

Ammattikasvatuksen aikakauskirja

1

2020

AJANKOHTAISTA
AMMATTIKASVATUKSESSA

Ammattikasvatuksen
aikakauskirja
2020



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 opettajankoulutus

RAIJA HÄMÄLÄINEN, KT, professori

Jyväskylän yliopisto/Kasvatustieteiden

tiedekunta

PETRI IHANTOLA, TkT, professori

Helsingin yliopisto

JARI LAUKIA, FT, johtaja

HAAGA-HELIA ammattikorkeakoulu

Ammatillinen opettajakorkeakoulu

TIMO LUOPAJÄRVI, KT, dosentti

Helsingin yliopisto

SEIJA MAHLAMÄKI-KULTANEN,

FT, dosentti, johtaja, Hämeen ammatti-

korkeakoulu

TEEMU RANTANEN, VTT, dosentti, yliopettaja

Laurea-ammattikorkeakoulu

VESA TAATILA, FT, rehtori-toimitusjohtaja

Turun ammattikorkeakoulu

MIKA TAMMILEHTO, FT, ylijohdaja (LAMOS)

Opetus- ja kulttuuriministeriö

MAARIT VIROLAINEN, FT, tutkijatohtori

Jyväskylän yliopisto/Koulutuksen tutkimuslaitos

•

Julkaisija

Ammatillisen koulutuksen 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-, kasvat- ja koulutusalojen säätiö –

OKKA-säätiö sr www.okka-saatio.com

•

Tilaukset ja osoitteenmuutokset

okka-saatio@oaj.fi

•

Tilaushinta

1–4/2020 kotimaahan yhteensä 30 €

•

Ilmoitukset

okka-saatio@oaj.fi

•

Ilmoitushinnat

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

•

Ulkoasu ja taitto

NALLE RITVOLA, Osakeyhtiö Nallellaan, Tampere

•

Painopaikka

PunaMusta Oy, Tampere

•

Ammattikasvatuksen aikakauskirjaa ilmestyy

vuonna 2020 neljä painettua numeroa.

ISSN 1456-7989

© OKKA-säätiö sr

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

Ammattikasvatuksen aikakauskirja

22. vuosikerta | numero 1 | maaliskuu 2020

1


Ajankohtaista ammattikasvatuksessa


SISÄLTÖ


Pääkirjoitus

Toimijuus ja ammatillinen kasvu <i>Sonja Niiranen & Petri Nokelainen</i>	4
---	---

Artikkelit

 Kehittämishankkeet korkeakoulutuksen työelämärelevanssin edistäjänä <i>Sanna Brauer, Eila Pajarre, Leena Nikander, Reija Häkkinen & Jaana Kettunen</i>	8
---	---

 Ammatillisissa opettajakorkeakouluissa opettajaksi opiskelevien kokemuksia digitaitojen osaamisesta ja opiskelusta <i>Vilhelmiina Harju, Leila Pehkonen, Hannele Niemi & Jenny Niu</i>	26
--	----

 Kohti kieli- ja kulttuuritietoista kasvatusta. Kasvattajat lasten osallisuuden mahdollistajina varhaiskasvatuksen oppimisympäristöissä <i>Outi Arvola, Jyrki Reunamo & Minna Kyttälä</i>	44
---	----

Ohjeita kirjoittajille	68
------------------------	----

1.2020 PÄÄKIRJOITUS

Toimijuus ja ammattillinen kasvu

Sonja Niiranen

KT, yliopistonlehtori
Tampereen yliopisto, Kasvatustieteiden ja
kulttuurin tiedekunta
sonja.niiranen@tuni.fi

Petri Nokelainen

FT, professori
Tampereen yliopisto, Kasvatustieteiden ja
kulttuurin tiedekunta
petri.nokelainen@tuni.fi

Koulutusta ja työelämää koskevassa ajankohtaisessa keskustelussa korostuvat vahvasti *toimijuuden* teemat. Ne ovat viimeisen vuosikymmenen aikana yleistyneet myös ammattikasvatuksen tutkimuskohteena ja pedagogisena lähestymistapana (Billett & Choy, 2013; Brown & Lent, 2016; Rintala, 2020). Toimijuus on monipolvinen käsite, ja se ymmärretään hyvin eri tavoin kulttuuritaustasta ja tieteenalasta riippuen (Ete-

läpelto, 2017). Useimmiten sillä viitataan kuitenkin aktiivisuuteen, aloitteellisuuteen, osallisuuteen sekä kokemuksiin oman työn ja elämän hallinnasta (Hökikä ja muut, 2014). Eteläpelto, Heiskanen ja Collin (2011) kuvaavat toimijuuden ilmenevän muun muassa vapautena toimia, spontaanina luovuutena, identiteettisitoumuksena (yksilö rakentaa identiteettiään narratiivisen toimijuuden kautta) tai elämäнкаaritoimijuutena (yksilö vaikuttaa omaan elämäänsä pitkällä tähtäimellä). Toimijuus ei kuitenkaan ole mahdollista, ellei toimijalla ole valtaa tai voimaa vai-

kuttaa asioihin eli tehdä valintoja ja päätöksiä sekä saada aikaan jotakin (Eteläpelto ja muut, 2011). Yksilötason lisäksi toimijuuden subjektina voi olla myös yhteisö (Eteläpelto, Vähäsantanen, Hökkä, & Paloniemi, 2013).

Ammattikasvatuksen tutkimuksen keskeinen käsite, *ammattillinen kasvu*, voidaan yksilötasolla määritellä koko työuran mittaiseksi oppimisprosessiksi, joka mahdollistaa muuttuvan työelämän haasteisiin vastaamiseen tarvittavien tietojen ja taitojen hankkimisen (London & Mone, 1999). Ammatillisen kasvun tutkimus työpaikalla tapahtuvan oppimisen kontekstissa on viimeaikaisten tutkimusten perusteella jäseneltävissä kolmen jatkumon suhteen (Pylväs, Li, & Nokelainen, 2020): 1) formaali – informaali, 2) työtilanteisiin sidottu – niistä riippumaton ja 3) yksilöllinen – sosiaalinen. Ensimmäinen viittaa siihen, että ammatillinen kasvu edellyttää niin yksilöltä kuin organisaatioltakin sekä halua että kykyä oppia uusia asioita. Toinen jatkumo kuvaa sitä, että niin työntekijöiden kuin työpaikkojenkin tulee tarjota työyhteisön jäsenille monipuolisia oppimistilanteita ja -mahdollisuuksia. Kolmas jatkumo korostaa sitä, että yksilö ja työyhteisö eivät ole eristyksissä ympäröivästä yhteiskunnasta, jolloin ammatillisen kasvun näkökulmasta myös suoraan tai välillisesti työtehtäviin liittyvät sidosryhmät ja rakenteet ovat keskeinen osa jatkuvaa oppimisprosessia. Nämä kolme ammatillisen kasvun tutkimuksen jäsentelyä työssä oppimisen kontekstissa liittyvät *ammattillisen toimijuuden* (Eteläpelto ja muut, 2013) käsitteeseen: on tärkeää ymmärtää, miten ja miksi työntekijät ja/tai työyhteisöt tekevät valintoja, käyttävät vaikutusmahdollisuuksiaan, ottavat kantaa ja osallistuvat tavoilla, jotka vaikuttavat heidän työhönsä ja/tai ammatillisiin identiteetteihinsä (Eteläpelto, Vä-

häsantanen, Hökkä, & Paloniemi, 2017; Hökkä ja muut, 2014). Työelämän kasvaneet tuottavuus- ja tehokkuusvaatimukset kytkevät ammatillisen toimijuuden roolin ammatillisen kasvun lisäksi myös luovuuteen, innovatiivisuuteen, työkäytäntöjen kehittämiseen ja ammatillisen identiteetin uudistumiseen (Vähäsantanen, 2015; Hökkä ja muut, 2014). Ammatillinen toimijuus voidaan nähdä myös lähikäsitteenä sisäiselle yrittäjyydelle (Eteläpelto ja muut, 2017) tai yrittäjämäiselle työntekijälle (Keskitalo-Foley, Komulainen, & Naskali, 2010), sillä työntekijän halutaan olevan modernissa työelämässä aktiivinen oman työnsä kehittäjä sekä oma-aloitteinen ja innovatiivinen toimija.

Työelämän lisäksi toimijuutta voidaan tarkastella myös koulutuksen kontekstissa, *ammattiin opiskelevan henkilön toimijuutena*. Vaikka yksilötason tarkastelu esimerkiksi opettajan tai opiskelijan näkökulmasta on tärkeää, toimijuus on tässäkin kontekstissa suhteessa yhteisöön ja toimijaa ympäröiviin rakenteisiin. Tähän liittyen Jääskelä kollegoineen (2017) esittelee jaottelun, jossa opiskelijan ja hänen ympäristönsä vastavuoroista suhdetta tarkastellaan yksilöllisten ja suhteellisten toimijusresurssien näkökulmasta. Motivaatio, minäpystyvyys (usko selviytymiseen erilaisista tilannekohtaisista haasteista), kompetenssiuskomukset (usko omaan osaamiseen ja uuden osaamisen hankkimiseen) ja osallistumisen aktiivisuus (aloitteellisuus ja sitoutuminen oppimiseen) liittyvät opiskelijan yksilöllisiin toimijusresurssisiin. Vastaavasti opiskelijoiden suhteellisiin toimijusresurssisiin liittyviä käsitteitä ovat tasapuolinen kohtelu, opettajan ja opiskelutovereiden tuki sekä kaikkien toimijoiden välinen luottamus (Jääskelä ja muut, 2017). Tämä jäsentely tarjoaa ammatilliselle opettajalle ja työpaikkakoulutajalle mahdollisuuden luoda toimijuuden

kehittymistä tukevia pedagogisia toimintamalleja niin oppilaitos- kuin työympäristössä. Toimijuuden kehittymistä tukeva pedagogiikka erilaisissa ympäristöissä auttaa opiskelijaa tunnistamaan omat tietonsa, taitonsa ja voimavaransa. Näin hän kehittyi toimintatapojensa toimivuuden arvioimisessa sekä harjoittelee uusia tapoja ja osallisuutta (Vehviläinen, 2014).

Tämä Ammattikasvatuksen aikakauskirjanumero sisältää kolme vertaisarvioitua artikkelia, joista ensimmäinen (Brauer, Pajarre, Nikander, Häkkinen, & Kettunen, 2020) tarkastelee korkeakoulutuksen ja työelämän väliseen yhteistyöhön liittyviä kehittämishankkeita, niissä tunnistettavia erilaisia työelämäyhteyksien kehittämiseen liittyviä malleja sekä työelämäyhteyksissä tapahtuneita muutoksia. Toinen artikkeli (Harju, Pehkonen, Niemi, & Niu, 2020) käsittelee ammatillisissa opettajakorkeakouluissa opettajaksi opiskelevien kokemuksia omista digitaidoistaan ja erityisesti sitä, miten opiskelijat arvioivat omaa opetustyöhön liittyvää digiosaamistaan ja millaisia digiosaajaryhmiä opiskelijoiden joukosta on löydettävissä. Numeron kolmas artikkeli (Arvola, Reunamo, & Kyttälä, 2020) tutkii ammattikasvattajien arvioita ja havaintoja varhaiskasvatusikäisten lasten osallisuudesta varhaiskasvatuksen oppimisympäristöissä.

Lähteet

- Arvola, O., Reunamo, J., & Kyttälä, M. (2020). Kohti kieli- ja kulttuuritietoista kasvatusta. Kasvattajat lasten osallisuuden mahdollistajina varhaiskasvatuksen oppimisympäristöissä. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 22(1), 44–60.
- Billett, S., & Choy, S. (2013). Learning through work: emerging perspectives and new challenges. *Journal of Workplace Learning*, 25(4), 264–276.
- Brauer, S., Pajarre, E., Nikander, L., Häkkinen, R., & Kettunen, J. (2020). Kehittämishankkeet korkeakoulutuksen työelämärelevanssin edistäjänä. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 22(1), 8–25.
- Brown, S. D., & Lent, R. W. (2016). Vocational Psychology: Agency, Equity, and Well-Being. *Annual Review of Psychology*, 67, 541–565.
- Eteläpelto, A. (2017). Emerging conceptualisations on professional agency and learning. Teoksessa M. Goller, & S. Paloniemi (toim.), *Agency at Work: An Agentic Perspective on Professional Learning and Development* (ss. 183–201). Professional and Practice-based Learning, 20. Cham: Springer.
- Eteläpelto, A., Heiskanen, T., & Collin, K. (2011). *Vallan ja toimijuuden monisäikeisyys. Valta ja toimijuus aikuiskasvatuksessa*. Tampere: TamPub.
- Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K., Hökkä, P., & Paloniemi, S. (2013). What is agency? Conceptualizing professional agency at work. *Educational Research Review*, 10, 45–65.
- Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K., Hökkä, P., & Paloniemi, S. (2017). Tutkimus- ja kehittämishankkeen tausta ja lähtökohdat. Teoksessa K. Vähäsantanen, S. Paloniemi, P. Hökkä, & A. Eteläpelto (toim.), *Ammatillinen toimijuus. Rakenne, mittari ja tuki* (ss. 5–13). Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Harju, V., Pehkonen, L., Niemi, H., & Niu, J. (2020). Ammatillisissa opettajakorkeakouluissa opettajaksi opiskelevien kokemuksia digitaalisten osaamisesta ja opiskelusta. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 22(1), 26–42.
- Hökkä, P., Paloniemi, S., Vähäsantanen, K., Heranen, S., Manninen, M., & Eteläpelto, A. (toim.). (2014). *Ammatillisen toimijuuden ja työssä oppimisen vahvistaminen – Luovia voimavaroja työhön!* Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Jääskelä, P., Poikkeus, A.-M., Vasalampi, K., Vallela, U. M., & Rasku-Puttonen, H. (2017). Assessing agency of university students: validation of the AUS Scale. *Studies in Higher Education*, 42(11), 2061–2079.

Keskitalo-Foley, S., Komulainen, K., & Naskali, P. (2010). Risto Reipas riskinottaja. Koulutuspolitiikan tavoitteleva ihannekansalainen. Teoksessa K. Komulainen, S. Keskitalo-Foley, M. Korhonen, & S. Lappalainen (toim.), *Yrittäjyyskasvatus hallintana* (ss. 15–36). Tampere: Vastapaino.

London, M., & Mone, E. M. (1999). Continuous Learning. Teoksessa D. R. Ilgen, & E. D. Pulakos (toim.), *The Changing Nature of Performance: Implications for Staffing, Motivation and Development* (ss. 119–153). San Fransisco, CA: Jossey-Bass Publishers.

Pylväs, L., Li, J., & Nokelainen, P. (2020). Professional growth and workplace learning. *Book chapter under revision*.

Rintala, H. (2020). *Work-based learning in vocational education and training: Varied communities, fields and learning pathways*. Väitöskirja. Tampere University Dissertations, 196. Tampere: Tampereen yliopisto.

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

Vähäsantanen, K. (2015). Professional agency in the stream of change: Understanding educational change and teachers' professional identities. *Teaching and Teacher Education*, 47, 1–12.

Kehittämishankkeet korkeakoulutuksen työelämärelevanssin edistäjänä

Sanna Brauer

KT, projektipäällikkö
Oulun yliopisto, Oppimisen ja koulutus-
teknologian tutkimusyksikkö
sanna.brauer@oulu.fi

Eila Pajarre

TkT, tiiminvetäjä
Tampereen yliopisto,
Koulutus ja oppiminen,
pedagogiikan kehittämisen tuki
eila.pajarre@tuni.fi

Leena Nikander

KT, yliopettaja
Hämeen ammattikorkeakoulu
leena.nikander@hamk.fi

Reija Häkkinen

KTM, työelämäasiantuntija
Jyväskylän yliopisto
reija.a.hakkinen@jyu.fi

Jaana Kettunen

FT, tutkimuskoordinaattori
Jyväskylän yliopisto,
Koulutuksen tutkimuslaitos
jaana.h.kettunen@jyu.fi

Tiivistelmä

Muuttuvan työelämän tarpeet ohjaavat entistä painokkaammin kehittämään yhteistyötä korkeakoulutuksen ja työelämän välillä sekä vahvistamaan jatkuvan oppimisen kulttuuria. Yksilötasolla paremmat yleiset työelämätaidot avaavat uusia työllistymismahdollisuuksia ja tukevat opiskelijaa opitun soveltamisessa. Yhteiskunnan tasolla korkeakoulujen työelämäyhteyksien kehitystyöllä varmistetaan työvoiman saavuutta ja nopeutetaan työllistymistä. Tässä tutkimuksessa tarkastellaan käynnissä olevia ja jo päättyneitä korkeakoulutuksen ja työelämän väliseen yhteistyöhön liittyviä kehittämishankkeita (n=12), niissä tunnistettavia erilaisia työelämäyhteyksien kehittämiseen liittyviä malleja sekä työelämäyhteyksissä tapahtuneita muutoksia 10 viime vuoden aikana. Tutkimusaineisto kerättiin tammi-huhtikuussa 2019 sähköpostikyselyllä sekä puhelin- ja kasvokkaishaastatteluilla. Tutkimusaineistoa täydensivät kehit-

tämishankkeiden hankesuunnitelmat, loppuraportit sekä hankkeiden www-sivut. Aineiston teorialähtöisessä sisällönanalyyysissa sovellettiin korkeakoulujen työelämäyhteyksien kehittämismallia (spesialisti-, integratiivinen ja verkostoituneen kulttuurin malli). Työelämäläheisille kehittämishankkeille identifioitavista malleista on löydettävissä eroja alkutilanteessa, mutta yhteinen tavoite on kehittää korkeakoulutusta kohti verkostoituneen kulttuurin mallia sekä yliopistoissa että ammattikorkeakouluissa. Johtopäätöksenä esitämme, että työelämäyhteyksien kehittämismallien avulla voidaan kuvata korkeakoulutuksen työelämärelevanssin kehittymistä tutkittuna ajanjaksona. Systemaattista kehittämistyötä tarvitaan hankkeiden tulosten jalkauttamiseksi ja toimintojen vakiinnuttamiseksi.

Avainsanat: *työelämäpedagogiikka, korkeakoulutus, kehittämishankkeet, työelämärelevanssi, työelämätaidot*

Abstract

Development Projects Promoting the Working-Life Relevance of Higher Education

Incremental changes in contemporary society increasingly steer collaboration between higher education and working life, simultaneously fostering a culture of continuous learning. Improved working life skills support students in applying theoretical knowledge in practice and help in opening new avenues for future employment. At the societal level, developing connections between higher education and working life improves the availability of relevant workforce and speeds up students' path to employment,

which means more potential employees. In this study, we examine ongoing and finished development projects in Finland (n=12) related to the development of collaboration between higher education and working life, e.g. identifying models or changes in collaboration over the past 10 years. We gathered data from project participants during January–April 2019 through an email survey and through face-to-face or phone interviews. We supplemented the data with project plans, project-end reports and other information gathered from projects' internet sites. We applied the development model of higher education and working life (specialist, integrative and networked model) in our theory-based content analysis of the data. We found that the greatest differences appear between the identifiable models at the beginning of the projects; however,

a clear common goal was to develop higher education toward a networked culture both in universities and universities of applied sciences. As a result, we suggest that the development model of higher education and working life successfully describes the development of working-life relevance during the time period defined in this study. However, systematic developmental work is

still required in order to transfer the project results into practice and make them a part of everyday life in higher education institutions.

Keywords: *work-integrated pedagogy, higher education, development projects, working-life relevance, working life skills*

Johdanto

Työelämään siirtymisen nopeuttaminen on yksi opetus- ja kulttuuriministeriön keskeisistä tavoitteista korkeakoulutuksen kehittämiseksi. Nopean valmistumisen ja työllistymisen tehostamiseksi on ehdotettu yhteistyön lisäämistä korkeakoulujen ja työelämän välillä (Opetus- ja kulttuuriministeriö [OKM], 2018a). Ehdotus on perusteltu, sillä vaikka korkeakoulusta valmistuneet työllistyvät hyvin verrattuna vähemmän opiskelleisiin (Stenström, Virolainen, Vuorinen-Lampila, & Valkonen, 2012; Suomen virallinen tilasto, 2018), viimeisimmän uraseurantatiedon mukaan (Kurilin, Suorsa, & Carver, 2018) joka kolmas yliopistosta valmistunut koki, ettei koulutus antanut riittäviä valmiuksia työelämään. Tällä hetkellä opintojaan aloittavat korkeakouluopiskelijat siirtyvät työelämään noin vuonna 2025 ja eläköityvät vasta vuonna 2065. Korkeakoulujen haasteena on ennakoita, millaisia tietoja ja taitoja tulevaisuuden työelämässä tarvitaan sekä kehittää käytänteitä ja menetelmiä, joilla ne voivat tukea opiskelijoiden elinikäisten työelämävalmiuksien kehittymistä, joka edistää työelämässä tarvittavaa jatkuvaa osaamisen päivittämistä.

Korkeakoulutuksessa on vuosien ajan kiinnitetty yhä enemmän huomiota yleisten työelämätaitojen kehittymiseen (Fallos & Steven, 2000). Työelämän nopeasti muuttuvat tarpeet korostavat alakohtaisen asiantuntijuuden lisäksi myös geneeristen eli yleisten työelämätaitojen merkitystä osana korkeakoulutusta (esim. Badcock, Pattison, & Harris, 2010; Murtonen, Halttunen, Lappalainen, & Pyykkö, 2017; Virtanen & Tynjälä, 2018). Työllistymisen näkökulmasta tärkeimpinä geneerisinä taitoina pidetään ihmishuhde-, kommunikointi- ja ryhmätyötaitoja (Suleman, 2016). Geneeristen taitojen vahvistamiseksi korkeakouluissa on otettu käyttöön osaamisperustaisia opetussuunnitelmia (Pyykkö, 2014), joissa keskeisenä elementtinä on työelämäläheisyyden toteutuminen eri tavoin (Mäntylä & Haihu, 2014). Tulevaisuudessa oppilaitosten odotetaan tarjoavan aiempaa tarkempia todisteita myös laadullisista oppimistuloksista, varsinkin kun instituutioiden rahoitus on kytketty opiskelijoiden opintosuoritus- ja valmistumismääriin (Rhodes, 2012). Yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen rahoitusmalliin on tulossa vuodesta 2021 lähtien muutos, jonka mukaan puolet rahoitustekijästä jaetaan laadullista työllistymistä kuvaavan uraseurantakyselyn perusteella ja puolet Suomeen työllistyneiden tutkinnon suorittaneiden perusteella. Kyselyn avulla kartoitetaan valmistuneiden tyytyväisyyttä siihen, millaiset valmiudet opiskelu on työelämään antanut

(OKM, 2018b), ja se toimii osaltaan koulutuksen laadun mittarina.

Tässä tutkimuksessa tarkastelemme suomalaisessa korkeakoulutuksessa vuosina 2008–2018 toteutettuja kehittämishankkeita, joiden tavoite on ollut edistää työelämän ja korkeakoulutuksen yhteistyötä eri tavoin. Kehittämishankkeiden teemoina ovat olleet muun muassa opiskelijoiden työelämätaitojen kehittäminen, ohjauksen monimuotoistaminen ja työn opinnollistaminen. Hankkeet tukevat aiemman tutkimustiedon ja -tulosten soveltamista käytäntöön ja mahdollistavat mukana olevien korkeakoulujen ja (työelämä)kumppanien oppimisympäristöjen yhdistämisen integroiduksi oppimisprosessia tukevaksi kokonaisuudeksi (Eriksson, Markkanen, & Tast, 2009). Tämä tutkimus tarkastelee ja tuottaa tietoa siitä, miten korkeakoulujen työelämäyhteyksien kehittäminen on toteutunut eri hankkeissa tarkasteltavana ajanjaksona.

Suomalaisen korkeakoulutuksen työelämärelevanssi

Korkeakoulutuksen työelämäyhteistyöhön ja siihen liittyvään toimintaan ei ole olemassa yksiselitteistä käsitteistöä (Koski, Kullaslahti, & Mäntylä, 2014). Koski ja kumppanit (2014) käyttävät työelämärelevanssia sateenvarjokäsitteenä, joka pitää sisällään työelämälähtöisyyden ja -läheisyyden sekä työelämävastaavuuden ja -tietoisuuden. Käsitteet saavat konkreettista sisältöä työelämäläheisessä kumppanuudessa, joka parhaimmillaan näkyy yhteiskehittävänä opetussuunnitelmatyönä, opetussuunnitelman toteuttamisena ja jatkuvana kehittämisenä. Koska tämän tutkimuksen kohteena ovat hankkeet käsittelevät ja käsittelevät korkeakoulutuksen ja työelämän yhteistyötä eri tavoin, tarkastelemme näitä kumppanuuksia myös tässä

selvityksessä edellä kuvatun sateenvarjokäsitteen alla.

Kansallinen koulutuksen arviointikeskus (2018) on listannut koulutuksen työelämärelevanssiin seuraavia ulottuvuuksia:

- koulutusta suunnitellaan yhdessä työelämän kanssa,
- koulutus vastaa työelämän tarpeita,
- tutkinnot ja koulutustarjonta vastaavat työelämän tarpeita,
- yritykset ja työelämä saavat tarvitsemaansa osaamista,
- työntekijät saavat tarvitsemaansa täydennyskoulutusta,
- yksilöillä on työelämässä tarvittavia taitoja,
- yksilö työllistyy ja menestyy työelämässä, ja
- koulutus kehittää työelämää.

