vastaajat erosivat toisistaan järjestettävän henkilöstökoulutuksen ($F(2, 484)=13.34, p=.000$) sekä työpaikkaohjaajastatuksen $F(1, 482)=5.23, p=.023$) osalta. Työpaikkaohjaajana toimivat arvioivat yhteistyön nykytilaa muita myönteisemmäksi (3.31 vs. 3.09). Ne vastaajat, joiden työpaikoilla järjestettiin opiskelijoiden ohjausta tukevaa koulutusta, kokivat muita useammin yhteistyön oppilaitosten kanssa sujuvaksi (3.50 vs. 3.00, $p=.000$). Toimiala ($p=.092$) ja henkilöstömäärä ($p=.563$) eivät olleet tilastollisesti merkitseviä selittäjiä.

Tuen saanti oppilaitokselta. ”Työpaikkani saa tarvittaessa tukea ammatilliselta oppilaitokselta opiskelijoiden ohjaukseen” -väittämän osalta vastaajat erosivat toisistaan toimialan ($F(5, 434)=3.34, p=.006$), järjestettävän henkilöstökoulutuksen ($F(2, 483)=19.88, p=.000$) sekä työpaikkaohjaajastatuksen $F(1, 481)=11.76, p=.001$) osalta. Työpaikkaohjaajana toimivat arvioivat tuen saannin oppilaitokselta muita myönteisemmäksi (3.32 vs. 3.00).

Taulukko 4. Työpaikan toimijoiden näkemyksiä oppilaitosyhteistyöstä

	% (n)
Yhteistyö työpaikkani ja ammatillisten oppilaitosten välillä on sujuvaa	
keskiarvo (kh)	3,18 (1,03)
täysin eri mieltä	7,8 (38)
jokseenkin eri mieltä	14,3 (70)
ei samaa eikä eri mieltä	37,1 (181)
jokseenkin samaa mieltä	33,4 (163)
täysin samaa mieltä	7,4 (36)
Työpaikkani saa tarvittaessa tukea ammatilliselta oppilaitokselta opiskelijoiden ohjaukseen	
keskiarvo (kh)	3,13 (1,01)
täysin eri mieltä	7,2 (35)
jokseenkin eri mieltä	16,0 (78)
ei samaa eikä eri mieltä	41,5 (202)
jokseenkin samaa mieltä	27,3 (133)
täysin samaa mieltä	8,0 (39)
Opiskelijaa ohjaava ammatillinen opettaja on riittävästi läsnä työpaikalla	
keskiarvo (kh)	2,52 (1,08)
täysin eri mieltä	20,9 (102)
jokseenkin eri mieltä	28,3 (138)
ei samaa eikä eri mieltä	31,2 (152)
jokseenkin samaa mieltä	16,6 (81)
täysin samaa mieltä	2,9 (14)

Vastauskaala (1= täysin eri mieltä; 5=täysin samaa mieltä), kh=keskihajonta

Post-hoc-testi (Bonferroni) osoitti, että toimialojen osalta ryhmien välinen ero liittyi teollisuuden ja koulutuksen toimialoihin, jotka erosivat toisistaan (2.97 vs. 3.65, $p=.002$). Ne vastaajat, joiden työpaikoilla järjestettiin opiskelijoiden ohjausta tukevaa koulutusta, kokivat muita useammin saavansa tukea oppilaitokselta (3.53 vs. 2.92, $p=.000$). Organisaation henkilöstömäärä ($p=.635$) ei ollut tilastollisesti merkitseviä selittäjiä.

Ammatillisen opettajan läsnäolo työpaikalla. Yksikään organisaation taustatekijä tai yksilöllinen tekijä ei ollut tilastollisesti merkitsevästi yhteydessä siihen, millai-

seksi ammatillisen opettajan läsnäolo työpaikalla koettiin (toimiala $p=.367$; henkilöstökoulutus $p=.178$; henkilöstömäärä $p=.160$; työpaikkaohjaajastatus $p=.932$).

Pohdinta ja johtopäätökset

Askettäin uudistuneen ammatillisen koulutuksen vaikutuksista tai aikaansaamista muutoksista työpaikoilla ei ole vielä juurikaan tutkittua tietoa. Työelämässä oppimisen merkityksen korostuminen tulee oletettavasti näkymään monin tavoin työpaikoilla, joilta odotetaan aiempaa suurempaa panosta opiskelijoiden – myös erilaisista lähtö-

kohdista tulevien – ohjaamiseen ja opastamiseen. Tässä artikkelissa selvitimme sitä, millaisia ovat työpaikkojen valmiudet ja resurssit opiskelijoiden ohjaukseen, miten työpaikoilla tunnetaan uudistunut ammatillinen koulutus ja miten siihen on valmistauduttu sekä millaisena työpaikkojen ja oppilaitosten välinen yhteistyö näyttäytyy. Erityisesti tarkastelimme sitä, mikä on opiskelijoiden ohjausta tukevan henkilöstökoulutuksen, henkilöstömäärän, toimialan sekä vastaajan työpaikkaohjaajastatuksen yhteys näihin kysymyksiin. Artikkelit tuo esille vähemmän tutkitun työpaikan näkökulman koulutus uudistusta koskevaan keskusteluun.

Ohjausosaamisen nykytila ja kehittämistarpeet

Tulokset osoittivat, että työpaikkojen ohjausvalmiuksissa ja -resursseissa on kehitettävää. Noin 40 % vastaajista koki, että työpaikalla ei ole riittävästi resursseja opiskelijoiden ohjaamiseen. Kolmannes koki, ettei ohjaushenkilöillä ole riittävästi ja ajantasaista osaamista ohjaustehtäviin. Lisäksi noin puolet vastaajista koki, että erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden ohjauksessa tarvittava osaaminen ei ole työpaikalla riittävästi. Noin joka kolmannella työpaikalla järjestettiin henkilöstökoulutusta ohjausosaamisen vahvistamiseksi. Työpaikan henkilöstömäärää lukuun ottamatta kaikki tutkitut organisaatio- ja yksilötason taustatekijät olivat yhteydessä vähintään yhteen ohjausvalmiuksiin ja -resursseihin kuvaavaan indikaattoriin. Työpaikalla järjestettävä opiskelijoiden ohjausta tukeva henkilöstökoulutus sekä vastaajan työpaikkaohjaajastatus olivat yhteydessä niin koettuihin ohjausresursseihin, ohjaajien ohjausosaamiseen kuin erityistä tukea tarvitsevien ohjausosaamiseen. Toisin sanoen suoralla ohjauksella (työpaikkaohjaajan rooli) sekä työpaikan oppimista tu-

Onnistunut ohjaus edellyttää myös riittävää resursointia ja ajan varaamista ohjaukseen.

kevillä käytännöllä (henkilöstökoulutus) on keskeinen rooli onnistuneelle työelämässä oppimiselle (vrt. Billett, 2002). Jotta ohjaus on vaikuttavaa, on työpaikoilla ponnekkaasti kehitettävä ohjausosaamista, on se sitten työpaikkaohjaajakoulutusta, laajemmin henkilöstön ohjausosaamisen vahvistamista tai opiskelijoiden tukemista ja osallistamista osana työn arkea.

Onnistunut ohjaus edellyttää myös riittävää resursointia ja ajan varaamista ohjaukseen. Tulokset toivat kuitenkin esiin työpaikkojen huolen riittävästä ajallisista ja pedagogisista ohjausresursseista sekä riittävästä ja ajantasaisesta ohjausosaamisesta. Samansuuntaisia tuloksia on saatu useissa aiemmissakin tutkimuksissa (esim. Mikkonen ja muut, 2017; Niemi & Jauhainen, 2018; Rintala ja muut, 2017). Lisäksi tulokset osoittivat, että etenkin erityisen tuen tarpeeseen liittyvää ohjausosaamista olisi työpaikoilla hyvä vahvistaa. Työelämään kiinnittymistä tukee se, jos työpaikoilla on mahdollisuuksia tarjota työelämä- ja oppimiskokemuksia eri lähtökohdista tuleville opiskelijoille. Kaikki erityisen tuen tarpeet eivät vaadi mittavaa resursointia, vaan kyse voi olla myös melko pieniä ponnistuksia vaativasta huomioimisesta osana työtä tai vähäisestä työtehtävien muokkauksesta.

Myös toimiala oli merkittävästi yhteydessä vastaajien näkemykseen siitä, onko työpaikalla osaamista erityistä tukea tar-

vitsevien opiskelijoiden ohjaukseen. Koulutuksen toimialalla työskentelevät arvioivat työpaikkansa erityiseen tukeen liittyvää ohjausosaamista myönteisemmin kuin teollisuudessa sekä sosiaali- ja terveysalalla työskentelevät. Lisäksi palvelusektorilla työskentelevät arvioivat työpaikkansa erityisen tuen ohjausvalmiudet paremmiksi kuin teollisuuden vastaajat. Koulutusalan muita myönteisempää arviota voi selittää se, että koulutussektorilla suurella osalla opiskelijoita ohjaavista työntekijöistä on pedagoginen koulutus, joka antaa osaamista ja keinoja erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden ohjaukseen (esim. Tynjälä, 2008). Aiemmin on osoitettu, että teollisuudessa suhtaudutaan osatyökykyisten palkkaamiseen monia muita aloja epäilevämmiin (Ala-Kauhahuoma, Kesä, Lehtikoinen, Pitkänen, & Ylikojola, 2017). Tällöin voisi myös olettaa, että erityistä tukea tarvitsevien ohjausosaamiseen on teollisuudessa panostettu muita vähemmän, mikä näkyi teollisuuden vastaajien muita toimialoja kriittisempänä arviona erityisen tuen ohjausosaamisen nykytilaan.

Työpaikkojen tietoisuus uudistuksesta

Tulosten valossa myös työpaikkojen valmistautuneisuudessa koulutusuudistukseen on kehitettävää. Yli puolet vastaajista koki, ettei heillä ole riittävästi tietoa uudistuksesta. Ainoastaan noin joka kymmenes arvioi, että oma työpaikka on valmistautunut uudistukseen hyvin ja että henkilöstön valmiuksia ja resursseja uudistukseen liittyen oli pohdittu. Työpaikan henkilöstömäärää lukuun ottamatta kaikki tutkitut organisaatio- ja yksilötason taustatekijät olivat yhteydessä vähintään yhteen työpaikan valmistautuneisuutta kuvaavaan indikaattoriin. Opiskelijoiden ohjausta tukeva henkilöstökou-

lutus oli yhteydessä sekä vastaajan tietoisuuteen koulutusuudistuksesta, henkilöstön valmiuksien ja resurssien tarkasteluun osana uudistusta sekä työturvallisuuden ja työhyvinvoinnin näkökulman huomiointiin. Työpaikkaohjaajana toimivat arvioivat oman tietoisuutensa uudistuksesta muita paremmaksi. Lisäksi he olivat muita useammin sitä mieltä, että työpaikalla oli pohdittu henkilöstön valmiuksia ja resursseja uudistukseen liittyen. Koulutusalalla työskentelevät kokivat teollisuuden ja palvelualan vastaajia useammin omaavansa riittävästi tietoa uudistuksesta. Oletettavasti uudistus on tutumpi samalla sektorilla työskenteleville koulutusalan työntekijöille kuin muilla toimialoilla työskenteleville. Erot tietoisuudessa koulutusuudistuksesta tai siihen valmistautumisessa voivat liittyä myös siihen, millaista on työpaikkojen yhteistyö oppilaitosten kanssa. Mikäli työpaikalla ei ole ollut paljon opiskelijoita tai merkittävää oppilaitosyhteistyötä, voi tietoisuus uudistuksesta olla heikompi kuin sellaisella työpaikalla, jolla on pidemmät perinteet yhteistyöstä.

Työturvallisuuden ja työhyvinvoinnin huomiointi uudistuksessa

Osana koulutusuudistukseen valmistautumista selvitimme myös sitä, oliko työpaikoilla keskusteltu työturvallisuus- ja työhyvinvointiasioista. Tulokset osoittivat, että työpaikoilla, joissa järjestettiin opiskelijoiden ohjausta tukevaa henkilöstökoulutusta, oltiin muita useammin sitä mieltä, että turvallinen ja terveellinen työympäristö oli huomioitu koulutusuudistukseen valmistautumisessa. Toimiala, henkilöstömäärä tai työntekijän työpaikkaohjaajastatus eivät olleet tilastollisesti merkitseviä selittäjiä. Lisäksi tulokset osoittivat, että eniten opiskelijoiden ohjaamiseen liittyvää tuen tarvetta ilmeni eri kieli- ja kulttuuritaustaisten opiskelijoi-

den ohjaamisessa. Kansainvälisten tutkimusten (esim. Moyce & Schenker, 2018; Schenker, 2008) mukaan maahanmuuttajataustaiset ovat usein muita työntekijöitä heikommassa asemassa työturvallisuuden kannalta. Työelämässä oppimisen lisääntyessä tuleekin kiinnittää huomiota perehdyttämisen ja ohjauksen ymmärrettävyyteen, jotta myös eri kieli- ja kulttuuritaustaiset opiskelijat saavat tarvittavan tiedon ja osaamisen. Olennaista on myös työpaikan ja oppilaitoksen välinen sujuva vuoropuhelu työhön liittyvistä vaaroista ja keinoista, joilla varmistetaan työhyvinvointi, työturvallisuus sekä turvallisten työskentelytapojen oppiminen.

Työpaikkojen ja oppilaitosten yhteistyössä kehittämisen tarvetta

Selvitimme myös työpaikkojen kokemuksia oppilaitosyhteistyön nykytilasta ja kehittämistarpeista. Ainoastaan noin kolmannes vastaajista koki, että työpaikka saa riittävästi tukea oppilaitokselta opiskelijoiden ohjaukseen, ja vain viidennes oli sitä mieltä, että opiskelijaa ohjaava ammatillinen opettaja on riittävästi läsnä työpaikalla. Noin 40 % oli sitä mieltä, että yhteistyö oppilaitosten kanssa on sujuvaa. Opiskelijoiden ohjaukselta tukeva henkilöstökoulutus sekä vastaajan työpaikkaohjaajastatus olivat yhteydessä sekä koettuun yhteistyön nykytilaan että oppilaitokselta saatavaan ohjaustukeen. Koulutuksen toimialalla työskentelevät arvioivat teollisuudessa työskenteleviä useammin saavansa oppilaitokselta tukea ohjaukseen.

Työpaikan ja oppilaitoksen yhteistyön kehittämisessä ja käytännön toteuttamisessa opettajat ovat keskeisiä toimijoita. Opettajien tehtävänä on tukea työpaikkojen toimijoita opiskelijoiden ohjauksessa sekä rakentaa yhteistä ymmärrystä oppimisen tavoitteista, oppimista tukevis-

ta keinoista sekä oppimisen arvioinnista (Tynjälä, 2008). Työelämässä oppimisen lisääntyminen edellyttää opettajalta yhä tiiviimpien yhteistyösuhteiden rakentamista ja aitoa jalkautumista työpaikoille, mikä ei tulosten mukaan tällä hetkellä kovin hyvin toteudu. Panostus työelämässä oppimiseen tarkoittaa myös sitä, että oppilaitosten olisi hyvä tarkastella omia työnjaon ja työn organisoinnin käytäntöjään – ja mahdollisesti myös ammatillisten opettajien työnkuvien uudelleen suunnattamista. Tämänkaltainen toimintatavan muutos on ennen kaikkea johtamisen ja toimintatapojen yhteisen kehittämisen kysymys (Ala-Laurinaho, Kurki, & Abildgaard, 2017; Seppänen ja muut, 2014).

Muutokset tapahtuvat aina monitasoisessa sosiaalisessa kentässä, johon vaikuttavat monet tahot ja tekijät (ks. esim. Burke & Litwin, 1992; Vakkala, 2012). Samalla muutos on aina vuorovaikutuksellinen oppimisprosessi (Stenvall & Virtanen, 2007), joka edellyttää sujuvaa yhteistyötä muutoksen eri osapuolten kesken. Siksi uudistuksissa on tärkeää keskittyä hyvien yhteistyösuhteiden rakentamiseen (Laitinen, Stenvall, Nyholm, & Kaivo-oja, 2015). Työpaikan ja oppilaitoksen yhteisellä kehittämistyöllä on mahdollista löytää uudenlaisia toimintatapoja, jotka palvelevat molempia osapuolia, ja rakentavat yhteistyötä entistä sujuvammaksi. Tiivis ja toimiva yhteistyö mahdollistaa sen, että opiskelijan oppimisesta ja sen tukemisesta tulee yhteinen päämäärä, johon niin työpaikka, opiskelija kuin oppilaitos antavat oman toisiaan täydentävän panoksensa. Toimivan yhteistyön rakentaminen edellyttää siis myös työpaikoilta halua ja sitoutumista yhteistyöhön. Yhteistyö oppilaitosten kanssa ja työelämässä oppiminen tarjoavat työpaikalle mahdollisuuden uuden oppimiseen. Opiskelijat tuovat

Työpaikat tarvitsevat tietoa ja tukea opiskelijoiden ohjaukseen sekä oppilaitosyhteistyön kehittämiseen.

työpaikalle alan uusinta tietoa ja osaamista uudeltaisista työmenetelmistä. Keskustelu opiskelijoiden ja heitä ohjaavien opettajien kanssa voi tuoda uusia näkökulmia myös omaan työhön.

Kohti toimivia ohjauk käytäntöjä ja sujuvaa yhteistyötä

Keskeinen tutkimuksemme havainto oli, että ohjaustoimintaa tukevalla henkilöstökoulutuksella ja vastaajan omalla työpaikkaohjaajastatuksella oli merkittävä rooli ohjausosaamisen, koulutus uudistuksen valmistautumisen sekä oppilaitosyhteistyön kannalta. Ne vastaajat, joiden työpaikalla järjestettiin ohjaustoimintaa tukevaa koulutusta tai jotka olivat itse työpaikkaohjaajia, näkivät työpaikkansa ohjausosaamisen ja oppilaitosyhteistyön muita myönteisemmin sekä olivat muita tietoisempia koulutus uudistuksesta. Se, että työpaikalla järjestetään ohjaustoimintaa tukevaa henkilöstökoulutusta, voi kertoa siitä, että työpaikalla ylipäätään panostetaan opiskelijoiden ohjaukseen ja että työelämässä oppiminen nähdään tärkeänä osana opiskelijoiden kehittymistä osaaviksi ammattilaisiksi. Toisaalta se voi kertoa myös siitä, että työpaikan ja oppilaitoksen välillä on olemassa olevaa yhteistyötä, ja siksi koulutusta on järjestetty. On ilmeistä, että työpaikkaohjaajat ovat monia muita työntekijöitä paremmin perehtyneitä työpaikkansa ohjauk käytäntöihin, -resursseihin ja -osaamiseen sekä oppilaitosyhteistyöhön, mikä ilmeni heidän muita myönteisemmin arvioinaan. Organisaatorisista tekijöistä työpaikan henkilöstömäärällä ei näyttänyt olevan merkitystä vastaajien näkemyksiin ohjaustoiminnan nykytilasta, tietoisuuteen koulutus uudistuksesta eikä oppilaitosyhteistyöhön. Tältä osin tulokset eivät tue aiempia tutkimuksia (vrt. Smith & Comyn, 2002).

Tulokset osoittavat, että työpaikat tarvitsevat tietoa ja tukea opiskelijoiden ohjaukseen sekä oppilaitosyhteistyön kehittämiseen. Henkilöstökoulutus sekä työpaikkaohjaajakoulutus ovat hyviä keinoja ohjausosaamisen kehittämiseen. Keskeiset esille tulleet koulutustarpeet liittyivät eri kieli- ja kulttuuritaustaisten opiskelijoiden ohjaamiseen, osaamisen arviointiin sekä työskentelyä koskevan palautteen antamiseen. Koulutuksessa on tärkeää tarjota myös välineitä ja tietoa ohjattavan yksilöllisten tarpeiden tunnistamiseen ja erilaisten oppimistyylien huomioimiseen. Opiskelijoiden ohjaaminen on kollektiivinen prosessi, jossa koko työyhteisöllä on keskeinen rooli. Onnistunut ohjaus rakentuu sekä oppimista tukevista virallisista että epävirallisista käytännöistä (vrt. Billett, 2002). Työyhteisön merkitys ohjaustoiminnassa tulee oletettavasti korostumaan koulutus uudistuksen myötä. Siksi koko työyhteisön tulisikin olla tietoinen omasta roolistaan työpaikalla tapahtuvassa ohjauksessa (ks. myös Rintala ja muut, 2015). Tämä edellyttää myös sujuvaa yhteistyötä ja vuoropuhelua oppilaitosten kanssa, jotta eri osapuolet ovat selvillä kunkin vastuista ja rooleista.

Ammatillisen koulutuksen uudistuksessa sekä työpaikat että oppilaitokset vaikuttavat osaltaan uudistuksen onnistumiseen, ja hyvä yhteistyö edesauttaa onnistumiseen tulokseen pääsemistä. Kyselyn tulokset antavat näkökulmia siihen, millaisina

ohjaustoiminnan ja oppilaitosyhteistyön nykytila ja kehittämistarpeet näyttäytyvät koulutus uudistuksen alkuvaiheessa. Näitä tuloksia voidaan hyödyntää ohjauskäytäntöjen kehittämisessä työpaikoilla sekä työpaikkojen ja oppilaitosten yhteistyön kehittämisessä, vaikka aineisto ei edusta kattavasti kaikkia suomalaisia työpaikkoja. Toimintatapojen uudistaminen voi olla vuosia kestävä prosessi, joka etenee eri toimijoiden, niin työpaikkojen kuin oppilaitosten, vuorovaikutuksessa. Siksi tarvitaan pidemmän aikavälin tutkimusta koulutus uudistuksen vaikutuksista työpaikoilla ja työelämässä oppimiseen.

Lähteet

Ala-Kauhala, M., Kesä, M., Lehtikainen, T., Pitkänen, S., & Ylikojala, P. (2017). *Osatyökykyisiä osaavaa työvoimaa. Osatyökykyisten työvoiman kysyntää ja sen kehittämistä koskeva tutkimus*. Helsinki: Työ- ja elinkeinoministeriö.

Ala-Laurinaho, A., Kurki, A.-L., & Abildgaard, J. S. (2017). Supporting sensemaking to promote a systemic view of organizational change – contributions from activity theory. *Journal of Change Management*, 17(4), 368–387.

Billett, S. (2002). Workplace pedagogic practices: co-participation and learning. *British Journal of Educational Studies*, 50(49), 457–481.

Billett, S. (2004). Workplace participatory practices: Conceptualising workplaces as learning environments. *Journal of Workplace Learning*, 16(6), 312–324.

