

Ammattikasvatuksen aikakauskirja

3

2019

Ammatillinen koulutus ja yhteiskunta



Ammattikasvatuksen aikakauskirja

2019

Päätoimittaja

Petri Nokelainen
puh. 040 557 4994

Toimittajat

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 yliopisto

Sihteeri

Tuulikki Similä, KL, säätiönjohtaja
OKKA-säätiö sr

Jäsenet

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

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

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

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

• **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.

• ISSN 1456-7989

• © OKKA-säätiö sr



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

Teemanumero: Ammatillinen koulutus ja yhteiskunta

Sisältö

Pääkirjoitus

4

Ammatillinen koulutus ja yhteiskunta
Jari Laukia & Asko Karjalainen

Artikkelit



Sivistys, talous ja ammattikasvatuksen uudistus

Kimmo Kontio, Eetu Pikkarainen & Veli-Matti Mathlin

9

Osaamisperusteisuus ammattikorkeakoulujen opetussuunnitelmien kehittämisen lähtökohtana – Näkökulmia osaamisperusteisuudesta käydyn keskustelun arvolähtökohtiin

Teemu Rantanen & Päivi Marjanen

25

Towards Inclusive Education in Vocational Education – Development Project as a Change Agent

Maija Mäkinen, Yekunoamlak Alemu & Azmera Kebede Abebe

35

An Inquiry for Future Direction of Education in South Korea through Critical Pedagogy and Bricolage

Changsoo Hur

46

Ohjeita kirjoittajille

62



3.2019 Pääkirjoitus

Ammatillinen koulutus ja yhteiskunta

Jari Laukia

FT, johtaja

Haaga-Helia Ammatillinen
opettajakorkeakoulu

jari.laukia@haaga-helia.fi

Asko Karjalainen

KT, johtaja

Oulun Ammatillinen
opettajakorkeakoulu

asko.karjalainen@oamk.fi

4 huhtikuuta 1978 opetusministeri Kalevi Kivistö avasi eduskunnassa keskustelun keskiasteen koulutuksen uudistamisesta seuraavasti: ”Kunkin kansakunnan koulutusjärjestelmä heijastaa yhteiskunnan kulloistakin kehitystilaa ja sen jäsenten arvostuksia” (Valtiopäivät, 1978, s. 507). Koulutus on keskeinen osa yhteiskuntaa, ja siten se on myös poliittinen ja yhteiskunnallinen ilmiö. Koulutukseen kohdistuva tutkimus on näin ollen luonteeltaan yhteiskunnallista tutkimusta (Välimaa, Heikkinen, & Arvaja, 2018). Parhaassa tapauksessa koulutus on tutkimuskohde, joka kiinnostaa eri tieteenaloja.

Ammatillinen koulutus, joka laajasti katsottuna käsittää ammatillisen peruskoulutuksen, aikuiskoulutuksen ja ammatillisen korkean asteen koulutuksen, on historiallisen kehitymisprosessin aikana ollut usein muutoksen kohteena. Muutoksiin ovat vaikuttaneet vallitsevat yhteiskunnalliset arvostukset, poliittiset suhdanteet sekä tekniikan ja elinkeinoelämän muuttuminen. Kyse on lisäksi ollut koulutuksellisesta tasa-arvoisuudesta ja eri koulumuotojen arvostuksesta. Eri yhteiskuntaryhmät ovat myös esittäneet erilaisia näkemyksiä ammatillisen koulutuksen tavoitteista. Ammatillinen koulutus voidaan nähdä suppeasti siten, että koulutuksen kautta opiskelija saa työn tekemiseen tarvittavia käytännön taitoja. Koulutuksen tavoitteet voidaan nähdä myös laveam-

min, jolloin taitojen lisäksi koulutuksessa kiinnitetään huomiota opiskelijan sosiaalisiin ja yhteiskunnallisiin valmiuksiin sekä jatko-opiskelumahdollisuuksiin. Ammatillisella koulutuksella voidaan nähdä olevan myös sivistystehtävä, jolloin huomio kiinnittyy opiskelijan kehitykseen yhteiskunnan aktiivisena kansalaisena sekä siihen, millaista kulttuurisen kehityksen ja yhteiskunnallisen uudistumisen potentiaalia koulutus opiskelijoiden oppimisen ja henkilökohtaisen kasvun kautta rakentaa (Sutinen & Karjalainen, 2014).

Modernin ammatillisen koulutuksen varhaisvaiheessa koulutuksen tavoitteena oli kouluttaa aktiivisia, ammattitaitoisia työntekijöitä ja kansalaisia liberalistisen yhteiskunnan jäsenyyteen. Tämä liittyi koulutuksen tavoitteeseen kasvattaa yhtenäistä kansakuntaa (Ahonen, 2003, s. 73). Tavoitteena oli vahvistaa opiskelijoiden keskuudessa yleisesti hyväksytyjä kansalaisen hyveitä, joita olivat erityisesti isänmaallisuus, velvollisuudentunto, ahkeruus ja siisteys. Lisäksi koulutuksella on haettu myös taloudellista, kansallista kilpailukykyä suhteessa muihin valtioihin (Laukia, 2013, ss. 82–83).

Toisen maailmansodan jälkeen tavoiteltiin koulutusjärjestelmän uudistamista sekä sellaista yhtenäiskoulujärjestelmää, jossa myös ammatillisesta koulutuksesta olisi mahdollisuus jatkaa opintoja korkeammalla asteella. Yhteiskunnan oli varmistettava koulutus, joka vastasi opiskelijoiden harrastuksia ja taipumuksia sekä muuttuvan elinkeinoelämän tarpeita (Laukia, 2013, ss. 173–175). Erityisesti kauppa- ja teollisuusministeriön ammattikasvatusosaston johtaja Aarno Niini painotti opiskelijanäkökulmaa (Laukia, 2013, s. 167). Ammatillisen koulutuksen kansalaisidealli oli vapaa työntekijä, joka omalla työl-

lään elätti itsensä ja perheensä. Ammatillinen koulutus tarjosi opiskelijalle ammatin, työn ja taloudellisen itsenäisyyden, jota yleiskoulu ei samalla tavalla tarjonnut. Niini ehdotti jo 1940–1950-luvuilla, että ammatillisen koulutuksen kautta olisi mahdollisuus jatkaa opintoja korkeakoulussa (Laukia, 2013, ss. 182–183). Ammatillisella koulutuksen sivistystehtävää pidettiin tärkeänä. Opiskelijan oli ymmärrettävä myös ammatin moraalinen ja kulttuurinen merkitys sekä havaittava sen yhteydet sosiaalisessa ja valtiollisessa kokonaisuudessa.

1960- ja 1970-luvulla Suomi kaupungistui. Elinkeinorakenteeltaan maa muuttui parissa vuosikymmenessä maatalousyhteiskunnasta palveluyhteiskunnaksi. Koulutus oli vilkkaan poliittisen ja ideologisen keskustelun kohteena. Agraariyhteiskuntaan rakennettu koulutusjärjestelmä oli syytä uudistaa. Peruskoulu-uudistuksella ja keskiasteen koulunuudistuksella tavoiteltiin koulutuksellista tasa-arvoa ja ammatillisen koulutuksen kytkemistä kiinteämmin koulujärjestelmään. Yleisesti ottaen poliittinen vasemmisto ja keskusta kannattivat uudistuksia, mutta poliittinen oikeisto vastusti niitä. Jakolinja ei kuitenkaan aina seurannut puoluepoliittista jakautumista vaan enemmänkin ideologista liberaali–konservatiivi-jakoa. Samassa puolueessa saattoi näin olla sekä uudistusten kannattajia että vastustajia (Ahonen, 2003, ss. 126–140). Vilkkaan poliittisen keskustelun jälkeen ammatillinen koulutus liitettiin kiinteäksi osaksi koulutointia ja ammatillisen koulutuksen kautta avattiin väylä korkeakouluopintoihin (Ahonen, 2003, 177–178). Ammatillisen koulutuksen kehittämisessä liberaalisti ajattelevat edustajat painottivat ammattitaidon lisäksi sivistystä ja kansalaisen yhteiskunnallista osaamista, kun taas kon-

servatiivit korostivat työn taitamiseen tähtäävää koulutusta (Laukia, 2013, s. 222). 1970–1980-luvuilla otettiin jo huomioon ammatillisen koulutuksen yhteiskunnallinen tehtävä ja yksilön kasvatusta: Yhteiskunnallisiin ja globaaleihin asioihin oli oikein suhtautua kriittisesti. Myös työelämän tuli olla työntekijää kehittävä (Laukia, 2013, ss. 252–253).

2000-luvulla yhteiskunnassa vallitsevat uusliberalistiset näkökulmat ovat vaikuttaneet myös koulutukseen. Koulukulttuurissa ovat painottuneet yksilöllisyys, henkilökohtaisuus, asiakaslähtöisyys, opiskelijan oma-aloitteisuus ja opetussuunnitelmien osaamisperustaisuus. Työelämässä tarvittava osaaminen on korostunut sivistystehtävän ja innovaatiomahdollisuuksien jäädessä taka-alalle (vrt. Sutinen & Karjalainen, 2014). Koulutuksen kehittämiseen ovat vaikuttaneet myös julkisen talouden säästöt. Tervasmäen ja Tomperin (2018) mukaan yhteiskunnallisen ajattelun perusideologia on siirtymässä hyvinvointivaltiosta kohti anglosaksista kilpailuvaltiota (ks. myös Ahonen, 2003, ss. 204–206).

Opettaminen, oppiminen, ammatillinen toiminta, talous ja koulutusjärjestelmän poliittinen ohjaus liittyvät kaikki vahvasti yhteen. Näin ollen poliittiset arvovalinnat ja arvostukset vaikuttavat ammatillisen koulutuksen muutoksiin ja toimintoihin aina merkittävällä tavalla. Pedagogiset periaatteet ja talouden realiteetit kohtaavat ja rakentavat arvaamatontakin dialektiikkaa opetuksen ja oppimisen koulutuspoliittiseen toimintaympäristöön. Tällöin saattaa helposti unohtua myös suomalaisen koulutusjärjestelmän tärkeä tukijalka: tiedeperusteisuus. Koulutuksen uudistamisen tulisi nopeasti muuttuvassa yhteiskunnallisessa toimin-

taympäristössä paitsi pohjautua tutkituun tietoon, myös kiinnostaa tieteellistä keskustelua. Tässä Ammattikasvatuksen aikakauskirjassa tuodaan aineksia keskusteluun koulutuksen ja yhteiskunnan moninaisesta kohtaamisesta. Artikkeleissa lähestytään koulutuksen ja yhteiskunnan välistä suhdetta useammasta eri näkökulmasta.

Kontio, Pikkarainen ja Mathlin (2019) tarkastelevat artikkelissa *Sivistys, talous ja ammattikasvatuksen uudistus* koulutuksen uudistuksen talouspoliittisia perusteita ja koulutuksen sivistystehtävää. Tekijät analysoivat ammatillisen koulutuksen reformia, siihen vaikuttaneita Sipilän hallitusohjelman pohjalta tehtyjä koulutukseen säästötoimenpiteitä ja toteavat uudistuksen tavoitteet ja keinot ristiriitaisiksi. Koulutukselta toivotaan yhä enemmän, mutta sitä resursoidaan yhä vähemmän. Tavoite saada vähemmällä enemmän saattaakin päättyä ”vähemmällä vähemmän” -tilanteeseen, jolloin ammatillisen koulutuksen reformin hyvät tavoitteet ja osaamisperustaisuuden positiiviset mahdollisuudet jäisivätkin toteutumatta. Jos ammatillisen koulutuksen sivistystehtävä unohtetaan, opiskelijoiden osaaminen voi kaventua ja koulutuksen kyky vastata työelämän kehitykseen heikentyä.

Teemu Rantanen ja Päivi Marjanen (2019) kytkevät artikkelissaan *Osaamisperusteisuus ammattikorkeakoulujen opetussuunnitelmien kehittämisen lähtökohdanna – Näkökulmia osaamisperusteisuudesta käydyn keskustelun arvolähtökohtiin* osaamisperustaiset opetussuunnitelmat yhteiskunnassa vallitseviin arvoihin ja uusliberalistisiin yhteiskunnallisiin tavoitteisiin.

Maija Hirvonen, Yekuoamlak Alemunja Azmera Kebede (2019) kirjoittavat opet-

tajankoulutukseen liittyvän hankkeen vai-
kuttavuudesta kehittyvässä yhteiskunnas-
sa, tässä tapauksessa Etiopiassa. Keskeise-
nä kysymyksenä on, voiko yhdenvertai-
suutta ja inklusiota edistävä kehittämis-
projekti toimia myös yhteiskunnallisena
muutosagenttina?

Etelä-korealaisen Chungnam National
Universityn professorin Hur Changsoon
artikkelissa (2019) *An Inquiry for Future
Direction of Education in South Korea
through Critical Pedagogy and Bricolage*
koulutuksen kehittyminen Etelä-Koreas-
sa kytetään kiinnostavalla yhteiskunnan
historialliseen kehityskulkuun. Etelä-Ko-
rean koulutusjärjestelmä elää parhaillaan
paradigmamuutosta, jossa opetuksen ja
opiskelun painopiste siirtyy menneisyy-
den negatiivisten kokemusten reflektion
kautta kohti opiskelijoiden aktiivisuutta
ja itseohjautuvuutta. Pedagogisen muu-
toksen sidoksia ja mahdollisuuksia lähes-
tytään artikkelissa kriittisen pedagogiikan
käsitteiden avulla.

Lähteet

.....
Ahonen, S. (2003). *Yhteinen koulu. Tasa-arvoa vai
tasapäisyyttä?* Tampere: Vastapaino.

Hur, C. (2019). An Inquiry for Future Direction
of Education in South Korea through Critical Ped-
agogy and Bricolage. *Ammattikasvatuksen aikakaush-
kirja*, 21(3), 46–55.

Kontio, K., Pikkarainen, E., & Mathlin, V.-M.
(2019). Sivistys, talous ja ammattikasvatuksen uu-
distus. *Ammattikasvatuksen aikakaushkirja*, 21(3),
9–24.

Laukia, J. (2013). *Tavoitteena sivistynyt kansa-
lainen ja työntekijä. Ammattikoulu Suomessa 1899–
1987.* Helsinki: Unigrafia Oy.

Mäkinen, M., Alemu, Y., & Abebe, A. K. (2019).
Towards Inclusive Education in Vocational Educa-
tion – Development Project as a Change Agent.
Ammattikasvatuksen aikakaushkirja, 21(3), 35–45.

Rantanen, T., & Marjanen, P. (2019). Osaamis-
perusteisuus ammattikorkeakoulujen opetussuunni-
telmien kehittämisen lähtökohtana – Näkökulmia
osaamisperusteisuudesta käydyin keskustelun

arvolähtökohtiin. *Ammattikasvatuksen aikakaushkirja*,
21(3), 25–34.

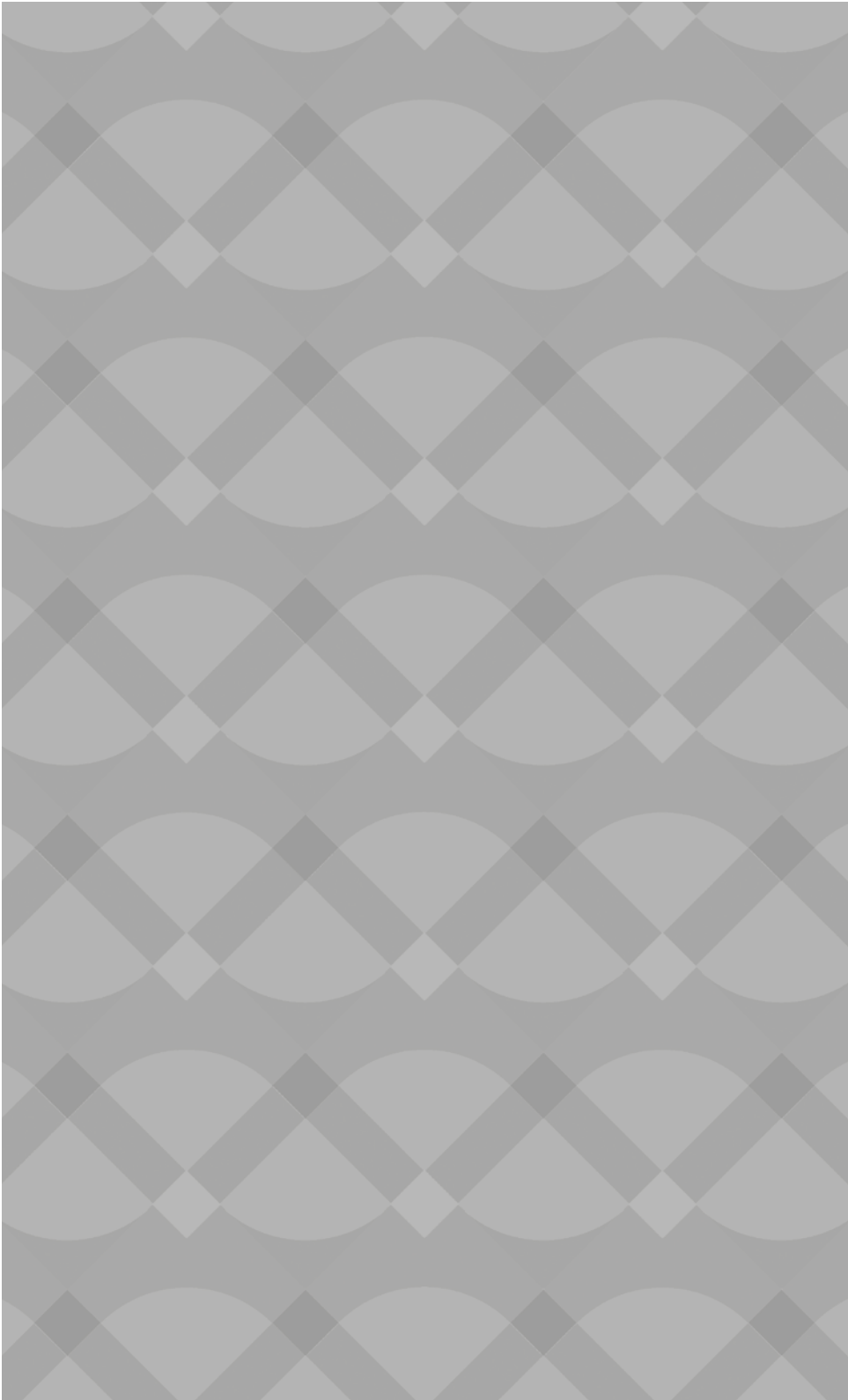
Sutinen, A., & Karjalainen, A. (2014). Ammatilli-
nen pedagogiikka ja ammatillinen kasvu: kohti pra-
gmattis-transaktiivista ammattipedagogiikkaa. *Ai-
kuiskasvatus*, 34(4), 269–279.

Tervasmäki, T., & Tomperi, T. (2018). Koulutus-
politiikan arvovalinnat ja suunta satavuotiaassa Suo-
messä. *niin & näin*, 2, 164–200.

Valtiopäivät (1978). *Pöytäkirjat osa I.* Eduskun-
ta: Helsinki.

Välimaa, J., Heikkinen, H. L. T., & Arvaja, M.
(2018). Koulutuksen tutkimuksen ääni. *Kasvatus*,
49(5), 363–367.





Sivistys, talous ja ammattikasvatuksen uudistus

Kimmo Kontio

KT, yliopistonlehtori
Oulun yliopisto
kimmo.kontio@oulu.fi

Eetu Pikkarainen

KT, yliopistonlehtori
Oulun yliopisto
eetu.pikkarainen@oulu.fi

Veli-Matti Mathlin

KK/AmO, yliopistoharjoittelija
Oulun yliopisto
veli.mathlin@oulu.fi



Tiivistelmä

Artikkelissa tarkastellaan viime vuosien aikana toteutettua ammatillisen koulutuksen uudistusta. Uudistusta analysoidaan niin koulutuksen taloustieteen kuin pedagogisen teoriaperinteen ja käsitteistön näkökulmasta. Esitämme, että uudistuksen ymmärtämisen ja arvioimisen kannalta on ensinnäkin tärkeää hahmottaa uudistusta ohjaavat talouspoliittiset linjaukset. Nämä kiteytyvät kasvuhakuisen talouskuripolitiikan opissa, jonka takia ammatillisen koulutuksen uu-

distusta voi luonnehtia rahoitusvetoiseksi ja tuottavuuskeskeiseksi. Uudistuksen yleiset tavoitteet ovatkin lisätä ammattikoulutuksen ja työvoiman tuottavuutta sekä, lisäksi tai ennen kaikkea, vähentää koulutuksen kustannuksia. Uudistusta ohjaa siis voimalisesti tehokkuusperiaate. Esitämme lisäksi, että uudistuksen rahoitusvetoisuudella on väistämättä perustavia seurauksia niin ammatillisen koulutuksen pedagogisille käytänteille kuin koulutukselle asetetuille tavoitteille ja päämäärille. Käytänteitä ja päämääriä arvioidaan osaamisperusteisuuden

käsitteen kautta suhteessa pedagogiseen käsitteistöön ja teoriaan. Ensimmäisessä suhteessa muutos näkyy siten, että koulutuksessa on väistämättä siirryttävä suosi- maan opiskelijoiden itseohjautuvuutta ko- rostavia malleja ja jälkimmäisessä sitä, et- tä koulutuksen sisällöt kapeutuvat lyhytnä- köistä työmarkkinanäkökulmaa suosiviksi. Pyrimme osoittamaan, että näissä molem- missa suhteissa uudistuksen mahdolliset tai todennäköiset seuraukset ovat tavoittei- siinsa nähden käännteisiä.

Avainsanat: *ammattikasvatusuudistus, koulutuksen taloustiede, oppimisperusteisuus, pedagoginen teoria, sivistys*

.....

Bildung, Economy and Reform of Vocational Education

Abstract

The reform of the vocational education that has been carried out during the last few years in Finland is examined in this article. The reform is analyzed from the following points of view: economics of education as well as educational theoretical tradition and concepts. First, we propose that to understand and evaluate the reform it is import-

ant to perceive the economic definitions of policy which direct the reform. These crys- tallize in the doctrine of the expansionary economics of austerity due to which the reform of the vocational education can be characterized as finance-driven and pro- ductivity-centered. The general objective of the reform is to increase the productivi- ty of vocational education and of labor and, furthermore or above all, reduce the costs of vocational education. Thus, the princi- ple which emphatically directs the reform is effectiveness. Furthermore, we propose that the finance-driven motivation of the reform has inevitable effects on the peda- gogical practices as well as the objectives of the vocational education. Practices and ob- jectives are analyzed through the concept of competence-based learning in relation to pedagogic concepts and theory. From the viewpoint of pedagogical practices, the change can be described as a shift towards the self-regulative models of learning, and from the viewpoint of the objectives of ed- ucation as an emphasis to the shortsighted labor market perspective. We aim to show that in both relations possible and proba- ble consequences of the reform are reverse with respect to their objectives.