Työelämän näkökulman vahvistaminen korkeakoulutuksessa tarkoittaa yksinkertaisimmillaan sitä, että opiskelijoille pyritään opettamaan niitä taitoja, joita heidän ajatellaan tarvitsevan työelämässä. Chan (2016) nostaa esiin tarpeen kehittää sekä tieteenalakohtaista osaamista että yleisiä työelämätaitoja, jotta syntyy toivottua osaamista, joka yhteiskunnallisella tasolla edistää taloudellista kilpailukykyä ja elinvoimaista kehitystä. Työelämätaitojen tunnistamisen kehittyminen opinnotien aikana on merkityksellistä, sillä sellaiset valmistuneet, jotka kuvaavat kompetenssejaan monipuolisesti, saavat muita useammin oman alansa töitä ja työllistyvät nopeammin (Tuononen, 2019). Koska työelämä ei ole yksi toimija, osaamistarpeet vaihtelevat ajallisesti ja laajuudeltaan sekä laadullisesti siirryttäessä rutiinitehtävistä luovuutta ja itsenäistä ongelmanratkaisua vaativiin tehtäviin (ks. esim. Guile, 2002). Työmarkkinalähtöisesti voidaan ajatella, että osaaminen tarkoittaa niitä tietoja ja taitoja, joilla työtehtävät voi hoi-

taa asianmukaisesti ajantasaisin menetelmin (Mäkinen & Annala, 2010). Opiskelijoiden tai työntekijöiden tehtävissä pärjäämiselle tai suoriutumislle voidaan lisäksi määritellä erilaisia laatukriteereitä, jotka vaihtelevat työpaikoittain (Billett, 2001) tai yksilön mahdollisen osaamisen tai työtehtävissä vaaditun osaamisen tasolla (Ellström, 1997). Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen (2018) listaamista koulutuksen työelämärelevanssin ulottuvuuksista korkeakoulutuksen on helpoin lähestyä kahta ensimmäistä eli pyrkiä huomioimaan työelämän tarpeita paremmin suunnittelemalla koulutusta yhdessä työelämän kanssa.

Työelämätaitojen sisällyttäminen opetukseen

Työelämätaitojen sisällyttäminen korkeakouluopintoihin voi tapahtua monin eri tavoin. Ensimmäiset viitekehykset rakentuivat ammatillisen koulutuksen puolelta tunnistetuille toimintatavoille (Nykänen & Tynjälä, 2012), kuten Guilen ja Griffithsin (2001) laatima viitekehys työharjoittelun organisoinnista. Harjoittelu ja muut työelämäjaksot ovat perinteisin tapa sisällyttää työelämäyhteyksiä korkeakouluopintoihin. Nykymuodossaan varsinkin yliopistojen harjoittelukäytänteet ovat hyvin kirjavia ja opiskelijat kokevat usein harjoittelun jäävän muusta tutkinnosta irralliseksi (Pajarre, 2016; Penttilä, 2010).

Barrien (2007) mukaan työelämätaitojen oppiminen voi toteutua joko erillisinä opintoina, pienenä osana kurssia tai opetustapa voi antaa mahdollisuuden oppia samalla myös työelämätaitoja. Hän kuvaa geneeristen taitojen opetukseen ja oppimiseen kohdistuneen tutkimuksensa pohjalta kuusi korkeakoulutuksen mallia, joilla työelämätaitoja sisällytetään opetukseen (Barrie, 2007). Neljässä ensimmäises-

sä mallissa painotus on siinä, mitä opettaja tekee ja opiskelijan rooli jää passiiviseksi omaksujaksi. Lisäksi Barrie (2007) kuvaa kahta kehittyneempää mallia, joista *sitottavassa mallissa* opiskelija oppii aktiivisena toimijana sekä työelämä- että substanssitaitoja kurssia suorittaessaan ja *osallistavassa mallissa* opiskelija oppii työelämätaitoja kurssien lisäksi osana kaikkea korkeakouluelämää. Malleista viisi ensimmäistä on yksittäiseen kurssiin kytkeytyneitä ja ainoastaan viimeinen, osallistava malli, huomioi työelämäyhteydet laajemmassa kontekstissa.

Työelämäyhteyksien laajempi konteksti tulee esiin myös Kuoppalan (2019) väitöstutkimuksessa työelämän ja koulutuksen välisestä uudeltaisesta yhteistyöstä ja mahdollisuudesta tuottaa oppimista niin opiskelijoille, opettajille kuin työelämäkumppaneille. Se kiinnittyy käytännön ja teorian välisen dikotomian ylittämiseen ja korostaa työelämäpedagogisen mallin hallintaa alueellisen verkoston yhteistyössä. Samankaltaiseen johtopäätökseen tulee Töytäri (2019a) tutkiessaan opettajien työelämäosaamisen haasteita. Hän toteaa, että yhteistoiminnan ja yhteisöllisyyden kehittäminen tukisi parhaiten haasteisiin vastaamista.

Nykänen ja Tynjälä (2012) ovat tutkinut suomalaista korkea-asteen koulutusta ja tunnistaneet kolme korkeakoulujen työelämäyhteyksien kehittämisen mallia, jotka he ovat nimenneet seuraavasti (mallien kuvaukset ovat yksityiskohtaisia, mutta alla ne esitetään pääpiirteissään):

1. spesialistimalli, jossa työelämätaitojen ja -yhteyksien kehittäminen on delegoitu erityisasiantuntijoille ja erityisille kursseille
2. integratiivinen malli, jossa osa opintojaksoista on opettajalähtöisesti teoriaa ja käytäntöä yhdistäviä

3. verkostoituneen kulttuurin malli, jossa opiskelija- ja työelämälähtöisyys huomioidaan jo opetussuunnitelmatyössä ja työelämätaitojen kehittäminen on fuusioitu kaikkeen toimintaan

Spesialistimallin ja integratiivisen mallin haasteina on, että taidot jäävät muusta oppimisesta irralliseksi (Nykänen & Tynjälä, 2012). Kuten Murtonen ja kumppanit (2017, s. 187) toteavat: *”työelämäosaamisten tai yleisten kompetenssien kehittämistä ei voi jättää yksittäisten ja irrallisten kurssien tai työelämän puheenvuorojen varaan, vaan työelämän näkökulma tulisi sisällyttää monipuolisesti opetussuunnitelmiin”*. Opetuksen työelämäorientaation onnistumisen kannalta on olennaisen tärkeää, että koulutusalan tai oppiaineen sisällä on ymmärrys ja yksimielisyys siitä, mitkä ovat opintojen keskeiset osaamistavoitteet, millaista osaamista tuotetaan ja mikä on sen tuottama lisäarvo työelämälle (Murtonen ym., 2017).

Nykänen ja Tynjälän (2012) malli tarjoaa analyttisen välineen, jonka avulla yksiköt ja korkeakoulut voivat tarkastella toimintaansa työelämysuhteidensa organisoinnissa, ja sitä on käytetty useissa yliopistojen ja korkeakoulujen työelämäläheisyyttä ja -integraatiota käsittelevissä tutkimuksissa (Kotila & Palonen, 2018; Tynjälä, Heikkinen, & Kiviniemi, 2011). Tässä tutkimuksessa tarkastelemme työelämätaitojen sisällyttämistä opetukseen ja opetussuunnitelmatyöhön Nykänen ja Tynjälän (2012) mallin kautta, koska se tarkastelee työelämäyhteyttä enemmän organisaation sekä opintojen ja tutkintojen tuottaman osaamisen näkökulmasta kuin Barrien (2007) malli, jonka näkökulma on enemmän opettajien roolia tarkasteleva.

Työelämän näkökulmaa vahvistavien käytänteiden levittäminen korkeakouluihin ei ole haasteetonta. Chan, Fong, Luk ja Ho (2017) tunnistivat kirjallisuuskatsauksessaan kolme pääteemaa, jotka olivat nousseet esiin esteinä työelämätaitojen sisällyttämisessä korkeakouluopintoihin. Opetussuunnitelmallisen tuen puuttumisella Chan ja kumppanit (2017) viittaavat siihen, kuinka joissakin korkeakouluissa katsotaan edelleen, että työelämätaitojen opettaminen ei ole korkeakoulujen tehtävä, ja toisaalta myös siihen, että korkeakouluissa opetettavat taidot eivät vastaa työnantajilla olevia tarpeita ja odotuksia. Toiminnallisella haasteella he viittaavat epäselvyyteen siitä, mitä yleisillä (työelämä)taidoilla ylipäänsä tarkoitetaan, sekä opettajien puutteellisilla kyvyillä arvioida ja sisällyttää näitä taitoja opetukseensa. Kolmantena esiin nostettiin opettajien vähäinen arvostus opetustyötä kohtaan verrattuna tutkimustyöhön sekä opettajien ja joidenkin opiskelijoiden vähäinen työelämätaitojen karttumisen arvostus. (Chan ym., 2017.)

Korkeakoulun työelämärelevanssin kehittämisessä voidaan erotella toisistaan eritasoinen kehittämistyö: 1) tulevien osaamistarpeiden ennakointi paikallisesti, alueellisesti ja valtakunnallisesti (esim. Hanhijoki, Katajisto, Kimari, & Savioja, 2011), 2) opetussuunnitelmien kehittämisen yhteistyössä työelämän kanssa, 3) työelämäläheistä oppimista tukevien pedagogisten ratkaisujen kehittäminen yksittäisessä korkeakoulussa, 4) opiskelijan tukeminen opitun soveltamisessa ja osaamisen reflektoinnissa työpaikalla, 5) asiantuntijuuden jatkuva kehittäminen työuran aikana sekä 6) työssä opitun tunnustaminen ja tunnustaminen korkeakoulutuksessa (Armsby, Costley, & Garnett, 2006). Tarve eri tasoille kehittämistyölle on tunnustettu ja sitä on lähdetty ratkaisemaan

eri puolella Suomea erilaisten työelämään liittyvien hankkeiden kautta.

Tutkimustehtävä, -aineisto ja -menetelmät

Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin korkeakoulujen työelämäyhteyksien kehittämistä 12 tapauksen kautta soveltaen Nykäsen ja Tynjälän (2012) työelämätaitojen kehittämisen mallinnusta. Tutkimuksen pyrkimyksenä on kuvata, miten kehitystyö on toteutunut erilaisissa työelämään liittyvissä hankkeissa tarkasteltavana ajanjaksona (2008–2018). Tutkimusstrategisesti selvitys on tapaustutkimus (Zainal, 2007), joka ei pyri yleistyksiin, vaan kuvaamaan monimuotoisesti tutkittavaa ilmiötä ja sen erityispiirteitä. Tutkimus on osa laajempaa Työelämäpedagogiikka korkeakoulutuksessa -hanketta, jonka tavoitteena on luoda toimintamalleja opiskelijoiden työelämätaitojen kehittämiseen, opetussuunnitelmien uudistamiseen, työelämäpedagogiseen ohjaukseen sekä tutkimus-, kehittämis- ja innovaatiotoiminnan linkittämiseen osaksi koulutusta (Tynjälä, 2018). Tässä artikkelissa vastaamme seuraaviin tutkimuskysymyksiin:

1. Minkälaisia työelämäyhteyksien kehittämiseen liittyviä malleja korkea-asteen kehittämishankkeissa identifioidaan?
2. Minkälaisia muutoksia korkeakoulujen työelämäyhteyksissä on havaittavissa tai tapahtunut ajan myötä?

Tutkimuksen aluksi koottiin perustietoja korkeakoulutuksen työelämäpedagogiikkaan liittyvistä hankkeista. Hanketoimijoita lähestyttiin avoimella kutsulla, josta tiedotettiin Työpeda-hankkeen eritilaisuuksissa ja verkkosivuilla

(<https://www.tyopedu.fi/>). Tuloksena saatiin sähköpostitse 11 vastausta, jotka edustivat 12 käynnissä olevaa tai päättynyttä korkeakoulutuksen ja työelämän väliseen yhteistyöhön liittyvää kehittämishanketta (taulukko 1). Hankkeista kahdeksan oli ammattikorkeakoulujen ja yliopistojen yhteishankkeita. Hankkeista kolmella on ollut yritystasolla nimetyt työelämäkumppanit (taulukko 1, *-merkki hankkumppanit sarakkeessa). Yhteensä näihin kehittämishankkeisiin oli osallistunut 10 yliopistoa ja 19 ammattikorkeakoulua.

Aineiston keruun toisessa vaiheessa lähtötilakartoitukseen vastanneille hankkeiden edustajille esitettiin Nykäsen ja Tynjälän (2012) korkeakoulujen työelämäyhteyksien kehittämisen malli sekä tekstimuotoisena että taulukkona. Vastaaajia pyydettiin esitetty malli huomioiden määrittelemään, mikä työelämäyhteyksien kehittämismalli (spesialisti-, integroituinen tai verkostoituneen kulttuurin malli) vastasi 1) hankkeen alkutilannetta työelämäyhteyksien toteutumisesta korkeakoulussa, 2) hankkeen tavoitetta ja 3) hankkeen lopputulosta. Vastajat merkitsivät verkkodokumenttiin hankkeen kutakin vaihetta parhaiten kuvaavan työelämäyhteyksien kehittämismallin ja perustelivat valintojaan myös kirjallisesti. Hanketoimijoiden vastauksia tarkennettiin haastatellen puhelimitse ja kasvokkain. Tutkimusaineistoa täydensivät kehittämishankkeiden hankesuunnitelmat, loppuraportit sekä hankkeiden www-sivut.

Aineiston analyysi nojautuu teorialähtöiseen sisällönanalyysiin, jossa aineistosta etsitään teorian perusteella tiettyjä asioita, tai aineistosta nousevia merkityksiä ja käsitteitä verrataan jo olemassa olevaan tietoon tai teoreettiseen malliin. Teorialähtöisessä analyysissä aikaisempi tieto siis ohjaa aineiston analyysia (Tuomi & Sa-

Taulukko 1. Korkeakoulutuksen työelämään liittyviä kehittämishankkeita vuosilta 2008–2018

HANKE	TOIMINTA-AIKA	RAHOITTAJA	KOORDINAATTORI	HANKEKUMPPANIT
1. OHTY – Ohjauksen ja työelämätaitojen kehittäminen korkeasteella	2008–2011	Euroopan sosiaalirahasto (ESR)	Jyväskylän yliopisto	5 yliopistoa ja 1 ammattikorkeakoulu
2. Valmis tutkinto työelämävalttina (VALTTI) -hanke	2008–2012	ESR	Oulun yliopisto, Ohjaus- ja työelämäpalvelut	2 yliopistoa ja 4 ammattikorkeakoulua
3. Yrittäjyyskasvatuksen ehjä polku – Keski-Suomen yrittäjyyskasvatusverkosto	2008–2012	ESR	Jyväskylän koulutuskuntayhtymä (nyk. Gradia)	1 yliopisto, 2 ammattikorkeakoulua ja Pohjoisen Keski-Suomen oppimiskeskus
4. HOPE-pilotti	2011–2013	Opetus- ja kulttuuriministeriö/ lisämääräraha	Oulun ammattikorkeakoulu, ammatillinen opettajakorkeakoulu	–
5. OSPE – Osaamisperustaisuus korkeakouluissa	2012–2014	ESR	Turun yliopisto, Koulutus- ja kehittämiskeskus Brahea	1 ammattikorkeakoulu
6. Yrittäjyys yhdistää	2015–2016	Keski-Suomen liitto	Jyväskylän yliopisto	1 ammattikorkeakoulu, 1 koulutuskuntayhtymä
7. Etene-hanke	2015–2016	ESR	Jyväskylän ammattikorkeakoulu	Jyväskylän yliopisto*
8. Verkkovirta	2015–2017	OKM	Haaga-Helia ammattikorkeakoulu	13 ammattikorkeakoulua
9. Tyyli – työelämäjaksoja ja työssäoppimistä yliopistopintoihin	2015–2018	ESR	Oulun yliopisto	5 yliopistoa*
10. MindBusiness	2017–2020	ESR	Oulun yliopisto	1 ammattikorkeakoulu ja Kerttu Saalasti Instituutti*
11. OPEKE – Ammatillisen opettajan koulutuksen uudistaminen	2017–2019	OKM	Haaga-Helia ammattikorkeakoulu	1 yliopisto ja 4 ammattikorkeakoulua
12. TOTEEMI – Työstä oppimassa, työhön	2017–2019	OKM	Haaga-Helia ammattikorkeakoulu	2 yliopistoa ja 16 ammattikorkeakoulua

rajärvi, 2009). Teorialähtöinen sisällön-analyysi lähtee liikkeelle analyysirungon muodostamisesta, joka voi olla joko väljä tai hyvinkin strukturoitu. Tässä tutkimuksessa se pohjautui Nykäsen ja Tynjälän (2012) malliin. Teorialähtöinen sisällönanalyysi etenee samaan tapaan kuin aineistolähtöinen analyysi. Prosessiin kuuluu aineiston redusointi eli pelkistäminen, aineiston klusterointi eli ryhmittely sekä abstrahointi eli käsitteellistäminen (Tuomi & Sarajärvi, 2009).

Analyysin ensimmäisessä vaiheessa sähköpostitse ja puhelimitse kerätyt vastaukset hankkeiden alkutilanteista, tavoitteista ja lopputuloksesta työelämäyhteyksien kehittämisen osalta koottiin yhteiseen taulukkoon, joka pohjautui Nykäsen ja Tynjälän (2012) malliin. Taulukon avulla pyrittiin pelkistetysti kuvaamaan, minkälaisia työelämäyhteyksien kehittämiseen liittyviä malleja korkea-asteen kehittämishankkeissa identifioidaan. Ensimmäinen kirjoittaja vastasi taulukon kokonaisuudesta ja pyysi tarvittaessa tarkennuksia epäselviin tai taulukossa yllättäviltä vaikuttaviin vastauksiin, esimerkiksi sellaisissa tapauksissa, joissa hankkeen lähtöoletus poikkesi muista samana ajankohtana toteutetuista hankkeista. Taulukko viimeisteltiin kirjoittajien yhteisen keskustelun pohjalta.

Analyysin toisessa vaiheessa keskityttiin tarkastelemaan sitä, minkälaisia muutoksia korkeakoulujen työelämäyhteyksissä on havaittavissa tai tapahtunut ajan myötä. Keskeinen tavoite oli selvittää, onko vuosien aikana tapahtunut muutosta lähtötilanteissa tai tavoitteenasettelussa. Tässä tarkastelussa nousivat esiin erot korkeakoulujen erilaisissa – ja toisaalta yhteisissä – tavoissa hoitaa ja kehittää työelämysuhteita. Lopuksi poimimme vielä haastattelu- ja tekstiaineistosta tätä johto-

päätöstä täydentäviä ja selittäviä huomioita.

Tulokset

Tuloksista ilmeni, miten yli puolet hankkeista (7/12) identifioi jo lähtötilanteeseen integratiivisen työelämäkehittämisen mallin, jossa osa opettajalähtöisesti teoriaa ja käytäntöä yhdistäviä. Toisaalta spesialistimalli, jossa työelämätaitojen ja -yhteyksien kehittäminen on delegoitu erityisasiantuntijoille ja erityisille kursseille, tunnistettiin yhä lähtötilanteeksi myös viime vuosina aloitetuissa hankkeissa. Näitä lähtötasoissa havaittavia eroja kuvattiin esimerkiksi yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen välisinä eroavaisuuksina, mutta mallit voitiin suunnitelmien ja toteutuksen osalta identifioida sirpaleisiksi myös yhden hankkeen sisällä.

Valtaosassa tarkastelluista hankkeista korkeakoulujen ja yliopistojen tavoitteena on ollut siirtyä kohti verkostoituneen kulttuurin mallia, jossa työelämäyhteydet otettaisiin huomioon jo opetus suunnitelmatyötä tehtäessä. Tutkimuksen hankkeista yhdeksässä voitiin identifioida useampi kuin yksi työelämämalli (Nykänen & Tynjälä, 2012), joiden perusteella voitiin havaita tapahtuneen muutoksia hankkeiden toteutusaikana. Kolmessa hankkeessa alkutilanteen ja lopputuloksen välillä ei ollut muutosta. Aikajanalla hankkeista ensimmäinen, *Ohjauksen ja työelämän kehittäminen korkea-asteella – OH-TY*-hanke (ESR, v. 2008–2011), kuvasi sekä lähtötilanteen että lopputuloksen vastaavan spesialistimallia ja vastaavasti vuosia myöhemmin toteutettu monikulttuurinen ja -alainen *Etene*-hanke (ESR, v. 2015–2016) kuvasi tilanteen pysyneen integratiivisen mallin tasolla. Aikajanalta tuoreimpien ja yhä käynnissä olevien

Taulukko 2. Koonti korkeakoulutuksen työelämärelevanssiin liittyvien kehittämishankkeiden alkutilanteista, tavoitteista ja lopputuloksesta työelämäyhteyksien kehittämisen mallia mukailien (Nykänen & Tynjälä, 2012)

HANKKEEN NIMI		SPECIALISTIMALLI	INTEGROITU MALLI	VERKOSTOITUNEEN KULTTUURIN MALLI
1. OHTY – Ohjauksen ja työelämätaitojen kehittäminen korkea-asteella	Alkutilanne	X		
	Tavoite	X		
	Lopputulos	X		
2. Valmis tutkinto työelämävalttina (VALTTI) -hanke	Alkutilanne	X		
	Tavoite			X
	Lopputulos	X (osassa)	X (osassa)	X (osassa)
3. Yrittäjyyskasvatuksen ehjä polku – Keski-Suomen yrittäjyyskasvatusverkosto	Alkutilanne		X	
	Tavoite			X
	Lopputulos			X
4. HOPE-pilotti	Alkutilanne		X	
	Tavoite			X
	Lopputulos			X
5. OSPE – Osaamisperustaisuus korkeakouluissa	Alkutilanne	X (yliopistot)	X (amk)	
	Tavoite			X
	Lopputulos		X (toteutus)	X (opetussuunnitelmassa)
6. Yrittäjyys yhdistää	Alkutilanne		X	
	Tavoite			X
	Lopputulos			X
7. Etene-hanke	Alkutilanne		X	
	Tavoite		X	
	Lopputulos		X	
8. Verkkovirta	Alkutilanne		X	
	Tavoite			X
	Lopputulos			X
9. Tyyli – työelämäjaksoja ja työssäoppimista yliopisto-opintoihin	Alkutilanne	X		
	Tavoite			X
	Lopputulos		X (osassa)	X (osassa)
10. MindBusiness	Alkutilanne			X
	Tavoite			X
	Lopputulos			Käynnissä
11. OPEKE – Ammatillisen opettajankoulutuksen uudistaminen	Alkutilanne	X		
	Tavoite			X
	Lopputulos			Käynnissä
12. TOTEEMI – Työstä oppimassa, työhön	Alkutilanne		X	
	Tavoite			X
	Lopputulos			X

hankkeiden joukosta *MindBusiness*-hanke (ESR, v. 2017–2020) ilmoitti jo lähtötilanteeseen verkostoituneen kulttuurin mallin.

Analyysin tuloksena tunnistimme hankkeita, joissa työelämäyhteyksien kehittämiseen vaikuttavat muutokset toteutuivat eri tavoin. Pyrkimyksenä on kuvata hankkeen keskeisten toimintojen ja tulosten kautta, mitkä seikat ovat voineet edistää tai toisaalta estää muutosta. Lopuksi esitämme alueellisesti toteutettujen hankkeiden yhteis-casen kiinnittääksemme huomiota koulutuksen ja työelämän rakenteellisiin tekijöihin korkeakoulutuksen alueellisessa kehittämisessä (ks. Nykänen & Tynjälä, 2012, s. 22).

Kehittämishankkeissa toteutuneet muutokset korkeakoulutuksen työelämäyhteistyössä

ESR-rahoitteisessa *Tyyli – työelämäjaksoja ja työssäoppimista yliopisto-opintoihin*-hankkeen (Tyyli-hanke, 2018) tavoitteena oli parantaa yliopistojen koulutusohjelmien työelämäyhteyksiä ja tukea koulutuksen johtoa opetussuunnitelmien kehittämisessä. Ammattikorkeakoulujen *Verkkovirta*-hanke (Mäki, Moisio, & Aura, 2017) pyrki löytämään keinoja opiskelijoiden vapaa-ajalle sijoittuvan työelämäkokemuksen opinnollistamiseen sekä autenttisesti työympäristöstä saatujen kokemusten hyödyntämiseen opetussuunnitelman tavoitteiden määrittämässä linjoissa. Tavoitteena oli motivoida opiskelijaa oman osaamisensa tunnistamiseen ja keskeisimpien opiskelu- ja työurien laatimiseen.

Tarkastelluista kehittämishankkeista suurin identifioitu muutos työelämäyhteyksien alkutilanteesta lopputulokseen oli Tyyli-hankkeessa. Sekä Tyyli- että Verk-

kovirta-hankkeissa tehtiin merkittävää kehitystä yliopistojen specialisti- ja ammattikorkeakoulujen integratiivisen mallin lähtötilanteesta kohti verkostoituneen kulttuurin mallia. Molemmissa hankkeissa tuotettiin näihin liittyviä malleja ja työkaluja korkeakoulujen käyttöön. Hankkeissa olleet mallit ja työkalut olivat valtaosin osoittautuneet hyödyllisiksi, mutta niiden jalkauttamisen todettiin vievän korkeakouluissa oman aikansa. Malleja ja työkaluja oli pilotoitu pääosin yksittäisissä tiedekunnissa tai tutkinto-ohjelmissa. Koska organisaatiot ovat suuria, toimintatapojen muutokset tapahtuvat niissä hitaasti. Tarvitaan pitkäjänteistä työtä, jotta uudet mallit saadaan levitettyä laajempaan käyttöön. Verkkovirta-hankkeessa ammatilliset opettajakorkeakoulut kokosivat vastuulleen määritettyjä ammattikorkeakouluja vertaisoppimisen tilaisuuksiin. Niissä opinnollistamiseen liittyviä opiskelijalähtöisiä käytäntöjä jaettiin ja edelleen kehitettiin. Täten varmistettiin ammattikorkeakoulukohtaisten ratkaisujen kehittyminen ja monipuolisuus. Nämä voidaan nähdä toimina, jotka edistivät myös verkostoituneen kulttuurin mallin saavuttamista. Yhtenä selkeänä tuloksena voitiinkin todeta pitkäaikaisten yrityskumppanuussuhteiden vahvistavan yhteistyöhalukkuutta ja osallistumista opetussuunnitelmatyöskentelyyn.