Breslin, F. C., & Pole, J. D. (2009). Work injury risk among young people with learning disabilities and attention-deficit/hyperactivity disorder in Canada. *American Journal of Public Health*, 99(8), 1423–1430.

Burke, W. W., & Litwin, G. H. (1992). A causal model of organizational performance and change. *Journal of Management*, 18(3), 523–545.

De Greef, M., Verte, D., & Segers, M. (2010). Development of the SIT, and instrument to evaluate the transfer effects of adult education programs for social inclusion. *Studies in Educational Evaluation*, 36(1-2), 42–61.

Eraut, M. (2004). Informal learning in the workplace. *Studies in Continuing Education*, 26(2), 247–273.

Grytnes, R., Grill, M., Pousette, A., Törner, M., & Nielsen, K. (2018). Apprentice or Student? The structures of construction industry vocational education and training in Denmark and Sweden and their possible consequences for safety learning. *Vocations and Learning*, 11(1), 65–87.

Hanvold, T., Kines, P., Nykänen, M., Ólafsdóttir, S., Thomée, S., Holte, K., Vuori, J., Waersted, M., & Veiersted, K. (2016). *Young workers and sustainable work life: Special emphasis on Nordic conditions*. TemaNord 2016:512. Luettu osoitteesta https://read.nordic-ilibrary.org/employment/young-workers-and-sustainable-work-life_tn2016-512#page1

Laitinen, I., Stenvall, J., Nyholm, I., & Kaivo-oja, J. (2015). The complex relational dynamics in public sector reforms. *European Integration Studies*, 9, 53–59.

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

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

Mikkonen, S., Pylväs, L., Rintala, H., Nokelainen, P., & Postareff, L. (2017). Guiding workplace learning in vocational education and training: a literature review. *Empirical Research in Vocational Education and Training*, 9(9).

Moyce, S., & Schenker, M. (2018). Migrant workers and their occupational health and safety. *Annual Review of Public Health*, 39, 351–365.

Niemi, A.-M., & Janhukainen, M. (2018). Tuen tarve, työelämäpainotteisuus ja itsenäisyyden vaatimus ammatillisen koulutuksen kontekstissa. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 20(1), 9–25.

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

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

Rintala, H., Nokelainen, P., & Pylväs, L. (2017). Katsaus oppisopimiskoulutukseen instituutiona Saksassa, Englannissa ja Suomessa. *Kasvatus*, 48(2), 128–140.

Rissanen, M., & Kaseva, E. (2014). Menetetyt työpanoksen kustannus. Sosiaali- ja terveystieteiden Strateginen suunnittelu -ryhmän raportti. Luettu osoitteesta <https://stm.fi/documents/1271139/1332445/Menetetyt+ryhm%C3%B6panoksen+kustannus+2+282%29+%282%29.pdf/63af9909-0232-474d-bf2e-aa4c50936c33>

Sannino, A. (2008). Sustaining a non-dominant

activity in school: Only a utopia? *Journal of Educational Change*, 9(4), 329–338.

Sannino, A., & Nocon, H. J. (2008). Innovations in school: Appropriation and sustainability. *Journal of Educational Change*, 9(4), 325–328.

Salminen, S. (2004). Have young workers more injuries than older ones? An international literature review. *Journal of Safety Research*, 35(5), 513–521.

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.

Schenker, M. (2008). Work-related injuries among immigrants: a growing global health disparity. *Occupational and Environmental Medicine*, 65, 717–718.

Seppänen, L., Heikkilä, H., Kira, M., Lallimo, J., Ruotsala, R., Schaupp, M., Toiviainen, H., Uusitalo, H., & Ala-Laurinaho, A. (2014). Palveluverkostojen muuttuvat toimintakonseptit. Asiakasymmärrys, välineet ja työhyvinvointi verkostoyhteistyössä. Helsinki: Työterveyslaitos.

Smith, E., & Comyn, P. (2002). The relationship between organisational context and novice workers' learning. *International Journal of Training and Development*, 6(4), 254–262.

Stenvall, J., & Virtanen, P. (2007). *Muutosta johtamassa*. Helsinki: Edita Prima Oy.

Tilastokeskus. (2018). *Yritysten rakenne- ja tilinpääöstilasto*. Luettu osoitteesta <http://www.stat.fi/til/yrtil/>

Tilastokeskus. (2015). *Alueellinen yritystoimintatilasto*. Luettu osoitteesta <http://www.stat.fi/til/alyr/index.html>

Tynjälä, P. (2008). Perspectives into learning at the workplace. *Educational Research Review*, 3(2), 130–154.

Vakkala, H. (2012). *Henkilöstö kuntauudistuksessa. Psykologinen johtamisorientaatio muutoksen ja henkilöstövoimavarojen johtamisen edellytyksenä*. Helsinki: Suomen Kuntaliitto.

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., & Stenström, M-L. (2008). Field-specific educational practices as a source for students' vocational identity formation. Teoksessa S. Billett, C. Harteis, & A. Eteläpelto (toim.), *Emerging perspectives of workplace learning* (ss. 19–34). Rotterdam: Sense.



Myönteisten oppimiskokemusten tekijät ja uudistuva opettajuus ammatillisessa koulutuksessa

Annukka Tapani

VTT, yliopettaja

Tampereen ammattikorkeakoulu

annukka.tapani@tuni.fi

Arto O. Salonen

KT, apulaisprofessori

Itä-Suomen yliopisto

arto.salonen@uef.fi



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

Abstrakti

Uudistunut ammatillinen koulutus toi mukanaan muutoksia koulutuksen järjestäjälle, työelämälle, opettajalle ja opiskelijalle. Opettajia on valmennettu ja täydennyskoulutettu uuteen toimintatapaan jo ennen reformin toimeenpanoa. Opiskelijanäkökulma on sen sijaan jäänyt suhteellisen vähäiselle huomiolle. Tässä tutkimuksessa etsitään vastauksia kahteen kysymykseen: a) mitkä tekijät ovat opiskelijoiden näkökulmasta

keskeisiä myönteisten oppimiskokemusten muodostumiselle? ja b) millaisia odotuksia opiskelijat asettavat ammatillisen koulutuksen opettajalle myönteisten oppimiskokemusten edistämiseksi? Tutkimuksen teoreettinen kehys rakentuu opiskelukokemuksista määrittelyistä tekijöistä ja uudistuvaan opettajuuteen liittyvistä tutkimuksista. Tutkimusaineistona oli opiskelijoiden (n = 31) kirjoittamat kirjoitelmat, jotka kerättiin syksyn 2018 ja alkukevään 2019 aikana. Aineisto analysoitiin teoriaohjaavan

sisällönanalyysin avulla. Tulosten mukaan keskeisimmät hyvän opiskelukokemuksen tekijät olivat autenttisuus, yhteistoiminnallisuus, henkilökohtaisuus ja ohjauksellisuus. Oman kehittymisen tueksi opiskelijat odottavat ammatilliselta opettajalta ammattialan esimerkkinä toimimista eli substanssiasiantuntijuutta sekä ohjausta ja oppimisen asiantuntijuutta, mikä viittaa pedagogiseen asiantuntijuuteen. Nämä tekijät yhdessä rakentavat opiskelijaa tukevia käytäntöyhteisöjä. Johtopäätöksenä on, että myönteisten oppimiskokemusten tekijät ammatillisessa koulutuksessa kiteytyvät dynaamiseksi opettajan ohjaamaksi kokonaisuudeksi, jossa sulautuvat toisiinsa autenttiset oppimisympäristöt, yhteistoiminnallisuus ja teoriaperustaisuus.

Avainsanat: *ammattillinen koulutus, oppimiskokemus, pedagoginen osaaminen, autenttisuus, käytäntöyhteisö*

.....

Abstract

Reform of vocational upper secondary education changed the tasks of education providers, working life, teachers and students.

.....

Tausta

Kiinnostuksen kohteemme tässä tutkimuksessa ovat eri ammatillisilla aloilla opiskelevien opiskelijoiden kokemukset opiskelusta sellaisina kuin ne ilmenevät 1.1.2018 toimeenpannun ammatillisen koulutuksen kokonaisuudistuksen jälkeen. Opiskelijälähtöisyyden parantaminen oli yksi reformin keskeisistä tavoitteista, minkä vuoksi opis-

For teachers there were some training available before reform, but also the new roles and tasks for students should be paid more attention to. In this qualitative research we ask a) what kind of things are connected with students' positive learning experiences and b) what kind of expectations students have for vocational teachers to have positive learning experiences in their everyday vocational studies. The data consists of texts (n = 31) written by first-year vocational education students. The data were analyzed by qualitative content analysis. According to the results the positive learning experiences were made of authenticity, collaboration, guidance and tailor-made way of learning. Students expected vocational teachers to be experts in subject matter knowledge as well as teaching. Our conclusion is that the core of positive learning experiences is the dynamic learning process conducted by teachers. The learning process should be authentic, conducted in a co-operative way and based on subject matter knowledge.

Keywords: *vocational education, learning experience, pedagogical competency, authenticity, community of practice*

kelijakokemusten tutkiminen on oleellista. Toivomme, että tutkimuksen tulosten avulla ammatillisen koulutuksen kehittämisessä on mahdollista huomioida opiskelijälähtöisyys entistä luontevammin.

Ammatillisella koulutuksella on kaksi tehtävää yhteiskunnassa. Yhtäältä se kohottaa ja ylläpitää väestön ammatillista osaamista. Toisaalta tavoitteena on tukea opiskelijoiden kehitystä tasapainoisiksi ja sivistyneiksi ihmisiksi ja yhteiskunnan jäseniksi sekä antaa opiskelijoille jatko-opintovalmiuksien, ammatillisen ke-

hittymisen, harrastusten sekä persoonallisuuden monipuolisen kehittämisen kannalta tarpeellisia tietoja ja taitoja. (Lakiammatillisesta koulutuksesta 2017/531.)

Ammatillisen koulutuksen kokonaisvaltaiseen uudistamiseen tähtäävä kehitystyö käynnistyi vuonna 2015 (Valtioneuvoston kanslia, 2018; Virolainen & Stenström, 2015). Tarve uudistukselle kumpusi työelämän nopeasta uudistumisesta ja sen myötä tarpeesta muuttaa koulutusta joustavammaksi, dynaamisemmaksi ja entistä paremmin työelämän tarpeita vastaavaksi. Suomalaisessa kontekstissa myös lakien pirstaleisuus on estänyt joustavan koulutuksen toteuttamista. (Virolainen, 2018.) Koulutuksen järjestäjäjärakenteen kehittämisohjelma käynnistettiin toukokuussa 2016, ja ammatillisen koulutuksen järjestäjien toimintaprosessien ja oppimisympäristöjen uudistamishanke alkoi elokuussa 2016. Kokonaisuudistuksen toimeenpanoa tukeva opetus- ja ohjaushenkilöstön osaamisen kehittämisohjelma starttasi vuoden 2017 alusta, ja uudet järjestämisluvut koulutuksen järjestäjille annettiin lokakuussa 2017. Heti järjestämisluvien myöntämisen jälkeen, marraskuussa 2017, käynnistyi uudistuksen toimeenpanon tukiohjelma. (Valtioneuvoston kanslia, 2018.)

Vuoden 2018 alussa toimeenpannussa reformissa ammatillinen koulutus uudistettiin osaamisperustaiseksi ja opiskelijälähtöiseksi koulutuskokonaisuudeksi, jonka tehokkuuteen kiinnitettiin erityistä huomiota purkamalla toimintojen päällekkäisyyttä. Työpaikoilla tapahtuvaa oppimista ja yksilöllisiä opintopolkuja lisättiin ja sääntelyä vähennettiin. Uudistuksen toimeenpano toteutettiin näin:

- a) Koulutuskokonaisuutta koskeva toimintalainsäädäntö tuli voimaan 1/2018.

- b) Uusi ohjaus- ja rahoitusjärjestelmä otettiin käyttöön 1/2018.
- c) Uudistetut opiskelijaksi ottamisen perusteet otettiin käyttöön 1/2018.
- d) Koulutusopimusmalli otettiin käyttöön 1/2018.
- e) Tutkintouudistus tuli kaikilta osin voimaan 1/2019. (Valtioneuvoston kanslia, 2018.)

Uudistuksella tavoiteltiin joustavuutta, johon liittyvät opiskelijan kannalta keskeisimmät muutokset: yksilöllisyys, uudenlaiset oppimisympäristöt ja näytöt. Jokaiselle opiskelijalle laaditaan henkilökohtainen osaamisen kehittämissuunnitelma (HOKS), opiskelussa korostuu puuttuvan osaamisen hankkiminen kaikkien aineiden opiskelun sijaan, oppimisympäristöjä käytetään monipuolisesti (myös virtuaalisesti) aiemman pääsääntöisesti kaikille opiskelijoille samalla tavalla järjestetyn opiskelun sijaan (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2019a). Huomattava muutos on myös tutkinnon suorittamisessa. Tutkinnoa suoritetaan nykyään vain yhdellä tavalla, näyttönä, ja työelämän edustaja osallistuu osaamisen arviointiin entistä aktiivisemmin, sillä aiemmin työelämän edustajalla oli merkittävä rooli näyttötutkintojen tutkintotilaisuuksissa, mutta ammatillisen peruskoulutuksen arvioinnin saattoi tehdä opettaja tai työelämän edustaja yhdessä tai erikseen (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2019a).

Merkittävät rakenteelliset uudistukset liittyvät myös tutkintojen määrään ja hakukäytäntöihin. Tutkintojen määrää on vähennetty ja opiskelu ei enää ole aikaperustaista. Aikaisemmat 351 ammatillista tutkintoa on nyt tiivistetty 164:ään, ja tutkinnot ovat sisällöllisesti muuttuneet. Ne ovat laaja-alaisia, valinnaisuus on lisääntynyt ja erikoistuminen tapahtuu tutkinnon sisällä. Aiemmin opintopolku suun-

niteltiin eri tavoin eri koulutusmuodoissa: ammatillisessa peruskoulutuksessa, näyttötutkinnoissa ja oppisopimuskoulutuksessa, ja osaamistarpeisiin vastattiin aikaisemmin pääosin koko tutkinnolla. Hakukäytännöt ovat muuttuneet siten, että uudistuksen myötä pääväylänä on jatkuva haku, joka oli ennen tarjolla vain aikuisille, mutta mukana on yhä yhteishaku keväällä peruskoulunsa päättäneille ja ilman toisen asteen tutkintoa oleville. (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2019a.)

Uudistuksen myötä opettajien tehtävissä korostuu entistä enemmän pedagogiikka, ohjauksellisuus ja suunnittelu. Kukkonen ja Raudasoja (2018) toteavat tämän johtuvan ennen kaikkea opiskelijälähtöisyyden, työelämäyhteistyön ja opintojen henkilökohtaistamisen korostumisesta. HOKS laaditaan siten, että tunnustetaan ja tunnustetaan opiskelijan aiemmin hankkimaa osaamista suhteessa tutkinnon perusteiden ammattitaitovaatimukseen. Puuttuvan osaamisen hankkimistavat suunnitellaan yhdessä ja ne kirjataan osaksi HOKSia. (Kukkonen & Raudasoja, 2018.)

Huomattavan laaja-alaiset muutokset ovat yhteydessä siihen, millaiseksi opiskelijat kokevat opiskelun. Tässä tutkimuksessa huomion kohteena ovat sellaiset oppimiseen liittyvät tekijät, joiden avulla myönteiset oppimiskokemukset ovat mahdollisia. Haluamme saada vastauksia kahteen tutkimuskysymykseen:

- a) Mitkä tekijät ovat opiskelijoiden näkökulmasta keskeisiä myönteisten oppimiskokemusten muodostumiselle?
- b) Millaisia odotuksia opiskelijat asettavat ammatillisen koulutuksen opettajalle myönteisten oppimiskokemusten edistämiseksi?

Opiskelijan oppimiskokemukset ja uudistuva opettajuus

Oppimiskokemusten rakentuminen yksilöllisesti ja yhteisöllisesti

Opiskelu tähtää oppimiseen: Opiskelu on väline ja oppiminen päämäärä. Tämän vuoksi käytämme tässä tutkimuksessa käsitettä *oppimiskokemus*. Ymmärrämme oppimiskokemukseen sisältyvän kokemuksen opiskelusta. Myönteisiin oppimiskokemuksiin ja opiskelijoiden tyytyväisyyteen kytköksissä olevien tekijöiden tarkastelulle on ollut tyyppillistä kytkös jonkun erityisen pedagogisen lähestymistavan kokeiluun (esim. Jepsen, Christiansen, & Frederiksen, 2017) tai erilaisten oppimiskokemusten taustatekijöiden tunnistamiseen (esim. El Ansari & Oskrochi, 2004). Tässä tutkimuksessa lähestymistapa viittaa koetun hyvinvoinnin tutkimusperinteeseen, jossa elämän mielekkyys tai elämään tyytyväisyys perustuu kokijan subjektiivisiin jokapäiväisiin kokemuksiin (ks. Haybron, 2016; Malinen, 2016; Graham, 2016; Myers & Diener, 2018). Subjektiiviset kokemukset eivät kuitenkaan muodostu tyhjiössä vaan osana ympäröivää todellisuutta.

Oppimiskokemuksella on yhteyttä siihen, miten opiskelijat kiinnittyvät opintoihinsa. Kukkonen (2018a) tunnistaa opintoihin kiinnittymistä tarkastellessaan yksilöpainotteisen lähestymistavan, mutta myös opiskeluyhteisön toimintakulttuurin ja koulutusorganisaation tarjoamat mahdollisuudet. Mäkinen ja Annala (2011) tarkastelevat opintoihin kiinnittymistä korkeakoulukentässä huomioiden opiskelijan oppijana, korkeakoulun oppimisyhteisönä ja opiskelijan koko elämämaailman. Opiskelijaan itseensä liittyvät keskeisesti minäpystyvyyssuhteet eli omat odotukset ja uskomukset pystyvyy-

teen liittyen. Pystyvyyksäytyksiä voidaan kehittää kokemusten kautta, sosiaalisten mallien välillisellä vaikutuksella, sosiaalisella suostuttelulla ja vähentämällä stressireaktioita. (Bandura, 1997.) Oppimiskokemuksissa yksilöllinen taso tarkoittaa käsitteitä omasta itsestä ja oman toiminnan vaikutuksesta siihen, miten opinnoissa edistyy. Tähän tarkasteluun tarvitaan myös merkityksellisiä toisia (Mead, 1962), esimerkiksi vertaista tai opettajaa, jonka kanssa peilausta omasta itsestä ja pystyvyydestä voi tehdä.

Kokemus itsestä, yhteisöstä ja opintojen osuudesta osana elämän kokonaisuutena voidaan ymmärtää myös *käytäntöyhteisön* kautta. Se voi olla oppimista aktiivisesti tukeva yhteisö, jonka jäsenet jakavat kokemuksia, tarinoita, ongelmien ilmaisten ja ratkaisujen tapoja. Toimiminen ja oleminen osana käytäntöyhteisöä vaatii aikaa, vuorovaikutuksellisuutta ja sitoutumista kollektiivisen oppimisen prosessiin. (Wenger, 1998; Wenger, 2009.)

Käytäntöyhteisö voi tuottaa oppimista tukevaa sosiaalista pääomaa, joka liittyy ihmisten välisiin yhteyksiin, sosiaalisiin verkostoihin ja niistä johtuviin vastavuoroisuuksiin. Käytäntöyhteisön sosiaalinen pääoma muuttaa tarkastelukulman inhimillisestä pääomasta ja osittain myös omista pystyvyyksäytyksistä kohti sosiaalista toimintaa, kuten sosiaalisia siteitä, luottamusta ja jaettuja normeja. Se viittaa ”minään” osana ”meitä”, ryhmään kuulumisena ja erottautumisena muista. Tämän vuoksi ryhmä tarjoaa perustan itsemäärittelylle. (Healy, 2004; Putnam, 2000; Tajfel & Turner, 1979.)

Sosiaalisen oppimisen teoria integroituu oppimisen ja tietämisen välttämättömiin tekijöihin. Nämä tekijät ovat Wengerin (1998) mukaan, ammatillisiin opinto-

hin soveltaen, *merkitys, käytäntö, yhteisö ja identiteetti*. Merkitys viittaa tapaan ilmaista omaa kyvykkyyttä ja osaamista sekä kokemusta elämästä ja maailmasta. Merkityksen voisi tiivistää ajatukseen, mitkä asiat tekevät oppimisen mielekkääksi? Yhteisö viittaa tapaan puhua sosiaalisen kokoonpanon, ryhmän ja yhteisen ponnistamisen tärkeydestä, oman panoksen tunnistetusta osuudesta. Taustalla on ajatus siitä, että minä olen merkityksellinen osa opiskelijaryhmämme kokonaisuutta. Identiteetissä on kyse siitä, miten oppiminen muuttaa sitä, mitä olemme. Se sisältää ajatuksen mahdollisuudesta oppia, kehittyä, muuttua ja kasvaa opiskelijasta ammattilaiseksi. (Wenger, 1998; myös Tapani, Kukkonen, & Lehtonen, 2016.)

Kukkonen ja Marttila (2017) ovat eritelleet myönteisen oppimiskokemuksen tekijöitä tarkemmin. He tunnistivat viisi tekijää, jotka liittyvät myönteisiin oppimisen ja osaamisen kehittymisen mahdollisuuksia tarjoavaan ammattikorkeakoulu-yhteisöön opiskelijoiden (n = 121) ja henkilökunnan (n = 500) näkökulmista. Tekijöistä ensimmäinen, *henkilökohtaisuus*, viittaa oppimisen subjektiiviseen eli opintojen opiskelijakohtaiseen suunnitteluun ja psykologiseen omistajuuteen. *Ohjauksellisuus* on opiskelijan toimijuuden tukemista, ajan, huomion ja kunnioituksen antamista. *Autenttisuudella* tarkoitetaan työelämäläheisyyttä eli aitoihin (työ) tilanteisiin liittyviä oppimismenetelmiä. *Yhteistoiminnallisuus* on prosessi, jossa yksilöt neuvottelevat ja tuottavat yhdessä vaihtoehtoja tehtävien ratkaisemiseksi. *Muovautuvuus* viittaa kykyyn mukauttaa ajattelua, toimintaa, suunnitelmia, palveluja, prosesseja ja rakenteita uusien, muuttuvien ja usein epävarmuutta tuovien tilanteiden vaatimalla tavalla. (Kukkonen & Marttila, 2017.) Myönteisten oppimiskokemusten muodostuminen on kokonai-

suutena huomattavan monimuotoinen ilmiö. Myönteiset oppimiskokemukset viittaavat oppimisen subjektina olemiseen ja kokemukseen siitä, että kuuluu yhteisöön, jossa pystyy vaikuttamaan (Stenlund, Mäkinen, & Korhonen, 2012). Opiskelijan subjektiivisesti kokemaan elämismailmaan sisältyy sekä menneisyys, nykyisyys että tulevaisuus. Jos opiskelija kokee opiskelun merkitykselliseksi, hän haluaa nähdä vaivaa sen eteen. (Kukkonen, 2018a.)