Keywords: *reform of vocational education, economics of education, competence-based learning, pedagogic theory, Bildung*



Johdanto

Suomessa on viime vuosien aikana toteutettu perusteellista ammattikasvatuksen uudistusta osana Juha Sipilän hallituksen rakenteellisia uudistuksia korostavaa hallitusohjelmaa. Toisen asteen ammatillisen koulutuksen reformi oli yksi hallituksen kuudesta kärkihankkeesta osaamisen ja koulutuksen painopistealueella. Tarkastelemme tämän uudistushankkeen keskeisiä taustatekijöitä, lähtökohtia ja tavoitteita toisaalta koulutuksen taloustieteellisestä ja toisaalta perinteisestä sivistysteoreettisesta näkökulmasta. Koulutus ja talous kytkeytyvät olennaisella tavalla toisiinsa: koulutuksen järjestämiseen ja toteuttamiseen tarvitaan taloudellisia resursseja, ja toisaalta koulutuksen ajatellaan mahdollistavan ja edistävän ihmisten ja koko yhteiskunnan taloudellista toimintaa. Taloudellisesta näkökulmasta katsottuna kasvatukselle, kuten kaikelle muullekin toiminnalle asettuu tehokkuustavoite: mahdollisimman pienellä resurssien käytöllä pitäisi saada mahdollisimman paljon tulosta.

Ammattikasvatusuudistuksessa on selvästi kysymys yrityksestä toteuttaa ”vähemmällä enemmän” -periaatetta erityisesti, kun samaan aikaan uudistushankkeen kanssa koulutuksen perusrahoitusta on leikattu voimakkaasti. Pyrimme artikkelissamme osoittamaan, että toteutettu uudistus uhkaa käytännössä johtaa pikemminkin ”vähemmällä vähemmän” -tilanteeseen, jossa tulosten laatu laskee vastaavasti. Luotettava taloustieteellinen ana-

lyysi koulutuksen yhteiskunnallisen tason tehokuudesta edellyttäisi paitsi kulujen – niin yksityisten kuin julkisten – laskemista, myös hinnan määrittelyä tavoiteluille ja saavutetuille tuloksille. Molemmissa suhteissa tehtävä on haastava, ellei mahdoton, mutta oleellista on, että analyysin täytyy perustua näkemykselle siitä, mihin koulutuksessa oikein pyritään. Tätä varten käsittelemme talouspoliittisten taustatekijöiden jälkeen uudistuksen suhdetta pedagogiseen käsitteistöön ja teoria-perinteeseen¹. Keskeisimpänä pedagogiikkaan liittyvänä uudistusta kuvailevana käsitteenä käytämme oppimisperusteisuutta, jota suhteutamme erityisesti sivistyksen ja pedagogisen toiminnan käsitteeseen.

Koulutusreformien talouspoliittiset taustatekijät

Sipilän hallituksen käynnistämä ammatillisen koulutuksen reformi oli osa suomalaisen koulutusjärjestelmän ja yhteiskunnan kokonaisreformia. Sipilän hallituksen strateginen ohjelma *Ratkaisujen Suomi* (Valtioneuvoston kanslia, 2015) oli radikaali muutosohjelma, jonka strategisia tavoitteita konkretisoitiin hallituksen toimintasuunnitelmassa viidellä painopistealueella ja näiden kärkihankkeissa. Painopistealueet – työllisyys ja kilpailukyky, osaaminen ja koulutus, hyvinvointi ja terveys, biotalous ja puhtaat ratkaisut, digitalisaatio, kokeilut, normit – kiteyttivät hallituksen näkemyksen suomalaisen yhteiskunnan välttämättömistä muutostarpeista (Valtioneuvoston kanslia, 2016).

Sipilän hallituksen aloittaessa työskentelynsä keväällä 2015 Suomi kärsi edelleen

¹Tilan puutteen vuoksi joudumme valitettavasti joksinkin sivuuttamaan monet aiheeseen liittyvät laajemmat keskustelut mm. kognitiivisesta kapitalismista, suomalaisesta koulutuspolitiikasta ja ammattikasvatuksen erityispiirteistä.

vuoden 2008 finanssikriisiin ja tämän seurauksena vuonna 2010 alkaneen eurokriisin vaikutuksista. Kriisin vaikutukset Suomelle olivat voimakkaat. Vielä vuosina 2000–2007 Suomen talouskasvu ylitti EU-alueen keskiarvon noin prosentilla ollen edelleen vuonna 2008 EU:n keskiarvon yläpuolella. Vuonna 2009 kriisi iski Suomeen voimakkaasti supistaen kansantuotetta yli 8 %. Kyseessä oli Suomen itenäisyyden ajan jyrkin yhden vuoden aikana tapahtunut lasku. Sipilän hallituksen aloittaessa Suomen bruttokansantuote oli yhä alhaisemmalla tasolla kuin kriisiä edeltäneenä aikana (Suomen virallinen tilasto, 2019). Huolimatta siitä, että kriisin laukaisheet syyt eivät olleet kotoperäisiä, hallituksen tulkinta oli, että kriisi teki kipeästi näkyviksi suomalaisen yhteiskunnan rakenteelliset ongelmat ja pitkään jatkuneen ”näivettymisen kierteen” (Valtioneuvoston kanslia, 2015, s. 8).

Sipilän hallituksen ”näivettymisen kierteen” katkaisemiseen tähdänneen reformipolitiikan talouspoliittisena perustana oli voimakas sitoutuminen elvyttävän tai kasvuhakuisen (*expansionary*) talouskurin oppiin² toisin sanoen julkisen talouden tasapainottamiseen julkisten menojen leikkausten sekä rakenneuudistusten avulla myös taantumien aikana (ks. Blyth, 2017; Konzelmann, 2014). Valtiontalouden tulojen osalta hallituksen linjaus oli talouskuriopin mukainen eli kokonaisveroastetta ei nostettu. Rakenneuudistusten keskeinen tavoite oli talouden tehostaminen esimerkiksi poistamalla työmarkkinoiden jäykkyyksiä ja valtioregulaatiota sekä lisäämällä kilpailua myös julkisen sektorin sisällä. Hallituksen säästö- ja rakenneuudistuksen tavoitteena oli 10 miljardin säästöt hallituskauden aikana (Valtioneuvoston

kanslia, 2015, ss. 10–13). Talouskurioppiin sitoutumalla Suomi seurasi euroalueen linjauksia (ks. Stiglitz, 2016).

Miksi tämä on oleellista koulutusreformien ymmärtämisen kannalta, liittyy siihen, että talouskurioppi luo poliittisen ilmapiirin, joka ei ole suosiollinen julkisten menojen kasvattamista kohtaan. Tämä selittää, miksi koulutuksen rahoitus osana julkisten palveluiden rahoittamista oli voimakkaasti laskeva käytännössä koko eurokriisin ajan. Samalla käy ymmärrettäväksi Sipilän hallitusohjelman perinpohjaisuus: sen ytimessä oli julkisen palvelutuotannon, sisältäen luonnollisesti koulutuksen tuotannon, perustava uudelleen määrittely laskevan rahoitustrendin valossa. Luonnollisesti tämä tarkoitti pyrkimystä lisätä yksityistä toimeliaisuutta ja vastuunottoa, ja vastaavasti veroasteella mitatun valtion koon ja sen ohjauksellisen roolin pienentämistä taloudessa.

Jos siis viimeaikaisten koulutusreformien taustalla on ollut laskeva rahoitustrendi, ei tämä ole tarkoittanut kuitenkaan sitä, etteikö koulutuksen tärkeyttä hallituspolitiikan linjauksissa olisi tunnustettu. Päinvastoin hallituksen tulevaisuusvision toteuttamisessa ”osaaminen ja koulutus” oli yksi viidestä keskeisestä painopistealueesta. Hallituksen tavoite oli kunnianhimoinen: tehdä Suomesta koulutuksen, osaamisen ja modernin oppimisen kärkimaa (Valtioneuvoston kanslia, 2015, s. 17). Tätä tavoitetta konkretisoitiin osaamisen ja koulutuksen kärkihankkeilla, jotka kattoivat käytännössä koko koulutusjärjestelmän. Lyhyesti sanoen, koulutukselle asetetut odotukset eivät suinkaan olleet laskevia. Tässäkin suhteessa Suomi seurasi niin euroalueen kuin globaaleja

²Tämän opin vaihtoehtona olisi keynesiläinen politiikka, jossa talouskuria toteutetaan nousukaudella, kun taas laskukaudella taloutta elvytetään lisäämällä julkisia menoja.

Tuottavuuskeskeiset rahoitusvetoiset koulureformit painottavat siis voimakkaasti tehokkuutta reformeja ohjaavana periaatteena.

koulutuspoliittisia trendejä, joissa koulutuksen rooli taloudellisen kilpailukyvyn ja hyvinvoinnin edistämässä on kasvava.

Näin piirtyvää kuvaa yhä meneillään olevasta koulutusjärjestelmän reformista voidaan kuvata eri suuntiin kulkevien trendien tilanteena: vaikka koulutuksen rahoituksen taso on laskeva, koulutusta koskevat odotukset (esim. inklusiivisuuden ja koulutuksen laadun osalta) ovat alati kasvavia. Tämän kaltaisia koulutusreformeja voidaan kutsua tuottavuuskeskeisiksi rahoitusvetoisiksi reformeiksi, joiden tavoitteena on lisätä talouden kilpailukykyä kasvattamalla työvoiman ja koulujen tuottavuutta, mutta ennen kaikkea vähentää koulutuksen julkista rahoitusta (ks. Carnoy, 1999).

Tuottavuuskeskeiset rahoitusvetoiset koulureformit painottavat siis voimakkaasti tehokkuutta reformeja ohjaavana periaatteena. Tämä herättää luonnollisesti kysymyksen siitä, missä olosuhteissa on ylipäänsä loogisesti mahdollista *saman aikaisesti* sekä vähentää koulutuskustannuksia että lisätä koulutuksellista vaikuttavuutta? Näin voidaan toimia silloin, kun koulutuksen tuotantoprosessi on ollut tehoton eli resurssit ovat alihyödynnettyjä ja/tai tapahtuu teknologista, didaktista tai menetelmällistä kehitystä, jota on mahdollista hyödyntää ensimmäistä kertaa (ks. Timmerman, 2017). Tästä seuraa, et-

tä tuottavuuskeskeisten rahoitusvetoisten koulureformien ytimessä ovat paitsi tuotantoprosessin panospuolella resurssien vajaakäytön identifiointi (liittyen esimerkiksi tilakäytön tehostamiseen tai opettajien opetustuntimäärien uudelleen määrittelyyn) myös erilaisten ”pedagogisten innovaatioiden” (esim. digitalisaatio tai opetussuunnitelmauudistukset) korostaminen.

Kun edellä sanottua tarkastellaan koulutuksen rahoituksen viitekehyksessä, huomataan, miten reformien taloudelliset kannustimet hallituksen strategiassa rakentuivat. Koulutuksen rahoitusleikkaukset loivat ensinnäkin vääjäämättä koulutuksen järjestäjille paineen miettiä, ovatko kaikki resurssit optimaalisesti hyödynnetyt. Toiseksi rahoituksen tulosperusteisuuden lisäämisen avulla luotiin koulutuksen järjestäjille kannustin lisätä koulujen suorittumista ja koulutuksen vaikuttavuutta. Kolmanneksi kertaluonteisesti erillisrahoitettujen koulutuksen kärkihankkeiden tehtävä oli strategisesti tukea uusien pedagogisten käytänteiden syntymistä. Erillisrahoituksen kertaluonteisuus viittaa luonnollisesti ajatukseen siitä, että kärkihankkeiden kautta syntyvät uudet toimintatavat nivoutuvat myöhemmin osaksi operatiivista toimintaa ja sen rahoituskehystä.

Näin ollen koulutuksen rahoituksen leikkaukset tuottavat väistämättä ”pedagogisen maanjäristyksen” (ks. Timmerman, 2017), eli tilanteen, jossa vallitsevia pedagogisia käytänteitä ei kyetä enää ylläpitämään. Koska uusien käytänteiden synnyttäminen vaatii resursseja, vauhditetaan näitä kertaluonteisella kärkihankerahoituksella. Vaikka näin kuvattu reformien peruslogiikka konkretisoituu eri tavoin eri koulutusasteiden reformeissa, myös yhteisiä piirteitä on. Tämä liittyy

siihen, että koulutuksen tuotantoprosessi on perinteisesti hyvin työvoimavaltainen ja radikaaleja muutoksia voi tuskin tehdä ilman, että syntyy painetta henkilöstön vähennyksille.

Koulutusasterajat ylittäen reformit ovatkin tarkoittaneet henkilöstövähennyksiä eli käytännössä sitä, että on kyetty ostamaan vähemmän opettajien työtunteja³. Tämä tarkoittaa luonnollisesti koulutuksen tuotantoprosessin pääomavaltaisuuden lisääntymistä. Pääomavaltaisuuden lisääntyminen näkyi konkreettisesti Sipilän hallituksen strategiassa ennen kaikkea erilaisina koulutuksen digitalisaatiohankkeina, ja tämä kietoutuu erottamattomasti yhteen edellä mainitun pedagogisen maanjäristyksen kanssa. Huolimatta siitä, että pedagogisen muutoksen kuvaus jäi hallituksen dokumenteissa usein enemmän tai vähemmän epämääräisten iskusanon tasolle – esimerkiksi siirtymänä traditionaalisesta moderniin oppimiseen – näyttää siltä, että keskeiseksi nousee radikaali oppilaan itseohjautuvuutta korostava ajattelu. Jos siis koulutuksen tuotannon näkökulmasta traditionaalisen ja modernin ero kiteytyy tuotantoprosessin työvoimavaltaisuuden vähentymiseen, on tämän vastine pedagogisten käytänteiden tasolla ”opettajakeskeisyyden” vähentyminen. Tarkastellaan seuraavaksi, miten rahoitusvetoisuus ja tuottavuuskeskeisyys näkyvät ammatillisen koulutuksen reformissa.

Ammatillisen koulutuksen reformi

Toisen asteen ammatillisen koulutuksen reformin yleisenä tavoitteena on ”uudistaa ammatillinen koulutus osaamisperustaiseksi ja asiakas-

lähtöiseksi kokonaisuudeksi ja tehostaa sitä”, jotta muuttuneen työelämän tarpeet onnistutaan täyttämään paremmin nyt ja tulevaisuudessa (Valtioneuvoston kanslia, 2016, s. 45). Tähän pyritään uudistamalla tutkintovaatimuksia, määrittelemällä jokaiselle opiskelijalle henkilökohtainen oppimispolku ja lisäämällä työpaikoilla tapahtuvaa oppimista. Rahoitusmalliuudistus ohjaa reformia siten, että perusrahoituksen 50 %:n osuuden rinnalle malliin on lisätty 35 %:n suoritusperusteisuuden ja 15 %:n vaikuttavuusperusteisuuden osiot. Suoritusperusteisuutta mitataan suoritettujen tutkintojen ja moduulien avulla ja vaikuttavuutta valmistuneiden työllistymisellä, siirtymisellä jatko-opintoihin sekä myös opiskelijapalautteen avulla. Uuden rahoitusmallin mukaisesti koulutuksen järjestäjän kannattaa esimerkiksi pyrkiä lisäämään ja nopeuttamaan valmistumista sekä suunnata koulutusta aloille, joille työllistyminen on helpompaa (ks. Ollikainen, 2017). Rahoitusmalli pyrkii rakentamaan siis selkeästi kannustimia koulutuksen tehostamiseen niin sisäisesti koulutuksellisten prosessien tasolla kuin ulkoisesti ennen kaikkea suhteessa työmarkkinoihin.

Vaikka rahoitusmallin tuotosperusteisten komponenttien voisi olettaakin luovan tehokkuuden näkökulmasta periaatteessa oikean suuntaisia kannustimia, ne voivat tuottaa myös täysin päinvastaisia seurauksia. Tunnetusti tuotosperusteisuuden lisäämisestä voi seurata esimerkiksi tutkintovaatimusten laskua, joka johtaa tietenkin ammatitaidon laskuun. Erityisen ongelmallinen piirre on oppimisen siirtäminen työpaikoille, mikä voi heikentää opiskelijoiden työmarkkinamenestystä elinkaaritarkastelussa (ks. Ollikainen,

³Kattava kooste Sipilän hallituksen koulutusjärjestelmäreformista löytyy Tervasmäeltä ja Tomperilta (2018).

2017; Woessmann, 2017). Varsinainen ongelma liittyy kuitenkin siihen, että rahoitusmallin vaikutusten arviointia ei voi tehdä huomioimatta koulutuksen rahoituksen leikkauksia, eikä tähän kiinteästi liittyvää pedagogisessa perusajattelutavassa tapahtunutta muutosta. Todennäköisesti rahoitusleikkaukset vain korostavat uudistetun rahoitusmallin mahdollisia käänteisiä kannustimia.

Opetuksen ja koulutuksen tehostaminen eivät ole pedagogiselle ajatteluperinteelle uusia asioita sinänsä, ja todella klassinen esimerkki tällaisesta pyrkimyksestä löytyy jo J. A. Comeniuksen *Suuresta opetusopista*, jossa asetettiin tavoitteeksi: ”Etsiä ja keksiä sellainen menettelytapa, että opettajan työ supistuisi vähempään, mutta oppilas kuitenkin oppisi enemmän” (Comenius, 1928 [1657], s. 38). Tällaiseen pyrkimykseen sisältyy omat vaaransa, koska pelkkä opetuksen vähentäminen ei tietenkään lisää oppimista, kuten myöhemmin näemme. Oppimisen mahdollinen lisääntyminen tai parantuminen riippuu pitkälti siitä, millaista ja millä tavalla järjestettyä opetus on. Ammattikoulutuksen reformin suunnitelmissa opetuksellisiin menettelytapoihin liittyvinä käsitteinä korostuvat lähinnä osaamiskeskisyys, asiakaslähtöisyys, henkilökohtaistaminen, ohjaus, monipuoliset oppimisympäristöt, työpaikoilla oppiminen ja näyttöön perustuva tutkinnon suorittaminen (ks. Opetus- ja kulttuuriministeriö [OKM], 2019). Vaikka näihin käsitteisiin liittyy monenlaisia merkityksiä, näyttävät ne yhdessä kuvaavan tiettyä merkityskenttää, joka rakentuu osaamisen käsitteen ympärille. Esimerkiksi asiakaslähtöisyys, jota ei näytä olevan missään tarkemmin määri-

telty, liitetään lähinnä henkilökohtaistamiseen (Valtioneuvoston kanslia, 2016, s. 35) ja henkilökohtaistaminen taas henkilökohtaiseen osaamisen kehittämissuunnitelmaan (HOKS), jossa määritellään myös ohjauspalvelut (OKM, 2018).

Seuraavassa tarkastelemmekin osaamisen ja osaamisperusteisuuden käsitettä suhteessa laajempaan pedagogiseen käsitteistöön, joka sisältää osaamisen lisäksi vähintään oppimisen, opetuksen, sivistyksen ja kasvatuksen käsitteet. Pyrimme osoittamaan, että se ei yksinään voi tarjota koulutusreformille riittävän selkeää ja perusteltua suuntaa. Vasta sellaisen käsitteistön avulla, joka tarjoaa riittävän seikkaperäisen kokonaiskuvan pedagogisesta toiminnasta, voidaan tarkastella perustellusti kysymystä koulutuksellisesta tehokkuudesta.

Osaamisperusteisuus ja muut pedagogiset peruskäsitteet

Osaamisperusteisuus vaikuttaisi olevan teoreettisesti oikean suuntainen lähtökohta, koska osaaminen, tai vierasperäisellä oppisanalla *kompetenssi*, on juuri se asia, jota kaikessa opetuksessa ja koulutuksessa pyritään ensisijaisesti tuottamaan (Pikkarainen, 2014a). Asiaan liittyy toki myös ongelmia, koska kompetenssin käsite on kansainvälisissäkin keskusteluissa sangen epämääräinen ja kiistanalainen. Lisäksi termillä on jossain määrin huono maine niin kutsutun kompetenssiperusteisen koulutuksen (competency-based-training) saaman kritiikin takia (Biemans ym., 2009; esim. Wheelahan, 2009)⁴. Vastaavasti osaamisperusteisuuden ymmärtäminen liian kapea-alaisesti voi johtaa ongelmiin ja siksi seuraa-

⁴Kritiikin kohteena mm. liiallinen standardisointi, kapea-alaisuus, teoreettisen tiedon kieltäminen, behavioristisuus ja se, ettei pelkkä kompetenssien määrittäminen riittävästi ohjaa opetuksen suunnittelua.

vassa tarkastellaan kompetenssin ja osaamisen käsitettä suhteessa laajempaan pedagogiseen käsitteistöön.

Aloitetaan kysymällä, mitä osaaminen tai kompetenssi on. Kysymykseen voi lähteä vastaamaan ainakin kahdella eri tavalla: Toisaalta voidaan analysoida, mistä käsitteistä osaaminen koostuu. Tällöin vastauksena voisi olla luettelo: osaaminen on tietoa, taitoa, asennetta, kykyä, valmiutta jne. Edelleen vastausta voisi jatkaa erittelemällä näitä käsitteitä osiinsa tai eri varianteiksi (ks. esim. Mäkinen & Annala, 2010). Vaikka tämä vaihtoehto on ehkä tutumpi ja läheisempi kasvatusalan ihmisille, ja ehdottoman välttämätön sinänsä, on toinen vaihtoehto kuitenkin ensisijaisempi. Sen mukaan vastaaminen voisi mennä jotenkin näin: Osaaminen on sitä, että osaa tehdä jotain eli onnistuu jossakin toiminnassa saavuttamaan jonkin halutun tai haluamansa – tai jonkin muuten määritellyn – tavoitteen. Tämä on käsitteen peruserkitys, mutta se voi pitää sisällään myös erinäisiä tietoja ja taitoja. Olennaista kuitenkin on, että kyseessä on jonkin toiminnan subjektissa oleva ominaisuus, jonka ansiosta se tai hän kykenee toimimaan juuri sillä tavalla kuin toimii (Pikkarainen, 2014a). Usein, ja erityisesti pedagogisissa yhteyksissä, osaamiseen liitetään jokin arvostus eli oletus siitä, että kyseessä olisi aina haluttu tai arvokas ominaisuus. Tämän rajauksen takia teoreettisessa keskustelussa voi olla aiheellista käyttää vierasperäistä oppisanaa kompetenssi viittaamaan yleisempään käsitteeseen, jossa voi myös osata huonosti ja huonoja asioita.