Toteemi-hanke (2017–2019) arvioi lähtötilanteeksi integratiivisen mallin. Hankkeen ratkaisuisia pyrittiin ylittämään korkeakoulun, työelämän ja eri korkeakoulusektoreiden välisiä rajoja ja integroimaan opiskelijan oppimista, työtä ja työllistymistä, työelämän innovaatio toimintaa sekä yritysten uudistumista ja liiketoimintaa. Hankkeessa luotiin pysyviä toimintamalleja opiskelijoille suunnattuun tukeen, uraohjaukseen sekä yhteistyöhön työelämän kanssa. Osatoteuttaja-ammattikor-

keakoulut olivat sitoutuneet tehostamaan rakenteita ja toimintatapoja, jotka monimuotoistaisivat korkeakoulujen työelämäyhteyksiä sekä kiinnittäisivät korkeakouluopiskelijat entistä tiiviimmin työelämään. Tulokset näkyivät hankkeen lopputulokseksi identifioidussa verkostoituneen kulttuurin mallissa.

Käynnissä olevan MindBusiness-hankkeen (Vuopala, Salmijärvi, Siklander, & Impiö, 2019) lähtöoletuksena on, että korkeakoulutuksen toimintakulttuuri on verkostoitunut. Hankkeen tavoitteena on opiskelijoiden yrittäjämystyönteisyyden herättäminen, oman yrittäjyyspotentiaalinen tunnistaminen sekä omien yrittäjävalmiuksien ja -verkostojen kehittäminen. MindBusiness-hankkeessa on suunniteltu ja pilotoitu kolme yrittäjyyspolun alkuvaiheeseen keskittyvää opintojaksoa, jotka on tarkoitus liittää osaksi Oulun yliopiston ja Oulun ammattikorkeakoulun opetus-suunnitelmia. Hankkeessa kehitetty toimintamalli vahvistaa erityisesti yliopisto- ja ammattikorkeakouluopiskelijoiden työelämään siirtymävaihetta eli taitoa, tahtoa ja pystyvyyttä yrittäjämäiseen ajattelutapaan ja -toimijuuteen. Työelämäkurssien tavoitteena on integroida teoreettinen, käytännöllinen ja itsesätelytieto, syventää opettajien ja opiskelijoiden yhteistyötä sekä parantaa oppimisprosessien vuorovaikutteisuutta (Nykänen & Tynjälä, 2012).

Yhteinen tavoite – eroja tuloksissa

Korkeakoulutuksen monialaisuus, erilaiset yhteydet työelämään ja vaihtelevat käytännöt haastavat yhteishankkeet monimuotoisuudellaan. Selvityksen hankkeet kuvasivat alkutilanteessa havaittavia eroja esimerkiksi yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen välisinä eroavaisuuksina, mutta mallit voitiin suunnitelmien ja toteutuk-

sen osalta identifioida sirpaleisiksi myös yhden hankkeen sisällä. Näin esimerkiksi hankkeessa *VALTTI – Valmis tutkinto työelämävalttina* (2008–2012), jossa tavoitteena oli kehittää opiskeluun ja uraan liittyviä vertaisryhmämalleja opiskelijoiden opintojen edistämiseksi sekä työllistymisen ja työelämään siirtymisen tukemiseksi. Erityisenä tavoitteena hankkeella oli ennaltaehkäistä opintojen pitkittymistä tai keskeytymistä sekä syrjäytymistä. Hankkeen lähtötilanne oli mukana olleilla korkeakouluilla (3 yliopistoa ja 4 ammattikorkeakoulua) yhteneväksi arvioitu specialistimalli ja tavoitteena verkostoituneen kulttuurin malli. Lopputuloksena identifioidiin kuitenkin sirpaleisesti kaikkia malleja. Hankeraportoinnissa todettiin, että ohjauksen monialaisen yhteistyön ja ryhmämallien kehittäminen on pitkäjänteistä kehittämistyötä (Andersen & Martikkala, 2010). Sirpaleisuudesta huolimatta Valtti-hankkeen tulokset ovat jääneet elämään ja ryhmämallia on pilotoitu ja edelleen kehitetty niin verkossa kuin englanninkielisenä toteutuksena (Närhi, Saarinen, & Siipola, 2018).

Muutamaa vuotta myöhemmin aloittaneen *Osaamisperustaisuus korkeakouluissa (OSPE)* -hankkeen tarkoituksena oli yhdistää työelämärelevantsi käytännön opetussuunnitelmatyöhön ja tutkintovaatimukseen osaamisperustaisuutta vahvistamalla (OSPE-hanke, 2014). Lähtötilanteessa yliopistot arvioitiin specialistimallin ja ammattikorkeakoulut integratiivisen mallin rajalle, ja tavoitteena oli opetussuunnitelmien kehittäminen konsultoinnin, tuen ja arvioinnin keinoin korkeakouluissa. Hankkeen alkutilanteessa työelämätaitojen ja -yhteyksien kehittäminen toteutui ammattikorkeakouluissa integratiivisella mallilla opettajalähtöisesti teoriaa ja käytäntöä yhdistäen, mutta yliopistoissa yhteys työelämään toteutui lähinnä

yleisellä tasolla ja tiettyjen asiantuntijoiden kautta. OSPE-hankkeen edessä erot yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen välillä tasoittuivat ja työelämäyhteydet toteutuivat tavoitteeksi asetetulla verkostoituneen kulttuurin mallilla, jossa opiskelija- ja työelämälähtöisyys huomioitiin jo opetussuunnitelmatyössä ja työelämätaitojen kehittäminen oli fuusioitu kaikkeen toimintaan. Tulokset kuvasivat kuitenkin edelleen eroja toteutuksissa, vaikka molemmat korkeakoulut huomioivat jo työelämäläheisen yhteiskehittämisen ja jatkuvan vuorovaikutuksen opetussuunnitelmassaan. Hankkeessa tuotettiin osaamisperustaisen OPSin ja OPS-työskentelyn osaamisperustaisuuden kriteerit sekä uudistettiin mukana olevien korkeakoulujen opetussuunnitelmia. Käytännön toimenpiteissä keskityttiin korkeakoulutuksen ydinprosesseihin ja pyrittiin vakiinnuttamaan yliopistojen, ammattikorkeakoulujen ja työelämän organisaatioiden välinen jatkuva yhteistyö. Vaikka uudistustyö opetussuunnitelmien osalta onnistuikin, jäivät vaikutukset käytännön opetustyöhön ja toteutuksiin ohuiksi ja enemmänkin integroidun mallin mukaisiksi.

Tulevaisuudessa nähtävissä olevat muutokset haastavat myös opettajat toteuttamaan entistä monipuolisempia osaamisperustaisuuteen ja henkilökohtaistamiseen liittyviä opetus- ja oppimistratkaisuja. Tähän haasteeseen Oulun ammatillisen opettajakorkeakoulun *HOPE*-pilotti lähti etsimään vastausta 2011–2013 ammatillisen opettajakoulutuksen lisäpaikkojen opintotarjontaa kehittämällä. Hankkeessa saatiin hyviä kokemuksia erilaisista ratkaisuksista (ks. Kepanen, 2018). Lähtötilanteen integratiivinen malli saatiin kehitettyä tavoitelluksi verkostoituneen kulttuurin malliksi, jossa opiskelija- ja työelämälähtöisyys huomioitiin jo opetussuunnitelmatyössä ja työelämätaitojen kehittä-

minen oli fuusioitu kaikkeen toimintaan. Pilotin jälkeinen kehittämistyö jatkuu käynnissä olevassa *OPEKE*-hankkeessa (Hämeen ammattikorkeakoulu, 2018), jonka tavoitteena on uudistaa ammatillista opettajakoulutusta kokonaisuutena ja vahvistaa opettajakoulutuksen aktiivista, tutkivaa ja kehittävää roolia suhteessa oppilaitoksiin ja opettajaksi opiskeleviin valtakunnallisesti.

Työelämäkumppanuudet korkeakoulutuksen alueellisessa kehittämisessä

Seuraavat hankkeet kuvaavat erilaisia työelämäyhteyksien kehittämiseen tärkeitä malleja ja tapauksia, jotka toteutettiin samalla maantieteellisellä alueella Keski-Suomessa. Vaikka hankkeiden voisi ajatella tukeneen toisiaan jatkumona tai rinnakkaisina ponnistuksina, ei kehitystyö ole kaikissa hankkeissa ollut yhtä vaikuttavaa.

Vertailun hankkeista *Etene* on ainoa, jossa tavoite ja tulos vastasivat molemmat integratiivista mallia. Verrattuna tutkimuksen muihin hankkeisiin *Etene*-hankkeella oli erityisen monta nimettyä työelämän yritys-kumppania. Verkosto kuitenkin vaikutti projektisidonnaiselta, sillä kumppanit oli etsitty ja sitoutettu vain tähän nimenomaiseen projektiin, mikä teki verkostosta myös haavoittuvan (vrt. Nykänen & Tynjälä, 2012, s. 22). *Etene*-hankkeen tavoitteena oli selvittää, miten oppilaitosten olemassa olevat mallit toimivat kansainvälisten ja kotimaisten opiskelijoiden opintotarjonnassa. Hankkeen lähtökohtana oli pedagoginen yhteistyö, jossa pyrittiin kehittämään kansainvälisten opiskelijoiden työelämävalmiuksia ja yhtenäistämään ammattikorkeakoulutuksen ja yliopistojen opintotarjontaa kansainvälistymisen tueksi, mutta varsinaista OPS-työ-

tä ei tehty. Hankkeessa saadut kokemukset yritysysteistyön onnistumisesta olivat vaihtelevia, eikä yhteisten opintojen toteuttaminen ammattikorkeakoulun ja yliopiston yhteistyönäkään ollut mutkatonta. Työelämäkursien yhteissuunnittelun puutteet näkyivät esimerkiksi siinä, ettei ammattikorkeakouluopiskelijoiden lukujärjestys mahdollistanut heidän osallistumistaan kv-viikon tapahtumiin samalla tavalla kuin yliopisto-opinnot.

Yrittäjyys yhdistää -hanke tavoitteli koulutuksen perustehtävän yhdistämistä aluekehitykseen tutkimus-, kehittämis- ja innovaatiotoiminnan kautta Keski-Suomen strategian ja yrittäjyysstrategian mukaisesti. Lähtötilanteeksi hankkeessa tunnistettiin integratiivinen malli, josta edettiin kohti verkostoituneen kulttuurin mallia. Tavoitteena oli kasvattaa opiskelijoiden yrittäjyysosaamista rakentamalla ja systematisoimalla oppilaitosten välistä yhteistyötä yrittäjyyskoulutuksessa (Kotiranta, Helin, & Kämppi, 2016). Hankkeessa pyrittiin luomaan liikeideoita ja uusia yrityksiä Keski-Suomeen osana opintoja, ohjaamaan opiskelijoita harkitsemaan yrittäjyyttä uravaihtoehtona sekä kehittämään alueen oppilaitosten yhteisiä yrittäjyyskoulutuksia. Hankkeessa tuotettiin Jyväskylän yliopiston, Jyväskylän ammattikorkeakoulun ja Jyväskylän koulutuskuntayhtymän yhteinen yrittäjyysosaamista kehittävä konsepti. Hankkeen päätyttyä Jyväskylän yliopisto, Jyväskylän ammattikorkeakoulu, Jyväskylän koulutuskuntayhtymä Gradia sekä Jyväskylän kaupunki perustivat vuonna 2017 Jyväskylän Yritystehtaan – yhteisen in-house-yhtiön – jonka yhtenä tavoitteena on ollut yrittäjyysopintojen kehittäminen yhteistyössä omistajaoppilaitosten kanssa (Häkkinen & Patja, 2018).

Myös *Yrittäjyyskasvatuksen ehjä polku* -hankkeessa tavoitteena oli vahvistaa yrittäjyyttä maakunnassa. Tässä hankkeessa lähtötilanteen arvioitiin edustavan integratiivista mallia ja toteutuma vastasi asetettua tavoitetta kehittää Keski-Suomen yrittäjyyskasvatusverkostoa aina esiopeutuksesta korkea-asteelle saakka. Mukana verkostossa oli eri kouluasteilla työskenteleviä opettajia ja rehtoreita, sivistystoimenjohtajia, yrittäjiä sekä erilaisissa kehitystehtävissä ja kolmannella sektorilla työskenteleviä henkilöitä. Verkoston toiminnan tuloksena maakuntaan rakennettiin eri ikä- ja oppimisvaiheet huomioiva yrittäjyyskasvatuksen keski-suomalainen kokonaisuus ”Ehjän Polun malli”. Keski-Suomen malleista ”Ehjä polku” oli ainoa, joka kuvasi saavuttaneensa verkostoituneen kulttuurin tavoitteen, hankkeen alkuperäisen toimijaverkoston ollessa monimuotoinen oppilaitostoimijoiden joukko.

Pohdinta ja johtopäätökset

Työelämäyhteyksien kehittämismallien (Nykänen & Tynjälä, 2012) avulla voidaan kuvata korkeakoulutuksen työelämärelevanssin kehittymistä eri tavoin. Kaikille tutkimuksen kohteena olleille hankkeille pystyttiin identifioimaan työelämäyhteyksien kehittämiseen liittyvä malli (spesialisti-, integratiivinen tai verkostoituneen kulttuurin malli), joka vastasi 1) hankkeen alkutilannetta työelämäyhteyksien toteutumisesta korkeakoulussa, 2) hankkeen tavoitetta ja 3) hankkeen lopputulosta. Teorialähtöisen sisällönanalyysin kautta pystyimme tarkastelemaan myös, miten työelämäyhteydet ovat muuttuneet tutkittavana ajanjaksona (2008–2018).

Jo hankkeiden ja osallistujien suuri määrä itsessään osoittaa, että suomalaisilla

yliopistoilla ja ammattikorkeakouluilla on sekä tunnustettu tarve että halu uudistaa koulutusta työelämälähtöiseen suuntaan. Tutkimuksessa tarkastellut hankkeet ovat olleet laajoja yhteishankkeita, joissa kehittämistoimenpiteitä on tehty yksittäisten pilottien avulla. Jatkossa korkeakoulutuksen ja opettajankoulutuksen kehittämishankkeiden tuottamia hyviä käytäntöjä ja toimintamalleja tulisikin hyödyntää korkeakoulupedagogiikan kansallisissa ja kansainvälisissä verkostostoissa osana korkeakoulutuksen systeemistä pedagogista kehittämistä (ks. Töytäri, 2019b).

Työelämän näkökulmaa vahvistavien käytänteiden, strategioiden, innovatiivisten ohjelmien ja opetussuunnitelmien kehittäminen, joka johtaa todistettavissa olevaan 21. vuosisadan akateemiseen ja ammatilliseen osaamiseen on sekä metodologisesti että poliittisesti haastavaa (Chan, 2016). Kotimaisiksi kehitystyön haasteiksi Töytäri (2019b) kuvaa erityisesti muuttuneet käsitykset oppimisesta, osaamisesta, opetuksesta ja koulutuksen työelämärelevanssista (ks. myös Jääskelä, Nykänen, & Tynjälä, 2018). Uusissa kehityshankkeissa onkin nähtävissä entistä selvemmin korkeakoulutuksen tutkimuspohjaisuus sekä työelämälähtöiset projektimallit, joita kehitetään edelleen esimerkiksi parhaillaan käynnissä olevassa *Työelämäpedagogiikka korkeakoulutuksessa* -hankkeessa.

Työelämän ja korkeakoulutuksen yhteistyötoteutuksissa lähtökohtana on usein opetus- ja toteutussuunnitelmaratkaisut (Barrie, 2007). Mitä aidompaa yhteistyötä tavoitellaan ja mitä tarveperustaisemmin työelämän osaamis- ja kehittämistarpeisiin tahdotaan vastata, sitä joustavampaa ja ketterämpää yhteistyön tulisi olla. Nykänen ja Tynjälä (2012) nostavatkin esiin, miten oppilaitosjohdon tehtävä on raivata yhteistoimintaa estäviä hallin-

*Poikkeavat ratkaisut
vaativat myös opettajalta
rohkeutta luottaa
osaamiseensa ja
arviointikykyynsä.*

nollisia rakenteita ja tukea innovatiivista, työelämälähteistä opetusta riittävin resurssein. Työelämäyhteyksien tulee olla rakennettuina osaksi tutkintojen opetussuunnitelmia (Fallows & Steven, 2000). Kansalliset ja kansainväliset linjaukset tukevat kehittämistyötä, mutta yksittäisen opiskelijan ja hänen opettajansa voi olla helpompaa tukeutua käytännönläheisiin osaamisperusteisiin malleihin (Brauer, 2019). Osaamisperustaisuuden tärkeimpänä tavoitteena on auttaa opiskelijaa tunnistamaan sekä opintojen aikana syntyvät alakohtaiset taidot että yleiset työelämätaidot (Murtonen ym., 2017). Käytännössä vaaditaan opiskelijakohtaisia yksilöllisiä ratkaisuja, jotka pohjautuvat opetussuunnitelmatavoitteisiin ja joiden toteutus on henkilökohtaistettu. Poikkeavat ratkaisut vaativat myös opettajalta rohkeutta luottaa osaamiseensa ja arviointikykyynsä sekä valmentajuutta tukea opiskelijan kehittymistä, jotta tämä löytäisi oman työuransa suunnan. (ks. Penttilä, Sarkula, & Similä, 2013; Nikander, 2019.)

Vasta päättyneiden hankkeiden lopullista vaikuttavuutta on vielä haastavaa arvioida. Hankkeissa toteutetuista kokeiluista saadut kokemukset ovat pääsääntöisesti olleet positiivisia ja epäonnistuneista kokeiluista on koettu saatavan arvokasta palautetietoa tulevaisuutta varten. Työelämärelevanssia lisäämällä vaikuttaa olevan mahdollista sekä vähentää opintojen keskeyttämisistä että edistää valmistumisen jäl-

keistä työllistymistä omalle opiskelualalle. Jotta hankkeissa kehitetyillä toimenpiteillä olisi myös pitkäaikaista vaikutusta, olisi tärkeää, että testatut ja toimiviksi tunnistetut toimenpiteet saataisiin jalkautettua yliopistoihin ja korkeakouluihin vakiintuneiksi käytänteiksi. Näin vaikutukset eivät jäisi vain kertaluonteisiksi, vaan niistä hyötyisivät myös tulevat opiskelijasukopvet.

Kiitokset

Tämä artikkeli on osa Opetus- ja kulttuuriministeriön (OKM) rahoittamaa korkeakoulutuksen toimintakulttuurin uudistavaa Työelämäpedagogiikka korkeakoulutuksessa-hanketta (TYÖPEDA). Kiitämme yhteistyöstä erityisesti seuraavia henkilöitä: Essi Vuopala, Pirkko Siklander ja Niina Impiö (Oulun yliopisto) sekä Maarit Virolainen (Jyväskylän yliopisto). Lisäksi haluamme kiittää aktiivisia hanketoimijoita eri korkeakouluissa osallistumisesta tiedonkeruuseen.

Lähteet

Andersen, M., & Martikkala, S. (2010). Valtista vertaistukea ja vauhtia valmistumiseen! Arvio monialaisten vertaisryhmien soveltuvuudesta opiskelijoiden opintojen etenemisen tukemiseen Oulun seudun ammattikorkeakoulussa. *ePooki – Oulun ammattikorkeakoulun tutkimus- ja kehitystyön julkaisut*, 10. Luettu osoitteesta <http://urn.fi/urn:isbn:978-951-597-063-3>

Armsby, P., Costley, C., & Garnett, J. (2006). The legitimisation of knowledge: a work-based learning perspective of APEL. *International Journal of Lifelong Education*, 25, 369–383. <https://doi.org/10.1080/02601370600772368>

Badcock, B. T., Pattison, P., & Harris, K. E. (2010). Developing generic skills through university study: a study of arts, science and engineering in Australia. *Higher education*, 60, 441–458. <https://doi.org/10.1007/s10734-010-9308-8>

doi.org/10.1007/s10734-010-9308-8

Barrie, Simon C. (2007). A conceptual framework for the teaching and learning of generic graduate attributes. *Studies in Higher Education*, 32(4), 439–458.

Billett, S. (2001). Knowing in practice: Re-conceptualising vocational expertise. *Learning and Instruction*, 11(6), 431–452. [https://doi.org/10.1016/S0959-4752\(00\)00040-2](https://doi.org/10.1016/S0959-4752(00)00040-2)

Brauer, S. (2019). *Digital Open Badge-Driven Learning – Competence-based Professional Development for Vocational Teachers*. Väitöskirja. Acta Universitatis Lapponiensis, 380. Rovaniemi: Lapland University Press.

Chan, R. (2016). Understanding the purpose of higher education: An analysis of the economic and social benefits for completing a college degree. *Journal of Education Policy, Planning and Administration (JEPPIA)*, 6(5), 1–40.

Chan, C., Fong, E., Luk, L., & Ho, R. (2017). A review of literature on challenges in the development and implementation of generic competencies in higher education curriculum. *International Journal of Educational Development*, 57, 1–10. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2017.08.010>

Ellström, P. E. (1997). The many meanings of occupational competence and qualification. *Journal of European Industrial Training*, 21(6/7), 266–273. <https://doi.org/10.1108/03090599710171567>

Eriksson, E., Markkanen, A., & Tast, M. (toim.). (2009). *Hankkeet hoitotyön korkeakoulutuksen ja työelämän yhteisenä muutosvoimana*. Diakonia-ammattikorkeakoulun julkaisuja. C, Katsauksia ja aineistoja, 16. Tampere: Diakonia-ammattikorkeakoulu.

Fallows, S., & Steven, C. (2000). Building employability skills into the higher education curriculum: a university wide initiative. *Education + Training*, 42(2), 75–83. <https://doi.org/10.1108/004009100100331620>

Guile, D. (2002). Skill and work experience in the European knowledge economy. *Journal of Education and Work*, 15(3), 251–276. <https://doi.org/10.1080/1363908022000012058-1>

Guile, D., & Griffiths, T. (2001). Learning Through work experience. *Journal of Education and Work*, 14(1), 113–131. <https://doi.org/10.1080/13639080020028738>

Hanhijoki, I., Katajisto, J., Kimari, M., & Savi-oja, H. (2011). *Koulutus ja työvoiman kysyntä 2025 – Ennakoitaviksi tulevaisuuden työpaikoista ja koulutustarpeista*. Helsinki: Opetushallitus.

Häkkinen, R., & Patja, P. (2018). Yrittäjyyskasvatuksellinen oppilaitosyhteistyö ja sen kehittäminen – case Jyväskylän Yritystehdas Oy. Teoksessa K. Pel-

tonen, H. Laakso, P. Kuru, & L. Oksanen (toim.), *YKTT2018 Yrittäjyyskasvatuspäivät 2018 Artikkelit*. LUT Scientific and Expertise Publications. Tutkimusraportit – Research reports, 84. Lappeenranta: LUT-yliopisto.

Hämeen ammattikorkeakoulu. (2018). *OPEKE - Ammatillisen opettajankoulutuksen uudistaminen*. Luettu osoitteesta <https://www.hamk.fi/projektit/opeke/#kehittamisosiot> Jääskelä, P., Nykänen, S., & Tynjälä, P. (2018). Models for the development of generic skills in Finnish higher education. *Journal of Further and Higher Education*, 42(1), 130–142. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2016.1206858>

Kansallisen koulutuksen arviointikeskus. (2018). *Koulutuksen työelämärelevanssi*. Esitys Arviointifoorumissa 25.5.2018. Luettu osoitteesta https://karvi.fi/app/uploads/2018/06/Arviointifoorumi_tyopaja_koulutuksen_tyoeelamarelevanssi.pdf

Kepanen, P. (2018). ”Ymmärsin olevani jonkin täysin uuden opiskelutavan edessä” Narratiivinen tutkimus polusta ammatilliseksi erityisopettajaksi osaamisperusteisessa koulutuksessa. Väitöskirja. Acta Universitatis Laponiensis, 374. Rovaniemi: Lapin yliopisto.

Koski, A., Kullaslahti, J., & Mäntylä, R. (2014). Työelämän ja korkeakoulujen erilaisia yhteistyömuotoja. Teoksessa J. Kullaslahti, & A. Yli-Kauppi (toim.), *Osaamisperustaisuus korkeakouluissa (ES-R)-hanke loppujulkaisu* (ss. 139–149). Turku: Turun yliopiston Brahea keskus, Turun yliopisto.

Kotila, H., & Palonen, T. (2018). Korkeakoulun ja työelämän kentillä. *Yliopistopedagogiikka*, 25(2), 3–5.

Kotiranta, M., Helin, N., & Kämppi, M. (2016). Yrittäjyys yhdistää – Yrittäjyysosaaminen kasvuun oppilaitosyhteistyössä. Teoksessa M. Suoranta, P. Patja, I. Aalto, & M. Tunkkari-Eskelinen (toim.), *Yrittäjyyskasvatuspäivät. Conference proceedings. Yrittäjyyskasvatuspäivät Jyväskylässä 13.–14.9.2016* (ss. 91–109). Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Kuoppala, E. (2019). *The cultural event as a test bench of work-based pedagogy in vocational higher education: A study of strategic partnership, commitment, and expansive learning in a regional network*. Tampere: Tampere University.

Kurlin, A., Suorsa, O., & Carver, E. (2018). *Yliopistojen maisteri- ja tohtoriuraseurantakyselyiden 2017 tulokset*. Aarresaari: Yliopistojen työelämä- ja urapalveluiden verkosto. Luettu osoitteesta https://www.aarresaari.net/uraseuranta/maistereiden_uraseuranta

Murtonen, M., Halttunen, T., Lappalainen, M., & Pyykkö, R. (2017). Osaamistavoitteet ja opetuksen suunnittelu. Teoksessa M. Murtonen (toim.),

Opettajana yliopistolla – korkeakoulupedagogiikan perusteet (ss. 178–195). Tampere: Vastapaino.