Opettaja myönteisten oppimiskokemusten tukijana

Oppimiskokemus liittyy läheisesti siihen, millaiseksi opettaja koetaan oppilaitoskontekstissa. Halonen (2018) tutki 17–29-vuotiaita (n=1393) ammatillisissa opinnoissa opiskelevia tai opiskelleita nuoria. Hän tarkasteli nuorten ohjauksen ja tuen tarpeita ammatillisen opintopolun aikana. Niitä olivat omaan alaan ja osaamiseen liittyvät tuen ja ohjauksen tarpeet, työllistymiseen ja jatko-opintoihin liittyvät ohjauksen tarpeet, turvallisuutta ja yhteishenkeä tukevat ohjauksen tarpeet sekä opinnoissa kuormittumiseen ja henkilökohtaiseen elämäntilanteeseen liittyvät tuen ja ohjauksen tarpeet. (Halonen, 2018.) Opettaja opiskelukokemuksen tukijana on siis toisaalta esimerkki alan ammattilaisesta, mutta myös opiskelijan elämäntilanteen ymmärtäminen korostuu.

Heinilä, Uronen ja Potinkara (2017) tutkivat opettajia viidessä ammattioppilaitoksessa. Heidän mukaansa opettaja on yhä enemmän verkostotoimija ja yksilöllinen opinto-ohjaaja. Työtä luonnehtii monialaisuus ja moniammatillinen yhteistyö. Työhön sisältyy myös kasvatuksellisia piirteitä, sillä opettaja toimii ohjaajana ja valmentajana – kuitenkin niin, että opiskelijoilla on entistä suurempi vastuu omista opinnoistaan. (Heinilä, Uronen, & Po-

tinkara, 2017.) Uudistunut ammatillinen koulutus on tuonut mukaan uusia vivah-teita opettajan työnkuvaan, muun muassa työpaikalla oppimisen lisääntyessä. Tähän liittyy myös tarve perehdyttää työpaik-kohtaisesti ohjaamiseen ja arviointiin. Opet-tajan työ ei enää kohdennu vain opiskeli-joihin, vaan työpaikkojen yhteistyötoimi-joiden ohjauksen merkitys on lisääntynyt. (Parasta osaamista, 2019.)

Maunun (2018a) tutkimuksessa amma-tillisen opettajan ja kasvattajan roolit il-menivät vastaajien käsityksissä kutakuin-kin yhtä vahvoina. Kasvattaminen ilmeni kokonaisvaltaisena huolenpitona opiske-lijasta ja hänen toimintakyvystään, hen-kilökohtaisesta vuorovaikutuksesta opis-kelijoiden kanssa ja kasvatuksen yhteis-kunnallisesta kytkennästä. Opettajuutta korostavalle roolille oli ominaista norma-tiivinen toimintatapa: edetään lukujärjes-tyksen tai muun kaavan mukaan. Opetta-minen mielletään kapea-alaiseksi toimin-naksi, jossa opettaja puhuu ja opiskelijat kuuntelevat. Tällöin ei opeteta opiskelijoita, vaan asiaa. (Maunu, 2018a.)

Maunun tutkimuksessa havaittiin myös elementtejä siitä, että ”kapeaa” opettajuut-ta ja ”kapeaa” kasvattamista pyrittiin yh-distämään. Kapealla opettamisella Maunu (2018a) tarkoittaa ”pelkkää” opettamista eli asia- ja itsekeskeistä puurtamista, opet-tajalähtöistä ja kaavojen mukaan etenevää toimintaa. Kapealla kasvattamisella hän tarkoittaa fokuksen siirtymistä kokonaan opiskelijaan ja samalla opettajan siirty-mistä tarkoin säädellystä työnkuvasta am-matillisesti rajattomalle kentälle. Tälle yh-distelmälle ei ole opettajien keskusteluissa selkeää nimeä, mutta sitä luonnehtii op-pijakeskeisyys, opetuksen sisältöjen ja op-pimisen edellytysten huomioiminen sekä valmentava tai luotsaava työote. (Maunu, 2018a.)

Kukkonen (2018b) tunnisti yhdeksän osaamisaluetta, joita hän kutsuu opettajan identiteettipositioiksi. Näitä identiteetti-positioita ovat alan ammattilainen, integroija, työvoiman tuottaja, kriittinen arvioija, organisaation uudistaja, työelämän kehittäjä, elämämaailman ymmärtäjä, ilmapiirin rakentaja ja kasvattaja. (Kukkonen, 2018b.) Parasta osaamista -verkostohankkeessa kysyttiin valtakunnallisesti liki 1500 ammatilliselta opetus- ja ohjaushenkilön edustajalta, millaista on heidän näkemyksensä mukaan uudistuneessa ammatillisessa koulutuksessa tarvittava osaaminen. Osaamisalueita tunnistettiin kuusi: henkilökohtaisen osaamisen kehittämissuunnitelman ohjaaminen, työelämä-, verkosto- ja asiakkuusosaaminen, ohjausosaaminen, uudenlaiset oppimisen tavat ja mahdollisuudet, oman työn johtaminen ja kehittäminen sekä koulutuksen järjestäjän laadunhallinta. (Heinilä ym., 2018.)

Vänskä (2018) korostaa oppijakeskeisyyttä. Hän painottaa sellaista opettajuutta, jonka avulla opiskelija tulee "näkyväksi". Näitä keinoja edustavat empatiakyky ja positiivinen asenne, jotka auttavat oppijaa motivoitumaan opittavista asioista. Oleellisia osaamisasia ovat myös opiskelijan aloitteellisuuden, minäpystyvyyden, osallisuuden ja kuulumisen tunteen tukeminen. (Vänskä, 2018.) Samaan suuntaan viittaa Halosen (2018) mallintama ammatillisen opettajan työote. Hänen mukaansa pedagogisessa toiminnassa sulautuu toisiinsa neljä opettajuuden piirrettä, nimitäin kiinnostunut kuuntelija, kiireetön kohtaaja, jämäkkä mutta rento yhteisöllisyyden edistäjä sekä empaattinen rinnalla kulkija (Halonen, 2018). Myös Malinen ja Salo (2018) näkevät opettajan työn aiempaa monimuotoisempaan: Verkostotaidot, vuorovaikutus ja yhteistyö ovat uudistuvan opettajuuden ydintä (Malinen & Salo, 2018). Lintusen (2017) mu-

kaan ammatillisten opettajien osaamisen kehittämisessä on tarvetta monimuotoisten oppimisympäristöjen kehittämiseen sekä tiimityö- ja yhteistyötaitoihin erityisesti työelämän kanssa. Digitaidot, osaamisvaatimusten ja tutkintojen perusteiden tuntemus ovat niin ikään oleellisia opettajalle, samoin kuin yksilöllisten oppimismahdollisuuksien tunnistaminen ja opiskelijan kehittymisen tukeminen. (Lintunen, 2017.) Aivan ilmeisesti opettajuutta haastaa myös tarve ymmärtää toiminnan taloudellisia reunaehtoja, sillä esimerkiksi valmistuneiden määrä tulee jatkossa entistä enemmän vaikuttamaan oppilaitosten rahoitukseen (Opetus- ja kulttuuriministeriö, n.d.).

Ammatillisen opettajan työn luonne on monivivahteinen. Myönteisten oppimiskokemusten huomioiminen jokapäiväisessä työssä ei ole itsestään selvää, sillä työ sisältää yhä enemmän sellaisia osa-alueita, jotka eivät suoraan liity opiskelijoihin. Opiskelijanäkökulmasta ammatillisen opettajan työn ytimessä on teoriaa ja käytäntöä sulavasti yhdistävien oppimismahdollisuuksien luominen ja vaaliminen siten, että oppija tulee kohdatuksi ja huomioiduksi omana erityisenä ihmisenä osana käytäntöyhteisöä. Tällä tavoin määritetty kokonaisvaltainen ammatillinen opettajuus sisältää ajatuksellisen yhteyden Lee Shulmanin (1986; 1987) pedagogisen sisältötiedon teorian (pedagogical content knowledge) kanssa.

Aineisto ja aineiston analysointi

Tutkimusaineisto kerättiin sanallisessa muodossa, kirjoitelmina. Eri ammatillisissa oppilaitoksissa opiskelevat opiskelijat tuottivat kirjoitelmat (n = 31) lokakuun 2018 ja tammikuun 2019 välisenä aikana, jolloin 1.1.2018 toimeen-

pantu ammatillisen koulutuksen reformi oli päässyt käyntiin ja uudistuneet toimintatavat oli otettu oppilaitoksissa käyttöön. Kaikki kirjoitelman kirjoittaneet opiskelijat olivat aloittaneet ammatillisessa koulutuksessa syksyllä 2018. Kirjoitelmat kerättiin oppilaitosten yhteyshenkilöiden kautta, jotka toinen kirjoittaja tunsu. Kirjoittaja ja yhteyshenkilöt kävivät keskustelua tutkimuksen tekemisestä ja muun muassa tarvittavista tutkimusluvista. Yhteyshenkilöt keräsivät kirjoitelmat oppilaitoksissaan joko opitunneillaan tai esimerkiksi laittamalla viestiä opiskelijoille sähköisten järjestelmien kautta. Kumpikaan tutkijoista ei ollut paikalla tilanteissa, joissa kirjoitelmat kirjoitettiin. Kirjoittaminen perustui vapaaehtoisuuteen eikä ollut esimerkiksi opintoihin kuuluvan oppimistehtävän osa. Tällaiselle aineistonhankintatavalle on luonteenomaista, että informanteiksi valikoituvat ne, joita asia eniten kiinnostaa. Lisäksi aineistonhankintaa rajoitti kirjallinen tiedonkeruutapa. Instruktiona oli ”*Sinulla on ollut hyvä oppimispäivä, huomaat oppineesi paljon uutta, menet innoissasi kotiin; mitä on tapahtunut päivän aikana, kuvaile päivän kulku*”. Lisäksi opiskelijoilta kysyttiin ikä sekä tutkinto, jota hän opiskelee.

Pyrimme hankkimaan mahdollisimman rikkaan aineiston siten, että se kattaa mahdollisimman hyvin ammatillisessa koulutuksessa opiskelevat opiskelijat opskeltavien alojen ja opiskelijoiden ikärakenteen osalta. Kirjoitelmat kerättiin neljästä eri ammatillisesta oppilaitoksesta, jotka sijaitsivat Pirkanmaalla, Satakunnassa ja Varsinais-Suomessa. Opiskelijoiden ikä vaihteli 16 ja 54 vuoden välillä, ja ikäkeskiarvo oli 28 vuotta. Määrällisesti eniten oli 16–17-vuotiaita vastaajia (8 kpl). Kirjoitelman kirjoittaneet opiskelijat opiskelivat kuutta eri alaa: liiketaloutta (7 opiskelijaa), sosiaali- ja terveystieteitä (7)

ja) (6), catering- (7), sähkö- (5), maatalous- (3) ja puutarha-alaa (3). Verrattaessa aineistoamme Opetushallinnon tilastopalvelu Vipusen (n.d.) tuottamaan aineistoon ammatillisen koulutuksen opiskelijoista ikäryhmittäin, on havaittavissa suhteellisen hyvä vastaavuus. Suurin poikkeama on 40–49-vuotiaissa, jotka ovat aineistossa yliedustettuja tilastolliseen dataan verrattaessa. Alle 20-vuotiaita ja 20–39-vuotiaita on puolestaan hiukan vähemmän kuin tilastollisessa vertailuaineistossa:

- alle 20-vuotiaita: tutkimusaineistossa 26 % (Vipunen 31%)
- 20–39-vuotiaita: 42 % (Vipunen 47 %)
- 40–49-vuotiaita: 23 % (Vipunen 14 %) ja
- yli 50-vuotiaita: 9 % (Vipunen 8 %).

Kirjoitelmien pituus vaihteli yhdestä rivistä puoleentoista A4-sivuun. Yksi kirjoitelmista jäi pois analyysistä, sillä se oli asiaton. Yhteensä aineistoa kertyi yhdeksän sivua (Times New Roman, 12 pt, riviväli 1,5). Keskimääräinen kirjoituksen pituus oli 0,3 sivua. Tavoittelimme kirjoitelmien perustuvalla aineistolla fenomenologista tutkimusotetta ja aineiston autenttisuutta. Fenomenologia korostaa intentionaalisuutta, mielen kohdistettua kiinnostusta ja vastavuoroisuutta, jonka avulla luodaan merkitysmaailmaa (Järvinen & Järvinen, 2000). Fenomenologia sopii hyvin kokemusten tutkimukseen, sillä sen oletuksiin kuuluu se, että tieteellisiin teorioihin nojautuvan maailmankuvan muodostumisen ehtona on arkitodellisuuden orientoituminen. Tietoisuuden aktit eivät ole irrallisia, vaan ne suuntautuvat johonkin eli ajatus on aina ajatusta jostakin. (Nordin, 1999.) Kokemuksen tutkimuksessa tyypillistä on se, että tietoisuudesta ollaan kiinnostuneita vastaajan määrittelemässä subjektiivisissa rajoissa. Oletukse-

na on, että todellisuuden ymmärtämiseen päästään yksilöllisen kokemuksen kautta. Tulkinnalla ja ymmärtämisellä on tutkimuksessa eri merkitys: tulkinnalla pyritään kerimään auki tavoitettuja merkityssuhteita ja ymmärtämisen kautta tutkimuskohde tematisoidaan uudeksi kokonaisuudeksi. (Gorner, 2001; Priest, 2002; Varto, 1992.) Fenomenologiselle lähestymistavalle on tyypillistä, että yksittäisten asioiden oivaltavasta havainnoinnista edetään kohti ilmiön kuvailemista. Kuvailemisen perusteella on mahdollista päätellä, voidaanko tutkittavaa ilmiötä tarkastella esimerkkinä yleisestä (Silverman, 1985). Tutkijalla on yleensä jokin käsitys asiasta, mutta vasta etenemällä näin hän voi ratkaista perustellusti tämän kysymyksen (Varto, 1992).

Aineisto kerättiin sellaisilta vastaajilta, joiden arkitodellisuutta kumpikaan tutkija ei tunne. Vastaajat toimivat opiskelijan positiossa ja ammatillisen toisen asteen koulutuksessa. Tämän vuoksi tutkijoiden on mahdollista tarkastella aineistoa ainakin osittain aidosti ihmetellen ja kuunnellen sen ”ääntä”. Toisin sanoen aineiston lukemisessa pidettiin mielessä, että luemme ”toisten” tarinoita. Lukemisen tarkoituksena ei ole ”toisen” ymmärtäminen lukijan kokemusten perusteella. (Kukkonen, 2007; Varto, 1992.) Merkitysten tunnistamista aineistosta kuitenkin luonnollisesti helpotti tutkijoita ja informantteja yhdistävä koulutusmaailman kulttuuri ja sen jaetusti ymmärretty terminologia ja kieli. Merkityksistä kokoonpantu sosiaalinen todellisuus takaa sen, että asiat eivät näy näyttäytyä kokonaan uusina. Maailmaa on mahdollista tarkastella merkityksellistämisen prosessin ja merkitysyhteyden kautta, joka tässä tapauksessa on jaetusti ymmärretylle koulutuksen kentälle rakentunut prosessi. (Eskola & Suoranta, 2014.)

Aineiston analyysimenetelmänä oli teoriaohjaava sisällönanalyysi (Mayring, 2002). Analyysiyksikköinä vaihtelivat yksittäiset sanat, lauseet tai lauseen osat (Patton, 2002, ss. 4–5, 17–18). Aineiston analyysia leimasi pyrkimys autenttisen ”äänänen” kuulemiseen. Halusimme mahdollisimman nöyrästi kunnioittaa sitä, miten informanttimme kokevat opiskelunsa, jotta pystyisimme analysoimaan heidän elämämaailmaansa ja itseymmärrystään mahdollisimman aidosti (Chenitz & Swanson, 1986; Glaser & Strauss, 1967). Aineistolähtöisistä pyrkimyksistä huolimatta tutkimuksen kohteena olevaan ilmiöön liittyvät teoreettiset jäsenyydet ovat kuitenkin läsnä tutkimuksessa – haluttiin niin tai ei. Analyysistä on väistämättä tunnistettavissa aiemman tiedon vaikutusta. Halusimme kuitenkin vetää mahdollisimman selvän rajan siihen, että pyrkimyksenämme ei ole testata teoriaa, vaan aukoa mahdollisuuksien mukaan uusia ajatusuria (ks. esim. Strauss & Corbin, 1990). Tämän vuoksi analyysimenetelmäämme voidaan nimittää teoriaohjaavaksi sisällönanalyysiksi.

Teorianohjaava sisällönanalyysi toteutettiin käytännössä siten, että aluksi kaikki tarinat luettiin huolellisesti läpi, jotta tarinat hahmottuisivat kokonaisina kertomuksina. Tämän jälkeen tarinoiden lukemista jatkettiin siten, että eri tarinoista yhdisteltiin samoihin teemoihin liittyviä ajatuksia, lauseita tai lauseenosia. Nämä ajatukset, lauseet tai lauseenosat yhdistettiin. Sen jälkeen analyysia jatkettiin yhdistämällä pelkistettyjä ilmauksia alaluokiksi ja edelleen yläluokiksi (Tuomi & Sarajärvi, 2002). Emme siis laskeneet ilmaistujen ajatusten, lauseiden tai lauseenosien määriä, vaan tunnistimme informanttien käyttämien käsitteiden eroja ja yhtäläisyyksiä niitä toisiinsa vertailtaessa (Silverman, 1993).

Tulokset ja pohdinta

Opiskelijoiden käsitykset myönteisistä oppimiskokemuksista

Ensimmäinen tutkimuskysymyksemme oli, mitkä tekijät ovat opiskelijoiden näkökulmasta keskeisiä myönteisten oppimiskokemusten muodostumiselle. Laadimme aineistonanalyysistä taulukon, johon kokosimme pääluokan (opiskelukokemus), sen ylä- ja alaluokat sekä aineistoesimerkkejä (Taulukko 1). Pääluokkien tunnistamises-

sa hyödynsimme Kukkosen ja Marttilan (2017) tuloksia. Yhteneväisyys oli ilmeistä autenttisuuden, yhteistoiminnallisuuden, henkilökohtaisuuden ja ohjauksellisuuden osalta. Sen sijaan muovautuvuuden ulottuvuutta ei tämän tutkimuksen aineistossa ollut tunnistettavissa. Syynä siihen saattaa olla se, että opiskelijat olivat vasta aloittaneet opintonsa. He olivat vielä opettelemassa perustaitoja, eikä opiskelussa vielä ollut tullut tilanteita tai tarpeita muuttaja ajattelua, kun oltiin vasta luomassa ajattelulle pohjaa.

Taulukko 1. Opiskelijoiden myönteisten oppimiskokemusten muodostuminen

Pääluokka	Yläluokka	Alaluokka	Esimerkkejä
Autenttisuus	Käytännössä oppiminen; teoria ja käytäntö yhdessä	Harjoittelu, oikeat työt, autenttinen oppiminen, oma aiempi kokemus alasta, harjoitellaan teoriaa käytännössä	<i>"Paras todellinen oppimiskokemus on suoriutua pitkästä ja raa'asta koulutuspäivästä joka muistuttaa mahdollisimman läheisesti oikeaa työpäivää"</i> (42 v. lähihoitaja 4); <i>"Oli hauska huomata miten teoriassa opettelemamme asiat siirtyivät käytäntöön."</i> (33 v. sähkö 3)
Yhteistoiminnallisuus	yhdessä tekeminen	kavereiden kanssa oleminen, kivat luokkakaverit, ryhmähenki, ryhmässä tekeminen	<i>"Yhteistyö on mukavaa, kun kaikki osallistuvat ja työstäkin tulee hyvä lopputulos"</i> (17 v. liiketalous 4); <i>"Ryhmämme nuorten opiskelijoiden kannustaminen ja tukeminen on hyvin palkitsevaa...He tarvitsevat vahvoja tukijoukkoja selustansa ja me aikuisopiskelijat voimme toimia siinä tehtävässä... Koetaan vahvaa yhdessä tekemisen iloa ja ammatillisen identiteetin muodostumista"</i> (54 v. puutarha 2)
Henkilökohtaisuus	uuden oivaltaminen itse tekemällä	itsenäinen harjoittelu, itsenäinen tekeminen, oppimisen kokemus, oman oppimistyylin tunnistaminen	<i>"työ on nopeaa, ei enää tarvi opetella"</i> (16 v. maatalous 1); <i>"Keskityn ja opin ja huomaan, etten olekaan niin tyhmä... Kun tarpeeksi olen ollut tunnilla yksin, olen hoksannut, miten se tehdään."</i> (17 v. maatalous 3); <i>"innostun onnistumisesta"</i> (25 v. catering 4)
Ohjauksellisuus	vuorovaikutteinen ja auttavainen toiminta, kunnioittaminen	oppimisen tilanteet, mahdollisuus kysyä; opettaja on kärsivällinen, mukava, auttaa kädestä pitäen, on kärsivällinen; tieto päivän kulusta	<i>"uskalsin kysyä"</i> (17 v. maatalous 3); <i>"on mahdollista kysyä"</i> (26 v. puutarha 1) <i>"opettaja oli poikkeuksellisen kärsivällinen eikä huutanut kenellekään"</i> (23 v. sähkö 5)

Analyysimme mukaan *autenttisuus*, ai-dot työelämän tilanteet ja työelämää mukailevat tehtävät, olivat yhteydessä siihen, miten oppimisen koetaan edistyvän. Opiskelijan *henkilökohtaisuus* on oleellinen minäpystyvyyttä edistävä tekijä (vrt. Bandura, 1997). Käsitukset omasta pystyvyydestä kehittyvät kokemusten avulla. Opiskelijat kertoivat näistä kokemuksista kuvaten tilanteita, joissa he iloitsevat onnistumisista, kun huomaavat harjoittelun tuottavan tulosta. Lisäksi pystyvyyden kokemuksen vahvistamiseen voidaan opiskelijoiden mukaan kiinnittää huomiota siten, että harjoittelua tapahtuu riittävästi oppilaitoksen oppimisympäristöissä ennen kuin siirrytään työpaikoille. Autenttinen oppiminen ja työtehtävien harjoittelu oppilaitosympäristössä on oleellista myös siksi, että kokemukset työpaikalla oppimisesta voivat olla opiskelijoille ristiriitaisia. Esimerkiksi Niemi ja Jahnukainen (2018) toteavat, että osa opiskelijoista koki työssäoppimisen antoisana, kun he saivat ohjausta, oppivat uutta ja kokivat tulevan sa arvostetuiksi työpaikallaan. Sen sijaan osa ei kokenut saavansa työstä irti mitään uutta. (Niemi & Jahnukainen, 2018.) Aitoja työelämän tilanteita jäljittelevät oppilaitosympäristöt voivat parhaimmillaan valmistaa opiskelijaa näihin työelämäkonteksteihin ja sitä kautta myös tukea opiskelijan omaa valmiutta olla aktiivinen toimija työpaikalla oppimisensa edistämiseksi.