Osaaminen on samalla tavalla erikoinen ominaisuus kuin muutkin dispositiokäsitteet (ks. Armstrong, Martin, Place, & Crane, 2002) esimerkiksi särkyvyys. Tällaiset ominaisuudet eivät tavanomais-

ten laatuominaisuuksien tapaan ole koskaan sinänsä havaittavissa, vaan ainoastaan pääteltävissä joistakin niiden aiheuttamista seurauksista. Lasimaljakon särkyvyys ilmenee vasta sen särkyessä. Samoin kompetenssi tai osaaminen ilmenee vasta, jos ja kun tämän ominaisuuden omistaja joskus toimii kompetenssinsa mahdollistamalla tavalla. Tästä seuraa erityisesti ammattikasvatuksessa korostettu seikka, että osaamisen voi osoittaa tai todentaa vain jonkinlaisella näytöllä (Opetushallitus, 2018). Tunnetusti näyttökokeen tms. osaamistestin järjestäminen on vaativa tehtävä, eikä sellaista voi koskaan pitää täysin luotettavana, koska toimintaan vaikuttaa myös moni muu seikka kuin se toimijan kompetenssi, jota pitäisi osoittaa. Erityisesti on otettava huomioon, että toiminta on aina myös ympäristöstä riippuvaista: tietty kompetenssi voi johtaa halutunlaiseen toimintaan tietyssä ympäristössä, mutta ei johdakaan samaan hieman toisenlaisessa.

Kompetenssi voi mahdollisesti muuttua monellakin tavalla, mutta ainoa tunnettu tapa, johon voi ajatella systemaattisesti vaikutettavan, on *oppiminen* eli kompetenssin muuttuminen oppijan oman toiminnan vaikutuksesta. Voidaan esittää monenlaisia mekanismeja, miten toiminta voi vaikuttaa osaamiseen (esim. Stables, Nöth, Olteanu, Pesce, & Pikkarainen, 2018, ss. 209–212), mutta tässä riittää sen korostaminen, että todennäköisesti ihminen aina oppii jotain, kun hän toimii, ja se, mitä hän oppii, riippuu tämän toiminnan luonteesta eli siitä, mitä hän tekee. Tämän yksinkertaisen ”tekemällä oppimisen” -periaatteen suhteen täytyy todeta kaksi tärkeää lisähuomiota. Ensimmäkin voidaan olettaa, että sen, mitä tekee, ja sen, mitä oppii, välillä on jokin laadullinen yhteys tai läheisyys. Eli toiminta,

*Oppiessaankin
voi tehdä ainoastaan
jotain sellaista,
jota jo osaa.*

jonka kompetenssia oppimisessa syntyy, todennäköisesti jotenkin muistuttaa toimintaa, jonka yhteydessä oppiminen tapahtuu. Tämä sääntö ei kuitenkaan ole ehdoton ja ennen kaikkea on huomattava, että tämä läheisyys ei voi koskaan olla identtisyttä eli oppija ei voi toteuttaa sellaista toimintaa, jonka kompetenssi hänelle pitäisi vasta syntyä, vaan oppimisessa on pakko aina tehdä jotain muuta kuin sitä, minkä kompetenssia haluttaisiin saavuttaa. Oppiessaankin voi tehdä ainoastaan jotain sellaista, jota jo osaa.

Tästä päästään opettamisen käsitteeseen toimintana, jonka tavoitteena on tuottaa osaamista eli saada aikaan oppimista. Tästä tärkeästä ja viime aikojen pedagogisissa muotivirtauksissa usein aiheettomasti aliarvostetusta käsitteestä on olemassa kaksi päävarianttia: Varsinaisessa opetuksessa se, joka toimii, on eri henkilö kuin se, jonka oppimista halutaan edistää eli joku opettaa jotakuta toista. Toisessa tapauksessa henkilö on sama eli joku haluaa edistää omaa oppimistaan, ja tätä tapausta kutsutaan opiskeliseksi. Voidaan sanoa, että ihannetapauksessa opetus toteutuu opiskelun välityksellä, mutta se ei ole käsitteellisesti välttämätöntä, vaan toisaalta toisen oppimista voi joskus edistää, vaikka tuolla toisella ei itsellään olisi lainkaan tavoitteena oppia kyseisiä kompetensseja, ja toisaalta joku voi myös opiskellen tuottaa jotain tavoittelevansa kompetenssia ilman, että joku toinen opettaisi häntä. Edellä jo todettiinkin, että aina toimiessaan oppii

jotain eli opettaminen sen kummemmin kuin opiskelukaan eivät ole välttämättömiä oppimisen kannalta, mutta tällöin on tietysti täysin satunnaista se, mitä toimija oppii.

Sekä opettaminen että opiskeleminen ovat erittäin vaativia tehtäviä varsinkin, jos niitä ajatellaan tavoitteellisina, suunnitelmallisina ja tehokkaina, kuten niiden institutionaaliossa koulutuksessa tulisi olla. Ensiksikin täytyy pystyä määrittämään sekä kyseinen haluttu kompetenssi että oppijalla jo oleva kompetenssi – puhutaan osaamisen tunnistamisesta – ja näiden erotuksena oppijalta puuttuva kompetenssi. Tämän voidaan ajatella periaatteessa vaativan sitä, että toimijalla on kokemusta kyseisten kompetenssien arvioinnista ja sen vuoksi opiskelu ilman opetusta on usein täysin mahdotonta jo tämän alkuedellytyksen osalta. Toiseksi toimijan täytyy pystyä määrittämään, mitä tekemällä oppija voi saavuttaa haluttua kompetenssia eli täytyy olla tai tuottaa jonkinlainen opetussuunnitelma. Lisäksi täytyy myös saada oppija tekemään juuri tuota toimintaa. Myös nämä vaiheet voivat olla oppijalle itselleen ylivoimaisia. Kolmanneksi toimijan täytyy kyetä arvioimaan sekä kyseistä toimintaa että oppijan kehittävää kompetenssia ja tämän arvioinnin tulosten perusteella määrittämään tavoitteita ja keinoja tarvittaessa uudelleen. Kaikki edellä esitellyt opettamisen (ja opiskelun) vaihteelliset arvioinnit ja valinnat ovat erittäin epävarmoja ja harvoin onnistuvat kerralla tai ideaalisesti, ja siksi opettaminen onkin korostuneesti kehämäistä ja kertautuvaa toimintaa, joka vaatii jatkuvaa tarkkaavaisuutta. On täysin idealistista ajatella, että oppijoille prosessin alussa määritetään tehtävät ja sen jälkeen he vain opiskelisivat, vaikka tämän tapainen haave näyttää koulutuksen kehittämiseen usein

liittyvän joko kasvatusideologisista syistä (esim. konstruktivismi) tai koulutuspoliittisista syistä (esim. valikointifunktion korostaminen) – tai puhtaasti säästöjen takia.

Näiden erittelyjen jälkeen on jo mahdollista hahmotella alustavasti pedagogisesti perusteltua näkökulmaa koulutuksen sisäiseen tehokkuuteen. Vaikuttaa ensinnäkin siltä, että mallinnettaessa koulutuksellista tuotantoprosessia opettajapanoksen merkitys on keskeinen. Vastaavaan johtopäätökseen päätyy esimerkiksi Hanushek (2010) summatessaan traditionaalisen koulutuksen tuotantofunktio-lähestymistavan empiirisiä löydöksiä. Toisaalta Levin (1980) on tuotantofunktio-lähestymistavan kritiikissään osoittanut, että perustavat oppimistulosten eroja selittävät tekijät ovat aika ja ponnistukset (effort), jotka opettajat käyttävät opetukseen, sekä käytettyjen opetusmenetelmien laatu. Tavanomaisesti tuotantofunktio-lähestymistapaan ei ole sisällytetty mitään näistä tekijöistä. Lisäksi on myös hyvin oleellista huomata, ettei edellä esitetty opetus-oppimistilanteiden analyysi ole lineaarisen input-output-mallin mukainen vaan pikemminkin kehämäinen. Vaikka oppilas tekeekin oppimisessa varsinaisen työn (Siddorckin, 2001), riippuu tämän työn onnistuneisuus pitkälti opettajan tekemistä tulkinnoista ja niihin perustuvista pedagogisista teoista. Nämä alustavat huomiot saavat lisätäsmennystä alempana.

Edellä esiteltyt käsitteet osaaminen, oppiminen ja opettaminen eivät vielä millään tavalla ota kantaa siihen, mitä tai millaista osaamista opetuksella tulisi tavoitella. Kaikenlaiset kompetenssimuutokset suuntaan tai toiseen sopivat tähän kehikoon, ja siksi pedagogisessa ajattelussa on perinteisesti koettu ehdottoman tärkeäksi

pohtia näitä asioita myös sivistyksen kannalta – mikä näyttää ammattikasvatuksen uudistuksissa unohtuneen lähes täysin (Lamppu, 2019). Siitä, mitä sivistys käsitteenä tarkoittaa, on hyvin erilaisia näkemyksiä sekä pedagogisen ajattelun perinteessä (Kivelä, Siljander, & Sutinen, 2012) että varsinkin käytännön toimijoilla. Sivistysteorian tehtävänä onkin etsiä ja muotoilla yksittäisiä ja subjektiivisia tavoitteiden aseteluita yleisempiä ja paremmin perusteltavissa olevia periaatteita. Tällaisia ovat jo ainakin Comeniukselta löytyvät ja myöhemmin eri muodoissa usein toistuvat ajatukset sivistyksen kokonaisvaltaisuudesta ja monipuolisuudesta ja sen välttämättömyydestä ihmiskunnan ongelmien ratkaisemiseksi ja paremman tulevaisuuden saavuttamiseksi (Pikkarainen, 2012). Näin ollen ei voida sanoa, että esimerkiksi vain tiedollinen oppineisuus olisi sivistystä. Esitämme jokseenkin toimivaksi ja turvalliseksi sivistyksen määritelmäksi, että se on ensiksikin sellaisten kompetenssien oppimista, joita tarvitaan inhimillisessä toiminnassa eli osallistumisessa yhteiskunnan eri alueisiin ja toimintoihin. Mutta vielä olennaisemmin se on sellaisten kompetenssien oppimista, joita tarvitaan tulevaisuuden tuntemattomien ja mahdollisesti pahenevien ongelmien ratkomiseen. Tämä on, kuten tulemme alla näkemään, mitä oleellisinta etsittäessä mielekästä ja perusteltua näkökulmaa koulutuksen ulkoiseen tehokkuuteen.

Jos edellä opettaminen tarkoitti minkälaisen hyvänsä osaamisen tuottamista, niin nyt voidaan Herbartia mukailien määritellä kasvatus sellaiseksi opettamiseksi, jonka tavoitteena on edistää ja tukea nimenomaan sivistystä (ks. Siljander, 2001). Yleisen pedagogiikan perinteen mukaan pedagoginen toiminta on kasvatuksen ja sivistyksen yhdessä muodostama moder-

nin yhteiskunnan toimintakenttä. Tämä toiminta, kuten muutkin yhteiskunnallisesti keskeiset ja ensiarvoiset toiminnan alueet, toteutuu institutionaalisten rakenteiden eli koulutusinstituutioiden kautta. Tämän ajatusmallin perusteella koulutusinstituutio, joka unohtaa sivistystehtävänsä ja näin luopuu pedagogisesta toiminnasta keskeisimpänä pyrkimyksenään, tavallaan menettää olemassaolon oikeutensa teoreettisen perustan ja muuttuu joksikin muuksi organisaatioksi. Koska tätä kriteeriä ei tietenkään voi sitoa siihen, käytetäänkö jotakin termiä, kuten kasvatusta tai sivistys, täytyy asian arvioimiseen käyttää hieman laajempaa teoreettista viitekehystä. Tällaisena voidaan hyödyntää aiemmin mainitun yleisen pedagogiikan perinteen viimeaikaisinta kehittelyä pedagogiikan neljästä pääperiaatteesta (Benner, 2005, s. 80; ks. myös Mollenhauer, 2014).

Osaamisperusteisuus ja pedagogisen toiminnan teoria

Pedagogisen toiminnan ja ajattelun kenttää jäsentää kaksi keskeistä ulottuvuutta tai näkökulmien jakajaa: toisaalta kasvatusteoreettisen eli toisten toimintaan vaikuttamisen ja sivistysteoreettisen eli vapaan tai vapauden kehittymisen suhde ja toisaalta yksilöllisyyden ja yhteiskunnallisuuden suhde. Kun nämä ulottuvuudet ristiintaulukoidaan, saadaan nelikenttä, jonka kulmiin voidaan sijoittaa sekä pedagogisen toiminnan kokonaisuutta kuvaavat pääperiaatteet että kasvatustieteellisen tutkimuksen tärkeimmät osa-alueet ja näkökulmat. Liikkeelle voidaan luontevasti lähteä yksilöllisen puolen sivistysteoreettisesta periaatteesta eli *sivistyskykyisyydestä* (Benner, 2005, s. 71; Mollenhauer, 2014, s. 56). Sen mukaan kaiken pedagogisen toiminnan taustalla ja lähtökohtana on oletus oppijan si-

vistyskykyisyydestä ja tämän kyvyn luonteesta. Tässä on huomattava, että kyseessä aina oletuksenvarainen etukäteisennustus siitä, millaisia kompetensseja oppijan olisi mahdollista kehittää toimimalla jollakin tavoin joissakin ympäristöissä. Peruslähtökohtana täytyy aina olla usko siihen, että kasvatusta voi onnistua – muutenhan sitä ei kannattaisi yrittäkään. Ammattikoulureformi näyttää monien muiden uudistusten tapaan tässä suhteessa ristiriitaisena ja todennäköisesti tehottomana: vastuuta oppimisesta sysätään oppijalle itselleen, mutta samalla rajataan odotuksia sen suhteen, mitä heidän odotetaan oppivan. Perinteisesti juuri monipuolista ja tasapainoista oppimista eli oppijan kaikkien potentiaalien toteuttamista on pidetty äärimmäisen tärkeänä päämääränä sekä oppijan oman tulevaisuuden että koko yhteiskunnan kehittymisen kannalta.

Toisena voidaan ottaa esille yksilöllisen puolen kasvatusteoreettinen periaate, jota perinteisesti kutsutaan ilmaisulla *vaatimus itsenäiseen toimintaan* (Benner, 2005, s. 80; Mollenhauer, 2014, s. 84). Tämä oikeastaan jatkaa suoraan siitä, mihin edellinen päättyi eli pelkkä sivistyskykyisyyden oletaminen ei tietenkään vielä sinänsä edistä sivistyksen toteutumista, vaan tämän oletuksen perusteella kasvattaja, tai tässä tapauksessa kokonainen pedagoginen instituutio, ryhtyy toimenpiteisiin noiden potentiaalien realisoimiseksi. Tässä muotoilussa otetaan huomioon se, että oppiminen voi tapahtua vain oppijan oman toiminnan kautta, mutta tuota tarvittavaa toimintaa ei todennäköisesti tapahtuisi ilman kasvatuksellista vaikuttamista eli opettamista. Painopisteen siirtyminen opetuksesta ohjaukseen näyttäisi perustuvan idealistiseen ajatukseen, että oppija on aina jo tekemässä sitä, mitä hänen pitääkin tehdä, ja tätä tekemis-

tä täytyy enintään vähän ohjata. Tällöin oppijalla olevan kompetenssin pitäisi olla jo valmiiksi hyvin lähellä haluttua kompetenssia. Reformista tehtyjen kyselyiden perusteella lisääntyneen ohjauksen määrä ei ole korvannut vähentyneen opetuksen määrää, ja ongelmia on erityisesti tärkeänä pidetyn työpaikoilla tapahtuvan oppimisen ohjaamisessa (Opetusalan Ammattijärjestö OAJ, 2019).

Kolmas eli yhteiskunnallisen puolen kasvatusteoreettinen periaate liittyy sen huomioimiseen, että pedagoginen toiminta on vallitsevan yhteiskunnallisen kontekstin määrittämää (Benner, 2005, s. 105; myös Mollenhauer, 2014, s. 12). Tämä ei tietenkään tarkoita sitä, että oppiminen voisi tapahtua suoraan erilaisissa yhteiskunnallisissa tilanteissa – niin kuin sen ajatellaan sosialisaaation käsitteen puitteissa tapahtuvan – vaan päinvastoin sopivan välityksen rakentamista tähän. Koska oppijalta puuttuu kompetensseja toimia eri alueilla, täytyy hänelle varata turvallinen ja oppimista tukeva ympäristö hankkia niitä. Tässäkin suhteessa reformin uudistukset ovat käänteentekeviä, koska oppimista sidotaan yhä voimakkaammin työpaikoille. Yhdessä riittämättömän ohjauksen kanssa tämä aiheuttaa sitä, että oppiminen voi olla täysin satunnaista tai parhaimmillaankin rajoittuu juuri kyseisissä työtehtävissä siinä tilanteessa vaadittaviin kompetensseihin.

Näiden huomioiden valossa voidaan jo hahmottaa ammattikoulutuksen reformin potentiaalisia uhkia koulutuksen ulkoisen tehokkuuden näkökulmasta. Ensinnäkin suhteessa työmarkkinoihin opetettavien sisältöjen kapeuttaminen ei välttämättä ole optimaalinen ratkaisu, kun koulutuksen työmarkkinavaikuttavuutta tarkastellaan elinkaarimallin puitteissa. Näyttää ni-

mittäin siltä, että nykyisen kaltainen dynaaminen talous – jossa muutoksen perusvoimat ovat globalisaatio ja teknologinen muutos ja jossa tämän takia työelämävaatimukset alati muuttuvat – suosii mieluummin laaja- kuin kapea-alaista oppimista, joka mahdollistaa mukautumisen talouden muutoksiin (ks. Woessmann, 2017). Toisaalta, vaikka ulkoisen tehokkuuden arvioimisen kannalta työmarkkinayhteyden huomioiminen on tärkeää, on yhtä lailla tärkeää huomioida se, että koulutuksella on tyypillisesti lukuisia muita tavoitteita – haluamme esimerkiksi tuottaa aktiivisia kansalaisia tai ympäristön kannalta kestäviä valintoja tekeviä aikuisia – ja koulutuksellinen epäonnistuminen näissä on tietysti tehottomuuden ilmausta, koska koulutus ei tällöin onnistu täyttämään yhteiskunnallisia odotuksia.

Neljäs ja viimeinen periaate korostaa yhteiskunnallisen puolen sivistysteoreettista näkökulmaa, ja sitä on kutsuttu vanhastaan ilmaisulla *Höherbildung der Menschheit*, joka voidaan suomentaa (ihmiskunnan) sivistyneemmän tulevaisuuden periaatteeksi. Keskisimpiä ajatuksia tässä periaatteessa on sen huomaaminen ja tunnustaminen, että me emme voi tietää emmekä ratkaista tulevaisuuden ongelmia, vaan meidän on vain yritettävä valmistaa nuorempi sukupolvi etsimään parhaita mahdollisia ratkaisuja tuntemattomissa tilanteissa (Benner, 2005, s. 115; Mollenhauer, 2014, s. 34). Tämä tarkoittaa sitä, että toisaalta emme voi perustaa pedagogista toimintaa vallitsevan historiallisen tilanteen ominaisuuksiin ja tarpeisiin (vrt. edellinen periaate), mutta emme myöskään voi perustellusti kehittää mitään tulevaisuuden utopiamallia, josta toiminnan ja oppimisen päämäärät voitaisiin johtaa. Lähtökohtana täytyy tietysti olla vallitsevan tilanteen mahdollisimman hyvä tun-

Toiminta on aina toimijan tavoitteisiin perustuvaa muutosten aiheuttamista tai estämistä.

temus, mutta miten siitä tähdätään koh-
ti tuntematonta tulevaisuutta? Vaihtoeh-
toja voidaan ajatella olevan ainakin kaksi.
Toisessa, Bennerin (emt.) muotoilemassa,
lähdetään ikään kuin negatiivisesta vaati-
muksesta, että kasvatuksessa ei saa antaa
etusijaa millekään nykyisen yhteiskunnal-
lisen toiminnan alueelle. Näin mahdollis-
tetaan yhteiskunnan tasapainoinen kehi-
tys tulevaisuudessa.

Toinen lähtökohta voisi olla, että etsi-
tään jonkinlaista ”yleistä ydinosaa” eli
sellaista kompetenssipohjaa, jonka voi-
si ajatella olevan välttämätön lähtökohta
sekä nykyisessä että mahdollisissa tulevis-
sa konteksteissa esiintyvien ongelmatilan-
teiden ratkomiseen ja ennalta ehkäisyyn.
Toki edellisen vaihtoehdon korostama pe-
rinteinen yleissivistys voinee olla osa tätä
ratkaisua, mutta voidaanko löytää jotain
tarkemmin määriteltyä? Tämän ratkaisun
etsiminen ei ole tämän artikkelin aiheena,
mutta voidaan ottaa esille, että ammatil-
lisen koulutuksenkin uudistamisen taustal-
la olevassa eurooppalaisessa ja kansallisessa
osaamisen ja tutkintojen tavoitekehyses-
sä peruslähtökohdaksi otettu käsitepari it-
senäisyys ja vastuu muodostavat tähän hy-
vän lähtökohdan, vaikka ovatkin asiayh-
teydessä erittäin puutteellisesti määritellyt
(Opetusministeriö, 2009, s. 18). Olemme
toisaalla esittäneet, että nimenomaan au-
tonomia ja (moraalinen) vastuullisuus voi-
vat toimia yleisimpänä mahdollisena mää-
rityksenä kasvatuksen ja sivistyksen pää-
määrälle (Pikkarainen, 2014b).

Kuten edellä totesimme, toiminta on ai-
na toimijan tavoitteisiin perustuvaa muu-
tosten aiheuttamista tai estämistä ympä-
ristössä, joka on myös muiden toimijoi-
den ympäristöä. Tämä ympäristöön vai-
kuttaminen aiheuttaa myös (ja joskus pel-
kästään) muita kuin tavoiteltuja seurauk-
sia. Näitä toiminnan sivuvaikutuksia voi-
daan pitää paitsi moraalin myös kaikkien
yhteiskunnallisten ongelmien perustana.
Näin ollen tärkeimpänä asiana, mitä ih-
misten pitäisi yleisesti ottaen oppia, olisi
oman toimintansa sivuvaikutusten huo-
mioon ottaminen ja mahdollisesti on-
gelmallisten sivuvaikutusten ennalta eh-
käiseminen. Juuri tällaista toimintaa tai
toimintakykyä voimme nimittää vastuul-
lisuudeksi, ja sellaisen kehittyminen luon-
nolliselle toimintajärjestelmälle ei todella-
kaan ole automaatio, vaan pikemminkin
yllättävä poikkeus. Vastuullinen toimin-
ta edellyttää itsenäisyyttä eli luonnollisen
spontaniteetin kehittämistä kyvyksi aset-
taa itselleen rajoituksia ja periaatteita ja li-
säksi vielä arvioida ja noudattaa niitä.

Oman toiminnan sivuvaikutusten ha-
vaitseminen ja ennakointi edellyttää aina
sellaista tietoa ja kykyä, joka ylittää toi-
minnan itsensä vaatimat kompetenssit, ja
ennen kaikkea se edellyttää kykyä hankkia
ja kehittää teoreettista tietoa. Tästä näkö-
kulmasta suurin ongelma ammattikasva-
tuksen uudistuksessa on sen sivistyksel-
linen kapeus eli oppimisen yhä voimak-
kaampi rajaaminen työpaikoille ja osa-
amisen rajaaminen vain kyseisessä työssä
tarvittaviin kompetensseihin. Vastuullis-
ta kouluttamista olisi sellaisen, jossa ote-
taan vastuuta tulevaisuudesta myös pit-
källä tähtäimellä: ei pelkästään oppijan tai
työpaikan näkökulmasta, vaan koko yh-
teiskunnan ja työn ylipäänsä kehittämisen
kannalta. Työntekijöitä ei saisi eristää tie-
dosta, jonka avulla he voisivat osallistua

oman työnsä ja koko yhteiskunnan kehittämiseen (Wheelahan, 2007).