Mäki, K., Moisio, A., & Aura, P. (toim.). (2017). *Kolme kulmaa opinnollistamiseen. Opas opinnollistamisen ratkaisusta, työkaluista ja vinkeistä*. Verkkovirta – Työn opinnollistamista verkostoyhteistyönä. Haaga-Heliana julkaisut 6/2017. Luettu osoitteesta http://www.e-julkaisu.fi/haaga-helia/kolme_kulmaa/mobile.html#pid=1

Mäkinen, M., & Annala, J. (2010). Osaamisperustaisen opetussuunnitelman monet merkitykset korkeakoulutuksessa. *Kasvatus & Aika*, 4(4), 41–61.

Mäntylä, R., & Haihu, K. (2014). Osaamisperustainen opetussuunnitelmatyö. Teoksessa J. Kullaslahti, & A. Yli-Kauppi (toim.), *Osaamisperustaisuudesta tekoihin. Osaamisperustaisuus korkeakouluissa (ES-R)-hanke loppujulkaisu* (ss. 62–73). Turku: Turun yliopiston Brahea keskus, Turun yliopisto.

Nikander, L. (2019). Sähköä yritysysteistyöhön ja työurasuunnitelmiin. Teoksessa H. Kotila, & L. Vanhanen-Nuutinen (toim.), *Työn ja oppimisen liitto - Toteemi-hanke uusia innovaatioita* (ss. 98–103). Haaga-Heliana julkaisut 8/2019. Helsinki: Haaga-Heliana ammattikorkeakoulu.

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

Närhi, K., Saarinen, S., & Siipola, P. (2018). Valtti – Vertaisryhmät opintojen etenemisen tukena Oulun ammattikorkeakoulussa. *ePooki – Oulun ammattikorkeakoulun tutkimus- ja kehitystyön julkaisut*, 22. Luettu osoitteesta <http://urn.fi/urn:nbn:fi-fe2018042018007>

Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2018a). *Korkeakoulu- ja tiedepolitiikka ja sen kehittäminen*. Luettu osoitteesta <https://minedu.fi/korkeakoulu-ja-tiedelinjaukset>

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

OSPE-hanke. (2014). *Osaamisperustaisuus korkeakouluissa*. Luettu osoitteesta <http://ospe.utu.fi/>

Pajarre, E. (2016). *Harjoittelukäytänteet yliopistoissa 2015 – kooste opiskeluaikaista harjoittelua kartoittaneesta kyselystä TYYLI-hankkeeseen osallistuville yliopistoille. Yhteiset ja yliopistokohtaiset tulokset 1/16*. Tampere: Tampereen teknillinen yliopisto.

Penttilä, J. (2010). ”Kyllä sitä osaa ja pärjää”. *Yliopisto-opiskelijoiden harjoittelukokemukset yleisillä akateemisilla aloilla*. Otus rs, 34/2010. Helsinki: Opiskelijajärjestöjen tutkimussäätiö Otus rs.

- Penttilä, H., Sarkula, J., & Similä, N. (2013). Työelämää ja uraa kehittäen. Teoksessa I. Kunnari, & S. Niinistö-Sivula (toim.), *Tekoja, tunnetta ja toimintaa wrapolulle* (ss. 53–58). HAMKin julkaisuja 10/2013. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu.
- Pyykkö, R. (2014). Suomi osana Euroopan korkeakoulutusalueetta. Teoksessa J. Kullaslahti, & A. Yli-Kaupila (toim.), *Osaamisperustaisuudesta tekoihin. Osaamisperustaisuus korkeakouluissa (ESR)-hankkeen loppujulkaisu* (ss. 10–19). Turku: Turun yliopiston Brahea keskus, Turun yliopisto.
- Raivola, R., Valtonen, P., & Vuorensyrjä, M. (2000). Käsitteet, mallit ja indikaattorit koulutuksen tehokkuutta ja vaikuttavuutta arvioitaessa. Teoksessa R. Raivola (toim.), *Vaikuttavuutta koulutukseen* (ss. 11–28). Suomen Akatemian julkaisuja 1/2000. Helsinki: Edita.
- Rhodes, T. L. (2012). Show me the learning: Value, accreditation, and the quality of the degree: higher education now has both tools and frameworks for organizing and connecting teaching and learning in a meaningful way. *Planning for Higher Education*, 40(3), 36–42.
- Stenström, M.-L., Virolainen, M., Vuorinen-Lampila, P., & Valkonen, S. (2012). *Ammatillisen koulutuksen ja korkeakoulutuksen opintourat*. Tutkimuslauseita, 45. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Suleman, F. (2016). Employability skills of higher education graduates: Little consensus on a much-discussed subject. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 228, 169–174. <https://www.doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.07.025>
- Suomen virallinen tilasto. (2018). *Sijoittuminen koulutuksen jälkeen 2016*. Luettu osoitteesta http://www.stat.fi/til/sijk/2016/sijk_2016_2018-01-25_tie_001_fi.html
- Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2009). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Tuononen, T. (2019). *Employability of university graduates. The role of academic competences, learning and work experience in the successful transition from university to working life*. Väitöskirja. Kasvatustieteellisiä tutkimuksia, 46. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Tynjälä, P. (2018). *Työpeda uudistaa oppimista*. Luettu osoitteesta <https://www.tyopeda.fi/blogit/1-blogi-tynjala>
- Tynjälä, P., Heikkinen, H. L. T., & Kiviniemi, U. (2011). Integriatiivinen pedagogiikka opetusharjoittelussa opettajan autonomisuuden tukena. *Kasvatus*, 42(4), 302–315.
- Tyyli-hanke. (2018). *Tyyli – työelämäjaksoja ja työosaamista yliopisto-opintoihin (2015–2018)*. Luettu osoitteesta <https://tyylihanke.wordpress.com/>
- Töytäri, A. (2019a). *Näkökulmia ammattikorkeakouluopettajan oppimiseen ja osaamishaasteisiin*. Väitöskirja. JYU dissertations, 104. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Töytäri, A. (2019b, marraskuu). *Mitä seuraavaksi korkeakoulutuksen kehittämisen saralla?* Esitys Työpeda-seminaarissa, Jyväskylä.
- Virtanen, A., & Tynjälä, P. (2018). Factors explaining the learning of generic skills: a study of university students' experiences. *Teaching in Higher Education*, 24(7), 880–894. <https://www.doi.org/10.1080/13562517.2018.1515195>
- Vuopala, E., Salmijärvi, T., Siklander, P., & Impiö, N. (2019, marraskuu). *MindBusiness – Promoting higher education students' entrepreneurial mindset and agency*. Esitys EAPRIL2019-konferenssissa, Tartto.
- Zainal, Z. (2007). Case study as a research method. *Jurnal Kemanusiaan*, 5(1).

Ammatillisissa opettajakorkea- kouluissa opettajaksi opiskelevien kokemuk- sia digitaitojen osaa- misesta ja opiskelusta

Vilhelmiina Harju

KM, tohtorikoulutettava
Helsingin yliopisto,
kasvatustieteellinen tiedekunta,
CICERO Learning -verkosto
vilhelmiina.harju@helsinki.fi

Leila Pehkonen

KT, yliopistonlehtori, dosentti
Helsingin yliopisto,
kasvatustieteellinen tiedekunta
leila.pehkonen@helsinki.fi

Hannele Niemi

FT, professori, tutkimusjohtaja
Helsingin yliopisto,
kasvatustieteellinen tiedekunta
hannele.niemi@helsinki.fi

Jenny Niu

TkT, tutkijatohtori
Helsingin yliopisto,
kasvatustieteellinen tiedekunta
jenny.niu@helsinki.fi



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

Tiivistelmä

Tutkimus käsittelee ammatillisissa opettajakorkeakouluissa opettajaksi opiskelevien kokemuksia omista digitaidoistaan. Tavoitteena on tutkia, miten opiskelijat arvioivat omaa opetustyöhön liittyvää digiosaamistaan. Lisäksi tarkastellaan, millaisia digiosaajaryhmiä opiskelijoiden joukosta on löydettävissä. Aineisto kerättiin sähköisellä kyselylomakkeella. Määrällisin menetelmin analysoitiin yhteensä 100 vastausta. Avointen kysymysten vastauksia (n=86) analysoitiin sisällönanalyysin keinoin.

Suuri osa opiskelijoista arvioi opettamiseen liittyvää digitaalisten osaamistaan keskimäärin melko hyväksi. He kokivat osavansa käyttää hyvin digitekologiaa muun muassa yhteistyöskentelyyn toisten kanssa. Vaikeaksi koettiin erityisesti moniluku-

taidon, kuten erilaisten kirjoitettujen, audiovisuaalisten ja digitaalisten tekstien tuottamisen, arvioinnin ja arvottamisen, opettaminen. Opiskelijat kokivat oppineensa opettajaopintojen aikana yleisesti digitaalisia taitoja, mutta ilmoittivat myös toiveestaan kehittyä erityisesti teknologian pedagogisessa hyödyntämisessä. Klusterianalyysin avulla löydettiin neljä opiskelijaryhmää, jotka poikkesivat toisistaan siinä, millaisiksi he arvioivat omat opettajan työhön liittyvät digitaaliset taitonsa. Tutkimus auttaa hahmottamaan niitä digitaalisten taitojen osa-alueita, jotka opettajaopiskelijat kokevat jo hallitsevansa ja niitä, joissa he kokevat tarvitsevänsä vielä harjoitusta ja lisää opiskelua.

Avainsanat: *ammattillinen opettajakorkeakoulu, ammatillinen kehittyminen, opettajaopiskelijat, digitaaliset taidot, tulevaisuuden taidot*

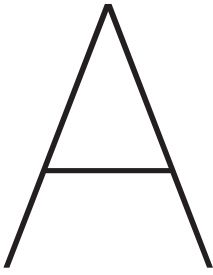
Abstract

This study investigates the experiences of student teachers studying in schools of vocational teacher education. The aim is to examine, how students evaluate their own digital skills needed in teaching. In addition, we examine what kinds of digital competence groups can be found among students. The data were collected through an electronic questionnaire. A total of 100 responses were analyzed using quantitative methods. Open-ended questions (n = 86) were analyzed with content analysis. Most students considered their digital teaching skills as good. They thought that they could use digital technology well e.g. to collaborate with others. Teaching multi-literacy skills, that is interpreting, producing and evaluating various types of written, audio-visual, and digital texts, was experienced as particularly difficult. Student teachers described that they had learned general digital skills

during their studies, but also expressed their desire for advancement especially in pedagogically meaningful technology use. The cluster analysis identified four groups of students who differed from each other in how they perceived their digital skills. This study helps to identify the digital skills which student teachers already feel confident about and the ones in which they still need some practice and additional learning.

Keywords: *vocational teacher education, professional development, student teachers, digital skills, transversal skills*

Johdanto



lati kehittyvät digitaaliset teknologiat ja palvelut ovat muuttaneet ja muuttavat jatkuvasti myös opettajan työssään tarvitsemia taitoja. Muutos näkyy muun muassa oppi-

mistavoitteissa: Opetussuunnitelmat eri puolilla maailmaa integroivat opetussuunnitelmiinsa niin kutsuttuja 2000-luvun taitoja tai elinikäisiä avaintaitoja, joiden keskeinen osa digitaidot ovat (ks. esim. Harju, 2014; Lee & Tan, 2018). Tämän ohella työelämän ja ammattien työvälineet, prosessit ja palvelut digitalisoituvat, mikä muuttaa osaltaan opetuksen sisältöjä (Koramo, Brauer, & Jauhola, 2018).

Uudenlaiset teknologiat mahdollistavat erilaisten opiskelutapojen ja -ympäristöjen hyödyntämisen opetuksessa (Kozma, 2010; Pyyry, Tainio, Juuti, Vasquez, & Paananen, 2017). Myös poliittiset ja hallinnolliset päätökset vaikuttavat digiteknioiden käyttöön. Esimerkiksi uuden ammatillisen koulutuksen myötä eri toimijoiden kanssa toteutettava yhteistyö ja yhteydenpito nähdään entistä keskeisempänä osana ammatillisen opettajan työtä (ks. esim. Lehtonen, Rintala, Pylväs, & Nokelainen, 2018). Tämä yhteistyö edellyttää myös tieto- ja viestintätekniistä osaamista. Lisäksi verkko-opiskelun ja -vuorovaikutuksen merkitys kasvavat (Heinilä ja muut, 2018).

Aikaisempi tutkimus on tarkastellut ammatissa toimivien opettajien digitaatioita (ks. esim. Ruhalahti & Kentta, 2017; Brauer, Kettunen, & Hallikainen, 2018; Tanhua-Piironen ja muut, 2019). Myös opettajaopiskelijoiden digiosaamista on tutkittu (ks. esim. Kontka-

nen, 2018; Valtonen, Kukkonen, Kontkanen, Mäkitalo-Siegl, & Sointu, 2018; Røkenes & Krumsvik, 2014; Svensson & Baelo, 2015), joskin erityisesti ammatillisiin opettajakorkeakoulujen opiskelijoihin kohdistuvaa tutkimusta on vähemmän. Aihetta on kuitenkin sivuttu myös tässä kontekstissa (ks. esim. Brauer ja muut, 2018).

Tässä tutkimuksessa huomio kohdistetaan erityisesti ammatillisessa opettajakorkeakoulussa opiskelevien digitaatioihin. Tavoitteena on tarkastella digitaatioita laajana osaamisena, joka sisältää niin pedagogisen kuin esimerkiksi vuorovaikutukseen ja yhteydenpitoon sekä ammatilliseen kehittymiseen liittyvät ulottuvuudet (ks. esim. Virtanen ja muut, 2019; Digitoteemi, 2019). Koulutukseen tullessaan opiskelijoilla on jo paljon henkilökohtaista osaamista ja näin ollen erilaisia ammatillisen kehittymisen tarpeita (Brauer ja muut, 2018). Tämän vuoksi on keskeistä selvittää, millaisia eroja opiskelijoiden taidoissa ja tietämyksessä on. Näin koulutus voi paremmin tukea osaamisen kokonaisuudesta kehittymistä.

Oppilaitosten digitalisaatio ja opettajan digitaidot

Tässä tutkimuksessa koulutuksen digitalisaatio määritellään Koramon ja muiden (2018) määritelmään nojautuen toimintatapojen tai prosessien muuttumiseksi tai muuttamiseksi digitaalisia välineitä hyödyntämällä. Digitalisaation rinnalla käytetään *digiytyminen* käsitettä eli digitaalisten laitteiden ja palveluiden sekä niiden käyttäjien sopeutumista toinen toisiinsa (Digitoteemi, 2017; Virtanen ja muut, 2019). Opettajien digitaaliseen osaamiseen viitataan erityisesti *digitaidot*-käsitteellä. Digitaidot ymmärretään jatkuvasti kehittyvänä kokonaisuute-

na, joka yhdistää, kompetenssin määritelmän tavoin, tietoa, taitoa ja asennetta (ks. esim. Baartman & de Bruijn, 2011).

Digitaitojen nähdään koostuvan eri osa-alueista (Ferrari, 2012), ja digitaitoja onkin tarkasteltu useista näkökulmista. Muun muassa Tanhua-Piiroinen ja muut (2019) ovat tutkineet digitaalisia väline- ja sisältötaitoja, joita perusopetuksen opettajat tarvitsevat työssään. Välinetaitojen määriteltiin koostuvan muun muassa tekstinkäsittely-, taulukkolaskenta- sekä esitysgraafikkaohjelmistojen peruskäytöstä, kun taas sisältötaitojen nähtiin liittyvän muun muassa oman sisällön julkaisemiseen, kuvan ja videon käsittelyyn, tietoturvaan sekä viestintään.

Digitaitoja voidaan hahmottaa myös opettajan työn laaja-alaisuuden (ks. esim. Harju & Niemi, 2018; Lehtonen ja muut, 2018) kautta. Esimerkiksi Euroopan komission laatimassa, kaikkia koulutusasteita koskevassa raportissa *European Framework for the Digital Competence of Educators* (Redecker, 2017) opettajan digiosaaminen jaotellaan kuuteen osa-alueeseen. Nämä ovat (1) ammatillinen sitoutuminen, (2) digitaaliset resurssit, (3) opetus ja oppiminen, (4) arviointi, (5) opiskelijoiden osallistaminen sekä (6) opiskelijoiden digitaalisen osaamisen tukeminen. Ammatillisen sitoutumisen osa-alue pitää sisällään muun muassa ammatillisen yhteistyön ja vuorovaikutuksen. Digitaaliset resurssit sisältävät muun muassa taidon luoda, muokata sekä valita erilaisia digiresursseja omaan työhön. Opetuksen ja oppimisen osa-alue sisältää taidot opettaa ja ohjata sekä edistää yhteisöllistä oppimista ja oppimisen itsesäätelytaitoja. Opiskelijoiden osallistamisen osa-alue sisältää inklusioon, yksilöllistämiseen ja opiskelijoiden sitouttamiseen liittyviä teemoja, kun taas opiskelijoiden digitaalisen osaamisen

tukeminen liittyy muun muassa medialukutaitoon, sisällön tuotantoon ja vastuullisen teknologian käytön oppimistavoitteisiin.

Toteemi – Työstä oppimassa, työhön-hankeessa on kehitetty laaja-alaista näkökulmaa oppilaitosten digiytymiseen. Hankkeessa tuotetun mallin (ks. Virtanen ja muut, 2019; Digitoteemi, 2019) avulla voidaan myös tarkastella niitä työn osa-alueita, joissa opettaja digitaitoja tarvitsee. Mallissa oppilaitoksen digiytymisen nähdään liittyvän (1) oppimisen ja opiskelun kohteeseen (esimerkiksi oppijoiden monilukutaidon, ohjelmointitaidon ja laitteisto-osaamisen tukemiseen), (2) opetukseen ja opetustilanteisiin (esimerkiksi virtuaalisten oppimisympäristöjen ja digitaalisten oppimateriaalien hyödyntämiseen), (3) opettajan työn ja tiedon hallintaan (esimerkiksi hallinnollisten työkalujen käyttöön sekä verkkolaitteisiin), (4) vuorovaikutukseen (esimerkiksi yhteistyöhön eri tahojen kanssa sekä työn ja oman ammattitaidon kehittämiseen) sekä (5) kehittämistyöhön ja tutkimukseen. Tässä tutkimuksessa opettajan digitaitojen nähdään sisältävän laaja-alaista osaamista työn eri osa-alueilla yllä kuvatun jaotteen mukaisesti.

Opettajankoulutus tukemassa opettajaopiskelijoiden digitaitoja

Ammattikorkeakoulujen järjestämä ammatillinen opettajankoulutus on ensisijaisesti suunnattu ammattikorkeakoulujen ja ammatillisten oppilaitosten opettajiksi aikoville (Mahlamäki-Kultanen & Muttonen, 2018). Se antaa kuitenkin yleisen pedagogisen pätevyyden, mikä mahdollistaa opettamisen eri oppilaitoksissa ja koulutusasteilla (Lyytinen ja muut, 2019). Ammatillisiin opet-

tajaopintoihin hakevilla tulee olla ennalta suoritettuna soveltuva korkeakoulututkinto sekä useimmissa tapauksissa tietty määrä työkokemusta omalta ammattialtaan (Nuutinen & Salonen, 2016). Koulutukseen valituilla opiskelijoilla voikin täten olla runsaasti erilaista työ- ja opiskelukokemusta pedagogisia opintoja aloittaessaan, mikä näkyy myös heidän digitaidoissaan (ks. esim. Valtonen ja muut, 2018). Eri ammatilliset opettajankoulutusyksiköt järjestävät opettajankoulutusta lähiopetuksen lisäksi myös paikasta riippumattomina verkkoryhminä (Lyytinen ja muut, 2019), mikä osaltaan vaikuttaa myös opiskelijoiden digitaitojen karttumiseen. Digitaalisten kehittäminen näkyy muutenkin vahvasti ammatillisen opettajankoulutuksen tavoitteissa. Esimerkiksi Lyytinen ja muut (2019) toteavat Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisemassa *Ammatillinen opettajankoulutus Suomessa: reunaehdot, rakenteet ja profiilit* -raportissa, että digitaalisten opintojen omaksumista ja jatkuvaa kehittämistä painotetaan vahvasti opettajankoulutusyksiköiden koulutuksissa.

Aikaisempi tutkimus on tarkastellut ammatillisten opettajaopintojen digitymistä muun muassa opiskelijoiden kokemusten kautta. Esimerkiksi Virtanen, Kääriäinen, Liikanen ja Haavisto (2016) tutkivat, miten opiskelijat kokevat uusien oppimisympäristöjen ja teknologian hyödyntämisen. Tulosten mukaan verkko-oppimisympäristön käyttö opetuksessa arvioitiin merkitykselliseksi monipuolisten opetusmenetelmien ja ajanmukaisten opetusvälineiden hyödyntämisen vuoksi. Kuitenkin yhteisöllisyyttä tukevien sosiaalisen median välineiden, kuten Facebookin, merkitys opiskelun kannalta jäi opetuskokeilussa vähäiseksi eikä tiedon yhteistä tuottamista, jakamista tai interaktiivista keskustelua muodostunut. Brauer ja muut (2018) puolestaan tutkivat, miten amma-

tilliset opettajat ja ammatillisen opettajankoulutuksen opiskelijat kokevat osaamisperusteisen osaamismerkkein ohjautuvan oppimisen ammatillisessa osaamisen kehittämässä. Tutkimustulosten mukaan opettajat ja opettajaopiskelijat kokivat yksilöllistetyn opiskelun ja joustavat opiskelumahdollisuudet keskeisiksi digitaalisessa opiskelussa.

Digitaitojen kehittämisen tukeminen on tärkeää eri ammatillisen kasvun vaiheissa. Veermansin ja muiden (2018) tutkimuksessa ilmeni, että opettajat kokivat digipedagogisen kehittämisen haasteiden liittyvän ennen kaikkea vähäiseen opettajien osaamisen kehittämiseen. Työssä tapahtuva koulutus ja tuki ovat tärkeitä, mutta ne eivät yksinään riitä, vaan mahdollisuus opetustyön kannalta mielekkäiden digitaalisten kehittäminen tulee tarjota jo opettajankoulutuksessa.

Valtonen ja muut (2018) tarkastelivat opettajaksi opiskelevien digitaalisten taitojen ylläpidon kontekstissa. Tutkijat jakoivat vastaajat neljään ryhmään heidän digitaalisiin taitoihin liittyvän osaamisensa perusteella. Ensimmäisen ryhmän opiskelijat kokivat tarvitsevansa tukea kaikkien digitaalisten taitojen osa-alueiden kohdalla, kun taas toisen ryhmän opiskelijat kokivat tarvitsevansa tukea erityisesti teknologisen tiedon osa-alueessa. Kolmannen ryhmän muodostivat opiskelijat, jotka kokivat varmuutta erityisesti teknologis-pedagogisella alueella, ja neljännen ryhmän jäsenet olivat luottavaisia omista taidoistaan jokaisen digitaalisten taitojen osa-alueen kohdalla. Kirjoittajien mukaan opettajankoulutuksen tuleekin tunnistaa opiskelijoiden väliset erot digitaidoissa, jotta se voisi edistää mielekkäällä tavalla tietämystä, myönteistä suhtautumista ja pystyvyyden kokemuksia teknologian opetuskäytössä.

Tutkimuskysymykset

Tutkimuksessa keskitytään ammatillisissa opettajakorkeakouluissa opettajaksi opiskelevien digiosaamiseen. Tavoitteena on erityisesti tutkia, miten opiskelijat arvioivat omaa opetus-työhön liittyvää digiosaamistaan ja millaisia digiosaajaryhmiä on löydettävissä opiskelijoiden vastausten perusteella. Tutkimuskysymyksiksi asetetaan:

1. Miten opettajaopiskelijat arvioivat opettajan työhön liittyvää digiosaamistaan?
2. Millaisia digiosaajaryhmiä opettajaopiskelijoiden joukosta on löydettävissä?

Tutkimuksen toteutus

Vastaajat ja aineistonkeruu

Sähköinen kyselylomake lähetettiin ammattikorkeakouluissa opiskeleville opettajaopiskelijoille keväällä ja syksyllä 2018. Kysely ja kutsu osallistua tutkimukseen lähetettiin kaikkien (5 kpl) ammatillista opettajankoulutusta järjestävien ammattikorkeakoulujen johtajille Suomessa. Heitä pyydettiin joko välittämään kutsu ja kysely opiskelijoilleen tai vaihtoehtoisesti toimittamaan tutkijoille linkki opiskelijalistaista. Korkeakoulut välittivät kutsua opiskelijoilleen eri tavoin: Joissakin kutsu saatettiin lähettää useampaan kertaan, kun taas toisissa kerran tai ei ollenkaan. Esimerkiksi helsinkiläisessä Haaga-Heliasa kutsu lähetettiin yhteensä 275 opiskelijalle.

Kyselyyn vastasi yhteensä 100 vastaajaa pääosin kolmesta ammattikorkeakoulusta (AMK1=44, AMK2=34, AMK3=21, AMK4=1, AMK5=0). Koska aineistoa ke-

rätessä ei voitu varmistaa, että kaikki potentiaaliset vastaajat saivat kutsun kyselyn täyttämiseen tai että vastaajat edustaisivat eri oppilaitoksia tasaisesti (ks. esim. Nummenmaa, 2004) ja koska kaikki vastaajat ovat itsevalikoituneita, otosta ei voi pitää edustavana, eikä se ole yleistettävissä perusjoukkoon. Analysoitava aineisto ei sisältänyt vastaajien tunnistetietoja.

Vastaajista 62 oli naisia ja 36 miehiä. Kaksi vastaajaa ei ilmoittanut sukupuoltaan. Opiskelijoista 69 prosenttia oli ensimmäisen vuoden opettajaopiskelijoita, ja toisen vuoden opiskelijoita oli 19 prosenttia. Kolmannen tai sitä useamman vuoden opiskelijoita oli viisi prosenttia. Seitsemän prosenttia vastasi, että opiskeluaikaa on vaikea arvioida opintojen rakenteesta johtuen.