Opiskelijat pitivät *yhteistoiminnallisuutta* tärkeänä, mikä tuo esille oppimisyhteisön merkityksen. Analyysimme mukaan yhteisöllä on parhaimmillaan oppimista kannustava ja tukeva merkitys, muun muassa siten, että ryhmän ”aikuisemmat” opiskelijat voivat toimia nuorten tukijoukkona. Yhteisön merkitys ilmenee myös ”me”-puheena: ”*teimme ahkerasti työmme ja onnistuimme*”. Koska ryhmä on tärkein oppi-

misympäristö (Maunu, 2018b) onkin uudistuneen ja yksilöllistyvän ammatillisen koulutuksen kehittämisessä oleellista ryhmädynamiikka ja ryhmään kuulumisen kokemus. Ammatti-identiteettiä määrittää analyysimme mukaan opettajan osaamisen seuraaminen ja matkiminen sekä ryhmä, joka tarjoaa perustan itsemäärättelylle (myös Tajfel & Turner, 1979).

Henkilökohtaisuus, oma onnistuminen ja subjektiivius olivat niin ikään keskeisiä tekijöitä myönteisen oppimiskokemuksen kannalta. Henkilökohtaisuus liittyy nykyisen, menneen ja tulevan elämämaailman tunnistamiseen (myös Kukkonen, 2018a). Kun oppiminen koetaan henkilökohtaisesti tärkeäksi ja omaksi, sen eteen ollaan valmiita näkemään vaivaa. Myös *ohjauksellisuus* eli se, että opettaja antaa aikaa opiskelijalle, on läsnäoleva ja toimii vuorovaikutteisesti, lisää tulostemme mukaan oppimiskokemuksen myönteisyyttä.

Wengerin (1998) teoriaan peilattaessa ammatillisen koulutuksen käytäntöyhteisössä oppimisen *merkitykset* rakentuvat aineistossa henkilökohtaisuuden ja pystyvyyksikäsitteiden kautta. *Käytäntö* kiteytyy tulostemme mukaan vuorovaikutusmahdollisuuksiin, ohjaukseen sekä kunnioitettavaan suhtautumiseen kaikkien oppimisyhteisön toimijoiden välillä. *Yhteisön* muodostumisen kannalta oleellista on yhteistoiminnallisuus, yhdessä tekeminen ja yhdessä oppiminen. Oppimismyönteisen *opiskelijaidentiteetin* kehittymisen kannalta oleellisia ovat aidot, työelämää mukailevat oppimistilanteet, niistä selviytyminen sekä ohjauksen saaminen.

Opiskelijoiden odotukset opettajuuden suhteen

Toisena tutkimuskysymyksenämme oli, millaisia odotuksia opiskelijat asettavat ammatillisen koulutuksen opettajalle

myönteisten oppimiskokemusten edistämiseksi. Analyysissa pääluokkia muodostui kolme: ammatillinen opettaja ammatillan esimerkkinä, ammatillinen opettaja ohjaajana ja ammatillinen opettaja oppimisen asiantuntijana.

Taulukko 2. Opiskelijoiden odotukset ammatillisen opettajuuden suhteen

Pääluokka	Yläluokka	Alaluokka	Esimerkkejä
ammatillinen opettaja ammatillan esimerkkinä	ammatillisen opettajan työ opettajan työn kokonaisuutena teorian ja käytännön opetuksen valmistelusta ja suunnittelusta toteutukseen ja tiedottamiseen	opettaja ammattilaisen mallina, innostava opettaminen	<i>"Opettajan omat kokemukset opetustyössä arvokkaita. Puhutaan asioista niin kuin ne oikeasti on eikä silotella tai dramatisoida. Opettajat tuntuu arvostavan lähihoitajan työtä opetustavallaan mikä luo opiskelijalle itsevarmuutta ja tiedon siitä että on oikealla alalla."</i> (36 v. lähihoitaja 1)
ammatillinen opettaja ohjaajana	menettelytapojen tunteminen ja oppimiskokonaisuuksien tunteminen, suunnittelu ja ohjaus	opetusjärjestelyistä tiedottaminen, opetuksen ja ohjauksen suunnittelu ja käytännön toteuttaminen, tieto menettelytavoista, opetuskokonaisuuksien ohjaaminen	<i>"Opiskelijat eniten kärsivät, ja joskus vasta koulupäivän alussa tiedetään mihin pitää mennä ja mitä tehdään. Tämä on kaukaa kouluun tuleville varsin ikävää jos on esimerkiksi pukeutunut niin ettei ulkona ole kiva työskennellä kun on luultu että ollaan sisällä teoriatunneilla, tai työvälineet ovat kotona kun ei tiedä mitä tehdään."</i> (26 v. puutarha 3)
ammatillinen opettaja oppimisen asiantuntijana	yksilöllisen perusosaamisen varmistaminen	perusteiden ja perustiedon opettamisen tärkeys, osaamisen ja opintojen sujuvuuden varmistaminen, yksilölliset opintopolut ja opiskelujen aikataulu	<i>"Surku siksi koska ei teoriaa ja ammattiosaamisen näyttö pitäisi tehdä johon taas vaaditaan teoriapuolen saamista myös. Kirjoista lukemaan, niinhän on ennenkin tehty, mutta se että mikä olisi oleellista tietoa, mikä ensisijaisen tärkeää ja minkä taas saa jättää pois, en tiedä. Teorian itseopiskelun hankaluus piilee siinä."</i> (26 v. puutarha 3)

Ammattialan esimerkkinä toimiminen viittaa substanssin hallintaan. Toisaalta se liittyy läheisesti myös opiskelijoiden ammatillisen toimijan mallin etsimiseen ja opiskelijoiden ammatillisen identiteetin peilauksiin. Tämän opiskelijaodotuksen tunnistaminen aineistostamme saattaa viitata yhteiskunnan nopeaan muuttamiseen, jossa eri ammattien väliset rajat

vaihtavat paikkaa tai jopa poistuvat kokonaan. Kun tulevaisuus ei enää ole menneisyyden jatkumoa, lisääntyy kokemus epävarmuudesta. Tällöin on luonnollista, että roolimallin merkitys korostuu. Ohjaajana ja oppimisen asiantuntijana toimimisessa on kyse opettajan pedagogisesta kompetenssista. Substanssin ja pedagogiikan yhdistäminen viittaa Shulmanin

(1987) pedagogiseen sisältötietoon opettajan kompetensseja määriteltäessä. Tulokset ovat tältä osin samansuuntaisia myös Maunun (2018a) kanssa. Tulostemme mukaan opiskelijat tarkoittivat opettajan pedagogisella osaamisella teoriatiedon opettamista ja opintojen ajoittamista teorian ja käytännön vuoropuheluna. Opettamisesta ei enää haluta puhua, sillä kuten Maunu (2018a) toteaa, opettaminen määrittyy opettajien käsityksissä kaipa-alaisena toimintana, jossa opettaja puhuu ja opiskelijat kuuntelevat. Aineistostamme ilmeni, että opiskelijat pitivät hyvänä sitä, että opettajalta saa kysyä epäselviä asioita ja oppimistilanteet ovat vuorovaikutteisia siten, että kuitenkin ”pysytään asiassa”. Teoriaopetusta arvostettiin, jotta pystytään tekemään käytännön töitä. Sen toivottiin olevan pintapuolista raapaisua syvällisempää, mikä luonnollisesti edellyttää työn asianmukaista resursoimista.

Yhteenveto ja päätelmät

Halusimme saada selville myönteisiin oppimiskokemuksiin liittyviä tekijöitä ammatillisen koulutuksen kontekstissa ja opiskelijoiden opettajilleen asettamia odotuksia myönteisten oppimiskokemusten edistämiseksi. Tutkimus toteutettiin vuoden 2018 ammatillisen koulutusreformin toimeenpanon jälkeen, joten tulosten perusteella ei voida tehdä johtopäätöksiä reformin vaikutuksista oppimiskokemuksiin. Sen sijaan tutkimus tuo esiin oppimiskokemukset sellaisina kuin ne ilmenivät aineiston keräämisen ajankohtana vuoden 2018 lopussa ja 2019 alussa.

Tulosten mukaan keskeisimmät myönteisen opiskelukokemuksen tekijät olivat autenttisuus, yhteistoiminnallisuus, henkilökohtaisuus ja ohjauksellisuus. Oman kehittymisensä tueksi opiskelijat odotta-

Keskeisimmät myönteisen opiskelukokemuksen tekijät olivat autenttisuus, yhteistoiminnallisuus, henkilökohtaisuus ja ohjauksellisuus.

vat ammatilliselta opettajalta ammattialan esimerkkinä toimimista eli substanssiantuntijuutta sekä ohjausta ja oppimisen asiantuntijuutta, mikä viittaa pedagogiseen asiantuntijuuteen. Nämä tekijät luonnehtivat myönteistä oppimiskokemusta tukevaa käytäntöyhteisöä.

Myönteisiä oppimiskokemuksia aktiivisesti tukeva käytäntöyhteisö voi olla merkittävä minuuden määrittämisen lähdteen avulla voidaan tunnistaa oman persoonallisuuden kehittämisen tarpeita nyt ja tulevaisuudessa. On oletettavaa, että käytäntöyhteisön laadulla on heijastusvaikutuksia opiskelijoiden minäpystyvyyden rakentumisessa ja oman subjektin löytymisessä laajemminkin heidän elämänsä aikana. Myönteisillä oppimiskokemuksilla on siis merkitystä siinä, kuinka opiskelijat löytävät oman paikkansa yhteiskunnassa, sen aktiivisina ja täysivaltaisina kansalaisina.

Myönteiset oppimiskokemukset ovat luonnollisesti yhteydessä myös opintojen edistymiseen. Vaikka toisen asteen koulutuksesta valmistuneiden osuus on Suomessa suhteellisen suuri verrattuna moniin muihin OECD:n maihin, ei yksi neljästä opiskelijasta valmistu toisen asteen koulutuksesta kahden vuoden kuluessa odotetusta valmistumisajankohdasta (Ope-

tus- ja kulttuuriministeriö, 2019b). Nopeutta korostavat tehokkuusvaatimukset ovat haaste myönteisiä oppimiskokemuksia ruokkivalle ammatillisen koulutuksen toteuttamiselle, sillä sitoutuminen kollektiivisen oppimisen prosessiin vaatii aikaa (esim. Wenger, 2009). Tämä edellyttää oppilaitosten käytäntöyhteisöjen uudelleenajattelua esimerkiksi sen osalta, kuinka virtuaalisia kohtaamisia hyödynnetään myönteisten oppimiskokemusten aikaansaamisessa.

Keräsimme tutkimusaineiston kirjallisuudessa muodossa. Ammatillisessa koulutuksessa opiskelevien henkilöiden kirjallisessa ilmaisussa oli paljon vaihtelua. Huomionarvoista oli kuitenkin se, että opiskelijoilla oli halu kertoa omasta elämästään, mikä tuli esiin aineiston keräämisessä avustaneilta yhteyshenkilöiltä. Kirjoitelmien todenperäisyys voi luonnollisesti vaihdella, mikä tulee pitää mielessä tulosten merkitystä arvioitaessa. Tämä korostuu aineiston ollessa suhteellisen pieni.

Halusimme saada selville myönteisiin oppimiskokemuksiin liittyvät sävyt mahdollisimman rikkaina. Tämän vuoksi varmistimme, että aineisto kattaa mahdollisimman hyvin ammatillisessa koulutuksessa opiskelevat opiskelijat opiskeltävien alojen ja opiskelijoiden ikärakenteen osalta. Tuloksemme eivät kuitenkaan ole yleistettävissä muihin opiskelijaryhmiin. Määrällisellä tutkimusotteella tehtävä jatkotutkimus auttaisi ymmärtämään tässä tutkimuksessa tunnistettujen myönteisen oppimiskokemuksen eri tekijöiden suhteita ja painoarvoja.

Opiskelijoiden asettamat odotukset opettajalle, myönteisten oppimiskokemusten edistämiseksi, olivat huomiota herättävän perinteisiä. Myönteisiä oppimiskokemuksia aikaansaava opettajuus

ammattiopiskelijoiden käsityksissä viittaa yksinkertaisiin perusasioihin. Tämä on oleellinen tieto, sillä eri tahoilla julkaistut opettajan osaamiseen kohdistuvat laatumäärittelyt ovat niin moninaisia, että on aivan ilmeistä, että ne aiheuttavat riittämättömyyden tunnetta. Myönteisten oppimiskokemusten tekijät ammatillisessa koulutuksessa kiteytyvät käytäntöyhteisöksi, jossa sulautuvat toisiinsa autenttiset oppimisympäristöt, yhteistoiminnallisuus ja teoriaperustaisuus.

Lähteet

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The Exercise of Control*. New York: W. H. Freeman.
- Chenitz, W. C., & Swanson, J. M. (1986). *From Practice to Grounded Theory: Qualitative Research in Nursing*. Menlo Park, CA: Addison-Wesley.
- El Ansari, W., & Oskrochi, R. (2004). What 'really' affects health professions students' satisfaction with their educational experience? Implications for practice and research. *Nurse Education Today*, 24(8), 644-655.
- Eskola, J., & Suoranta, J. (2014). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory*. Chicago, IL: Aldine.
- Gorner, P. (2001). Reid, Husserl and Phenomenology. *British Journal for the History of Philosophy* 9(3), 545-555.
- Graham, C. (2016). Subjective Well-Being in Economics. Teoksessa M. Adler, & M. Fleurbaey (toim.), *Oxford Handbook of Well-Being and Public Policy* (ss. 424-450). Oxford: Oxford University Press.
- Halonen, L. (2018). "Tukea, kannustusta ja ymmärrystä". *Merkityksellisiä kohtaamisia ammatillisen opiskelijan opintopolulla*. Pro gradu -tutkielma. Itä-Suomen yliopisto. Luettu osoitteesta http://epublications.uef.fi/pub/urn_nbn_fi_uef-20181414/
- Haybron, D. (2016). Mental-State Approaches to Well-Being. Teoksessa M. Adler, & M. Fleurbaey (toim.), *Oxford Handbook of Well-Being and Public Policy* (ss. 347-378). Oxford: Oxford University Press.
- Healy, T. (2004). Social Capital: Old Hat or New Insight? *Irish Journal of Sociology* 13(1), 5-28.
- Heinilä, H., Holmlund-Norrén, C., Kilja, P., Niskanen, A., Raudasoja, A., Tapani, A., & Turunen,

- K. (2018). *Robkeasti uudistumaan! Opetus- ja ohjaushenkilöstön osaamistarpeet -raportti. Parasta osaamista -verkostohanke 3/2018*. Luettu osoitteesta https://www.oph.fi/download/190043_Rohkeasti_uudistumaan_osaamistarveselvitysten_raportti.pdf
- Heinilä, H., Uronen, I., & Potinkara, H. (2017). *Osaamisperusteisuuden moninaiset todellisuudet. Ammatillisen koulutuksen muutoksen vaikutukset ammatillisen opettajan työhön*. Haaga-Helian julkaisut 4/2017. Luettu osoitteesta https://shop.haaga-helia.com/WebRoot/HaagaHelia/Shops/Haaga/Media-Gallery/Osaamisperusteisuuden_moninaiset_todellisuudet.pdf
- Jeppesen, K. H., Christiansen, S., & Frederiksen, K. (2017). Education of student nurses – A systematic literature review. *Nurse Education Today*, 55, 112-121.
- Järvinen, P., & Järvinen, A. (2000). *Tutkimustyön metodeista*. Tampere: Opinpajan kirja
- Kukkonen, H. (2018a). *Tarinat kertovat. Opintoihin kiinnittymisen lähteet ammattikorkeakoulussa*. Tampereen ammattikorkeakoulun julkaisuja, Sarja A, Tutkimuksia 27. Luettu osoitteesta <https://www.tamk.fi/-/tarinat-kertovat-opintoihin-kiinnittymisen-lahteet-ammattikorkeakoulussa>
- Kukkonen, H. (2018b). Osaamisperusteisuus ja opettajan identiteetti. Teoksessa H. Kukkonen, & A. Raudasoja (toim.), *Osaaminen esiin – ammatillisen koulutuksen reformi ja osaamisperusteisuus* (ss. 24–35). Tampereen ammattikorkeakoulun julkaisuja, sarja A, tutkimuksia 23. Luettu osoitteesta <http://julkaisut.tamk.fi/PDF-tiedostot-web/A/23-Osaaminen-esiin.pdf>
- Kukkonen, H. (2007). *Ohjauskeskustelu pelitilana. Erilaisuus ammatillisen opettajaopiskelijan ohjaamisesa*. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Kukkonen, H., & Marttila, L. (2017). *Kuviteltua todellisuutta – ammattikorkeakoulu oppimisen ja opiskelun ympäristönä*. Tampereen ammattikorkeakoulun julkaisuja, sarja A, tutkimuksia 19. Luettu osoitteesta <http://julkaisut.tamk.fi/PDF-tiedostot-web/A/20-Kuviteltua-todellisuutta.pdf>
- Kukkonen, H., & Raudasoja, A. (2018). Osaamisperusteinen ammatillinen koulutus. Teoksessa H. Kukkonen, & A. Raudasoja (toim.), *Osaaminen esiin – ammatillisen koulutuksen reformi ja osaamisperusteisuus* (ss. 9–14). Tampereen ammattikorkeakoulun julkaisuja, sarja A, tutkimuksia 23. Luettu osoitteesta <http://julkaisut.tamk.fi/PDF-tiedostot-web/A/23-Osaaminen-esiin.pdf>
- Laki ammatillisesta koulutuksesta 2017/531. Luettu osoitteesta <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2017/20170531>
- Lintunen, L. (2017). *Ammatillisen koulutuksen reformin vaikutukset ammatillisen opettajan työhön*. Opinnäytetyö. Satakunnan ammattikorkeakoulu, liiketalouden koulutusohjelma. Luettu osoitteesta <http://urn.fi/URN:NBN:fi:amk-201701061147>
- Lucas, R. E. (2016). Subjective Well-Being in Psychology. Teoksessa M. Adler, & M. Fleurbaey (toim.), *Oxford Handbook of Well-Being and Public Policy* (ss. 403–423). Oxford: Oxford University Press.
- Malinen, A., & Salo, P. (2018). Ammatillinen opettajuus syvenevänä osallisuutena työelämän käytännöissä. Teoksessa A. Raudasoja, A. Norontaus, A. Tapani, & R. Ylittervo (toim.), *Innokkaasti edelläkävijänä! Kohti opetus- ja ohjaushenkilöstön uudistuvia identiteettiä* (ss. 12–20). Parasta osaamista -verkostohanke 11/2018. HAMKin julkaisuja 4/2018. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu.
- Malinen, T. (2016). Does income inequality contribute to credit cycles? *The Journal of Economic Inequality*, 14(3), 309-325.
- Maunu, A. (2018a). Opettaja, kasvattaja ja jotain muuta. Ammatillisten opettajien ammatti-identiteetti arjen käytäntöjen näkökulmasta. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 20(4), 70–87.
- Maunu, A. (2018b). *Opiskelijälähtöinen ja ohjauva. Hyvä ammatillinen opettaja opiskelijoiden näkökulmasta*. Julkaisematon käsikirjoitus.
- Mayring, P. (2002). Qualitative content analysis - Research instrument or mode of interpretation? Teoksessa M. Kieglmann (toim.), *The role of the researcher in qualitative psychology* (ss. 139-148). Tübingen: Ingeborg Huber.
- Mead, G. H. (1962). *Mind, Self, and Society. From the Standpoint of a Social Behaviorist*. C.W. Morris (toim.). Chicago, IL: The University of Chicago Press.
- Myers, D., & Diener, E. (2018). The Scientific Pursuit of Happiness. *Perspectives on Psychological Science*, 13(2), 218-225
- Mäkinen, M., & Annala, J. (2011). Opintoihin kiinnittyminen yliopistossa. Teoksessa M. Mäkinen, V. Korhonen, J. Annala, P. Kalli, P. Svärd, & V.-M. Värrin (toim.), *Korkeajännityksiä. Kohti osallisuutta luovaa korkeakoulutusta* (ss. 36–58). Tampere: Tampere University Press.
- Niemi, A.-M., & Jahnuainen, M. (2018). Tuen tarve, työelämäpainotteisuus ja itsenäisyyden vaatimus ammatillisen koulutuksen kontekstissa. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 20(1), 9-25.
- Nordin, S. (1999). *Filosofian historia. Länsimaisen järjen seikkailut Thaleesta postmodernismiin*. Oulu: Pohjoinen.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2019a). *Ammatil-*

lisen koulutuksen reformi. Luettu osoitteesta <https://minedu.fi/amisreformi>

Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2019b). *Nuorten palvelut syynissä. OECD:n arviointi nuorten palveluista Suomessa 2018*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2019:18. Luettu osoitteesta http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/161584/OKM_2019_18_Nuorten%20palvelut%20syynissa.pdf

Opetus- ja kulttuuriministeriö. (n.d.). *Ammatillisen koulutuksen rahoituksen uudistus*. Luettu osoitteesta <https://minedu.fi/rahoituksen-uudistus>

Parasta osaamista. (2019). *Toimintamallit ja materiaalit*. Luettu osoitteesta https://blogit.gradia.fi/pa-rasta_osaamista/toimintamallit-ja-materiaalit/

Patton, M. (2002). *Qualitative research & evaluation methods*. Kolmas painos. London: Sage.

Priest, H. (2002) An approach to the phenomenological analysis of data. *Nurse Researcher* 10(2), 50–63.

Putnam, R. (2000). *Bowling Alone: America's declining social capital*. *Journey of Democracy*, 6(1), 65–78.

Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–22.

Shulman, L. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4–14.

Silverman, D. (1993). *Interpreting Qualitative Data. Methods for Analysing Talk, Text and Interaction*. London: SAGE Publications.

Silverman, D. (1985). *Qualitative Methodology and Sociology*. Aldershot: Gower.