Pohdinta ja johtopäätökset

Edellä on tarkasteltu viimeisintä ammattikoulutuksen reformia Suomessa. Olemme pyrkineet osoittamaan, että reformin peruslogiikan ymmärtämisen kannalta on erittäin tärkeä hahmottaa sitä suuntaavia ristiriitaisia taustatekijöitä. Perustellusti reformia voi kutsua rahoitusvetoiseksi siinä nimennyksessä, että reformin ensisijaisena tavoitteena on kustannusten laskeminen. Toisaalta rahoitusleikkauksista huolimatta pyrkimyksenä on ammattikoulutuksen suoriutumisen ja vaikuttavuuden lisääminen. On selvää, että näistä taustatekijöistä johtuen reformi mullistaa perusteellisesti ammattikoulutuksen perinteiset toteutustavat.

Ammattikoulutuksen käytänteiden tasolla voidaan puhua voimakkaasta ”pedagogisesta maanjäristyksestä”, jonka ytimessä on merkittävä pedagogisessa perusajattelutavassa tapahtunut muutos. Koska lopulta mittavat koulutuksen rahoituksen leikkaukset eivät voi olla kohdistumatta opettajaresursseihin, pedagogisissa käytänteissä ja ajattelussa muutos ilmenee opiskelijoiden itseohjautuvuuden korostamisena. Olemme pyrkineet osoittamaan, että tämä ei välttämättä ole oikeansuuntainen keino lisätä ammattikoulutuksen suoriutumista ja vaikuttavuutta. Toisaalta koulutuksen yhteiskunnallisen vaikuttavuuden kapeutumisen liian rajoittuneesti ymmärrettyä ammattisivistystä painottavaksi ei nähdäksemme ole myöskään liioin sivistysteoreettisesti tai koulutuksen elinkaarimallin näkökulmasta koulutuksellista tehokkuutta lisäävä keino. Vaikuttaa pikemminkin siltä, että nykyisen kaltaisis-

sa jatkuvasti muuttuvissa talouksissa yleisivistykseen investoiminen olisi oikeamman suuntainen ratkaisu.

Tästä seuraa hyvin merkittävä koulutuksen rahoitusta koskeva johtopäätös. Kun koulutuksen hyötyjä tarkastellaan elinkaarimallin viitekehyksessä niin, että sisällytetään koulutuksen hyötyjen piiriin sosiaaliset ylisukupolviset hyödyt, rakentuu koulutuksen rahoituksen hyötyjen arvioinnin aikaperspektiivi hyvin pitkäksi. Elinkaarimalli edellyttää, että koulutuksen tuottamaa työmarkkinahyötyä tarkastellaan yksilön koko työuran ajan. Ylisukupolvisuuden myötä aikaperspektiivi pitenee luonnollisesti edelleen. Nyt tehtävien koulutusinvestointien hedelmistä nauttivat seuraavat sukupolvet. Luonnollisestikaan koulutuksen rahoitusvajeen korjaaminen ei ole yksinkertainen tehtävä tilanteessa, jossa rahoitusvaje koskettaa koulutuksen lisäksi julkista palvelutuotantoa yleisemminkin. Joka tapauksessa harkittamisen arvoista on sekin, onko meillä varaa olla valitsematta vaikuttavampia tapoja laajentaa ja parantaa koulutusta. On nimittäin periaatteellinen ajatteluvirhe rakentaa koulutuksen reformeja pelkästään kustannuksia huomioiden. Oikeampi lähestymistapa olisi kysyä kustannusten ja vaikutusten suhdetta ja pysähtyä tarkemmin pohtimaan sitä, millaisia vaikutuksia eli millaista sivistystä koulutusjärjestelmän halutaan tuottavan.

Jälkikirjoitus

Jo ennen tämän artikkelin valmistumisesta Sipilän hallitus irtisanoi itsensä. Jos Sipilän hallitusohjelma oli tavoitteiltaan radikaali ja yhteiskunnan perusteita muuttamaan pyrkivä, on sitä omalla tavallaan myös juuri aloittaneen pääministeri Antti Rinteen hallitusohjelma. Rinteen hallitusohjelma *Osallistava ja osaava Suomi – sosiaalisesti, taloudellisesti ja ekologisesti kes-*

tävä yhteiskunta (Valtioneuvoston kanslia, 2019) lupaa nimittäin uudistaa politiikkaa ja selvää lienee, että kritiikin suorana kohteena on Sipilän hallituksen harjoittama talouskuripolitiikka. Tässä yhteydessä ei ole mahdollista analysoida Rinteen hallitusohjelmaa tai sen suhdetta kritiikkiinsä kohteeseen yksityiskohtaisemmin. Artikkelimme kannalta on kuitenkin oleellista huomata, että samalla kun otetaan kriittistä etäisyyttä talouskurioppiin, luo tämä myös periaatteessa suopeampaa ilmapiiriä julkisille investoinneille ja kulutukselle.

Koulutusta koskevan strategisen kokonaisuuden ”Osaamisen, sivistyksen ja innovaatioiden Suomi” yhteydessä esitelläänkin lukuisia toimenpiteitä, jotka edellyttävät koulutuksen julkisen rahoituksen tason nostamista (Valtioneuvoston kanslia, 2019, ss. 160–170). Merkittävä toista astetta koskeva ja paljon huomiota saanut reformi on oppivelvollisuusiän korottaminen 18 ikävuoteen (emt., s. 164). Tämä tarkoittaa luonnollisesti myös sitä, että toisesta asteesta tulee opiskelijalle maksuton. Oppivelvollisuusiän korottamisen mahdollisten vaikutusten arvioiminen on haasteellista ja pitää sisällään paljon epävarmuutta, mutta Seuria, Uusitalo ja Virtasta (2018) mukaillen on hyvinkin mahdollista, että uudistus osoittautuu pitkällä aikavälillä arvioiden budjettineutraaliksi. On toisin sanoen mahdollista, että uudistuksen opiskelijoille tuottamien merkittävien hyötyjen ohella syntyvät sosiaaliset hyödyt kompensoivat uudistuksesta koituvat lisämenot. Mutta kuten tämän artikkelin analyysi on toivottavasti osoittanut, koulutuksen vaikuttavuus on oleellisesti riippuvaista vallitsevista pedagogisista käytänteistä ja ennen kaikkea siitä, että riittävä opettajaresurssi on turvattu. Ilman tätä oppivelvollisuusiän korottamisen hyödyt laimenevat oleellisesti, jolloin tätä uudistusta voisi kuvata ilmaisulla ”enemmällä vähemmän”.

Lähteet

- Armstrong, D. M., Martin, C. B., Place, U. T., & Crane, T. (2002). *Dispositions: A debate*. London: Routledge.
- Benner, D. (2005). *Allgemeine Pädagogik: Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns* (5. Aufl ed.). Weinheim: Juventa.
- Biemans, H., Wesselink, R., Gulikers, J., Schaafsma, S., Verstegen, J., & Mulder, M. (2009). Towards competence-based VET: Dealing with the pitfalls. *Journal of Vocational Education & Training*, 61(3), 267–286. doi:10.1080/13636820903194682
- Blyth, M. (2017). *Talouskuri: Vaarallisen opin historia*. Tampere: Vastapaino.
- Carnoy, M. (1999). *Globalization and educational reform: What planners need to know*. Luettu osoitteesta <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000120274>
- Comenius, J. A. (1928 [1657]). *Suuri opetusoppi* [Didactica Magna]. Porvoo: WSOY.
- Hanushek, E. A. (2010). Education production functions: evidence from developed countries. Teoksessa D. J. Brewer, & P. J. McEwan, (toim.), *Economics of Education* (ss. 132-136) San Diego, CA: Elsevier Ltd.
- Kivelä, A., Siljander, P., & Sutinen, A. (2012). Between Bildung and growth - connections and controversies. Teoksessa P. Siljander, A. Kivelä, & A. Sutinen (toim.), *Theories of Bildung and growth: Connections and controversies between continental educational thinking and American pragmatism* (ss. 303–312). Rotterdam: Sense Publishers.
- Konzelmann, S. J. (2014). *The economics of austerity*. Cheltenham: Edward Elgar.
- Lamppu, V. (2019, huhtikuu 8). Mitä on ammattisivistys? [blogikirjoitus]. Luettu osoitteesta <http://www.amke.fi/ajankohtaista/blogi/kirjoitus/mita-on-ammattisivistys.html>
- Levin, H. (1980). Educational production theory and teacher inputs. Teoksessa C. Bidwell, & D. Windham (toim.), *The analysis of educational productivity: issues in macro analysis*. (ss. 203-231). Cambridge, MA: Ballinger Publishing.
- Mäkinen, M., & Annala, J. (2010). Osaamispe- rustaisen opetus suunnitelman monet merkitykset korkeakoulutuksessa. *Kasvatus & Aika*, 4(4), 41–61.
- Mollenhauer, K. (2014). *Forgotten connections: On culture and upbringing*. New York: Routledge.
- Ollikainen, J. (2017). *The reform of vocational upper secondary education. Background report for Finland's economic policy council*. Luettu osoitteesta <https://www.talouspolitiikanarviointineuvosto.fi/>

wordpress/wp-content/uploads/2018/01/Ollikainen_2017.pdf

Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2018). *Mikä muuttuu ammatillisessa koulutuksessa opiskelijalle?* Luettu osoitteesta <https://minedu.fi/documents/1410845/4297550/OKM+AKR+mika+muuttuu+opiskelija.pdf>

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

Opetusalan Ammattijärjestö OAJ. (2019). *Reformin tavoitteet eivät toteudu ammatillisen koulutuksen arjessa: Osaamisasteelle määriteltävä opetuksen määrä*. Luettu osoitteesta <https://www.oaj.fi/ajankohtaisia/uutiset-ja-tiedotteet/2019/reformin-tavoitteet-eivat-toteudu-ammattillisen-koulutuksen-arjessa-osaa-mispisteelle-maariteltava-opetuksen-maara/>

Opetushallitus. (2018). *Näytöt ja osaamisen arviointi*. Luettu osoitteesta <https://eperusteet.opintopolku.fi/#/fi/opus/4343283/tiedot>

Opetusministeriö. (2009). *Tutkintojen ja muun osaamisen kansallinen viitekehys*. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2009:24. Luettu osoitteesta <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-485-762-8>

Pikkarainen, E. (2012). Signs of reality - the idea of general *Bildung* by J. A. Comenius. Teoksessa P. Siljander, A. Kivelä, & A. Sutinen (toim.), *Theories of Bildung and growth: Connections and controversies between continental educational thinking and American pragmatism* (ss. 19–30). Rotterdam: Sense Publishers.

Pikkarainen, E. (2014a). Competence as a key concept of educational theory: A semiotic point of view. *Journal of Philosophy of Education*, 48(4), 621–636.

Pikkarainen, E. (2014b). Education, values and authority: A semiotic view. Teoksessa I. Semetsky, & A. Stables (toim.), *Pedagogy and edusemiotics: Theoretical challenges/practical opportunities* (ss. 91–105). Rotterdam: Sense.

Seuri, A., Uusitalo, R., & Virtanen, H. (2018). *Pitäisikö oppivelvollisuusikä nostaa 18 vuoteen?* Luettu osoitteesta https://www.talouspolitiikanarviointineuvosto.fi/wordpress/wp-content/uploads/2018/01/Seuri_Uusitalo_Virtanen_2018.pdf

Sidorkin, A. (2001). The labor of learning. *Educational Theory*, 51(1), 91–108.

Siljander, P. (2001). Johan Friedrich Herbart kasvatusteoreetikkona: Hallinta, kasvattava opetus ja kuri. Teoksessa R. Huhmarniemi, S. Skinnari, & J. Tähtinen (toim.), *Platonista transmodernismiin: Juonteita ihmisyyteen, ihmiseksi kasvamiseen, oppimiseen, kasvatukseen ja opetukseen* (ss. 277–294). Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.

Stables, A., Nöth, W., Olteanu, A., Pesce, S., & Pikkarainen, E. (2018). *Semiotic theory of learning: New perspectives in the philosophy of education*. Abingdon, Oxon: Routledge.

Stiglitz, J. E. (2016). *The Euro: How a common currency threatens the future of Europe*. New York: W.W. Norton & Company.

Suomen virallinen tilasto. (2019). *Kansantalouden tilinpito*. Luettu osoitteesta <http://www.stat.fi/til/vtp/index.html>

Tervasmäki, T., & Tomperi, T. (2018). Koulutuspolitiikan arvovalinnat ja suunta satavuotiaassa Suomessa. *Niin & Näin*, 2, 164–199.

Timmerman, D. (2017). Productivity, effectiveness, efficiency basic concepts of the economics of education. Teoksessa P. Siljander, K. Kontio, & E. Pikkarainen (toim.), *Schools in transition: Linking past, present, and future in educational practice* (ss. 137–160). Rotterdam: SensePublishers.

Valtioneuvoston kanslia. (2015). *Ratkaisujen Suomi: Pääministeri Juha Sipilän hallituksen strateginen ohjelma 29.5.2015*. Hallituksen julkaisusarja 10/2015. Luettu osoitteesta https://valtioneuvosto.fi/documents/10184/1427398/Ratkaisujen+Suomi_FI_YH-DISTETTY_netti.pdf

Valtioneuvoston kanslia. (2016). *Toimintasuunnitelma strategisen hallitusohjelman kärkihankkeiden ja reformien toimeenpanemiseksi 2015–2019: Päivitys 2016*. Hallituksen julkaisusarja 2/2016. Luettu osoitteesta <https://valtioneuvosto.fi/documents/10184/321857/Toimintasuunnitelma+strategisen+hallitusohjelman+k%C3%A4rkihankkeiden+ja+reformien+toimeenpanemiseksi+2015%E2%80%932019%2C+p%C3%A4ivitys+2016/305dcb6c-c9f8-4aca-bbbb-1018cd7a1fd8>

Valtioneuvoston kanslia. (2019). *Pääministeri Antti Rinteen hallituksen ohjelma 6.6.2019: Osallistava ja osaava Suomi – sosiaalisesti, taloudellisesti ja ekologisesti kestävä yhteiskunta 29.5.2015*. Valtioneuvoston julkaisuja 2019:23. Luettu osoitteesta <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-287-756-7>

Wheelahan, L. (2007). How competency-based training locks the working class out of powerful knowledge: A modified Bernsteinian analysis. *British Journal of Sociology of Education*, 28(5), 637–651. doi:10.1080/01425690701505540

Wheelahan, L. (2009). The problem with CBT (and why constructivism makes things worse). *Journal of Education and Work*, 22(3), 227–242. doi:10.1080/13639080902957913

Woessmann, L. (2017). *Vocational education in apprenticeship systems: Facing the life-cycle trade-offs. Background report for Finland's economic policy council*. Luettu osoitteesta https://www.talouspolitiikanarviointineuvosto.fi/wordpress/wp-content/uploads/2018/01/Woessmann_2017.pdf

Osaamisperusteisuus ammattikorkeakoulujen opetussuunnitelmien kehittämisen lähtökohtana

– Näkökulmia osaamisperusteisuudesta käydyin keskustelun arvolähtökohtiin

Teemu Rantanen

VTT, yliopettaja
Laurea-ammattikorkeakoulu
teemu.rantanen@laurea.fi

Päivi Marjanen

KT, koulutusjohtaja
Humanistinen ammattikorkeakoulu
paivi.marjanen@humak.fi

Tiivistelmä

Suomalaista ammattikorkeakoulutusta on koko 2000-luvun ajan kehitetty osaamisperusteiseen suuntaan. Käytännössä tämä on näkynyt muun muassa opetussuunnitelmien kielessä ja rakenteessa, arvioinnissa sekä koulutuksen ja työelämän suh-

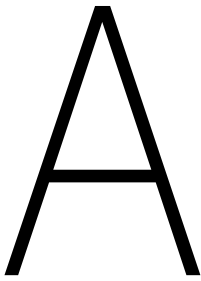
teessa. Vaikka osaaminen on käsitteenä moniulotteinen ja haasteellinen, ammattikorkeakoulut ovat omaksuneet varsin kriittömästi osaamis pohjaisen ajattelun opetuksen suunnittelun lähtökohdaksi. Tässä artikkelissa pohditaan, millaisiin olettauksiin ja yhteiskunnallisiin arvolähtökohtiin ammattikorkeakoulujen opetussuunni-

telmien osaamisperusteinen kehittäminen perustuu. Tarkastelu pohjautuu ammattikorkeakouluopetuksen suunnittelun kehittämistä koskeviin raportteihin. Analyysi osoittaa, että siirtyminen osaamis pohjaisiin opetussuunnitelmiin ei ole neutraali valinta, vaan se on sidoksissa yhteiskunnallisiin tavoitteisiin ja vallitseviin arvoihin. Kansalaisten liikkuvuuden edistämisen ja elinikäisen oppimisen helpottamisen lisäksi kilpailukyvyn parantaminen on läsnä asiakirjoissa, joskin se näyttäytyy eri yhteyksissä olen-

naisesti eri tavoin. Laajemmassa kehityskulussa on nähtävissä uusliberalistista painotusta. Toisaalta osaamisperusteisuuden taustalla on myös pyrkimys vastata työelämän kvalifikaatiovaatimuksiin tavalla, joka samalla vahvistaa ammattikorkeakoulutuksen duaalimallin mukaista profiilia ja ammattikorkeakoulukentän yhtenäisyyttä.

Avainsanat: *osaaminen, opetussuunnitelma, ammattikorkeakoulu*

Johdanto



ammattikorkeakoulutusta on koko 2000-luvun ajan kehitetty osaamisperusteiseen suuntaan. Muutoksen taustalla ovat sekä yleiseurooppalaiset että kansalliset linjat.

Erityisesti osaamisperusteisuus on nähty hyvänä lähtökohtana ammatillisen korkeakoulutuksen työelämälähtöisen profiilin kirkastamisessa. Korkeakouluissa on työstetty tutkintoja ja niihin sisältyviä osaamistavoitteita myös siksi, että koulutuspolitiikka painottaa aiemmin hankitun osaamisen tunnustamista, tehokasta opiskelua ja työurien pidentämistä (Opetusministeriö, 2007; Ammattikorkeakoulujen rehtorineuvosto Arene ry & Suomen yliopistojen rehtorineuvosto UNIFI ry, 2009; Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2011, s. 28).

Osaamisperusteiseen koulutukseen pyrittäessä opetussuunnitelmien kehittäminen on keskeisessä roolissa. Opetussuunnitelmaa voidaan pitää korkeakouluyksikön toiminnan kehittämisen ja opetuksen johtamisen välineenä, mutta se on myös tapa osoittaa opetuksen ja koulutuksen

laatua korkeakoulun ulkopuolelle (ks. Kullaslahti & Yli-Kauppara, 2014). Muutos kohti osaamisperusteisuutta on näkynyt muun muassa opetussuunnitelmien rakenteissa ja kielessä. Samalla on vahvistettu myös arviointia ja tulevaisuuden ennakointia.

Vaikka osaaminen käsitteenä on hankala, ammattikorkeakoulutuksen piirissä osaamisperusteisuuteen on suhtauduttu kohtuullisen kriittikkömästi. Tässä artikkelissa pohditaan, *millaisiin olettamuksiin ja yhteiskunnallisiin arvolähtökohtiin ammattikorkeakoulujen opetussuunnitelmien osaamisperusteinen kehittäminen perustuu*. Tarkastelu pohjautuu ammattikorkeakoulun opetussuunnitelmia ja opetuksen kehittämistä koskeviin raportteihin, suunnitelmiin ym. asiakirjoihin 2000-luvulla. Erityisesti aineistona käytetään opetus- ja kulttuuriministeriön, Ammattikorkeakoulujen rehtorineuvoston Arene ry:n ja erilaisten ammattikorkeakoulujen verkostohankkeiden linjauksia ja kompetenssi-määrittäyksiä. Käytyä keskustelua analysoidaan retorisesti näkökulmasta olettaen, että näkemysten perusteluja tarkastelemalla saadaan tietoa keskustelun takana vaikuttavista perusolettamuksista ja arvoista (vrt. Billig, 1988). Yksittäisiä opetussuunnitelmia tai opetussuunnitelman

kehittämisprosesseja ei tässä tarkastella, vaan analyysi liikkuu yleisemmällä tasolla.

Osaaminen, osaamis- perusteisuus ja uusliberalismi

Osaamisen käsite on laaja-alainen ja haasteellinen. Se sisältää sekä toiminnallisen (*competence*) että käyttäytymiseen liittyvän (*competency*) pätevyyden (Scarborough, 1998, s. 229). Varsin yleisesti kompetenssiperustainen käyttäytyminen on kuvaus tietojen, taitojen ja kykyjen hankkimisesta. Delamare Le Deistin ja Wintertonin (2005) mukaan osaaminen voidaan nähdä persoonallisena ominaisuutena tai ammattiin liittyvänä ja voidaan painottaa osaamisen käsitteellistä tai toiminnallista puolta. Tämän pohjalta muodostuu osaamisen nelikenttä, jossa funktionaaliset ja kognitiiviset kompetenssit edustavat ammatillisia kompetensseja, kun taas sosiaaliset kompetenssit ja metakompetenssit puolestaan ovat persoonallisia kompetensseja.

Osaaminen käsitteenä ei suoraan kytkeydy mihinkään oppimisteoriaan, vaan lähinnä oppimisen lopputulokseen. Kuitenkin osaamisperusteisen ajattelun voidaan katsoa perustuvan pitkälti konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen, jonka mukaan uusi tieto tulkitaan aikaisempien tietojen, käsitysten ja kokemusten pohjalta, ja siten rakennetaan käsitystä maailmasta (Tynjälä, 1999).

Osaamisperusteisuuteen kiinteästi liittyvään kansainvälisen vertailun, näyttöön perustuvan koulutuksen ja tehokkaan koulunkäynnin kehittämisen malliin liittyy Biestan (2009) mukaan ainakin kaksi ongelmaa. Ensinnäkin joudumme aina päätöksenteon eteen siitä, mikä on koulutuksellisesti toivottavaa. Samalla joudum-

me pohtimaan arvovalintoja. Toisekseen joudumme pohtimaan mittaamisen pätevyyttä. Mittaammeko me sitä, mitä arvostamme, vai mittaammeko vain sitä, mitä voimme helposti mitata? Tällöin voidaan myös pohtia, mitataanko esimerkiksi koulutuksen tehokkuutta vai sitä, mitä hyvää opetus on. Osaamisperusteisiin opetussuunnitelmiin liittyy myös muunlaisia riskejä. Opetus ja sen arviointi saattavat keskittyä liikaa tekniseen osaamiseen (Velde, 1999). Vaarana on, että muut työssä tarvittavat taidot, kuten kommunikointi-, ongelmaratkaisu- ja ryhmätyötaidot, jäävät vähemmälle huomiolle.