Opettajan tai ohjaajan tehtävistä oli kokemusta 78 prosentilla vastaajista. Heistä 38 prosentilla oli kokemusta enemmän kuin kolme vuotta. Vastaajista 23 prosenttia ilmoitti omaavansa 1–3 vuotta opetuskokemusta. Alle vuoden verran kokemusta oli 17 prosentilla vastaajista. Vastaajilta tiedusteltiin myös heidän aikomuksiaan työskennellä opettajana valmistumisen jälkeen. Vastaajista 26 prosenttia ilmoitti ehdottomasti aikovansa työskennellä opettajana, 35 prosenttia ilmoitti todennäköisesti aikovansa työskennellä opettajana ja ”ehkä” vastasi 27 prosenttia. Kaksoista prosenttia vastaajista ilmoitti, etteivät he todennäköisesti aio työskennellä valmistumisen jälkeen opettajan tehtävissä.

Mittarit

Kysely on osa laajempaa 2000-luvun taitojen, tai tulevaisuuden taitojen, opiskeluun liittyvää kyselylomaketta, joka lähetettiin myös yliopistoissa opiskeleville opettaja-

opiskelijoille. Kyselylomake on toteutettu Helsingin yliopiston sekä Beijing Normal Universityn yhteistyönä. Kyselytutkimuksen avulla tutkitaan, miten opettajankoulutus tukee 2000-luvun taitojen oppimista ja opiskelua. Lomakkeessa opettajaopintojen määriteltiin sisältävän niin opettajan pedagogiset opinnot kuin aineiden sisältöopinnotkin. 2000-luvun taitojen nähtiin sisältävän seuraavat taidot: *kriittinen ajattelu, yhteistyö, viestintä- ja vuorovaikutus, luovuus ja innovaatio, itseohjautuvuus, kansainväliset yhteydet, paikalliset yhteydet ja teknologian käyttö oppimisen välineenä.*

Kysely sisälsi 2000-luvun taitojen osalta monivalintakysymyksiä sekä kolme avointa kysymystä. Tämän lisäksi kysely sisälsi osion, jossa vastaajia pyydettiin arvioimaan omaa osaamistaan opettajien työsäään tarvitsemien digitaalisten taitojen osalta. Tässä artikkelissa keskitytään tarkastelemaan suomalaisissa ammattikorkeakouluissa opiskelevien opettajaopiskelijoiden vastauksia erityisesti opetustyön digitaalisiin liittyvään osioon kohdalta. Lisäksi huomio kohdistetaan kahden avoimen kysymyksen vastauksiin.

Opetustyössä tarvittaviin digitaalisiin liittyvään mittarin ohjeistus kuului: *Opettaja tarvitsee nykyisin työssään monipuolista tietoteknistä osaamista. Missä määrin olet samaa mieltä seuraavien digitaalisiin liittyvien väittämien kanssa?* Vastaajat merkitsivät vastauksensa janalle, jonka vasen laita vastasi kokemusta ”En ollenkaan samaa mieltä” ja oikea laita kokemusta ”Täysin samaa mieltä”. Vastaukset saivat arvoja yhden ja viiden välillä. Mittari sisälsi kahdeksan väittämää, jotka liittyivät laajasti opettajan työssään tarvitsemiin digitaalisiin. Osion väittämien laidinnassa on osin hyödynnetty aikaisempien tutkimusten mittareita (ks. Ravitz, 2014; Sahin, 2011; Schmidt ja muut, 2009). Osa vastauksista

liittyi erityisesti pedagogiikkaan ja opettamiseen, osa vuorovaikutukseen eri tahojen kanssa ja yksi omaan ammatilliseen kehittymiseen. Monilukutaidon kuvauksessa hyödynnettiin Opetushallituksen (2014) määritelmää. Väittämät ovat seuraavat:

1. *Osaan suunnitella ja toteuttaa digitaalista teknologiaa hyödyntävää opetusta*
2. *Osaan pitää oppitunteja, jotka yhdistävät onnistuneesti tietyn oppiaineen, digitaalisen teknologian ja opetusmenetelmän*
3. *Osaan huomioida digitaalisen teknologian opetuskäyttöön liittyviä eettisiä kysymyksiä*
4. *Osaan opettaa monilukutaitoa (esim. erilaisten kirjoitettujen, puhuttujen, audiovisuaalisten ja digitaalisten tekstien tulkintaa ja tuottamista)*
5. *Osaan käyttää digitaalista teknologiaa yhteydenpitoon asiantuntijaverkostojen kanssa*
6. *Osaan käyttää digitaalista teknologiaa yhteistyöskentelyyn koulunhenkilöstön kanssa*
7. *Osaan käyttää digitaalista teknologiaa mielekkäästi kodin ja koulun välisessä yhteistyössä*
8. *Osaan käyttää digitaalista teknologiaa oman ammatillisen kehittymisen tukena*

Tutkimuksessa tarkasteltujen avointen kysymysten ohjeistukset kuuluivat seuraavasti: *Kerro parhaimmat ja tärkeimmät kokemuksesi 2000-luvun taitojen oppimisesta opettajaopinnoissasi ja Millaisia taitoja haluat kehittää edelleen? Miten opettajaopintosi voivat auttaa ja tukea sinua kehittämään näitä taitoja?* Kysymykset eivät siten rajoittuneet tarkastelemaan ainoastaan opettajaopiskelijoiden digitaalisia taitoja, vaan vastaajat saivat kirjoittaa juuri heille keskeisistä taidoista. Analyysissa huomio

kohdistettiin kuitenkin vastauksiin, jotka liittyvät digitaitoihin. Vastausten pituutta ei rajoitettu.

Aineiston analyysi

Ensimmäiseen tutkimuskysymykseen vastattiin tarkastelemalla ensin kyselylomakkeen suljettujen kysymysten eli väittämien saamia keskiarvoja. Tämän jälkeen kyselylomakkeen avoimet vastaukset analysoitiin sisällönanalyysin avulla. Opiskelijoiden kirjoittamat avoimet vastaukset erosivat toisistaan pituudeltaan: Jotkin vastauksista sisälsivät ainoastaan yhden sanan (esim. ”Digiopetustilanteet”), mutta suurin osa oli pituudeltaan yhden tai useamman virkkeen mittaisia. Vastaukset siirrettiin Word-dokumentin taulukkoon. Rivivälillä 1 ja fonttikoolla 12 analysoitavaksi tuli yhteensä 10 sivua tekstiä.

Avoimet vastaukset luokiteltiin ensin sisältönsä mukaan osa-alueisiin eli pääluokkiin. Näiden nimeämisessä hyödynnettiin oppilaitosten digiytymiseen liittyvän mallin kuvauksia (ks. Virtanen ja muut, 2019; Digitoteemi, 2019). Osa vastauksista luokiteltiin useampaan kuin yhteen osa-alueeseen, mikäli niissä kuvattiin useampia teemoja. Kun vastaukset oli luokiteltu osa-alueisiin, tarkasteltiin yksityiskohtaisemmin, mistä teemoista tietty osa-alue koostui. Analyysin edetessä aineisto luettiin läpi useita kertoja ja tarvittaessa luokittelua täsmennettiin tai muutettiin. Koska vastaukset olivat tiiviitä, tulkinnan tekeminen sisällöstä oli paikoin haastavaa. Toisinaan oli vaikea määrittää, kuvattiinko vastauksessa erityisesti tiettyä digitaitojen osa-aluetta vai puhuttiinko yleisesti digitaidoista. Tulkinta tehtiin vastauksen kokonaisuutta tarkastellen. Mikäli vastauksesta ei selvästi ilmennyt, millaista digitaitoa vastaaja tarkoitti, merkittiin vastaus luokkaan ”Ei täsmennystä”. Luokit-

telun jälkeen jokaisen osa-alueen saamat maininnat laskettiin.

Toisen tutkimuskysymyksen avulla tutkittiin, millaisia digiosaajaryhmiä opettajaopiskelijoiden joukosta oli löydettävissä. Analyysin aluksi tarkasteltiin muuttujien normaalijakautuneisuutta SPSS:n Explore-toiminnolla. Neljä muuttujaa oli Kolmogorov–Smirnov-testin perusteella normaalisti jakautuneita (muuttuja 2=.200, muuttuja 3=.172, muuttuja 4=.069, muuttuja 7=.143, $p>.05$). Testin lisäksi jakaumia tarkasteltiin graafisesti. Koska jakaumakuviot näyttivät myös neljän muun väittämän kohdalla suurin piirtein normaalisilta, nekin päädyttiin ottamaan mukaan analyysiin.

Normaalisuuden arvioinnin jälkeen suoritettiin K-keskiarvon ryhmittelyanalyysi, jossa olivat mukana kaikki kahdeksan opettajan digitaitoihin liittyvää muuttujaa. Analyysiajoja tehtiin useilla ryhmien lukumäärillä. Näistä neljän ryhmän pakotettu ratkaisu antoi tulkinnallisesti mielekkään tuloksen. Varianssianalyysin tuloksia esittelevästä taulukosta ilmenee, että analyysiin valitut kahdeksan muuttujaa pystyvät ryhmittelemään tehokkaasti vastaajia neljään klusteriin (taulukko 1).

Muun muassa Nummenmaa (2004) huomauttaa, että klusterianalyysi on melko eksploraatiivinen työkalu, minkä vuoksi analyysin tuloksista johdettuja päätelmiä tulee tehdä varoen. Myös poikkeamat aineistolle asetetuissa ennakkoehdoissa (mm. aineiston normaalijakautuneisuus tai koko), voivat vaikuttaa saatujen tulosten luotettavuuteen.

Taulukko 1. Varianssianalyysin tulokset ryhmittelyanalyyseissa

	Cluster		Error		F	Sig.
	Mean Square	df	Mean Square	df		
1. Osaan suunnitella ja toteuttaa digitaalista teknologiaa hyödyntävää opetusta	20.354	3	.505	96	40.322	.000
2. Osaan pitää oppitunteja, jotka yhdistävät onnistuneesti tietyn oppiaineen, digitaalisen teknologian ja opetusmenetelmän	19.203	3	.514	96	37.357	.000
3. Osaan huomioida digitaalisen teknologian opetuskäyttöön liittyviä eettisiä kysymyksiä	23.786	3	.528	96	45.020	.000
4. Osaan opettaa monilukutaitoa (esim. erilaisien kirjoitettujen, puhuttujen, audiovisuaalisten ja digitaalisten tekstien tulkintaa ja tuottamista)	22.137	3	.543	96	40.745	.000
5. Osaan käyttää digitaalista teknologiaa yhteydenpitoon asiantuntijaverkoston kanssa	19.534	3	.427	96	45.782	.000
6. Osaan käyttää digitaalista teknologiaa yhteistyöskentelyyn kouluhenkilöstön kanssa	21.204	3	.316	96	67.119	.000
7. Osaan käyttää digitaalista teknologiaa mielekkäästi kodin ja koulun välisessä yhteistyössä	21.860	3	.582	96	37.536	.000
8. Osaan käyttää digitaalista teknologiaa oman ammatillisen kehittymisen tukena	19.242	3	.410	96	46.928	.000

Tulokset

Opiskelijoiden arvioita omasta opettajan työhön liittyvästä digiosaamisestaan

Ensimmäiseen tutkimuskysymykseen vastattiin kahden alakysymyksen avulla, ja ensin tarkastelemme vastaajien kokemuksia omista digitaaloistaan keskiarvoihin perustuen, minkä jälkeen keskitymme opettajaopiskelijoiden avoimiin kuvauksiin.

Opettajaopiskelijoiden vastausten keskiarvoja tarkasteltaessa eri taito-osa-alueita kuvaavat muuttujat järjestettiin keskiarvojen mukaan laskevaan järjestykseen. Taidot ja niiden saamat keskiarvot ja -hajonnat ovat nähtävissä taulukossa 2. Vastaajat arvioivat osaavansa käyttää digitaalista teknologiaa erityisesti oman amma-

tillisen kehittymisensä tukena sekä yhteistyöskentelyssä ja yhteydenpidossa kouluhenkilöstön tai asiantuntijaverkostojen kanssa. Näiden taitojen kohdalla vastausten keskiarvot olivat korkeita, yli 3,5. Monilukutaidon opettamiseen liittyvä osaaminen arvioitiin sitä vastoin alhaiseksi, ja tämän taidon osalta keskiarvo jäi selvästi muita matalammaksi. Keskiarvot olivat usean muuttujan kohdalla melko lähellä toisiaan. Keskihajonta, joka oli useimpien muuttujien kohdalla suurempi kuin yksi (ks. taulukko 2), viitasi kuitenkin vastausten välisiin eroihin.

Avoimia vastauksia analysoitiin yhteensä 172 ja niistä 79:ssä mainittiin digitaalisuus jollain tavoin. Loput käsittelivät muita tulevaisuuden taitoja. Digitaalisuus oli siis aiheena lähes puolessa kaikista vastauksista (46 %). Digitaalisuuden kuvausta sisältävissä vastauksissa saatettiin kirjoit-

Taulukko 2.

Digitaitojen osa-alueet (N=100)	Keskiarvo	Keskihajonta
8. Osaan käyttää digitaalista teknologiaa oman ammatillisen kehittymisen tukena	3.81	.99
6. Osaan käyttää digitaalista teknologiaa yhteistyöskentelyyn kouluhenkilöstön kanssa	3.76	.97
5. Osaan käyttää digitaalista teknologiaa yhteydenpitoon asiantuntijaverkostojen kanssa	3.71	1.00
7. Osaan käyttää digitaalista teknologiaa mielekkäästi kodin ja koulun välisessä yhteistyössä	3.43	1.12
1. Osaan suunnitella ja toteuttaa digitaalista teknologiaa hyödyntävää opetusta	3.35	1.05
3. Osaan huomioida digitaalisen teknologian opetuskäyttöön liittyviä eettisiä kysymyksiä	3.28	1.11
2. Osaan pitää oppitunteja, jotka yhdistävät onnistuneesti tietyn oppiaineen, digitaalisen teknologian ja opetusmenetelmän	3.24	1.04
4. Osaan opettaa monilukutaitoa (esim. erilaisten kirjoitettujen, puhuttujen, audiovisuaalisten ja digitaalisten tekstien tulkintaa ja tuottamista)	2.98	1.09

Taulukko 3. Digitaalisten osa-alueiden opiskelijoiden avovastauksissa

Opettajaopintojen aikaiset oppimiskokemukset (40 kpl)			Kehitettävät taidot (39 kpl)			
Digitaalisuus opetuksessa (13 kpl)	Vuorovaikutus ja opiskelu (15 kpl)	Ei täsmennystä (14 kpl)	Digitaalisuus opetuksessa (26 kpl)	Vuorovaikutus ja opiskelu (1 kpl)	Digitaalisuus työn ja tiedon hallinnassa (1 kpl)	Ei täsmennystä (11 kpl)

taa esimerkiksi digilustoista, -taidoista tai -opetuksesta, teknologiasta, digitaalisuudesta, verkko-opiskelusta tai tietotekniikasta.

Opiskelijoiden mainitsemat opettajaopintojen aikaiset oppimiskokemukset jaettiin kahteen osa-alueeseen: *Digitaalisuus opetuksessa* (13 mainintaa) ja *Vuorovaikutus ja opiskelu* (15 mainintaa). Neljäsatoista vastauksessa ei täsmennetty, millaisia digitaalisia opiskelijat kokivat oppineensa. Tällaisissa vastauksissa saatettiin esimerkiksi ainoastaan kirjoittaa: ”digitaidot”, ”digiopinnot” tai ”digitalisaatioon liittyvät opinnot”. Opettajaopiskelijoiden kuvauksista muodostetut osa-alueet ja mainintojen lukumäärät on koottu taulukkoon 3.

Digitaalisuus opetuksessa -osa-alueeseen liittyvissä avovastauksissa opiskelijat kirjoittivat oppineensa pedagogisia taitoja ja digitaalisuutta yhdistävää osaamista. Vastajat kuvasivat oppineensa erilaisia opetusmenetelmiä sekä opetuksen suunnittelua ja toteutusta tai tutustuneensa erilaisiin verkko-opetusympäristöihin ja välineisiin. Eräs vastaaja kirjoitti: *”Verkko-opetusta verkkoympäristössä ja siihen sopivia opetusmenetelmiä on opittu.”*

Vuorovaikutukseen ja opiskeluun liittyvä osa-alue sisälsi vastauksia, joissa opet-

tajaopiskelijat kirjoittivat oppineensa viestintä- ja vuorovaikutustaitoja. Osalla vastaajista opinnot suoritettiin pääosin verkossa. Eräs opettajaopiskelija kirjoitti: *”[k]aikki opiskelu tapahtuu verkon välityksellä, joten olen oppinut hyödyntämään monipuolisesti erilaisia verkkoalustoja yhteistyöhön ja yhteydenpitoon.”* Vuorovaikutuksen ja opiskelun osa-alue sisälsi myös oppimiseen ja opiskeluun liittyviä vastauksia. Niissä kerrottiin verkkoympäristöistä ja -työskentelystä sekä tietotekniikasta tai opiskelun työkaluista ja laitteista. Eräs vastaaja koki, etteivät opinnot olleet juurikaan edistäneet esimerkiksi tiedonhaun taitoja, vaan niissä oli keskitytty pikemminkin pakollisten perustaitojen opetukseen: *”Esimerkiksi tiedonhaun (...) järjestelmällinen opettaminen on loistanut poissaolollaan. (...) Ainoa mihin jossain määrin [on] satsattu [ovat] pakolliset tietotekniikan taidot.”*

Opiskelijat kirjoittivat vastauksissaan myös asioita, joissa he haluaisivat vielä kehittyä. Yhteensä 39:stä vastauksesta 26 liittyi digitaalisuuteen opetuksessa. *Vuorovaikutukseen ja opiskeluun* sekä *Digitaalisuuteen työn ja tiedon hallinnassa* liittyi molempiin yksi vastaus. Yhdessätoista vastauksessa ei kuvattu tarkemmin, millaisia digitaalisia taitoja vastaaja haluaisi kehittää edelleen.

Digitaalisuus opetuksessa -osa-alueessa kehitettävät taidot liittyivät – samoin kuin oppimiskokemusten kohdalla – opetusmenetelmiin, opetuksen suunnitteluun ja toteutukseen tai erilaisiin verkkoympäristöihin ja välineisiin. Eräissä vastauksessa kirjoitettiin: *”Jouduin ottamaan (sain ottaa) ISON digiloikan! Ja vielä on monta loikkaa hypättävänä, jotta pysyn kärryillä digitaalisissa menetelmissä ja niiden tehokassa ja tarkoituksenmukaisessa hyödyntämisessä.”* Tarkoituksenmukaisuuden vaade oli läsnä myös monessa muussa vastauksessa. Opettajaopiskelijat toivoivat oppivansa käyttämään teknologiaa niin, että se olisi mielekäs osa opetusta. Tämä näkyi myös seuraavassa vastauksessa: *”Haluan kehittää edelleen omia digitaitojani ja monipuolisen digitaalisen teknologian hyödyntämistä järkevästi osana opetusta. Siten mihin tarkoitukseen em. soveltuu ja mikä on tarkoituksenmukaisinta opetustilanteeseen nähden.”*

Eräs opettajaopiskelija koki tärkeäksi oppia viestintään liittyviä taitoja: *”Minua kiinnostaa tieteen tekemisessä poikkeavat tavat raportoida tutkimuksen tuloksista (en kuitenkaan tarkoita sitä, että tuotetaan kevytversiota tutkimuksen nimissä someen).”* Opettaja on aina osa yhteisöä ja viestii ja tuottaa tietoa virtuaalisestikin. Tämän vuoksi vastaus liitettiin osaksi Vuorovaihtus- ja opiskelu -osa-alueetta. Yhdessä vastauksessa taas kirjoitettiin halusta oppia erityisesti tiedonhallinnan työkaluja: *”[Haluan oppia] älykkäät digitaaliset oppimis- ja opiskelijahallinnon ratkaisut”.* Tämä kommentti liitettiin osa-alueeseen Digitaalisuus työn ja tiedon hallinnassa.

Opiskelijoiden erilaiset digiosaajaryhmät

Tutkimuksen toisena tavoitteena oli tutkia, millaisia digiosaajaryhmiä opettaja-

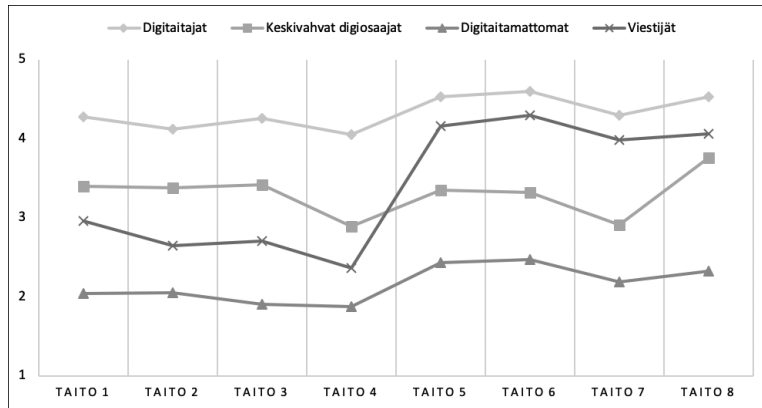
opiskelijoiden joukosta on löydettävissä. Ryhmittelyanalyysi toteutettiin neljän klusterin mallilla. Sen avulla muodostuivat ryhmät (ks. taulukko 4): *Digitaitajat, Keskivahvat digiosaajat, Digitaitamattomat sekä Viestijät.*

Ensimmäiseen ryhmään *Digitaitajat* sijoittui yhteensä 32 opettajaopiskelijaa. Kuvaavaa tämän ryhmän jäsenille oli se, että he arvioivat opettamiseen liittyvät digitaitonsa korkealle. Toisin sanoen he kokivat osaavansa eri opetustyössä tarvittavia digitaitoja erittäin hyvin – kaikkien osa-alueiden keskiarvo asteikolla yhdestä viiteen oli heillä yli neljän. Tähän ryhmään sijoittui opiskelijoita, joista moni ilmoitti taustatiedoissaan ensisijaiseksi kelpoisuudeksi valmistumisen jälkeen ammattikorkeakoulun opettajan. Muissa ryhmissä ammattikorkeakoulun opettajaksi ilmoitettiin valmistuvan huomattavasti vähemmän, kun taas useimmat ilmoittivat valmistuvansa ammatillisten opintojen opettajaksi. Toisen ryhmän muodostivat *Keskivahvat digiosaajat* (n=31). Tässä ryhmässä opiskelijat olivat arvioineet digitaitonsa kauttaaltaan melko korkealle. Kolmannen ryhmään *Digitaitamattomat* sijoittui yhteensä 18 opiskelijaa. Tämän ryhmän jäsenet arvioivat opettamiseen liittyvät digitaitonsa hyvin vähäisiksi.

Neljäs ryhmä *Viestijät* erottui edellisistä siinä, että väittämien saamat keskiarvot poikkesivat toisistaan paikoin suurestikin. Ryhmän jäsenet (n=19) arvioivat osaavansa hyvin yhteydenpitoon ja ammatilliseen kehittymiseen liittyvät taidot, kun taas pedagogisissa digitaidoissa heidän taitonsa olivat itsearvioinnin perusteella selvästi heikkommat.

Taulukko 4. Ryhmittelyanalyysin lopulliset ryhmäkeskukset (N=100) ja ulottuvuuksien keskiarvot eri opiskelijaryhmillä

	Klusteri			
	1 Digi- taitajat (n=32)	2 Keski- vahvat digiosaajat (n=31)	3 Digitaita- mattomat (n=18)	4 Viestijät (n=19)
1. Osaan suunnitella ja toteuttaa digitaalista teknologiaa hyödyntävää opetusta	4.27	3.40	2.04	2.96
2. Osaan pitää oppitunteja, jotka yhdistävät onnistuneesti tietyn oppiaineen, digitaalisen teknologian ja opetusmenetelmän	4.12	3.38	2.05	2.64
3. Osaan huomioida digitaalisen teknologian opetuskäyttöön liittyviä eettisiä kysymyksiä	4.25	3.42	1.90	2.70
4. Osaan opettaa monilukutaitoa (esim. erilaisten kirjoitettujen, puhuttujen, audiovisuaalisten ja digitaalisten tekstien tulkintaa ja tuottamista)	4.05	2.89	1.87	2.36
5. Osaan käyttää digitaalista teknologiaa yhteydenpitoon asiantuntijaverkostojen kanssa	4.53	3.35	2.43	4.16
6. Osaan käyttää digitaalista teknologiaa yhteistyöskentelyyn kouluhenkilöstön kanssa	4.60	3.32	2.47	4.29
7. Osaan käyttää digitaalista teknologiaa mielekkäästi kodin ja koulun välisessä yhteistyössä	4.29	2.91	2.19	3.98
8. Osaan käyttää digitaalista teknologiaa oman ammatillisen kehittymisen tukena	4.53	3.76	2.32	4.06



Kuvio 1. Digiosaajaryhmien keskiarvot eri muuttujien kohdalla

Kuvio 1 sisältää eri digiosaajaryhmien keskiarvot jokaisen muuttujan kohdalla. Siitä voi nähdä, kuinka taitojen neljä ja seitsemän kohdalla keskiarvoissa tapahtuu pieni notkahdus. Vastaajat arvioivat oman osaamisensa näissä taidoissa hieman alhaisemmiksi muihin taitoihin verrattuna. Taito neljä liittyy monilukutaidon opettamiseen ja seitsemän digiteknologian hyödyntämiseen kodin ja koulun välisessä yhteistyössä.

Yhteenveto ja pohdintaa

Suurin osa opettajaksi opiskelevista koki digitaalisen teknologian mahdollistaman ammatillisen kehittymisen sekä yhteydenpidon eri tahojen kanssa yleisesti vahvoiksi osaamisalueikseen. Sitä vastoin taito hyödyntää teknologiaa pedagogisesti mielekkäällä tavalla, ja erityisesti monilukutaidon opettaminen, arvioitiin melko alhaisiksi. Monilukutaidon edistäminen koulutuksessa on kuitenkin tärkeää, sillä se sisältyy eri opetussuunnitelmien tavoitteisiin (esim. Opetushallitus, 2019; Halinen, Harmanen, & Mattila, 2015) ja on keskeinen kansalais- ja työelämätaito (ks. esim. Harju, 2014; OECD, 2016). Opettajankoulutuksen onkin

löydettävä tapoja, joilla tukea opiskelijoita johdonmukaisesti digipedagogisten taitojen sekä monilukutaidon opettamisen omaksumisessa. Huomioitavaa kuitenkin on, että ensimmäisen tutkimuskysymyksen kohdalla tarkasteltiin väittämien saamia keskiarvoja. Näin ollen yksittäisten vastaajien arviot saattoivat poiketa toisistaan suurestikin.