Stenlund, A., Mäkinen, M., & Korhonen, V. (2012). Rajoja ylittävä korkeakouluopiskelu – Kokemuksia osallistavasta pedagogiikasta. Teoksessa V. Korhonen, & M. Mäkinen (toim.), *Opiskelijat korkeakoulutuksen näyttämöillä* (ss. 211–239). Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy – Juvenes Print.

Strauss, A. L., & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory. Procedures and techniques*. London: Sage.

Tajfel, H., & Turner, J. C. (1979). An integrative theory of ingroup bias. Teoksessa S. Worcher, & W. G. Austin (toim.), *Psychology of intergroup relations* (ss. 33–47). Chicago, IL: Nelson-Hall.

Tapani, A., Kukkonen, H., & Lehtonen, H. (2016). ”Opiikohan täs nyt siis mitä” - Opettajaidentiteetin rakentumiseen liittyvät tunteet yrittävyyspainotteisessa ammatillisessa opettajankoulutuksessa. *Yrittäjyyskasvatuksen aikakauskirja*, 3, 7–36.

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

Varto, J. (1992). *Laadullisen tutkimuksen metodologia*. Helsinki: Kirjayhtymä.

Valtioneuvoston kanslia. (2018). *Ratkaisujen Suomi: Hallituksen toimintasuunnitelma 2018–2019*. Valtioneuvoston julkaisusarja 27/2018. Luettu osoitteesta <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-287-582-2>

Virolainen, M. (2018). Changing patterns of transition to VET and from VET to higher education: the on-going Finnish VET reform. Teoksessa M. Herrera, M. Teräs, & P. Gougoulakis (toim.), *Emergent issues in vocational education and training: Voices from cross-national research* (ss. 578–606). Stockholm: Premiss.

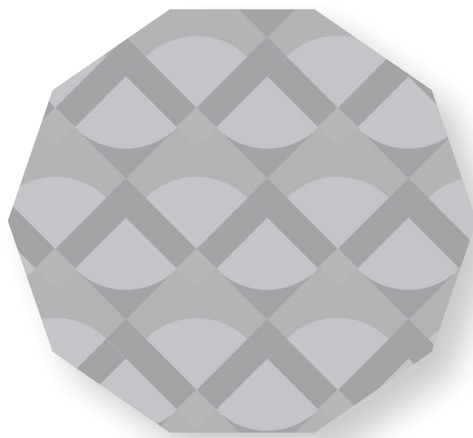
Virolainen, M., & Stenström, M-L. (2015). *Recent Finnish VET Reforms and Innovations: Tackling The Current Challenges*. Nord-VET – The future of Vocational Education in the Nordic countries. Luettu osoitteesta http://nord-vet.dk/indhold/uploads/report1c_fin.pdf

Vipunen – Opetushallinnon tilastopalvelu. (n.d.). *Opiskelijat ja tutkinnot*. Luettu osoitteesta <https://vipunen.fi/fi-fi/ammattillinen/Sivut/Opiskelijat-ja-tutkinnot.aspx>

Vänskä, K. (2018). Opettaja kohtaamisosaajana ja merkityksellisyyden avaajana. Teoksessa A. Raudasoja, A. Norontaus, A. Tapani, & R. Ylivero (toim.), *Innokkaasti edelläkävijänä! Kohdi opetus- ja ohjaushenkilöstön uudistuvia identiteettipositioita* (ss. 12–20). Parasta osaamista -verkostohanke 11/2018. HAMKin julkaisuja 4/2018. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu.

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

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



Terveysalan opettajan kokemuksia verkkopainotteisesta opetuksesta ammatti- korkeakoulussa

Hannu Puhakka

TtT, yliopettaja

Metropolia Ammattikorkeakoulu

hannu.puhakka@metropolia.fi

Riitta Lumme

KL, yliopettaja

Metropolia Ammattikorkeakoulu

riitta.lumme@metropolia.fi



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

Tiivistelmä

Verkkopainotteisesta opiskelusta on tullut suosittua, koska se on ajasta ja paikasta riippumatonta.

Oppimisen tulokset ovat parempia kuin perinteisen oppimisen erityisesti silloin, kun yhdistetään verkossa ja lähiopetuksessa tapahtuva työskentely. Toimivan verkkopainotteisen opetuksen suunnittelu vie kuitenkin usein enemmän aikaa kuin perinteisen opetuksen suunnittelu. Terveysalan

opettajien kokemuksia on aiemmin tutkittu esimerkiksi lääketieteen ja sairaanhoitajakoulutuksen verkko-opetuskokeiluissa. Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli kuvata bioanalytiikan, radiografian ja sädehoidon sekä suun terveydenhuollon opettajien kokemuksia verkkopainotteisesta opetuksesta ammattikorkeakoulussa. Tavoitteena oli tuottaa tietoa verkkopainotteisen koulutuskonseptin kehittämiseksi. Tutkimustehtävä oli seuraava: Miten terveysalan opettajat kokevat verkkopainotteisen opetuksen? Aineisto kerättiin ammattikorkeakoulun verk-

kopainotteisessa koulutuskokeilussa työskenteleviltä terveystieteiden lehtoreilta (n=13) ja kumppaniammattikorkeakoulujen tutoreilta (n=3). Tiedonantajat kirjoittivat verkko-opetuskokemuksistaan, ja aineisto analysoitiin induktiivisella sisällönanalyysillä. Tutkimustulosten mukaan opettajat kokevat verkko-opetuksen haastavana. Haastavuus on yhteydessä pedagogisen ja teknisen tuen riittävyteen sekä odotusten ja toteutuksen väliseen jännitteeseen. Opettajien tyytymättömyyttä aiheuttavat opiskelijoiden oppimisesta huolestuminen ja työn hallinnan menettäminen. Verkko-opetuksen suunnittelun vaativuus ja moninaisuus haastavat uudistamaan verkko-opetuksen opetusprosessin. Tutkimuksen tuloksia voidaan hyödyntää kehitettäessä koulutusta yhteistyössä opettajien, ammattikorkeakoulun johdon ja yhteistyökumppaneiden kanssa sekä ylipäätään verkkopainotteisen koulutuskonseptin kehittämisessä.

Avainsanat: *verkkopainotteinen opetus, kokemus, ammattikorkeakoulu, terveystieteiden koulutus*

Health Care Lecturers' Experiences of Web-based Instruction at University of Applied Sciences

Abstract

Independence of time and place has made web-based instruction popular. The learning outcome exceeds that of traditional instruction methods especially when web-based methods are combined with face-to-face

instruction. Preparation for fully functional web-based learning often takes more time than the planning required by traditional teaching. Previously, the experiences of health care lecturers have been surveyed in the context of online learning experiments in medicine and nurse training. The purpose of this study was to describe the web-based instruction experiences of lecturers in Biomedical Laboratory Science, Radiography and Radiotherapy, and Oral Hygiene at Finnish universities of applied sciences (UAS). The aim of this study was to produce components for web-based instruction concept. The research question was: How do health care lecturers experience web-based instruction? The data were collected from health care lecturers involved with UAS web-based instruction (n=13) and the tutors of partner UASs (n=3). The informants produced written descriptions of their web-based instruction experiences, and the data were analysed by means of inductive content analysis. The study shows that lecturers find web-based instruction to be challenging. The challenge is associated with the adequacy of pedagogic and technical support and the tension between expectations and results. Causes for dissatisfaction include concern for the students' learning and the loss of control over one's work. The high level and variety of challenges involved in the preparation of web-based instruction call for a reorganisation of the web-based instruction process. The results of this study may be used in education development in cooperation with lecturers, UAS management and partners, and in the evolution of the concept of web-based instruction.

Keywords: *web-based instruction, experience, university of applied science, health care education*

Johdanto

Vuonna 2015 käynnistyi viiden ammattikorkeakoulun yhteistyönä bioanalytiikan, radiografian ja sädehoidon sekä suun terveydenhuollon verkkopainotteinen koulutuskokeilu, jossa koulutuspaikkakunnat olivat eri puolilla Suomea. Opinnot toteutettiin yhteistyössä ammattikorkeakoulujen kanssa siten, että paikallisten ammattikorkeakoulujen opettajat tai muut paikalliset terveysalan kliiniset asiantuntijat tai opettajat järjestivät opintojaksoja lähiopetuksena ammattikorkeakouluissa tai terveysalan organisaatioissa. Koulutuskokeilusta käytettiin työnimeä satelliittikoulutus. Suurin osa opetuksesta toteutettiin verkkopainotteisesti siten, että opiskelijat olivat opetuksessa joko paikallisen ammattikorkeakoulun tiloissa tai työskentelivät tietokoneiltaan. Opetuksessa hyödynnettiin verkkokokousjärjestelmiä, perinteisiä verkko-oppimisalustoja sekä yhteisöllisen työskentelyn mahdollistavia oppimisympäristöjä. Verkkopainotteinen koulutuskokeilu haastoi miettimään opetusta ja oppimista uudella tavalla. Nykyisten käytäntöjen kyseenalaistaminen ja vaihtoehtoisten toimintatapojen kokeilu ovat tärkeitä vaatimuksia, kun opetuksen käytäntöjä uudistetaan (Engeström & Sannino, 2010).

Opettajilla oli lyhyt suunnittelu-aika ensimmäisten verkkopainotteisten koulutusten käynnistyessä. Tukea tarjottiin lukukauden kestoisessa koulutuksessa, jossa käsiteltiin opetuksen suunnittelua digitaalisissa ympäristöissä ja kokeiltiin sähköisiä työvälineitä. Opettajille järjestetyssä koulutuksessa osallistujat suunnittelivat opintojaksoja ja opettelivat työskentelyä verk-

koympäristössä. Kumppaniammattikorkeakouluja, paikallisia tutoreita ja työelämäkumppaneita oli vastuukorkeakoulun henkilökunnan lisäksi useita. Osalle digitaalisissa ympäristöissä opetus oli uutta. Tämä artikkeli on osa tutkimus- ja kehityshanketta, jonka tavoitteena on tuottaa verkkopainotteinen koulutuskonsepti. Artikkelissa kuvataan opettajien kokemuksia verkkopainotteisesta koulutuksesta.

Verkkopainotteinen opetus terveysalan koulutuksessa

Tieto- ja viestintäteknologian kehitys on muokannut käsityksiä oppimisesta ja opetuksesta. Verkkopetusta toteutetaan monimuotoisesti lähi- ja verkko-opetuksen yhdistelmänä tai kokonaan verkossa toteutuvana opiskeluna. Puhutaan myös lähiopetuksesta ja tietokonevälitteisesti tapahtuvasta opetuksesta (Graham, 2006, 2013; Dziuban, Graham, Moskal, Norberg, & Sicilia, 2018). Verkkopetusta käytetään käsitteitä sulautuva oppiminen (blended learning), e-oppiminen (e-learning), virtuaalioppiminen (virtual learning) tai etäoppiminen (distance learning) (Graham, 2006; Garrison & Vaughan, 2008; Lim-Dunham ym., 2016; Tucker, 2001). Terveysalan koulutuksessa verkko-oppiminen on lisääntynyt ja tullut osaksi päivittäistä toimintaa (Petty, 2013; Norberg, Dziuban, & Moskal, 2011). Tässä artikkelissa käytetään käsitettä verkkopainotteinen opetus, jolla tarkoitetaan verkko- ja lähiopetusta yhdistävää koulutusta. Koulutuskokeilussa opiskelijat olivat maantieteellisesti kaukana vastuukorkeakoulusta, joka organisoii opintojen toteutuksen yhdessä paikallisten ammattikorkeakoulujen ja työelämän kanssa.

Verkkopainotteisen opetuksen malleista, ratkaisuisista ja hyvistä käytännöistä on

saatavilla tutkimustietoa (Halverson, Graham, Spring, Drysdale, & Henrie, 2014; Graham, Woodfield, & Harrison, 2013; McGee & Reise, 2012; Wang, Han, & Yang, 2015), mutta opettajien näkökulmasta tutkimusta on niukemmin. Terveystieteiden koulutuksissa verkkopainotteista opetusta on sovellettu esimerkiksi radiografiassa kuvantulkinnan opetuksessa (Howlett ym., 2011; Lim-Dunham ym., 2016; McEvoy, Shen, Nielsen, Buelund, & Holm, 2016), bioanalytiikassa kliinisen biokemian opetuksessa (Hartfield, 2013) ja hoitajien koulutuksessa näyttöön perustuvan toiminnan opetuksessa (Johnson ym., 2010), moniammatillisten yhteistyötaitojen kehittämisessä (Chen ym., 2017), kliinisten taitojen opettamisessa (Coyne ym., 2018) sekä lääketieteen koulutuksessa (Cook ym., 2008).

Verkko-oppimisympäristöissä on tärkeää huomata se, miten ne muuttavat oppimista ja opettamista. Tietoteknisiä välineitä tulisikin käyttää joustavasti ja oppimista edistävästi (Graham, 2006). Oppimista edistävät osallistujien vuorovaikutus, sen tukeminen, opintojen yksilöllinen suunnittelu, oppimistavoitteiden asettaminen ja palaute oppimisesta (Osguthorpe & Graham, 2003; Soler, Soler, & Araya, 2017). Opiskelijoiden tyytyväisyys on yhteydessä opettajalta saatavaan tukeen (Lim & Morris, 2009).

Tieto- ja viestintäteknologian tuoma lisäarvo oppimisen ja pedagogiikan näkökulmasta ei muodostu teknologiasta sinänsä vaan siitä, kuinka sitä käytetään oppimisen ja opettamisen tukena suhteessa opetettavaan asiaan (Kaarainen & Kivinen, 2015). Verkkoympäristö tarjoaa tapoja tuottaa ja jakaa tietoa sekä rakentaa sitä yhdessä (Pönkä, Impiö, & Vallivaara, 2012). Oppimisen tutkimuksissa ku-

vataan digitaalisen teknologian ja median roolia oppimiskäytäntöjen muokkaajana (Erstad & Sefton-Green, 2013; Reed, 2014; Kirkwood & Price, 2013; Kregor, Breslin, & Fountain, 2012). Verkko muuttaa oppimisen sosiaalista luonnetta ja teknologian avulla voidaan tukea yhteisöllistä työskentelyä, jolloin lähiopetuksen vähyys korvataan keskusteluilla chatissä, keskustelufoorumeilla tai videoneuvottelulla.

Opettajan rooli muuttuu verkkopainotteisessa opetuksessa tiedonjakajasta oppimisen edistäjäksi ja fasilitoijaksi (Xu, 2013; Salmon, 2004; Wang, Han, & Yang, 2015), jolloin hän uudistaa pedagogiikkaa ja opetusta opiskelijakeskeiseksi (Wanner & Palmer, 2015). Opettajat kokevat kuitenkin verkkopainotteisen työskentelyn haastavaksi ja tarvitsevat tukea opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa (Jokinen & Mikkonen, 2013; Szeto, 2014; Dykman & Davies, 2008; Porter, Graham, Spring, & Welch, 2014). Opettajien kannalta merkityksellisiä tekijöitä ovat organisaation tuki, valmistelu- ja suunnittelu-aika sekä opetusryhmän koko (Wanner & Palmer, 2015; Smith & Stacey, 2003; Mccown, 2010). Verkko-opetuksen suunnittelu on alussa vaativampaa kuin perinteisen luokkahuoneopetuksen (Dykman & Davies, 2008). Opettajat tarvitsevat tukea ja koulutusta joustavien ja tarkoituksenmukaisten lähi- ja verkko-opetuskokonaisuuksien tuottamiseksi (Wanner & Palmer, 2015).

Verkko-opiskelusta on tullut yhä suosituempaa, koska se on ajasta ja paikasta riippumatonta. Pelkän verkossa tapahtuvan oppimisen onkin osoitettu olevan yhtä tehokasta kuin perinteisen opetuksen (Means, Toyama, Murphy, Bakia, & Jones, 2010; Means, Toyama, Murphy, & Bakia, 2013). Kuitenkin verkko- ja lähi-

opetuksen yhdistelmät ovat oppimistuloksiltaan parempia kuin kokonaan verkossa tapahtuva oppiminen (Thai, De Wever, & Valcke, 2017) tai luento-opetus (Albert & Beatty, 2014). Suositeltavaa on integroida lähiopetus ja verkossa tapahtuva opetus niin, että molempien vahvuudet hyödynnetään pedagogisessa suunnittelussa (Garrison & Vaughan, 2008). Tavoitteena on luoda monimuotoinen oppimisympäristö ja mielekäs oppimisprosessi. Usein lähiopetuksena tapahtuvaa työskentelyä pidetään korkeakouluoppimisessa olennaisena (Prober & Heath, 2012) ja terveystalon koulutuksessa vuorovaikutteiset harjoitustilanteet ovatkin tärkeitä. Opetuksen laadukkuutta tulisi kuitenkin tarkastella oppimisen tavoitteiden, opetusmenetelmien ja oppimisen arviointimenetelmien yhteensopivuutena (Biggs, 2003).

Tutkimuksen tarkoitus, tavoite ja tutkimustehtävä

Tutkimuksen tarkoituksena oli kuvata bioanalytiikan, radiografian ja sädehoidon sekä suun terveydenhuollon opettajien kokemuksia verkkopainotteisesta opetuksesta ammattikorkeakoulussa. Tavoitteena oli tuottaa tietoa verkkopainotteisen koulutuskonseptin kehittämiseksi. Tutkimustehtävä oli seuraava: Miten terveystalon opettajat kokevat verkkopainotteisen opetuksen?

Aineisto ja tutkimusmenetelmät

Tutkimuksen tiedonantajina olivat ammattikorkeakoulun verkkopainotteisen koulutuksen terveystalon lehtorit (n=13) ja kumppaniammattikorkeakoulujen paikalliset tutorit (n=3). Heillä oli työkokemusta opettajana työskentelystä yli viisi vuotta. Näyte valittiin tarkoituksenmukaisella otannalla (Silver-

Terveystalon koulutuksessa vuorovaikutteiset harjoitustilanteet ovat tärkeitä.

man, 2013, ss. 148–150; Burns & Grove, 2011, ss. 313–314; Lodico, Spaulding, & Voegtler, 2006, ss. 140–142).

Aineisto kerättiin 20.10.–20.11.2016 sähköisellä e-lomakkeella niin, että tiedonantajat vastasivat puolistrukturoituihin kysymyksiin. Tutkimukseen osallistuminen oli vapaaehtoista, ja tiedonantajat olivat vapaita vastaamaan tyylillään. Näin paljastui yksilöllinen näkemys tutkimuskohteesta. Tulokset eivät ole sellaisenaan siirrettävissä toiseen kontekstiin, mutta ovat jossain määrin sovellettavissa suomalaisen ammattikorkeakoulukontekstiin. (Connelly, 2016.) Tiedonantajia informoitiin kirjallisesti aineistonkeruun yhteydessä kyselylomakkeen saatekirjeellä. Siinä kerrottiin tutkimuksen tarkoituksesta, nimettömästä vastaamisesta ja tiedonkäytöstä satelliittikoulutuksen kehittämisessä. Tulokset on esitetty siten, ettei niistä voi tunnistaa tiedonantajia. (Bailey & Ladores, 2018; Grosseohme, 2014; Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2012.)

Aineistonkeruumenetelmä valittiin, koska haluttiin syventää ymmärrystä ammattikorkeakoulun opettajien kokemuksesta verkkopainotteisesta opetuksesta. Oli tärkeää, että tiedonantajilla oli oma-kohtaisia kokemuksia asiasta. Tutkimuksen tarkoitus, tavoitteet ja tutkimustehtävä ohjasivat puolistrukturoitujen kysymysten muodostamista. (Burns & Grove, 2011, ss. 85–86.) Tutkijat välittivät linkin

kyselylomakkeeseen sähköpostitse tiedonantajille ja muistutuskirjeitä lähetettiin yksi. Kysymykset olivat seuraavat:

Opettajille suunnatut kysymykset

1. Missä tutkinto-ohjelmassa olet opettanut?
2. Miten olet suunnitellut satelliitti koulutuksen opetuksen?
3. Minkälaista tukea olet saanut satelliittikoulutuksen toteuttamiseen?
4. Millaisia ovat olleet kokemuksesi satelliittikoulutuksesta sen eri vaiheissa?
5. Millaisia ovat olleet opiskelijoiden kokemukset satelliittikoulutuksesta sen eri vaiheissa?
6. Miten kehittäisit satelliittikoulutuksen toteutusprosessia?

Kumppaniammattikorkeakoulujen paikallisille tutoreille suunnatut kysymykset

1. Missä vaiheessa tulit mukaan satelliittikoulutukseen?
2. Minkälaista tukea sait satelliittikoulutuksen toteuttamiseen?
3. Miten osallistuit satelliittikoulutuksen opetuksen suunnitteluun?
4. Millaisia ovat olleet kokemuksesi satelliittikoulutuksesta sen eri vaiheissa?
5. Millaisia ovat olleet opiskelijoiden kokemukset satelliittikoulutuksesta sen eri vaiheissa?
6. Miten kehittäisit satelliittikoulutuksen toteutusprosessia?

Aineisto analysoitiin induktiivisella sisällönanalysillä pelkistäen, ryhmitellen ja abstrahoiden (Kylmä & Juvakka, 2007, ss. 112–117). Menetelmän katsottiin soveltuvan tutkimukseen, koska se mahdollisesti aineiston kuvaamisen tiivistetysti ja

abstraktiotasoa nostaan. Analyysin yksityiskohtaista kulkua ohjasivat tutkimuksen tarkoitus, tavoite ja tutkimustehtävä. Analyysiyksikkö muodostui merkityksen sisältävästä yksiköstä, joka oli sana, lause tai ajatuskokonaisuus. Analyysi aloitettiin tutustumalla aineistoon ja aluksi aineisto luettiin useasti. Sitten tutkimuskohteen alkuperäisilmaisut pelkistettiin ja lisättiin tiedonantajia kuvaavat tunnisteet. Alkuperäisilmaisut pelkistettiin siten, että niiden olennainen sisältö säilyi. Tämän jälkeen samankaltaisista pelkistyksistä muodostettiin alaluokat (n=7) ja niille annettiin sisältöä kuvaavat nimet. Sitten alaluokat yhdistettiin yläluokiksi (n=3) ja lopuksi yläluokista muodostettiin pääluokka (n=1). Luokat (taulukko 1 sivulla 64) nimettiin aineistolähtöisesti. Tuloksin oikeellisuuden varmistamiseksi alkuperäisilmaisuja ja niistä tehtyjä pelkistyskäsitteitä tarkasteltiin toistuvasti. Tällä varmistettiin, että alkuperäisilmaisut vastasivat pelkistyskäsitteitä, niistä muodostettuja alaluokkia ja yläluokkia sekä lopulta syntynyttä pääluokkaa. (Tuomi & Sarajarvi, 2018, ss. 122–127; Elo ym., 2014; Vaismoradi, Turunen, & Bondas, 2013; Moule & Goodman, 2009, ss. 206–207; Elo & Kyngäs, 2007.)