Osaamisperusteisuuden korostuminen on liitetty myös osaksi laajempaa uusliberalistista kehityskulkua. Uusliberalistisessa politiikassa ja toteutuksessa on Hoodin (1995) mukaan seitsemän ominaispiirrettä: (1) Selkeiden standardien ja suorituskykymittausten kehittäminen ja käyttö, (2) ammatillisen johtamisen kehittäminen julkisella sektorilla, (3) tuloksiin keskittyminen prosessien sijaan, (4) julkisen sektorin erittely, (5) lisääntynyt kilpailu julkisen sektorin palveluiden tarjoamisessa, (6) yksityisen sektorin johtamistekniikoiden käyttö ja edistäminen julkisella sektorilla sekä (7) lisääntyneen kurinalaisuuden käyttö resurssien hyödyntämisessä. Lisäksi on havaittavissa muun muassa mittaamisen lisääntyminen esimerkiksi suorituskyvyn arvioinnissa sekä normien siirtyminen tasapuolisuudesta, turvallisuudesta, yleismaailmallisuudesta ja joustavuudesta yksilöllisyyteen ja tehokkuuteen (Pollitt, 2002).

Vaikka korkeakoulupolitiikassa on myönteily liberalistisen talouspolitiikan trendejä, Jones ja Moore (1993, s. 391) ovat huomauttaneet, että liberaalista mallista poiketen ammattityössä vaadittavien

taitojen tai osaamisten muodollinen spesifointi on keskeinen osa osaamisperusteisuutta. Tässä mielessä on ymmärrettävää, että osaamisen ja liberalismin välistä suhdetta on pohdittu nimenomaan niillä aloilla, joissa on jo ennestään totuttu tarkempiin työelämän pätevyysvaatimuksiin. Esimerkiksi sosiaalityössä (Rossiter & Heron, 2011) ja hoitotyön koulutuksessa (Forth & Holmes, 2016) kompetenssin käsitteen nousu on nähty osaksi uusliberalistista suuntausta.

Szkudlarekin (2013) mukaan koulutuksella on monipuolinen perinne, mutta usein koulutusta on pidetty osana suuria poliittisia hankkeita, kuten ”parempia” yhteiskuntia koskevia utopioita. Nykyisin koulutus on pitkälti osa uusliberalista poliittista asialistaa. Toisaalta aiemmista utopioista poiketen uusliberalismi ei näyttyä lähtökohdiltaan eettisenä, vaan koulutuksessa ja uusliberalistisessa politiikassa on korostunut taloudellisen rationaalisuuden hegemonia, jolloin koulutus näyttyy globaalin talouden palvelemisena. Kansallisella tasolla ja poliittisessa ulottuvuudessa tämä tarkoittaa sitä, että koulutus tukee omaperäistä ”depolitisointipolitiikkaa”.

Osaamisperusteisuus 2000-luvun suomalaisessa korkeakoulukeskustelussa

Vuonna 1998 käynnistyneen Bolognan prosessin keskeisenä tavoitteena oli muodostaa yhtenäinen eurooppalainen korkeakoulutusalue. Käytännössä päätavoitteiksi asetettiin liikkuvuuden esteiden poistaminen, kaksipuolisen tutkintojärjestelmään siirtyminen ja yhteinen opintojen mitoitusjärjestelmä. Vuonna 2000 Lissabonissa pidetyssä Eurooppa-neuvoston huippukoko-

uksessa päämääräksi asetettiin, että Euroopan Unionista tulisi *”maailman kilpailukykyisin ja dynaamisin tietopohjainen talous, joka kykenee ylläpitämään kestäväää talouskasvua, luomaan uusia ja parempia työpaikkoja ja lisäämään sosiaalista yhteenkuuluvuutta”* (Euroopan Unioni, 2000). Lissabonin prosessin myötä eurooppalaiseen korkeakouluihin integroitiin myös osaamisperusteisen talouskasvun ajatukset. Korkeakoulujen toimintaedellytyksiä parannettiin antamalla korkeakouluille muun muassa taloudellisesti ja hallinnollisesti itsenäinen asema, ja samalla yhteiskunnan ja korkeakoulutuksen vuorovaikutusta pyrittiin lisäämään (Ranki, 2016, ss. 16–17).

Suomalaisia korkeakoulututkintoja uudistettiin vuonna 2005 osana Bolognan prosessia. Ammattikorkeakoulutuksen näkökulmasta tämä merkitsi erityisesti siirtymistä kaksipuoliseen tutkintojärjestelmään ylempien ammattikorkeakoulututkintojen käyttöönoton myötä. Osaamisperusteisten osaamissuunnitelmien kehittämistä vauhditti siirtyminen ECTS-järjestelmään (*European Credit Transfer and Accumulation System*) ja tätä tukeva Arenen ECTS-projekti (*Ammattikorkeakoulujen osallistuminen eurooppalaiseen korkeakoulutusalueeseen*) sekä toisaalta kansallisen tutkintojen ja muun osaamisen viitekehyksen (*National Qualifications Framework, NQF*) kehittäminen Eurooppalaisen tutkintojen viitekehyksen (*European Qualifications Framework, EQF*) mallin mukaisesti.

EQF (Euroopan Unioni, 2008) pyrkii helpottamaan eri maiden ja eri koulutusjärjestelmien tuottamien tutkintojen vertailua ja ymmärtämistä. EQF sisältää kahdeksan tasoa, jotka kuvaavat sitä, mitä oppija tietää, ymmärtää ja kykenee teke-

*European Qualifications
Framework pyrkii
helpottamaan eri maiden
ja eri koulutusjärjestelmien
tuottamien tutkintojen
vertailua ja ymmärtämistä.*

mään. Tasot kattavat kaikki tutkinnot perusasteesta (taso 1) edistyneeseen (taso 8). Kullekin tasolle on määritelty myös olen- naiset oppimistulokset. NQF:ssä (Ope- tusministeriö, 2009) puolestaan suoma- laiset tutkinnot asetetaan EQF:n mukai- sille tasoille, jolloin esimerkiksi ammatti- korkeakoulututkinnot sijoittuvat tasolle 6 ja ylempään AMK-tutkinnot tasolle 7. EQF:ssä osaaminen on jaoteltu tietoihin, taitoihin ja pätevyyteen (Euroopan Unio- ni, 2008). NQF:ssä puolestaan ei erotella osaamisen eri ulottuvuuksia (Opetusmi- nisteriö, 2009, ss. 39–40), mutta viiteke- hyksen laadinnassa käytettiin apuna jaot- telua viidentyyppisiin osaamisalueisiin: (1) tiedot, (2) työskentelytapa ja sovelta- minen (taidot), (3) vastuu, johtaminen, yrittäjäyys, (4) arviointi sekä (5) elinikäi- sen oppimisen avaintaidot. Tässä jaotte- lussa johtamisen ja yrittäjäyden nostamis- ta käsitteellisesti samalle tasolle tietojen ja taitojen kanssa voidaan pitää selkeänä si- säällöllisenä painotuksena.

Arenen (2006) ECTS-projektissa vuo- sina 2004–2006 keskityttiin ECTS-mi- toitusjärjestelmän ja tutkintotodistuk- sen liitteen käyttöönottoon sekä toisaalta korkeakoulututkintojen kansallisen viite- kehyksen valmisteluun. Osana projektia painotettiin siirtymistä opetuksen suun- nittelusta oppimisprosessin suunnitte- luun. Opetuksen suunnittelun lähtökoh-

daksi otettiin tavoiteltava osaaminen, joka puolestaan jaoteltiin yleisiin ja koulutus- ohjelmakohtaisiin kompetensseihin, jotka määriteltiin oppimistulosten kautta. Ylei- siksi kompetensseiksi projektissa määritel- tiin: itsensä kehittäminen, eettinen osaa- minen, viestintä ja vuorovaikutusosaami- nen, kehittämistoiminnan osaaminen, or- ganisaatio- ja yhteiskuntaosaaminen sekä kansainvälisyysosaaminen. Arene (2006) määritteli kompetenssien olevan laajoja osaamiskokonaisuuksia, jotka kuvaavat pätevyyttä, suorituspotentiaalia ja kykyä suoriutua ammattiin kuuluvista työteh- tävistä.

Myöhemmin Arene (2010) on luonut suosituksen, joiden tavoitteena on edis- tää ammattikorkeakoulujen yhteistä nä- kemystä siitä, miten NQF:ssä esitettyjä osaamistasokuvauksia sovelletaan opetus- suunnitelmatyössä, osaamisprofiilien laa- dinnassa ja osaamisen arvioinnissa. Sa- malla Arene päivitti yleiset kompetenssit yhteisiksi kompetensseiksi: oppimisen tai- dot, eettinen osaaminen, työyhteisöosaa- minen, innovaatio-osaaminen ja kansain- välistymisosaaminen (2006, s. 7–8). Edel- leen suositus painotti, että kompetenssien tavoitteena on olla selkeästi toisistaan erottuvia ja arvioitavissa olevia osaamis- kokonaisuuksia.

Arenen ECTS-projektin ja NQF:n käyttöönoton jälkeen osaamisperustainen opetuksen suunnittelu on saanut vakiin- tuneen aseman ammattikorkeakouluissa. Kehittämistä on tapahtunut 2010-luvul- la koulutuspolitiikan, yksittäisten korkea- koulujen ja alojen tasolla. Suomi on ollut tiiviisti mukana uudistamassa tutkintojen viitekehystä. Osaamisperusteiseen opetuk- sen suunnitteluun siirtyminen on edellyt- tänyt valtakunnallisesti myös uusien toi- mintalinjausten laatimista. Osaaminen

ratkaisee -raportin (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2019) mukaan osaamisperusteinen viitekehys on edellyttänyt tutkintojen ja muiden osaamiskokonaisuuksien viitekehysten laajentamista ja ehdotuksen tekemistä osaamiskokonaisuuksien sijoittamiseksi viitekehysten tasoille. Myös epävirallinen oppiminen ja arkioppiminen pyritään huomioimaan paremmin.

Uusi rahoitusmalli (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2018), Korkeakoulutus ja tutkimus 2030-luvulle -taustamuistio (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2017) sekä Osaaminen 2035 -ennakointiraportti (Opetushallitus, 2019) ohjaavat korkeakouluja osaamisperusteiseen suuntaan. Keskeiseksi perusteluksi määritellään digitalisaation, tekoälyn ja robotisaation mukanaan tuomat muutokset työelämän, ansaintatapojen ja arjen osaamisvaatimuksiin. Rahoitusmallin tavoitteena on ohjata korkeakouluja tieteen ja teknologian kehityksen ja työn murroksen myötä parempiin saavutuksiin.

Arenen ECTS-projektin jälkeen alakohdittaisia kompetensseja ei ole keskitetysti päivitetty, vaan eri alojen kehitys on poikennut toisistaan. Erityisesti sosiaali- ja terveysalalla valtakunnalliset kompetenssimääritykset on nähty tärkeiksi koulutusten yhtenäisyyden ja työelämärelevanssin kannalta. Esimerkiksi sosionomi (AMK) -koulutuksen kompetenssit on määräjain päivitetty ECTS-projektin mallin mukaisesti (Rouhiainen-Valo, Rantanen, Hovi-Pulsa, & Tietäväinen, 2010; Innokylä, 2016). Sairaanhoidajakoulutuksen osalta kompetenssimäärittelyissä on korostettu varsin huolellista ennakointityötä, monimenetelmällisiä ratkaisuja ja eri asiantuntijoiden hyödyntämistä (Eriksson, Korhonen, Merasto, & Moisio, 2015), ja viime aikoina on edetty entistä yksityiskohtai-

semman erittelyn suuntaan. Uusin yleissairaanhoidon osaamisvaatimusten määrittäminen sisältää 13 osa-aluetta, joista jokainen sisältää useita osaamisvaatimuksia (Laukanen, 2019). Sitä vastoin esimerkiksi liiketalouden koulutuksen osalta vastaavaa valtakunnallista päivitystä ei ole tehty, vaikka yksittäisten ammattikorkeakoulujen tasolla on luonnollisesti tehty osaamisperusteista opetussuunnitelmien kehittämistä.

Pohdintaa

Suomalaisen osaamis pohjaisuutta koskevan korkeakoulupoliittisen keskustelun analyysi nostaa esiin erilaisia argumentteja ammatillisen korkeakoulutuksen osaamisperusteisuudelle. Perusteluissa on korostettu kansalaisten liikkuvuuden helpottamista maiden välillä sekä elinikäistä oppimista. Tällaiset painotukset ovat nähtävissä erityisesti EQF:n yhteydessä. Vielä konkreettisemmin elinikäisen oppimisen näkökulma näkyy aiemmin hankitun osaamisen tunnistamista ja tunnustamista koskevissa linjauksissa (Opetusministeriö, 2007). Uuteen ammattikorkeakoulujen rahoitusmalliin sisältyvä jatkuvan oppimisen käsite ja mittarit korostavat tätä näkökulmaa. Perusteluissa toistuu myös kilpailukyyn turvaaminen. ECTS-projektin yhteydessä puhutaan globaalin talouden sekä alueiden ja niillä toimivien organisaatioiden kansainvälisestä kilpailukyvyistä ja menestyksen edellytyksistä (Arene, 2006, s. 5), ja NQF:ssä puhutaan korkeakoulutuksen kilpailukyvyistä ja vetovoimasta suhteessa muihin maanosiin (Opetusministeriö, 2009, s. 12). Edelleen perusteluissa tulee esiin työelämälähtöisyys kilpailukykyä laajempänä käsitteenä, jolloin korostuu myös muun muassa väestön palvelutarpeen ja palvelurakenteen muutokset.

Osaamisperusteisuuden vahvistuminen ammattikorkeakoulutuksessa liittyy uusliberalistiseen kehityskulkuun.

Yleisellä tasolla tarkasteltuna näyttää ilmeiseltä, että osaamisperusteisuuden vahvistuminen ammattikorkeakoulutuksessa liittyy uusliberalistiseen kehityskulkuun. Muun muassa selkeiden standardien kehittäminen tavoiteltavalle osaamiselle, keskittyminen oppimisprosessien sijasta tuloksiin ja kilpailun korostuminen ovat uusliberalismin keskeisiä piirteitä (vrt. Hood, 1995). Toisaalta mitattavuuden näkökulmasta kompetenssikeskustelu näyttyy hieman ristiriitaisena. Kompetenssin käsitteeseen liitetään arvioitavuuden tavoite, mutta samalla kompetenssi määritellään varsin yleisellä tasolla (esim. Arene, 2006, 2010), jolloin sen mittaaminen on äärimmäisen haasteellista. Niinpä hankkeissa, joissa pääpaino on osaamisen arvioinnissa, onkin päädytty huomattavasti tarkempaan tavoiteltavan osaamisen erittelyyn (esim. Laukkanen, 2019).

Uusliberalistisesti painottuneessa korkeakoulujen kehittämisessä ja korkeakoulupolitiikassa ei ole kyse pelkästään osaamisperusteisuudesta. Uusliberalismille on ominaista myös uudenlainen johtamistapa, yksityisen sektorin toimintatapojen tuominen julkissektorille sekä lisääntynyt kurinalaisuus resurssien käytössä (Hood, 1995). Tässä yhteydessä emme ole tarkemmin eritelleet ammattikorkeakoulujen johtamistapojen muutosta, mutta ei liene virheellistä olettaa, että myös korkeakoulutuksen johtamisessa on

nähtävissä uusliberalistisia piirteitä. Tuoksellisuuteen perustuvan rahoitusmallin voidaan olettaa edelleen vahvistavan näitä.

Osaamisperusteisuuden ja uusliberalismin välinen suhde ei ole täysin yksiselitteinen. Ensinnäkin suomalaisessa korkeakoulukeskustelussa osaamisperusteisuutta on perusteltu eri suunnista. Arenen ECST-projektin ja monien sitä seuranneiden osaamismääritysten taustalla on ennen kaikkea työelämän vaatimuksiin ja alueiden kilpailukykyhaasteisiin vastaaminen, jolloin ammattikorkeakoulutus näyttyy aluekehitystehtävän ja alueen liike-elämän tukemisen kautta. Sitä vastoin tutkintojen viitekehysten keskeisenä perusteena on elinikäisen oppimisen ja liikkuvuuden varmistaminen. Tällöin näkökulma on enemmän opiskelijan oppimispolkujen varmistamisessa kuin talouselämän odotuksiin vastaamisessa, joskin kansalliseen viitekehykseen sisältyvä yrittäjyysvalmiuksien korostaminen on helppo nähdä osana alueellista kilpailukykyä korostavaa painotusta.

Lisäksi kompetenssin käsitteessä yhdistyy paitsi koulutuksen tuottama osaaminen ja työelämän kvalifikaatiovaatimukset, myös aktuaalinen ja muodollinen osaaminen (Ellström, 1998). Muodollisen kelpoisuuden merkitys korostuu nimenomaan sosiaali- ja terveysalalla, ja siksi ei olekaan yllättävää, että juuri sosiaali- ja terveysalalla kompetenssimäärittäjiä on haluttu pitää ajantasaisina. Vaikka tällainen korostus sopiikin huonosti liberaaliin ajattelumalliin (Jones & Moore, 1993), sosiaali- ja terveysalalla osaamisperusteinen korostus on kansainvälisessä tutkimuksessa nähty osaksi uusliberaalia kehityskulkua (Rossiter & Heron, 2011; Forth & Holmes, 2016).

Esimerkiksi tradenomikoulutuksen osalta vastaavaa tarvetta alakohtaisten kompetenssien päivittämiselle ei ole ollut, vaikka voisi ajatella, että liiketalouden koulutus on lähtökohdiltaan helpommin sovitettavissa markkinaliberalismiin kuin sosiaali- ja terveystieteiden koulutus. Osaamisperusteisuuden korostumisessa lievekin kyse uusliberalismin ohella myös työelämän lisääntyvistä kvalifikaatiovaatimuksista, ja kompetenssimääritykset ovat ammattikorkeakouluille helposti omaksuttava tapa vastata näihin. Opetussuunnitelmien suunnittelutyön ja koulutuksen tarjoaman osaamisen arviointi suhteessa työmarkkinoihin onkin osoittanut, että ammattikorkeakoulut saavuttivat varsin hyvin kyvyn kehittyä työelämäorientoituneiksi korkeakouluinstituutioiksi (Korkeakoulujen arviointineuvosto, 2012).

Osaamisperusteisuutta koskevan keskustelun tarkastelu tuo esiin sen, että tehdyt osaamismääritykset sisältävät myös sellaisia kompetensseja, jotka kytkeytyvät varsin läheisesti ihmisen persoonaan ja arvoihin. Tällaisten persoonallisten kompetenssien painottaminen on johdonmukaista suhteessa laajaan osaamisen käsitteeseen (esim. Delamare Le Deist & Winterton, 2005). Voidaan kuitenkin kysyä, missä määrin motivaatiotekijät ja arvot ovat redusoitavissa osaamisen käsitteeseen. Esimerkiksi se, että opiskelija *”osaa soveltaa oman alansa arvoperustaa ja ammattieettisiä periaatteita omassa toiminnassaan”* (Arene, 2006, liite 4), ei tarkoita automaattisesti sitä, että opiskelija olisi sitoutunut toimimaan ammattieettisten periaatteiden mukaisesti. Yhtenä ratkaisuna tähän on, että osaamistavoitteita täydennetään myös sitoutumista, arvoja tai toimintaa koskevilla tavoitteilla. Esimerkiksi yleissairaanhoitajan osaamisvaatimusten 31.1.2019 päivitetystä versios-

sa on seuraavat osaamisvaatimukset: *”On omaksunut sairaanhoitajan ammatti-identiteetin ja sitoutunut palveluammattin periaatteisiin”* ja *”arvostaa asiakasta/potilasta ja kohtaa hänet oman elämänsä asiantuntijana ja toimijana”* (Laukkanen, 2019). Tällaiset käyttäytymiseen ja sitoutumiseen viittaavat muotoilut voivat olla tarkoituksenmukaisia, mutta osaamisen käsitteen näkökulmasta ne ovat ongelmallisia, koska ne laajentavat käsitteen alaa suorituspotentiaalista myös itse työsuoritukseen.

Lopuksi kysymme, tarvittaisiinko uudenlaisia lähestymistapoja opetussuunnitelmien kehittämiseen ja osaamisen arviointiin. Vaikka osaamisperusteisuus mitätä ilmeisimmin palvelee ammattikorkeakoulujen opetuksen työelämälähtöistä kehittämistä, tiukassa osaamisperusteisuudessa pitäytymisessä on se riski, että opiskelijoiden ammatillinen kehittyminen kapenee. Kokonaisvaltainen ammatillinen, persoonallinen ja eettinen kasvu voi olla tulevaisuuden työelämässä toimimisen kannalta jopa keskeisempää kuin määriteltyjen oppimis- tai osaamistavoitteiden saavuttaminen.

Lopuksi

Artikkelissa osoitetaan, että siirtyminen osaamisperusteisiin opetussuunnitelmiin ei ole neutraali valinta. Arvovalinnat liittyvät paitsi tavoiteltaviin osaamisiin, myös osaamisperusteisuuteen sinänsä. Kilpailukyvyyn vahvistaminen on eksplisiittisesti läsnä korkeakoulutuksen kehittämistä koskevissa asiakirjoissa. Laajemmin kehityskulussa on nähtävissä uusliberalistista painotusta.

Osaamiskeskustelu on kuitenkin sisäisesti heterogeenista, ja osaamisperusteisuuden taustalla on liberalististen paino-

Miksi neutraalisuuden olettamusta ei ole ammattikorkeakouluissa kyseenalaistettu?

tusten ohella myös pyrkimys vastata työelämän kvalifikaatiovaatimuksiin tavalla, joka vastaa ammattikorkeakoulutuksen duaalimallin mukaista profilia. Ammattikorkeakoulujen yhdessä määrittämät kompetenssit mahdollistavat myös sen, että erilaisista ja keskenään vaikeasti vertailtavissa olevista opetussuunnitelmista huolimatta ammattikorkeakoulukenttä voi näyttäytyä ulospäin yhtenäisenä. Tällä on merkitystä erityisesti sosiaali- ja terveysalalla, jonka ammatit ovat lainsäädännön kautta säädelyjä.