Opettajaopiskelijat arvioivat avoimissa vastauksissaan sitä, millaisia digitaitoja he ovat oppineet opettajankoulutuksen aikana ja mitä taitoja he haluaisivat oppia edelleen. Kyselylomakkeessa ei määriteltä, mihin tulevaisuuden taitojen osa-alueeseen opiskelijoiden tulisi vastauksissaan keskittyä, minkä johdosta vastaajilla oli mahdollisuus kirjoittaa juuri heille keskeisistä oppimiskokemuksista tai osaamistarpeista. Digitaaliset taidot nousivat näissä vastauksissa selkeästi esiin, ja kaikista vastauksista lähes puolet liittyi digitaalisuuteen. Tämä voi johtua opettajan työn muutoksesta: Koulutuksen reformit ja koulutuspoliittiset linjaukset painottavat digitaalisuuden merkitystä oppimisessa ja opiskelussa (ks. esim. Koramo ja muut, 2018). Yhteiskunnan ja koulutuksen digitalisaatio ovat myös olleet viime

vuosina vahvasti esillä yleisessä yhteiskunnallisessa keskustelussa, mikä osaltaan voi vaikuttaa taidon keskeiseen asemaan muuhin 2000-luvun taitoihin verrattuna.

Myös avointen vastausten perusteella näyttää siltä, että opettajaopinnoissa on lisätarvetta tukeen ja ohjaukseen, joka keskittyy erityisesti opetusteknologian hyödyntämiseen opetuksessa (ks. myös Kontkanen, 2018). Vastaajat kuvasivat oppineensa erityisesti opiskeluun ja yhteistyöhön liittyviä digitaatioita, vaikka teknologian opetuskäyttö mainittiin myös useassa vastauksessa. Ero oppimiskokemusten ja osaamistarpeiden välillä oli kuitenkin selkeä. Teknologian opetuskäyttö mainittiin useissa kuvauksissa, joissa opettajaopiskelijat kirjoittivat oman osaamisen kehittämiseen liittyvistä toiveistaan. Tulos on samansuuntainen Ruhalahden ja Kentan (2017) ammatillisten opettajien digitaalisen osaamisen kehittämistarpeisiin liittyvän selvityksen kanssa. Heidän mukaansa ammatilliset opettajat ja ohjaajat kokivat tarvitsevansa lisäosaamista eniten uusien digitaalisten opetus- ja ohjaussovellusten käytössä. Myös videoiden tekeminen ja hyödyntäminen sekä verkkopedagoginen osaaminen nousivat keskeisiksi kehittämissä alueiksi.

Opiskelijoiden keskuudesta löydettiin neljä erilaista digiosajaryhmää. Koettu taitotaso vaihteli näiden ryhmien välillä paikoin suurestikin. Osa opiskelijoista koki omaavansa opettajan ammattiin liittyvät digitaatioita erittäin hyvin, osa keskinkertaisesti ja osa ei kokenut osaavansa juuri ollenkaan näitä taitoja. Tulos on samansuuntainen aikaisemman tutkimuksen kanssa. Myös Valtonen ja muut (2018) löysivät tutkimuksessaan neljä digitaatioita eri tavoin arvioivaa ryhmää luokanopettajiksi opiskelevien joukosta. Heidänkin tutkimuksessaan oli nähtävissä

kaksi ääripäätä: Opiskelijaryhmä, joka koki digitaatioita vahvoiksi kaikilla mitatuilla osa-alueilla sekä opiskelijaryhmä, joka ei kokenut taitojaan vahvoiksi millään mitatuilla osa-alueella. Erityisesti jälkimmäisen joukon tunnistaminen olisi tärkeää opettajankoulutuksen aikana, jotta heille voitaisiin tarjota erityistä digitaatioita ohjausta ja tukea.

Tässä tutkimuksessa yhden ryhmän muodostivat opiskelijat, jotka kokivat osaavansa viestiä ja kehittää itseään digitaatioita teknologioita hyödyntäen, mutta joilla teknologiaa hyödyntävät pedagogiset taidot eivät olleet kovin vahvoja. Erot eri taitojen suhteen voivat johtua siitä, että opettajaopinnot pitävät sisällään paljon yhteistyötä ja opiskelua verkon välityksellä, mikä vahvistaa tuntemusta näiden taitojen hallinnasta. Opiskelijoilla voi myös olla muilla elämän osa-alueilla hankittua kokemusta ja osaamista näistä taidoista. Keskeistä onkin löytää tapoja, joilla ammatillinen opettajankoulutus voisi tukea kaikkia opiskelijoita digitaatioita kehittämisessä riippumatta heidän lähtökohdistaan. Mahdollisuuksia on useita (Røkenes & Krumsvik, 2014). Erään vaihtoehdon tarjoavat yksilöllistetut ja joustavat verkkokurssit (ks. esim. Brauer ja muut, 2018), joskaan ne eivät välttämättä tue keskustelemaa, yhteisöllistä oppimista (ks. esim. Virtanen ja muut, 2016).

Tässä tutkimuksessa opettajaopiskelijoiden digitaatioita on nähty liittyvän laaja-alaisesti opettajan työn eri osa-alueisiin. Tutkimuksessa käytetty mittari oli kuitenkin melko suppea, minkä vuoksi lisää tutkimusta tarvitaan aiheeseen liittyvän syvemmän ymmärryksen rakentamiseksi.

Kiitokset

Tutkimus on osa Opetus- ja kulttuuriministeriön rahoittamaa Toteemi-hanketta (2017–2019). Kiitämme rahoittajaa tutkimuksen mahdollistamisesta sekä opettajaopiskelijoita tutkimukseen osallistumisesta.

Lähteet

- Baartman, L. K. J., & de Bruijn, E. (2011). Integrating knowledge, skills and attitudes: Conceptualising learning processes towards vocational competence. *Educational Research Review* 6(2), 125–134.
- Brauer, S., Kettunen, J., & Hallikainen, V. (2018). "Learning online" for vocational teachers – Visualisation of a competence-based approach in digital open badge-driven learning. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 20(2), 13–29.
- Digitoteemi. (2017, joulukuu 11). *Digiloikka, digimaraton vai pikemminkin digiytyminen?* Helsingin yliopiston verkko-opetuksen koordinaattorin Mikael Kivelän pohdintoja digitalisaatiosta ja siihen liittyvistä termeistä [Audiotiedosto]. Haettu osoitteesta <https://blogs.helsinki.fi/toteemi-hanke/2017/12/11/digiloikka-digimaraton-vai-pikemminkin-digiytyminen/>
- Digitoteemi. (2019). *Digitaalisuus koulutuksessa -käsittekartta*. Luettu osoitteesta https://blogs.helsinki.fi/toteemi-hanke/files/2020/01/FI_kartta.pdf
- Ferrari, A. (2012). *Digital competence in practice: An analysis of frameworks*. Joint Research Centre of the European Commission. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Halinen, I., Harmanen, M., & Mattila, P. (2015). Making sense of complexity of the world today: why Finland is introducing multiliteracy in teaching and learning. Teoksessa V. Bozsik (toim.), *Improving literacy skills across learning* (ss. 136–153). CIDREE Yearbook 2015. Budapest: HIERD.
- Harju, V. (2014). Tulevaisuuden taidot oppimisen lähtökohtana. Teoksessa H. Niemi, & J. Multisilta (toim.), *Rajaton luokkahuone* (ss. 36–49). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Harju, V., & Niemi, H. (2018). Teachers' changing work and support needs from the perspectives of school leaders and newly qualified teachers in the Finnish context. *European Journal of Teacher Education*, 41(5), 670–687.
- Heinilä, H., Holmlund-Norrén, C., Kilja, P., Niskanen, A., Raudasoja, A., Tapani, A., & Turunen, K. (2018). *Rohkeasti uudistumaan! Opetus- ja ohjaushenkilöstön osaamistarpeet -raportti*. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Kontkanen, S. (2018). *Starting points of pre-service teachers' Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) – introducing a proto-TPACK model*. Dissertations in Education, Humanities, and Theology, 126. Joensuu: Itä-Suomen yliopisto.
- Koramo, M., Brauer, S., & Jauhola, L. (2018). *Digitalisaatio ammatillisessa koulutuksessa*. Raportit ja selvitykset 2018:9. Helsinki: Opetushallitus.
- Kozma, R. B. (2010). The Technological, economic, and social contexts for educational ICT policy. Teoksessa *Transforming education: The Power of ICT policies* (ss. 4–18). Pariisi: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- Lee, W. O., & Tan, J. P.-L. (2018). The new roles for twenty-first-century teachers: facilitator, knowledge Broker, and pedagogical Weaver. Teoksessa H. Niemi, A. Toom, A. Kallioniemi, & J. Lavonen (toim.), *The Teacher's role in the changing globalizing world: Resources and challenges related to the professional work of teaching* (ss. 11–31). Leiden: Brill Sense.
- Lehtonen, E., Rintala, H., Pylväs, L., & Noke-lainen, P. (2018). Ammatillisten opettajien näemyksiä opettajan työssä tarvittavasta kompetensista ja työelämäyhteistyöstä. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 20(4), 10–26.
- Lyytinen, A., Liljeroos, J., Pekkola, E., Kosonen, J., Mykkänen, M., & Kivistö, J. (2019). *Ammatillisten opettajankoulutus Suomessa: reunaehdot, rakenteet ja profiilit*. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Mahlamäki-Kultanen, S., & Muttonen, J. (2018). Ammatillinen opettajuus. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 20(4), 6–9.
- Nummenmaa, L. (2004). *Käyttätymistieteiden tilastolliset menetelmät*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Nuutinen, U., & Salonen, M. (2016). *Miesopiskelijoiden identiteetti opettajaopinnoissa*. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 18(1), 7–22.
- OECD. (2016). *The Survey of adult skills: reader's companion* (2. painos). Pariisi: OECD Publishing.
- Opetushallitus. (2014). *Perusopetuksen opetus-suunnitelman perusteet 2014*. Määräykset ja ohjeet 2014:96. Luettu osoitteesta https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetus-suunnitelman_perusteet_2014.pdf

- Opetushallitus. (2019). *Tutkintojen perusteet*. Luettu osoitteesta <https://beta.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/tutkintojen-perusteet>
- Pyry, N., Tainio, L., Juuti, K., Vasquez, R., & Paananen, M. (2017). Foreword. Teoksessa N. Pyry, L. Tainio, K. Juuti, R. Vasquez, & M. Paananen (toim.), *Changing Subjects, Changing Pedagogies: Diversities in School and Education* (ss. v–xi). Studies in Subject Didactics, 13. Helsinki: Finnish Research Association for Subject Didactics.
- Ravitz, J. (2014). *A Survey for measuring 21st century teaching and learning: West Virginia 21st century teaching and learning survey*. Luettu osoitteesta https://www.researchgate.net/publication/289377968_A_survey_for_measuring_21st_century_teaching_and_learning_West_Virginia_21st_Century_Teaching_and_Learning_Survey_WVDE-CIS-28
- Reecker, C. (2017). *European framework for the digital competence of educators: DigCompEdu*. EUR 28775 EN. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Ruhalahdi, S., & Kentta, V. (2017). *Ammatillisen koulutuksen digitalisaatio ja työelämäyhteistyö: "Opeilta ja ohjaajilta löytyy intoa uusille poluille"*. Raportit ja selvitykset 2017:18. Helsinki: Opetushallitus.
- Røkenes, F. M., & Krumsvik, R. J. (2014). Development of student teachers' digital competence in teacher education. A Literature review. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 9(4), 250–280.
- Sahin, I. (2011). Development of survey of technological pedagogical and content knowledge (TPACK). *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 10(1), 97–105.
- Schmidt, D. A., Baran, E., Thompson, A. D., Mishra, P., Koehler, M. J., & Shin, T. S. (2009). Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK). *Journal of Research on Technology in Education*, 42(2), 123–149.
- Svensson, M., & Baelo, R. (2015). Teacher students' perceptions of their digital competence. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 180, 1527–1534.
- Tanhua-Piiroinen, E., Kaarakainen, S.-S., Kaarakainen, M.-T., Viteli, J., Syvänen, A., & Kivinen, A. (2019). *Digiajan peruskoulu*. Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 6/2019. Helsinki: Valtioneuvoston kanslia.
- Valtonen, T., Kukkonen, J., Kontkanen, S., Mäkitalo-Siegl, K., & Sointu, E. (2018). Differences in pre-service teachers' knowledge and readiness to use ICT in education. *Journal of Computer Assisted Learning*, 34(2), 174–182.
- Veermans, M., Ryymin, E., Korhonen, A.-M., Lallimo, J., Airola, J., & Niinimäki, J. (2018). Jaetut haasteet ja ratkaisut – opettajien digipedagogisten erikoistumiskoulutusten koulutusasteet ylittävää yhteistyöpaja. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 20(4), 51–69.
- Virtanen, A., Harju, V., Heikkinen, H., Pehkonen, L., Virolainen, M., & Tynjälä, P. (2019). Työ, oppiminen ja digitalisaatio: Tutkimus kehittämistyön tukena. Teoksessa H. Kotila, & L. Vanhainen-Nuutinen (toim.), *Työn ja oppimisen liitto. Toiteemi-bankkeen uusia innovaatioita* (ss. 104–110). Haaga-Helian julkaisut 8/2019. Helsinki: Haaga-Helia ammattikorkeakoulu.
- Virtanen, M., Kääriäinen, M., Liikanen, E., & Haavisto, E. (2016). Sosiaalisen median hyödyntäminen osana kliinisen histoteknologian ubiikkia oppimisympäristöä. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 18(3), 7–23.

Kohti kieli- ja kulttuuritietoista kasvatusta

Kasvattajat lasten osallisuuden mahdollistajina varhaiskasvatuksen oppimisympäristöissä

Outi Arvola

KM, kasvatustieteen tohtorikoulutettava
Turun yliopisto,
kasvatustieteiden tiedekunta
oamrv@utu.fi

Jyrki Reunamo

KM, dosentti, vastuullinen tutkija,
yliopistonlehtori
Helsingin yliopisto,
kasvatustieteiden tiedekunta
jyrki.reunamo@helsinki.fi

Minna Kyttälä

FT, dosentti (erityispedagogiikka),
yliopistonlehtori
Turun yliopisto,
kasvatustieteiden tiedekunta
minna.kyttala@utu.fi



Tiivistelmä

Kieli- ja kulttuuritietoisien ammatillisen osaamisen kehittämistarve näkyy Suomessa eri kouluasteilla varhaiskasvatuksesta korkeakoulutukseen. Oppimisympäristöt muuttuvat kielellisesti ja kulttuurisesti yhä monimuotoisimmiksi. Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää, miten kasvattajat

voivat mahdollistaa eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten osallisuutta tukevien oppimisympäristöjen toteutumista varhaiskasvatuksessa.

Tutkimusaineisto perustuu Helsingin yliopiston Orientaatioprojektissa kerättyjen ammattikasvattajien arvioihin ja havaintoihin varhaiskasvatusikäisten lasten osalli-

suudesta varhaiskasvatuksen oppimisympäristöissä. Tutkimusaineistona ovat kasvattajien tekemät 309 lapsiarviota eri kieli- ja kulttuuritaustaisista lapsista, observointiaineisto näiden lasten osallisuuden näyttämismisestä varhaiskasvatuksen toimintaympäristössä (N=7428) sekä kasvattajien arvioima varhaiskasvatuksen oppimisympäristön kyselyaineisto (N = 180 päiväkotiryhmää). Kantaväestön vertailuaineistossa lapsia on 1670 ja havaintojen määrä on 37 054.

Tutkimuksen tulosten perusteella eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten osallisuutta tukevilla varhaiskasvatuksen oppimisympäristöissä näyttäytyvät keskeisinä tekijöinä kasvattajien luomat, lasten osallisuutta mahdollistavat käytännöt, kuten perheiden

huomiointi, vapaan leikin ohjaus, lukemistilanteet ja varhaiskasvatuksen pedagogi- nen johtaminen. Varhaiskasvattajien tulisi- kin kiinnittää näihin toimintoihin enemmän huomiota. Ammatillisen osaamisen kehitysmisessä keskeistä on kasvattajien kieli- ja kulttuuritietoisien työn refleктоiva tarkaste- lu. Tutkimustulosten pohjalta voidaan kehittää kieli- ja kulttuuritietoisia oppimisympäristöjä ja tarkastella laajemmin niitä mah- dollisia osaamistarpeita, joita ammattikas- vattajilla työssään on.

Avainsanat: *ammattillinen osaaminen, kieli- ja kulttuuritietoisuus, varhaiskasva- tuksen oppimisympäristö, eri kieli- ja kult- tuuritaustaiset lapset, osallisuus*

Abstract

Towards linguistic and cultural awareness in education.

Educators as facilitators of children's social participation in early childhood education

The need to develop linguistic and cultural awareness of professional educators is evident in Finland at different school levels from early childhood education to higher education. Learning environments are becoming more and more linguistically and culturally diverse. The purpose of this study is to explore how educators can enable early childhood learning environments that support the inclusion of children with different linguistic and cultural backgrounds.

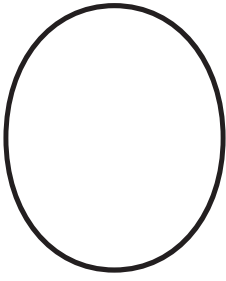
The research material is based on the assessments and observations of professional educators collected during the University of Helsinki's Orientation Project, an early education research and development project. The research material consists of evalu-

ations of 309 children with different linguistic and cultural backgrounds, observations (N = 7428) and educators' evaluations of learning environment (N =180). There are 1670 children in the reference population and 37 054 observations.

Based on the findings of the study, the key factors in supporting children with different linguistic and cultural backgrounds seem to be the practices created to support children's participation, considering family, support of free play, reading sessions and pedagogical leadership. Reflecting the linguistic and cultural awareness of educators is vital to the development of professional skills. The results of the research can be used to develop learning environments that are linguistically and culturally aware and to look more broadly at the potential skills needed in the educators' work.

Keywords: *professional competence, lin- guistic and cultural awareness, learning en- vironment, early childhood education, chil- dren with different linguistic and cultural backgrounds, inclusion*

Johdanto



petus- ja kulttuuriministeriön (OKM) selvitys maahanmuuttajien koulutuspoluista ja integroitumisesta suomalaiseseen koulutusjärjestelmään (2019) osoittaa, että eri kieli- ja kulttuuritaustaisten oppilaiden ja opiskelijoiden määrä Suomessa on kasvanut. Kasvun arvioidaan jatkuvan myös tulevaisuudessa. Ulkomaalaistaustaisen väestön osuus on noin seitsemän prosenttia koko Suomen väestöstä. Kieli- ja kulttuuritietoisuuden ammatillisen osaamisen kehittämiseksi on tarvetta eri kouluasteilla (ks. esim. Järvenkallas, Karila, & Kosonen, 2017).

OKM:n selvityksen (2019) mukaan väestörakenteen muutos näkyy erityisen vahvasti varhaiskasvatuksen kentällä. Vuonna 2017 puolet maahanmuuttajataustaisten perheiden toisen sukupolven lapsista oli alle kouluikäisiä. Vaikka monikulttuurista oppimista, kasvatusta ja koulutusta on tutkittu Suomessa monesta eri näkökulmasta (ks. esim. Zilliacus, Holm, & Sahlström, 2017; Itkonen, Dervin, & Talib, 2017; Jokikokko & Karikoski, 2016; Kyttälä, Sinkkonen, & Ylinampa, 2013; Kyttälä & Sinkkonen, 2014), ammattikasvattajien mahdollistamia monikulttuurisen varhaiskasvatuksen pedagogisia käytäntöjä ja lasten osallisuuden toteuttamista on tutkittu Suomessa toistaiseksi vähän. Tässä artikkelissa tarkastellaan sitä, miten varhaiskasvattajat voivat toiminnallaan mahdollistaa eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten osallisuutta tukevia oppimisympäristöjä.

Hallinnonalan muutoksen, varhaiskasvatuslain uudistuksen ja varhaiskasvatussuunnitelman velvoittavuuden myötä suomalainen varhaiskasvatus on tullut selkeämmin osaksi suomalaista koulutusjärjestelmää (Järvenkallas ja muut, 2017). Varhaiskasvatuksen yhtenä tavoitteena on varmistaa lasta kehittävä, oppimista edistävä, terveellinen ja turvallinen oppimisympäristö. Tähän sisältyy myös lapsen kielellisen kehityksen tukeminen, kielitietoisuuden varhaiskasvatuksen toteuttaminen sekä kulttuurisen osaamisen edistäminen. (Opetushallitus, 2014, 2018.) Varhaiskasvatuksessa voidaankin parhaimmillaan luoda hyvät lähtökohdat oppijan oppimispolun suotuisalle etenemiselle.

Pedagoginen kieli- ja kulttuuritietoinen opetus varhaiskasvatuksessa – kasvattajat hyvän oppimisympäristön luojina

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2018) varhaiskasvatus määritellään suunnitelmalliseksi ja tavoitteelliseksi lapsen kasvatukseen, opetuksen ja hoidon kokonaisuudeksi, jossa korostuu erityisesti pedagogiikka. Pedagogiikka perustuu määriteltyyn arvoperustaan sekä lapsi-, lapsuus- ja oppimiskäsityksiin, jotka konkretisoituvat kasvattajien toiminnassa. Pedagogiikalla tarkoitetaan erityisesti kasvatus- ja varhaiskasvatustieteeseen pohjaavaa, ammatillisesti johdettua, suunnitelmallista ja tavoitteellista ammattihenkilöstön työskentelyä lasten hyvinvoinnin ja oppimisen toteuttamiseksi. Ammattikasvattajien vahva asiantuntemus sekä yhteinen ymmärrys siitä, miten lasten oppimista ja hyvinvointia voidaan parhaalla tavalla edistää, mahdollistaa laadukkaan varhaiskasvatuksen toteuttamisen. (Opetushallitus, 2018.)

Pedagoginen systeemiteoria jakaa varhaiskasvatuskäsitteen neljään ekstensioon, jotka ovat varhaiskasvatusajattelu, varhaiskasvatustiede, varhaiskasvatusoppiaine ja varhaiskasvatuskäytäntö (esim. Härkönen, 2003, 2008, 2009, 2011, 2013). Kaikki neljä ulottuvuutta ovat systeemisessä, keskinäisessä vuorovaikutuksessa. Tässä tutkimuksessa tarkastelu painottuu varhaiskasvatuksen käytäntöihin ja kasvattajien toimintaan (ks. myös Tonyan, 2015, 2017). Pedagoginen systeemiteoria auttaa kuitenkin tarkastelemaan monikulttuurisen varhaiskasvatuksen käytäntöjä holistisemmin myös varhaiskasvatusoppiaineen, varhaiskasvatustieteen ja varhaiskasvatusajattelun tasoilla. Tällöin huomioidaan tiedon, tietoisuuden ja kasvatusajattelun merkitys kasvatustyössä. Varhaiskasvatuksen jatkuvan kehittämisen perusedellytys on, että kasvattajat ymmärtävät oman toimintansa taustalla vaikuttavien arvojen, tiedon ja ajattelun merkityksen sekä osaat arvioida niitä.

Gayn (2010) mukaan *kieli- ja kulttuuritietoinen opetus* on jokaisen lapsen yksilölliset lähtökohdat hyödyntävää, asioiden merkityksellisyyttä ja opettavien asioiden kokonaisvaltaisuutta tunnistavaa opetusta. Ammattikasvattajat tukevat lapsen oppimista tunnistamalla hänen oppimistapojaan, ja lapsen itsetuntoa ja positiivisen identiteetin kehittymistä tuetaan ymmärtämällä hänen kulttuuri- ja kielitaustaansa (Gay, 2010). Varhaiskasvatuksen ammattilaisten tavat työskennellä päivittäisissä varhaiskasvatuksen toimintaympäristöissä pohjautuvat heidän tulkintoihinsa *kulttuurisesti merkityksellisistä* tavoitteista ja päämääristä. Kasvattajilla on vaihtoehtoisia tapoja toteuttaa toimintaa ja valittu toimintatapa riippuu siitä, mitä kasvattajat itse pitävät merkityksellisenä tehtävänä (Tonyan, 2015). Varhaiskasvatuksen perustoiminnot muodostavat

huomattavan osan päivittäisestä toiminnasta. Kieli ja kulttuuri ilmentyvät näissä tilanteissa vahvasti, ja siksi onkin tärkeää tarkastella kasvattajien toimintaa näistä lähtökohdista käsin (ks. Kettukangas, 2017; Nsamenang, 2009), huomioiden erityisesti kulttuurisensitiiviset kysymykset (ks. esim. Warinowski, 2017).

Hyvälle kieli- ja kulttuuritietoiselle opetukselle keskeistä on yhteistyö kotien kanssa ja hyvän johtajuuden toteutuminen (Banks, 2008; Cummins, 2015; Gay, 2010; Paavola, 2017). Opettajien osaamista vertailevat kansainväliset tutkimustulokset osoittavat, että opettajat tarvitsevat lisää osaamista esimerkiksi lasten ja perheiden osallisuuden tukemiseen (Peterson ja muut, 2016). Samoin esimiehen tuen merkitystä laadukkaassa pedagogisessa varhaiskasvatuksessa on Suomessakin tutkittu runsaasti. Esimiehen tuki on onnistuneen varhaiskasvatuksen merkittävä tekijä (ks. esim. Fonsén, 2014; Halttunen, 2009; Heikka & Waniganayake, 2011; Soukainen, 2015, 2016).