Verkko-opetuksen haastavuus

Opettajan pedagogisen ja teknisen tuen riittävyys

Opettajien tuen tarve liittyi ensisijaisesti pedagogiseen ja tekniseen tukeen ja sen riittävyyteen. Pedagogista tukea saatiin lähinnä verkko-opetuksen toteuttamiseen, ohjaukseen ja verkko-oppimisympäristössä toimimiseen sekä käytännön järjestelyihin. Konkreettinen tuki verkko-opetukseen hankittiin digiopettajakoulutuksesta. Kollegiaalista tukea saatiin ammattitovereilta, opiskeli-

Taulukko 1. Terveysalan opettajien kokemus verkkopainotteisesta opetuksesta

Alaluokka	Yläluokka	Pääluokka
Opettajan pedagogisen ja teknisen tuen riittävyys	Verkko-opetuksen haastavuus	Terveysalan opettajien kokemus verkkopainotteisesta opetuksesta
Odotusten ja toteutuman välinen jännite		
Opiskelijoiden oppimisesta huolestuminen	Verkko-opetukseen tyytymättömyys	
Opettajan työn hallinnan menettäminen		
Verkko-opetuksen suunnittelun vaativuus	Verkko-opetuksen opetusprosessin uudistaminen	
Verkko-opetuksen toteutuksen moninaisuus		
Luopuminen perinteisestä opetuksesta ja oppimisesta		

jaryhmän tutorilta ja tutkintovastaavalta. Kollegiaalinen tuki oli merkittävä, koska se auttoi selviytymään verkko-opetuksen haasteista. Verkko-oppimisympäristössä toimiessaan opettajien ohjauksen ja tuen tarve vaihteli, eivätkä kaikki tarvinneet tukea. Toisaalta osa opettajista kertoi, että he saivat riittämättömästi tukea varsinkin verkkopedagogiikkaan.

”Digiosaamisen tuki on oleellista.”

(Opettaja i)

”Lähimpien työkaverien tuki, digiohjaus.” (Opettaja m)

Odotusten ja toteutuman välinen jännite

Opettaja suunnitteli verkko-opetuksen kollegoidensa ja paikallisten työelämän edustajien kanssa. Sitten hän laati toteu-

tussuunnitelmat ja ohjeistuksen opiskelijoiden ohjauksesta paikallisissa työelämän yksiköissä. Jännitteitä aiheuttivat odotusten ja toteutuman välinen ristiriita sekä yhteistyön vaikeudet. Tilanne tiukentui, kun verkko-opetusta alettiin suunnitella ja toteuttaa ammattikorkeakoulujen yhteistyönä. Eräs kumppaniammattikorkeakoulun paikallinen tutori jäi kaipaamaan opetuksen yhteissuunnittelua ja yhteistyötä. Kumppaniammattikorkeakoulun merkitys ohentui kuitenkin siihen, että siitä tuli pelkästään koulutuksen toteutuspaikka. Hän vaati tulevissa koulutuksissa huomioimaan suunnittelun, korkeakoulujen yhteisopettajuuden ja kumppaniammattikorkeakoulun opetustarjonnan hyödyntämisen. Vaikka koulutuksen alkuvaihetta luonnehdittiin haasteelliseksi, siihen liittyi myös mielihyväsävyisiä kokemuksia onnistuneen yhteistyön ansiosta.

Paikallisten tutoreiden kokemukset verkko-opetuksesta olivat moninaiset. Haasteena oli niukka toimijoiden yhteistyö. Opettajatuturi olisi tarvinnut varsinkin koulutuksen alkuvaiheessa ohjausta ja tukea, koska se olisi auttanut hahmottamaan opetusprosessin. Eräs opettajatuturi piti itseään lähes merkityksettömänä ja tarpeettomana, koska hän ei voinut osallistua lähiopetukseen. Hän oli lähinnä tenttitilaisuuksien järjestäjä. Niukka tuki ammattikorkeakoulun opettajilta aiheutti pettymyksen. Aikaisempi hyvä, saumaton ja sujuva käsitys yhteistyöstä muuttui pettymykseksi, kun odotukset tuesta jäivät toteutumatta. Sähköposteihin vastaamista viiveellä, tai vieläpä vastaamattomuutta, pidettiin kiusallisena. Vahingollista oli myös ammattikorkeakoulun tutoriopettajan vaihtuminen koulutuksen aikana, kun syntymässä oleva yhteistyösuhde häiriintyi. Kuitenkaan aina tilanne ei ollut näin haasteellinen. Yhteistyötä kuvattiin myös laadullisesti hyväksi ja miellyttäväksi. Paikallinen tuturi pidettiin ajan tasalla koulutuksen aikaisista tapahtumista. Verkko-opetuksen kiistämättömänä etuna oli paikasta riippumaton opiskelu ja opiskelijoiden valmistumisen nopeutuminen.

”Olisin kaivannut enemmän yhteistyötä. Melko usein lähettämiini sähköpostiviesteihin ei vastattu tai vastaus tuli viiveellä. Iso miinus siitä, että [ammattikorkeakoulun] tutoriopettaja vaihtuu kesken koulutuksen. Haittaa jo muodostunutta ”yhteistyösuhdetta” ammattikorkeakoulujen välillä.” (Paikallinen tuturi a)

Verkko-opetukseen tyytymättömyys

Opiskelijoiden oppimisesta huolestuminen

Opettajat olivat huolissaan opiskelijoiden oppimisesta, mutta tästä huolimatta he pitivät verkko-opetusta tarkoituksenmukaisena mahdollisuutena ammattiin opiskelussa. Kuitenkin he korostivat koulutuksen alkuvaiheen merkitystä opiskelijoiden ryhmäytymisessä ja oppimisympäristöön tutustumisessa.

Opettaja koki opiskelijoiden olleen opintojen alkuvaiheessa ahdistuneita. Ahdistuneisuutta aiheuttivat verkko-opetuksen, opetusjärjestelyjen ja koulutuksen organisoinnin sekavuus. Panostaminen opintojen alkuvaiheen ohjaukseen olisi lieventänyt ahdistuneisuutta. Ahdistuneisuus kuitenkin väheni opintojen edetessä.

”Opiskelijat vaikuttivat alussa tyytymättömiltä. En ole saanut suoraa negatiivista tai positiivista palautetta.” (Opettaja f)

Opettajien huolta opiskelijoiden oppimisesta aiheutti se, että kaikkiin opiskelijoiden kysymyksiin ei osattu vastata opintojen alkuvaiheessa. Lisäksi verkko-opetuksen ominaispiirteinä oli opiskelijoiden ja opettajien viestinnän haasteellisuus. Tästä seurasi, että toistuvasti opiskelijat esittivät samankaltaisia kysymyksiä ja tarvitsivat paljon opettajan tukea sekä ohjausta käytännön asioissa.

Opettajien kertoessa opiskelijoiden verkko-opetuskokemuksesta esille nousee yhtäältä verkko-opetuksen vaatavuus, mutta toisaalta motivoituminen opiskeluun. Verkko-opetuksen onnistuminen

edellytti oppimishaluisia ja motivoituneita opiskelijoita ja sitä, että opettaja tunsi heidät hyvin. Opiskelijoihin tutustuttiin parhaiten lähiopetuksen aikana, mutta ajasta ja paikasta riippumaton opiskelu ja harjoittelu kotipaikkakunnalla olivat opiskelijoille tärkeitä, myönteisiä ja motivoivia seikkoja. Opiskelijoiden tyytyväisyyttä lisäsi myös työpaikan löytäminen läheltä kotipaikkakuntaa.

Opettajan työn hallinnan menettäminen

Opettajan kokemus työn hallinnan menettämisestä johtui lähinnä ajallisten voimavarojen niukkuudesta. Verkko-opetuksessa epäonnistuminen syntyi tilanteessa, jossa opetuksen suunnitteluun ja siihen orientoitumiseen jäi niukasti aikaa. Tällöin jouduttiin yksin hakemaan tietoa ja pohtimaan verkko-opetusratkaisuja.

Ajallisesti liian pitkäkestoiset verkko-opetustuokit ja lähiopetuksen niukkuus aiheuttivat epäonnistumisen kokemuksia. Tilannetta hankaloitti ajoittainen verkko-opetuksen oppimisympäristöjen toimimattomuus. Päivä- ja verkko-opetuksen samanaikainen yhteensovittaminen aikaansai tyytymättömyyttä, koska niiden hallinta opiskelijoiden erilaisten oppimisvalmiuksien vuoksi oli vaativaa. Näistä syntyvät ennakoimattomat tilanteet pahensivat opettajan kokemusta työn hallinnan menettämisestä.

”Suunnitteluun tarvitaan aikaa. Opiskelijat tarvitsivat paljon tietoa käytännön asioista, niin opetuksen subteen, kuin Helsinkiin tulossa käytännön asioiden hoitamisessa. Yhteiset AC-luennot nuorisosasteen kanssa eivät olleet paras mahdollinen toteutustapa, koska oppimishallinnalla oli isot erot näiden ryhmien välillä. Satelliittikoulutuksen opiskelijat

tarvitsivat enemmän ihan oppimisvalmiuksiin liittyvää ohjausta.”

(Opettaja I)

Verkko-opetuksen opetusprosessin uudistaminen

Verkko-opetuksen suunnittelun vaativuus

Suunnittelun haasteet olivat yhteydessä ajallisesti liian niukkaan suunnittelu-aikaan, kumppaniyhteistyöhön ja verkko-opetuksen menetelmälliseen osaamiseen. Opetusprosessi olisi pitänyt suunnitella yhteistyössä työelämän kanssa jo ennen koulutuksen alkua, jotta työelämän vaatimukset ja mahdollisuudet olisivat tulleet huomioon otetuiksi.

”Suunnitteluun ennen opintojen alkua riittävästi aikaa ja resursseja opetusta suunnitteleville opettajille. Opetus ei tapahdu nuorisosasteen opetuksen ohella, vaan ainakin tämä toteutus on vaatinut ihan omat suunnitelmansa, koska toteutuksen aikataulut ja sisällöt ovat erilaisia.” (Opettaja I)

Verkko-opetuksen epäselvyydet hättäsivät opintojaksojen suunnittelua ja opettajat joutuivat käyttämään runsaasti aikaa verkko-opetuksen periaatteiden soveltamiseen opetuksessaan. Olisikin ollut tärkeää antaa opettajille riittävästi suunnittelu-aikaa. Tämän lisäksi ennen koulutuksen alkamista osa opettajista sai niukasti valmiuksia verkko-opetukseen ja -pedagogiikkaan, jolloin opetusta jouduttiin toteuttamaan yrityksen ja erehdyksen kautta. Opettajat tiesivät opetuksen tavoitteet, mutta keinot olivat vielä epäselviä ja ratkaisuja etsittiin kokeilemalla. Verkko-opetuksen suunnittelu ajallisesti ja temaattisesti mielekkääksi sekä selkeästi eteneväksi kokonaisuudeksi osoittautui tähdelliseksi.

Erään opettajan mielestä verkko-opetukselle olisi pitänyt tehdä opetus- ja toteutussuunnitelma, koska sisällöt ja ajoitus poikkeavat päivätoiteutuksesta.

Verkko-opetuksen toteutuksen moninaisuus

Verkko-opetuksen ongelmat aiheutuivat viestinnästä, vuorovaikutuksesta ja yhteistyöstä. Viestinnälliset ja vuorovaikutuksen ongelmat kärjistyivät ammattikorkeakoulun vastuuhenkilöiden, opettajien ja kumppaniammattikorkeakoulujen opettajien yhteistyössä. Myös tietojärjestelmien toimimattomuus ja opiskelijoiden passiivisuus tuottivat haasteita. Entisestään tilannetta hankaloitti se, että vaikka opiskelijat olivat kirjautuneina verkkoon, he eivät aina olleet henkisesti läsnä opetuksessa. Muun ohella pitkät verkko-opetustuokiot rasittivat ja uuvuttivat opettajia. Eräs opettaja kertoi, että tutorointi vei paljon, jopa kohtuuttomasti, aikaa. Kuitenkin opiskelijoiden ja opettajien kanssakäyminen helpottui opintojen edetessä ja opettajan tutustuessa opiskelijoihin.

Verkko-opetusta ja siihen liittyvien ongelmien ratkaisua kuvattiin eri tavoin. Sitä kuvattiin päiväopetuksen kaltaisena pitäen ainoana erona sitä, että opetus toteutui verkkoympäristössä. Näin asiaa lähesyttivät opettajat suunnittelivat verkko-opetuksen muuntaen päiväopetuksen verkkoon sopivaksi.

”Muunnellen paikan päällä tapahtuvaa koulutusta satelliittikoulutukseen soveltuvaksi muuttamatta sisältöjä.”

(Opettaja h)

Osa opettajista oli pohtinut verkko-opetuksen vaatimuksia jo hyvissä ajoin ennen opetuksen alkamista. Eräs opettaja

toi esille verkko-opetukseen kohdentuvan osaamattomuutensa pohiessaan opetuksen suunnitteluvaiheessa sitä, miten opiskelijat saavuttavat opintojakson tavoitteet tilanteessa, jossa oppimisympäristö oli opettajalle entuudestaan vieras. Toinen opettaja oli valmistautunut verkko-opetukseen etukäteen tekemällä opiskelijoita aktivoivan lähiopetuksen oppimismateriaalin. Hän piti merkityksellisenä verkossa käytettävän oppimismateriaalin laadukkuutta, mutta huomautti kuitenkin, että laadukas materiaali ei synny muun työn ohella, vaan vaatii riittävästi työaikaa. Eräs opettaja tuotti verkko-opetuksen oppimismateriaalin ja tallensi sen verkkokokousjärjestelmään. Hän kannusti opiskelijoita vuoropuheluun opetuksen aikana ja useimmiten vuoropuhelu toteutui siten, että opiskelijat kirjoittivat kiinnostavista asioista verkkokokousjärjestelmän keskustelualueelle. Hän ohjasi lisäksi opiskelijoita tutustumaan opetustuokioiden välillä verkossa olevaan oheisoppimismateriaaliin. Materiaalin perusteella opiskelijat vastasivat opettajan kysymyksiin opintojakson pilvipalvelussa ja opetustuokioiden lopuksi opettaja keskusteli vastauksista opiskelijoiden kanssa.

Luopuminen perinteisestä opetuksesta ja oppimisesta

Verkko-opetukseen siirtyminen vaatii luopumista perinteisestä luentotyypisestä opetuksesta. Uudessa tilanteessa tarvittiin uudenlaisia toimintatapoja ja opetusmenetelmiä, jotka lisäävät opiskelijoiden ja opettajien vuorovaikutusta. Erityisesti verkko-opetuksen alkuvaiheessa opettajat tarvitsivat tukea verkkopedagogiikassa, työaikaa opetuksen suunnitteluun sekä perehdytystä ja tukea verkkoympäristössä toimimiseen. Opiskelijat tarvitsivat perehdytystä ja tukea verkossa opiskeluun, vaik-



Kuvio 1. Terveysalan verkkopainotteinen koulutuskonsepti

ka itseohjautuvuus ja vastuunotto oppimisesta oli keskeistä. Yksi vastaajista (Opettaja k) tiivistääkin, että ”Hyvä opiskelijoiden sekä opettajien ohjeistus ja perehdyttäminen tärkeää”. Yhteenvedo terveysalan verkkopainotteisesta koulutuskonseptista esitetään kuviossa 2.

Pohdinta

Tässä artikkelissa kuvatut opettajien kokemukset verkkopainotteisesta opetuksesta olivat melko kriittisiä. Käynnistysvaiheessa puuttui yhteinen keskustelu ja tulkinta siitä, mitä verkkopainotteisella opetuksella tai oppimisella tarkoitetaan, vaikkakin opettajat keskustelivat opetuksen viemisestä verkkoon. He toteuttivat luento-opetusta verkkokokousjärjestelmän avulla ja tallensivat opiskelumateriaalit verkkoalustalle. Luopuminen

totutuista opetustavoista ja uudenlaisten ratkaisujen suunnittelu sekä käyttöönotto vaativat kuitenkin aikaa, sillä erityisesti alkuvaiheessa verkko-opetuksen suunnittelu vie enemmän aikaa kuin perinteisen opetuksen suunnittelu (Wanner & Palmer, 2015; Means ym., 2010; Dyckman & Davies, 2008). Opettajat korostivatkin, että tarvitaan uusia ja uudenlaisia toimintatapoja ja opetusmenetelmiä, jotka lisäävät opettajien ja opiskelijoiden vuorovaikutusta. Aikaisemmissa tutkimuksissa mielenkiinto on kohdistunut tietoteknisiin välineisiin ja osallistujien vuorovaikutukseen, ja Graham (2006) suosittaa käyttämään tietoteknisiä välineitä joustavasti ja oppimista edistävästi. Tämä ei ole kuitenkaan riittävä toimi, vaan tarvitaan oppimista edistävää osallistujien välistä vuorovaikutusta, sen tukemista sekä mahdollisuutta suunnitella opintoja yksilölli-

sesti. Lisäksi oppimistavoitteiden asettaminen ja yksilöllinen palaute oppimisesta ovat oppijalle tärkeitä. (Osguthorpe & Graham, 2003; Soler ym., 2017.) Biggs (2003) tarkentaa, että opetuksen laadukkuus on yhteydessä oppimisen tavoitteisiin, opetusmenetelmiin ja arviointiin.

Smith ja Stacey (2003, s. 121) toteavat, että opettajien kannalta merkityksellisiä tekijöitä ovat valmistelu- ja suunnittelu-aika. Tutkimuksemme tiedonantajat toivat esille, että opetuksen valmistelu-aika oli liian lyhyt ensimmäisten opintojaksojen käynnistyessä. Koulutuksen aloittamiseen liittyi useita käytännön kysymyksiä, kuten sopimusten tekeminen osapuolten kesken ja ajan riittävyys opettajien väliseen yhteistyöhön. Verkkopainotteisen opiskelun teknologiset ratkaisut vaativat opettajilta perehtymisaikaa ja vaikka koulutuksen alkuvaiheessa tarjottu tuki koettiin hyödylliseksi, nähtiin se samalla kuitenkin riittämättömänä. Tukea olisi tarvittu koulutusprosessissa pedagogisiin ja teknisiin ratkaisuihin. Tarjottu tuki kuitenkin painottui lähinnä työskentelyyn digitaalisissa oppimisympäristöissä.

Tämän tutkimuksen tulosten mukaan verkko-opetuksen opettajat olivat huolissaan opiskelijoiden oppimisesta, vaikka he näkivät sen uudenlaisena mahdollisuutena ammattiin oppimisessa. Korkeakouluympäristössä lähiopetusta pidetään edelleen tärkeänä menetelmänä (Prober & Heath, 2012) ja verkko- ja lähiopetuksen yhdistelmät nähdään olevan oppimistuloksiltaan parempia kuin kokonaan verkossa tapahtuva oppiminen (Means ym., 2013; Thai ym., 2017 tai luento-opetus (Albert & Beatty, 2014). Garrison ja Vaughan (2008) suosittavat integroimaan lähi- ja verkko-oppimisen siten, että molempien vahvuudet hyödynnetään.

Tämän tutkimuksen mukaan toimijoilla oli keskenään ristiriitaisia odotuksia, mikä tuli selkeimmin esille kumppaniammattikorkeakoulujen tutoriopettajien vastauksissa. He olisivat halunneet olla enemmän mukana opetuksessa ja tehdä tiiviimpää yhteistyötä. Lisäksi koulutuksen eri vaiheissa opettaneiden yhteistyötä kaivattiin lisää. Koulutuskokeilu oli haasteellinen viestinnän ja yhteistyön kannalta, sillä verkko-oppimisessa tutorointi ja erilaiset ohjausmuodot ovat tärkeämpiä kuin perinteisessä opetuksessa (Lim & Morris, 2009). Oppimisympäristön tulee mahdollistaa aktiivinen ja vastuullinen toiminta, kannustaa yhteistyöhön sekä sosiaaliseen vuorovaikutukseen ja argumentointiin (Pönkä ym., 2012). Tämän tutkimuksen tulosten perusteella voidaan todeta, että opettajien mukaan opiskelijoiden verkko-opiskelun taidot vaihtelivat. Opiskelijat saivat tietoteknistä tukea opintojen alkuvaiheessa opettajilta ja opintojen edetessä vertaistukea ryhmän toisilta opiskelijoilta, mutta varsinkin alkuvaiheessa opiskelijat kokivat jääneensä liian yksin. Verkkopainotteisessa opetuksessa opiskelijoiden tutorointi vaatii siten suunnittelmallisuutta ja säännöllisyyttä.

Tämän artikkelin tulokset eivät tee näkyviksi opetus käytännöissä tapahtuneita muutoksia ja siirtovaikutusta muuhun opetukseen. Koulutuskokeilu monimuotoisti opetusmenetelmällisiä ratkaisuja, jolloin verkko-opetus tuli osaksi muuta opetusta. Yhä useammin perinteisen luokkaopetuksen rinnalla tai tilalla käytetään käänteistä opetusta, verkkotenttejä ja yhteisöllistä työskentelyä tukevia oppimiskäytäntöjä.

Tutkimuksen luotettavuus ja eettiset näkökohdat

Aineisto toi aidosti esille tiedonantajien näkemyksen, mikä lisää uskottavuutta. Sitä lisää myös se, että tutkijat toteuttivat analyysiprosessin yhdessä. Tutkimuksen kohteena olevasta ilmiöstä saatiin uskottava, rikas ja saturoitunut aineisto (Rijnsoever, 2017; Burns & Grove, 2011, ss. 317–318; Kylmä & Juvakka, 2007, ss. 128–129). Tutkimuksen aikana vahvistettavuus varmistettiin avoimella kirjaamisella, tutkimuspäiväkirjalla ja muistiinpanoilla (Connelly, 2016). Tutkijat olivat tietoisia subjektiviteetistaan ja pyrkivät tietoisesti sulkeistamaan tutkimuskohdetta koskevan tiedon ja tavan hahmottaa sitä tutkimusprosessin aikana (Sorsa, Kiikkala, & Åstedt-Kurki, 2014; Polit & Beck, 2012, ss. 494–498).

Ehdotukset verkkopainotteiselle opetukselle ja jatkotutkimukselle

Tämä tutkimus tuotti tietoa verkko-opetuksen haastavuudesta, tyytymättömyydestä ja verkko-opetuksen opetusprosessin uudistamisesta. Opettajien teknisen ja pedagogisen tuen riittävyys sekä odotusten ja toteuman välinen jännite ovat yhteydessä verkko-opetuksen haastavuuteen. Verkko-opetukseen tyytymättömyyttä aiheuttavat opiskelijoiden oppimisesta huolestuminen ja opettajan työn hallinnan menettäminen. Verkko-opetuksen opetusprosessin uudistamista haastavat suunnittelun vaativuus, toteutuksen moninaisuus sekä luopuminen perinteisestä opetuksesta.