Kehityskulkua on helppo ymmärtää Szkudlarekin (2013) analyysin valossa. Osaamis pohjaisuus edustaa ammattikorkeakouluissa hegemonista näkökulmaa, joka linkittyy läheisesti uusliberalistisiin lähtökohtiin ja samalla näyttäytyy epäpoliittisena ja kiistattomana. Jopa eettisyys pelkistyy osaamismäärittelyissä eettiseksi osaamiseksi, jolloin se näyttäytyy arvoneutraalina suorituspotentiaalina. Toisaalta tarkastelu osoittaa, että osaamisperusteisuutta on perusteltu kilpailukyvyn ohella myös muilla tavoin, eikä osaamisperusteisen opetussuunnitelman korostus aina asetu selkeästi liberalistiseen kehyseen. Voidaankin kysyä, miksi neutraalisuuden olettamusta ei ole ammattikorkeakouluissa kyseenalaistettu. Tarkastelemamme asiakirjat eivät suoraan vastaa tähän. Yksi perustelu saattaa liittyä siihen, että uusliberalistinen kehys ulottuu ammattikorkeakoulun rakenteissa ja johtamisjärjestelmissä opetussuunnitelmien

kehittämistä laajemmalle, ja siten siihen liittyvä epäpoliittisuuden ja mitattavuuden agenda vaikuttaa kehittämiseen silloinkin, kun se ei ole eksplisiittisesti läsnä.

Lähteet

-
- Ammattikorkeakoulujen rehtorineuvosto Arene ry. (2006). *Ammattikorkeakoulut Bolognan tiellä*. Helsinki: Arene ry.
- Ammattikorkeakoulujen rehtorineuvosto Arene ry. (2010). *Suositus tutkintojen kansallisen viitekehyyksen (NQF) ja tutkintojen yhteisten kompetenssien soveltamisesta ammattikorkeakouluissa*. Luettu osoitteesta http://www.arena.fi/wp-content/uploads/Raportit/2018/arena_nqf.pdf
- Ammattikorkeakoulujen rehtorineuvosto Arene ry, & Suomen yliopistojen rehtorineuvosto UNIFI ry. (2009). *Oppimisesta osaamiseen. Aiemmin hankitun osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen*. Työryhmäraportti.
- Biesta, G. (2009). Good education in an age of measurement: on the need to reconnect with the question of purpose in education. *Educational Assessment Evaluation and Accountability*, 21(1), 33–46.
- Billig, M. (1988). Common-places of the British Royal Family: A rhetorical analysis of plain and argumentative sense. *An Interdisciplinary Journal of Language, Discourse & Communication Studies*, 8(3), 191–217.
- Delamare Le Deist, F., & Winterton, J. (2005). What is competence? *Human Resource Development International*, 8(1), 27–46.
- Ellström, P.-E. (1998). The Many Meanings of Occupational Competence and Qualification. Teoksessa W.J. Nijhof, & J.N. Streumer (toim.), *Key Qualifications in Work and Education* (ss. 39–50). Dordrecht/Boston/London: Kluwer Academic Publishers.
- Eriksson, E., Korhonen, T., Merasto, M., & Moisio, E.-L. (2015). *Sairaanhoitajan ammatillinen osaaminen – Sairaanhoitajakoulutuksen tulevaisuus -hanke*. Porvoo: Ammattikorkeakoulujen terveysalan verkosto ja Suomen sairaanhoitajaliitto ry.
- Euroopan Unioni. (2000). *Eurooppa-neuvosto, 23. ja 24. maaliskuuta 2000, Lissabon. Puheenjohtajavaltion päätelmät*. Luettu osoitteesta http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_fi.htm
- Euroopan Unioni. (2008). *Eurooppalainen tutkintojen viitekehys elinikäisen oppimisen edistämiseksi (EQF)*. Luettu osoitteesta https://ec.europa.eu/policies/sites/eac-eqf/files/broch_fi.pdf

Forth, T., & Holmes, D. (2016). Neoliberalism and the government of nursing through competency-based education. *Nursing Inquiry*, 24(2).

Hood, C. (1995). The “new public management” in the 1980s: Variations on a theme. *Accounting, Organizations and Society*, 20(2–3), 93–109.

Innokylä. (2016). *Sosiaalialan ammattikorkeakoulutuksen kompetenssit*. Luettu osoitteesta <https://www.innokyla.fi/documents/1167850/5e-8f1ef1-7a5b-4dfb-a629-0ea09dbfe904>

Jones, L., & Moore, R. (1993). Education, Competence and the Control of Expertise. *British Journal of Sociology and Education*, 14(4), 385–397.

Korkeakoulujen arviointineuvosto. (2012). *Evaluation of the Bologna Process Implementation in Finland*. Publications of the Finnish Education Evaluation Council 6:2012. Luettu osoitteesta: https://karvi.fi/app/uploads/2014/09/KKA_0612.pdf

Kullaslahti, J., & Yli-Kauppi, A. (toim.) (2014). *Osaamisperustaisuudesta tekoihin – Esimerkkejä hyviä käytännöistä, työkaluista ja muuta ajattelemisen aihetta*. Turun yliopiston Brahea-keskuksen julkaisuja 3. Turku: Turun yliopisto.

Laukkanen, A. (2019, tammikuu 31). Yleissairaanhoitajan (180 op) osaamisvaatimukset ja sisällöt julkaistu [blogikirjoitus]. Luettu osoitteesta <https://blogi.savonia.fi/ylesharviointi/2019/01/31/yleissairaanhoitajan-180-op-osaamisvaatimuslauseet-ja-sisallot-julkaistu/>

Opetushallitus. (2019). *Osaaminen 2035*. Osaamisen ennakointifoorumin ensimmäisiä ennakointituloksia. Raportit ja selvitykset 2019:3. Luettu osoitteesta https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/osaaminen_2035.pdf

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

Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2017). *Korkeakoulutus ja tutkimus 2030-luvulle. Taustamustio korkeakoulutuksen ja tutkimuksen 2030 visio-työlle*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017:44. Luettu osoitteesta <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-522-8>

Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2018). *Luovuutta, dynamiikkaa ja toimintamahdollisuuksia*. Ehdotus ammattikorkeakoulujen ja yliopistojen rahoitusmalleiksi vuodesta 2021 alkaen. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2018:35. Luettu osoitteesta <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-600-3>

Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2019). *Osaamisen ratkaisee. Viitekehyksen laajentamistyöryhmän lopuraportti*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisu-

ja 2019:3. Luettu osoitteesta <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-615-7>

Opetusministeriö. (2007). *Aiemmin hankitun osaamisen tunnustaminen korkeakouluissa*. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:4. Luettu osoitteesta <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-485-292-0>

Opetusministeriö. (2009). *Tutkintojen ja muun osaamisen kansallinen viitekehys*. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2009:24. Luettu osoitteesta <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-485-762-8>

Pollitt, C. (2002). Clarifying Convergence. Striking similarities and durable differences in public management reform. *Public Management Review*, 4(1), 471–492.

Ranki, S. (2016). *Strateginen johtaminen suomalaisissa korkeakouluissa*. Luettu osoitteesta <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-93-7359-8>

Rossiter, A., & Heron, B. (2011). Neoliberalism, competencies, and the devaluing of social work practice. *Canadian Social Work Review*, 28(2), 305–309.

Rouhiainen-Valo, T., Rantanen, T., Hovi-Pulsa, R., & Tietäväinen, S. (2010). Kompetenssit osionomien (AMK ja ylempi AMK) ydinosaamisen avajaina. Teoksessa L. Viinämäki (toim.), *Sosionomin ammatti ja työ 2010 - 2025. Havaintoja ja päätelmiä sosionomien (AMK ja ylempi AMK) profiilista Suomen hyvinvointiasiantuntijajärjestelmässä* (ss. 9–36). Kemi-Tornion ammattikorkeakoulun julkaisuja, Sarja A: Raportteja ja tutkimuksia 3/2010. Kemi: Kemi-Tornion ammattikorkeakoulu.

Scarborough, H. (1998). Path(ological) dependency? Core competencies from an organizational perspective. *British Journal of Management*, 9(3), 219–232.

Szkudlarek, T. (2013). Introduction: Education and the Political. Teoksessa T. Szkudlarek (toim.), *Education and the Political New Theoretical Articulations* (ss. 1–15). Netherlands: Sense Publisher.

Tynjälä, P. (1999). Konstruktivistinen oppimiskäsitys ja asiantuntijuuden edellytysten rakentuminen koulutuksessa. Teoksessa A. Eteläpelto, & P. Tynjälä (toim.), *Oppiminen ja asiantuntijuus* (ss. 160–179). Helsinki: WSOY.

Velde, C. (1999). An Alternative Conception of Competence: implications for vocational education. *Journal of Vocational Education and Training*, 51(3), 437–446.

Towards Inclusive Education in Vocational Education Development Project as a Change Agent

Maija Mäkinen

PhD, Principal lecturer
JAMK University of Applied Sciences,
Finland
maiya.makinen@jamk.fi

Yekunoamlak Alemu

PhD, Assistant Professor of HRD/TVET and
Educational Leadership
Addis Ababa University, Ethiopia
yekuno2012@gmail.com

Azmera Kebede Abebe

Director, Trainees Development and
Institutional Capacity Building Directorate,
Federal Technical and Vocational Education
and Training Agency
Ministry of Education, Ethiopia

Abstract

This article examines how an international project can have an impact on the educational development of the partner country, with the TECIP project (Teacher Educators in Higher Education as Catalysts for Inclusive Practices) being an example. It is a collaborative project aiming at promoting inclusive education in Technical and Vocation-

al Education and Training (TVET) teacher education in Ethiopia. The project is considered a developmental agent that can have an impact on the attitudes, skills and knowledge of actors, which in turn can lead to sustainable changes in inclusive practices in TVET. The project's target groups were TVET teacher trainers, TVET administration and TVET teachers at the grassroots level at vocational colleges. The data was gath-

ered from three baseline studies: from feedback of three trainings in 2017–2018 as well as from two monitoring visit rounds to ten TVET Colleges. After analysis, studies showed that project activities had started a development process that the actors will continue in their respective organisations. Some improvement was observed in TVET Colleges after the trainings, e.g. awareness raising trainings were organised and construction of ramps was undertaken in some

colleges. Nevertheless, the attitude change towards students with disabilities and the physical accessibility did not reach the desired level. Thus, there is a need to continue and strengthen partnership in order to promote sustainable inclusive practices in Technical and Vocational Education and Training in Ethiopia.

Keywords: *inclusive education, global education, vocational education*

Background

Policy context: Ethiopian guidelines towards Inclusive Education in TVET

The Constitution of Ethiopia (Ministry of Education Ethiopia, 1995) guarantees equal rights to all people without any form of discrimination. It also contains a number of important provisions directly and indirectly relevant to the rights of persons with disabilities. The Government of Ethiopia has taken a number of legislative and policy steps that indicate commitment to advancing the rights of persons with disabilities, such as signing and ratifying the Convention on the Rights of Persons with Disabilities (United Nations, 2006) the first international, legally binding treaty aimed at protecting the human rights of persons with disabilities, in 2010. The challenges facing the full realisation of human rights and fundamental freedom enshrined in the Convention are lack of awareness, necessary skills and technology, violence and abuse, harmful stereotypes linked to disability and disa-

bility-based discrimination. The World Report on Disability (World Bank & World Health Organization, 2011) estimated that there were 15 million people with disabilities in Ethiopia, representing 17.6% of the total population at the time. Similarly, 95% of people with disabilities in Ethiopia live in poverty (Malle, 2017) – the vast majority of them in rural areas, where basic services are limited and the chances of accessing rehabilitative or support services are remote. Only 3% of Ethiopia’s estimated 2.4–4.8 million children with disabilities go to school. This is due to stigma among parents and educators, inaccessibility, rigid teaching practices, poorly trained teachers and the lack of adapted learning resources (Malle, 2017).

Goals of the TECIP project

Major organisational changes simultaneously provide a possibility for a new way of thinking. These changes may act like cornerstones, which help workers to look forward to the future (Kajamaa, 2015). Heikkilä and Seppänen (2014) speak of transformative agency, where the agency is regarded as the subject’s capacity to take purposeful action to change their work.

At present in Ethiopia, there is a favourable policy environment for developing post-secondary TVET towards inclusion. Still, concrete actions are needed. Because teachers have a key role in enacting reforms, the development of TVET teacher education is the prime objective for ensuring people with special educational needs and disabilities (SEND) to get access to and participate in TVET education. Teacher Educators in Higher Education as Catalysts for Inclusive Practices in Technical and Vocational Education (TECIP) is a capacity-building project (2017–2019) between JAMK University of Applied Sciences, Finland; the Federal Technical Vocational Education and Training Institute (FTI), Ethiopia; Addis Ababa University (AAU), Ethiopia, and the University of Jyväskylä, Finland. The mission of the TECIP project is to equip the TVET teacher training providers at the national, regional and local level with the necessary skills and knowledge on inclusive practices to support national development efforts towards inclusive TVET education in Ethiopia. As an outcome of the project, the teacher training institute, FTI, develops its educational structures in terms of inclusion in TVET and has curricula on inclusive education and related modules for pre- and in-service TVET teacher programmes. As the modules developed during the project are part of the curricula, the results sustain and reach a new generation of teachers. Additionally, a new in-service training model is being developed for FTI and piloted for future use. The project scope involves all regions of Ethiopia via the in-service training model.

Contribution of the Project on the Educational Development

Baseline

Before the beginning of the TECIP project, we knew that the share of students with SEND in TVET Colleges was quite low. It was also estimated that there might not be enough trained staff for inclusive education, and attitudinal barriers exist. In addition, as Malle (2017) states, there is a need for a suitable curriculum, adaptive educational materials and facilities.

Therefore, the project was started by re-evaluating TVET teacher education for inclusion at the beginning of September 2017. The key persons in teacher education of FTI and AAU were interviewed in order to examine the current situation and compare it to the planning of the project.

In order to specify the situation at the beginning of the project in 2017, baseline information was collected via qualitative and more structured questionnaires from TVET administrators ($N=111$) in awareness raising events in five regions in November 2017, from TVET teacher trainers ($N=75$) in a training in November 2017, and during the Training of Trainers (ToT) rounds, with the first round in February 2018 and the second one in August 2018 ($N=81$). Additionally, the progress of the development of inclusive education at TVET Colleges was monitored two times after the Training of Trainers ($N=20$).

Attitudinal change of TVET leaders and teacher trainers

In a country like Ethiopia, where adminis-

Table 1. Overview of possible changes to key issues of the TECIP project between the project's planning (2015) and starting time (2017)

Project plan	Project's starting time
There were no curricula or training modules on inclusive practices with appropriate materials for future TVET teachers in TVET teacher education.	Although there are no formal curricula or training modules that directly address inclusive education practices, some activities were implemented in this regard in TVET Colleges. While making curriculum revisions, some colleges tried to make the curricula inclusive by taking students with disabilities into consideration. They also tried to create an accessible environment for students with special needs. For example, colleges will not be accredited if they are not accessible.
There were no teachers specialised in inclusive education and special needs in TVET teacher education.	No changes.
TVET teachers had minimal knowledge and skills regarding special needs; only single training days in sign language had been delivered in some colleges.	No changes.
Collaboration between different stakeholders and parties was weak.	No changes.
There was limited knowledge regarding inclusion among administrators and other stakeholders.	The leadership has undergone training on how to make TVET Colleges both accessible and inclusive.
There was no in-service training model to root inclusive approach to regions and local TVET Colleges.	No changes.
There were no official statistics for students with SEND in TVET Colleges. Based on the recent study by Malle (2017), the estimated share of students with SEND in TVET is 0.07–0.55%.	No changes.

.....

tration plays an important role, it is essential to combine educational and administrative development and ensure their cooperation towards sustainable goals. In order to mobilise the development process towards inclusion in TVET Colleges, awareness raising events were organised for TVET administration and heads of TVET Colleges in five cities. The goal was to collect baseline information regarding awareness of inclusion and related is-

sues from the key administrative stakeholders, i.e. TVET administrators. These events recruited more than a hundred participants, and 111 completed questionnaires concerning their opinions on inclusive education. Four questions were presented, with three being open-ended. The event moderators delivered the questionnaires to participants and returned the completed questionnaires to the researchers. Participation was voluntary, and all

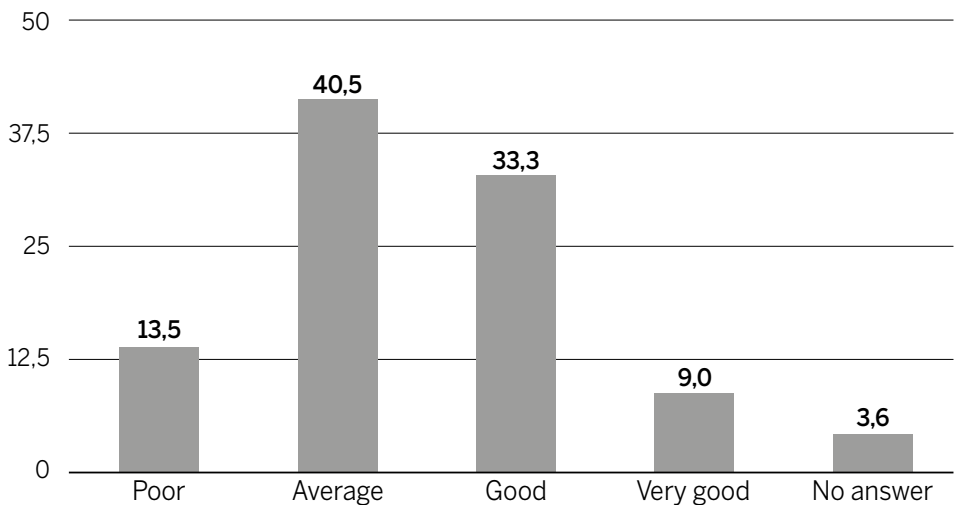


Figure 1. Participants' (N=111) estimations of their level of understanding on inclusive education. Data collected during six different awareness raising events in five regions.

collected data was kept anonymous and confidential.

Figure 1 summarises the participants' own estimates of how they viewed their own perception of inclusion. All participants knew about inclusion, and most considered their knowledge either average or good. Slightly less than 10% estimated that they knew the concept well.

One of the survey questions was as follows: *'According to your opinion and/or knowledge, how is the issue of inclusive education addressed in technical and vocational education?'* Even though there was concern regarding the implementation of inclusion, several respondents reported having good personal and/or organisational experiences regarding efforts to teach people with disabilities. Many good solutions had already been implemented at various levels, albeit not widely, and experience had been gained in organising support and making adjustments for students with disabilities.

When respondents were asked to list the major challenges to implementing inclusion, their responses included facilities, materials and equipment, skilled work force, curriculum and attitudes.

Similarly, a questionnaire was created and delivered to the participants at FTI (N=75) to determine the attitudinal level and readiness for change of the current TVET teacher trainers concerning their knowledge, practices and future interests regarding inclusion. The questionnaire was based on an earlier study by Forlin (2011), which has been successfully used worldwide. Slight adaptations were made to ensure that the participants could complete the form during the seminar day. A total of 59 participants completed the questionnaire, of which 17% were female. The average age was 36 (range 24–58), and the participants were well educated; most had either a bachelor's or master's degree. Per the preliminary findings, over half of the respondents claimed to have interacted with persons with disabilities. When asked about previous training

Table 2. Existence of Students with Disability in TVET Colleges (collected during the first training round in 2018)

Existence of Students with Disability in Colleges			Existence of Students with Disability in Classrooms		
	Frequency	Per cent		Frequency	Per cent
Yes	59	78.7	Yes	28	37.3
No	10	13.3	No	42	56.0
Do not know	6	8.0	Do not know	5	6.7
Total	75	100.0	Total	75	100.0

concerning educating people with disabilities, 54% stated that they had received no such training, while 10% claimed to have had a significant amount of training. Many of the respondents (66%) claimed to have had at least some experience in teaching students with disabilities. The participants in this survey were quite confident in teaching disabled persons, with only 3% considering their confidence to be low. Most of the respondents estimated their knowledge of legislation and/or policies as average concerning inclusive education.

Pedagogical intervention

To ensure the sustainability of the developmental results, 100 TVET teachers at the grassroots level were offered training for two weeks in two rounds (February 2018 and August 2018). Both trainings reached 75 participants, with the ongoing unrest in some regions hindering the participation of all invitees.

Among the 75 trainees only 13.3% were females, thereby implying the low level of female participation in the TVET system. Regarding qualification of instructors or teachers in TVET Colleges, most of the participants (73.3%) were revealed to have had their first degree below the

minimum policy standard used in specialised institutes like TVET Colleges. With regard to specialisation, the participants from 54 TVET Colleges trained in 31 areas of specialisation, with Building Construction (18.7%), ICT (9.3%), Special Needs (6.7%) and Manufacturing (6.7%) being among the leading areas.

Table 2 deals with the existence of students with disabilities in TVET Colleges. To this end, the majority of respondents (78.7%) confirmed the existence of such students in limited areas of vocational training. Conversely, more than half of participants (56%) indicated that students with disabilities did not exist in their classrooms.

As to the number of students with disabilities and their area of specialisation, there were around 345 students with disabilities in the areas of ICT, Garment, Sanitary, Electricity, Textile, Manufacturing, Surveying, Building Construction, Furniture Making, Accounting, Automotive, Pharmacy, Natural Resource, Crop Science, Food Preparation, General Mechanics, Electro Mechanics, Animal Health, etc. The total number of 345 is aggregated from the ToT participants who confirmed the existence of students with disabilities in their respective TVET Col-

Table 3. Awareness on Inclusion before the first ToT-training (February 2018)

	Frequency	Per cent			Frequency	Per cent
Not Aware of Inclusion	45	60.0		Not Interested in Inclusion	5	6.7
Somewhat Aware of Inclusion	23	30.7		Little bit Interested in Inclusion	28	37.3
Totally Aware of Inclusion	5	6.7		Really Interested in Inclusion	41	54.7
No Response	2	2.6		No Response	1	1.3
Total	75	100.0		Total	75	100.0

Table 4. Awareness on Inclusion after the first ToT-training (February 2018)

	Items	Agree		Neutral		Disagree	
		N	%	N	%	N	%
1	I know better how to include all students in my teaching	71	94.7	-	-	4	5.3
2	I know better how to promote every student	71	94.7	4	5.3	-	-
3	I can promote collaboration between students better	68	90.6	4	5.3	1	1.3
4	I am more aware of students' diverse learning styles	71	94.7	2	2.7	1	1.3
5	I know better how to reduce barriers for learning for my students	73	97.3	2	2.7	-	-
6	I know more about student-centred learning methods	74	98.6	1	1.3	-	-
7	I understand my attitudes about the learning of my students	72	96.0	1	1.3	2	2.7
8	I like to have more information in order to act in an inclusive way in my work	74	98.6	1	1.3	-	-
9	I know better how to promote inclusive education in my college	73	97.3	1	1.3	-	-
10	I cooperate with stakeholders to support the learning of my students	74	98.6	1	1.3	-	-

leges. The number of students with disabilities in some Colleges may not be exact, as participants tried to mention students with whom they are familiar. To this effect, better data could be obtained from Regional TVET offices.

According to Table 3, most of the respondents (60.0%) confirmed that they were not aware of inclusion before the

ToT-training. However, a little more than half of the participants (54.7%) were interested in inclusion.

As shown in Table 4, the great majority of the participants were of the opinion that the ToT-training in inclusive education contributed to their learning and future career as TVET trainers.