Varhaiskasvatus lasten osallisuuden mahdollistajana – ammattikasvattajien rooli keskeinen

Esiopetuksen opetussuunnitelman ja Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2014, 2018) todetaan, että varhaiskasvatuksen tulee edistää osallisuutta, yhdenvertaisuutta ja tasa-arvoa sekä arvostaa lasten, henkilöstön ja huoltajien näkökulmia. Lasten osallisuuden toteutuminen on kasvattajien tehtävä. Kun kasvattajat kohtaavat lapsen sensitiivisellä tavalla, lapsi saa myönteisen kokemuksen kuulluksi ja nähdyksi tulemisesta. Kasvattajien tulisi huomioida lasten ja huoltajien osallistuminen toiminnan suunnitteluun, toteuttamiseen

ja arviointiin (ks. Lastikka, 2019; Järvenkallas ja muut, 2017.) Kasvattajien ja lasten välinen vuorovaikutus sekä kasvattajien toiminta mahdollistavat lasten osallisuutta (Virkki, 2015).

Lasten osallisuutta varhaiskasvatuksessa on monissa tutkimuksissa tarkasteltu kasvattajien käsitysten kautta (esim. Virkki, 2015; ks. myös Thomas, 2000; Virkki, Nivala, Kiilakoski, & Gretschel, 2012; Pramling Samuelsson & Sheridan, 2003; Kiili, 2006). Lapset tarvitsevat aikuisia, jotka voivat luoda heille edellytyksiä osallistua varhaiskasvatuksen toteuttamiseen (Virkki ja muut, 2012). Lapselle syntyy osallisuuden kokemus, kun hän kokee tulevansa kuulluksi ja nähdyksi omassa maailmassaan ja saa kokea, että häntä kiinnostavat asiat, aikomukset ja näkemykset otetaan huomioon ja kasvattajat kohtaavat ne kunnioittavalla tavalla. Lapsen aktiivinen toimijuus ja osallisuus varhaiskasvatuksessa edellyttävät kasvattajilta sitä, että lapsella on mahdollisuus olla tuottamassa tietoa omasta näkökulmastaan. (Virkki, 2015; Pramling Samuelsson & Sheridan, 2003.)

Kiili (2006) tekee eron osallistumisen ja osallisuuden käsitteiden välillä. Hänen mukaansa osallisuus sisältää henkilökohtaisen tunteen osallisuudesta, mutta osallistuminen ei välttämättä edellytä sitä. Venninen, Leinonen ja Ojala (2010) toteavat, että lasten osallisuus varhaiskasvatuksen toiminnassa edellyttää kasvattajien keskittymistä tukemaan osallisuutta luomalla myönteinen ilmapiiri ja olosuhteet varhaiskasvatuksen päivittäisissä toiminnoissa. Kasvattajilla tulee olla ammattitaitoa päästä sisälle lapsen maailmaan, kykyä hyödyntää lapsilta saatavaa tietoa pohjaksi yhteiselle toiminnalle ja taitoa kehittää lasten osallisuutta tukevia toimintoja omassa työssään.

Vennisen ja muiden (2010) mukaan kasvatushenkilöstö kokee lasten osallisuuden, lasten aloitteiden ja päätöksentekomahdollisuuksien näkyvän parhaiten leikissä. Myös varhaiskasvatuksen viihtyisyys, turvallisuus, toiminnan vaihtelevuus, joustavuus ja oikea-aikaisuus näyttäytyvät merkittävänä lasten osallisuuden toteutumiseksi (Virkki, 2015). Etenkin leikin merkitys kaikkien lasten osallisuuden toteutumisessa on noussut esiin useissa eri tutkimuksissa (esim. Helenius & Korhonen, 2011; Hellman & Lauritsen, 2017; Jensen ja muut, 2019; Kibsgaard, 2017; Kirova, 2010; Kirova & Hennig, 2013; Vygotsky, 1978; Tahvanainen & Turunen, 2016; Turunen, 2016).

Virkin (2015) tutkimustulosten mukaan lapset liittyvät leikkiin valinnanmahdollisuuksia, vaihtoehtoja, viihtymistä ja mielihyvää. Kasvattajat korostavat lasten välistä vuorovaikutusta ja sosiaalisten taitojen kehittymistä. Lasten kokemukset varhaiskasvatuksen toiminnasta, toimijuudesta ja osallisuudesta määrittävät vahvasti heidän vuorovaikutussuhteestaan toisiin lapsiin sekä kasvattajiin. Kaverien merkitys on lapsille tärkeä. Lapset myös toivovat, että heidän keskinäiset suhteensa olisivat mahdollisimman tasavertaiset. Aiemmat tutkimustuloksemme (Arvola, Lastikka, & Reunamo, 2017; Arvola, Reunamo, & Kyttälä, 2017; Arvola, Pankakoski, Reunamo, & Kyttälä, 2020) osoittavat eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten osallisuuden todentuvan etenkin leikkitalanteissa yhdessä toisten lasten kanssa, vaikka toisaalta esimerkiksi mielikuvitusleikkiin kiinnittyminen on eri kieli- ja kulttuuritaustaisille lapsille ajoittain sosiaalisesti haastavaa. Tähän tarvitaan kasvattajan tukea. Baen (2009) mukaan lasten osallisuuden kokemukset liittyvät vuorovaikutussuhteisiin, luottamukseen ja toisen osapuolen kunnioitukseen. Las-

ten kokema osallisuus on suurinta leikissä, jossa heillä on mahdollisuus ilmaista itseään ja tehdä aloitteita. Osallisuus voi olla uhattuna, jos päiväkodin aikataulut ja varhaiskasvattajien toiminta estävät lasta toimimasta itselleen luontaisella tavalla. (Bae, 2009.)

Tutkimuksen toteuttaminen

Tutkimuksemme tutkimuskysymys on seuraava: *Miten kasvattajat voivat mahdollistaa eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten osallisuutta tukevia oppimisympäristöjä?*

Tämän artikkelin aineisto on osa Helsingin yliopiston Orientaatioprojektin tutkimuksen aineistoa (<https://blogs.helsinki.fi/reunamo/>). Tässä artikkelissa aineistona on käytetty oppimisympäristön arviointiaineistoa sekä sitä observointiaineiston osiota, joka mittaa lasten osallisuuden ilmenemistä varhaiskasvatuksessa. Taulukossa 1 on kootusti esitetty tutkimusmittarit, aineisto ja osallistujat tämän artikkelin osalta.

Tässä tutkimuksessa eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten käsite rajataan käsittämään ne lapset, jotka kuuluvat eri kansallisiin tai etnisiin ryhmiin ja siitä syystä eroavat yksinomaan kantaväestön lapsista. Eri kieli- ja kulttuuritaustaiset lapset ja perheet ovat hyvin heterogeeninen kohderyhmä (ks. esim. Karlsson, Lastikka, & Vartiainen, 2018; Alitolppa-Niitamo & Säävälä, 2013). Maahanmuuttoon ja eri kieli- ja kulttuuritaustaisuuteen liittyy hyvin moninaisia käsitteitä, mutta niitä ei ole tässä yhteydessä mahdollista avata lähemmin. Tässä tutkimuksessa käsitteen käytön kriteeri on täyttynyt, kun toinen tai molemmat vanhemmista ovat eri kieli- ja kulttuuritaustaisia.

Osallistujat

Tutkimukseen osallistui kolmetoista kuntaa ja yhteensä 180 päiväkotiryhmää. Jokaisesta päiväkodista tutkimukseen osallistui yksi systemaattisen otannan kautta valikoitunut lapsiryhmä. Aineistonkeruuseen valitut ammattikasvattajat eri kunnista täyttivät lasten tai

Taulukko 1. Tutkimuksen aineisto, osallistujat ja aineiston analyysi

Tutkimusaineisto	Osallistujat	Aineiston analyysi
Lasten taitojen arviointiaineisto	N = 2 250 eri kieli- ja kulttuuritaustaiset lapset N = 309	Osittaiskorrelaatio
Observointiaineisto	N = 2 250 kaikki lapset (N = 309 eri kieli- ja kulttuuritaustaiset lapset) N= 44 482 havaintoa / kaikki lapset (N = 7 428 havaintoa / eri kieli- ja kulttuuritaustaiset lapset)	Osittaiskorrelaatio
Oppimisympäristön arviointiaineisto	N = 180 päiväkotiryhmää	Osittaiskorrelaatio

toja arvioivan kyselylomakkeen, observoi-
vat lasten toimintaa kello 8–16 struktu-
roidun havainnointilomakkeen avulla tie-
tyissä, satunnaisesti valituissa lapsiryhmis-
sä neljänä eri päivänä sekä täyttivät struk-
turoidun kyselylomakkeen oppimisympä-
ristön arvioinnista. Observointi tapahtui
muussa kuin omassa lapsiryhmässä, mutta
lasten taitojen ja oppimisympäristön ar-
viointi toteutettiin omassa lapsiryhmässä.

Tutkimusaineistossa oli yhteensä 2250
lasta, joista eri kieli- ja kulttuuritaustaisia
lapsia yhteensä 309. Havainnointia on teh-
ty yhteensä 44 482 ja havainnoista 7428
on kirjattu eri kieli- ja kulttuuritaustaisten
lasten toiminnan osalta, kun taas kantavä-
estön vertailuaineistossa havaintojen mää-
rä on yhteensä 37 054. Aineisto kerättiin
Espoon, Helsingin, Hyvinkään, Hämeen-
linnan, Järvenpään, Keravan, Mäntsälän,
Nurmijärven, Sipoon, Turun ja Vantaan
varhaiskasvatuksen piirissä olevista lap-
sista. Eri kieli- ja kulttuuritaustaisten las-
ten määrä vaihteli runsaasti kuntien välil-
lä. Heitä oli kaikkiaan 108 ryhmässä. Eri
kieli- ja kulttuuritaustaisten aineiston lap-
sista 19,8 % oli enintään 3-vuotiaita, 34,6
% 4–5-vuotiaita ja 45,6 % esiopetusikäi-
siä. Lapsia, joiden molemmilla vanhem-
milla oli muu kuin suomalainen kieli- ja
kulttuuritausta, oli 159 (51,5 %). Lapsia,
joiden isällä oli eri kieli- ja kulttuuritausta,
oli 83 (26,8 %) ja lapsia, joiden äidit eivät
kuuluneet kantaväestöön, oli 67 (21,7 %).

Kaikkia tutkimukseen osallistujia infor-
moitiin tutkimuksesta, heillä oli oikeus
osallistua tutkimukseen tai kieltäytyä sii-
tä sekä keskeyttää tutkimukseen osallis-
tuminen. Tutkimusluvut hankittiin kun-
tien varhaiskasvatuksen päättäjiltä tai vas-
tuuhenkilöiltä sekä kaikkien osallistuvien
lasten vanhemmilta. Tutkimuslupakirjeet
lähetettiin koteihin 19 eri kielellä: alba-
nia, arabia, burma, englantia, kiina, kur-

di, persia, portugali, puola, ranska, ruotsi,
serbokroatia, somali, suomi, thai, turkki,
venäjä, vietnam ja viro. Huoltajien alle-
kirjoittaman suostumuksen saaneet lapset
osallistuivat tutkimukseen. Erityisen tär-
keää oli varmistaa, että eri kieli- ja kult-
tuuritaustaiset huoltajat ymmärsivät tut-
kimuksen tarkoituksen. Vain alle 10 %
kaikista huoltajista kieltäytyi tutkimuk-
seen osallistumisesta.

Tietoa lapsen kieli- ja kulttuuritaustasta
kysyttiin ainoastaan lapsiarviointiaineis-
ton yhteydessä. Tämän tutkimuksen ensi-
sijaiseen aineistoon on poimittu ne lapset,
joilla on muu kuin yksinomaan kantasuom-
malainen kieli- ja kulttuuritausta (ks. tut-
kimuksen eettisistä näkökulmista tarkem-
min Arvola, Reunamo, & Kytälä, 2017).
Tutkimukseen osallistuvien anonyymiteetti
on suojattu siten, että aineistosta ei pysty
tunnistamaan yksittäistä lasta, ryhmää tai
päiväkotia.

Aineistonkeruu ja aineiston analyysi

Lasten taitojen arviointiaineisto

Tutkimukseen osallistuvien ryh-
mien kasvattajat arvioivat lasten
taitoja yhden sivun mittaisella
strukturoidulla kyselylomakkeella. Arvi-
oitavina olivat lasten itsesääteilytaidot, so-
siaaliset taidot ja oppimisen taidot. Las-
ten taidot arvioitiin asteikolla yhdestä (1
= ei kuvaa lasta lainkaan) viiteen (5 = ku-
vaa erittäin hyvin). Taustamuuttujina ky-
syttiin lapsen ikää, sukupuolta ja erityisen
tuen tarvetta. Eri kieli- ja kulttuuritaus-
taisuutta tiedusteltiin pyytämällä ilmoit-
tamaan maahanmuuttajataustaisten van-
hempien lukumäärä perheessä (”ei yh-
tään”, ”äiti” tai ”isä”). Aineistonkoontivai-
heessa lisättiin luokka ”molemmat”. Lap-
siarviointimittarin strukturoitua kysely-

lomaketta on käytetty aiemmissa Helsingin yliopiston Orientaatioprojektin tutkimuksissa (ks. <https://blogs.helsinki.fi/reunamo/projektin-tieteelliset-tulokset/>). Tämän artikkelin aineistossa käytetään taustamuuttujista lapsen ikää, sukupuolta ja tietoa eri kieli- ja kulttuuritaustaisuudesta (muu kuin suomi tai ruotsi).

Observointiaineisto

Aineistonkeruuseen valitut ammattikasvattajat eri kunnista observeivat lasten toimintaa kello 8–16 strukturoidun havainnointilomakkeen avulla tietyissä, satunnaisesti valituissa lapsiryhmissä. Observoitaviin tekijöihin kuuluivat kaikki varhaiskasvatuksen toiminnot mukaan lukien ruokailu, ohjattu toiminta, vapaa leikki, ulkoilu ja perustoiminnot. Tutkimusluvan saaneista lapsista tehtiin lista, jonka mukaan lapsia havainnoitiin yksittellen neljän tai viiden minuutin ajan. Yhtä ryhmää havainnoitiin seitsemän päivää, neljä tuntia kunakin päivänä. Ryhmissä ei tiedetty etukäteen observointipäivistä. Aineiston lapsikohtaista aineistoa tilastollisesti analysoitaessa iltapäiväobservointeja painotettiin kuudella, jotta lasten päiväkotipäivästä saatiin tasapainoinen otanta. Observointimittari löytyy projektin materiaaleista (ks. <https://blogs.helsinki.fi/reunamo/>).

Tässä artikkelissa on tarkasteltu vain lomakkeen yhtä muuttujaa eli *lasten observeitua sosiaalista orientaatiota ryhmässä* (observeintilomakkeen kohta H). Tällaisia orientaatioita olivat mukautuva, osallistuva, dominoiva, vetäytyvä sekä luokka, jossa sosiaalista orientaatiota ei voitu määrittää (esimerkiksi lepoheikki). Osallistuvassa orientaatioissa lapsi oli observeinnin luokituksen mukaan osallistuva, vuorovaikutteinen, avoin ja teki yhteistyötä. Tässä artikkelissa

käytetään muuttujana ainoastaan tätä väittämää suhteessa oppimisympäristön arviointiaineistoon.

Oppimisympäristön arviointiaineisto

Oppimisympäristön arviointimittari pohjautuu Helsingin kaupungin varhaiskasvatussuunnitelmaprosessissa kerättyyn aineistoon, jossa koottiin prosessoitaviksi kasvattajien mielestä keskeiset oppimisympäristön tekijät (Reunamo, 2005). Oppimisympäristön arvioinnin osiossa 180 ryhmän kasvattajat arvioivat oman ryhmänsä tekijöitä 68 väittämän avulla: pedagogiset tekijät, ryhmän ilmapiiri, sosiaaliset yhteydet, resurssit ja toiminnan suunnittelu. Mittari löytyy osoitteesta <https://blogs.helsinki.fi/reunamo/>.

Kasvattajat oli ohjeistettu täyttämään kyselylomake yhdessä ryhmän muiden kasvattajien kanssa. Väittämien arviointiasteikko oli Likert-asteikollinen yhdestä viiteen (1 = ei kuvaa oppimisympäristöä lainkaan, 5 = kuvaa oppimisympäristöä täysin). Oppimisympäristön mittaria on aiemmin käytetty myös esimerkiksi tutkimuksessa, jossa on tarkasteltu pedagogisen dokumentoinnin yhteyksiä lasten varhaiskasvatuksen päivittäisiin toimintoihin (ks. Rintakorpi & Reunamo, 2016).

Aineiston analyysi

Tutkimusaineiston analyysi on tehty SPSS-ohjelman versiolla 23. Havainnointiaineistossa lasten osallisuutta kuvaava muuttuja muutettiin suhdeasteikolliseksi laskemalla kullekin lasten osallisuuden luokalle prosenttiosuus kaikista sosiaalisen orientaation luokista. Korrelaatiot ovat osittaiskorrelaatioita, sillä lasten osallistuminen lisääntyi hiukan lasten iän kasvaessa, joten iän vaikutus korrelaatioihin

oli vakioitava. Näin voitiin laskea korrelaatio observoidun osallistumisen prosentiosuuden ja observoinnista riippumattoman ryhmän aikuisten tekemän oppimisympäristön arvioinnin (asteikko 1–5, 68 muuttujaa) kanssa. Korrelaatiot laskettiin erikseen eri kieli- ja kulttuuritaustaisten aineistolle ja kantaväestön lapsista koostuvalle aineistolle.

Tulokset

Tutkimuksen tavoitteena on selvittää, miten varhaiskasvattajat voivat mahdollistaa eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten osallisuutta tukevia oppimisympäristöjä. Tutkimuksessa tarkastellaan toisistaan riippumattomia aineistoja yhdistämällä, miten lapsiryhmän kasvattajien tekemät oppimisympäristö-

Taulukko 2. Osallistavan oppimisympäristön arviointien yhteydet eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten observoituun osallistumiseen (tilastollisesti merkitsevät korrelaatiot)

Oppimisympäristön arvio	Korrelaatio observoidun osallistumisen kanssa	Tilastollinen merkitsevyys	Eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten lukumäärä
Kasvatuskumppanuudessa panostamme perheiden kuunteluun ja päivittäisiin keskusteluihin	-0.191	0.001	308
Lapsille on luotu mahdollisuuksia vaikuttaa arjen toimintoihin	-0.178	0.002	305
Erilaisia projekteja ja teemoja kehitellään usein yhdessä lasten kanssa	-0.166	0.003	308
Ryhmässä luetaan lapsille paljon	-0.137	0.016	308
Lasten leikki on yleensä vapaata ja itsenäistä	-0.137	0.016	308
Pedagogista johtajuutta tulisi vahvistaa yksikössämme	-0.123	0.031	304
Lasten luovuus ja itseilmaisu ovat tänä vuonna todella kukoistaneet	-0.117	0.039	308

Korrelaatiot ovat osittaiskorrelaatioita, joissa lasten iän vaikutus on kontrolloitu.

jen arvioinnit ja ulkopuolisen observoidun, toisen ammattikasvattajan, havainnot lasten osallisuuden näyttäytymisestä ovat yhteydessä toisiinsa. Ne oppimisympäristön arviointimittarin muuttujat, jotka korreloivat tilastollisesti merkitsevästi eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten observoidun osallistumisen prosenttiosuuden kanssa, on koottu taulukkoon 2. Korrelaatiot ovat pieniä, mutta ne ovat tilastollisesti merkitseviä.

Aineiston perusteella analysoitiin eroja valtaväestön lasten ja eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten oppimisympäristöjen ja osallisuuden näyttäytymisen välillä. Tulokset (Taulukko 2) osoittavat, että perheiden kuunteluun ja päivittäisiin keskusteluihin panostaminen korreloi negatiivisesti eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten observoidun osallistumisen kanssa. Valtaväestön lapsilla vastaavat muuttujat eivät korreloineet keskenään ($r = 0,026$, $n = 1585$, $p = 0,302$). Tämä voi tarkoittaa sitä, että kasvattajien lapsiryhmän vanhempien huomiointi ja päivittäisiin keskusteluihin panostaminen vaikuttaa eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten päivittäisen osallisuuden määrään. Mahdollisuuksia ja aikaa lasten osallisuuden toteutumiseksi on tällöin ehkä vähemmän. Toisaalta voidaan myös tulkita, että tässä yhteydessä on kysymys siitä, että eri kieli- ja kulttuuritaustaiset perheet jäävät päivittäisessä huomiointissa vähemmälle. Kasvattajat ovat arvioineet perheiden kanssa tehtävää yhteistyötä kyselylomakkeeseen vastatessaan koko lapsiryhmän, ei yksistään eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten, näkökulmasta, joten tämä on huomioitava tulosten kokonaistarkastelussa.

Toiseksi korkein negatiivinen korrelaatio oli lasten observoidun osallistumisen ja kasvattajien toimintamahdollisuuksien luomisen välillä. Samoin erilaisten projek-

tien ja teemojen kehittäminen yhdessä lasten kanssa korreloi negatiivisesti eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten observoidun osallistumisen kanssa. Näin kasvattajien työ lasten osallisuuden mahdollistamiseksi oli yhteydessä vähäisempään observoituu osallistumiseen eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten osalta. Tarkasteltaessa kanta- väestön lapsia vastaavia negatiivisia yhteyksiä ei ollut. Kantaväestön lasten aineistossa observoitu osallistuminen ja arjen toimintojen vaikutusmahdollisuuksien lisääminen eivät korreloineet tilastollisesti merkitsevästi ($r = 0,030$, $n = 1568$, $p = 0,239$). Kantaväestön lasten osalta korrelaatio observoidun osallistumisen ja lasten kanssa kehitettävien projektien välillä oli tilastollisesti merkitsevästi lievästi positiivinen ($r = 0,066$, $n = 1585$, $p = 0,030$).

Tutkimusaineistossa eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten osallistuminen korreloi negatiivisesti vapaan leikin määrän kanssa. Lasten osallistuminen oli taipuvainen vähenemään erityisesti, kun vapaata leikkiä oli runsaasti. Kantaväestön lasten aineistossa vastaavaa negatiivista korrelaatioita ei ollut ($r = 0,045$, $n = 1585$, $p = 0,073$). Osallistuminen korreloi negatiivisesti myös ryhmän luovan ja ilmaisullisen ilmapiirin kanssa. Kantaväestön lasten osalta ei vastaavaa yhteyttä ollut ($r = 0,06$, $n = 1585$, $p = 0,815$). Tulos viittaa siihen, että luovuus ja itseilmaisun painotus toteutuivat lapsiryhmissä kantaväestön lasten osalta paremmin kuin eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten osalta.

Eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten osallistuminen korreloi negatiivisesti pedagogisen johtamisen tarpeen kanssa. Toisin sanoen, mitä enemmän varhaiskasvatuksessa arvioitiin olevan pedagogisen johtamisen tarvetta, sitä vähemmän lapset osallistuivat toimintaan. Kantaväestön lasten osalta pedagogisella johtamisella ja ob-

servoidulla osallistumisella ei ollut tilastollisesti merkitsevää yhteyttä ($r = -0,041$, $n = 1572$, $p = 0,102$).

Taulukon 2 muuttujista vain runsas lukeminen lapsille oli yhteydessä vähäisempään osallistumiseen myös kantäväestön lapsilla ($r = -0,076$, $n = 1585$, $p = 0,002$). Se oli suurin negatiivinen korrelaatio kantäväestöön kuuluvilla lapsilla. Lukemisen ja lasten osallistumisen negatiivinen yhteys on ymmärrettävä. Lukemisen aikana lasten osallistuminen on vähäisempää niin eri kieli- ja kulttuuritaustaisten taustaisten lasten (16,5 %) kuin kantäväestön lasten (16,8 %) osalta. Näin runsas lukeminen näyttäisi vähentävän lasten osallistumisen kokonaismäärää.

Eri kieli- ja kulttuuritaustan lapsilla ei ollut observoidun osallistumisen ja oppimisympäristön arviointien korrelaatioissa lainkaan tilastollisesti merkitseviä positiivisia korrelaatioita. Saadaksemme perspektiivisiä suomalaisen varhaiskasvatuksen kokonaistilanteeseen tässä tutkimusaineistossa mukaan on liitetty kantäväestön lasten vastaavat luvut. Kantäväestöön kuuluvilla lapsilla oli runsaasti positiivisia korrelaatioita suhteessa observoituun osallistuvaan toimintaan. Suurin positiivinen korrelaatio yksinomaan suomalaista kieli- ja kulttuuritaustaa olevien lasten observoidun osallistumisen kanssa oli juuri osallisuutta tukevan pedagogiikan summamuuttuja ($r = -0,104$, $n = 1585$, $p < 0,0005$). Osallisuus näyttäisikin tämän aineiston perusteella mahdollistuvan paremmin kantäväestön lapsilla.

Yhteenveto ja johtopäätökset

Kieli- ja kulttuuritietoisien varhaiskasvatuksen oppimisympäristön mahdollistavia tekijöitä

Tämän tutkimuksen tulosten perusteella voidaan todeta, että eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten osallisuuden parempi huomioiminen varhaiskasvatuksen oppimisympäristöissä edellyttää kasvattajilta lasten osallisuutta tukevien tekijöiden tietoista vahvistamista. Vanhempien kohtaamista tulee tarkastella lähemmin. Lasten leikki- ja lukutilanteiden ohjaamista ja pedagogisen johtajuuden vahvistamista on hyvä arvioida. Tähän tarvitaan kasvattajien reflektioivaa, kieli- ja kulttuuritietoista tarkasteluotetta. Varhaiskasvatuksen jatkuvan kehittämisen perusedellytys on, että henkilöstö ymmärtää oman toimintansa taustalla vaikuttavien tietojen, arvojen ja uskomusten merkityksen ja arvioi niitä. Kun työskennellään kulttuurisensitiivisten kysymysten parissa, on kasvattajien oman toiminnan tarkastelu välttämätöntä (ks. esim. Warinowski, 2017).