Kehittämisehdotukset terveysalan verkkopainotteiseen opetukseen:

1. Opettajat otetaan mukaan koulutusprosessin suunnitteluvaiheessa, jotta he motivoituvat ja sitoutuvat

koulutuksen suunnitteluun, toteutukseen ja arviointiin.

2. Perinteisen lähiopetuksen menetelmiä ei sellaisenaan voi siirtää verkkopainotteiseen opetukseen.
3. Ammattikorkeakoulussa käynnistetään verkkopainotteisen opetuksen pedagogisten, didaktisten ja opetus-teknologisten ratkaisujen kehittäminen.
4. Opettajien rekrytointi, tuki ja ohjaus, mentorointi sekä jaksaminen tulee varmistaa siten, että he voivat rauhassa paneutua opetukseen ja ohjaukseen. Näin koettua epävarmuutta ja rasittuneisuutta voidaan vähentää.

Jatkossa on tarpeen selvittää opiskelijoiden kokemuksia verkkopainotteisesta opetuksesta. Samoin tarvitaan tietoa jo koulutuksesta valmistuneiden opiskelijoiden työelämäosaamisesta ja ammatissa menestymisestä. Verkkopainotteisen koulutuksen yleistyessä on tarpeen tutkia laajemminkin opettajien sitoutumista, motivoitumista, urakehitystä ja joustavuutta. Lisäksi tarpeellista olisi tutkia työelämän yhteistyökumppaneiden verkko-opetuskokemusta.

Lähteet

-
- Albert, M., & Beatty, B. J. (2014). Flipping the Classroom Applications to Curriculum Redesign for an Introduction to Management Course: Impact on Grades. *Journal of Education for Business*, 89(8), 419–424.
- Bailey, J., & Ladores, S. (2018). Ethical Issues When Conducting Research in People with Cystic Fibrosis. *Journal of Nursing Practice Applications & Reviews on Research*, 8(1), 48–52. <https://doi.org/10.13178/jnparr.2018.0801.0807>
- Biggs, J. (2003). *Teaching for Quality Learning at University*. Buckingham: Open University Press.

- Burns, N., & Grove, S. K. (2011). *Understanding Nursing Research. Building an Evidence-Base Practice* (5th ed.). China: Saunders.
- Chen, A. K., Dennely, C., Fitzsimmons, A., Hyde, S., Lee, K., Rivera, J., Shunk, R., & Wamsley M. (2017). Teaching interprofessional collaborative care skills using a blended learning approach. *Journal of Interprofessional Education Practice*, 8, 86–90.
- Connelly, L. M. (2016). Trustworthiness in Qualitative Research. *MEDSURG Nursing*, 25(6), 435–436.
- Cook, D. A., Levinson A. J., Carside, S., Dupras, D. M., Erwin, P. J., & Montori, V. M. (2008). Internet-based learning in the health professions: a meta-analysis. *JAMA*, 300(10), 1181–1196.
- Coyne, E., Rands, H., Frommolt, V., Kain, V., Plugge, M., & Mitchell, M. (2018). Investigation of blended learning video resources to teach health students clinical skills: An integrative review. *Nurse Education Today*, 63, 101–107.
- Dziuban, C., Graham, C. R., Moskal, P. D., Norberg, A., & Sicilia, N. (2018). Blended learning: the new normal and emerging technologies. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 15(3), 1–16.
- Dykman, C. A., & Davis, C. K. (2008). Online Education Forum: Part Two - Teaching Online Versus Teaching Conventionally. *Journal of Information Systems Education*, 19(2), 157–164.
- Elo, S., Kääriäinen, M., Kanste, O., Pölkki, T., Utriainen, K., & Kyngäs, H. (2014). Qualitative Content Analysis: A Focus on Trustworthiness. *SAGE Open*, 4(1), 1–10. <https://doi.org/10.1177/2158244014522633>
- Elo, S., & Kyngäs, H. (2007). The qualitative content analysis. *Journal of Advanced Nursing*, 62(1), 107–115.
- Engeström, Y., & Sannino, A. (2010). Studies of expansive learning: Foundation, findings and future challenges. *Educational Research Review*, 5, 1–24.
- Erstad, O., & Sefton-Green, J. (2013). *Identity, community, and learning lives in the digital age*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Garrison, D.R., & Vaughan, N.D. (2008). *Blended Learning in Higher Education: Framework, Principles, and Guidelines*. San Francisco, USA: Jossey-Bass.
- Graham, C. R. (2006). Blended Learning Systems: Definition, Current Trends, and Future Directions. Teoksessa C. J. Bonk, & C. R. Graham (toim.), *The Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs* (ss. 3–21). San Francisco, USA: Pfeiffer Publishing.
- Graham, C. R., Woodfield, W., & Harrison, J.B. (2013). A framework for institutional adoption and implementation of blended learning in higher education. *Internet and Higher Education*, 18, 4–14.
- Grossoehme, D. H. (2014). Research Methodology. Overview of Qualitative Research. *Journal of Health Care Chaplaincy*, 20(3), 109–122. <https://doi.org/10.1080/08854726.2014.925660>
- Halverson, L. R., Graham, C. R., Spring, K. J., Drysdale, J., & Henrie, C. R. (2014). A thematic analysis of the most highly cited scholarship in the first decade of blended learning research. *Internet and Higher Education*, 20, 20–34.
- Hartford, P. (2013). Blended Learning as an Effective Pedagogical Paradigm for Biomedical Science. *Higher learning research communication*, 3(4), 59–67.
- Howlett, D., Vincent T., Watson G., Owens, E., Webb, R., Gainsborough, N., Fairclough, J., Taylor, N., Miles, K., Cohen, J., & Vincent, R. (2011). Blending online techniques with traditional face-to-face teaching methods to deliver final year undergraduate radiology learning content. *European Journal of Radiology*, 78(3), 334–341.
- Johnson N., List-Ivankovic, J., Eboh, W. O., Ireland, J., Adams, D., Mowatt, E., & Martindale, S. (2010). Research and evidence based practice: using a blended approach to teaching and learning in undergraduate nurse education. *Nurse Education Practice*, 10(1), 43–47.
- Jokinen, P., & Mikkonen, I. (2013). Teachers' experiences of teaching in a blended learning environment. *Nurse Education in Practice*, 13(6), 524–528.
- Kaarakainen, M.-T., & Kivinen, O. (2015). Teknologia tulevaisuudessa tarvittavien ICT-taitojen ja muun osaamisen edistäjänä. Teoksessa M. Kuuskorpi (toim.), *Digitaalinen oppiminen ja oppimisympäristöt* (ss. 45–64). Julkaisu 2015:1. Kaarina: Kaarinan kaupunki.
- Kirkwood, A., & Price, L. (2013). Technology-enhanced learning and teaching in higher education: what is “enhanced” and how do we know? A critical literature review. *Learning, Media and Technology*, 39(1), 6–36.
- Kregor, G., Breslin, M., & Fountain, W. (2012). Experience and beliefs of technology users at an Australian university: keys to maximising e-learning potential. *Australasian Journal of Educational Technology*, 28(8), 1382–1404.
- Kylmä, J., & Juvakka, T. (2007). *Laadullinen terveystutkimus*. Helsinki: Edita Prima.
- Lim, D. H., & Morris, M. L. (2009). Learner and Instructional Factors Influencing Learning Outcomes within a Blended Learning Environment. *Educational Technology & Society*, 12(4), 282–293.

- Lim-Dunham, J. E., Ensminger, D. C., McNulty, J. A., Hoyt, A. E., Arcot J., & Chandrasekhar A. J. (2016). A Vertically Integrated Online Radiology Curriculum Developed as a Cognitive Apprenticeship: Impact on Student Performance and Learning. *Academic Radiology*, 23(2), 252–261.
- Lo dico, M. G., Spaulding, D. T., & Voegtler, K. H. (2006). *Methods in educational research: from theory to practice*. USA: Jossey-Bass.
- Mccown, L. (2010). Blended courses: the best of online and traditional formats. *Clinical Laboratory Science*, 23(4), 205–211.
- McEvoy, F. J., Shen, N. W., Nielsen, D. H., Buelund, L. E., & Holm, P. (2016). Online Radiology Reporting with Peer Review as a Learning and Feedback Tool in Radiology; Implementation, Validity, and Student Impressions. *Journal of Digital Imaging*, 30(1), 78–85.
- McGee, P., & Reise, A. (2012). Blended course design: A synthesis of best practices. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 16(4), 7–22.
- Means, B., Toyama, Y., Murphy, R., & Bakia, M. (2013). The effectiveness of online and blended learning: A meta-analysis of the empirical literature. *Teachers College Record*, 115(3), 1–47.
- Means, B., Toyama, Y., Murphy, R., Bakia, M., & Jones, K. (2010). *Evaluation of evidence-based practices in online learning: A meta-analysis and review of online learning studies*. Washington, D.C.: U.S. Department of Education.
- Moule, P., & Goodman, M. (2009). *Nursing Research. An Introduction*. London: Sage.
- Norberg, A. Dziuban, C. D., & Moskal, P.D. (2011). A time-based blended learning model. *On the Horizon*, 19(3), 207–216.
- Osguthorpe, R. T., & Graham, C. R. (2003). Blended learning environment. Definitions and Directions. *The Quarterly Review of the Distance Education*, 4(3), 227–233.
- Petty, J. (2013). Interactive, technology-enhanced self-regulated learning tools in healthcare education: A literature review. *Nurse Education Today*, 33, 53–59.
- Polit, D. F., & Beck, C. T. (2012). *Nursing Research. Generating and Assessing Evidence for Nursing Practice* (9th ed.). Philadelphia, USA: Wolters Kluwer, Lippincott Williams & Wilkins.
- Porter, W. W., Graham, C. R., Spring, K. A., & Welch, K. R. (2014). Blended learning in higher education: Institutional adoption and implementation. *Computers and Education*, 75, 185–195.
- Prober, C. G., & Heath, C. (2012). Lecture halls without lectures - a proposal for medical education. *The New England Journal of Medicine*, 366(18), 1657–1659.
- Pönkä, H., Impiö, N., & Vallivaara, V. (2012). *Sosiaalisen median opetuskäyttö. Oppimisen teoriaa ja kokemuksia DevelOPE-bankeista*. Oulun yliopiston oppimateriaalia. Didascalica Universitatis Ouluensis. Kasvatustiede, E 4. Oulu: Oulun yliopisto.
- Reed, P. (2014). Staff experience and attitudes towards Technology Enhanced Learning initiatives in one Faculty of Health & Life Sciences. *Research in Learning Technology*, 22, 1–23.
- Rijnsoever, F. J. (2017). (I Can't Get No) Saturation: A simulation and guidelines for sample sizes in qualitative research. *PLoS ONE*, 12(7), 1–17. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0181689>
- Salmon, G. (2004). *E-moderating: The key to teaching and learning online* (2nd ed.). London: Routledge Falmer.
- Silverman, D. (2013). *Doing Qualitative Research* (4th ed.). Los Angeles, USA: Sage.
- Smith, P., & Stacey, E. (2003) Quality practice in Computer Supported Collaborative Learning: Identifying Research Gaps and Opportunities. Teoksessa G. Davies, & E. Stacey (toim.), *Quality Education @ a Distance* (ss. 119–128). Boston, Massachusetts, USA: Kluwer Academic Publishers.
- Soler, R., Soler, J. R., & Arraya, I. (2017). Subjects in the blended learning model design. Theoretical methodological elements. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 237, 771–777.
- Sorsa, M., Kiikkala, I., & Åstedt-Kurki, P. (2014). Bracketing as a skill in conducting unstructured qualitative interviews. *Nurse Researcher*, 22(4), 8–12.
- Szeto, E. (2014). A comparison of online/face-to-face students' and instructor's experiences: Examining blended synchronous learning effects. *Social and Behavioral Sciences*, 116, 4250–4254.
- Thai, N. T. T., De Wever, B., & Valcke, M. (2017). The impact of a flipped classroom design on learning performance in higher education: Looking for the best “blend” of lectures and guiding questions with feedback. *Computers & Education*, 107, 113–126.
- Tucker, S. (2001). Distance Education: Better, Worse, Or as Good as Traditional Education? *Online Journal of Distance Learning Administration*, 4(4).
- Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2012). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa*. Luettu osoitteesta http://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf
- Vaismoradi, M., Turunen, H., & Bondas, T. (2013). Content analysis and thematic analysis: Implications for conducting a qualitative descriptive study. *Nursing and Health Sciences*, 15, 398–405.

Wang, Y., Han, X., & Yang, J. (2015). Revisiting the Blended Learning Literature: Using Complex Adaptive Systems Framework. *Educational Technology & Society*, 18(2), 380–393.

Wanner, T., & Palmer, E. (2015). Personalising learning: Exploring student and teacher perceptions about flexible learning and assessment in a flipped university course. *Computers & Education*, 88, 354–369.

Xu, C. (2013). Classroom flipping as the basis of a teaching model for the course Mobile Application Development. *World Transactions on Engineering and Technology Education*, 11(4), 537–540.



Kuinka ohjata itseohjautuvuuteen ja tehokkaaseen toimintaan?

Antti Maunu

VTT, tutkijatohtori

Turun yliopisto, Koulutussosiologian

tutkimuskeskus RUSE

maunuan@gmail.com

Martela, Frank & Jarenko, Karoliina (toim.) (2017).

Itseohjautuvuus – miten organisoitua tulevaisuudessa?

Alma Talent. 366 sivua.

Torkkola, Sari (2017).

Lean asiantuntijatyön johtamisessa.

Alma Talent. 274 sivua.

Ammatillisen koulutuksen reformissa on keskusteltu paljon itseohjautuvuudesta. Henkilökohtaistuvien opintopolkujen myötä opiskelijoilta edellytetään itseohjautuvuutta, kriittisten äänten mukaan liikaakin, mikä vuoksi on peräänkuulutettu myös itseohjautuvuuden opettamista ja ohjaamista (Maunu, 2018).

Samoin reformin pyörteissä puhutaan henkilökunnan itseohjautuvuudesta. Reformi tuottaa nopeita, usein syvällekkäviä muutoksia ja edellyttää uusien toimintatapojen omaksumista. Vastaavasti oppilaitoksen johdon ja lähiesimiesten aika kuluu yhä enemmän muualla kuin henkilökunnan arkityön ohjauksessa ja tukemisessä, mikä myös vahvistaa tarvetta työntekijöiden ja työyhteisöjen itseohjautuvuudelle. (Maunu & Souto, 2019.)

Frank Martelan ja Karoliina Jarenkon toimittama *Itseohjautuvuus – miten organisoitua tulevaisuudessa?* osuu reformissa hyvään saumaan. Sitä on luettu myös ammatillisen koulutuksen johtajien ja kehittäjien parissa. Toinen tuore virikekirja johtamiselle on Sari Torkkolan *Lean asiantuntijatyön johtamisessa*, joka valittiin ilmestyessään vuoden bisneskirjaksi. Myös se antaa eväitä reformin johtamiseen, joskin toisentyypisiä kuin Martelan ja Jarenkon teos.

Tässä katsauksessa esittelen ja arvioin näitä kirjoja ammatillisen koulutuksen arkeen ja käytäntöihin kohdistuvan tutkimustyöni valossa. Kirjoissa on hyvät ja virittävät puolensa, ja ne täydentävät hyvin toisiaan. Molemmissa on myös puutteen- sa: ne eivät aina yllä ammatillisen koulutuksen arkeen eivätkä siellä tehtävään työhön. Siksi kirjat eivät korvaa arjen tuntemusta johtamisen ohjenuorana, joskin kirjat voivat tarjota virikkeitä arjen parantamiseen.

Itseohjautuvuus: tavoite, ihmiskuva ja utopia

Martelan ja Jarenkon toimittama *Itseohjautuvuus – miten organisoitua tulevaisuudessa?* on artikkelikokoelma, jossa erilaisten organisaatioiden toimintaan tutkijoina, kehittäjinä ja johtajina perehtyneet kirjoittajat esittelevät itseohjautuvuuden eri ulottuvuuksia. Yhtäältä kirjassa on historiallisia ja teoreettisia katsauksia erilaisiin organisaatiotyyppeihin, niiden johtamiseen ja niissä vaikuttaviin voimiin. Toisaalta kirjassa on tapausesimerkkejä organisaatioista (tyypillisesti yrityksistä), joiden toiminnassa itseohjautuvuudella on suuri rooli. Tällaisia ovat muun muassa suomalaiset IT-yritykset Vincer, Reaktor ja Futurice, hollantilainen kotisairaanhoidoyritys Buurtzorg ja pohjoisamerikkalai-

nen ulkoiluvälineyritys Patagonia.

Pääkäsite *itseohjautuvuus* määritellään kirjassa yksilöpsykologisesti. Se nähdään yksilön kykyä «toimia omaehtoisesti ilman ulkopuolisen ohjauksen ja kontrollin tarvetta», jolle esitetään kolme ehtoa:

- itsemotivoituneisuus eli ”halu pysyä liikkeessä ja tehdä asioita omaehtoisesti”,
- päämäärätietoisuus eli käsitys siitä, mitä tavoitetta kohti toimija itseohjautuu,
- osaaminen eli riittävät taidot itseohjautuvuuden toteuttamiseksi käytännössä. (s. 12.)

Kirjaa voidaan lukea myös sen tarkasteluna, mitä edellytyksiä ja seurauksia näiden ehtojen toteutumisella tai toteutumattomuudella on erilaisissa organisaatioympäristöissä.

Itseohjautuvuus – miten organisoitua tulevaisuudessa? on ohjelmallinen, jopa tunnustuksellinen kirja. Etenkin teoreettisemmissa puheenvuoroissa toistuu näkemys, että olemme siirtymässä aikakauteen, jossa ei ole muuta vaihtoehtoa kuin itseohjautuvuus. Toimintaympäristö muuttuu yhä nopeammin ja siihen on sopeuduttava, robotit korvaavat rutiinityöt, ihmisille jää luova ajattelu ja informaatioteknologia tuottaa sellaisia hallinnollisia rakenteita, jotka eivät toimi ilman itseohjautuvuutta. Puhe on tuttua myös ammatillisen koulutuksen reformista: Koska maailma muuttuu, koulutuksenkin on muututtava. Reformissakin muutoksen moottoriksi esitetään tietotekniikan kehittyminen sekä sen vaikutukset etenkin yritysten toimintaan, toimintaympäristöihin ja tarpeisiin.

Aikakauden murrokseen liittyy kirjassa myös ihmiskuvan murros, uuden ihmisen synty. Itseohjautuva ihminen on joustava, kyvykäs ja alati läpinäkyvä itselleen ja omille tarpeilleen. Hän tietää, mitä osaa ja mitä seuraavaksi haluaa oppia – ja sitten etsii tiensä oppimisen lähteelle saavuttaakseen haluamansa (ks. myös Maunu & Souto, 2019). Kirjan maailmassa tämä ilmenee vääjäämättömänä, evoluution kaltaisena pyrkimyksenä pois orjuudesta ja ulkoisesta kontrollista kohti vapaata yksilöllisyyttä. Näin itseohjautuvuus saa konaktipintaa ja oikeutusta myös länsimaisen individualismin oppihistoriallisesta voimasta (ks. Taylor, 1995). Kun itseohjautuvat, itselleen aidot ihmiset toimivat yhdessä, syntyy itseohjautuvia organisaatioita ja maailma saa tarvitsemansa muutoksen. Nämäkin näkemykset kuulostavat tutulta reformin kehyksessä. Uusi ammatillinen koulutus henkilökohtaisine oppimiskolkuineen sopii täydellisesti tällaisille opiskelijoille, ja joustavat ja muuntuvat oppilaitosorganisaatiot tarjoavat huikeita kehittymismahdollisuuksia aktiivisille ja itseohjautuville asiantuntijaopettajille.

Ongelma on kuitenkin se, että harva ihminen tai organisaatio täyttää tällaisen historiallisen ideaalin mitat omassa arjessaan. Oppilaitoksissa opettajat ja opiskelijat ovat tavallisia ihmisiä, ja sellaisina usein ideaaleihin nähden epätäydellisiä. He voivat kokea omat valmiutensa jo riittäviksi tai heidän voimavaransa hypätä yhä uusiin muutoksiin voivat olla monesta syystä rajalliset. Myöskään organisaatioissa muutokset eivät ilmesty puhtaalle pöydälle historiallisten tuulten tuomina, vaan ne versovat vuosikymmenten aikana muodostuneiden toimintakulttuurien, päätösten ja valtasuhteiden pohjalta. Jos ammatilliset oppilaitokset suljettaisiin opiskelijoilta pariksi vuodeksi, niissä voitaisiin ehkä luoda uusi itseohjautuvuuden kulttuuri. Mutta

niin kauan kuin oppilaitoksissa on turvattava joka päivä toimiva arki ja tasalaatuisen opetus, niiden on hyödynnettävä olemassa olevia toiminta- ja menettelytapoja, vaikka ne eivät noudattaisi itseohjautuvuuden ihanteita.

Itseohjautuvuus – miten organisoitua tulevaisuudessa? -kirjan suurin puute onkin, että se ei anna lainkaan eväitä siihen, kuinka itseohjautuvuuteen voitaisiin käytännössä päästä. Se kuvaa sinänsä vetoavia lopputuloksia sekä erilaisia ihanteita ja normeja, joiden vallitessa itseohjautuvuus voi toteutua. On kuvaavaa, että kaikissa kirjan tapausesimerkeissä, joissa kerrotaan itseohjautuvien organisaatioiden muodostamisesta ja johtamisesta, käy ilmi, että nämä organisaatiot harjoittavat rekrytoinnissa vahvaa valikointia. Vain jo valmiiksi hyvät ja oikeanlaiset tyypit otetaan mukaan toimintaan ja uusien, uljaiden organisaatioiden missio annetaan heidän käsiinsä. Tämä tuo esiin itseohjautuvuuden ideaalin kääntöpuolen: se saattaa olla tyly, julma ja piittaamaton niille, jotka eivät jo valmiiksi ole oikeanlaisina pidettyjä. Normista tulee vallankäytön ja valikoinnin väline. Tämä tuskin on suunta, johon ammatillista koulutusta kannattaa kehittää työ- tai oppimisympäristönä.