Accordingly, through the face-to-face discussion with 75 ToT participants, most of the participants during the discussion contended that the ToT-training was very good and transparent. They also stressed that the training environment was favourable and inclusive. On top of these benefits, the same group of respondents appreciated student-centred, participatory methodology and diverse styles of learning, learning by doing, and group-based exercises in the training. Theoretical and practical ToT-training was relevant and enabled participants to know national and international policies and practices in order to identify their existing status and where they should start inclusive education. The participants learned how to create social awareness and manage classroom practices. They were also willing to share experiences from the ToT-training and wanted to apply it in their TVET Colleges. The ToT-training conducted by well-versed and physically impaired professionals who can understand the condition of people with disabilities was seen as an impressive feature. The training styles of other Finnish and Ethiopian trainers were also found interesting.

Similarly, the participants stated minimal follow-up and supervision by the Federal and Regional TVET authorities as a big challenge as well as the recruitment of students with disabilities in TVET Colleges. Lack of resources, career structure and incentive mechanisms for those TVET teachers who work for inclusion in TVET Colleges were also stated as problems. CoC (Centres of Assessment) packages including measurement are not synchronised with the needs of students with disabilities. Before all, an attitude problem exists among some TVET teachers with regard to making TVET inclusive.

There is a need for further cooperation and commitment among high schools, local authorities and TVET authorities in order to create awareness and recruit students with disabilities in TVET Colleges. In some TVET Colleges they were able to identify and train some hearing impaired individuals despite strong resistance from part of the community. The College also constructed a ramp for students needing a wheelchair. As a result of these interventions, the trainees became successful and started to earn a decent living by getting rid of their previous hand-to-mouth way of living. Such success stories need to be written down, and the case studies disseminated to all concerned parties.

In order to ensure the progress after the ToT-trainings, monitoring visits were made two times to 10 TVET Colleges representing different regions of Ethiopia. Quantitative as well as qualitative methods were used in the monitoring: Participant observation, questionnaires, checklists and face-to-face open discussions with TVET teachers, who participated in the ToT-trainings. Apart from helping the teachers to fill in the questionnaires, the facilitators were able to interview the TVET teachers in order to provide transparent and in-depth information on the impact of the ToT-training. Also feedback sessions were organized for leaders of the TVET Colleges, Regional TVET Agencies, the Federal TVET Agency and Federal TVET Institute. Except some positive developments (such as provision of incentives for students with disabilities, mainstreaming inclusive practices or conducting needs assessment at the surrounding high schools), awareness raising attempts were weak in the monitored TVET Colleges. This is partly due to low motivation of TVET teachers, lack of expertise on

The role of every teacher is important in inclusive education.

special needs education and inadequate support from leaders. The TVET Colleges also need to improve the physical accessibility (roads, buildings, ramps, toilets) and strengthen resource centers. In summary, although the ToT-training aimed at improving the situation of students with disabilities, its level of implementation is still at an early stage. There is a need for continuing the support to TVET Colleges and scale up their inclusive practices.

TVET Teacher Trainers and Teachers as Change Agents

The basic question in any development process is how to promote sustainable change. Regarding inclusive education, Booth (2019) defines the change elements in three dimensions: policy, culture and practices. In order to get sustainable results, administration practices as well as the cultural (attitudes) level must be taken into account. In the TECIP project, the change was initiated with combining TVET administration with developmental steps in teacher education.

The role of every teacher is important in inclusive education. Therefore, the TECIP project concentrated on improving skills and knowledge of TVET teacher educators and TVET teachers across the country. Competence development was regarded as positive. However, the project seemed to increase empowerment and

awareness of trainees. The respondents referred to “an alternative approach in teaching,” which was new for them. The dialogue increased the participants’ possibilities to adopt new knowledge and build networks. The self-evaluation technique enhanced new learning, as did systematic planning. However, no educational development on the national level would have been promoted without synchronized cooperation with TVET administration. Generally, in a situation where work changes, the transformative agency (the capacity of the subjects to take purposeful action) in people’s work activity differs greatly (Heikkilä & Seppänen, 2014). It is relevant to analyze the approaches and actions during the project that seemed to enhance transformative agency in TVET teacher trainers’ and teachers’ work. The feedback showed that a huge amount of positive feedback emerged. The trainees seemed to have taken many purposeful, goal-oriented actions towards inclusion. Obstacles that were interpreted as insurmountable at the beginning of the project were regarded as merely challenging in the end, and no clear resistance to the development was visible. There was a lot of envisioning the future: great hope that challenges in the development of inclusive education will be tackled through collaboration. In order to enhance transformative agency, project actors need to have a feeling of empowerment.

As a whole, there are “critical factors” in all development projects: Projects must be needs-based, working culture collaborative and management well-planned; all actors need to rely on equality, transparency and mutual respect taking clearly planned sustainability actions. Also, native trainers should be prioritized, and European partners should have their home-

work done before the start of the project in order to ensure sufficient information on the social context, political and economic situation and effects of globalization. This ensures that global knowledge can be successfully applied on a local level.

The example of the TECIP project showed that an international project can initiate a change on attitudes, knowledge and skills of actors. However, in order to get sustainable changes in inclusive TVET, there is a long way to go with TVET administration, TVET teacher education and TVET Colleges joining hands.

Discussion

Ethiopia is undergoing big economic and social changes at the moment. In fact, the change from agricultural industry towards technology-based society is one of the fastest developments in Africa. Therefore, the role of TVET education is important in training competent, motivated and innovative professionals who can contribute to poverty reduction and social and economic development.

The Ethiopian Ministry of Education has drafted a plan, Education Development Roadmap (2018–30) including responsibilities for the TVET education sector in order to support equitability: guidelines for skill training to be inclusive in urban and rural communities, plans for supporting academically successful students as well as dropouts in general education, promotion of gender parity as well as ensuring access to TVET for people with special needs (Tirussew, Amare, Jeilu, Tassew, Aklilu, & Berhannu, 2018).

Since teachers are change-makers in society, the Roadmap is calling for modernization of teacher education in Ethiopia: to prepare and launch a comprehensive teacher preparation and development policy, which covers key issues related to recruitment, selection, in-service training, certification and continuous professional development of teachers. The new Educational Roadmap pays attention to development of inclusive education and to quality of teacher education. Similarly, the goal of the TECIP project was to increase access to and participation in TVET education for people with special educational needs and disabilities. The Federal TVET Institute has the possibility to continue the development and work as a flagship for inclusive TVET teacher education in Ethiopia.

References

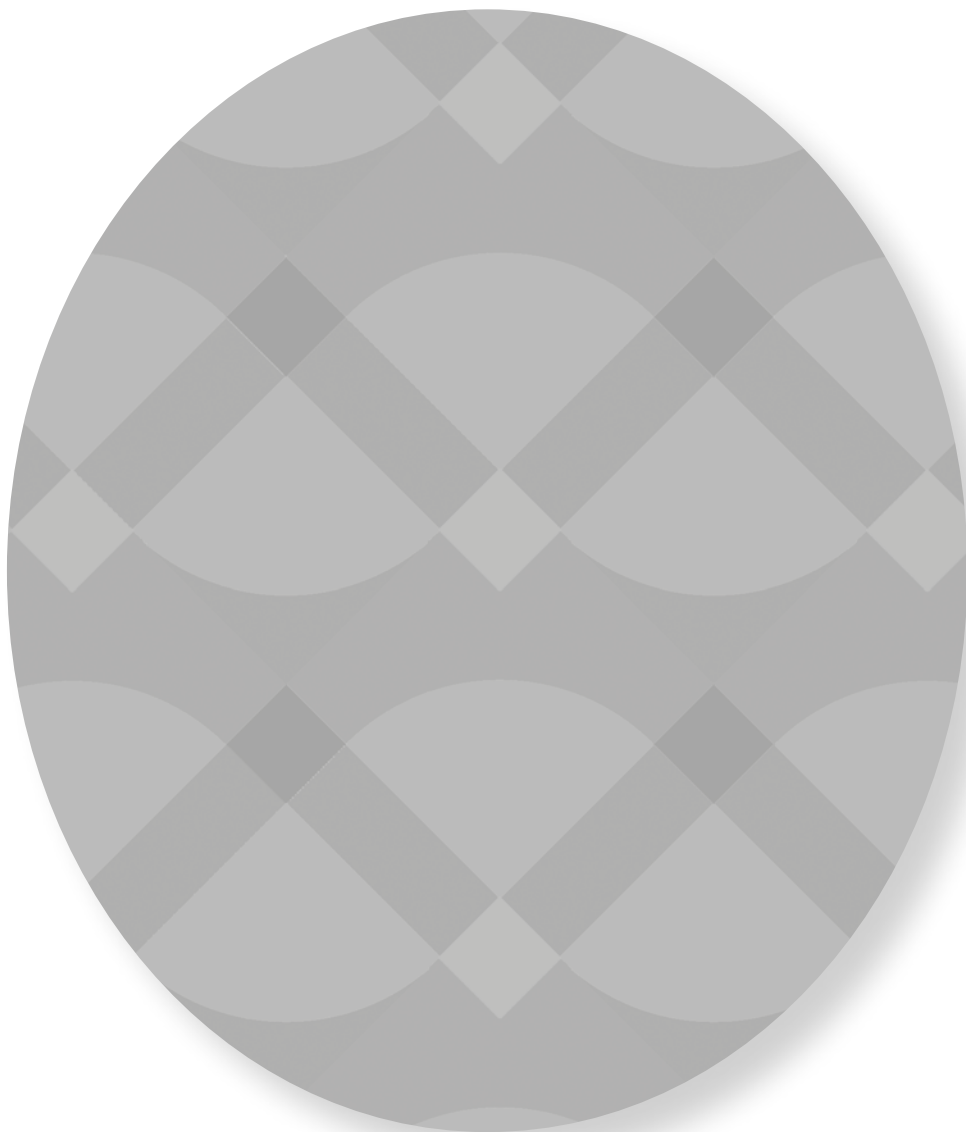
- Booth, T. (2019). *Index of Inclusion*. Retrieved from <http://www.csie.org.uk/resources/inclusion-index-explained.shtml>
- Ministry of Education Ethiopia. (1995). *Constitution of the Federal Democratic Republic of Ethiopia* (1995). Retrieved from <http://www.parliament.am/library/sahmanadrutyunner/etovpia.pdf>
- Forlin, C. (2011). Reframing teacher education for inclusion. In C. Forlin (Ed.), *Teacher Education for Inclusion: Changing paradigms and innovative approaches* (pp. 3–22). New York, NY: Routledge.
- Heikkilä, H., & Seppänen, L. (2014). Examining Developmental Dialogue: the Emergence of Transformative Agency. *Outlines – Critical Practice Studies*, 15(2), 5–30.
- Kajamaa, A. (2015). Collaborative Work Development as a Resource for Innovation and Quality Improvement in Health Care: An Example from a Hospital Surgery. In S. Gurtner, & K. Soyez (Eds.), *Challenges and Opportunities in Health Care Management* (pp. 123–134). Springer, Cham.
- Malle, A. Y., Abebe Yehualawork. (2017). *Policy-Practice Gap in Participation of Students with Disabilities in Ethiopia's Formal Vocational Education*

Programme. Doctoral dissertation. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research, 578. Jyväskylä: University of Jyväskylä.

Tirussew, T., Amare, A., Jeilu, O., Tassew, W., Akililu, D., & Berhannu, A. (2018). *Ethiopian Education Development Roadmap (2018-30). An integrated Executive Summary*. Ministry of Education, Education Strategy Center (ESC). Retrieved from http://planipolis.iiep.unesco.org/sites/planipolis/files/resources/ethiopia_education_development_roadmap_2018-2030.pdf

United Nations. (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. Retrieved from https://treaties.un.org/Pages/ViewDetails.aspx?src=TREATY&mtdsg_no=IV-15&chapter=4&clang=_en

World Bank, & World Health Organization. (2011). *The World Report on Disability*. Retrieved from https://www.who.int/disabilities/world_report/2011/en/



An Inquiry for Future Direction of Education in South Korea through Critical Pedagogy and Bricolage

Changsoo Hur

Professor

Chungnam National University

cshur@cnu.ac.kr

Abstract

Korean society is currently under the 2017 system. It pursues a society that values democracy, human rights and peace. To that end, the goal is 'JeokPaeCheongSan' (rooting out bad practices of the past or liquidating great accumulation of corruption) that Korean society has due to historical rea-

sons. Education is also moving along with these social and political changes. Indeed, education has already been rooted in alternative education for a decade, and it is trying to change the major paradigm. On the other hand, the discussion of the theoretical discourse that can support this paradigm shift is very passive. However, discussions of this discourse can play an impor-

tant role in eliminating the confusion that may arise due to change, as they can prove the validity of the change and its sustainability. In this article, I suggest critical pedagogy as a theoretical discourse for South Korea's educational paradigm shift. Critical pedagogy, which seeks a conscious emancipation, offers educational directions for the elimination of corruption. In addition, I am offering the notion of bricolage as a praxis to overcome theoretical limitations

and provide a more practical direction. In the article, I discuss the suitability of this inquiry not only to 'JeokPaeCheongSan' but also to the development of diverse capabilities, including but not limited to creativity and cooperation, which can also support future changes in society.

Keywords: *the 2017 regime, 'Jeokpae-cheongsan', critical pedagogy, bricolage*

Time for Transition in South Korea

Korean society is at a great turning point (Tikhonov, 2018). It is struggling to become a society that pursues democracy as well as promotes human rights and peace by removing the contradictions between hierarchical class structure, militarism, neoliberalism and capitalism. Although fragmented changes in the social system have been attempted before, it is the 'candlelight revolution' which started on October 26, 2016¹ that served as the driving force for the full-scale change movement. Although the process is still ongoing, it needs to be accomplished for 'JeokPaeCheongSan'² (rooting out bad practices of the past or liquidating great accumulation of corruption) to be completed. Due to these fluctua-

tions, the present reality of South Korean society is often referred to as 'Oijul-TaGi' (= walking on a tightrope).

On 10th May 2017, a new government was launched. This government, also called the 'Candlelight Government', is known as the 2017 regime (Sonn, 2017) in social and political context. Whether it can be called the civil revolution government remains to be seen. What the government seeks is democracy, human rights and peace. However, it is for the Korean citizens to judge the competence or incompetence of the so-called 'Lee-Myung-Bak-Geun-Hye'³ government.

Going backwards, the current situation is strongly linked to Korean modern history. After liberation, which began in year 1948, the Ryee Syngman regime was an anti-communist system in the extreme right, the Park Jung Hee regime was a de-

¹This revolution is sometimes referred to as the 'candlelight revolution in November' and as the 'revolution that started in October'.

²Korea has a unique Hangeul character. The origin of Hangeul was created to solve the communication difficulties caused by the difference between spoken and written words. Previously, the written characters used were Chinese, and the spoken language Korean, which had no characters. The way of pronouncing a Chinese character in Korean, is called Hanja. In spite of the existence of Hangeul, which is a character that can still be used as it is, there is a common use of Korean characters mixed in Chinese characters. Although the word "JeokPaeCheongSan" comes from Hanja, it is expressed using Korean pronunciation. 積弊清算 [jibiqingsuan].

³A slang word used by citizens when referring to the Lee Myung Bak government and Park Geun-Hye government together.

velopment dictatorship since year 1961 and, after year 1972, there was a 'YuShin' regime⁴. The first appearance of democracy was the 1987 regime, a so-called imperfect democracy. It was a part of the class struggle centering on the labor movement and managed to achieve the democratization of the constitutional system. The 1997 regime, which started with the economic crisis, once again changed the Korean society, which was at the time centered on the ruling class, neoliberalism and capitalism. Since then, militarism has risen and the turmoil of the financial economy – especially global financial crisis in 2008 – as well as U.S. unilateralism have greatly affected Korean regimes. However, these social, political, economic and cultural shifts were moving against democracy, human rights and peace. For example, on 16th April 2014, various factors led to the sinking of MV Sewol near Jindo area costing 304 lives. The tragedy raised questions about where Korean society was going and partly led to the candle-light citizen movement on October 2016, which in turn forced the regime to make systematic changes.

There is another big transformation going on in Korean society. This is the age of the fourth industrial revolution which includes internet of things, cloud solutions, big data, artificial intelligence as well as virtual and augmented reality. In fact, the 4th industrial revolution is the leading change trend in Korean society (Schwab, 2016; Yu, 2017). The fourth industrial revolution, as proposed by K. Schwab at the World Economic Forum (WEF), has characteristics such as interconnec-

tion, transparency, decentralization and interoperability (Son et al., 2009). The revolution won't be limited to economic growth. Although difficult to predict, it will also attract a myriad of changes in various contexts, and a great shift in society, politics, economy and culture is to be anticipated as well. In particular, the meaning of transparency and decentralization is related to the important characteristics of democracy, human rights and peace. However, a voice of concern over emphasizing the technological characteristics has been vocalized among scholars (Son et al., 2009).

So, what orientation should education take in this 'zeitgeist'? The academic discourse proposed in this article is one possible answer to this question. I will begin with a description of the current situation 'a paradigm shift' in order to show that Korea has been relying too heavily on the fourth industrial revolution in the economic context as a sole response to society's need for a change (Son et al., 2009). Then, I will discuss critical pedagogy to emphasize the changes needed in the educational system (Yu, 2016; Yu, 2017; Kim, 2018). In other words, the purpose of this discussion is to examine surface level changes from a critical point of view, ask questions in the terms of ontology and epistemology, and discuss the theoretical discourse forming the foundation for the current educational paradigm. However, the disadvantage of a theoretical discourse is its lack of practicality. Therefore, I take the concept of 'bricolage' to explore how theory can be applied into practice.

⁴Korean word 'YuShin' means to redefine the old system. It is an alias of the Fourth Republic. On October 17, 1972, President Park Chung Hee made a constitutional emergency action which declared and established emergency martial law throughout the nation. This is called the October Restoration. Park Chung Hee, who had difficulties in maintaining the regime at that time, suspended the normal functions of the state in order to maintain his power and formulated a new constitution called the "National Reunification Body".

A paradigm shift in education

The 2017 regime pursues an education of democracy, human rights and peace. Current societal changes also form a rich background for the acceleration of these educational reform attempts. This is mainly due to a new government-sponsored education policy since 2017. In 2018, progressive-oriented superintendents were elected in 14 out of 17 districts, along with progressive-oriented politicians and governors in local elections. So, progression of changes can be predicted, and thus the socio-political 'JeokPaeCheongSan' put into action. It can be observed that South Korean education is currently going through a paradigm shift, which is to be understood as the flow of modern education directed by the former accumulation of corruption. The contradictions of social, political, economic and cultural ideologies before and after the appearance of modern education in Korea did not differ greatly. Educational system that played the role of hegemony to uphold the ruling class of the ChoSun dynasty (1392–1910), while accepting modern education, was soon restructured in inequality (Choi, 2013; Yoon, 2006). Militarism became a major ideology in the aftermath of the Japanese colonial period (1910–1945). After liberation, the United States attempted a change with a form of public education based on an American model. However, without the elimination of militarism left by Japanese colonialism, authoritarianism left by the hierarchical structure of feudal society and bureaucracy based on admin-

istrative convenience, school education was distorted into a strange form with an emphasis on 'predatory scholastic ability'⁵. These ideologies have moved education away from the meaning of democracy, human rights and peace. Therefore, in the education, the liquidation of the great accumulation of corruption should be going towards education for democracy, human rights and peace, which all weaken the existing ideology.

A shift in Korean education became visible before social and political change. Its origins can be traced back to the alternative education movement. Alternative education was a civic movement that began in the mid-1980s in order to shift the nature of education to human-centered. In fact, although alternative education has been present even before modern education in different forms (Jung, 2017), the beginning of the change centered on education innovation has been seen as the mid-1980s, which is universally called the alternative education movement (Song et al, 2017). Alternative education has spread since the 1997 economic crisis, advocating education for all regardless of school age. Alternative education with a historical flow is beginning to be applied in public education now, and it is becoming visible and accelerating in earnest. Two exemplary educational policies to understand this phenomenon are the innovation school policy introduced in the Gyeonggi province and 'Jayuhakgije', the free semester school system⁶, introduced by the 'Lee-Myung-Bak-Geun-Hye' administration. Innovation school policies

⁵This means that the system evaluates the relative abilities rather than evaluating the abilities themselves by over-emphasizing the evaluation scores.

⁶During this semester, the school has separate curriculum for career exploration. Also, most classes focus on experience rather than academics. Teachers use alternative teaching methods e.g. discussion, cooperative learning and project work including various field trips. There are no exams. It started for all middle schoolers in 2016 and will expand to two semesters in 2020.

that started in Gyeonggi province in 2009 are currently expanding to 17 cities and provinces nationwide, and by 2017, there will be more than 10% of designated innovation-type schools (Park, 2018). It is hard to deny that Korean education is at the moment in a paradigm shift.

Theoretical Discourse, Critical Pedagogy

Critical pedagogy should be discussed first to validate the reasons why it should be the theoretical background. This can be explained in two ways. First, as mentioned, the 2017 regime seeks to liquidate the great accumulation of corruption in society, politics, economy and culture – including education. It is a diverse ideology in education. As exemplified, former ideologies have resulted in scholasticism, capitalism and neoliberalism, militarism and colonialism, authoritarianism and bureaucracy. In order to eliminate them, education should pursue conscious emancipation and produce a counter-subject to current hegemony. Critical pedagogy is an educational philosophy that responds to changes in society, emphasizes democracy, human rights and peace, and centers on citizens. Second, it is in the search of the most talented person in the era of the 4th industrial revolution that has attracted the most attention and resources in education in recent years. Thus, competency-centered education is emphasized (Yu, 2016, 2017). Critical thinking, creativity, cooperation/collaboration and communication skills are the priority among these competencies (Yu, 2016, 2017; Kim, 2018). These competencies or abilities are directed at critical pedagogy. In other words, the process of achieving conscious emancipation through critical thinking is to disman-

*In order to understand
critical pedagogy, meaning
of the word should be
examined.*

tle and reconfigure existing knowledge, and to birth new awareness by a communicative, collaborative and creative way. For these two reasons, critical pedagogy is suitable as a theoretical background for future education in South Korea.

In order to understand critical pedagogy, meaning of the word should be examined. Critical pedagogy is a combination of two words: ‘critical’ and ‘pedagogy’. The ‘critical’ in this sense must be conceptualized with respect to the way German philosophers used it. It originates from the term used by scholars in a social research institute founded in Frankfurt in 1923 who tried to understand the human existence and awareness through reason and rationalization. In critical theory, the meaning of ‘critical’ is a dialectic which is often understood as a continuous and endless movement of opposites. Especially, in connection with the hermeneutical viewpoint, the hermeneutic dialectic is the critical. In other words, movement through hermeneutical dialectic, a method of thinking and logic, is the role of human reason, and through it, human being’s existence and perception can be understood (Hur, 2017a).

The second is the meaning of ‘pedagogy’. P. Freire defines the concept of education, which is commonly used, as a knowledge transfer from the oppressor

who operates curriculum like a banking system to a structure of oppresses, and thus oppression is produced. The concept of education has been reconceptualized through pedagogy (Freire, 1970). If educational pedagogy emphasizes emancipation, its methods result in conscious awareness, awakening and reflection in praxis or practice.