Eri kieli- ja kulttuuritaustaisten vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö ja lasten osallisuus olivat negatiivisesti yhteydessä toisiinsa: jos varhaiskasvatuksessa tehdään paljon yhteistyötä perheiden kanssa, lasten osallisuus on vähäisempää. Vastaavasti jos yhteistyötä tehdään vähän, lasten osallisuus on suurempaa. Tämä voi selittyä niin, että yhteistyötä ei tarvitse tehdä niin paljon silloin, kun lasten osallisuus on suurempaa, mutta vastaavasti yhteistyötä tehdään enemmän silloin, jos sille on lasten osallisuuden mahdollistamiseksi selkeää tarvetta. On myös mahdollista, että eri kieli- ja kulttuuritaustaiset perheet jäävät päivittäisessä huomioinnissa vähemmälle, koska henkilökunta arvi-

oi perheiden kanssa tehtävää yhteistyötä koko lapsiryhmän, ei yksistään eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten näkökulmasta. Suora syy-seuraussuhdetta ei kuitenkaan voida näiden tulosten perusteella osoittaa, vaan tulokset ovat viitteitä antavia.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2018) korostetaan perheiden osallisuutta edistävien toimintatapojen ja niitä mahdollistavien rakenteiden tietoista kehittämistä. Kasvattajien tulisi ammatillisessa osaamisessaan kiinnittää huomiota erityisesti pitkän linjan prosessien kehittämiseen, jolloin vanhemmat voivat päästä osallistumaan varhaiskasvatuksen toimintaan ja sen toteuttamiseen. Yhteistyön merkitys on tuotu esiin myös aiemmissa eri kieli- ja kulttuuritaustaisiin vanhempiin liittyvissä Suomessa tehdyissä tutkimuksissa (ks. esim. Lastikka, 2019; Lastikka & Lipponen, 2016; Paavola, 2017; Rakkolainen-Sossa, 2016).

Se, mitä kasvattajat tekevät lasten kanssa ja lapsia varten päivittäisissä toimintaympäristöissä, perustuu heidän tulkintoihinsa kulttuurisesti merkityksellisistä tavoitteista ja päämääristä. (Tonyan, 2015, ks. myös Laiti, 2018.) Lasten osallisuus varhaiskasvatuksessa liittyy yhteiskunnan arvoihin, lasten hyvinvointiin, kasvattajien ja lasten väliseen vuorovaikutukseen sekä kasvattajien toimintaan (Virkki, 2015). Tämän tutkimuksen tulosten perusteella näyttää siltä, että eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten osalta pedagogiset toimet eivät tällä hetkellä tue parhaalla mahdollisella tavalla lasten osallistumista varhaiskasvatuksen toimintoihin. Kasvatuksessa, opetuksessa ja hoidossa onkin kiinnitettävä erityistä huomiota näihin lapsiin. Olemmeko oikealla lähikehityksen vyöhykkeellä (*zone of proximal development*, Vygotsky, 1978) eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten kanssa ja miten oh-

jaus tavoittaisi lapset paremmin? Entä miten tulkitsemme ja ymmärrämme lapsen käytöstä suomalaisen varhaiskasvatuksen kontekstissa? (ks. myös Arvola, Reunamo, & Kyttälä, 2017.)

Baen (2009), Virkin (2015) sekä Venisen, Leinosen ja Ojalan (2010) mukaan lasten osallisuuden koetaan olevan suurinta leikissä, jossa heillä on mahdollisuus ilmaista itseään ja toteuttaa omia aloitteitaan. Aiempien tutkimustemme mukaan eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten on päästävä osallistumaan yhteisten sosiaalisten sisältöjen rakentamiseen ja harjoitteluun sosiaalisia taitoja aikuisen tuella yhdessä vertaisryhmän kanssa. Lasten vapaata osallistumista leikkiin voivat vaikeuttaa esimerkiksi toisen kielen osaamiseen liittyvät tekijät tai erilainen kulttuurienvälinen ymmärrys. (ks. Arvola, Lastikka, & Reunamo, 2017; Arvola, Reunamo, & Kyttälä, 2017; Arvola, Pankkoski, Reunamo, & Kyttälä, 2020.). Tämän aineiston tulosten perusteella ammattikasvattajien tulee tukea kaikkia, etenkin eri kieli- ja kulttuuritaustaisia lapsia, vapaan leikin tilanteissa. Kasvattajien tulisi syventää vapaan leikin ohjausta. Tästä on saatavilla runsaasti pedagogista, käytäntöön sovellettavaa tutkimustietoa (esim. Helenius & Korhonen, 2011; Hellman & Lauritsen, 2017; Jensen ja muut, 2019; Tahvanainen & Turunen, 2016; Turunen, 2016).

Lukemisen ohella kasvattajien olisi hyvä hyödyntää tarinankerronnan monia muotoja ja kiinnittää huomiota siihen, että eri kieli- ja kulttuuritaustaiset lapset pääsevät osallisiksi valtaväestön kulttuuriperimälle ominaisten sisältöjen kanssa. Samalla eri kielten näkyväksi tekeminen huomioi lapsen monikieliset tarpeet. Lapsen on tärkeää kokea, että hänellä on oikeus oman äidinkielenä käyttämiseen eri kon-

teksteissa ja että eri kielet tunnustetaan ja tunnustetaan osaksi päivittäistä vuorovaikutusta. (ks. esim. Hellman & Lauritsen, 2017; Rakkolainen-Sossa, 2016).

Tuloksemme osoittavat myös, että eri kieli- ja kulttuuritaustaiset lapset osallistuiivat sitä vähemmän, mitä enemmän varhaiskasvatuksen ryhmässä oli tarvetta varhaiskasvatuksen pedagogisen johtamiseen. Fonsénin (2014) mukaan henkilösjohdantamisen taidot ovat yksi pedagogisen johtajuuden voimavaroista. Pedagoginen johtajuus on opetus- ja kasvatustyön kehittämistarpeiden tiedostamista ja tavoitteellista toimintaa näiden toteuttamiseksi. Soukainen (2016) toteaa johtamisen vaikuttavan keskeisesti varhaiskasvatuksen työ- ja toimintakulttuurin muovautumiseen. Arviointi ja esimieheltä saatava pedagoginen tuki lisäävät yksiköissä toteutettavan pedagogiikan laatua (Soukainen, 2015). Tämän takia tulevaisuudessa olisi-kin hyvä tarkastella pedagogista johtamista vielä erityisellä tavalla niissä varhaiskasvatuksen lapsiryhmissä, joissa on eri kieli- ja kulttuuritaustaisia lapsia.

Tutkimuksen rajoitteet

Tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttavat mahdollisesti havainnoitsijoiden ja lasten väliset kieli- ja kulttuurierot. Suurin osa ammattikasvattajista eli havainnoitsijoista oli kantasuomalaista taustaa. Tämä on voinut vaikuttaa eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten toiminnan havainnointiin. Havainnoijan ja oppimisympäristön arvioitsijan tehtävänä oli havainnoida joka lasta samalla tavalla. Eri kieli- ja kulttuuritaustaisia lapsia ei havainnoitu erityismitauksilla tai eroteltu muusta tutkimusjoukosta, mitä voidaan pitää laajan tutkimusotannon vahvuutena. Osittaiskorrelaation avulla on voitu myös kontrolloida iän vaikutus tuloksiin.

Tulososan korrelaatiot ovat pieniä, mutta on huomattava, että osallistumisen observointi kattaa kaiken toiminnan klo 8.00–16.00 (ruokailu, ohjattu toiminta, hoito, ulkoilu, lepo jne.). Nämä korrelaatiot ovat kuitenkin tilastollisesti merkitseviä. Merkittävää on se, että observointi ja oppimisympäristön arvioinnit ovat toisistaan kokonaan riippumattomia mittareita.

Kasvattajat arvioivat oppimisympäristöä ja lapsiryhmää kokonaisuutena, eivät erityisesti kieli- ja kulttuuritietoisien työskentelyn osalta. On hyvä ymmärtää, että korrelaatioiden tarkastelun kautta voidaan antaa viitteitä lasten osallisuuden ja oppimisympäristön tarkastelun välisestä yhteydestä, mutta todellista syy-seuraussuhdetta ei voida yksiselitteisesti todentaa. Sekä määrällistä että laadullista jatkotutkimusta eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten varhaiskasvatuksen toteutumisesta, lasten osallisuudesta ja varhaiskasvatuksen oppimisympäristön merkityksestä onkin Suomessa tärkeää lisätä.

Kieli- ja kulttuuritietoisuus kasvattajan ammatillisen osaamisen ytimessä

Tässä tutkimuksessa on tarkasteltu eri-alaisten varhaiskasvatuksen oppimisympäristöjen piirteitä, kasvattajien toimintaa ja eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten osallisuutta käytännön tasolla. Härkösen (2003, 2008, 2009, 2011, 2013) pedagogisen systeemiteorian mukaan nämä käytännön tasolla näkyvät ja havainnoitavat toimintatavat rakentuvat systeemisessä vuorovaikutuksessa varhaiskasvattajien maailmaa, ihmistä, yhteiskuntaa, tietoa ja kasvatusta koskevien käsitysten ja siten myös ajattelun kanssa. Käytännön tasolla näkyvät toimintatavat kertovat siis myös niiden taustalla olevista käsityksis-

tä ja ajattelutavoista. Varhaiskasvatuksen kehittämisen perusedellytys on, että henkilöstö ymmärtää oman toimintansa taustalla, omista toiminnoistaan, vaikuttavien arvojen, tiedon ja ajattelun merkityksen sekä osaa arvioida niitä.

Tiedot kulttuurin merkityksestä yksilön toiminnan ohjaajana ja toisaalta tiedot kulttuurien välisistä eroista mahdollistavat toiminnan suunnittelun. Kulttuurisensitiivinen työskentely vaatii työntekijöiltään uudenlaista responsiivisuutta ja työskentelyn taitoja. Suomessa tätä tutkitaan ja kehitetään aktiivisesti, ja kulttuuritietoisuuden ymmärryksen tuleekin olla opettajuuden osaamisen ytimessä (esim. Kuusisto & Lamminmäki-Vartia, 2012; Rissanen, Kuusisto, & Kuusisto, 2016; Warinowski, 2017). Kulttuurisen moninaisuuden kuvaaminen on usein edelleen liikaa etnisyyden tarkastelua ja vähemmistöjä pidetään enemmän ”kulttuurisina” kuin enemmistöä. Enemmistön kulttuurisuus tulisi tehdä näkyväksi jokaiselle yksilönä. Miten todennan ja tulkitseen omaa kulttuurisuuttani, kuten suomalaisuutta? (ks. esim. Warinowski, 2017.)

Varhaiskasvatuksessa tehdään merkittävää pohjatyötä, joka parhaimmillaan kantaa pitkälle eri koulutusasteille. Monikulttuuristuvassa yhteiskunnassa kulttuurien välisen vuorovaikutuksen taidot nousevat yhä tärkeämpään rooliin (Laitinen, Noke-lainen, & Pylväs, 2015). Varhaiskasvatuksen oppimisympäristöistä saatu tutkimustieto on myös sovellettavissa muihin oppimisympäristöihin. Samat osallisuuden ja kulttuurisen vuorovaikutuksen ilmentymät todentuvat eri tavoin eri koulutusasteilla. Ohjauksessa ja tukitoimissa tulee jatkossakin huomioida erityisesti eri kieli- ja kulttuuritaustaisten oppijoiden moninaisuus (esim. Jahnukainen, Kalalahti, & Kivirauma, 2019). Kieli- ja kulttuuritie-

toinen osaaminen ja osallisuutta tukevien oppimisympäristöjen luominen voidaankin nähdä ammatillisena mahdollisuutena ja myös välttämättömyytenä globaalissa ja pluralistisessa maailmassa.

Kiitokset

Tämä artikkeli on osa Arvolan väitöskirjatutkimusta eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten varhaiskasvatuksen toteutumisesta Suomessa. Tutkimusta on rahoittanut Alli Paasikiven Säätiö sekä Wihurin säätiö. Kiitämme säätiöitä taloudellisesta tuesta sekä kaikkia Orientaatioprojektiin osallistuneita tutkimuksen mahdollistamisesta.

Lähteet

- Alitolppa-Niitamo, A., & Säävälä, M. (2013). Johdattelua kirjan teemoihin. Teoksessa A. Alitolppa-Niitamo, S. Pängel, & M. Säävälä (toim.), *Olemme muuttaneet – ja kotoudumme: Maahan muuttaneen kohtaaminen ammatillisessa työssä* (ss. 5–12). Helsinki: Väestöliitto.
- Arvola, O., Pankakoski, K., Reunamo, J., & Kytälä, M. (2020). Culturally and linguistically diverse children's participation and social roles in the Finnish Early Childhood Education - is play the common key? *Early Child Development and Care*. <https://doi.org/10.1080/03004430.2020.1716744>
- Arvola, O., Lastikka, A-L., & Reunamo, J. (2017). Increasing Immigrant Children's Participation in the Finnish Early Education Context. *The European Journal of Social & Behavioural Sciences*, 20(3), 2538–2548. <https://doi.org/10.15405/ejbs.223>
- Arvola, O., Reunamo, J., & Kytälä, M. (2017). Maahanmuuttajataustaiset lapset varhaiskasvatuksessa: kasvattajien näkemykset lasten taidoista ja tuen tarpeesta. *Kasvatus*, 48(3), 161–173.
- Bae, B. (2009). Children's right to participate – challenges in everyday interaction. *European Early Childhood Education Research Journal*, 17(3), 391–406.
- Banks, J. A. (2008). *An introduction to multicultural education* (4. painos). Boston, MA: Pearson.

- Cummins, J. (2015). Intercultural education and academic achievement: A framework for school-based policies in multilingual schools. *Intercultural Education*, 26(6), 455–468. <https://doi.org/10.1080/14675986.2015.1103539>
- Fonsén, E. (2014). *Pedagoginen johtajuus varhaiskasvatuksessa*. Väitöskirja. Acta Universitatis Tampereensis, 1914. Tampere: Tampere University Press.
- Gay, G. (2010). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice. Multicultural Education Series* (2. painos). New York, NY: Teachers College Press.
- Halttunen, L. (2009). *Päivähoitotyö ja johtajuus hajautetussa organisaatiossa*. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social research, 375. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Heikka, J., & Waniganayake, M. (2011). Pedagogical leadership from a distributed perspective within the context of early childhood education. *International Journal of Leadership in Education*, 14(4), 499–512.
- Helenius, A., & Korhonen, R. (2011). Leikistä kieleen. Teoksessa M. Nurmilaakso, & A-L. Välimäki (toim.), *Lapsi ja kieli. Kielellinen kehittyminen varhaiskasvatuksessa* (ss. 70–75). Helsinki: Unigrafia Oy – Yliopistopaino.
- Hellman, A., & Lauritsen, K. (toim.). (2017). *Diversity and Social Justice in Early Childhood Education: Nordic Perspectives*. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing.
- Härkönen, U. (2003). *Mitä termit varhaiskasvatus ja esiopetus tarkoittavat?* Joensuun yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia, 86. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Härkönen, U. (2008). New pedagogical systems theory and early childhood education culture. Teoksessa U. Härkönen, & E. Savolainen (toim.), *International views on early childhood education* (ss. 1–40). Joensuu: University of Joensuu, Savonlinna Department of Teacher Education.
- Härkönen, U. (2009). Pedagogical systems theory and model for sustainable human development in early childhood education and care (ECEC). *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 11(2), 77–86.
- Härkönen, U. (2011). The process of creating the pedagogical systems theory for early childhood and preschool education. Teoksessa M. Veisson, E. Hujala, P. K. Smith, M. Waniganayake, & E. Kikas (toim.), *Global perspectives in early childhood education. Diversity, challenges and possibilities* (ss. 47–66). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Härkönen, U. (2013). Pedagogical systems theory as a cornerstone of sustainable early childhood and preschool education. Teoksessa U. Härkönen (toim.), *Reorientation of teacher education towards sustainability through theory and practice* (ss. 411–451). Joensuu: University of Eastern Finland.
- Itkonen, T., Dervin, F., & Talib, M-T. (2017). ‘Finnish Education: An Ambiguous Utopia?’. *International Journal of Bias, Identity and Diversities in Education*, 2(2), 13–28. <https://doi.org/10.4018/IJBIDE.2017070102>
- Jahnukainen, M., Kalalahti, M., & Kivirauma, J. (toim.). (2019). *Oma paikka haussa – Maahanmuuttotoukaiset nuoret ja koulutus*. Helsinki: Gaudeamus.
- Jensen, H., Pyle, A., Zosh, J. M., Ebrahim, H. B., Scherman, A. Z., Reunamo, J., & Hamre, B. K. (2019). *Play facilitation: the science behind the art of engaging young children*. Billund: The Lego Foundation.
- Jokikokko, K., & Karikoski, H. (2016). Exploring the narrative of a Finnish early childhood education teacher on her professional intercultural learning. *Varhaiskasvatuksen Tiedelehti. Journal of Early Childhood Education Research*, 5(1), 92–114.
- Järvenkallas, S., Karila, K., & Kosonen, T. (2017). *Varhaiskasvatuksen kehittämisen tiekartta vuosille 2017–2030. Suuntaviivat varhaiskasvatukseen osallistumisasteen nostamiseen sekä päiväkotien henkilöstön osaamisen, henkilöstörakenteen ja koulutuksen kehittämiseen*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017:30. Luettu osoitteesta <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/80221/okm30.pdf?sequence=1>
- Karlsson, L., Lastikka, A-L., & Vartiainen, J. (toim.). (2018). *KOTO - kohtaamisia taidolla ja taiteella. Kielten ja kulttuurien yhteisöllistä oppimista ja kotoutumista*. Joensuu: Itä-Suomen yliopisto.
- Kettukangas, T. (2017). *Perustoiminnot-käsite varhaiskasvatuksessa*. Akateeminen väitöskirja. Dissertations in Education, Humanities, and Theology, 110. Savonlinna: Itä-Suomen yliopisto.
- Kibsgaard, S. (2017). Children’s Social Play as a Pathway to Second Language Acquisition. Teoksessa A. Hellman, & K. Lauritsen (toim.), *Diversity and Social Justice in Early Childhood Education: Nordic Perspectives* (ss. 111–129). Cambridge: Cambridge Scholars Publishing.
- Kiili, J. (2006). *Lasten osallistumisen voimavarat. Tutkimus Ipanoiden osallistumisesta*. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research, 283. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Kirova, A. (2010). “Children’s Representation of Cultural Scripts in Play: Facilitating Transition. From Home to Preschool in an Intercultural Early Learning Program for Refugee Children.” *Diaspora, Indigenous and Minority Education*, 4(2), 74–91. <https://doi.org/10.1080/15595691003635765>

- Kirova, A., & Hennig, K. (2013). "Culturally Responsive Assessment Practices: Examples from an Intercultural Multilingual Early Learning Program for Newcomer Children." *Power and Education*, 5(2), 106–119. <https://doi.org/10.2304/power.2013.5.2.106>
- Kuusisto, A., & Lamminmäki-Vartia, S. (2012). Moral foundation of the kindergarten teacher's educational approach: Self-regulation facilitated educator response to pluralism in educational context. *Education Research International*. <https://doi.org/10.1155/2012/303565>
- Kyträlä, M., & Sinkkonen, H-M. (2014). Experiences of Finnish teachers working with immigrant students. *European Journal of Special Needs Education*, 29(2), 167–183. <https://doi.org/10.1080/08856257.2014.891719>
- Kyträlä, M., Sinkkonen, H-M., & Ylinampa, K. (2013). Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden koulupolut – oppilaiden kokemuksia koulunkäyntiin liittyneistä merkityksellisistä tekijöistä. *NMI-Bulletin*, 23(3).
- Laiti, M. (2018). *Saamelaisen varhaiskasvatuksen toteutus Suomessa*. Väitöskirja. Acta electronica Universitatis Laponiensis, 243. Luettu osoitteesta <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-337-098-2>
- Laitinen, E., Nokelainen, P., & Pylväs, L. (2015). Itsearvioitu kulttuuriala ja ulkomailla asumisen kokemus ammattikorkeakouluopettajan työssä. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 17(2), 61–81.
- Lastikka, A-L. (2019). *Culturally and linguistically diverse children's and families' experiences of participation and inclusion in Finnish early childhood and care*. Lisensiaatintyö. Helsingin yliopisto. Luettu osoitteesta <http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2019102835162>
- Lastikka, A-L., & Lipponen, L. (2016). Immigrant parents' perspectives on early childhood education and care practices in the Finnish multicultural context. *International Journal of Multicultural Education*, 18(3), 75–94.
- Nsamenang, A.B. (2009). Cultures in early childhood care and education. Teoksessa M. Fler, M. Hedegaard, & J. Tudge (toim.), *Childhood studies and the impact of globalization: Policies and practices at global and local levels* (ss. 23–45). New York, NY: Routledge.
- Opetushallitus. (2014). *Esiopetuksen opetus-suunnitelman perusteet 2014*. Määräykset ja ohjeet 2016:1 (3. muutettu painos, sisältää määräyksen 72/011/2015 mukaiset muutokset). Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus. (2018). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018*. Määräykset ja ohjeet 2018:3a. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2019). *Maahanmuuttajien koulutuspolut ja integrointi. Kipupisteet ja toimenpide-esitykset III*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2019:1. Luettu osoitteesta <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-613-3>
- Paavola, H. (2017). Included or not? Factors related to successful preschool education in multicultural preschools from parents' perspective. Teoksessa A. Hellman, & K. Lauritsen (toim.), *Nordic perspectives on diversity and social justice in early childhood education* (ss. 151–172). Cambridge: Cambridge Scholars Publishing.
- Pramling Samuelsson, I., & Sheridan, S. (2003). Delaktighet som värdering och pedagogik. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 8(1–2), 70–84.
- Peterson, T., Veisson, M., Hujala, E., Härkönen, U., Sandberg, A., Johansson, I., & Kobacsne Bakosi, E. (2016). Professionalism of preschool teachers in Estonia, Finland, Sweden and Hungary. *European Early Childhood Education Research Journal*, 24(1), 136–156. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2015.1120529>
- Rakkolainen-Sossa, S. (2016). Kasvatuskumppanuuden hengessä – Kansainväliset perheet ja varhaiskasvatus monikielisten lasten kehitystä tukemassa. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 7(3).
- Reunamo, J. (2005). *Päiväkotihenkilökunnan Vasu-näkemyksiä Helsingissä 2005*. Luettu osoitteesta http://www.helsinki.fi/~reunamo/tutkimus/vasu_palaute05.pdf.
- Rintakorpi, K., & Reunamo, J. (2016). Pedagogical documentation and its relation to everyday activities in early years. *Early child development and care*, 187(11), 1611–1622. <https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1178637>
- Rissanen, I., Kuusisto, E., & Kuusisto, A. (2016). Developing teachers' intercultural sensitivity: Case study on a pilot course in Finnish teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 59, 446–456.
- Soukainen, U. (2015). *Johtajan jäljillä. Johtaminen varhaiskasvatuksen hajautetuissa organisaatioissa laadun ja pedagogisen tuen näkökulmasta*. Turun yliopiston julkaisuja, sarja C, osa 40. Scripta Lingua Fennica Edita. Turku: Turun yliopisto.
- Soukainen, U. (2016). *Johtamisen tarkastelu varhaiskasvatuksen perustehtävän toteutumisen näkökulmasta - orientaatioprojektissa kerätyn johtajuusaineiston analysointi sekä tiedon hyödyntäminen johtajuuden kehittämisessä varhaiskasvatuksen yksiköissä*. Luettu osoitteesta <https://www.tsr.fi/documents/20181/301094/115504-loppuraportti-Soukainen+2016.pdf>
- Tahvanainen, I., & Turunen, S. (toim.). (2016). *Leikki astuu varpaille. Kokemuksia VKK-Metron lei-*

kin kehittämiskaudesta. Soccan työpapereita 2016:1. Helsinki: Socca – Pääkaupunkiseudun sosiaalialan osaamiskeskus.

Thomas, N. (2000). *Children, family and state: decision-making and child participation*. New York, NY: Houndmills Macmillan Press.

Tonyan, H.A. (2015). Everyday routines: A window into the cultural organization of family child care. *Journal of Early Childhood Research*, 13(3), 311–327. <https://doi.org/10.1177/1476718X14523748>

Tonyan, H.A. (2017). Opportunities to practice what is locally valued: An ecocultural perspective on quality in family child care homes. *Early Education and Development*, 28(6), 727–744.

Turunen, S. (2016). ”Nyt me tiedetään, että aikuisten kuuluukin leikkiä”. *Kasvattajan rooli leikkiä edistävissä ja rajoittavissa tekijöissä*. Soccan työpapereita 2016:2. Helsinki: Socca – Pääkaupunkiseudun sosiaalialan osaamiskeskus.

Venninen, T., Leinonen, J., & Ojala, M. (2010). ”Parasta on, kun yhteinen kokemus siirtyy jaetuksi iloksi”. *Lasten osallisuus pääkaupunkiseudun päiväkodeissa*. Työpapereita 2010:3. Helsinki: Socca – Pääkaupunkiseudun sosiaalialan osaamiskeskus.

Virkki, P. (2015). *Varhaiskasvatus osallisuuden ja toimijuuden edistäjänä*. Dissertations in Education, Humanities, and Theology, 66. Joensuu: Itä-Suomen yliopisto.

Virkki, P., Nivala, E., Kiilakoski, T., & Gretschel, A. (2012). Päiväkotien tarjoama osallisuusympäristö. Teoksessa A. Gretschel, & T. Kiilakoski (toim.), *Demokratiaoppitunti* (ss. 180–188). Helsinki: Nuorisotutkimusseura.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Warinowski, A. (2017). Monikulttuurisuuskasvatuksen yksinapaisuudesta moninaisuuteen. *Kasvatus*, 48(3), 242–248.

Zilliacus, H., Holm, G., & Sahlström, F. (2017). Taking steps towards institutionalizing multicultural education – The national curriculum of Finland. *Multicultural Education Review*, 9(4), 231–248.