Lennokkuudessaan *Itseohjautuvuus – miten organisoitua tulevaisuudessa?* -kirjan tarkoitus lienee herättää ajatuksia ja keskustelua, eikä se pyrikään olemaan konkreettinen ohjekirja esimerkiksi ammatillisen koulutuksen tai oppilaitosorganisaatioiden muutokseen. Se on parhaimmillaan idea- ja aforismikokoelma, josta on hyvä poimia näkemyksiä koulutuksiin ja kahvipöytiin. Mutta jos aforismit ottaa liian vakavasti ja unohtaa oppilaitosten arkitodellisuuden, viisauksien viattomuus voi kadota.

Lean: muutoksen johtaminen ja työprosessien optimointi

Sari Torkkolan *Lean asiantuntijatyön johtamisessa* on omakohtainen kertomus lean-johtamisen omaksumisesta ja käytönotosta. Henkilökohtaisen tapaustutkimuksen kenttä on Patria-konsernin sisäiset tietohallintopalvelut. Lean-malli on kehitetty japanilaisessa autoteollisuudessa toisen maailmansodan jälkeen, mutta Torkkola osoittaa, että sitä voidaan soveltaa myös asiantuntijatyöhön.

Leanissa työprosessit pyritään rakentamaan mahdollisimman sujuviksi ja toimiviksi. Tyypillisesti tämän vaarantaa kolme asiaa:

- Muuttuvat ja äkilliset tilanteet, joissa työ ei etene totuttuun tapaan.
- Henkilöstön tai järjestelmän ylikuormitus kuten väsymys tai tilojen tai työkalujen riittämättömyys.
- Hukka eli tavoitetta edistämätön työ, esimerkiksi epätarkoituksenmukainen hyppiminen tehtävästä toiseen, asioiden pallottelu organisaatiossa ja kesken jäävät tehtävät. (s. 23–27.)

Torkkola puhuu virtaustehokkuudesta resurssitehokkuuden sijaan. Hyvin toimiva organisaatio ei hyödynnä koko ajan maksimaalisesti resurssejaan, koska juuri se johtaa ylikuormitukseen, työn huonoon organisointiin kiireessä sekä kyvyttömyyteen sopeutua muuttuviin tilanteisiin. Parhaimmin organisaatio toimii virtaustehokkuutta optimoimalla. Se tarkoittaa, että työt etenevät ja valmistuvat mahdollisimman nopeasti myös äkkitalanteissa. Tällöin työntekijät saattavat hetkittäin joutua odottamaan uusia tehtäviä, mutta kun niitä tulee, he pystyvät suoriutumaan niistä paremmin ja nopeammin kuin resurssitehokkaaksi viritetyssä, mutta liian kuormittavassa, organisaatiossa. Virtaustehokkaassa organisaatiossa työn yksik-

kökustannus tulee lopulta halvemmaksi, kun työntekijät voivat keskittyä oikeisiin asioihin oikeaan aikaan. (s. 57–58.)

Tämä lupaus on vetoava myös ammatillisen koulutuksen kontekstissa. Sielläkin tavoitteena on opiskelijoiden yhä nopeampi ja tehokkaampi läpäisy, jota uhkaavat organisaatioiden monet muutokset, kuormittavat tilanteet sekä usein turhana ja turhauttavana koettu työ. Jo se, että oppilaitoksissa pitäisi samaan aikaan tehdä suuria muutoksia ja saada arki sujumaan tasalaatuisissa puitteissa, johtaa ylikuormittumiseen ja monenlaiseen epätarkoituksenmukaiseen toimintaan.

Torkkolan kirjan pääosassa on kuvaus siitä, kuinka hän on käytännössä ohjannut työyhteisöään ottamaan käyttöön ja toimimaan virtaustehokkaan lean-mallin mukaisesti. Torkkola keskittyy juuri siihen, minkä edellä käsitelty *Itseohjautuvuus – miten organisoitua tulevaisuudessa?* sivuuttaa. Torkkola kuvaa konkreettisia prosesseja ja tekoja, joita tekemällä hän on ohjannut organisaatiota haluamaansa suuntaan. Torkkola ei edellytä työntekijöiltään lean-ajattelua valmiiksi eikä valikoi työntekijöitään siihen liittyvien ominaisuuksien perusteella. Hän huolehtii, että kaikki työntekijät saavat muutoksessa tarvittavat valmiudet muun muassa säännöllisten tiimikokousten ja täydennyskoulutusten myötä. Torkkola huomaa tämän johtavan myös työntekijöiden asenne- ja muutosmuutokseen. Päinvastoin kuin Martelan ja Jarenkon toimittamassa teoksessa, jossa oikeiden tekojen edellytykseksi nähdään oikea asenne tai ”hyvätyyppiys”, Torkkolan mukaan ihmisten toiminnan muuttaminen muuttaa myös heidän asenteitaan (s. 94). Toki myös lean-ajatteluun kuuluu ohjelmallisuutta ja sanahelinää, mutta Torkkolan kirjassa nämä pysyvät pienessä roolissa.

Eräs Torkkolan hyödyntämä menetelmä on työprosessien visualisointi, jota voisi oppilaitosmaailmassa nimittää liikkuvaksi lukujärjestykseksi. Siinä kaikki tiimin työntekijät merkitsevät säännöllisesti post-it-lapuin yhteiselle taululle prosessissa olevat työtehtävänsä sen mukaan, missä vaiheessa ne ovat ja mikä on niiden tärkeysaste. Tämä tekee nopeasti näkyväksi työprosessien toimivat kohdat ja pullonkaulat koko tiimin tasolla. Samalla se antaa tiimille valmiuksia tehdä muutoksia työn sujuvuuden lisäämiseksi. Kun oppilaitosmaailmassa ollaan luopumassa yhteisistä ja keskitetyistä laadituista lukujärjestyksistä, tällainen työskentely voi tarjota myös oppilaitosten tiimeille mahdollisuuksia hahmottaa työprosessejaan: sitä, mihin työaika käytännössä kuluu ja miten sitä pitäisi suunnata uudelleen, jotta opetus ja ohjaus sujuisivat paremmin. Vaikka Torkkola ei käytä itseohjautuvuuden käsitteistöä, oikein ohjattuna tällainen työskentely vahvistaa myös tiimin ymmärrystä omasta toiminnastaan ja tarjoaa välineitä itseohjautuvuuteen.

Toinen Torkkolan hyödyntämä menetelmä on organisaation kokonaisuuden hahmottaminen ohjatuin tapaamisin ja työpajoin. Niissä organisaation eri toimijat tapaavat ja keskustelevat yhteistyössä ilmenneistä ongelmista. Torkkolan esimerkissä nämä tapaamiset kertoivat, että eri tiimit ja toimialat odottivat toisiltaan usein aivan muuta kuin ne itse kuvittelivat toisten heiltä odottavan. Kun tämän jälkeen päästiin tarpeiden ja toiveiden realistiseen kommunikointiin, toiminta tehostui niin yksittäisillä osastoilla kuin koko organisaatiossa. Torkkolan johtopäätös on, että organisaatiossa tärkein tehostamisen paikka on sen osien vuorovaikutus, eikä jokaisen organisaation osan optimointi muista erillään yleensä tuota hyvää lopputulosta (s. 96). Myös tällaisen kommuni-

kaation ohjaaminen ja johtaminen tuottaa organisaatiolle itseohjautuvuuden valmiuksia.

Lean-ajattelun heikko lenkki oppilaitosmaailmassa on, että työsuoritteiden ja -prosessien määrittely ja optimointi on käytännössä vaikeaa. Autoteollisuudessa yksittäiset työvaiheet ja -suoritteet on helppo määritellä ja optimoida. Myös Torkkolan kuvaaman yrityskonsernin sisäisen tietohallinnon suoritteet, kuten palvelupyynnöt tai uusien järjestelmien käyttöönotot, on suhteellisen helppo määritellä ja kellottaa optimointia varten. Mutta entä jos työsuoritus on oppijan ammatillisen kasvun ja osaamisen tukeminen, elämäntahallinnon vahvistaminen tai yhteiskunnallisen syrjäytymisen ehkäisy? Seläistä voi olla mahdotonta muuntaa päivä- tai tuntitason osasuorituksiksi ja niiden virtaukseksi.

Ylipäänsä lean-ajattelun soveltaminen julkisen sektorin toimintaan voi tuottaa ikäviä sivuvaikutuksia. Kun sitä on tehty, usein sen varjolla on vain minimoitu työvaiheisiin käytettävää aikaa, mikä onkin johtanut räikeisiin laiminlyönteihin esimerkiksi vanhuspalveluissa. Syynä on, että julkisen sektorin koulutuksessa, kasvatuksessa ja hoivassa toimitettavan ”tuotteen” ja koko asiakkuuden luonne poikkeaa yritysmaailmasta. Yrityksiltä tilataan yksittäisiä ja tarkoin määriteltyjä suoritteita, joiden hankkimisen motiiveista tai jatkokäytöstä yritysten ei tarvitse välittää. Puolestaan ammatillisen koulutuksen ”tuote” voi olla asiakkaan koko identiteetin, motivaatorakenteen sekä valinta- ja toimintakyvyn kehittyminen toisenlaiseksi. Siksi myös ne konkreettiset teot ja prosessit, joita ”tuotteen” toimittamiseksi oppilaitoksissa tehdään, voivat olla pitkiä ja moniulotteisia, eikä niiden lopputulosta tiedetä ennakolta. Oleellinen osa oppilai-

toksen tuotetta on myös itse tuotantoprosessi sekä sen jatkuvuus – siis oppimisen, kasvun tai elämänhallinnan ennakoitu ja turvallinen eteneminen, jonka liika tehostaminen helposti rikkoo. (Tammelin, Anttila, & Mänttari-van der Kuip, 2016.)

Parhaat palat: ohjattu itseohjautuvuuden vahvistaminen

Itseohjautuvuuden ideoiden ja lean-ajattelun parhaat palat voivat kuitenkin toimia tärkeinä virikkeinä reformin toimeenpanolle ja oppilaitosten johtamiselle. Oppilaitoksissa on monesta syystä välttämätöntä vahvistaa itseohjautuvuuden valmiuksia. Kukaan ei tunne opettajan työtä ja sen kehittämistä paremmin kuin opettajat itse, ja siksi parasta tulosta saadaan ohjaamalla opettajia kehittämään itse omaa työtään. Samaan aikaan johdon ja esimiesten resurssit ohjata opettajien arkityötä todennäköisesti vähenevät entisestään, mikä myös lisää itseohjautuvuuden tarvetta. Tämä edellyttää kuitenkin aktiivista ja usein pitkäkestoista ohjaamista eikä vain tavoitteiden nimeämistä. Toisin sanoen itseohjautuvuuteen siirtymistä ja muita muutoksia pitää aktiivisesti johtaa ja tukea, ja sen tulee tapahtua opettajien ja opiskelijoiden arjen työprosessien tasolla (Maunu & Souto, 2019). Tähän lean-mallit voivat tarjota erinomaisia välineitä harkitusti ja viisaasti käytettyinä. Ne voivat auttaa selvittämään opettajien ja opettajayhteisöjen työprosesseja sekä niiden toimivia ja kehittämistä vaativia puolia. Mikäli oppilaitoksista ei löydy tähän osaamista, sitä on syytä hakea sieltä, missä osaamista on. Ja vaikka opettajien ja ohjaajien työtä ei ehkä voi pilkkoa pieniin, säännönmukaisiin suoritteisiin, reformista ja oppilaitoksista on syytä siivota pois räikeimmät työprosessien hajottajat. Painiskelu toimimattomien tietojärjestelmien kanssa, tukea tarvitsevan opiskelijan pallottelu huo-

neesta toiseen tai ristiriitaiset, jatkuvasti vaihtuvat ohjeistukset oppilaitoksen sisällä eivät ainakaan edistä itseohjautuvuutta eivätkä tehosta toimintaa.

Kirjallisuus

Maunu, A. (2018, joulukuu 3). Itseohjautuvuus ja muut oppimisen edellytykset [blogikirjoitus]. Luettu osoitteesta <https://blogit.gradia.fi/parastaosaimista/2018/12/03/maunu-itseohjautuvuus-ja-muut-oppimisen-edellytykset/>

Maunu, A. & Souto, A.-M. (2019). *Reformi ilman pedagogiikkaa – RIP? Ammattikasvatuksen unelmia, uhkia ja mahdollisuuksia*. Julkaisematon artikkelikäsi-
kirjoitus.

Tammelin, M., Anttila, T., & Mänttari-van der Kuip, M. (2016). Julkisen sektorin palveluprosessit kevyiksi leantuo-
tantomalleilla – mutta kevyttuotteet eivät aina laihduta? *Työelämän tutkimus – Arbetstlivsforskning*, 14(1), 1–4.

Taylor, C. (1995). *Autenttisuuden etiikka*. Helsinki: Gaudeamus.

Koulutuksen tutkimuslaitoksen avoimia verkkojulkaisuja

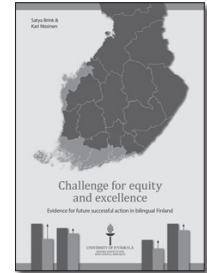
Satya Brink, Kari Nissinen

Challenge for equity and excellence

EVIDENCE FOR FUTURE SUCCESSFUL ACTION
IN BILINGUAL FINLAND

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

Reports 54. 2018.



Helena Aittola, Taru Siekkinen, Jussi Välimaa

Työelämälähtöinen avoin korkeakouluopetus (AVOT) -hankkeen arviointi

LOPPURAPORTTI

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

2018.

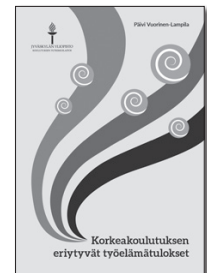


Päivi Vuorinen-Lampila

Korkeakoulutuksen eriytyvät työelämätulokset

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

Tutkimuksia 33. 2018.

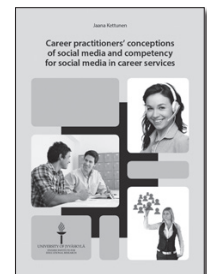


Jaana Kettunen

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

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

Studies 32. 2017.



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

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

Valtakunnallisen ohjausalan osaamiskeskuksen työpapereita 3. 2016.



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

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

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

Tutkimuslustoista 53. 2016.



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

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

Valtakunnallisen ohjausalan osaamiskeskuksen työpapereita 2. 2015.



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

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

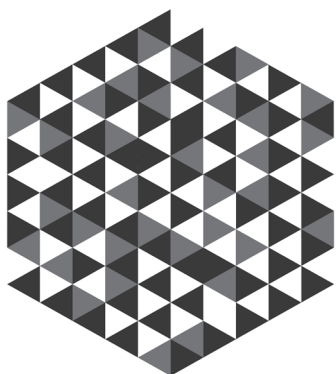
2014.



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



JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO
KOULUTUKSEN TUTKIMUSLAITOS



OKKA-säätiön hyvät kirjat

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



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

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

20€



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

25€



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

Päätoimittaja: Professori **Petri Nokelainen**.

Julkaisija: Ammattikoulutuksen tutkimusseura OTTU ry.



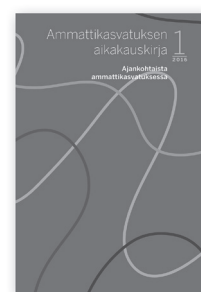
15€/3 numeroa 2013



20€/4 numeroa 2014



20€/4 numeroa 2015



20€/4 numeroa 2016



30€/4 numeroa 2017



30€/4 numeroa 2018

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

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



15€



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

10€

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



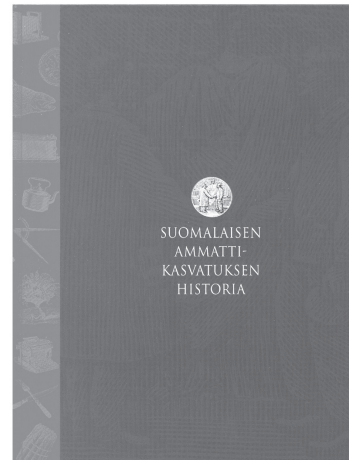
Kirjan tekijät FK, suggestopedian opettajakouluttaja **Annikki Björnfot** ja BA, suggestopediakouluttaja **Elizabeth Lattu** ovat pitkään työskennelleet suggestopedisen ja suggestiopohjaisen kielten opetuksen parissa eri oppilaitoksissa ja ovat erikoistuneet kehittämään puhevalmiuksia harjoittavia aktiviteetteja.

60€



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

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



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

12,50€

OKKA ammattikirjallisuus



Historiallinen teatteripuku (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 puvut on valmistettu eri teattereiden ja television tuotantoja varten sekä vanhojentanssipukuina tai päättöteinä 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, kuositelusta ja ompelusta. Niitä ei ole tilanpuutteen vuoksi voitu sisällyttää mukaan.

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

Markku 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 näkökulmia. Ammattikasvatustieteeseen kuuluu myös tieteenfilosofia. Näin tavoitellaan kattavaa systemaattista filosofista tarkastelua.

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



12,50€



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

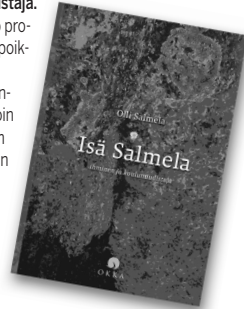
12,50€

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

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

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

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



30€

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

Rehtorius pelin rakentajan postina on vaativa ja arvotettu. Onhan rehtorius uralla etenemisen vaihtehto opettajille varsinkin peruskoulussa.

Peli rakentuu paitsi oppilaitoksen toiminnallisena ohjauksena myös verkostoitumisena oman johdettavan yksikön ulkopuolelle. Kirjan tavoitteena on pohtia oppilaitoksen johtamista monesta eri näkökulmasta, niin rehtorin roolin kautta kuin yhteisön kehittämisen, koulusta ulospäin tapahtuvan verkottumisen kuin laajemman koulutuspoliittisen näkökulmankin kannalta.



10€



OKKA

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

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

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

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

.....

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

.....



OAJ

1. Julkaistavat tekstilajit ja sisällöt

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

2. Aikataulu

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

Vuoden 2019 teemat ja toimittajat:

1. Ajankohtaista ammattikasvatuksessa / Petri Nokelainen

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

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

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

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

3. Aineiston toimitus

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

Vuoden 2019 alusta alkaen kaikkien lehteen tarjottavien artikkeleiden on noudatettava APA-tyyliä. Lisäksi kirjoittajan tulee itse huolehtia artikkelinsa kielenhuollosta ja tarvittaessa luetuttaa se kielenhuollon asiantuntijalla.

4. Kirjoitusten pituus ja muotoilu

Referee-menettelyyn tarjottavien empiiristen artikkeleiden ja katsausten pituus (lähteinen ja liitteinen, ei sisällä tiivistelmää) on korkeintaan 5000 sanaa, ei-referoitavien artikkeleiden ja katsausten korkeintaan 2500 sanaa.

Tekstin asetelut ovat seuraavat:

- Riviväli: 1.5
- Ylä- ja alamarginaalit: 2.5 cm
- Pääotsikko: TimesNewRoman, fonttikoko 14, lihavoitu, vasen keskitys
- Otsikkotaso 1: TimesNewRoman, fonttikoko 12, lihavoitu, vasen keskitys
- Otsikkotaso 2: TimesNewRoman, fonttikoko 12, kursivoitu, vasen keskitys
- Leipäteksti: fontti TimesNewRoman, fonttikoko 12, vasen keskitys

Otsikoita ei numeroida eikä tekstinkäsittelyohjelmien erikoisasetuksia tai otsikkotyylejä tule käyttää. Kappaleissa ei käytetä sisennyksiä, vaan kappaleet erotetaan toisistaan yhdellä rivinvaihdolla.

Käsitteilyohjelmien ensimmäinen sivu on *nimiölehti*. Nimiölehdellä on käsitteilyohjelmien otsikko ja kirjoittajatiedot seuraavassa järjestyksessä:

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

Käsitteilyohjelmien seuraavalle sivulle sijoitetaan otsikko sekä suomenkielinen tiivistelmä (enintään 150 sanaa) ja 3–5 artikkelin sisältöä kuvaavaa avainsanaa (esim. toisen asteen ammatillinen oppilaitos, ammatillinen kasvu, motivaatio, henkilöstö). Referee-artikkeleissa tulee lisäksi olla vastaava englannin kielellä kirjoitettu tiivistelmä ("abstract") avainsanoineen ("keywords").

Käsitteilyohjelmien läheteitä lähetetään sähköpostin liitetiedostona lehden toimitukseen (akakk@ottu.fi) tai vieraille toimittajille, jos kyseessä on teemanumero.

5. Lähdeviitteet

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

Kirjoittajien lukumäärän ilmoittaminen

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

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

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

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

Viittaus tiedelehtiartikkeliin (periodical)

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

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

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

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

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

Viittaus kirjassa olevaan artikkeliin (book chapter)

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

Viittaus kirjaan (book)

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

Viittaus suulliseen konferenssiesitykseen (oral presentation)

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

Viittaus Internetissä julkaistuun artikkeliin (electronic media)

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

Tutkimusaineisto ja -etiikka

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

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

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

Lähteet

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

6. Taulukot ja Kuviot

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

7. Artikkeleiden ja katsausten arviointi

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

Varmistathan ennen referee-menettelyyn tarkoitettua artikkelikäsikirjoituksen lähettämistä lehden toimitukselle – osoitteeseen akakk@ottu.fi – seuraavat seikat:

1. Käsikirjoitusta ei ole julkaistu aiemmin, eikä se ole samanaikaisesti toisen tiedelehden arviointiprosessissa.
2. Kirjoittajalla/kirjoittajilla on kaikki oikeudet julkaistavaan materiaaliin (taulukot, kuvat, kuviot ja muu aineisto).

3. Lehden kirjoittajaohjeita on noudatettu käsikirjoituksen valmistelussa. Erityistä huomiota on kiinnitettävä siihen, että

- kirjoittajatiedot ovat erillisessä tiedostossa eivätkä käsikirjoituksen alussa (eivät myöskään luettavissa Word-dokumentista: Tiedosto – Ominaisuudet – Yhteenveto)
- lähdeviittaukset on tehty APA-tyylillä.

8. Julkaisuoikeudet ja kirjoittajakappaleet

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

Kirjoittajalla on oikeus kopioida tai tehdä yksittäisiä elektronisia kopioita artikkelista omaan yksityiseen käyttöönsä sekä opetuskäyttöön edellyttäen, että kopioita ei tarjota myyntiin eikä niitä jaeta julkisesti. Kirjoittajalla on oikeus artikkelin julkaisemisen jälkeen liittää se osaksi painettua tai sähköisessä muodossa julkaistavaa opinnäytetyötä (pro gradu, väitöskirja). Myös artikkelin viimeisen tekstiversioon – nk. "final draft" tai "post-print" – rinnakaistallentaminen on sallittua ilman julkaisuviivettä (embargoa).

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