The essence of Freire's emphasis on education is in praxis (theory + action) (Freire, 1970). The ultimate goal of education lies in conscious emancipation. The state of consciousness that is empowering activeness, autonomy, self-reliance and self-determination is the emancipation. Praxis can be defined as this conscious awakening, in other words, practice as a process of escaping from a passive subject, that is, from a passive being that depends on the oppressors. The curriculum should include this. The application for this is, of course, language. The main means of transferring human consciousness to behavior, action and practice is language, and the practicality of the process having its own language together with social and political participation is another extended meaning of praxis. It emphasizes that education should be a place for contribution and cultural politics.

J. Kincheloe (2012, pp. 176–181) suggests 8 features for critical pedagogy in the twenty-first century: 1) the development of a socio-individual imagination, 2) the reconstitution of the individual outside the boundaries of abstract individualism, 3) the understanding of power and the ability to interpret its effects on the social and the individual, 4) the provision of alternatives to the alienation of the individual, 5) the cultivation of a critical consciousness that is aware of the social con-

struction of subjectivity, 6) the construction of democratic community-building relationships between individuals, 7) the reconceptualization of reason-understanding the relational existence of which applies not only to human beings but concepts as well, and 8) the production of social skills necessary to active participation in the transformed, inclusive democratic community.

McLaren (2009) explains the concept of critical pedagogy being used in 12 features in four areas. First, knowledge is a social construct, and it is not free from form, class, culture (domination / subordination / subculture), hegemony, ideology or prejudice. Second, the formation and practice of power relations should be understood as a discourse. Third, a curriculum is a form of cultural politics. Fourth, schools should be understood by the basis of the social and cultural reproduction and resistance theory.

In order to understand these concepts, we need to critically examine the ideology of 'claiming the great accumulation of corruption' in Korean education. Korean education contains ideologies such as academic achievement, authority and competition. This has been socially influenced by the flow of political, economic, social and cultural contexts since the modern era. These ideologies have played a major role in forming and maintaining the current structure which is based on power relations through applied knowledge and culture in education. The school curriculum has been organized and operated for cultural politics, and therefore, the educational system has failed to fulfill the role of producing social justice, equity and equality. Finally, school education has even contributed to the conservation of

the current status of Korean society. Critical pedagogy emphasizes the need for conscious emancipation through the criticism of the current ideologies in Korean education. Colonialism in particular has played an important role in shaping the social structure. Citizens must also understand these various ideologies through conscious reflection, deconstruct and reconstruct them in order to move towards a society that successfully pursues the 2017 regime and the fourth industrial revolution.

Praxis and Practical Discourse, 'Bricolage'

I take the concept of bricolage and discuss its relevance to the meaning of praxis in critical pedagogy. Initially 'bricolage' was related to traditional arts and referred to producing images through the process of dismantling various materials. Later on, the term was also applied to meanings. In accordance with this orientation, C. Lévi-Strauss (2011) used 'bricolage' as a concept to explain the formation process of knowledge. Since then it has been used in the field of social science as a methodology. Especially in the educational field, this concept became a qualitative research method and an alternative methodology against quantitative research (Denzin and Lincoln, 2000). If the characteristics of bricolage are expressed in Korean, it can be understood as a 'JJaGib-Gi' (Quilt-making of critical reflection) (Hur, 2017b). Critical reflection can be an option in viewing the methodology, but critical educators have conceptualized it as a 'hermeneutical dialectic patchwork', emphasizing it as a necessary factor (Kincheloe, 2001, 2005; Kincheloe, McLaren, & Steinberg, 2011). The concept of bricolage, including the inevitability of critical reflection as in critical pedagogy,

is also acknowledged in the academic qualitative research area. Therefore, similarities can be seen in both bricolage and critical pedagogy (Hur, 2017b). In order to understand the collectivity of critical reflection and dismantlement, it seems necessary to expand the viewpoint to the ontological and epistemological aspect. Critical pedagogy has taken a crucial role in this (Kincheloe, 2005, 2011).

Bricolage is quilt-making. The subject that does this is called a bricoleur. For example, scholars and artists themselves, in various fields, can become bricoleurs. Bricolage is the process of producing something new by using existing tools. However, for such an action, a discourse is needed. This is a reconstruction through understanding and deconstructing through the reflection of qualitative research methodology. The process must include empowerment, such as the existence of activeness, autonomy, self-reliance and self-determination. Therefore, it is not bricolage to understand and reproduce something that is already existing. Thus, as in the case of critical pedagogy, the practice of critical reflection using the hermeneutic dialectic is very similar to bricolage (Kincheloe, 2001, 2005; Kincheloe et al., 2011). Bricolage is summarized in academic terms as follows: 1) expression and embedding of reality, 2) questions about universality, 3) perception of diversity, 4) understanding of life process as cultural politics, 5) existence being connection to each other, 6) contextual interchangeability, 7) multidimensional and multilogical epistemology, 8) intertextuality, 9) contextual organization of discourse, 10) interpreting characteristics of knowledge, 11) creativity of production, 12) knowledge as cultural production, 13) understanding and practicing between knowledge and power.

*The ultimate goal
of critical pedagogy is
conscious emancipation*

er relations (Hur, 2017b; Kincheloe et al., 2011). The methodological process of bricolage and the character of the bricoleur can be seen in the attitudes of the educator as well as in putting a curriculum, produced by critical pedagogy, into practice (Kincheloe et al., 2011). Bricolage contains the meanings of various praxis that are produced by versatile and multifaceted understanding as well as practical aspects of situations and phenomena through theoretical reflection.

Educators in critical pedagogy can be described as bricoleurs, whereas praxis and practice produced by educators is part of bricolage. It is a process that takes place in the relationship between teachers and students as well as other subjects participating in the curriculum (parents, employees, environment etc.). Bricolage is conscious reflection; a deconstructive, reconstructive, and emancipative process. From student's viewpoint, this is something that they have received from the teacher, but which they utilize in the course of their lives. The new knowledge, culture and existence they themselves produce is a kind of bricolage that educators want in critical pedagogy. Desired outcomes are empowerment, such as activeness, autonomy, self-reliance and self-determination; an education resulting in various possibilities and linked to creativity. For example, novels composed with many participants, such as fan fiction, are written by borrow-

ing characters from a drama or a movie to produce a new creative output, just like collective intelligence formed by various participants. In this case, cocreation is producing bricolage, a creative competence, and a communication channel of cooperation (Kincheloe et al., 2001). Quilt-making is not a pursuit of fulfillment through competition, but a combination of existing tools to create new things. Such has been shown by Ghanaian sculptor El Anatsui who creates his art from abandoned product packaging materials (Hur, 2017b).

The ultimate goal of critical pedagogy is conscious emancipation, and its process should be reflection through the hermeneutic dialectical thinking. What it aspires to produce is an active, autonomous, self-reliant and self-determined individuals with a capability for critical thinking. It is pointless to discuss creativity and cooperation without these attributes. Cooperation, for example, should be joined together in a structure of equal power, which requires the dissolution of the hierarchical power structures. This is only possible if the member is an emancipatory being with a critical consciousness.

**Conclusion: Critical Pedagogy
for 'Zeitgeist'**

At the moment, Korean education is in a paradigm shift. The history of the change movement is old, but it has been on the surface for approximately ten years and has progressed very slowly due to differences in political views of mainstream groups. However, with the candlelight revolution of the citizens, the start of the 2017 regime and the change of political mainstream groups, the change in education is accelerating. What is being

pursued is ‘the liquidation of the great accumulation of corruption’ referring to the various ideologies formed in and because of the past. In addition, the Korean society is currently in the age of the 4th industry revolution.

Education should be directed towards the future and discussed with a specific theory and practice discourse. Society emphasizes democracy, human rights and peace, and pursues a change. This article argues that critical pedagogy is valid as a theory and practice (or praxis) discourse for deconstructing prevailing ideologies. Critical pedagogy is an educational discourse to understand, deconstruct, reconstruct and emancipate consciousness through reason and rationality based on hermeneutic dialectics. That is, education for an active, autonomous, self-reliant, and self-determinate beings. I argue that this is a theoretical discourse suitable for the ‘zeitgeist’.

The emphasis of the theoretical discourse produces criticism that there is no practice. The ‘bricolage’ is proposed as a proper discourse based on the characteristics of critical pedagogy emphasizing practice as praxis. Bricolage can conceptualize critical reflection as hermeneutics quilt-making, and its implementation has already been actively used internationally as a qualitative research method. In this article, I discussed the concept of bricolage as a practical discourse for critical pedagogy and strongly argue its validity.

Finally, the theoretical background for pedagogy which contains the ‘zeitgeist’ is very important especially during a period when the present educational paradigm shifts. This article acknowledges ‘JeokPae-CheongSan’ as an important change fac-

tor in South Korean education, and at the same time proposes critical pedagogy is its theoretical, ontological and epistemological discourse and bricolage its praxis.

References

- Choi, K. (2013). *Inquiry for Educational History in Chosun Dynasty*. Daejeon: Chungnam National University Press.
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (2000). Introduction: The Discipline and Practice of Qualitative Research, In N. Denzin, & Y. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of Qualitative Research* (Second edition), (pp.1–28), Thousand Oaks, CA: Sage
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. New York, NY: The Continuum Publishing Company.
- Hur, C. (2017a). Understanding Global Citizenship Education as Critical Pedagogy. *Journal of The Korea Contents Association*, 17(9), 225–234.
- Hur, C. (2017b). Understanding Qualitative Research as Bricolage. *Journal of The Korea Contents Association*, 17(2), 277–287.
- Jung, J. (2017). *Teacher, Change the School*. Seoul: Sal-Lim-Ter Publications.
- Kim, E. (2018). An Exploratory Study on The Pre-service Teachers’ Perception of Education Paradigm in The Fourth Industrial Revolution Era. *Journal of The Korea Contents Association*, 18(9), 248–259.
- Kincheloe, J. L. (2001). Describing the Bricolage: Conceptualizing a New Rigor in Qualitative Research. *Qualitative Inquiry*, 7(6), 679–692.
- Kincheloe, J. L. (2005). On to the Next Level: Continuing the Conceptualization on the Bricolage. *Qualitative Inquiry*, 11(3), 323–350.
- Kincheloe, J. L. (2012). Critical Pedagogy in the Twenty-First Century: Evolution for Survival. In M. Nikolakaki (Ed.), *Critical Pedagogy in the New Dark Ages: Challenges and Possibilities* (pp.147–183). New York, Ny: Peter Lang Publishing.
- Kincheloe, J. L., McLaren, P., & Steinberg, P. (2011). Critical Pedagogy and Qualitative Research. In N. Denzin, & Y. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of Qualitative Research* (4th ed., pp.163–177). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Lévi-Strauss, C. (2011). *La Pensee Sauvage* (J. Ahn, Trans.). Paju, Gyunggi: Hangilsa Publications.
- McLaren, P. (2009). Critical Pedagogy: A Look the Major Concepts. In A. Darder, M.P. Baltodano, & R.D. Torres (Eds.), *The Critical Pedagogy Reader*, (2nd ed., pp. 61–83), New York, NY: Routledge.
- Park, E. (2018). Change Trends in the Num-

ber and Designation of Innovative Schools Nation Wide. *Educational Policy Forum*, 29(7), 37–39.

Schwab, K. (2016). *The Fourth Industrial Revolution*. (S.K. Jin, Trans.). Seoul: MegaStudy Co. Ltd.

Son, W. et al. (2009). *Lies as the Fourth Industrial Revolution*. Seoul: Book by book.

Song, S. et al. (2017). *Innovation School, Open the future for Korean Education*. Seoul: Sal-Lim-Ter Publications.

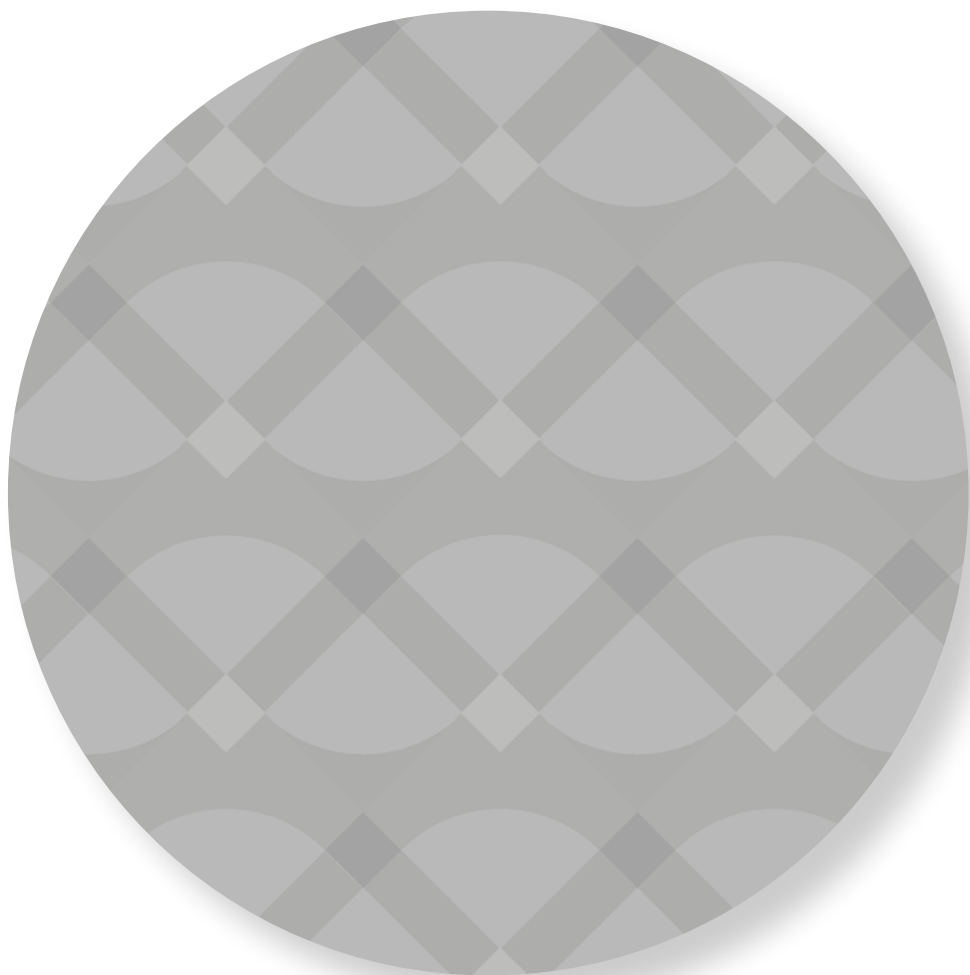
Sonn, H. C. (2017). *The 'Candlelight Revolution' and the 2017 regime: Beyond the Park Jung Hee regime, the 1987 constitutional regime and the 1997 neoliberal regime*. Seoul: Sogang University Press.

Tikhonov, V. (2018). *The Age of Transition*. Seoul: Hanibook.

Yoon, K. (2016). *Joseon Modern Education Thought and Movement. Revisiting Joseon Modern Education Thought and Movement*. (M. Lee, & S. Sim, Trans.). Seoul: Sal-Lim-Ter Publications.

Yu, N. T. (2016). *Education is the Hope in the Era of the Fourth Industrial Revolution*. Seoul: Kyung Hee University Communication and Press.

Yu, N. T. (2017). *Focusing on the competency-based education that is being promoted among the 100 top private high schools in the U.S*. Seoul: Kyung Hee University Communication and Press.



Koulutuksen tutkimuslaitoksen avoimia verkkojulkaisuja

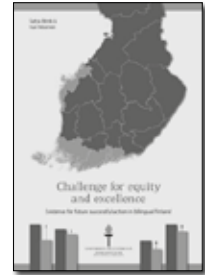
Satya Brink, Kari Nissinen

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 kehittyä ja oppii – titteli ei ole niin tärkeä”.

KORKEAKOULUDIPLOMI-KOULUTUSKOKEILUN SEURANTA- JA ARVIOINTITUTKIMUKSEN LOPPURAPORTTI

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

Tutkimuslustoja 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) yhteenvetoraportti. Miltä näyttää opettajaksi hakeutuminen? Miten kehittää uuden opettajan osaamista? Millaista on tulevaisuuden opettajuus ja miten opettajan työtä pitäisi kehittää?

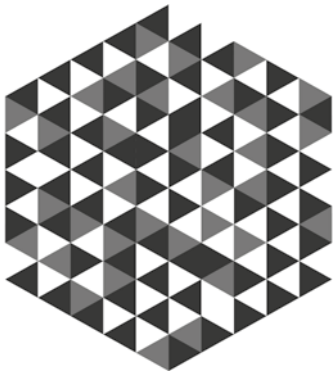
2014.



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

20€



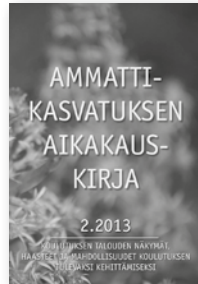
Ammatillisten opettajakorkeakoulujen yhdessä toimittamassa ja OKKA-säätiön kustantamassa kirjassa paneudutaan sosiaalisen median ja mobiiliin teknologian avoimiin mahdollisuuksiin oppimisessa ja oppimiseen liittyvässä verkostomaisessa yhteistyössä. Julkaisun kirjoittajat ovat opettajia ja opettajakouluttajia sekä kokeneita verkko-opetuksen asiantuntijoita. Artikkeleissa käsitellään sosiaalisen median, mobiiliin 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 säätön vuosikirja 2011. Sen kattavana teemana on toisen asteen koulutuspolitiikka siten, että lukiokoulutus ja ammatillinen koulutus ovat molemmat esillä ja tarkastelun kohteena. Kirjan tarkoitus on olla mahdollisimman luettava ja monipuolinen ja luoda edellytyksiä toisen asteen koulutuksen kehittämiselle.

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



15€



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 täyttyivät 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.



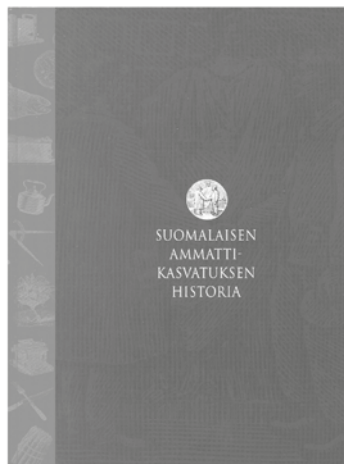
Kirjan tekijät FK, suggestopedian opettajakouluttaja **Annikki Björnfot** ja BA, suggestopediakouluttaja **Elizabeth Lattu** ovat pitkään työskennelleet suggestopedisen ja suggestiopohjaisen kielten opetuksen parissa eri oppilaitoksissa ja ovat erikoistuneet kehittämään puhevalmiuksia harjoittavia aktiviteetteja.

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 säätöin 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 parikymmentä 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 filosofian kokonaisuus.

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

Teoksen kohderyhmänä ovat erityisesti opettajat, tutkijat, eri asiantuntijatehtävissä toimivat ammattilaiset sekä tulevat ammattikasvatuksen

ammattilaiset opinnoissaan ammattikorkeakouluissa ja ammatillisessa koulutuksessa. Kasvatustieteiden filosofia on teoksena kirja soveltuu laajasti koko kasvatustieteen kentälle käsikirjaksi ja oppikirjaksi. Se sisältää uusia avauksia kasvatustieteen ja koulutuspolitiikan keskusteluun ja soveltuu käytettäväksi laajasti kasvatustieteen tutkimuksessa ja opinnoissa sekä poliittisella ja hallinnollisella sektorilla.



12,50€



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 koulujärjestelmämme perusparit. Näihin kuuluvat muun muassa koulutuksellinen tasa-arvo sekä opetuksen korkea taso. Monet Salmelan ajamat uudistukset toteutuivat hänen elinaikanaan, mutta esimerkiksi ammattikorkeakoulujärjestelmä käynnistettiin vasta 30 vuotta alkuperäisen idean esittämisen jälkeen. Linjakokoinen peruskoulu on osoittautunut toimivaksi järjestelmäksi, jossa oppilaat viihtyvät ja menestyvät. Tämäkin koulutyyppejä tuli mahdolliseksi vasta peruskoululainsäädännön uudistusten myötä.

Kirjassa kuvataan myös 1960 ja 1970 -lukujen koulunuudistustaitelua, jossa keinot olivat kovia. Myös presidentti Kekkonen kanta yhtenäiskoulun vastustajasta peruskoulun kannattajaksi tuodaan esille. Vaikka Salmela oli ensimmäisiä yhtenäiskoulun kannattajia, hän kritisoi voimakkaasti toteutunutta peruskoulu-uudistusta. Kirjassa arvioidaan myös sitä, kuka oli oikeassa voimakkaasti 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 peliäkö?** -kirjan tarkoituksena on toimia rehtorin apuna ja tuoda erilaisia näkökulmia koulun kehittämiseen. Kirja on saanut alkunsa rehtoriksi koulutautuvien mielenkiintoisista pohdintatehtävistä ja tarpeista hahmottaa heille itselleen, mitä kaikkea rehtorin työ voi olla.

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

Peli rakentuu pelinoppilaitoksen 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 työkentelyssä. 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.

.....

<https://oao.oaj.fi>

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 harjunnan 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

3. Aineiston toimitus

Kirjoitukset sekä niihin liittyvät kuvat, kuviot ja taulut 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 lehden 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 artikkelien ja katsausten pituus (lähteinen ja liitteinen, ei sisällä tiivistelmää) on korkeintaan 5000 sanaa, ei-re-

feroitavien artikkelien ja katsausten korkeintaan 2500 sanaa.

Tekstin asettelut 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 rivinvaihhdolla.

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 läheteetään sähköpostin liitetiedostona lehden toimitukseen (akakk@ottu.fi) tai vieraileville 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 lähdeviittausten 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 kirjoitustyyliille, 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. Tekstitaulukot ja tekstiilitteet 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-tyylin mukaisesti.

7. Artikkeleiden ja katsausten arviointi

Jos kirjoittaja tahtoo artikkelilleen referee-menettelyn, hänen on pyydettävä 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 hyväksyttää vähäiset muutokset arviointisijoilla, **4)** hylätä ja hyväksyttää 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 korjausehdotukset ja kerrotaan, miten kirjoittajat ovat ne huomioineet.

Varmistathan ennen referee-menettelyyn tarkoitetun 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, kuvat 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 lehteen 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 tekstiversiön – nk. "final draft" tai "post-print" – rinnakkaistallentaminen on sallittua ilman julkaisuviivettä (embargoa).

Artikkelien ja katsausten kirjoittajille lähetetään viisi (5) vapaakappaletta ko. lehden numeroa. Muiden osastojen kirjoittajat saavat yhden (1) vapaakappaleen. Vapaakappaleita ei postiteta ulkomaille, mutta kaikki kirjoittajat saavat sähköpostitse tekstinsä pdf-muotoisen taittoversion. Myöskään eripainoksia ei toimiteta eikä kirjoituspalkkioita makseta. Vuosittain jaetaan Vuoden artikkeli -palkinto, jonka toimituskunta valitsee edellisen vuosikerran referee-artikkelien joukosta.

